

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy

Výroční zpráva

2019

2020

**Kvalita a efektivita vzdělávání
a vzdělávací soustavy
ve školním roce 2019/2020**

Výroční zpráva České školní inspekce

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020

Výroční zpráva České školní inspekce

Autoři:

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA, PhDr. Josef Basl, Ph.D., PaedDr. Alice Bláhová, Mgr. Radovan Bogdanowicz, PhDr. Irena Borkovcová, MBA, Bc. Eva Brabcová, Mgr. Bc. Jana Cipínová, Mgr. Ing. Martina Colledani, Mgr. Vladislava Coufalová, MBA, Ing. Pavel Čámský, Mgr. Ludmila Dobalová, Mgr. Petr Drábek, PaedDr. Josef Erhart, PhDr. Václav Flegl, Mgr. Roman Folwarczny, Mgr. Gabriela Francová, Ing. Alena Fürstová, Mgr. Monika Gloserová, Mgr. et Mgr. Gabriela Guziurová Tomiczková, Mgr. Martina Havlíčková, doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA, Mgr. Jiří Holomek, Mgr. Iveta Hroudová, Mgr. Petra Chaloupková, Mgr. Karolína Chovancová, Mgr. Petr Jiroš, Mgr. Milena Jišová, Mgr. Renáta Juráňová, Mgr. Kateřina Kašparová, Lucie Kovaříková, PaedDr. Jitka Kozáková, PhDr. Vlastislav Kožela, Mgr. Pavla Křepelková, Mgr. Jitka Křížková, MBA, Mgr. Stanislava Kudrmannová, doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D., Mgr. Kateřina Lukschová, Mgr. Mirka Machková, Mgr. Dana Machová, doc. Mgr. Daniel Marek, Ph.D., M.A., Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrý, PhDr. Dana Musilová, Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA, Ing. Jana Novosáková, Ph.D., MBA, Mgr. Marcela Orságová, PaedDr. Miloslava Paclíková, Ing. Varja Paučková, Mgr. Tomáš Pavlas, Ing. Michal Pohludka, Ph.D., MBA, Mgr. Robin Pokorný, Mgr. Miroslav Pospíšil, Ing. Dana Pražáková, Ph.D., Mgr. Kateřina Pšenková, doc. RNDr. Aleš Ruda, Ph.D., PaedDr. Hana Sedláčková, Mgr. Pavel Schönwälder, Ing. Renata Skutková, Mgr. Bc. Martina Svobodová, Mgr. Daniela Swart, Mgr. Karel Šimek, Mgr. Pavlína Zahradníková, Mgr. Libor Žilka

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

ISBN 978-80-88087-43-4

V roce 2020 vydala Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5.

Elektronická verze publikace je dostupná na www.csicr.cz.

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA



Školní rok 2019/2020 byl ve svém druhém pololetí významně poznamenán událostmi spojenými s nástupem pandemie nemoci covid-19. Po vydání zákazu přítomnosti žáků ve školách nastala pro český vzdělávací systém mimořádná situace. Učitelé museli ze dne na den začít se svými žáky pracovat distančními metodami, rodiče byli mnohem více než kdykoli předtím vtaženi do vzdělávání svých dětí a školství se dostalo do popředí zájmu velké části společnosti. Jakkoli bylo toto období pro všechny velmi náročné, poukázalo na mimořádnou flexibilitu většiny škol a jejich učitelů. Radikálně se proměnila tradiční podoba výuky, školy musely velmi rychle hledat způsoby, jak vzdělávání dále organizovat, musely zjišťovat, kolik žáků má podmínky pro on-line komunikaci, musely se rozhodnout, jaký způsob komunikace s nimi zvolí, jak budou komunikovat s těmi žáky, kteří on-line připojení nejsou, co bude obsahem vzdělávání na dálku, jak bude výuka probíhat a jakým způsobem budou žáky hodnotit. Reflexe zkušeností z tohoto období pak ukázala na několik zásadních témat, s nimiž je nezbytné při metodické podpoře škol v dalším období pracovat.

Současně se zřetelně a velmi silně projevilo, jak významně na vzdělávání v prezenčním i distančním režimu působí socioekonomické vlivy i další faktory spojené se situací v jednotlivých krajích České republiky. I když má většina kvalitativních zjištění České školní inspekce plošný, a tedy systémový charakter, pohled z úrovně jednotlivých krajů nebo i nižších územních celků a jejich specifik ukazuje řadu informací v ještě trochu jiném světle. Právě sledování a vyhodnocování krajských odlišností a faktorů, které výrazně determinují kvalitu a efektivitu vzdělávání a zejména výsledky, kterých ve vzdělávání žáci v jednotlivých regionech dosahují, považuje Česká školní inspekce za nezbytný příspěvek ke komplexnosti svých výpovědí. Problematika krajských specifik ve vzdělávání je i v tomto dokumentu významně zohledněna.

Záměrem České školní inspekce je přispívat svými zjištěními, závěry a doporučeními k přijímání takových opatření, která umožní kontinuální kvalitativní rozvoj vzdělávací soustavy. Věřím proto, že i zjištění reflektující kvalitu a efektivitu vzdělávání ve školách a školských zařízeních za školní rok 2019/2020 k tomuto záměru přispějí.



Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.

OBSAH

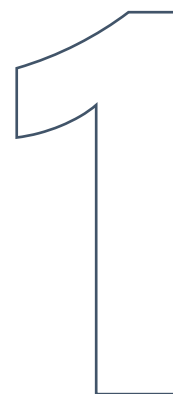
ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA.....	3
1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020	10
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
2.1 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
2.1.1 ŠKOLY A DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	13
2.1.2 PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	17
2.1.3 FINANČNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	18
2.1.4 PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.1.4.1 ŘEDITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	19
2.1.4.2 UČITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL	21
2.1.5 ŘÍZENÍ ŠKOL V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
2.2 PRŮBĚH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	27
2.2.1 KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	27
2.2.2 INDIVIDUALIZACE VZDĚLÁVÁNÍ	30
2.2.3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – PRŮBĚH SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	39
2.2.4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ.....	42
2.3 VÝSLEDKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	42
2.3.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....	42
2.4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	45
3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	50
3.1 PODMÍNKY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	51
3.1.1 ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	51
3.1.2 PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	51
3.1.3 FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	53
3.1.4 PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	53
3.1.4.1 ŘEDITELÉ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	53
3.1.4.2 UČITELÉ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	56
3.1.5 ŘÍZENÍ ŠKOL V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	60
3.2 PRŮBĚH ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	61
3.2.1 KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	61
3.2.2 ADAPTACE ŽÁKŮ NA PRVNÍ ROČNÍK ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	68
3.2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – PRŮBĚH SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	68
3.2.4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	72
3.3 VÝSLEDKY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	74
3.3.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ	74
3.4 VÝSLEDKY ŽÁKŮ VE VÝBĚROVÝCH ZJIŠŤOVÁNÍCH VÝSLEDKŮ.....	76
3.4.1 ROZVOJ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI A ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY V ZŠ.....	76
3.4.2 MATEMATICKÁ GRAMOTNOST	77
3.4.3 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA.....	78
3.4.4 VÝSLEDKY ŽÁKŮ V MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍCH	78
3.5 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	81

4	STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	86
4.1	PODMÍNKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	86
4.1.1	ŠKOLY A ŽÁCI VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	86
4.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	88
4.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	89
4.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	90
4.1.4.1	ŘEDITELÉ STŘEDNÍCH ŠKOL	90
4.1.4.2	UČITELÉ STŘEDNÍCH ŠKOL	91
4.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOL VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	94
4.1.6	PŘIJÍMÁNÍ ŽÁKŮ KE STŘEDNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	95
4.2	PRŮBĚH STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	95
4.2.1	KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	95
4.2.2	ADAPTACE ŽÁKŮ NA PRVNÍ ROČNÍK STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	102
4.2.3	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – PRŮBĚH SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	104
4.2.4	PRŮBĚH PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ	107
4.2.5	PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	110
4.3	VÝSLEDKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	112
4.3.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ	112
4.3.2	ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ A SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI VE SŠ	114
4.3.3	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	115
4.3.4	SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST	116
4.3.5	UKONČOVÁNÍ STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ MATURITNÍ ZKOUŠKOU	116
4.4	HODNOCENÍ PODMÍNEK A PRŮBĚHU VZDĚLÁVÁNÍ STŘEDNÍCH ŠKOL S VYSOKOU MÍROU NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ U MATURITNÍ ZKOUŠKY	118
4.4.1	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH S VYSOKOU MÍROU NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ U MATURITNÍ ZKOUŠKY	119
4.4.2	PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH S VYSOKOU MÍROU NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ U MATURITNÍ ZKOUŠKY	120
4.4.3	PŘEKÁŽKY OMEZUJÍCÍ VÝKON UČITELSKÉ PROFESE POHLEDEM UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL S VYSOKOU MÍROU NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ U MATURITNÍ ZKOUŠKY	123
4.4.4	OPATŘENÍ PŘIJÍMANÁ STŘEDNÍMI ŠKOLAMI S VYSOKÝM PODÍLEM ŽÁKŮ NEÚSPĚŠNÝCH U MATURITNÍ ZKOUŠKY PRO ŘEŠENÍ TĚTO SITUACE	124
4.5	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	126
5	MEZIKRAJSKÉ ROZDÍLY PODMÍNEK, PRŮBĚHU A VÝSLEDKŮ ZÁKLADNÍHO A STŘEDOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ – VYBRANÉ SOUVISLOSTI	132
5.1	ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	135
5.2	STŘEDOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	136
5.3	SHRNUTÍ A DALŠÍ VÝHLED	137
6	VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ	140
6.1	PODMÍNKY VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	140
6.1.1	ŠKOLY A STUDENTI VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	140
6.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	141
6.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	142
6.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	142

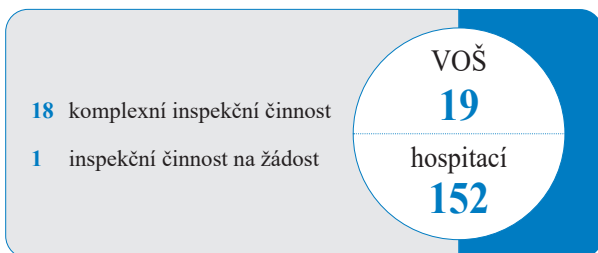
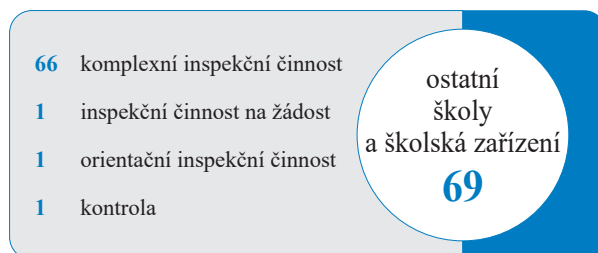
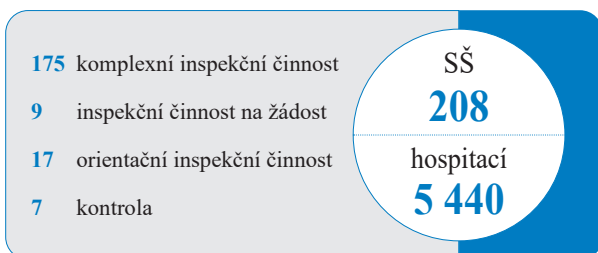
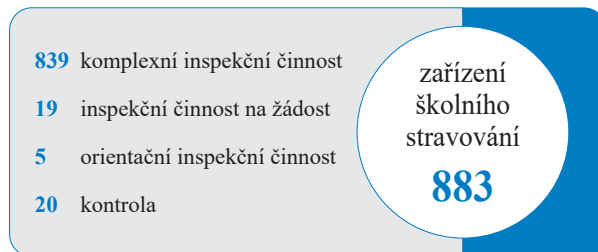
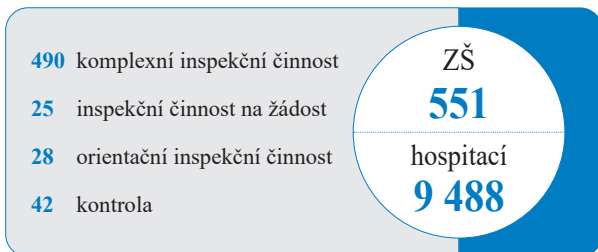
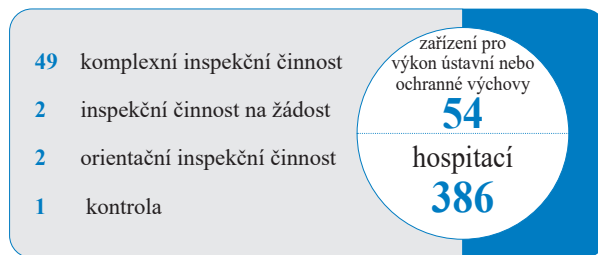
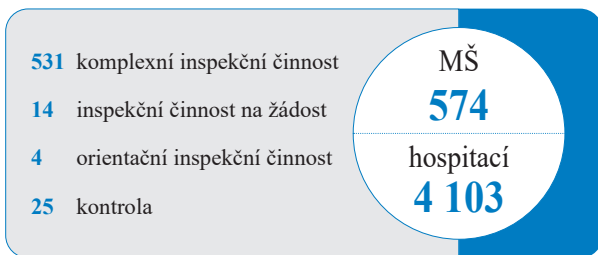
6.1.4.1	ŘEDITELÉ VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL.....	143
6.1.4.2	UČITELÉ VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL	143
6.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOL VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	145
6.2	PRŮBĚH VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	145
6.2.1	KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	145
6.3	VÝSLEDKY VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	147
6.3.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ.....	147
6.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ	148
7	ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	152
7.1	PODMÍNKY ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	153
7.1.1	ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	153
7.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	154
7.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	155
7.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	156
7.1.4.1	ŘEDITELÉ ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	156
7.1.4.2	UČITELÉ ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	156
7.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOL V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	158
7.2	PRŮBĚH ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	159
7.2.1	KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	159
7.2.2	PODPORA ROZVOJE NADÁNÍ V PRŮBĚHU ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	159
7.3	VÝSLEDKY ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	162
7.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	163
8	ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	166
8.1	PODMÍNKY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	166
8.1.1	ZAŘÍZENÍ A ÚČASTNÍCI V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ	166
8.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	167
8.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	169
8.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	169
8.1.4.1	VEDOUCÍ PRACOVNÍCI ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	169
8.1.4.2	PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ	170
8.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	171
8.2	PRŮBĚH ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	172
8.2.1	KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	172
8.3	VÝSLEDKY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	176
8.3.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ	176
8.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	179
9	ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	182
9.1	PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	182
9.1.1	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	183
9.1.2	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	184
9.1.3	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	184
9.1.4	ŘÍZENÍ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	185

9.1.5	PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ DO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	186
9.2	PRŮBĚH VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	186
9.2.1	REALIZOVANÉ VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ METODY	188
9.3	VÝSLEDKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	189
9.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	190
10	ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	196
10.1	PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	196
10.1.1	KLIENTI ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ	196
10.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ, PROVOZNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	198
10.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	199
10.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	199
10.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ	200
10.2	PRŮBĚH PORADENSKÉ ČINNOSTI.....	202
10.3	DOPADY ČINNOSTI ŠPZ NA KLIENTA A ŠKOLU	205
10.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	208
11	KONKURZY NA ŘEDITELE ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020.....	210
11.1	POČTY UCHAZEČŮ KONKURZU.....	210
11.2	PRŮBĚH KONKURZNÍHO ŘÍZENÍ.....	211
11.3	VÝSLEDKY KONKURZNÍHO ŘÍZENÍ	215
11.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO KONKURZNÍ ŘÍZENÍ.....	215
12	SYSTEMOVÝ PROJEKT KOMPLEXNÍ SYSTÉM HODNOCENÍ.....	218
12.1	ANALÝZY KRAJSKÝCH SPECIFIK VE VZDĚLÁVÁNÍ	218
12.2	ANALÝZY VÝSLEDKŮ MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ, UVOLNĚNÉ ÚLOHY	218
12.3	ZVYŠOVÁNÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ UČITELŮ.....	219
12.4	ZÁVĚR	219
13	MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE	222
13.1	ZAPOJENÍ ČŠI DO MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ IEA A OECD	223
13.1.1	ZAJIŠTĚNÍ PIRLS, TIMSS, PISA A TALIS.....	224
13.1.2	UVOLNĚNÉ ÚLOHY TIMSS, PIRLS, PISA – DIDAKTICKÁ INSPIRACE PRO UČITELE.....	225
13.2	ČLENSTVÍ V SICI (STÁLÉ MEZINÁRODNÍ KONFERENCI INSPEKTORÁTŮ, THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF INSPECTORATES)	226
13.3	AKTIVITY ČŠI V SYSTÉMU EVROPSKÝCH ŠKOL VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020	226
13.3.1	PRIORITY VE VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÝCH ŽÁKŮ VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020	227
13.3.2	SPOLUÚČAST ČŠI NA ROZVOJI SYSTÉMU EVROPSKÝCH ŠKOL.....	228
13.3.3	PŘEHLED NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH AKTIVIT NÁRODNÍCH INSPEKTOREK EVROPSKÝCH ŠKOL VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020.....	232
13.4	BILATERÁLNÍ A SPECIFICKÉ FORMY MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE	233
14	SOUHRNNÉ POZNATKY Z KONTROL A ANALÝZA ÚRAZOVOSTI.....	236
14.1	SOUHRNNÉ POZNATKY Z VEŘEJNOSPRAVNÍ KONTROLY VYUŽÍVÁNÍ FINANČNÍCH PROSTŘEDKŮ STÁTNÍHO ROZPOČTU POSKYTNUTÝCH ŠKOLÁM A ŠKOLSKÝM ZAŘÍZENÍM	236
14.1.1	ZÁKLADNÍ ÚDAJE O VEŘEJNOSPRAVNÍ KONTROLE	236
14.1.2	SOUHRNNÉ VÝSLEDKY KONTROLNÍ ČINNOSTI.....	236

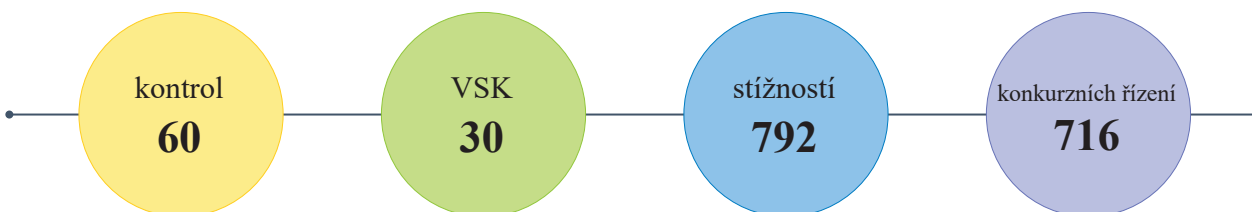
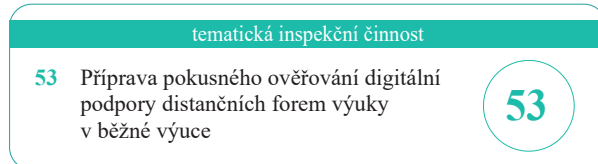
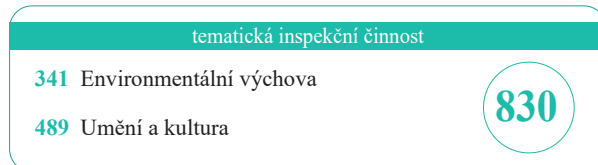
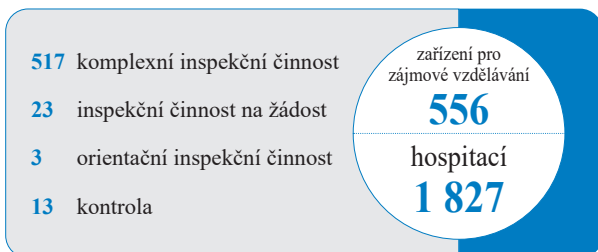
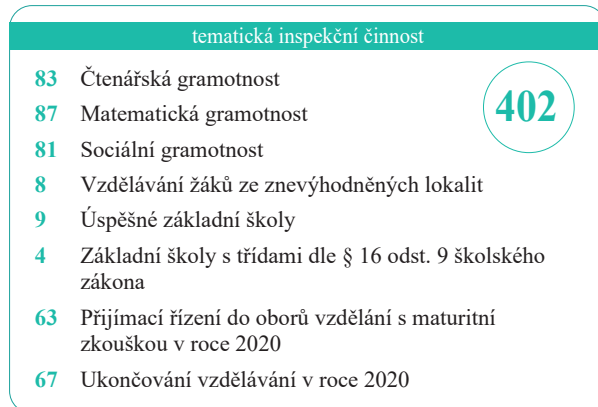
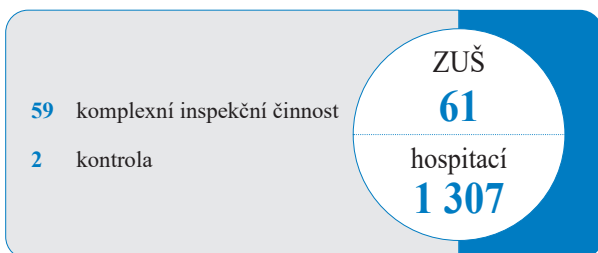
14.1.3	ZÁVĚRY VEŘEJNOSPRAVNÍ KONTROLY	238
14.1.4	DOPORUČENÍ	238
14.2	KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	238
14.2.1	SOUHRNNÉ POZNATKY Z KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	238
14.2.2	SOUHRNNÉ VÝSLEDKY Z KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ.....	239
14.2.3	ZÁVĚRY	241
14.2.4	DOPORUČENÍ	242
14.3	KONTROLA DODRŽENÍ PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ V OBLASTI BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVÍ.....	242
14.4	ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST.....	243
	TABULKOVÁ ČÁST.....	248
	PŘÍLOHA 1 SEZNAM ZKRATEK	262
	PŘÍLOHA 2 ZMĚNY V PRÁVNÍCH PŘEDPISECH	265
	PŘÍLOHA 3 SLOVNÍK POJMŮ UŽÍVANÝCH V RÁMCI ČINNOSTI ČŠI.....	268
	TEMATICKÁ ZPRÁVA – VZDĚLÁVÁNÍ NA DÁLKU V ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	291
	TEMATICKÁ ZPRÁVA – VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH V OBDOBÍ NOUZOVÉHO STAVU	355
	TEMATICKÁ ZPRÁVA – HODNOCENÍ ÚSPĚŠNÝCH STRATEGIÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VZDĚLÁVAJÍCÍCH ZNEVÝHODNĚNÉ ŽÁKY.....	403
	TEMATICKÁ ZPRÁVA – ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020	465
	TEMATICKÁ ZPRÁVA – PODPORA ROZVOJE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VE VZDĚLÁVACÍ OBLASTI UMĚNÍ A KULTURA.....	511
	TEMATICKÁ ZPRÁVA – ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020	559
	TEMATICKÁ ZPRÁVA – ROZVOJ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020	613
	TEMATICKÁ ZPRÁVA – PODPORA ROZVOJE OSOBNOSTNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020	665

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: one on the left and one on the right, both extending from the left and right edges of the page respectively towards the center.

Přehled inspekční činnosti ve školním roce 2019/2020



Z uvedených akcí bylo 160 na základě podnětu.





2

Předškolní vzdělávání

2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání, mezinárodně označované jako ISCED 0, je v České republice součástí vzdělávací soustavy. Je zajišťováno zejména mateřskými školami (dále také „MŠ“) zapsanými do rejstříku škol a školských zařízení, který spravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“). Je organizováno v souladu s § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále také „školský zákon“) pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, nejdříve však pro děti od dvou let. Děti mladší tří let nemají na přijetí do mateřské školy právní nárok, školským zákonem garantovaný nárok pro přijetí dítěte do MŠ je od tří let. Od 1. září 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání školským zákonem stanoven jako povinný a je poskytován bezúplatně. Povinnost nastoupit do mateřské školy¹ mají děti, které k prvnímu září příslušného školního roku dosáhnou pěti let.² Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku vymezuje *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále „RVP PV“)³.

Předškolní vzdělávání má pro celkový rozvoj dítěte velký význam. Roky od narození až do věku povinné školní docházky jsou v životě dítěte nejvíce formující. Vytvářejí základy pro jeho celoživotní rozvoj a utvářejí také vzorce pro jeho život v budoucnu. V této souvislosti je vysoce kvalitní předškolní vzdělávání nezbytným základem pro úspěšné celoživotní učení, sociální integraci, osobnostní rozvoj dětí, a v důsledku toho i pro jejich pozdější zaměstnatelnost. Pro podporu kvality výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku byla Radou Evropské unie (dále „EU“) vydána *Doporučení rady ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče*⁴. Členské státy jsou zde vyzývány, aby zlepšily přístup k vysoce kvalitním systémům předškolního vzdělávání a péče, v souladu s prohlášeními obsaženými v dokumentu.

Důležitost předškolního vzdělávání deklarují i strategické dokumenty MŠMT⁵, které vymezují prioritní cíle vzdělávací politiky v tomto segmentu. Jsou zaměřeny zejména na vytváření efektivního modelu péče o děti v předškolním věku, zvyšování spravedlivosti ve vzdělávání, zvyšování podílu dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání, eliminaci odkladů školní docházky, maximální rozvoj potenciálu všech dětí včetně rozvoje jejich tvořivosti atd. ČŠI věnovala v průběhu školního roku při inspekční činnosti v mateřských školách výše uvedeným oblastem cílenou pozornost. Hlavními prioritami byla realizace společného vzdělávání a individualizace vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky. Zjištění jsou uvedena zejména v kapitolách 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3.

V průběhu školního roku bylo realizováno celkem 574 vstupů do škol poskytujících předškolní vzdělávání. V 531 z nich (96,7 %) provedla ČŠI komplexní inspekční činnost s využitím hodnoticího nástroje *Kritéria hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních vycházejícího z modelu tzv. „Kvalitní školy“*. Tento nástroj pro externí hodnocení školy je v modifikaci pro oblast předškolního vzdělávání veřejně dostupný⁶ a je rovněž prakticky využitelný pro potřeby vnitřního hodnocení mateřské školy i pro externí hodnocení školy jejím zřizovatelem. Hlavním prostředkem pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků předškolního vzdělávání v jednotlivých mateřských školách je hospitační činnost. Bylo realizováno celkem 4 103 hospitací v průběhu dopoledních i odpoledních vzdělávacích činností, při pobytu venku a při činnostech ostatních.

Počet realizovaných inspekcí byl v letošním školním roce nižší, než tomu bylo v předchozích letech. Vzdělávání v mateřských školách bylo od 11. března 2020, v souvislosti s pandemií covid-19, ovlivněno doporučením MŠMT zvážit omezení nebo přerušování provozu mateřských škol. I když na rozdíl od vyšších stupňů vzdělávání nebyla vládními usneseními ani opatřeními Ministerstva zdravotnictví přítomnost dětí v předškolním vzdělávání centrálně zakázána, inspekční činnost nebyla, z důvodu epidemiologických opatření, v mateřských školách realizována. Česká školní inspekce v období od 28. dubna 2020 do 5. května 2020 realizovala ve všech mateřských školách zapsaných do

¹ Poslední povinný ročník předškolního vzdělávání nemusí být plněn pouze v mateřské škole, ale lze ho plnit i jiným způsobem, a to individuálním vzděláváním dítěte, vzděláváním v přípravné třídě základní školy, ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, vzděláváním v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky.

² Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje dle § 34a odst. 1 školského zákona na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinné předškolní vzdělávání vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením.

³ <https://www.msmt.cz/file/45304/>

⁴ *Doporučení rady ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče* (2019/C189/02), Úřední věstník Evropské unie C 189/4 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

⁵ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023.

⁶ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-2019-2020>

školského rejstříku, s výjimkou mateřských škol při zdravotnických zařízeních, mimořádné tematické šetření formou inspekčního elektronického zjišťování prostřednictvím on-line dotazníku, který ředitelé mateřských škol vyplňovali v inspekčním informačním systému InspIS DATA. Cílem šetření bylo získat informace o fungování mateřských škol během nouzového stavu v období od 11. března 2020 do 30. dubna 2020 včetně plánů a výhledů na znovuootevření mateřských škol po rozvolnění vládních preventivních opatření. Výstupem je tematická zpráva *Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu*⁷.

V průběhu školního roku bylo šetřeno 83 stížností⁸, které zahrnovaly celkem 124 bodů. Z tohoto počtu bylo 44,4 %, tedy necelá polovina, důvodných. Stejně jako v předchozích letech se nejvíce důvodných stížností týkalo komunikace školy se zákonnými zástupci dětí (14 %), provozu školy a organizačního zajištění vzdělávání (10,9 %). Nedostatky ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byly shledány v 7 % stížností, nedostatky v zajištění bezpečnosti dětí rovněž v 7 % stížností. Obsahem důvodných stížností byly například i oblasti týkající se úrovně a průběhu vzdělávání a personálního zajištění výuky.

V rámci metodické pomoci školám zrealizovala ČŠI 84 seminářů zaměřených na podporu zkvalitnění evaluační činnosti v MŠ a zvýšení kvality ŠVP PV prostřednictvím využití nástroje InspIS ŠVP⁹ a prostřednictvím hodnoticího nástroje *Kritéria hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních*¹⁰. Elektronický informační systém InspIS ŠVP může mateřským školám výrazně napomoci při vytváření, editaci a úpravě ŠVP PV na základě RVP PV. Umožňuje školám důsledněji se soustředit na jeho obsah, jelikož vnitřní vazby ŠVP PV i soulad s RVP PV jsou systémem formálně kontrolovány. Účastníci seminářů oceňovali také možnost automatického vygenerování formuláře pro tvorbu třídního vzdělávacího programu.

Pro tvorbu, úpravy svých školních vzdělávacích programů a případně pro vytváření TVP využilo více než 1 500 MŠ informační systém ČŠI InspIS ŠVP. Informační systém InspIS Portál, prostřednictvím kterého školy mohou přehledně publikovat podrobnosti o své charakteristice či aktivitách, využívá 1 892 subjektů, tj. 35,7 % z celkového počtu MŠ.

2.1 Podmínky předškolního vzdělávání

2.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání

Počet mateřských škol v ČR má již několik let mírně stoupající tendenci. V současné době eviduje MŠMT celkem **5 304 škol**, meziroční nárůst činí 17 škol, v loňském roce to bylo 18 škol. Zastoupení jednotlivých zřizovatelů v celkovém množství škol je stabilní a téměř se nemění, mimo podíl soukromých škol, který se mírně navyšuje, s tím, že existují lokální rozdíly. Vysoký podíl soukromých škol má Praha a Středočeský kraj.

TABULKA 1 | Školy v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Mateřské školy		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Počet škol celkem	5 269	5 287	5 304
z toho počet škol pro děti se ŠVP	110	112	111
Podíl soukromých škol (v %)	7,3	7,5	7,6
Podíl církevních škol (v %)	0,9	0,9	0,9
Podíl malých škol (MŠ do 50 dětí)	53,9	54,3	54,0
Počet tříd	15 969	16 064	16 295

Počty dětí absolvujících předškolní vzdělávání odpovídají počtu mateřských škol, to znamená, že i tady nastal mírný nárůst (meziročně o 1 133 dětí).

⁷ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy>

⁸ ČŠI zveřejnila pro vedení škol metodickou informaci s praktickými náměty, která by mohla napomoci stížnosti eliminovat. <https://www.csicr.cz/cz/Inspekci-cinnost-QL/Informace-pro-skoly>

⁹ <https://svp.csicr.cz/>

¹⁰ <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Kriteria-hodnoceni>

TABULKA 2 | Děti v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Mateřské školy		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Počet dětí v PV celkem	362 756	363 776	364 909
Podíl dětí se zdravotním postižením (v %)	3,0	3,1	3,2
Podíl cizinců v PV (v %)	2,9	3,1	3,3

Naopak podíl dětí se zdravotním postižením je nízký, dlouhodobě se ale pozvolna navyšuje. (vloni činil 3,1 %, letos 3,2 %), stejně tak podíl dětí cizinců (vloni 3,1 %, letos 3,3 %).

Podobně jako vloni je možné konstatovat, že se téměř nemění věková struktura dětí, které se účastní předškolního vzdělávání. Z celkového počtu **364 909** tvoří největší podíl děti 5–6leté (28,6 %), dále děti 4–5leté (27,8 %), následují děti 3–4leté (25,9 %) a dětí starších 6 let je 5,8 %. To jsou údaje srovnatelné s loňskými. Děti mladších 3 let mírně ubylo, je jich 11,8 %, (vloni 12,5 %), i přesto, že zájem o přijetí dětí ve věku starších batolat do mateřských škol spíše stoupá.

Předškolní vzdělávání je realizováno i v přípravných třídách základních škol. V uplynulém školním roce došlo k nárůstu těchto tříd (aktuální stav je 341, tj. nárůst o 74 tříd) a ke zvýšení počtu vzdělávaných dětí (nyní 4 377). Tato skutečnost je odrazem úpravy právních předpisů, podle kterých je nyní možné, aby dítě povinné předškolní vzdělávání plnilo v přípravné třídě základní školy, bez podmínky povoleného odkladu školní docházky. Počet tříd a dětí přípravného stupně speciálních škol setrval téměř na stejné hodnotě jako v předchozích letech. V uplynulém školním roce činil aktuální počet 34 tříd a 196 dětí.

Od září 2017, kdy bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání, ČŠI monitoruje zastoupení pětiletých v celkovém množství dětí, které se účastní vzdělávání v mateřských školách. Je pozoruhodné, že tento podíl se od zavedení povinného předškolního vzdělávání nezměnil, a dokonce v uplynulém školním roce klesl na 93 % (loni to bylo 95,8 % a předloni 95,2 %). Část dětí se vzdělává individuálně (celkem 2 169, což činí podíl 1,7 % z celkového počtu dětí 5letých a starších v MŠ). Dále nejsou v tomto součtu uvedeny děti, které pobývají s rodiči v zahraničí, a děti, které se vzdělávají v přípravných třídách ZŠ a na přípravném stupni ZŠ speciálních. V těch se ve školním roce 2019/2020 vzdělávalo celkem 960 pětiletých dětí, tj. 0,9 % populačního ročníku pětiletých dětí. Zvýšit podíl dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání je jedním z úkolů Dlouhodobého záměru MŠMT na období 2019–2023.

TABULKA 3 | Podíl dětí v populačním ročníku (v %)¹¹

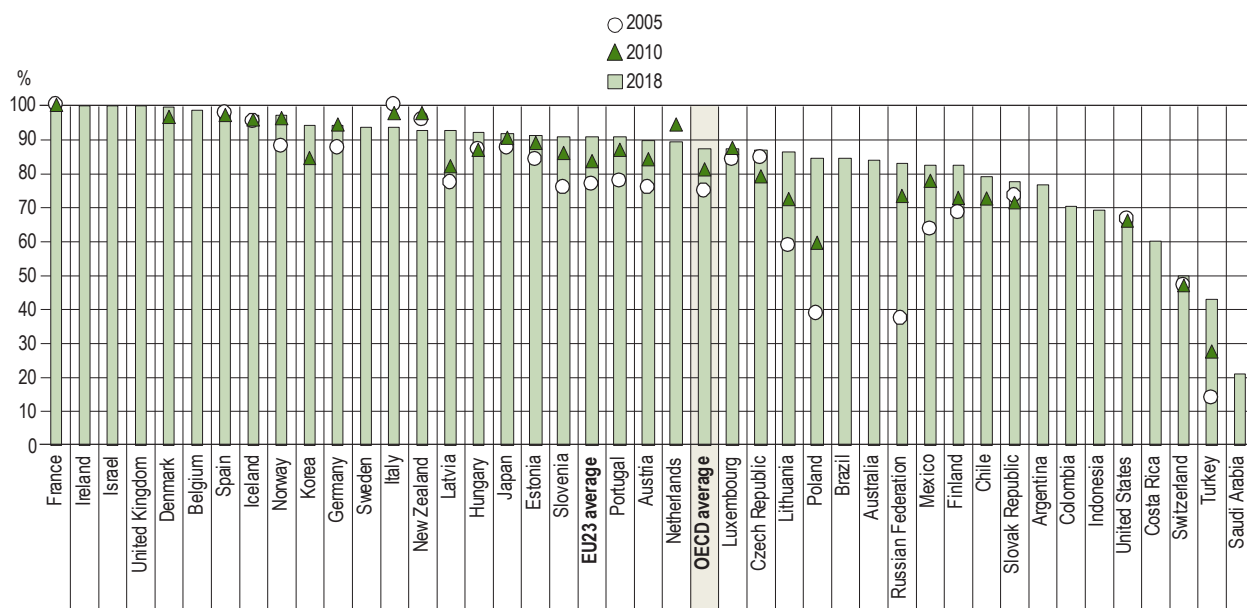
Věk dětí	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020
Mladší než 2 roky	–	–	–	–	0,7	0,8	0,8	0,7	0,6	0,4
2leté ¹²	27,4	25,9	26,7	30,3	33,9	38,1	39,3	39,9	39,3	36,9
3leté	75,6	75,3	75,2	77,2	84,1	82,5	83,9	82,1	82,7	82,8
4leté	86,7	84,4	86,9	87,4	89,4	94,4	91	91,5	89,1	89,9
5leté	91,2	89,1	88,2	90,4	90,5	91,8	96,4	95,2	95,8	93
6leté	20,5	20,7	18	17,1	16,5	17	17	18,7	18,7	19,4
Starší než 6 let	0,5	0,5	0,3	0,4	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1

V porovnání se zeměmi OECD¹³ se v ČR podíly dětí, které v určitém populačním ročníku navštěvují předškolní vzdělávání, od roku 2005 příliš nemění. V zemích OECD navštěvovalo v roce 2018 předškolní vzdělávání 88 % dětí ve věku 3–5 let. ČR byla umístěna mírně za tímto průměrem.

¹¹ Údaje v tabulce dle Vývojové ročenky školství 2009/10–2019/20 MŠMT.

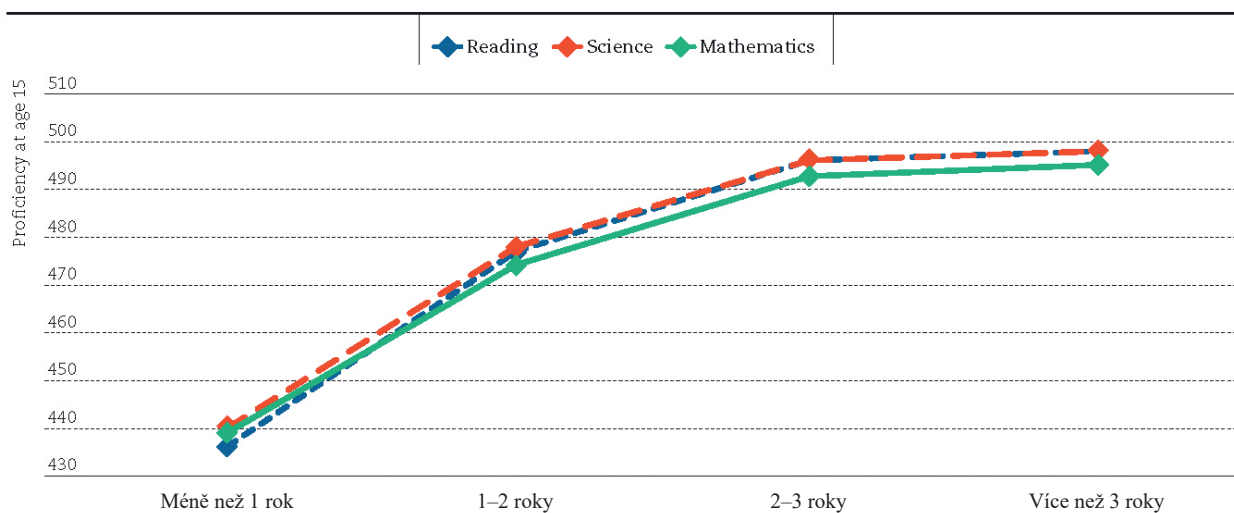
¹² Do školního roku 2013/2014 děti mladší 3 let. Od školního roku 2014/2015 se vykazují dvouleté děti.

¹³ Education at a Glance 2020, OECD Indicators, dostupné <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>.

GRAF 1 | Změny v podílech dětí ve věku 3 až 5 let zapsaných k předškolnímu vzdělávání v letech 2005, 2010 a 2018 (údaje OECD)¹⁴

Země jsou řazeny sestupně podle míry zápisu 3–5letých v předškolním vzdělávání v roce 2018.
Zdroj: OECD (2020), Tabulka B2.2.

Důležitost předškolního vzdělávání jako základ pro celoživotní učení je deklarována v mnoha mezinárodních studiích. Účast v předškolním vzdělávání se projevuje pozitivně i v úspěšnosti v mezinárodním testování. Například sekundární analýza PISA¹⁵ potvrzuje, že děti, které se institucionálního vzdělávání účastnily delší dobu, byly v testování úspěšnější.

GRAF 2 | Vztah mezi účastí v institucionálním předškolním vzdělávání a úspěšností žáků ve věku 15 let¹⁶

Stejně tak testování PIRLS 2016¹⁷ poukazuje na skutečnost, že jeden rok předškolního vzdělávání nemusí být pro určité skupiny dětí dostatečný. Žáci, kteří navštěvovali formální předškolní vzdělávání alespoň dva roky, dosahovali

¹⁴ Tamtéž.

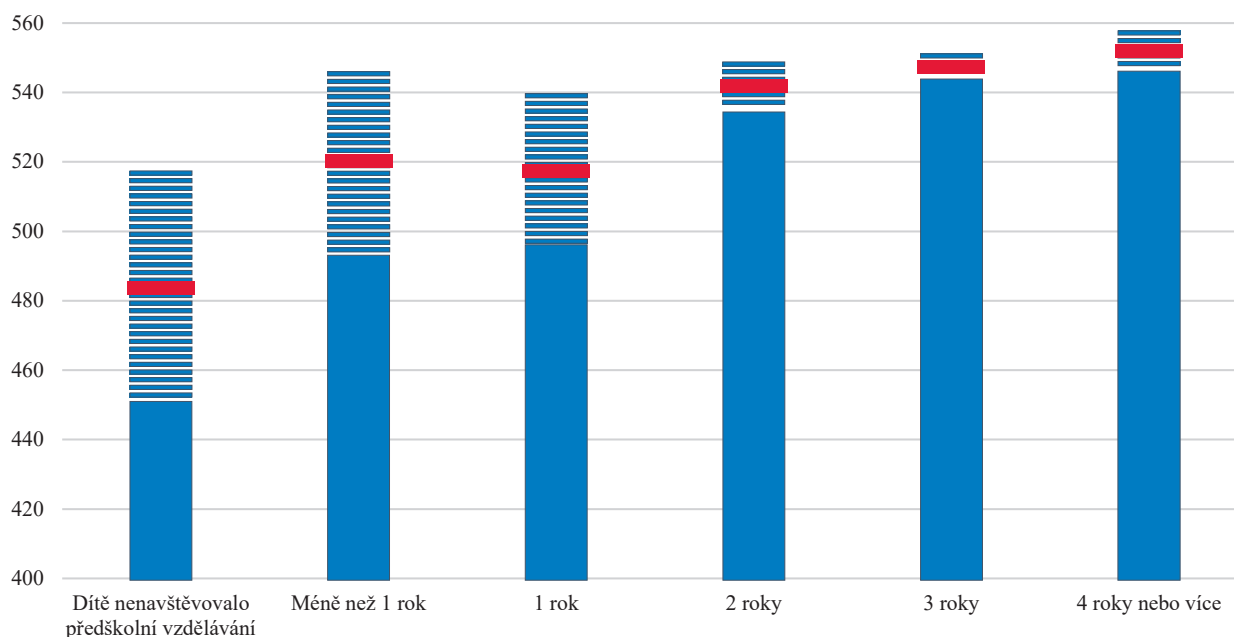
¹⁵ Zdroj: OECD 2016, Programme for International Student Assessment (PISA).

¹⁶ Zdroj: Early Learning Matters, OECD 2018, dostupné <http://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>.

¹⁷ Zdroj: PIRLS 2016.

statisticky významně lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti než žáci, kteří formální předškolní vzdělávání absolvovali v délce kratší než dva roky nebo vůbec.

GRAF 3 | Bodové skóre ze čtení dle délky předškolního vzdělávání, PIRLS 2016¹⁸



Pokud dítě nevykazuje přiměřenou tělesnou či duševní vyspělost a zákonný zástupce dítěte v době zápisu do základní školy písemně požádá o odložení začátku povinné školní docházky do základní školy (dále „ZŠ“), může ředitel školy tak učinit a o jeden školní rok povinnou docházku dítěte odložit. Počet dětí, kterým byla odložena povinná školní docházka o jeden rok, je dlouhodobě stabilní a nezměnil se ani po zavedení povinného předškolního vzdělávání. Podíl těchto dětí z celkového počtu dětí v posledním ročníku před nástupem do ZŠ činil v navštívených školách celkem 17 %, tedy přibližně stejně jako v roce předchozím (16,5 %). Podíl odkladů školní docházky je dlouhodobě velmi vysoký. Například na Slovensku se pohybuje dlouhodobě okolo 7 %¹⁹. Příčiny odložení povinné školní docházky se v podstatě nemění (viz kapitola 2.3.1).

Zápisy do mateřských škol probíhají od roku 2018 v období od 2. do 16. května. Tento termín navazuje na zápisy k povinné školní docházce, které se konají v měsíci dubnu. Výhodou je, že v dubnu přicházejí k zápisu do základní školy vyzrálejší děti než v původním lednovém termínu. Současně ale tato změna přináší komplikace mateřským školám, a to v případě odvolání proti nepřijetí k předškolnímu vzdělávání, které pak probíhá v letních měsících a může vyvolávat u rodičů i ředitelů škol velkou nejistotu a obavy.

Poněkud nepříznivý trend se projevil v počtu odmítnutých žádostí o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání, který se oproti předchozímu školnímu roku zvýšil o 3 473 žádostí, celkově činí jejich podíl 23 % z celkového počtu. Toto číslo je poměrně vysoké a potvrzuje se tak, že jsou stále lokality, ve kterých kapacity mateřských škol nedostačují. Podíl nepřijatých žádostí dětí ve věku od 2–3 let činil letos 36,5 % (loni to bylo 34,3 %), u dětí 3letých to bylo 17,2 % (loni 16,8 %).

Při hodnocení soukromých škol sleduje ČŠI i důvody, které vedly zřizovatele k jejímu založení. Z celkového počtu 36 navštívených soukromých škol uvedlo jako důvod vzniku uplatnění záměru zřizovatele poskytnout rodičům žáků konkurenční nabídku vzdělávání a školských služeb ke stávající nabídce veřejného sektoru (36,1 %), 27,8 % z nich uvedlo, že záměrem bylo nabídnout alternativní vzdělávací program, v 19,4 % MŠ to byla snaha o profilaci vzdělávání (např. v oblasti jazykové či sportovní), důvodem uváděným v 11,1 % byla nespokojenost rodičů s kvalitou místní školy. Nedostatečná kapacita MŠ v místě byla důvodem k založení 8,3 % navštívených soukromých MŠ a stejně množství škol uvedlo, že cílem bylo vytvořit firemní školu. Zbytek tvořily jiné, blíže neurčené důvody.

¹⁸ Zdroj: Sekundární analýza PIRLS 2016, ČŠI 2019, dostupné <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace>.

¹⁹ <https://www.cvtisr.sk/>

2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání

V navštívených školách sledovala a posuzovala ČŠI celkové prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky. Výsledky hodnocení na základě *Kritérií ČŠI pro hodnocení předškolního vzdělávání ve školách a školských zařízeních* ukázaly, že většina škol kritérium zajištění vstřícného a bezpečného místa pro děti, jejich rodiče, pedagogické i nepedagogické pracovníky naplňuje na očekávané úrovni (75,9 %). Pouze 7,8 % splňuje toto kritérium na výborné úrovni, naopak ne zcela zanedbatelný podíl tvoří školy naplňující úroveň vyžadující zlepšení (16 %). Ze zjištění ČŠI vyplynulo, že od posledního inspekčního zjištění dochází k postupnému zlepšování bezpečnostních podmínek. Výrazné zlepšení bylo zaznamenáno v 10,6 % MŠ, 20,5 % bylo hodnoceno jako mírně se zlepšující. S tím úzce souvisí eliminace rizik v oblasti bezpečnosti prostor, které se oproti loňskému roku snížily na 11,6 % (o 4,2 p. b.). Přetrvávající bezpečnostní riziko nejvíce představují školní zahrady (7,1 %), kam vedení škol nejčastěji plánuje potřebu investic (51,2 %).

Ředitelé navštívených škol usilovali o naplnění optimálních prostorových i materiálních podmínek a snažili se o jejich účelné využívání. Nejvíce škol dosáhlo v této oblasti očekávané úrovně (67,7 %), 21,3 % bylo hodnoceno na úrovni výborné a 11 % dosáhlo úrovně vyžadující zlepšení. Nevyhovující úroveň nebyla ve školním roce 2019/2020 vykazována. Při porovnání sledovaných škol mají větší úroveň vybavenosti samostatné školy (24 %) a školy velké (23,1 %).

TABULKA 4 | Hodnocení prostorových a materiálních podmínek z hlediska naplňování ŠVP – podíl škol (v %)

Prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP	Podíl
Rozhodně ano	78,9
Spíše ano	17,6
Spíše ne	2,6
Rozhodně ne	0,0

TABULKA 5 | Oblasti, v nichž prostorové a materiální podmínky neumožňují vzdělávání podle ŠVP v plném rozsahu – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova	3,2
Běžné třídy	12,0
Vybavení ICT	2,1
Pomůcky	3,9
Hřiště, sportoviště užívaná školou	2,4
Školní zahrada	3,7
Jiné	2,2

Vedení škol společně se zřizovateli udržuje dobrý technický stav budov a vybavení a průběžně jej vyhodnocuje. Z níže uvedené tabulky je zřejmá potřeba dalších investic především do venkovních prostor a budov, ale i do oblasti vybavení tříd herními koutky, pomůckami, hračkami a ICT. Dalším investičním záměrem škol je zlepšení sociálního a pracovního zázemí pro pedagogy, které požaduje 14,1 % ředitelů.

TABULKA 6 | Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek MŠ – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova/budovy	37,3
Místnosti, herní koutky	25,3
Společné prostory (chodby, šatny)	20,1
Hřiště, sportoviště užívaná školou	20,5
Dvůr, školní zahrada	51,2
ICT	20,9
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodící lišty apod.)	13,7
Sociální zázemí	14,1
Pomůcky, hračky	17,5
Jiné oblasti	7,2

V rámci kontrolní činnosti byla ve sledovaných školách cíleně prováděna kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví (dále BOZ). Konkrétní opatření, týkající se zabezpečení podmínek a informovanosti dětí, byla uvedena ve školních řádech a vnitřních směrnících. Ve školním roce 2019/2020 byl podíl porušení v oblasti BOZ z počtu kontrolovaných škol

6,7 %. Nejčastější nedostatky byly zjištěny v oblasti prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ (3,6 %), v oblasti personálního zabezpečení dětí při vzdělávání (1,7 %) a v oblasti revizí a prohlídek (1,5 %).

Pozitivním zjištěním ČŠI je, že v 96,5 % mateřských škol umožňují prostorové a materiální podmínky vzdělávání podle všech oblastí ŠVP. Dlouhodobě však ČŠI poukazuje na negativní trend týkající se vysokého počtu dětí v běžných třídách. Na základě výjimky z nejvyššího počtu dětí byly největší podíly tříd se 24 a více dětmi při inspekční činnosti zaznamenány v Praze (67,1 % hospitovaných tříd) a v jižních Čechách (49,5 % hospitovaných tříd). Tento negativní vývoj nerespektuje současné trendy v předškolním vzdělávání, zejména podmínky pro zajištění individualizace ve vzdělávání. Nezohledňuje ani fakt, že do běžných tříd jsou začleňovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti s odlišným mateřským jazykem a děti mladší 3 let.

V loňském školním roce zaznamenala ČŠI snížení podílu dětí mladších tří let o 0,7 p. b. Děti byly většinou zařazovány do heterogenních tříd, které svým materiálním vybavením ne vždy splňovaly požadavky odpovídající vzdělávání této věkové skupiny (výškově nevyhovující stoly, židle, umyvadla, toalety). I přes zlepšující se situaci stále převládají ve třídách hračky a pomůcky certifikované pro skupinu dětí od tří let, přetrvávají nedostatky v prostorovém uspořádání tříd (chybí odpočinkové zóny, uzavřený nábytek). Herní prvky na zahradách, certifikované též pro děti od tří let, často představují bezpečnostní riziko. Materiální podmínky, které odpovídají věkovým zvláštěm dětí od dvou do tří let, splňují většinou homogenní třídy vzniklé ve vícetřídních mateřských školách za finanční podpory zřizovatelů.

2.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání

Důležitým aspektem pro zajištění bezproblémového chodu mateřské školy jsou finanční podmínky získávané z více zdrojů. Nejzásadnějším zdrojem jsou finanční prostředky poskytované státem. Veřejné výdaje na jedno dítě se každoročně zvyšují, v loňském školním roce činily 77 018 Kč. Reforma financování škol a školských zařízení zřizovaných kraji, obcemi a svazky obcí začíná ovlivňovat hospodaření mateřských škol. Jejich výrazné zlepšení bylo zaznamenáno ve 3,6 % navštívených škol, mírné zlepšení v 18,2 %, změna dosud nenastala v 77,3 %. V souvislosti s reformou se zvyšuje i finanční ohodnocení pedagogických pracovníků, zejména v nenárokových složkách. Také rozvojové programy MŠMT poskytují finanční podporu s cílem zvýšit kvalitu předškolního vzdělávání prostřednictvím využívání překrývání přímé pedagogické činnosti učitelů mateřských škol a rovněž umožněním prodloužení provozu mateřských škol. Finanční prostředky na podporu personálního zajištění, osobnostně sociálního a profesního rozvoje učitelů, sdílení pedagogických zkušeností i podporu individualizace ve vzdělávání poskytuje MŠMT prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

V kompetenci zřizovatele mateřské školy je stanovení úplaty za předškolní vzdělávání (dále úplata). Ta je školami využívána především na neinvestiční zajištění provozu. V neveřejném sektoru jde o stanovení výše školného. Celorepublikový průměr ve všech navštívených školách činil 732 Kč měsíčně, což představuje mírný pokles od zjištění v loňském roce. Průměrnou výši úplaty za předškolní vzdělávání výrazně navyšují mateřské školy v privátním sektoru (průměr ve 40 navštívených školách činil 5 032 Kč), kdy nejvyšší částka byla zaznamenána v mateřské škole v Praze (15 000 Kč). Podle údajů z navštívených škol byla nejvyšší průměrná úplata v Praze (1 619 Kč), nejnižší naopak na Vysočině (243 Kč). V posledním období zřizovatelé (zejména malých obcí) stanovují nízkou výši úplaty, případně ji nestanoví, aby napomohli školu v místě udržet.

TABULKA 7 | Průměrná výše úplaty za předškolní vzdělávání v navštívených MŠ dle zřizovatele

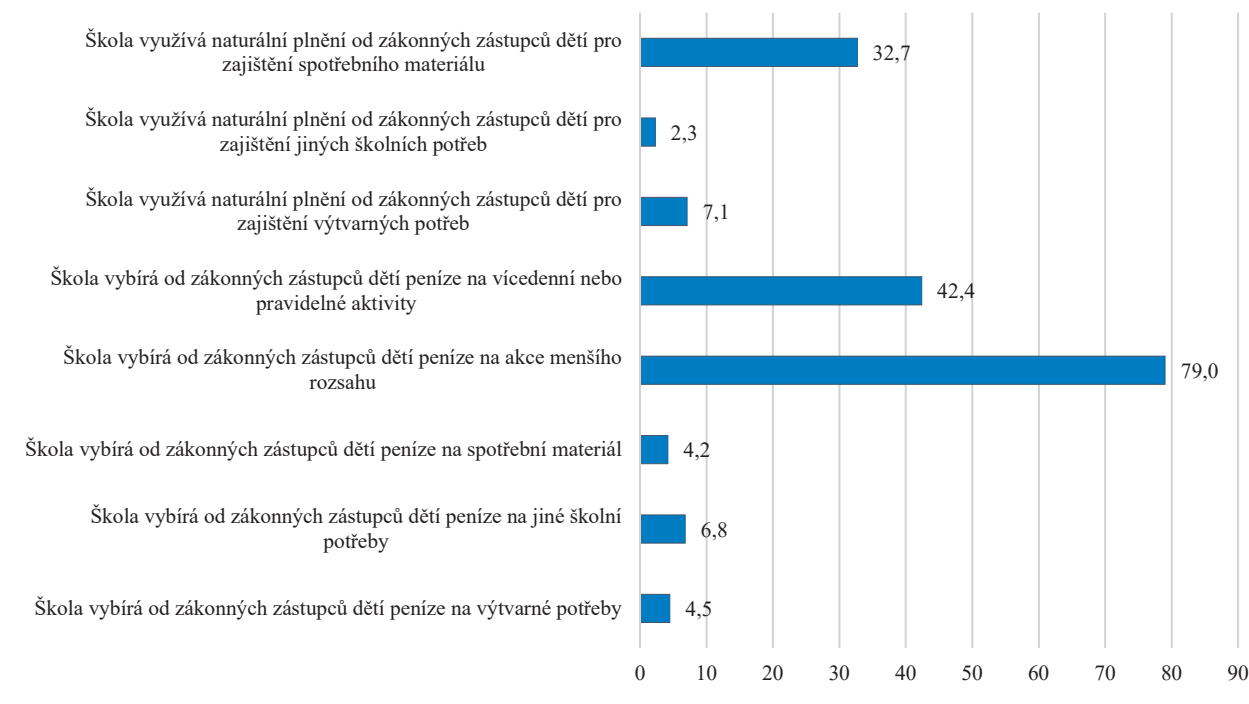
Úplata za předškolní vzdělávání (měsíční, v Kč), školné v neveřejném sektoru	Průměr
Církev	1 350,0
Kraj	190,0
Obec	372,7
Privátní sektor	5 032,0
Celkem	732,3

Některé skupiny zákonných zástupců je možné podle platné právní normy osvobodit od úplaty. Podle údajů z navštívených škol byl nejvyšší počet dětí osvobozených od úplaty zjištěn v Moravskoslezském kraji, naproti tomu žádné dítě nebylo v navštívených školách osvobozeno od úplaty v kraji Libereckém.

V posledním školním roce byla v navštívených školách sledována realizace úhrad souvisejících s poskytovaným vzděláním a školskými službami. Podle zjištěných údajů nepřesahují u většiny škol vybírané finanční prostředky od zákonných zástupců 2 000 Kč, deset škol uvedlo částku vyšší než 6 000 Kč. Poskytnuté finanční prostředky jsou v největší míře využívány na akce menšího rozsahu, na vícedenní nebo pravidelné aktivity a na zajištění spotřebního materiálu. Vzhledem k navyšování finančních prostředků od státu, případně od zřizovatele, je otázkou, zda školy skutečně potřebují využívat finančních prostředků zákonných zástupců dětí či naturálního plnění od zákonných zástupců pro

zajištění spotřebního materiálu, školních a výtvarných potřeb. Způsob, kterým školy vybírají tyto finanční prostředky, není jednotný. Školy často nevidují tyto prostředky v účetnictví, nevydávají v případě hotovostního výběru příjmové doklady zákonným zástupcům, pokud finanční prostředky vybírají učitelé, nemají většinou uzavřené dohody o hmotné odpovědnosti dle § 252 zák. č. 262/2006 Sb. ČŠI při inspekční činnosti na tyto nedostatky upozorňovala a uložila ředitelům přijmout adekvátní opatření.

GRAF 4 | Podíl škol (v %), které vyžadují od zákonných zástupců dětí úhradu či naturální plnění na školní potřeby



2.1.4 Personální podmínky v předškolním vzdělávání

2.1.4.1 Ředitelé mateřských škol

Ředitel/ka školy (dále „ředitel“) je definován v § 130 školského zákona jako statutární orgán školské právnické osoby. Je nejen statutárním orgánem, ale i zaměstnavatelem a zaměstnancem. Ředitel, vymezen v § 164 – § 166 školského zákona, jeho manažerské schopnosti jsou základním předpokladem pro dosažení kvalitní mateřské školy, která zaručuje kvalitní předškolní vzdělávání.

V navštívených mateřských školách absolvovalo celkem 25,7 % ředitelů střední vzdělání s maturitní zkouškou, 1,3 % vyšší odborné vzdělání, 69,8 % vysokoškolské vzdělání (z toho 13,9 % ředitelů vystudovalo bakalářský program) a 3,2 % ředitelů absolvovalo doktorský program. Z celkového počtu hodnocených ředitelů nezískalo vzdělání v oboru předškolní pedagogika celkem 48 %. Z uvedeného počtu se převážně jednalo o ředitele sloučených základních a mateřských škol (93 %). V důsledku této skutečnosti vykonává osobně řízení pedagogického procesu ve sloučených mateřských školách jenom necelých 21 % ředitelů. Kompetence v této oblasti předávají svým zástupcům nebo vedoucím učitelkám.

V posledních třech letech klesal podíl ředitelů, kteří se nezúčastnili žádné formy dalšího vzdělávání, na 1,8 % ředitelů ve školním roce 2019/2020. Mění se však struktura využívaných forem vzdělávání. Přetrvává relativně vysoký podíl ředitelů, kteří se zúčastnili DVPP ke splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon ředitele školy. Tuto formu vzdělávání uvedla více než pětina ředitelů, stejně jako v loňském roce, kdy byl zaznamenán nárůst v souvislosti s vlnou konkurzů na ředitele školy a přílivem nově vybraných uchazečů na místa ředitelů škol. Zároveň se snížila účast ředitelů v kurzech, seminářích v rámci DVPP k prohlubování odborné kvalifikace. Této formy vzdělávání se v posledních dvou letech zúčastnilo 81,7 % ředitelů škol. U těchto ředitelů bylo další vzdělávání zaměřeno na legislativní oblast (76,5 %), řízení pedagogického procesu (61,5 %) a organizační řízení školy (58,5 %). Přestože v oblasti pedagogického vedení školy se vzdělávalo poměrně vysoké procento ředitelů, obdobně jako předchozí školní rok dokázala pouze polovina z nich získané dovednosti uplatnit při nastavování funkčního kontrolního systému a účinné evaluace pedagogického procesu.

TABULKA 8 | Další vzdělávání ředitelů mateřských škol – podíl ředitelů, kteří se zúčastnili DVPP (v %)

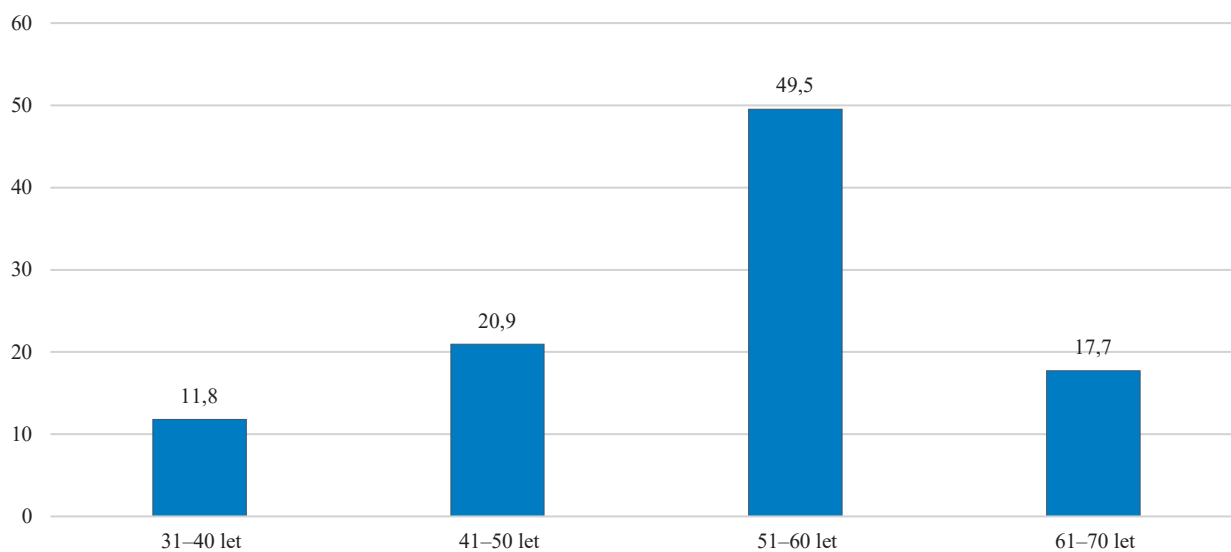
Zaměření	Podíl
Legislativní oblast (právní předpisy)	76,5
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	61,5
Organizační řízení školy	58,5
Ekonomická a finanční oblast	53,5
Bezpečnost a ochrana zdraví	38,8
Metody a formy výuky, pedagogické kompetence	34,5
Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	34,0
Rozvoj lidských zdrojů (koučing, osobnostní rozvoj)	34,0
Vlastní manažerské dovednosti (time management, řízení procesů)	29,8
Podpora rozvoje gramotnosti a klíčových kompetencí	28,7
Individualizace ve vzdělávání, pedagogická diagnostika	26,5
Prevence a projevy rizikového chování dětí	23,3
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	22,8
Spolupráce se zákonnými zástupci dětí	17,5
Dovednosti v oblasti ICT	15,5
Chování dětí a vedení třídy	14,8
Personalistika (získávání pedagogických pracovníků)	10,8
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	9,8
Výchovné poradenství (vč. kariérového)	4,3
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	3,8
Jiná oblast	11,3

Pravděpodobně v souvislosti s reformou financování školy výrazně stoupl zájem o účast v DVPP věnovaném ekonomické a finanční oblasti, a to o 13,9 p. b. oproti předchozímu školnímu roku. V posledních letech dále postupně stoupá účast ředitelů škol na DVPP věnovaném řízení pedagogického procesu (letošní nárůst o 4,9 p. b.), organizačnímu řízení školy (o 5,6 p. b.). Oproti tomu již klesá zájem o DVPP spojené se společným vzděláváním (pokles o 6 p. b.) a se vzděláváním dětí se SVP (pokles o 3,1 p. b.).

TABULKA 9 | Nejvýznamnější změny v tématech DVPP ředitelů MŠ za poslední čtyři školní léta – podíl ředitelů (v %)

Oblast	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	Trend
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	49,5	47,2	56,6	61,5	+
Ekonomická a finanční oblast	30,9	31,6	39,6	53,5	+
Vlastní manažerské dovednosti	34,5	35,2	25,3	29,8	-
Bezpečnost a ochrana zdraví	47,8	44,4	40,7	38,8	-
Společné vzdělávání	49,3	49,5	28,8	22,8	-
Vzdělávání dětí se SVP	45,1	48,9	37,1	34,0	-

V porovnání s předchozím rokem se mírně zvýšil průměrný věk ředitelů (52,7), kterého dosahují ředitelé jak v samostatných, tak ve sloučených školách. Další věková pásma ředitelů v samostatných i sloučených mateřských školách jsou rovněž téměř totožná.

GRAF 5 | Věková skladba ředitelů mateřských škol – podíl ředitelů (v %)

Nezbytnou součástí pedagogického vedení je zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru. Ředitelé zajišťují profesní rozvoj pedagogů nejčastěji prostřednictvím plánů DVPP (89,2 %), sledováním a vyhodnocováním potřeb učitelů, které dávají do souladu s potřebami školy (44,4 %) a poskytováním zpětné vazby učitelům o jejich výuce v souvislosti s absolvováním DVPP (19,4 %). Vytvořením plánů osobního profesního rozvoje každého učitele se zabývalo pouze 10,6 % ředitelů. Efektivní podporou pedagogického vedení, které školy začínají využívat, jsou supervizní setkávání ředitelů, kde si pod vedením supervizora předávají praktické poznatky a informace.

V posledních dvou letech byla ze strany ředitelů míra podpory poskytovaná začínajícím učitelům přibližně stejná. V aktuálním školním roce téměř 70 % ředitelů přidělilo začínajícím učitelům mentora (uvádějícího učitele), poskytlo jim konzultace s vedením školy či účast v kurzech a seminářích (52 %). Z inspekčních zjištění však vyplynulo, že vedení školy provádí hospitační činnost u začínajících učitelů spíše ojediněle. Tuto odpovědnost ponechávají na uvádějícím učiteli i přesto, že začínajícím pedagogům činí značné potíže jejich orientace v RVP PV, tematicky propojené plánování, volba metod, vedení dokumentace, zvládnutí většího počtu dětí, komunikace s rodiči, spolupráce v kolektivu i celková náročnost profese. U absolventů soukromých škol jsou zjišťovány celkově nízké znalosti v oblasti pedagogiky, psychologie včetně metod a forem pedagogické práce. Tím nejsou vytvářeny dostatečné podmínky k rozvoji pedagogických schopností začínajících pedagogů.

Nejvyšší podíl začínajících učitelů byl zaznamenán v kraji Libereckém, Plzeňském a na Vysočině.

TABULKA 10 | Podpora začínajícím učitelům – podíl škol (v %)

Typ podpory	2018/2019	2019/2020
Formální zaškolovací program (nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy a povoláním PP)	47,8	46,9
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	64,5	69,3
Vzájemné hospitace učitelů, náslechy	54,9	52,4
Konzultace s ředitelem / vedením školy	66,6	69,3
Kurzy, semináře	53,9	52,0
Jiné formy podpory	3,8	3,9

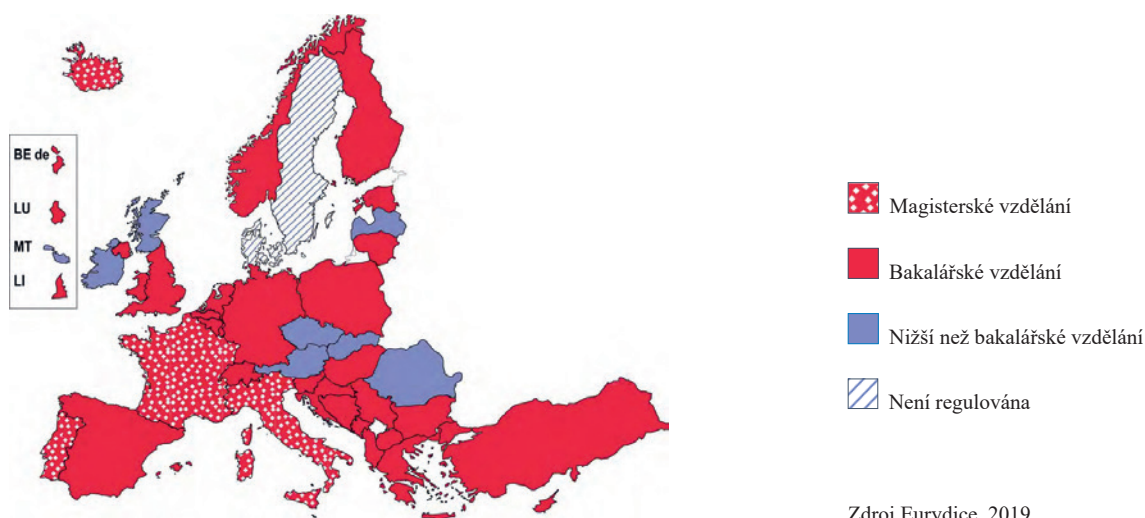
2.1.4.2 Učitelé mateřských škol

Podíl učitelů s odbornou kvalifikací v posledních třech letech mírně klesá. V aktuálním školním roce mělo nebo plnilo odbornou kvalifikaci dle § 6 odst. 1 a 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů, 94,2 % pedagogů. Nejvyšší nárůst počtu pedagogů v mateřských školách v přepočtu na plně zaměstnané oproti předchozímu školnímu roku byl registrován v kraji Libereckém (110,3 %), Jihočeském (110 %) a Olomouckém (107,8 %). Celkově se počet učitelů v MŠ v celé ČR navýšil na 105,9 % stavu z předchozího školního roku.

TABULKA 11 | Skladba učitelů navštívených škol podle odborné kvalifikace – podíl učitelů (v %)

Typ studia pro získání odborné kvalifikace pro vzdělávání dětí v mateřské škole	Podíl
SŠ s maturitou	62,4
VOŠ	6,7
VŠ	20,9
Studují SŠ s maturitou	3,4
Studují VOŠ	1,2
Studují VŠ	2,3
Jiné	3,1

Česká republika se spolu s dalšími sedmi zeměmi (Irsko, Lotyšsko, Malta, Rakousko, Rumunsko, Slovensko a Spojené království – Skotsko) řadí k několika málo zemím EU, ve kterých postačuje pro získání odborné kvalifikace učitele mateřské školy středoškolské vzdělání.²⁰ Ve většině evropských zemí, tj. v 29, je požadován bakalářský titul, ve čtyřech magisterský (Francie, Itálie, Portugalsko, Island). Ve Švédsku a Dánsku není požadavek centrálně regulován.

OBRÁZEK 1 | Minimální úroveň odborné kvalifikace požadované pro klíčové pracovníky ve školách a v centrech, které zajišťují předškolní vzdělávání (2018/2019). Nastavení pro děti ve věku od 3 let.

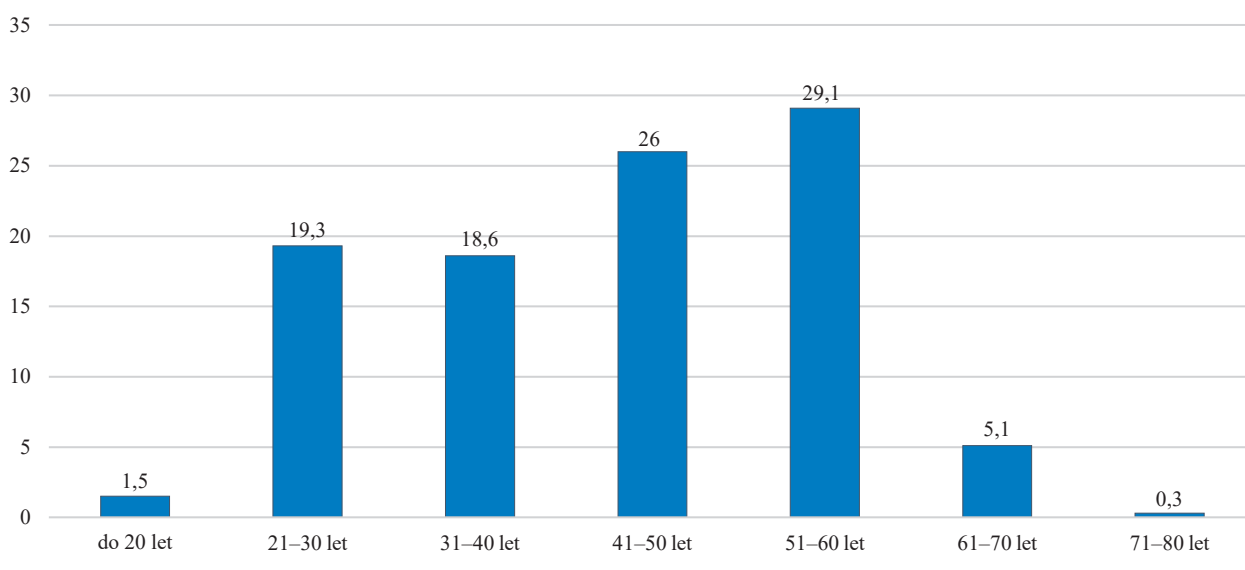
Zajímavým zjištěním je skutečnost, že kvalifikovanost a odborná zdatnost pedagogů byla ČŠI hodnocena častěji na výborné či očekávané úrovni v malých (86,7 %) a sloučených (87,9 %) mateřských školách než ve velkých (80,4 %) a samostatných (80,2 %) mateřských školách. Obdobným způsobem byla ve výše uvedených školách hodnocena jejich schopnost komunikovat s dětmi, rodiči a kolegy a uplatňovat vstřícný, respektující přístup.

TABULKA 12 | Kvalifikovanost učitelů (v %)

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Kvalifikovaní učitelé – přepočtení na plně zaměstnané	95,9	95,7	94,2

V navštívených školách tvořili nejpočetnější věkovou skupinu (29 %) učitelé věkové kategorie 51–60 let, roste však zastoupení věkové skupiny 21–30 let (19,3 %). Průměrný věk učitelů byl 43,4 roku. Nejvyššího věkového průměru dosahovali pedagogové v Moravskoslezském, Karlovarském a Středočeském kraji. Nejnížší věkový průměr pedagogů byl zjištěn v Olomouckém, Libereckém a Pardubickém kraji.

²⁰ European Commission / EACEA / Eurydice, 2019, Key data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné <https://eacea.ec.europa.eu/>.

GRAF 6 | Věková skladba učitelů MŠ – podíl učitelů (v %)

Průměrná délka pedagogické praxe učitele v navštívených školách byla v aktuálním školním roce 18 let a průměrná délka učitelské praxe na hodnocené škole trvala 10 let. Karlovarský kraj (21 let), Ústecký a Jihočeský kraj (19 let) disponují učiteli s nejdelší pedagogickou praxí.

V posledních dvou letech se zúčastnilo studia ke splnění kvalifikačních předpokladů 13,3 % učitelů, studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů 8 % učitelů a studia k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP) se zúčastnilo 80 % učitelů.

V aktuálním školním roce projevili učitelé největší zájem o kurzy a semináře zaměřené na vědomosti a znalosti ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání (51,6 %). V menší míře zaujaly semináře orientované na metody a formy vzdělávání, nové a alternativní pedagogické směry (24 %) a podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí (23,7 %). A to i přesto, že z dotazníkového šetření zadaného všem pedagogům navštívených škol vyplynulo, že 44 % učitelů chybí inspirace v oblasti metod a forem výuky.

Další překážkou, kterou vnímá 28 % učitelů, je vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, především metody, formy a jejich podpora.

TABULKA 13 | Další vzdělávání učitelů v MŠ

Absolvoval/a jste v posledních 2 letech DVPP v některé z uvedených oblastí speciálních vzdělávacích potřeb?	Podíl z učitelů, kteří se vzdělávali v oblasti vzdělávání dětí se SVP (v %)	Podíl ze všech učitelů (v %)
DVPP zaměřené na obecnou problematiku speciálních vzdělávacích potřeb	48,6	5,8
DVPP zaměřené na konkrétní speciální vzdělávací potřebu	28,5	3,4
DVPP zaměřené na tvorbu a práci s plánem pedagogické podpory či individuálním vzdělávacím plánem	21,5	2,6
DVPP zaměřené na aplikaci podpůrných opatření	16,2	1,9
DVPP zaměřené na hodnocení dítěte s plánem pedagogické podpory či individuálním vzdělávacím plánem	10,6	1,3
DVPP zaměřené na práci s třídním kolektivem s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami	16,2	1,9
DVPP zaměřené na spolupráci s asistentem pedagoga	12,7	1,5

Největší potřebu podpory, kterou vnímá 57 % pedagogů při výkonu své profese, je snížení počtu dětí ve třídě. Tato problematika těsně souvisí se společným vzděláváním, které klade za stávajících podmínek na pedagogy vysoké nároky. V této oblasti ve školách chybí dostatek specialistů, kteří by byli pedagogům odbornou podporou.

TABULKA 14 | Dostupnost specialistů v navštívených MŠ – podíl ze škol (v %)

Typ specializované pozice	Průměr na školu	Podíl škol, které mají alespoň jednoho specialistu
Speciální pedagog	0,1	5,5
Školní psycholog	0,0	1,9
Asistent pedagoga	0,7	40,6
Školní asistent	0,0	34,2
Sociální pedagog	0,0	0,2
Osobní asistent	0,0	0,0

Obdobný problém vnímá 30 % učitelů při vzdělávání dětí mladších tří let. Ve 40 % hospitovaných vzdělávacích bloků s přítomnými dětmi mladšími tří let nebyla k dispozici žádná personální podpora. Nejčastější personální podporou bylo souběžné působení kvalifikovaného pedagoga, avšak pouze v necelých 22 % hospitovaných vzdělávacích bloků. Ani v této oblasti nejsou doposud vytvořeny optimální personální podmínky pro vzdělávání dětí mladších tří let.

TABULKA 15 | Podpora dětem mladším tří let

Personální podpora pro děti mladší 3 let	Podíl vzdělávacích bloků s přítomnými dětmi ml. 3 let (v %)
Souběžné působení kvalifikovaného pedagoga	21,7
Souběžné působení nekvalifikovaného pedagoga	3,8
Kvalifikovaný školní asistent	15,8
Nekvalifikovaný školní asistent	1,3
Kvalifikovaná chůva	16,6
Nekvalifikovaná chůva	0,1
Kvalifikovaná zdravotní sestra	0,6
Žádná	39,1
Jiná forma personální podpory	7,3

2.1.5 Řízení škol v předškolním vzdělávání

Pro úspěšnost školy, zajišťování účinnosti vzdělávání, využívání potenciálu jednotlivých dětí a dosahování optimálních vzdělávacích výsledků je významným činitelem kvalita jejího řízení.

Základem je realisticky stanovená vize směřování školy s jasně stanovenými cíli a vhodně zvolenými strategiemi naplňování. V hodnoceném období ČŠI v této oblasti zaznamenala další mírný pokles (z 88,2 % na 82,7 %) v počtu škol, které byly v této oblasti úspěšné. Opakovaně mírný pokles byl také v počtu škol (z 84,2 % na 81,1 %), které dokázaly svoje vize a záměry logicky propojit se základním vzdělávacím dokumentem školy – Školním vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále „ŠVP PV“). Jasná pravidla umožňující konstruktivní komunikaci všech aktérů a jejich participaci na chodu školy má sice nastaveno 86,7 % škol (bez významnějších rozdílů, zda se jedná o školu malou, velkou, samostatnou, nebo školu sloučenou), více než 13 % však muselo v této oblasti na základě inspekčního hodnocení přijmout opatření ke zlepšení.

Rovný přístup dětí ke vzdělávání zajišťovaly téměř všechny mateřské školy (97,5 %). Při vzdělávání se školy důsledně věnovaly rozvoji otevřenosti, tolerance a respektu dětí vůči jinakosti. Dbaly na zapojení všech dětí do kolektivu ostatních, což mělo výrazně pozitivní vliv na rozvoj sociální gramotnosti. Nižší úrovně školy dosahovaly v průběhu vzdělávání při zajišťování individuální podpory vycházející z potřeb dětí na základě závěrů pedagogické diagnostiky (podrobněji v části 2.2.1). V případě 19 mateřských škol (3,6 %) ČŠI zjistila také porušení v dodržování podmínek a kritérií pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání stanovených platnými právními předpisy.

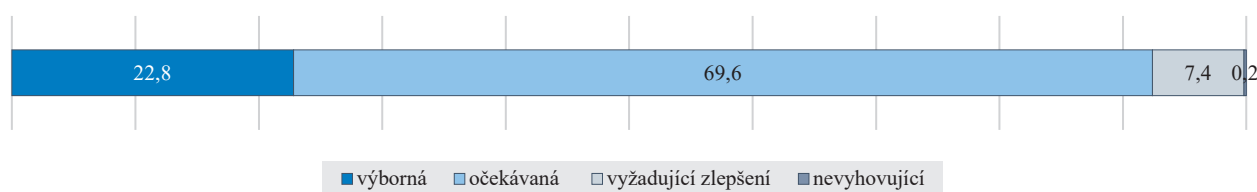
Spolupráci s vnějšími partnery má na výborné úrovni (systematicky a promyšleně) nastaveno 16,9 %, na běžné úrovni 80,6 % škol. Údaje svědčí o tom, že školy této oblasti věnují pozornost, stejně jako v loňském školním roce se však projevovaly výrazné rozdíly v její úrovni a efektivitě. Ve vztahu k zákonným zástupcům dětí má stále málo škol nastaven systém pravidelných individuálních konzultací pro zajištění průběžného dialogu o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení. Spíše ojediněle jsou zapojováni do průběhu vzdělávání s cílem obohatit vzdělávací nabídku školy i znalosti a dovednosti dětí. Méně je tím zajištěna součinnost školy a rodiny při vzdělávání, důležitá pro osobnostní rozvoj dětí. Spolupráce probíhá více prostřednictvím pravidelných, spíše neformálních setkávání (besídky, tvořivé dílny), jejichž příznivým důsledkem jsou převažující oboustranné pozitivní vztahy. V některých školách se však spolupráce s rodiči nedařila. Svědčí o tom stížnosti zaměřené na oblast komunikace se zákonnými zástupci, z nichž polovina byla vy-

hodnocena jako důvodná. Ve spolupráci se zřizovateli byly v loňském školním roce zaznamenány pozitivní posuny a výsledky se promítaly zejména ve zlepšující se kvalitě materiálně-technického zázemí škol (podrobněji část 2.1.2). Příznivě bylo hodnoceno také časté spolupodílení se nebo zapojování škol do akcí pořádaných zřizovateli nebo dalšími partnery a místními organizacemi, což podporovalo sounáležitost školy s obcí.

Osobnost ředitele (příp. vedoucí učitelky), jeho schopnosti, odborné znalosti a dovednosti i komunikace jsou důležitým faktorem úspěšnosti školy i kvality vzdělávání. Předpoklady pro výkon funkce splňují téměř všichni ředitelé mateřských škol (nesplňuje 0,4 %). V uplynulém období nenastal případ, že by ČŠI zjistila závažné nedostatky v činnosti mateřské školy a podala návrh na odvolání ředitele.

Dobré schopnosti prokazovalo vedení škol při vytváření zdravého školního klimatu, v podílení se na vytváření příznivých mezilidských vztahů (celkem 92,5 %). Z nich 22,8 % (spíše samostatné, větší mateřské školy) dosahovalo v této oblasti výborné úrovně.

GRAF 7 | Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi i vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů – podíl škol (v %)



Dlouhodobě ČŠI identifikuje problémy související s řízením pedagogických procesů na úrovni školy a hodnotí, že dobré manažerské dovednosti v této oblasti prokázalo pouze 54,9 % ředitelů. Zvyšování kvality a úrovně vzdělávání vyžaduje, aby mělo vedení školy rozvinutou schopnost motivovat zaměstnance k dalšímu rozvoji, zejména v oblasti nových přístupů ve vzdělávání dětí, využívání efektivních forem a metod práce. Významná je také podpora začínajícím učitelům a sdílení pedagogických zkušeností mezi učiteli a s dalšími školami. V tom dosáhlo výborné úrovně pouze 4,4 % škol (vloni 9,4 %). Ze 17,9 % na 25,1 % se zvýšil počet škol, ve kterých byl zjištěn stav vyžadující zlepšení nebo nevyhovující. Na běžné úrovni splňovalo požadavky na vedení pedagogického sboru 70,5 % škol.

TABULKA 16 | Péče vedení školy o naplnění potřeb učitelů a o jejich profesní rozvoj – podíl MŠ (v %)

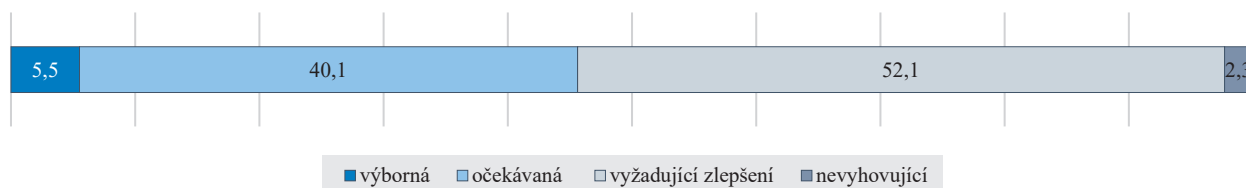
Typ aktivit	Podíl
Plány DVPP	89,2
Vytvořené plány osobního profesního rozvoje každého učitele	10,6
Sleduje a vyhodnocuje potřeby učitelů, dává je do souladu s potřebami školy	44,4
Poskytuje učitelům zpětnou vazbu o jejich výuce v souvislosti s absolvovaným DVPP	19,4
Vedení školy nepečuje o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj	2,7

Jak je uvedeno v části 2.1.4, ředitelé škol svůj vlastní rozvoj zaměřují nejčastěji na znalost právních předpisů (76,5 %). Méně se v sebevzdělávání ředitelé věnují metodám a formám vzdělávání, pedagogickým kompetencím (34,5 %) a individualizaci ve vzdělávání, pedagogické diagnostice (26,5 %). Nepříznivě se to projevuje v jejich schopnosti realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu pro zvyšování jeho úrovně (pouze 31,4 %). Důsledkem je, že i když učitelé ve svých dotaznících často uvádějí, že jim ředitelé poskytují zpětnou vazbu vícekrát za rok (71,6 %), což považuje 57,2 % učitelů za rozhodně dostatečné a 86,8 % ji hodnotí pro svoji práci jako přínosnou, z hodnocení v rámci inspekční činnosti vyplývá, že učitelky často nezískávají objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání, zejména volbě a uplatňování efektivních metod a forem práce. Na základě provedených hospitací ČŠI v inspekčních zprávách opakovaně poukazuje na přetrvávání nedostatků podrobně popsanych v části 2.2.1 a žádá ředitele o přijetí opatření ke zlepšení stavu.

Významným prvkem pro efektivní řízení škol je promyšlené a účelné nastavení evaluačního systému a jeho průběžná realizace. Přestože popis evaluačního systému mají školy v souladu s požadavky RVP PV uveden ve svých ŠVP PV, ČŠI opakovaně zjišťuje, že je nastaven formálně a stanovené evaluační nástroje nejsou zpravidla využívány k účinné kontrole a hodnocení. Za poslední tři roky tak dochází v této oblasti k postupnému snižování úrovně. Pouze 5,5 % škol (vloni 11,8 %, předloni 11,4 %) má evaluační systém promyšlený, vyhodnocuje činnost školy ve všech důležitých oblastech a přijímá účinná opatření ke zvyšování kvality vzdělávání. Vlastní hodnocení realizuje a snaží se zjištění využívat jen 40,1 % ředitelů (vloni 49 %, předloni 57,1 %). Naopak výrazně se zvýšil na 52,1 % z loňských 37,6 % (předloni 30,3 %) počet škol, které řídicí procesy a vyhodnocování prováděly jen částečně a dopad na zvýšení kvality vzdělávání byl malý. Ze 1,6 % (předloni 1,2 %) na 2,3 % vzrostl také počet škol, které tuto oblast převážně nebo zcela

opomíjely, řízení pedagogických procesů v nich téměř neprobíhalo a rozvoj školy ani zvyšování kvality vzdělávání nebyly zajišťovány.

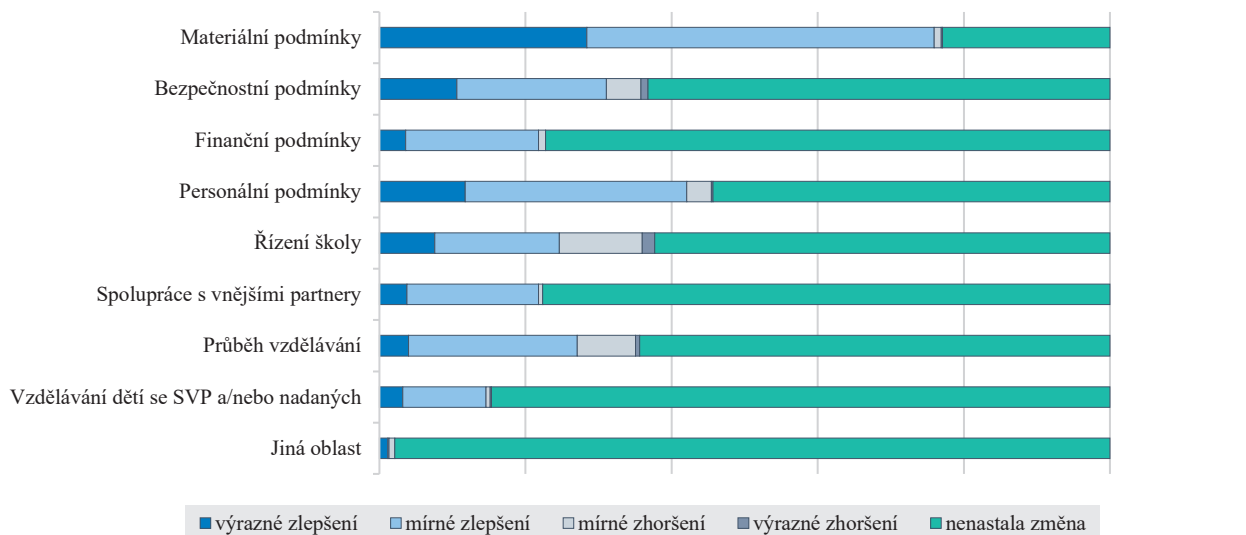
GRAF 8 | Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření – podíl škol (v %)



Uvedené údaje opakovaně potvrzují, že v kvalitě řízení pedagogických procesů přetrvávají významné rozdíly a dochází ke snižování její úrovně.

Od posledního inspekčního hodnocení došlo ke zlepšení či zhoršení v některých hodnocených oblastech v 87 % škol.

GRAF 9 | Zlepšení či zhoršení školy od předchozího inspekčního hodnocení v jednotlivých oblastech – podíl škol (v %)



Z uvedeného grafu vyplývá, že k výraznému zlepšení (28 %) a mírnému zlepšení (47,5 %) došlo v materiálních podmínkách škol, což koresponduje s celkově dobrou úrovní spolupráce se zřizovateli a jejich vstřícností k naplňování potřeb souvisejících zejména s inovací a obměnou materiálně-technického vybavení škol.

Nepříznivým zjištěním je, že v oblasti řízení naopak došlo u 11,4 % škol k mírnému a 1,7 % výraznému snížení úrovně a u 62,3 % nedošlo k žádným změnám. Přestože se podle sdělení ředitelů 61,5 % z nich v rámci dalšího vzdělávání věnovalo problematice řízení pedagogického procesu, většina z nich obdobně jako v předchozím školním roce nedokázala v praxi uplatnit získané zkušenosti a dovednosti při nastavení a realizaci procesů řízení. Opakovaně se objevují a někdy i prohlubují nedostatky identifikované v předchozích obdobích, přestože ČŠI v inspekčních výstupech stav v této oblasti hodnotí jako vyžadující zlepšení a požaduje přijetí opatření ke zlepšení stavu. Dlouhodobě se vedení škol nedaří vytvoření funkčního kontrolního systému a účinné evaluace pedagogického procesu. Při jejich tvorbě ředitelé nezvažují reálné podmínky a velikost školy, systémy jsou formální a neposkytují informace důležité pro další rozvoj školy. Sledování a hodnocení úrovně pedagogického procesu není dostatečně cílené. Často nejsou ředitelé schopni v důsledku vlastní menší orientace v moderních vzdělávacích metodách a formách poskytnout učitelům objektivní zpětnou vazbu o efektivitě a účinnosti jejich práce s dětmi a vést je k sebehodnocení. Schopnost sebereflexe je jednou z nejzásadnějších, ale také nejnáročnějších dovedností, které učitelka potřebuje zvládat. Bez této dovednosti nebude schopná měnit zaběhnuté způsoby pedagogických přístupů a zkvalitňovat vzdělávání dětí předškolního věku ve smyslu požadavků RVP PV a rozvoje školy. Ředitelé spíše ojediněle sledují a hodnotí dopady dalšího vzdělávání učitelů na zkvalitňování strategií zajišťujících individuální podporu každému dítěti v souladu s jeho možnostmi a potřebami. Také jednání pedagogické rady ve školách neprobíhá vždy s dostatečným důrazem na pedagogickou problematiku a nejsou účinným nástrojem vedení pedagogů. V oblasti spolupráce s partnery došlo k výrazné změně pouze u 3,8 % škol, v případě 77,7 % nedošlo k žádnému pozitivnímu posunu, přestože se školám dlouhodobě nedaří vést s rodiči

průběžný dialog o průběhu vzdělávání a výsledcích jejich dětí. Omezuje se tím možnost nastavování společných vzdělávacích strategií vycházejících z potřeb dětí.

Stejně jako v předchozím školním roce dochází v důsledku nedostatků v řízení škol ke stagnaci v kvalitě průběhu vzdělávání u 64,4 % škol a u více než 13,1 % škol ke zhoršení. Výrazné zlepšení bylo zjištěno pouze u 4 % a mírné u 23,1 % škol. V inspekčních zprávách jsou kromě hodnocení jednotlivých oblastí uvedeny také příležitosti ke zlepšení a konkrétní doporučení ČŠI pro zkvalitnění činnosti školy. Ta jsou v průběhu inspekční činnosti s vedením škol diskutována a projednávána. Přesto se opakovaně ukazuje, že ne všichni ředitelé dokážou s výstupy z inspekční činnosti systematicky a efektivně pracovat a činnost školy zkvalitňovat.

TABULKA 17 | Opatření uložená ČŠI školám

Uložení lhůty	Ano	Ne	Počet škol celkem
Při inspekční činnosti byla uložena lhůta k odstranění zjištěných nedostatků.	53,0	47,0	547
Při inspekční činnosti byla uložena lhůta k prevenci zjištěných nedostatků.	62,9	37,1	547
Ředitel školy přijal opatření / zaslal zprávu o přijetí opatření.	99,7	0,3	388

2.2 Průběh předškolního vzdělávání

2.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

V souladu s hlavním zaměřením činnosti ČŠI na vzdělávací proces věnovali školní inspektoři při inspekční činnosti největší pozornost průběhu vzdělávání a jeho kvalitě. Již několik let jsou sledována a hodnocena čtyři hlavní kritéria: zda pedagogové systematicky a účelně promýšlejí a připravují vzdělávání, dále jak široké spektrum strategií pro plnění stanovených cílů využívají, jak systematicky sledují vzdělávací pokrok každého dítěte a zda se zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj každého dítěte.

První kritérium, tedy příprava vzdělávací nabídky, bylo v porovnání s loňskými údaji hodnoceno sice poměrně příznivě, přesto byl zaznamenán mírný pokles úrovně. Většina sledovaných vzdělávacích bloků byla formálně naplánována adekvátně potřebám dětí a v souladu s kurikulárními dokumenty školy (tedy se ŠVP PV), ale v realizaci byla skutečná efektivita často nízká, protože příprava byla v mnoha případech intuitivní, nesystematická a postrádala i vazbu na konkrétní podmínky školy, skupiny i každého dítěte. Minimálně ve čtvrtině případů byly zjištěny nedostatky týkající se nepřiměřené či jednotvárné nabídky.

Druhé kritérium – volba strategií a metod – se jeví velmi stabilní a podobně jako loni téměř třetina zhlédnutých vzdělávacích bloků byla na úrovni, která vyžaduje zlepšení. Podrobně je rozebráno v pojednání o jednotlivých ukazatelích vzdělávací práce. Rozhodně v tomto kritériu nebyl zaznamenán pozitivní posun, ale spíše stagnace.

Jednoznačně nejslabší z monitorovaných oblastí je úroveň vyhodnocování individuálního vzdělávacího pokroku dítěte. Tato situace dlouhodobě přetrvává, a dokonce se i zhoršuje. V aktuálním období neměla pedagogická diagnostika požadovanou úroveň a nepodporovala tedy žádoucím způsobem individualizaci vzdělávání ve většině případů (64 %). Je to nepříznivé i s ohledem na to, že individualizace vzdělávání a podpora potřeb každého dítěte jsou považovány za jednu z hlavních zásad vzdělávání (více v kapitole 2.2.2). Naopak zaměření na sociální a osobnostní rozvoj dětí se učitelům většinou daří, více než 87 % případů bylo hodnoceno pozitivně.

Při plánování a přípravě vzdělávání se dlouhodobě nedaří přizpůsobovat vzdělávací cíle věkovým a individuálním potřebám dětí. Jen třetina hodnocených vstupů byla správně diferencována. Učitelky sice vycházely převážně z očekávaných dovedností dětí uvedených ve školních a třídních vzdělávacích programech (v 82,1 %), ale většinou připravily činnosti pro všechny děti shodně, a to i v případě, že jsou ve třídě děti různého věku. Tento jev je zjišťován dlouhodobě a je v rozporu s požadavkem individualizace vzdělávání (více v kapitole 2.2.2).

Významným faktorem, který ovlivňuje kvalitu předškolního vzdělávání, jsou metody a organizační formy. Při hospitačních vstupech je na hodnocení těchto jevů kladen důraz. V uplynulém školním roce bylo v 67,5 % vzdělávání dobře organizačně promyšleno, ale přetrvávajícím nedostatkem je, že učitelky často nekladou důraz na to, aby vzdělávací nabídka vycházela důsledně z individuálních možností, schopností a zájmů dětí (zjištěno pouze v 43,4 %). Tento stav souvisí s již výše zmíněným nedostatečným využitím pedagogické diagnostiky při stanovení cíle vzdělávání. V předchozích letech bylo běžné, že spontánní a řízené aktivity byly výrazně provázané, v uplynulém roce to bylo patrné pouze v 59,5 %. Dlouhodobě nepříznivým jevem je skutečnost, že většina učitelek stále upřednostňuje metody, které umožňují jen minimální aktivizaci dětí (předávání hotových poznatků, vyprávění, práce s obrazovým materiálem, poslech textu, pracovní listy). Situace je umocněna frontální formou a zadáváním úkolů všem dětem shodně. Naopak

kooperativní učení jako proces posilující sociální interakci a aktivní zapojení dítěte do skupinové práce je zastoupeno v nízké míře, případně je učitelky neúčelně vedou, takže spolupráce dětí se nerozvíjí žádoucím způsobem.

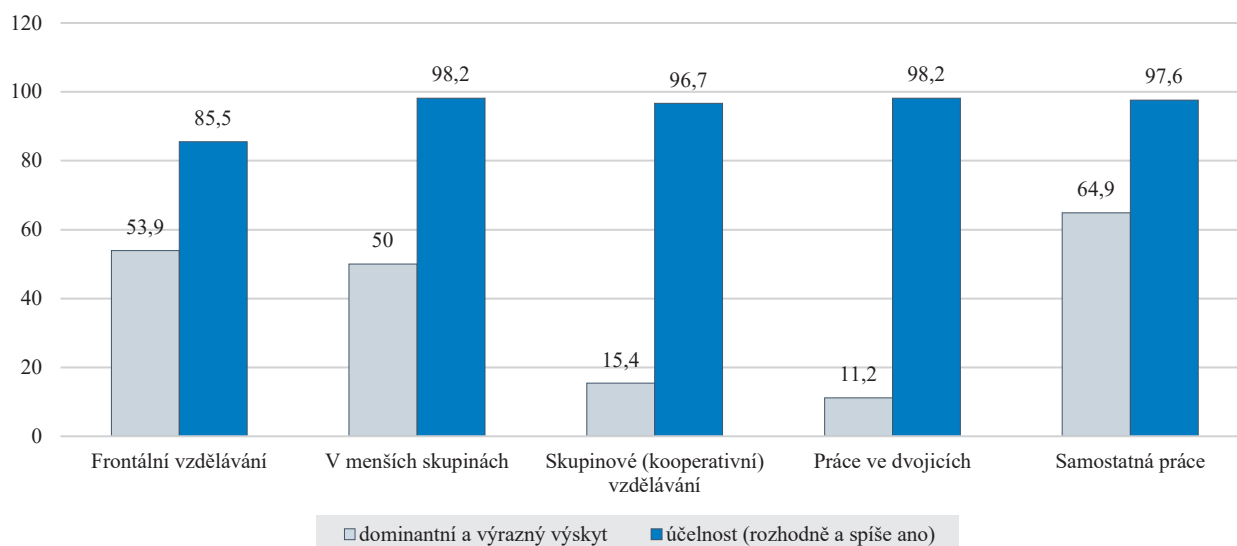
TABULKA 18 | Organizace vzdělávání a užití metody

Rysy vzdělávacího bloku	Podíl vzdělávacích bloků v %
Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.	67,5
Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.	43,4
Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.	60,7
Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objektivita, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).	39,2
Dostatečný prostor pro spontánní činnosti.	79,7
Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.	59,5
Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.	60,4
Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.	31,8
Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.	72,9
Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.	75,7
Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.	60,8
Doba pro pobyt venku trvala zpravidla 2 hodiny v dopoledních hodinách.	75,9
Děti měly dostatek volného pohybu.	89,5
Pedagog respektoval individuální potřebu spánku a odpočinku jednotlivých dětí.	85,4
Dětem s nižší potřebou spánku byl nabízen jiný vhodný program namísto odpočinku na lůžku.	69,7

V některých případech se učitelky o vhodnou podporu snaží tím, že děti při řízených činnostech dělí do menších skupin, ale to samo o sobě efektivitu vzdělávání nezajistí. Podobně rozvoj divergentního myšlení, který souvisí s hledáním různých řešení problémů a situací, byl zaznamenán v nedostatečné míře (výskyt v 31,8 %), rovněž tak prožitkové učení (pouze 32 %). V těchto jevech byl navíc zjištěn pokles hodnot oproti předchozím letům. Příznivěji se jeví podpora komunikace, která byla letos zachycena v 73 % případů. Vytváření podmínek pro tvořivost dětí v širším slova smyslu, tedy nejen ve výtvarném a jiném uměleckém vyjadřování, ale i v oblasti tvořivého přístupu k učení a řešení problémů, je dlouhodobě předmětem sledování. Letos byly vhodné podmínky zjištěny pouze v 60 %. To je ve srovnání s loňským rokem mírné zhoršení a rozhodně to není uspokojivé zjištění, protože nedostatek rozvoje tvořivosti je v rozporu s požadavkem na komplexní rozvoj osobnosti každého dítěte.

Příčiny celkového zhoršení v oblasti využití adekvátních metod a forem mohou být mimo jiné v tom, že pedagogové v rámci dalšího vzdělávání věnují malou pozornost metodám a formám práce (uvedeno v části 1.1.4), přičemž kvalitní předškolní vzdělávání klade vysoké nároky na pečlivou a promyšlenou přípravu a samozřejmě i praktické pedagogické dovednosti.

Z hlediska četnosti zastoupení hlavních forem vzdělávání nedošlo k výrazné změně. Pozitivní je, že na prvním místě, a tedy nejčastěji, je stále zařazována samostatná práce dětí, tedy zpravidla volná hra (zhruba 65 %). Ale didakticky zaměřené činnosti jsou převážně organizovány frontálně (54 %), což není dostatečně efektivní způsob. Účinnější formy vzdělávání vedoucí k aktivnímu rozvoji osobnosti dítěte byly zastoupeny málo: kooperativní vzdělávání pouze v 15 %, práce dvojic dokonce jen ve 12 % případů. Důvodem je mimo jiné i to, že příprava těchto forem vyžaduje od učitelů větší pracovní nasazení a také zkušenosti.

GRAF 10 | Výskyt a účelnost organizačních forem výuky – podíl sledovaných vzdělávacích bloků (v %)

Výše uvedená zjištění nejsou zcela v souladu s mezinárodními trendy ani s RVP PV. Mezinárodní studie, prováděné v členských státech EU, o osvědčených postupech přispívajících k dosahování dlouhodobých pozitivních účinků na kognitivní vývoj dětí dokazují, že je důležité využívat vzdělávací techniky a vzdělávací strategie, které zohledňují potřeby malých dětí a udržují jejich aktivitu a zvědavost. Nesoustředují se na formalizované učení, které nerozvíjí dětský potenciál²¹. RVP PV nastavuje metody a formy práce, které jsou nutné pro optimální rozvoj osobnosti každého dítěte. Vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činností *děti*, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Příležitosti k využívání výše uvedených forem vzdělávání jsou také při pobytu dětí venku. Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost) v těchto hospitovaných částech dne však pouze v 30,6 %. Děti při nich měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti pouze v polovině (50,4 %) pobytů venku, učitelky podporovaly rozvoj divergentního myšlení (hledání různých řešení problémů a situací) pouze v 27,4 % hospitací. Negativním zjištěním také bylo, že doba pro pobyt venku byla ve čtvrtině škol neúměrně zkracována a netrvala v dopoledních hodinách zpravidla 2 hodiny.

Kvalifikační předpoklady učitelů se do velké míry odrážejí v kvalitě vzdělávání. Díky systematické hospitační činnosti prováděné ČŠI a ukládání dat lze dlouhodobě sledovat souvislosti i vývoj těchto jevů. Lze např. doložit, že nekvalifikované učitelky volí častěji než jejich kvalifikované kolegyně méně efektivní formy vzdělávání. Nejsou dostatečně pružné, aby včas reagovaly na podněty od dětí. Většinou využívají frontální formy, při kterých mohou jen minimálně přizpůsobit vzdělávání potřebám jednotlivých dětí. Mívají často problém správně odhadnout dětské zkušenosti a navázat na ně, takže vzdělávání je mnohdy pro děti příliš abstraktní a nepochopitelné. Z hlediska účelnosti frontálního vzdělávání byly jimi zvolené metody častěji hodnoceny negativně, např. zhruba v jedné čtvrtině byly hodnoceny jako neefektivní. V této oblasti je patrná stagnace, ale je to znepokojující s ohledem na stále poměrně vysoký počet učitelů bez potřebné kvalifikace a praxe.

Pozitivní je, že učitelky většinou dokážou společně s dětmi vhodně stanovovat pravidla společného chování, což je účinný nástroj socializačního procesu. Podobně jako v předchozím roce bylo téměř ve třech čtvrtinách případů patrné, že se děti chovají podle společně stanovených pravidel soužití. To má příznivý dopad na atmosféru ve třídách (mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a pedagogem), která je dlouhodobě příjemná (v 91 %).

Motivace dětí jako jeden z předpokladů efektivnosti vzdělávání je dlouhodobě hodnocena příznivě. I když se v mnoha případech dařilo kvalifikovaným a zkušeným učitelkám připravit zajímavou vzdělávací nabídku, která děti většinou zaujala, zvolené metody a formy často nezajistily žádoucí efektivitu vzdělávání (viz předchozí text o metodách a formách). Příčiny pasivity jednotlivých dětí byly různé, ale z dlouhodobého hlediska podobné (nepřiměřená vzdělávací nabídka, chybné postupy pedagoga, nerespektování individuálních potřeb pasivního dítěte apod.).

²¹ European Commission Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care, https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

TABULKA 19 | Děti ve vzdělávacím bloku

Risy vzdělávacího bloku	Podíl vzdělávacích bloků (v %)
Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	83,7
Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	59,1
Během vzdělávání nebylo žádné dítě pasivní.	58,6
Děti vyjadřovaly svoje názory, nápady a myšlenky.	69,6
Mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem panovala příjemná atmosféra.	90,6
Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití. (Nejde o herní, hygienická či bezpečnostní pravidla.)	72,1
Děti účelně využívaly informační technologie.	4,7

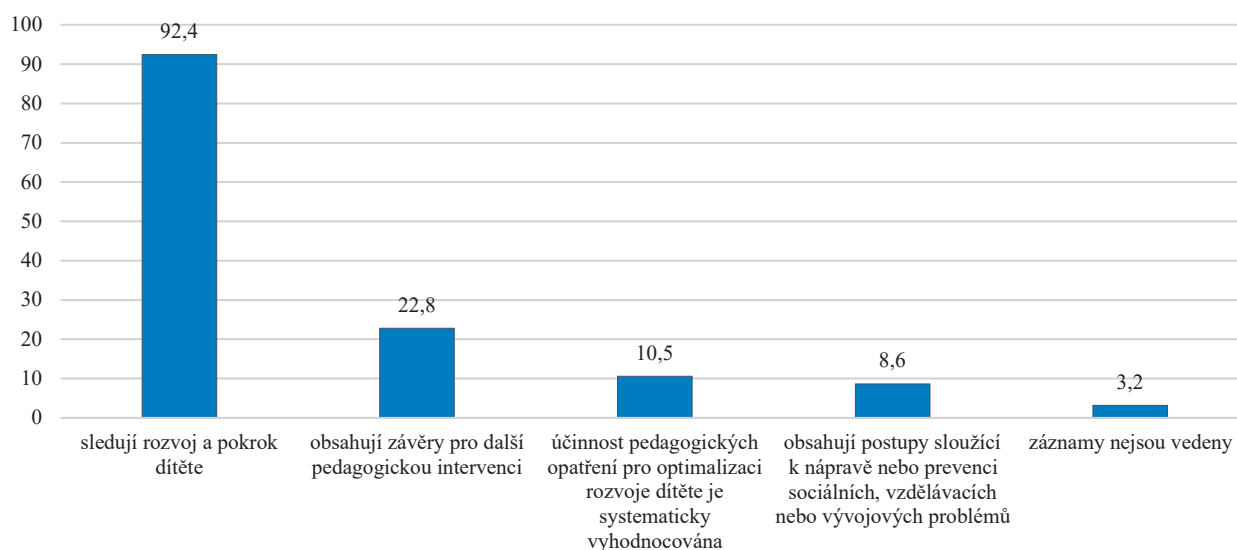
Dlouhodobě nepříznivá je situace v oblasti hodnocení a vedení dětí k sebehodnocení. Stále mnohé učitelky neumi využívát formativní hodnocení (vyskytlo se pouze v 11,6 % hospitovaných činností), dokonce není samozřejmostí ani vyvozování srozumitelné zpětné vazby (výskyt v 32 %), ačkoliv se v tomto smyslu od předchozího roku již zlepšily dovednosti pedagogických pracovníků. V některých případech bylo zjištěno, že učitelky se snaží vést děti k přirozenému sebehodnocení vlastní činnosti, ale zdařilé to bylo jen asi v 19 % hodnocených vzdělávacích bloků. Situace je tak srovnatelná s předchozími zjištěními.

V oblasti vzdělání dětí mladších tří let nenastal rovněž žádný výrazný posun. Jejich zařazování do věkově smíšených, tedy heterogenních tříd je problematické, protože potřeby starších batolat se v mnoha hlediscích výrazně odlišují od potřeb dětí předškolního věku. Tím je negativně ovlivněna kvalita jejich vzdělávání.

2.2.2 Individualizace vzdělávání

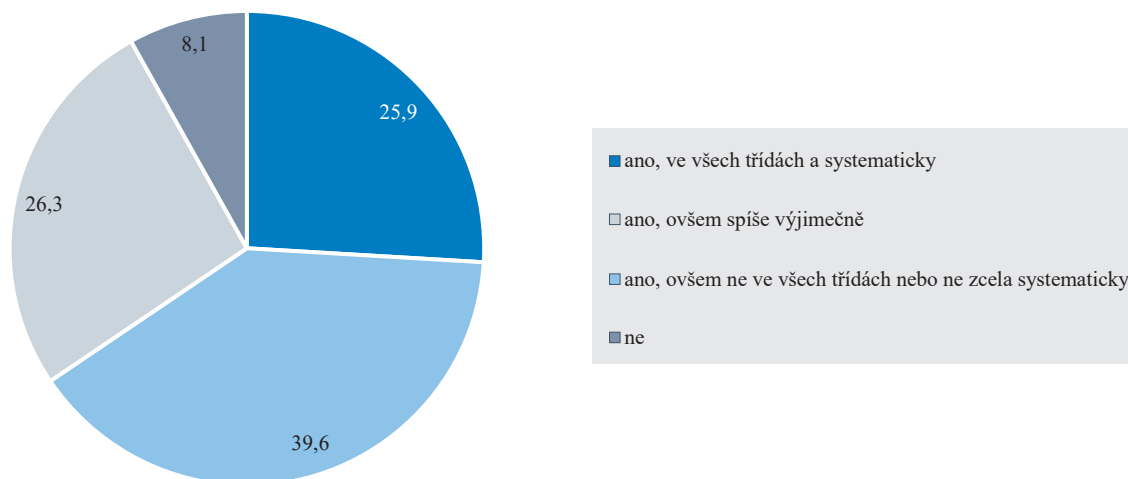
Dle RVP PV má předškolní vzdělávání v MŠ umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Pro úspěšné vzdělávání dětí je potřebné zabezpečit uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, včetně určování obsahu, forem i metod vzdělávání. Individualizace vzdělávání vyžaduje sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty dokumentovat. K tomu učitelé pomáhá každodenní, dlouhodobé a systematické sledování vzdělávacích pokroků prostřednictvím pedagogické diagnostiky. Povinností učitele mateřské školy je pedagogickou diagnostiku průběžně provádět, vyvozovat odborně podložené závěry a ty důsledně využívat při plánování vzdělávací nabídky pro další rozvoj dítěte i při samotném procesu vzdělávání.

Kvalita vedení a využívání diagnostických záznamů byla v jednotlivých MŠ velmi různá. Rozvoj a pokrok jednotlivých dětí byl nějakým způsobem sledován v 92,4 % MŠ, v 3,2 % MŠ nebyly vedeny záznamy vůbec. Závěry pro pedagogickou intervenci na základě diagnostických záznamů již ale vymezila pouze necelá čtvrtina MŠ (22,8 %). Postup sloužící k nápravě nebo prevenci sociálních či vývojových problémů dokázalo stanovit pouze 8,6 % MŠ. To, zda jsou pedagogická opatření pro optimalizaci rozvoje dítěte účinná, vyhodnocovalo jen 10,5 % MŠ.

GRAF 11 | Kvalita diagnostických záznamů – podíl škol (v %)

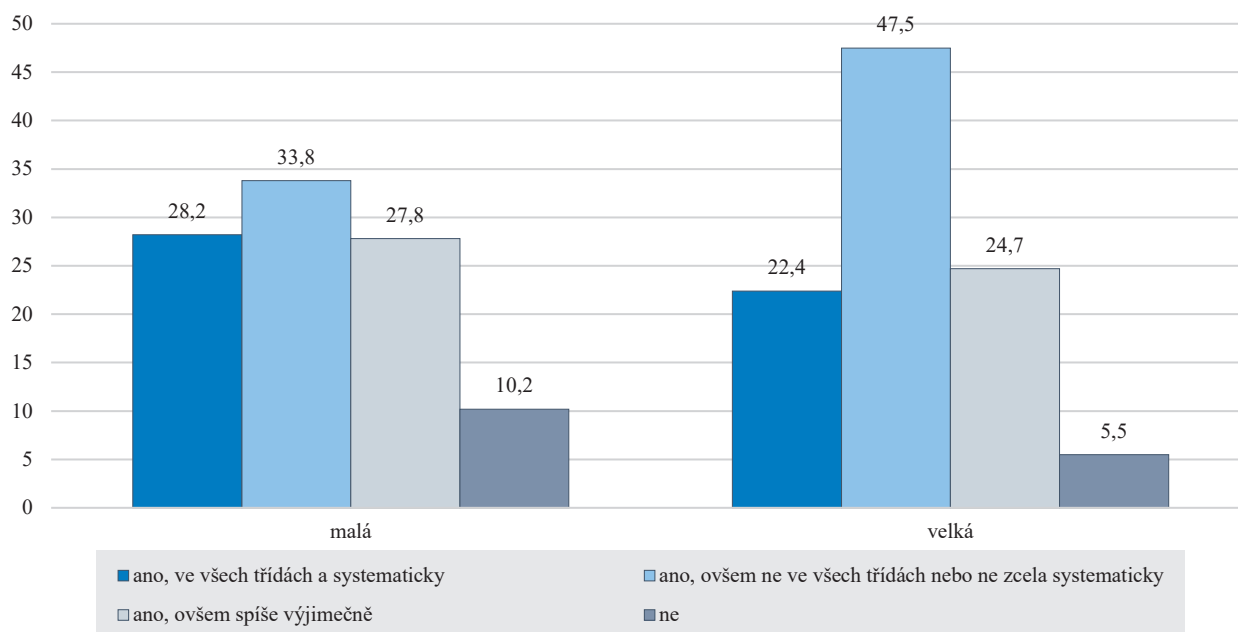
Při plánování vzdělávací nabídky přihlíželi pedagogové k individuálním potřebám dětí na základě prováděné pedagogické diagnostiky systematicky a ve všech třídách pouze ve čtvrtině škol (25,9 %). V dalších 36,9 % MŠ k nim již nepřihlíželi ve všech třídách nebo k nim nepřihlíželi zcela systematicky. Pedagogům, kteří mají vzdělání v oboru speciální pedagogiky, se daří plánovat vzdělávání vzhledem k individuálním potřebám jednotlivých dětí lépe.

GRAF 12 | Pedagogové přihlížejí při plánování vzdělávání k individuálním potřebám dětí určeným na základě prováděné pedagogické diagnostiky (v %)



Plánování vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky, které probíhá ve všech třídách a systematicky, bylo patrně častěji u malých škol. Malé školy se ovšem také častěji nacházely na druhém pólu škály, to znamená, že nevyužívají pedagogickou diagnostiku vůbec nebo jen výjimečně. Individualizované plánování vzdělávání, které se na základě pedagogické diagnostiky sice realizovalo, ale ne ve všech třídách nebo ne zcela systematicky, bylo naopak typičtější u velkých MŠ, kde častěji docházelo k tomu, že se situace v různých třídách nebo na různých pracovištích lišila. Důvodem mnohdy je, že ředitel školy nestanovil jednotný systém využívání pedagogické diagnostiky a že vedení systému bylo ponecháno v kompetenci jednotlivých učitelů nebo pracovišť.

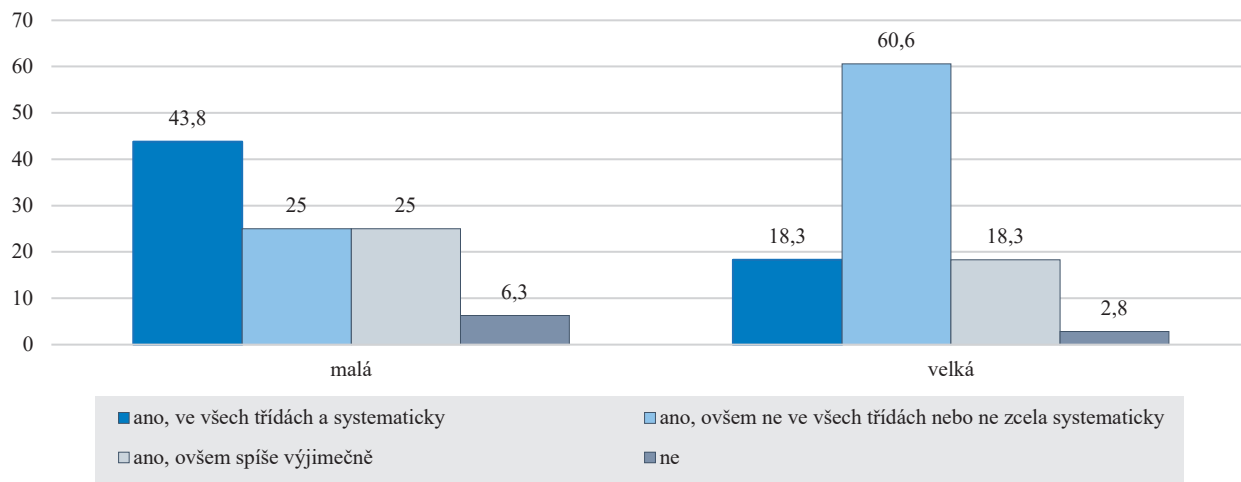
GRAF 13 | Rozdíly mezi malými a velkými MŠ: Pedagogové přihlížejí při plánování vzdělávání k individuálním potřebám dětí určeným na základě prováděné pedagogické diagnostiky (v %)



Nejlépe hodnocenou skupinou škol byly malé MŠ situované ve větších městech (nad 50 000 obyvatel). Ve 43,8 % těchto škol byla individualizace vzdělávání realizována ve všech třídách systematicky na základě prováděné pedagogické diagnostiky. Tento efekt byl ovšem způsobený faktem, že ve skupině malých škol ve větších městech byly často za-

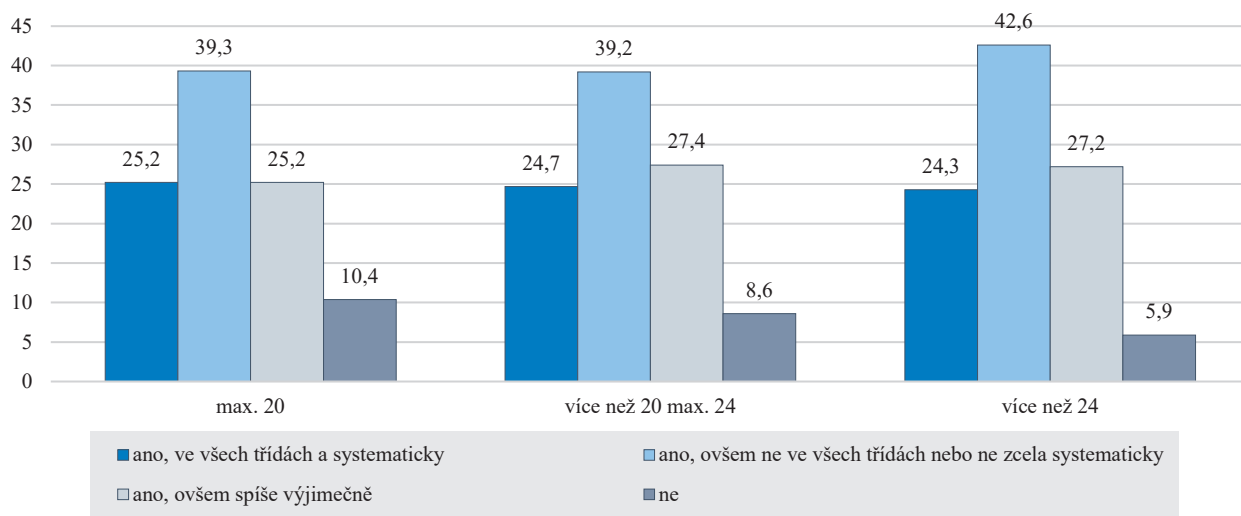
stoupeny školy soukromé a školy speciální, pro které je individualizace vzdělávání vyšší prioritou a které jsou celkově v tomto ohledu mírně lépe hodnoceny.

GRAF 14 | Rozdíly mezi malými a velkými školami ve velkých městech nad 50 000 obyvatel: Pedagogové přihlížejí při plánování vzdělávání k individuálním potřebám dětí určeným na základě provádění pedagogické diagnostiky (v %)

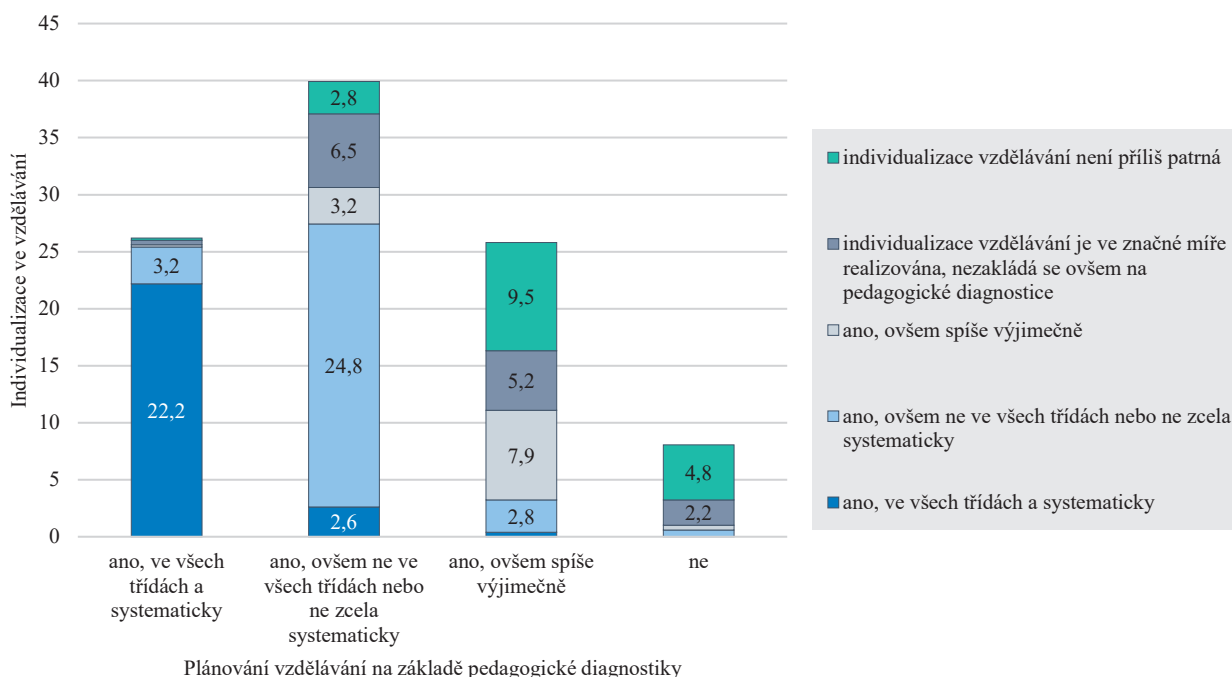


Počet dětí ve třídě neměl na využívání a systematickosti pedagogické diagnostiky výrazný vliv.

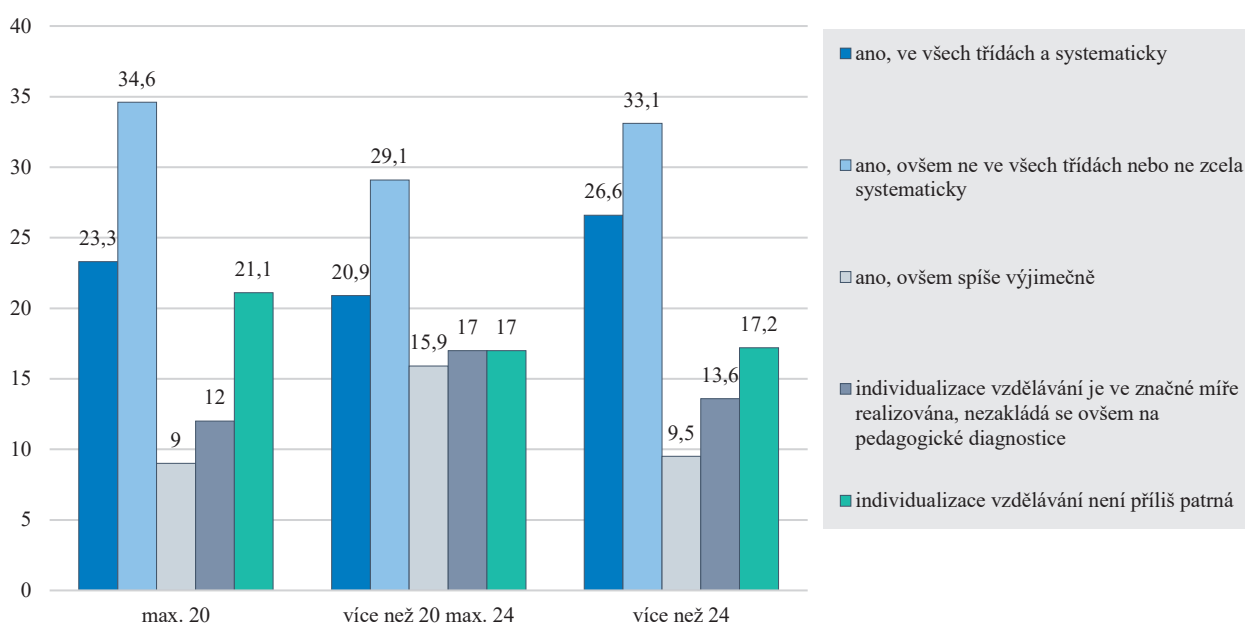
GRAF 15 | Pedagogická diagnostika v souvislosti s velikostí třídy/skupiny (v %)



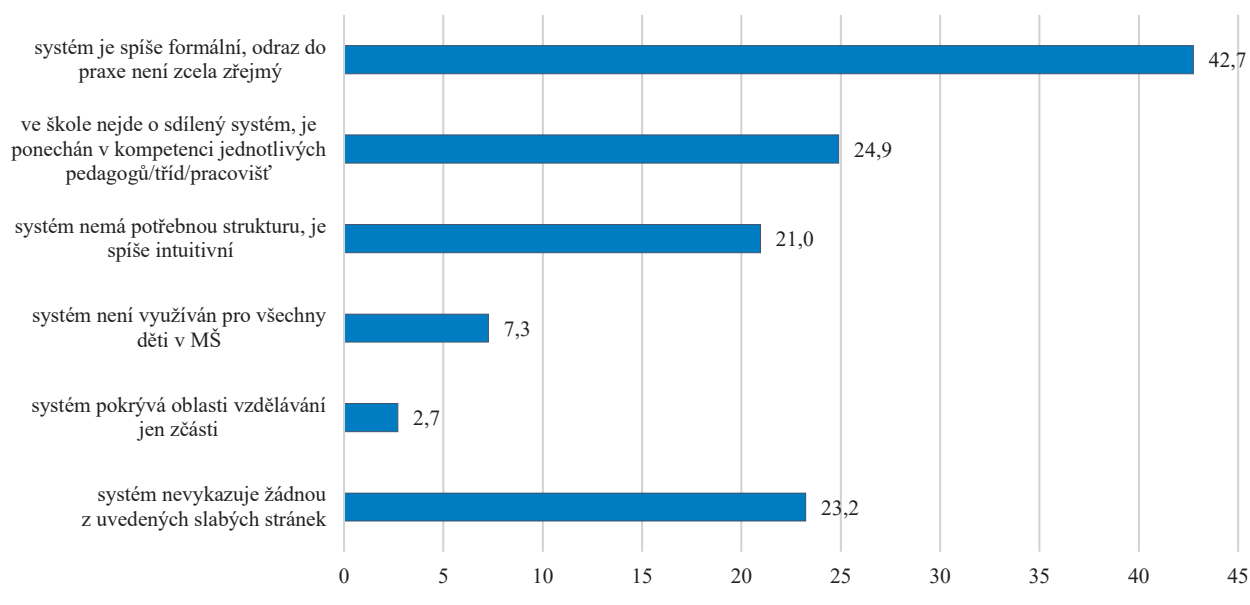
ČŠI sledovala a hodnotila, zda byly závěry pedagogické diagnostiky nejen důsledně využívány pro plánování vzdělávací nabídky, ale zejména, zda individualizace vzdělávání probíhala při realizaci samotného vzdělávacího procesu. Graf ukazuje, že k systematické individualizaci ve vzdělávacím procesu docházelo především v těch školách, kde skutečně pro plánování vzdělávání byla pedagogická diagnostika cíleně využívána. Individualizace vzdělávání v praxi se dařila přibližně čtvrtině škol, ve kterých zároveň nejčastěji probíhalo plánování vzdělávací nabídky na základě pedagogické diagnostiky systematicky a ve všech třídách. Naopak individualizace vzdělávání nebyla v praxi patrná, pokud plánování na základě pedagogické diagnostiky neprobíhalo nebo probíhalo spíše výjimečně.

GRAF 16 | Vliv plánování na základě pedagogické diagnostiky na individualizaci vzdělávání v praxi (v %)

Počet dětí ve třídě neměl na individualizaci vzdělávání v praxi výrazný vliv.

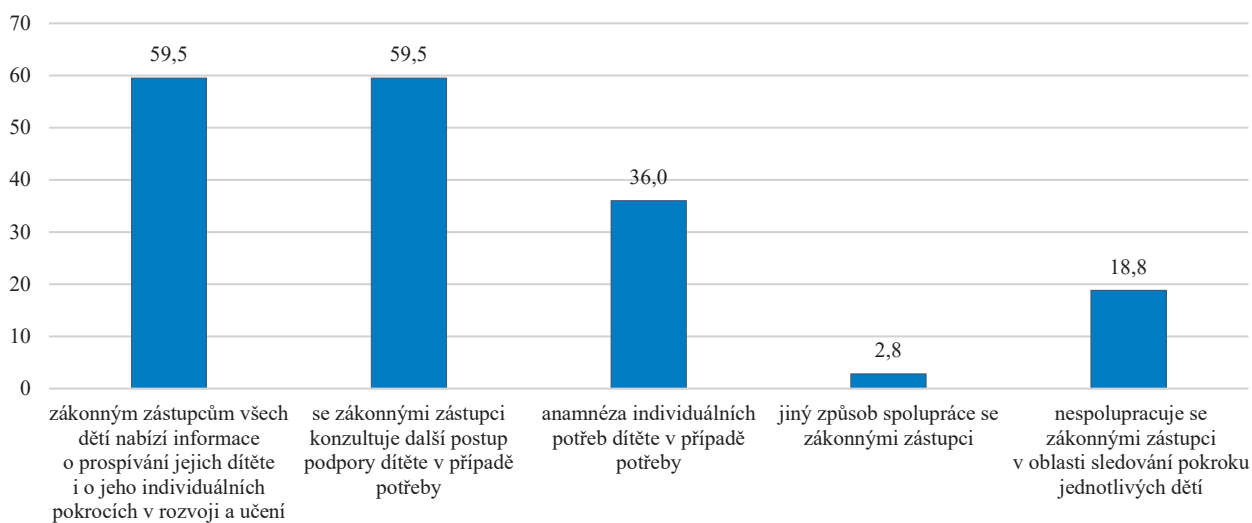
GRAF 17 | Individualizace vzdělávání v souvislosti s velikostí třídy/skupiny (v %)

Každá MŠ, popř. každý jednotlivý učitel, si může vytvořit svůj systém sledování, hodnocení a způsob záznamů pokroků dítěte. Tento systém však musí být přehledný, smysluplný a účelný. V necelé polovině MŠ (42,7 %) byl nastavený systém pro individualizaci vzdělávání spíše formální, odraz do praxe nebyl zcela zřejmý. Čtvrtina MŠ (24,9 %) ho nezavedla jednotně a způsob vedení byl ponechán v kompetenci jednotlivých učitelů. V 21 % MŠ byl systém nastaven spíše intuitivně a neměl potřebnou strukturu, v 7,3 % nebyl využíván pro všechny děti. Pokud je systém využíván jen pro některé děti, pak jde nejčastěji o děti s odloženou povinnou školní docházkou (dále „OPŠD“), děti v povinném předškolním vzdělávání nebo děti se SVP. Pouze v 23,2 % MŠ systém pro individualizaci vzdělávání nevykazoval žádnou ze slabých stránek, které jsou uvedeny níže v grafu.

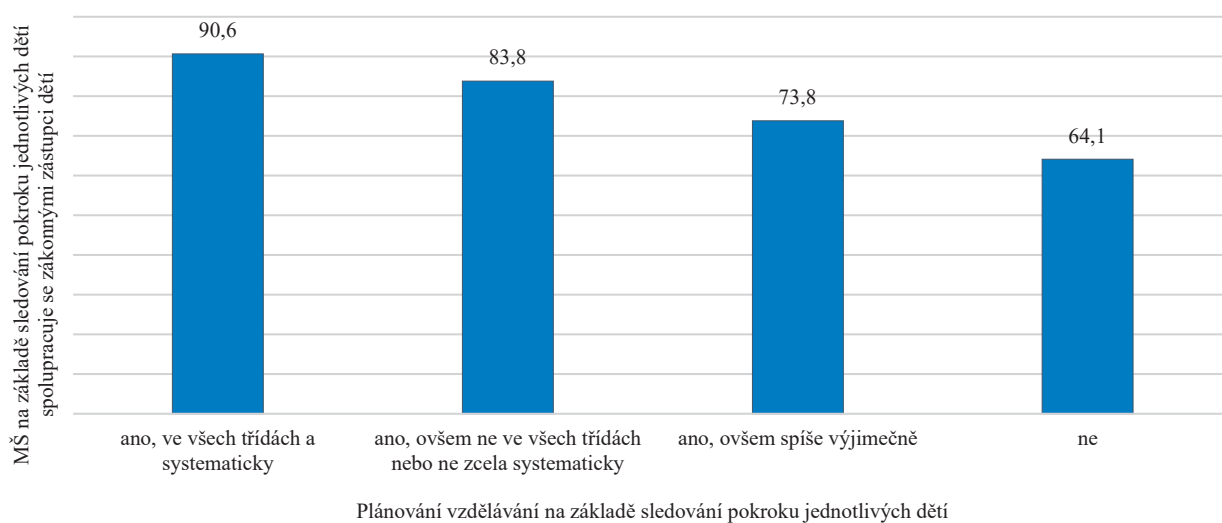
GRAF 18 | Slabé stránky školních systémů pro individualizaci vzdělávání (v %)

Přestože mají školní systémy pro individualizaci vzdělávání dětí nedostatky, většina škol realizuje na základě sledování pokroku dětí další potřebná opatření, ovšem ne systematicky a ne u všech dětí, u kterých je to třeba. Nejčastěji se jedná o spolupráci s rodiči (81,2 %), konzultace možných pedagogických opatření v pedagogickém týmu školy (61,9 %), spolupráci se ŠPZ nebo jinými odborníky (52 %) a o individuální podporu dětí formou individuálních vzdělávacích plánů nebo plánů pedagogické podpory (49,4 %).

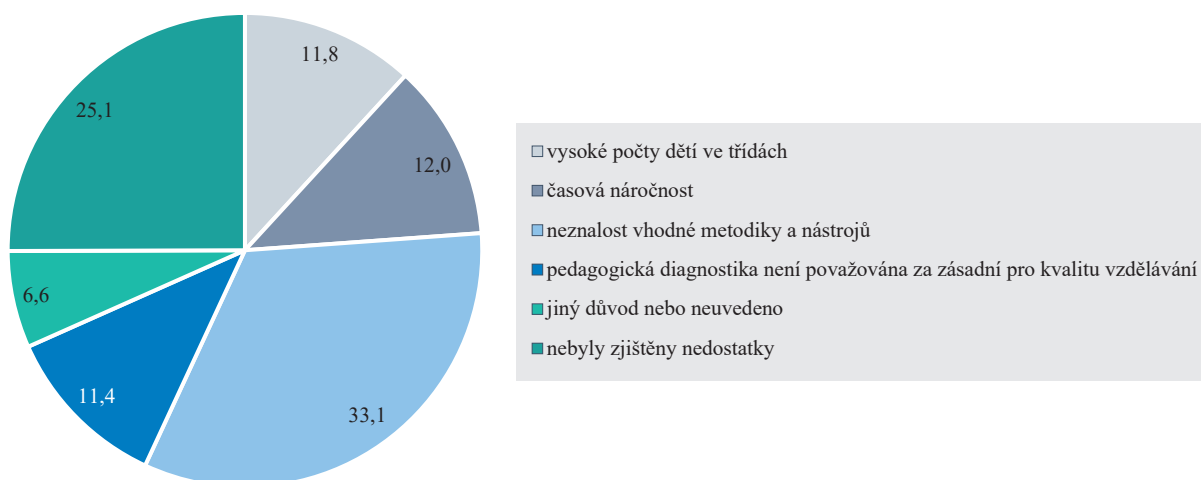
Dle školského zákona a RVP PV je škola povinna informovat rodiče o průběhu a výsledcích vzdělávání. Sdělovat jim informace o průběhu a prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení a domlouvat se s rodiči na společném postupu při jeho výchově a vzdělávání. Jak uvádíme výše, většina škol na základě sledování pokroku dětí se zákonnými zástupci spolupracuje, ukazuje se však, že spolupráce většinou není cílená. Rodičům všech dětí nabízí informace o prospívání jejich dítěte a o individuálních pokrocích v učení jen 59,5 % MŠ, stejný podíl škol konzultuje v případě potřeby další postupy podpory při vzdělávání dítěte. 18,8 % MŠ nespolupracuje s rodiči v oblasti sledování pokroku dítěte vůbec.

GRAF 19 | Spolupráce MŠ se zákonnými zástupci v oblasti sledování pokroku jednotlivých dětí (v %)

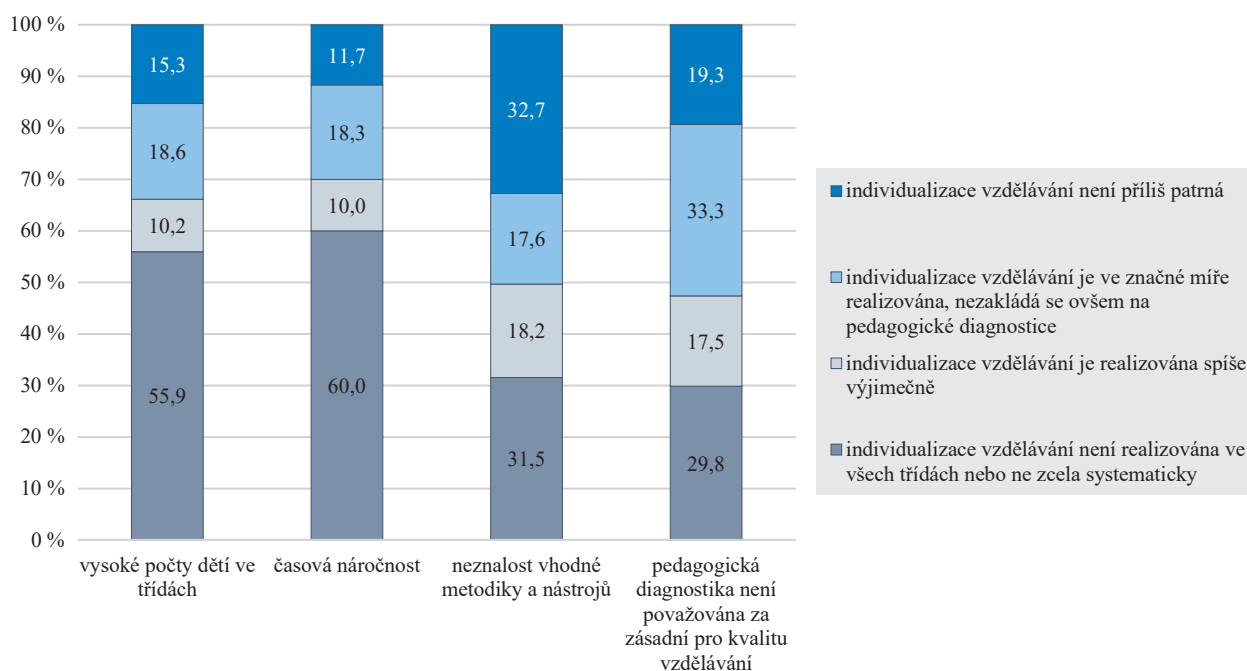
Projevuje se pozitivní souvislost mezi kvalitou prováděné pedagogické diagnostiky, individualizací sledovanou ve vzdělávání a spoluprací se zákonnými zástupci.

GRAF 20 | Spolupráce školy se zákonnými zástupci dětí (v %)

Výše uvedená zjištění potvrzují, že vedení a smysluplné využívání pedagogické diagnostiky jsou v mateřských školách doposud problematickou záležitostí. ČŠI zjišťovala, jaké jsou hlavní bariéry při realizaci pedagogické diagnostiky a jaký je dopad do vzdělávání dětí. Za hlavní problém vnímaný ve školách lze bezesporu označit neznalost vhodné metodiky a nástrojů (33,1 %). Poněkud překvapivě neznalost metodiky a nástrojů udávaly o něco častěji ředitelky škol s vysokoškolským vzděláním nežli ředitelky škol se vzděláním středoškolským. Dalším uváděným důvodem byla časová náročnost (12 %), vysoké počty dětí ve třídách (11,8 %), přibližně stejný počet ředitelek (11,4 %) nepovažoval pedagogickou diagnostiku za zásadní pro kvalitu vzdělávání. Školy, které uváděly jako důvod vysoké počty ve třídách, skutečně měly významně (i statisticky) vyšší počty dětí ve třídách (24,5) než ostatní školy (21,9). Průměr 24,5 dítěte nasvědčuje tomu, že se často jednalo o školy, ve kterých je vyšší počet dětí ve třídě na základě výjimky povolené zřizovatelem školy.

GRAF 21 | Hlavní důvod pro nedostatky v individualizaci vzdělávání dětí na základě pedagogické diagnostiky podle vedení MŠ (v %)

Graf níže porovnává školami uváděné důvody pro nedostatky v individualizaci vzdělávání s individualizací vzdělávání v praxi sledovanou ČŠI. Ukazuje, že nejzávažnější dopady má neznalost vhodné metodiky a nástrojů. Příčinou může být, že se učitelky v této oblasti systematicky nevzdělávají (viz kapitola 2.1.4.2). V třetině MŠ, které tento důvod uvedly, nebyla při hodnocení vzdělávacího procesu ČŠI individualizace ve vzdělávání patrná. Toto zjištění je závažné, protože se jedná o nejčastěji udávaný důvod nedostatků (neznalost vhodné metodiky udává třetina škol). U škol, ve kterých není pedagogická diagnostika považována za zásadní pro kvalitu vzdělávání, probíhá individualizace nejčastěji intuitivně.

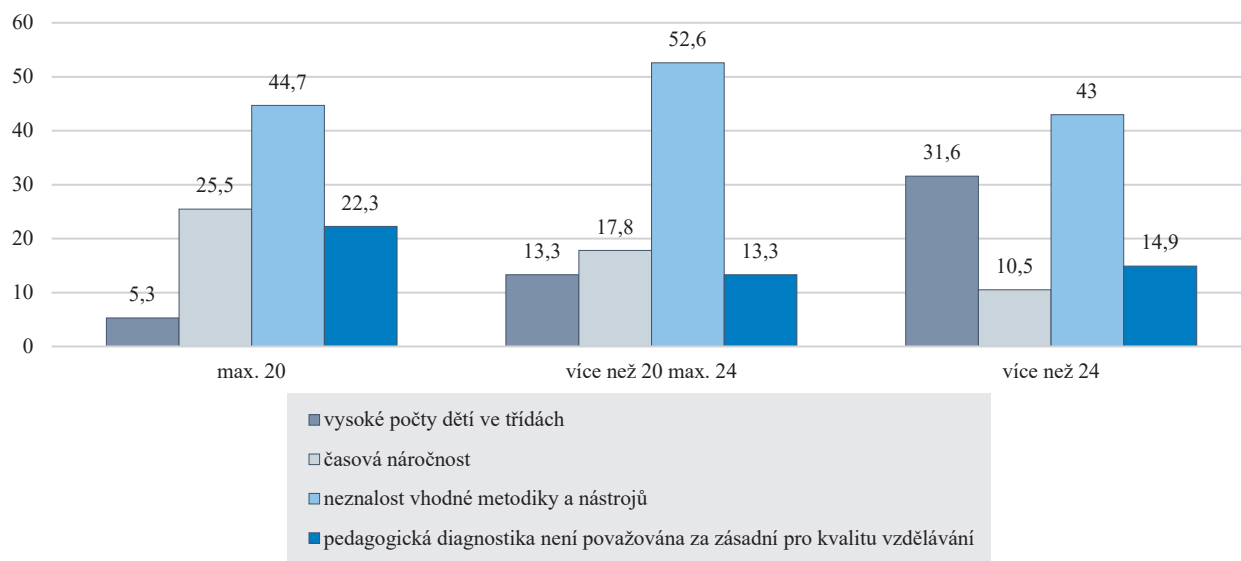
GRAF 22 | Dopad uváděných bariér do vzdělávání dětí – podíl škol (v %)

Méně závažné jsou dopady do vzdělávání, pokud je jako příčina nedostatků uváděna časová náročnost nebo počty dětí ve třídách. Více než polovina těchto škol individualizaci vzdělávání realizuje, ovšem ne ve všech třídách nebo ne zcela systematicky. V kvalitě diagnostických záznamů se neznalost metodik a podceňování významu pedagogické diagnostiky nejmarkantněji projevuje absencí závěrů pro další pedagogickou intervenci.

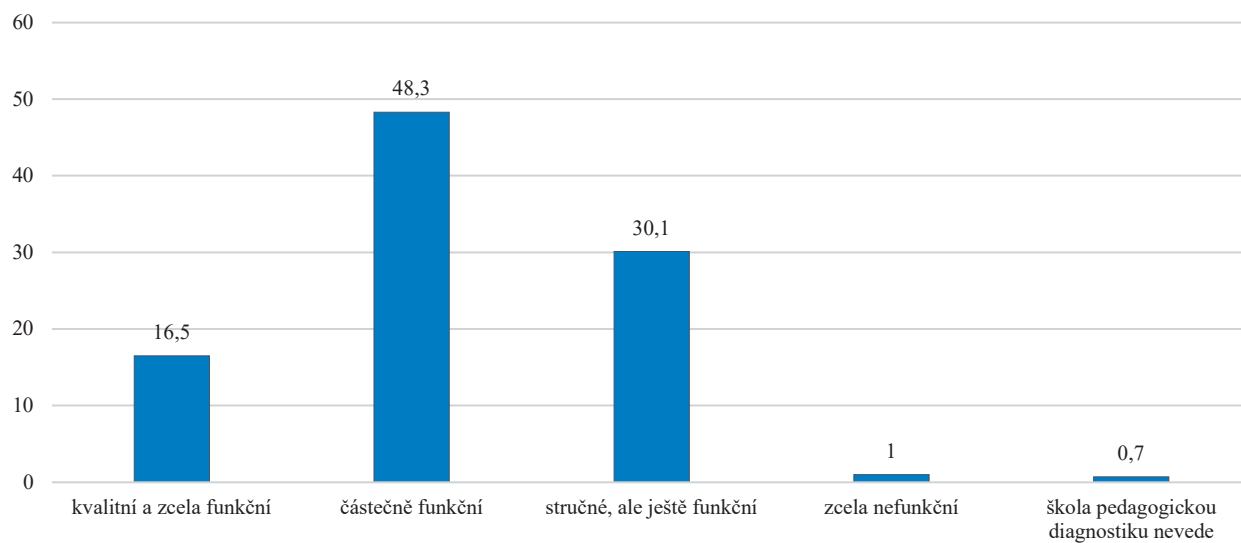
TABULKA 20 | Dopad uváděných bariér do kvality diagnostických záznamů

Udávaný důvod pro nedostatky v individualizaci vzdělávání dětí	Podíl škol, ve kterých diagnostické záznamy obsahují závěry pro další pedagogickou intervenci (v %)
Vysoké počty dětí ve třídách	21,4
Časová náročnost	19,0
Neznalost vhodné metodiky a nástrojů	8,6
Pedagogická diagnostika není považována za zásadní pro kvalitu vzdělávání	7,8
Jiný důvod	16,7
Nedostatky v individualizaci se neprojevují	49,6

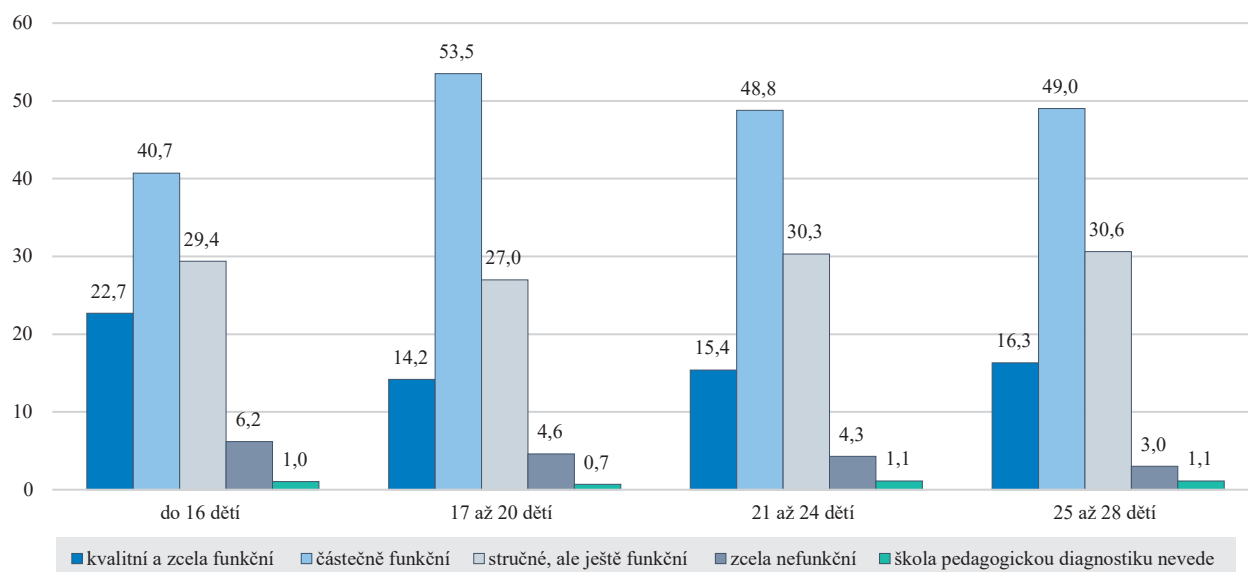
Vysoké počty dětí byly jako důvod uváděny nejčastěji ve třídách s počtem více než 24 dětí. Největší překážkou, bez ohledu na počet dětí ve třídě, je neznalost vhodné metodiky a nástrojů pedagogické diagnostiky.

GRAF 23 | Uváděné bariéry v souvislosti s velikostí třídy/skupiny dětí (v %)

ČŠI při hospitacích sledovala a hodnotila, zda jsou vedené diagnostické záznamy funkční a zda je učitelé dokážou využívat při plánování. Kvalitní a zcela funkční záznamy byly vedeny a využívány pouze v 16,5 % tříd. Částečně funkční v necelé polovině (48,3 %). Stručné, ale ještě funkční přibližně ve třetině hospitovaných tříd (30,1 %).

GRAF 24 | Funkčnost diagnostických záznamů (v %)

Diagnostické záznamy byly nejčastěji kvalitní a zcela funkční ve třídách s počtem dětí do 16. Údaje však není možné interpretovat tak, že nižší nebo naopak vyšší průměrný počet dětí na třídu na úrovni školy měl vliv na provádění pedagogické diagnostiky. Školy s kvalitní diagnostikou i školy, které diagnostiku zanedbávají, jsou jak mezi školami s nízkým průměrným počtem dětí, tak mezi školami s vysokým průměrným počtem dětí ve třídě.

GRAF 25 | Funkčnost diagnostických záznamů v souvislosti s velikostí třídy/skupiny (v %)

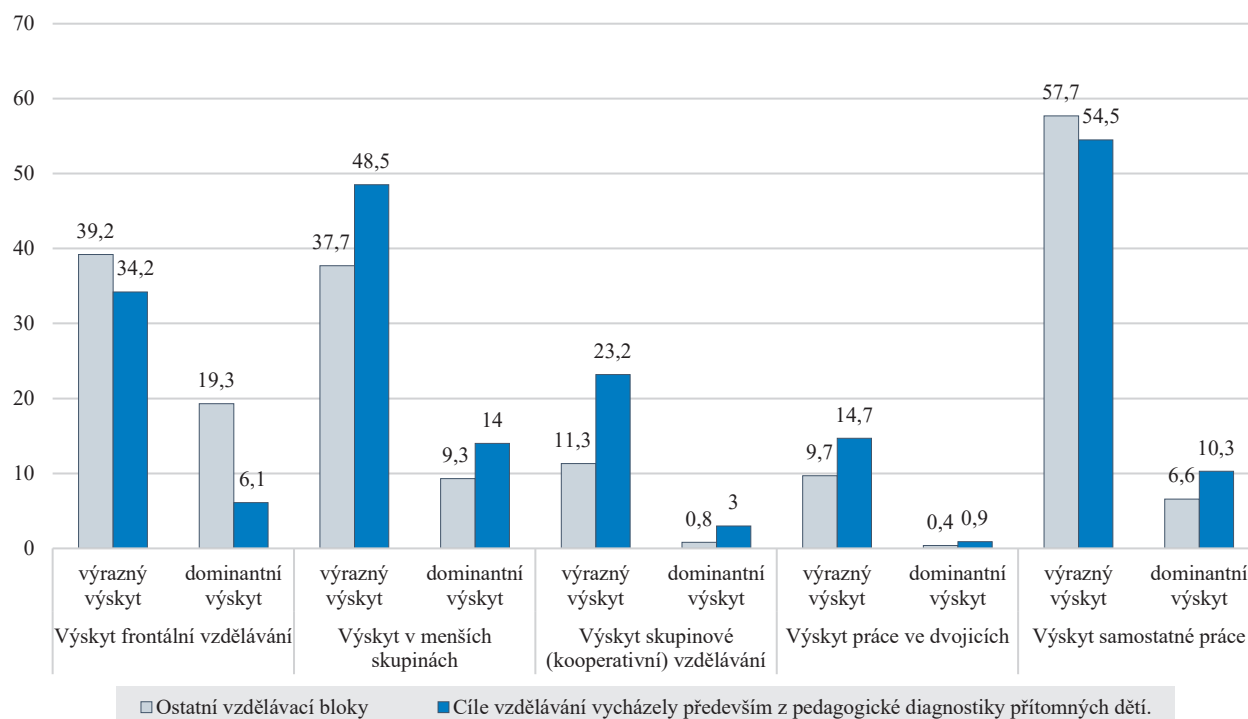
Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky pouze u 21,5 % dopoledních vzdělávacích bloků. Nižší využití pedagogické diagnostiky bylo zřejmé u učitelů bez odborné kvalifikace. Tabulka níže ilustruje rozdíl mezi charakteristickými rysy vzdělávacích bloků, ve kterých byly cíle vzdělávání určeny na základě pedagogické diagnostiky, a těch, ve kterých pedagogická diagnostika při plánování využita nebyla. Pozitivní efekt pedagogické diagnostiky na kvalitu vzdělávacího bloku (alespoň mírný) byl zjištěn u všech sledovaných indikátorů. Vysvětlení může být takové, že prováděná pedagogická diagnostika pomáhá vhodně koncipovat vzdělávací blok. Může ale jít i o souběžný efekt práce profesionálnějších učitelek, které zvládají jak na dobré úrovni provádět pedagogickou diagnostiku, tak vhodně organizovat vzdělávání dětí.

TABULKA 21 | Rysy vzdělávacích bloků v souvislosti se stanovením cílů za využití pedagogické diagnostiky (v %)

Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.	Ne	Ano
Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.	19,1	45,9
Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.	24,3	55,9
Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.	70,0	83,4
Vzdělávání cíleně podporovalo socioemocionální rozvoj dětí.	57,5	78,9
Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebestojení a sebevědomí dětí.	45,7	72,7
Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.	60,0	89,8
Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.	27,7	79,1
Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.	61,4	79,5
Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).	41,0	68,9
Dostatečný prostor pro spontánní činnosti.	74,8	85,2
Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.	59,9	78,9
Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.	56,5	72,9
Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.	30,9	53,7
Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.	68,0	82,6
Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.	72,7	83,8
Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.	49,7	60,2
Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	81,0	93,7
Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	54,6	75,9
Vzdělávací nabídka byla vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání.	51,0	67,9
Během vzdělávání nebylo žádné dítě pasivní.	54,8	72,8
Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se dítě chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.).	26,6	51,8
Pedagog efektivně využíval podstatných prvků formativního hodnocení.	6,9	28,7
Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.	15,2	33,8
Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.	20,6	38,2

Pokud plánování vycházelo z pedagogické diagnostiky, bylo vzdělávání častěji realizováno vhodnými metodami. U vzdělávacích bloků, u kterých cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky, učitelé častěji volili práci v menších skupinách, kooperativní vzdělávání a práci ve dvojicích. U ostatních vzdělávacích bloků je častější frontální výuka, mírně je rozdíl zřetelný také u samostatné práce.

GRAF 26 | Využívané formy práce s dětmi v souvislosti s prováděnou pedagogickou diagnostikou (v %)



2.2.3 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Jedním z prioritních cílů Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019–2023 je:

- podporovat rovnost v přístupu ke vzdělávání na všech úrovních škol, která umožní každému dítěti, žákovi a studentovi plně rozvinout své schopnosti ve společnosti svých vrstevníků,
- zasazovat se o maximální rozvoj potenciálu všech dětí, žáků a studentů, včetně rozvoje jejich tvořivosti,
- zajistit rovnost v přístupu ke vzdělávání na všech stupních škol a omezit vnější selektivitu vzdělávacího systému.

ČŠI se touto problematikou již několik let zabývá a hodnotí úroveň poskytování předškolního vzdělávání všem dětem ve srovnatelné kvalitě, účinnost specifické podpory dětem s potřebou podpůrných opatření a míru diferenciací a individualizace vzdělávání dle potřeb dětí. Jedním z důvodů hodnocení kvality společného vzdělávání je nárůst počtu dětí se zdravotním postižením, dětí s odlišným mateřským jazykem včetně dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Pouze v 0,6 % mateřských škol byl zaznamenán prvek vnější diferenciací, tj. nebyli přijati všichni uchazeči bez rozdílu nebo kritéria pro přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání obsahovala diskriminační omezení práva dítěte na vzdělávání.

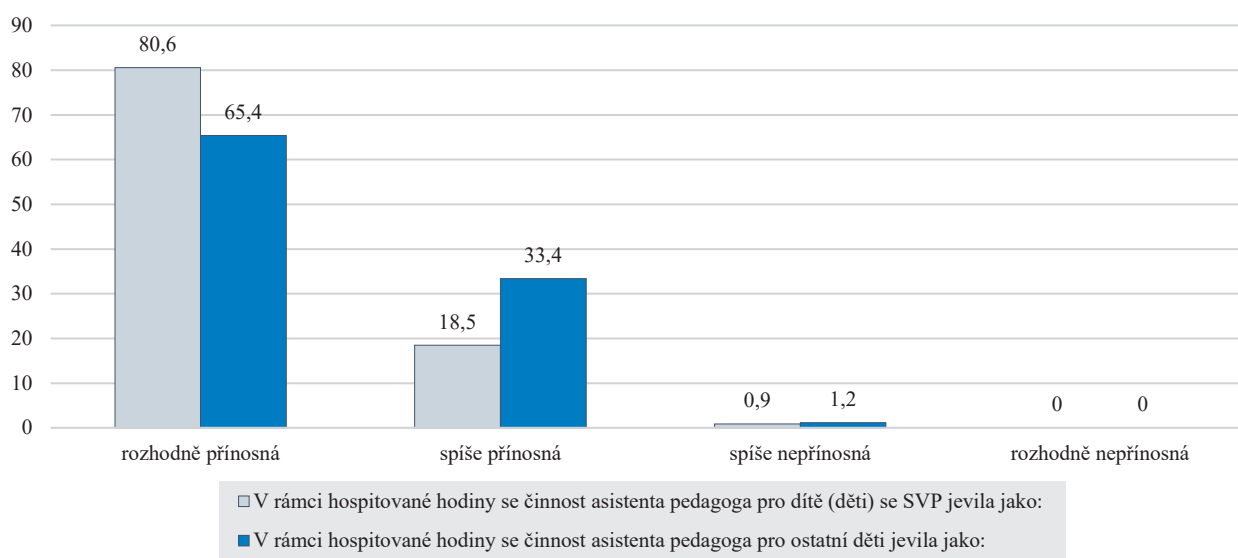
Z výše uvedeného tedy vyplývá, že mateřské školy vytvářejí každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk atd. V aktuálním školním roce hodnotila ČŠI tuto oblast v 88 % na očekávané úrovni a v necelých 10 % na úrovni výborné. Procentuální body hodnocení malých, velkých, samostatných a sloučených škol byly téměř totožné. Všichni uchazeči tak byli přijati bez rozdílu, při přijímání dětí s potřebou podpůrných opatření škola akceptovala doporučení školských poradenských zařízení, pro vzdělávání všech dětí byly vytvořeny kvalitní materiální a personální podmínky.

V necelých 19 % běžných tříd byly přítomny děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“), v 17,5 % tříd byla využita podpůrná opatření, nadané děti se vzdělávaly v 1,7 % tříd a ve 24,3 % tříd děti s odlišným mateřským

jazykem (dále „OMJ“). Téměř v 70 % běžných tříd, kde byly přítomny děti se SVP, využívali učitelé pomoci asistenta pedagoga, v 56,4 % vzdělávali tyto děti podle individuálního vzdělávacího plánu a u 30,5 % dětí aplikovali úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání. Přes poměrně vysoký počet tříd s dětmi s OMJ nebylo v žádné z nich využito podpůrného opatření v osobě tlumočnicka, v malé míře (2,3 %) bylo v běžných třídách využito komunikačních systémů neslyšících, Braillova písma či podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů. Naopak v 13,7 % hodnocených běžných tříd, ve kterých byly přítomny děti se SVP, byly použity kompenzační pomůcky, speciální učebnice a speciální učební pomůcky. Ve 3,1 % běžných tříd podpůrná opatření při vzdělávání využita nebyla.

Ve třídách, v nichž byli na základě doporučení školského poradenského zařízení přítomni asistenti pedagoga, byli v 92,7 % přiděleni z důvodu zdravotního postižení dítěte, v 7,3 % z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek dítěte a v necelých 8 % se jednalo o sdíleného asistenta, tj. asistenta, který není určen pouze přímo k jednomu konkrétnímu dítěti.

GRAF 27 | Přírinosnost asistenta pedagoga (v %)



Uvedená data tímto dokládají opodstatněnost pozice asistenta pedagoga ve prospěch kvality vzdělávacího procesu.

TABULKA 22 | Činnosti zajišťované asistentem pedagoga (v %)

Typ činnosti	Podíl tříd s AP
Přímá pedagogická práce s dítětem (dětmi) se SVP v kmenové třídě	95,6
Přímá pedagogická práce s dítětem (dětmi) se SVP mimo kmenovou třídu	3,5
Přímá pedagogická práce s ostatními dětmi	49,9
Příprava pomůcek (pro dítě se SVP) – nejedná se o výrobu pomůcek	32,6
Pomoc dítěti (dětmi) se SVP při pohybu, sebeobsluze a úkonech ošetrovatelského rázu	27,3
Asistent pedagoga se na činnostech v hodině vůbec nepodílí	0,0

ČŠI v 68,4 % hospitovaných tříd vyhodnotila, že doporučení školských poradenských zařízení byla uplatňována v plném rozsahu. Téměř 52 % škol realizuje systém vlastních podpůrných aktivit na základě znalosti a vyhodnocení složení dětí ve škole a jejich potřeb. Vhodně, vzhledem k reálným potřebám dětí, byly podpůrné aktivity nastaveny v 64,2 % škol.

V oblasti zajištění odpovídajícího vzdělávání dětí se SVP byla jako efektivní hodnocena spolupráce asistenta pedagoga a učitelky, vhodná úprava organizace činností, respektování individuálního tempa dítěte a zajištění individuální podpory. Přírinosné bylo ponechání dostatečného prostoru pro seberealizaci dítěte a umožnění samostatné práce s chybou (pokud mělo dítě již elementární dovednosti zvládnuté).

Mezi situace podporující učení dětí patřily individuální činnosti připravené na základě kvalitní a podrobné speciálně pedagogické diagnostiky, vedení záznamů o jejich průběhu a pravidelné vyhodnocování kvality realizované individuální činnosti. Mimo pravidelného využití asistenta pedagoga či speciálního pedagoga podporovala účinné učení práce s kvalitními didaktickými pomůckami podporující pozornost dětí nebo aplikace vhodných vzdělávacích metod, např. strukturované učení, alternativní způsob komunikace apod. Důležitou rolí sehrávala úzká spolupráce školy s rodinou.

Od předchozího školního roku se účinná spolupráce učitele a asistenta pedagoga prohloubila. Celkem v 97,6 % byla kooperace asistenta pedagoga s vyučujícím v průběhu vzdělávání vyhodnocena jako účinná, téměř v 93 % spolupracovali asistenti pedagoga s učitelem při přípravě na vzdělávání, domluvě strategií a postupů a v 88 % se asistenti pedagoga podíleli na vyhodnocování výsledků při vzdělávání.

K situacím tlumícím učení dětí se SVP i nadaných docházelo spíše výjimečně. Zpravidla k nim docházelo v důsledku nedostatečného využívání poznatků pedagogické diagnostiky při plánování a realizaci vzdělávací nabídky, která by zohledňovala podpůrná opatření v oblastech, ve kterých dítě selhává nebo naopak projevuje nadání. Podmínky pro individualizaci vzdělávání negativně ovlivňovalo chybějící souběžné působení dvou učitelů ve třídě.

Ve svých zjištěních ČŠI vyhodnotila v 75 % podporu nadaných dětí jako vhodnou. Ve velké většině tuto podporu školy řešily nabídkou nadstandardních aktivit či diferenciací nároků v oblasti, ve které se nadání projevuje. Až na výjimky však nešlo o systematickou, ale spíše intuitivní podporu. Toto dokládá i skutečnost, že dalšího vzdělávání zaměřeného na nadané děti se zúčastnilo pouze 6 pedagogů z celkového počtu 2 275 hospitovaných pedagogů.

Ve 40 % navštívených škol bylo vzděláváno nejméně jedno dítě s OMJ. Nejčastěji se jednalo o děti, které rozumí česky jen částečně a dorozumívají se česky zatím s obtížemi (27 %), dále o děti, které v běžných situacích rozumí i mluví česky, ale nedostatečná znalost českého jazyka negativně ovlivňuje vzdělávání (22,4 %), a nejmenší skupinu tvořily děti, které prakticky češtině vůbec nerozumí (11,6 %).

Učení dětí s OMJ podporovala efektivně prováděná pedagogická diagnostika (dobrá znalost dítěte) a zajištěná individuální podpora. Dále uplatňování názornosti a vizualizace, cíleného rozšiřování slovní zásoby, kontrola porozumění zadanému pokynu a v neposlední řadě efektivní spolupráce se zákonnými zástupci. Trend ve vzdělávání dětí s OMJ se postupně zlepšuje, školy častěji využívají specifických nabídek věnujících se této problematice (nadace, vzdělávací instituce).

Efektivní vzdělávání dětí s OMJ naopak omezovaly vysoké počty dětí ve třídách, lhostejný či formální přístup pedagogů pramenící z přetrvávající nedostatečné orientace v problematice vzdělávání těchto dětí.

Dle vyjádření ředitelů 92 % z nich spolupracuje se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou (dále „PPP“).

TABULKA 23 | Spolupráce školy se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou – podíl škol (v %)

Oblasti spolupráce	Podíl
Posuzování školní zralosti	85,4
Nadané a mimořádně nadané děti	15,6
Děti z odlišného kulturního prostřední nebo jiných životních podmínek	16,2
Děti cizinci	17,0
Děti s obtížemi v učení	54,3
Děti s výchovnými problémy	47,5
Děti znevýhodněné dle § 16 odst. 9 ŠZ	30,1
Jiné	3,2

Téměř 99 % ředitelů hodnotí spolupráci se spádovou PPP jako vstřícnou vůči jejich potřebám, o podpůrných opatřeních, která děti potřebují, mohou s touto poradnou jednat. Téměř 75 % dotázaných ředitelů spolupracuje současně s jedním nebo několika speciálně pedagogickými centry (dále „SPC“).

TABULKA 24 | Oblasti spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními – podíl škol (v %)

Oblasti spolupráce	Podíl
Vady řeči	27,4
Mentálně postižené děti	13,1
S více vadami	12,9
S PAS	11,3
Sluchově postižené děti	2,4
Tělesně postižené děti	2,4
S jiným zdravotním postižením	2,0
Zrakově postižené děti	2,0
Jiné děti	1,0

Vysoké procento ředitelů velmi pozitivně hodnotí spolupráci se SPC, ředitelé oceňují zejména jejich metodickou pomoc a podporu při práci s dětmi s potřebou podpůrných opatření. Bezproblémovou spolupráci se školskými poradenskými zařízeními omezují dlouhé čekací doby na vyšetření a jejich přetíženost. Pro kvalitní práci s dětmi se SVP vnímá

60 % ředitelů potřebu poskytnutí praktických ukázek příkladů dobré praxe v oblasti práce s dětmi se SVP ze strany školských poradenských zařízení a častějších důkladných konzultací doporučovaných podpůrných opatření.

2.2.4 Prevence rizikového chování dětí

Období předškolního věku je optimální pro vytváření základů zdravého životního stylu, pozitivních postojů a dovedností, tedy i k prevenci sociálněpatologických jevů. Mateřské školy při stanovení cílů směřujících k prevenci rizikového chování vycházejí z obsahové části RVP PV. Záměry, které vedou k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, mají školy zakotveny buď ve školních řádech, nebo jsou přílohami školních vzdělávacích programů, některé školy vypracovávají minimální preventivní programy.

Pozitivním jevem ve školním roce 2018/2019 je pokles rizikového chování dětí v mateřské škole.

TABULKA 25 | Výskyt rizikového chování v MŠ – podíl škol (v %) – za uzavřený předcházející školní rok

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Šikana	2,9	4,6	2,2
Verbální agrese vůči učitelí	5,1	8,0	5,8
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	6,2	11,4	9,4
Poškození majetku, vandalismus	2,9	4,5	3,2
Krádeže	1,8	3,1	1,1
Jiné	2,6	2,4	1,8

ČŠI při inspekční činnosti hodnotila, že podpora školy sociálního a osobnostního rozvoje dětí dosahovala v 26 % výborné a v 61,2 % očekávané úrovně. Pouze v polovině škol pedagogové vytvářeli příležitosti k rozvoji sebevědomí a sebepojetí dětí (51,5 %), podporovali jejich samostatnost v průběhu dne. Motivovali je k aktivnímu poznávání a prožitkům (39,2 %), stanovenými pravidly je vedli k vzájemnému soužití ve skupině (72,1 %), v malé míře podporovali rozvoj rozhodovat se a řešit problémy (31,8 %). Systematicky u dětí rozvíjeli zdravý životní styl (včetně zdravého stravování), seznamovali je se zdravotní prevencí i negativními vlivy prostředí. Vedení škol klade v této oblasti důraz na spolupráci s vnějšími partnery. Aktivity organizované samotnou školou nebo ve spolupráci s odborníky byly zaměřeny na eliminaci příčin negativního chování dětí. Ze zjištění v navštívených školách vyplývá, že stále ještě mezi dětmi přetrvává agrese, násilí a ublížení na zdraví v 9,4 %. Příčinu nevhodného chování spatřují ředitelé i učitelé v negativním vlivu medií i vlivu rizikového chování osob v nejbližším okolí dítěte, kdy nevhodné chování přebírá jako normu.

Úkolem mateřské školy je celkově omezovat a eliminovat negativní vlivy prostředí, ze kterého děti přicházejí. K tomu významně přispívá příznivé klima ve většině mateřských škol. Aktivní vytváření zdravého školního klimatu v navštívených školách dosahovalo ve 22,8 % výborné a v 69,6 % očekávané úrovně. Z dotazníkových šetření zadaných ředitelům a pedagogům navštívených škol vyplynula převažující shoda v pozitivním hodnocení školního prostředí, vztahů mezi pedagogy a vedením i vztahů mezi pedagogy. Z uvedených zjištění vyplývá, že pozitivní klima podporuje dobré prosociální vztahy jak mezi pedagogy navzájem, tak v jejich přístupu k dětem i k ostatním aktérům předškolního vzdělávání.

2.3 Výsledky předškolního vzdělávání

2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

Hlavním cílem předškolního vzdělávání je prostřednictvím všestranného rozvoje osobnosti dětí vytvářet jejich předpoklady pro úspěšné pokračování ve vzdělávání, rozvíjet klíčové kompetence (což je obecným trendem v celé Evropě) a pokládat základy celoživotního učení. Kvalitní školy k jeho plnění promýšlejí vzdělávací strategie v souladu s požadavky stanovenými RVP PV. Základem je stimulace každého dítěte, jeho podněcování k učení a motivování k vlastnímu vzdělávacímu úsilí. Při stanovení strategií a jejich realizaci je pro úspěšnost pedagogů stěžejní dobré pochopení a akceptování nového pojetí předškolního vzdělávání, které je založeno na využití potenciálu každého dítěte bez ohledu na socioekonomický status jeho rodiny, individualizaci, důrazu na rozvoj samostatnosti dítěte a jeho spolurozhodování o vlastním učení. K tomu, aby strategie a postupy odpovídaly individualizovanému pojetí vzdělávání, umožňovaly každému dítěti rozvíjet se v základních dovednostech a dosahovat kvalitních výsledků ve vzdělávání, stanoví RVP PV povinnost vést pedagogickou diagnostiku každého dítěte. Jejím vedením pedagog získává průběžné informace o pokroku a výsledcích dítěte, ze kterých by měl vycházet při přípravě jeho vzdělávací cesty. V současnosti je pedagogická diagnostika pojímána ve dvou rovinách, které spolu úzce souvisí a významně se ovlivňují. První rovina – východisko pro plánování vzdělávacích činností – je podrobněji hodnocena v části 2.2.1 (průběh vzdělávání), ve

které je konstatováno, že vedená pedagogická diagnostika neměla požadovanou úroveň a ve většině případů (64 %) nepodporovala žádoucím způsobem individualizaci vzdělávání. Druhou rovinou je využití pedagogické diagnostiky pro hodnocení výsledků vzdělávání dítěte, tedy jako součást evaluace mateřské školy. ČŠI proto dlouhodobě zjišťuje, jaké formy pro hodnocení výsledků vzdělávání školy volí.

TABULKA 26 | Formy hodnocení používané pro ověření naplnění cílů ŠVP podle ředitele školy – podíl škol (v %)

Forma hodnocení	Podíl
Individuální hodnocení učitele	85,4
Mapa pokroku dětí	22,4
Hodnocení portfolia	65,5
Jiné nástroje	12,0

Opakovaně ředitelé škol uvádějí jako nejčastější formu individuální hodnocení učitele. Koresponduje to se zjištěním z inspekční činnosti, že převážná většina škol vede průběžné diagnostické záznamy, do kterých učitelé zaznamenávají pokroky dětí. Jejich kvalita a vypovídací hodnota má však stále velmi rozdílnou úroveň. Druhou nejčastější formou je hodnocení portfolia dítěte (65,5 %). Při inspekční činnosti však učitelé často prokazovali malou orientaci v tom, co je portfolio, jak ho vést a využívat. Převážně je zaměřováno pouze za uchovávání některých výtvarů dětí (pracovní listy, výtvarné práce apod.) bez systematického využívání pro formativní hodnocení realizované učitelem.

Významným kritériem kvality školy, jehož naplnění ČŠI dlouhodobě sleduje a vyhodnocuje, je to, zda mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Způsob získávání informací o výsledcích dětí (nástroje, prostředky, metody) včetně termínů a odpovědnosti učitelů má škola za povinnost stanovit ve svém ŠVP PV v rámci popisu systému evaluace a hodnocení. V části 2.1.5 (řízení škol) je uvedeno, že mateřské školy mají s nastavením efektivního systému evaluace a jeho realizací dlouhodobě problém. To platí i o hodnocení výsledků vzdělávání. Následující tabulka dokládá, že v období posledních pěti školních roků dochází v této oblasti dokonce k výraznému snižování úrovně.

TABULKA 27 | Vývoj hodnocení kritéria 5.1 Mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními – podíl škol (v %)

Školní rok	Výborná	Očekávaná	Vyžadující zlepšení	Nevyhovující
2015/2016	4,2	71,8	23,6	0,3
2016/2017	9,7	57,8	31,2	1,3
2017/2018	8,7	57,1	33,7	0,6
2018/2019	6,9	44,5	46,6	2,0
2019/2020	5,7	34,6	58,6	1,1

Pouze 5,7 % mateřských škol (spíše samostatné a malé) naplňuje toto kritérium na výborné úrovni. Základní požadavky plní jen 34,6 %, mezi nimi je opět více mateřských škol malých a také spojených se základní školou. Naopak na 58,6 % vzrostl počet mateřských škol, ve kterých je hodnocen stav vyžadující zlepšení (zastoupeny spíše samostatné a velké školy). Z porovnání tohoto hodnocení s výše uvedeným údajem, že 85,4 % mateřských škol provádí individuální hodnocení pokroků dětí, a také s hodnocením průběhu vzdělávání v části 2.2.1 vyplývá, že mateřské školy pokroky dětí sice zaznamenávají, ale v téměř 60 % jsou záznamy vedeny formálně, nejsou vyhodnocovány a využívány jako základní východisko pro plánování a přípravu individualizované vzdělávací nabídky. Nenaplnují požadavek dlouhodobě a cíleně se zabývat zjištěnými vzdělávacími výsledky, podle potřeby k nim přijímat efektivní opatření ke zlepšování a následně je vyhodnocovat. Potvrzují to také výstupy z inspekční činnosti, kdy je úroveň pedagogické diagnostiky a využívání z ní získaných informací pro individuální podporu dětí v závěrech inspekčních zpráv často uváděna jako oblast, ve které má mateřská škola příležitost ke zlepšení. Tato oblast je proto dlouhodobě jedním z nejvýznamnějších problémů předškolního vzdělávání. Příčiny je možné spatřovat v nedostatečném vzdělávání učitelek i ředitelek v problematice pedagogické diagnostiky a individualizace vzdělávání. V případě ředitelek je tím omezena účinnost odborného vedení učitelek a tím zkvalitňování průběhu vzdělávání i jeho výsledků (uvedeno v části 2.1.5 řízení škol). Dalším významným faktorem je menší ochota pedagogů ke změnám a přetrvávající stereotypy v přístupech ke vzdělávání. V průběhu vzdělávání je proto často uplatňován hromadný, frontální způsob práce a předávání hotových poznatků dětem. Dlouhodobě jsou málo zařazovány činnosti podporující experimentování, objevování, řešení problémů, rozvíjející myšlení dětí, jejich kreativitu, sebevyjádření a autonomní chování (podrobně v části 2.2.1).

Aktivita připravující děti na přechod dětí do základní školy jsou běžnou součástí vzdělávací nabídky mateřských škol.

TABULKA 28 | Uplatňované metody a formy práce podporující přechod do ZŠ podle ředitele školy – podíl škol (v %)

Metody a formy práce	Podíl
Postupný přechod od hry k učení	79,6
Pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku	90,6
Problémové a situační učení	49,6
Práce s didaktickým materiálem, literaturou, výukovými programy	80,0
Rozvoj komunikačních dovedností	88,4
Grafomotorická cvičení, nácvik správného držení psacího náčiní a prevence grafomotorických obtíží	95,2
Podpora samostatnosti	91,8
Jiné	6,4

Mateřské školy do vzdělávání více zařazují pravidelné aktivity zaměřené na přípravu na vstup do základní školy (vloni 79,8 %), práci s didaktickým materiálem, literaturou a výukovými programy (vloni 76,6 %) a grafomotorická cvičení (vloni 91,4 %). Přestože spektrum aktivit i zastoupení je poměrně široké, nedostatečná diferenciací a malé uplatňování individualizace mnohdy snižuje jejich účinnost. Častým jevem je, že jsou realizovány společně pro všechny děti plnící povinné předškolní vzdělávání právě formou zadávání jednotných úkolů. Individuální podpora dětí v souladu s jejich potřebami je spíše nahodilá (když vznikne časový prostor) a intuitivní, probíhá na základě výzvy a pokynů učitelky, bez vnitřní motivace dítěte. Přetrvává nadměrné a nedostatečně cílené využívání pracovních listů. Málo jsou zařazovány činnosti založené na řešení problémů, hledání vlastních postupů a řešení. Příznivým jevem zaznamenaným při inspekční činnosti je, že se některým školám daří nastavovat účinné systémy založené na individuálních úkolech, které důsledně vycházejí ze vzdělávacích potřeb konkrétního dítěte, jeho schopností a možností. Úkoly dítě plní samostatně v čase, o kterém samo rozhoduje. Z hlediska připravenosti na vstup do základního vzdělávání a budování strategií učení se tím efektivně rozvíjí jeho schopnost samostatně plánovat i organizovat činnosti a výrazně se posiluje zodpovědnost za vlastní rozhodnutí. Tyto školy cíleně vyrovnávají nerovnoměrnosti ve vývoji dětí (zejména u těch, kterým bylo odloženo plnění povinné školní docházky) a náročnějšími činnostmi a úkoly také rozvíjejí jejich případné nadání a talent.

Přestože ČŠI v 84 % škol hodnotí, že vzdělávací výsledky dětí odpovídají základním očekávaným výstupům vzdělávání podle vzdělávacích programů, z výše uvedených zjištění vyplývá (zejména část 2.2.1), že pro jejich naplňování pedagogové často nevolí žádanou vzdělávací strategii a efektivní metody a formy práce, které jsou pro předškolní vzdělávání jako vhodné uvedeny v RVP PV.

Výborná úroveň dosahovaných výsledků ve vzdělávání byla hodnocena pouze v 3,8 % MŠ a stav vyžadující přijetí opatření ke zlepšení byl zjištěn v 12 % škol. Dlouhodobě ČŠI v inspekčních zprávách hodnotí, že velmi dobrou úroveň dětí prokazují v sociální gramotnosti, nejméně rozvinuty mají kompetence k řešení problémů. Přetrvávajícím problémem je nedostatečné vedení dětí k sebehodnocení, které významně působí na utváření sebepojetí a zdravého sebevědomí dítěte. Umožňuje dítě vybavovat takovými dovednostmi, aby dokázalo hodnotit samo sebe, svoje pokroky, odhadovat svoje síly, oceňovat druhé a postupně převzalo za svůj rozvoj a pokroky zodpovědnost.

ČŠI průběžně sleduje počty dětí a příčiny odložení začátku povinné školní docházky. V letošním roce byl průměrný počet těchto dětí na mateřskou školu 3,74.

TABULKA 29 | Příčiny odkladu školní docházky

Hlavní příčina OŠD	Podíl dětí s OŠD (v %)
Celkový opožděný vývoj řeči	6,7
Logopedické vady a poruchy řeči	21,9
Psychika – adaptace, soustředění	5,7
ADHD	1,7
Pracovní návyky	1,9
Grafomotorika	4,5
Somatické problémy	1,6
Celková nezralost	37,6
Zdravotní postižení/znevýhodnění	5,4
Sociální nezralost	6,6
Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	2,5
Škola příčinu nezná	1,2
Jiná příčina	2,7

Přetrvává také nepříznivý stav, kdy téměř 30 % mateřských škol nedostatečně sleduje a vyhodnocuje úspěšnost dětí v předškolním vzdělávání a dalším vzdělávání v zájmu jeho zkvalitnění a pouze 70,3 % plní tyto požadavky na běžné úrovni. S tím souvisí neměnící se kvalita spolupráce se základními školami. Dlouhodobě se lépe daří v subjektech spojených mateřských a základních škol, kde je více umožněna vzájemná komunikace, výměna informací, návaznost ve vzdělávání dětí i účast učitelek mateřské školy při zápisu do základní školy. Samostatné mateřské školy, zejména ve větších městech, kde děti přecházejí do více základních škol, se často omezují na dílčí návštěvy a společné aktivity seznamující děti se školním prostředím.

TABULKA 30 | Aktivity nabízené dětem nebo jejich zákonným zástupcům před nástupem do ZŠ podle ředitele školy – podíl škol (v %)

Typ aktivity	Podíl
Společné návštěvy ZŠ	87,0
Společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku (např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce)	63,3
Aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku (den otevřených dveří, schůzky, besedy, přednášky odborníků)	78,8
Edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky	20,8
Jiný vlastní program pro děti v předškolním věku	24,8
Spoluúčast MŠ při organizaci zápisu dětí do ZŠ	29,9

Přestože 78,8 % ředitelů uvádí nabídku nejrůznějších aktivit pro zákonné zástupce, jedná se zpravidla o dílčí aktivity, které se každoročně opakují, netvoří ale ucelený, promyšlený systém. Dobře školy zajišťují informovanost zákonných zástupců o akcích, organizačních a provozních záležitostech. Zvyšuje se počet škol, které k tomu využívají různé informační technologie. Nedostatky přetrvávají v pravidelném dialogu učitelek se zákonnými zástupci o prospívání dítěte a jeho pokrocích. Stále se ČŠI často setkává s poskytováním informací při předávání dítěte v době, kdy má být učitelka přítomna činnostem dětí ve třídě. Příležitostí k systematické, oboustranné spolupráci je oblast podpory čtenářské gramotnosti. Mateřské školy při činnostech rozvíjejí vztah dětí ke čtení a porozumění čtenému textu různými formami. Jednou z nich je časté zapojování do projektu Celé Česko čte dětem, kdy do škol přicházejí číst z knih rodiče, prarodiče, osobnosti veřejného života i další. Zahraniční výzkumy potvrzují důležitost působení školy na účinné vzdělávání dětí v době, kdy nejsou ve škole a pobývají s rodinou. Významnou roli přitom sehrává právě čtení a práce s knihou. Děti, které měly doma knihy a jejichž rodiče spolupracovali se školou, měly vyšší skóre v testovaných gramotnostech, zejména v komunikativní a početní gramotnosti²².

2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Téměř všechny mateřské školy vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu či rodný jazyk.
- Školám se dařilo lépe zajistit organizaci vzdělávání včetně personálního zajištění a překryvání pedagogů díky reformě ve financování školství a díky účelovým dotačním programům MŠMT.
- Zlepšuje se integrace dětí se SVP, zejména spolupráce se školskými poradenskými zařízeními i se zákonnými zástupci dětí. Pedagogové se začínají lépe orientovat v podpůrných opatřeních i v zajišťování odborné pomoci pro zvyšování účinnosti při jejich realizaci. Pozice asistenta pedagoga přispívá ke kvalitě vzdělávacího procesu.
- Převážná většina škol má vymezeny kompetence zaměstnancům a stanovená jasná pravidla umožňující konstruktivní komunikaci všech aktérů vzdělávání a jejich participaci na činnosti školy.
- Školy ve větší míře aktivně vyhledávají a využívají finanční prostředky z projektů a grantů zejména na vybavení školy učebními pomůckami, na rekonstrukci školních zahrad, budování sportovních ploch, dopravních hřišť a venkovních učeben se zaměřením na environmentální výchovu. Aktivním zapojením do vyhlášených projektů získávají další finanční prostředky pro zlepšování personálních podmínek (logoped, školní asistent, chůva), vzdělávání pedagogů a vzájemnou výměnu zkušeností mezi školami pro zkvalitňování činnosti školy.
- Vedení škol stále aktivněji spolupracuje se zřizovateli, což má setrvale příznivý dopad na zkvalitňování materiálních podmínek pro vzdělávání.

²² Zdroj: International Early Learning and Child Well-being Study, A Summary of Findings <http://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/>

Negativní zjištění

- Nedaří se realizovat záměr MŠMT: zvýšit podíl dětí zapojených do předškolního vzdělávání.
- Zastoupení pětiletých dětí, které se účastní povinného předškolního vzdělávání, se nemění, dokonce došlo k poklesu.
- Zvýšil se počet zamítnutých žádostí o zápis k předškolnímu vzdělávání. Nepříznivé je, že se nejedná pouze o děti mladší tří let.
- Podíl učitelů s odbornou kvalifikací v posledních třech letech mírně klesá.
- V organizaci vzdělávání a v uplatňovaných metodách a formách práce přetrvávají nedostatky. Spontánní a řízené činnosti nejsou provázané (jsou časově oddělené). Stále převažuje frontální (hromadný) způsob vzdělávání, málo jsou zastoupeny přístupy založené na experimentování, objevování, kooperaci a řešení problémů. Při samostatné práci dětí nadměrně převládají pracovní listy, které jsou často zvoleny tak, že není využit jejich případný vzdělávací potenciál.
- Pobyty venku je neúměrně zkracován. Není využíván k rozvoji tvořivosti dětí a není provázán s dopoledními aktivitami ve třídě. Často chybí stanovení cílů vzdělávání.
- Nepříznivým trendem je snižující se úroveň vyhodnocování činnosti školy jako celku, včetně pedagogického procesu. V pedagogickém řízení školy chybí důsledná kontrola zavádění metod a forem vedoucích k individualizaci předškolního vzdělávání a zkvalitnění průběhu vzdělávání. U většiny škol byla tato oblast hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení.
- Odborné a metodické vedení učitelů včetně poskytování objektivní zpětné vazby o kvalitě pedagogického procesu je slabou stránkou řízení škol. Ze strany ředitelů rovněž klesá míra podpory poskytovaná začínajícím učitelům. Učitelé nedokážou evaluační činnost účinně využít pro zvyšování kvality pedagogického procesu.
- Jednání pedagogické rady ani kontrolní činnost vedení škol neprobíhají s důrazem na zvyšování úrovně pedagogického procesu a zavádění účinných opatření ke zkvalitnění jeho průběhu.
- Přetrvávají výrazné rozdíly v zajišťování podmínek i v úrovni vzdělávání dětí mladších tří let, lépe jsou zabezpečeny ve třídách samostatně zřízených pro tuto věkovou skupinu.
- Školám se dlouhodobě nedaří nastavit efektivní systém zjišťování a vyhodnocování vzdělávacích pokroků jednotlivých dětí a následnou realizaci jejich osobnostního rozvoje individualizovanou podporou. Chybí propojenost se vzdělávací nabídkou v její diferenciaci. Školy získávají často jen částečné informace o vzdělávacích pokrocích jednotlivých dětí. Učitelé neumí s pedagogickou diagnostikou pracovat, vedou ji spíše formálně. Poznatky neumí efektivně využívat pro cílenou spolupráci s rodiči a pro osobnostní rozvoj každého jednotlivého dítěte.

Doporučení pro školy

- Snížený rozsah přímé pedagogické činnosti ředitele školy důsledně využívat k pedagogickému řízení školy. S ohledem na zodpovědnost ředitele školy za pedagogickou úroveň vzdělávání ve škole²³ systematicky, komplexně a objektivně její práci vyhodnocovat, z výsledků vyvozovat závěry a opatření ke zlepšování kvality její činnosti.
- Sebevzdělávání ředitelů více zaměřovat na oblast individualizace vzdělávání, efektivních vzdělávacích metod a forem a evaluačních postupů, pro zvýšení jejich dovednosti realizovat účinné hodnocení pedagogického procesu a zkvalitňování jeho úrovně.
- Vlastní hodnocení školy propojovat s hodnocením ČŠI, aktivně a efektivně pracovat s výstupy z inspekční činnosti, včetně elektronických reportů v systému InspIS DATA²⁴. Důsledně a systematicky přijímat adekvátní opatření k oblastem, které vyžadují zlepšení.
- V rámci odpovědnosti za zajištění odborné úrovně vzdělávání ve škole²⁵ systematicky pracovat na rozvoji a zlepšování pedagogických kompetencí všech jednotlivých pedagogů. Zabezpečit jejich účinnou metodickou podporu prostřednictvím systematické hospitační činnosti prováděné zejména vedením školy. Poskytovat učitelům objektivní zpětnou vazbu o efektivitě a účinnosti uplatňovaných metod a forem, vést je k sebehodnocení a k vlastnímu řízenému profesnímu rozvoji. Iniciovat spolupráci mezi kolegy ve škole při vzájemném profesním rozvoji.
- Hledat nové cesty ke zkvalitňování vyhodnocování pedagogických kompetencí jednotlivých pedagogů (mentoring, stínování, videotrénink apod.) a zaměřit se na odstraňování dlouhodobých nedostatků v organizaci vzdělávacího procesu (frontální vzdělávání, absence kooperace, experimentování apod.).
- Na základě systematického vyhodnocování úrovně pedagogických kompetencí jednotlivých učitelů iniciovat jejich cílené další vzdělávání a důsledné převádění získaných poznatků do pedagogické praxe.
- Důsledně se zaměřit na zkvalitnění pedagogické diagnostiky a využívání zjištěných informací pro přípravu individualizované vzdělávací nabídky podle potřeb, možností, schopností a zájmů dětí. V případě dětí, které plní povinné předškolní vzdělávání, včas identifikovat problémy ve školní zralosti a připravenosti. Účinnými individualizovanými postupy vyrovnávat nerovnoměrnosti v jejich vývoji a tím zlepšovat jejich připravenost pro vstup do základní školy, snižovat počet odkladů školní docházky a předcházet případné školní neúspěšnosti dětí.
- Důsledně informovat rodiče o průběhu a výsledcích vzdělávání dětí.²⁶ Pro efektivní zapojení rodičů do realizace individualizovaného vzdělávání dětí jasně stanovit mechanismy v ŠVP PV. Vést s nimi průběžný dialog o prospívání dítěte, jeho rozvoji a učení i o nastavování společných vzdělávacích strategií.
- Zkvalitnit plánování na úrovni školy i na úrovni třídy. Důsledně pracovat se vzdělávacími cíli stanovenými RVP PV. K jejich plnění promýšlet pestrou vzdělávací nabídku podporující u dětí zejména objevování, rozvoj aktivity, samostatnosti, tvořivosti a kompetencí k řešení problémů v souladu s jejich potřebami, možnostmi, schopnostmi a zájmy.
- Věnovat pozornost pobytu venku jako rovnocenné formě vzdělávání. Jeho obsah a vzdělávací nabídku plánovat a realizovat v návaznosti na polední činnosti.
- Zefektivnit využívání nepřímé pedagogické činnosti učitelů pro kvalitní přípravu na vzdělávání, vedení funkční pedagogické diagnostiky, systematické plánování individualizace vzdělávání a pečlivou přípravu didaktických pomůcek, které zohledňují individuální potřeby dětí.

²³ § 164 písm. 1 odst. c) školského zákona

²⁴ <https://inspis.csicr.cz/>

²⁵ § 164 písm. 1 odst. c) školského zákona

²⁶ § 21 odst. 1. písm. b) školského zákona

Doporučení pro zřizovatele

- Spolupracovat se školou při vyhledávání rodin, které dlouhodobě nezapojují děti do předškolního vzdělávání, a na volbě strategií pro komunikaci s nimi. Hledat cesty k propojení se sociálními službami.
- Pružně reagovat na demografický vývoj, pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání včas zajistit dostatečnou kapacitu. Pokud je to možné, vytvářet podmínky pro zařazování dětí mladších tří let do samostatných tříd.
- U absolventů soukromých středních škol zabezpečit jejich odpovídající znalosti v oblasti pedagogiky, psychologie včetně metod a forem pedagogické práce.
- Poskytnout finanční podporu na materiální vybavení tříd, ve kterých se budou vzdělávat děti mladší tří let.
- Vést pravidelný dialog se školou o koncepčních záměrech a strategiích k jejich naplňování, způsobech a výsledcích vlastního hodnocení a přijímaných opatřeních ke zvyšování kvality vzdělávání i celkové činnosti školy. Důsledně sledovat a vyhodnocovat, zda ředitel školy přijatá opatření pro zlepšení činnosti realizuje a zda jsou účinná.
- Důsledně sledovat, zda ředitel školy aktivně a efektivně pracuje s výstupy z inspekční činnosti, včetně sledování účinnosti opatření přijatých vedením školy ke zlepšování činnosti školy.
- Pro hodnocení školy zřizovatelem využívat Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro předškolní vzdělávání.
- Omezovat povolování výjimky z počtu dětí na třídu pouze na nezbytně nutné případy a tím vytvářet optimální předpoklady pro zajištění individualizovaného předškolního vzdělávání.

Doporučení na úrovni systému

- Důsledně se zaměřit na identifikaci příčin nízkého podílu dětí zapojených do předškolního vzdělávání a klesajícího podílu dětí v povinném předškolním vzdělávání. Ve spolupráci se zřizovateli, školami a jinými resorty hledat a realizovat efektivní opatření, která by situaci zlepšila. Zde je třeba mít na zřeteli, že situace okolí každé školy je odlišná a že tedy strategie pro zapojení ohrožených dětí nemohou být funkční, pokud jsou uplatněna plošně – bez ohledu na konkrétní situaci.
- Podpořit zřizovatele při vytváření nových kapacit pro mateřské školy.
- Navýšením finančních prostředků umožnit školám zajistit požadované specialisty (logopedy, speciální pedagogy, psychology). Zejména pro malé školy nastavit systém sdílených pozic.
- Realizovat opatření vedoucí ke snižování počtu dětí na třídu, případně na učitele.
- Důsledně metodicky řídit školská poradenská zařízení a sjednotit metodiku posuzování školní zralosti napříč jednotlivými kraji. Doporučení k odkladu školní docházky vydávat pouze na základě výsledků odborného posouzení školní zralosti, nikoliv na základě pouhého přání zákonných zástupců dítěte.
- Sjednotit praxi v oblasti vybírání finančních prostředků od zákonných zástupců dětí související s poskytováním vzděláváním a školskými službami.
- V rámcových vzdělávacích programech pro obory vzdělávání zaměřené na předškolní pedagogiku posílit význam a obsah odborných předmětů a pedagogické praxe, aby žáky důsledně vybavovaly dovednostmi potřebnými pro zvládnutí nároků souvisejících s individualizovaným pojetím předškolního vzdělávání.
- Poskytovat metodickou podporu a možnost dalšího vzdělávání ředitelům MŠ v oblasti pedagogického řízení školy a řízení zvyšování kvality pedagogických kompetencí učitelů.
- Pro prioritní oblasti zajišťovat podmínky pro kontinuální a kvalitní profesní rozvoj učitelů. Vyhodnotit a zefektivnit vzdělávací nabídku, např. v oblasti rozvoje dovedností učitelů podporovat, diagnostikovat a rozvíjet potenciál dětí, podporovat děti nadané a děti s OMJ.
- Metodicky vést zřizovatele ke sledování a hodnocení kvality práce ředitelů MŠ.

A large, hollow outline of the number '3' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

3

Základní vzdělávání

3 Základní vzdělávání

V České republice je podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED zajištěno primární vzdělávání na úrovni ISCED 1 v délce trvání pěti let a nižší sekundární vzdělávání dle ISCED 2 v délce trvání čtyři roky. Povinná školní docházka se uskutečňuje v základních školách, v základních školách speciálních, ve víceletých gymnáziích a konzervatořích. Žáci mohou plnit povinnou školní docházku rovněž v zahraničí, v zahraniční škole v České republice a evropské škole. Několikaletý růst počtu žáků vzdělávajících se zpomalil a zůstává na necelém 1 %. Základní vzdělání může žák plnit také individuálně. Zájem o tuto formu vzdělávání roste, v posledních třech letech se zvýšil o téměř polovinu, ve školním roce 2019/2020 mělo individuální vzdělávání povoleno 3 874 žáků (0,41 % z celkového počtu žáků v základním vzdělávání).

Závazný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Školní vzdělávací programy umožňují každé škole definovat konkrétní vzdělávací strategie, kompetence a postupy podle vlastních koncepčních záměrů a místních podmínek. V souvislosti s distanční výukou v důsledku epidemie covidu-19 školy musely řešit jiné formy vzdělávání, ale zejména rozhodnout o vzdělávacím obsahu, který chtěly žákům předat. Lze předpokládat, že tato zkušenost povede k revizím a úpravám ŠVP, které jsou mnohdy obsahově předimenzované. Za dodržení pravidel stanovených v RVP ZV mají školy možnost profilace vzdělávacího obsahu na určitou oblast. Z údajů uvedených v informačním systému ČŠI InspIS Portál, který pro svou prezentaci využívá již 53 % základních škol, vyplývá trend mírného nárůstu škol, které se profilují na některé konkrétní vzdělávací oblasti. Nejčastěji se zaměřují na jazykové (294 škol), sportovní (260 škol) a přírodovědné (202 škol) vzdělávání. V řadě případů však profilace školy znamená rozdělení žáků podle jejich dosahovaných výsledků do tříd s rozšířenou výukou profilového předmětu a do zbývajících tříd. Tento trend diferenciací žáků na úrovni tříd nebo i škol je třeba považovat za negativní; rozhodně neodpovídá strategickým záměrům vzdělávací politiky ČR a nesměruje ke snižování nerovnosti ve vzdělávání.

Vedle již zmíněného informačního systému InspIS Portál podporuje ČŠI školy i dalšími platformami. V informačním systému České školní inspekce InspIS ŠVP, který je podpůrným nástrojem školám pro tvorbu školních vzdělávacích programů, mělo svůj ŠVP v roce 2020 vloženo více než 1 800 základních škol, další jej měly v systému v různé míře rozpracovanosti. Pro certifikované testování ČŠI i školní testování prostřednictvím počítačů, tabletů a chytrých telefonů slouží platforma InspIS SET, kterou využívalo 41 % ZŠ.

Od 1. 1. 2020 došlo k zásadním změnám v systému normativního financování regionálního školství, které by mělo pro ředitele škol zajistit větší transparentnost a předvídatelnost výše příspěvku ze státního rozpočtu. Novelizací právních předpisů v průběhu školního roku 2019/2020 byly konkretizovány podmínky poskytování podpůrných opatření, organizace a vzdělávání žáků s priznanými podpůrnými opatřeními v běžných třídách a ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Součástí vyhlášky MŠMT o hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve druhém pololetí 2019/2020 byla také metodika s výkladem.

Inspekční činnost probíhala v souladu s hlavními zásadami ČŠI (transparentnost, nestrannost, objektivita, vzájemný respekt) podle plánu hlavních úkolů stanovených pro školní rok 2019/2020. Primárním úkolem byla inspekční činnost, jejíž rozsah je stanoven v § 174 odst. 2 školského zákona. Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání probíhalo podle zveřejněných a jednoznačně definovaných kritérií s ukazateli naplnění. Do působnosti ČŠI patří také inspekční činnost na základě podnětů, stížností a petic. Lze předpokládat, že meziroční pokles řešených stížností o téměř jednu čtvrtinu souvisí s absencí fyzické přítomnosti žáků ve školách během epidemie covidu-19. Ve školním roce 2019/2020 řešila ČŠI celkem 424 stížností, podíl důvodných podnětů byl 44,3 %. Nejčastější příčinou stížností byla komunikace se zákonnými zástupci, rodiči.

Mezi specifické úkoly Plánu hlavních úkolů ČŠI patřilo sledování a hodnocení podpory rozvoje matematické gramotnosti, environmentální výchovy, forem a metod, kterými školy podporují žáky ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tak jako v minulých letech bylo hodnoceno společné vzdělávání se zaměřením na naplňování podpůrných opatření včetně využívání asistentů pedagoga. Hodnocení a kontrolu průběhu zápisu dětí do prvního ročníku ve školním roce 2019/2020 vzhledem k epidemiologické situaci spojené s šířením covidu-19 ČŠI nerealizovala.

V souvislosti s distanční výukou ve školách v období mimořádných protiepidemických opatření realizovala ČŠI tematické šetření v podobě řízených telefonických rozhovorů s řediteli základních škol zaměřených právě na distanční formy vzdělávání. Výstupem je tematická zpráva ČŠI „Vzdělávání na dálku v základních a středních školách“.

ČŠI také pokračovala v aktivitách zaměřených na metodickou podporu škol realizací vzdělávacích seminářů pro učitele s cílem přiblížit jim uvolněné testové úlohy z mezinárodních šetření, nabídnout inspiraci pro jejich využití ve výuce a podpořit tak rozvoj gramotností a zvyšování kvality výuky. Realizace většiny těchto seminářů probíhala přímo ve školách.

3.1 Podmínky základního vzdělávání

3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Ve školním roce 2019/2020 vzniklo 20 nových základních škol, z toho 18 škol soukromého zřizovatele. Jako důvod vzniku udávají ředitelé nejčastěji uplatnění záměru zřizovatele poskytnout rodičům žáků konkurenční nabídku vzdělávání a školských služeb ke stávající nabídce veřejného sektoru. Dalším častým důvodem je zájem rodičů o alternativní vzdělávací přístup. Pokračuje trend snižování počtu speciálních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, podíl žáků, který se v nich vzdělává, však zůstává stejný – na úrovni 2,4 %. Meziročně se mírně snížil také podíl škol se speciálními třídami nebo třídami zřízenými podle § 16 odst. 9 školského zákona (z 12,2 % na 11,4 %). Podíl církevních škol je stabilní. Stabilní zůstává i podíl malých škol, tj. ZŠ do 150 žáků.

TABULKA 31 | Školy v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní školy		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Počet škol celkem	4 155	4 172	4 192
z toho počet škol pro žáky se SVP	332	329	321
Podíl soukromých škol (v %)	4,7	5,2	5,7
Podíl církevních škol (v %)	1,1	1,1	1,1
Podíl malých škol (ZŠ do 150 žáků)	51,5	51	51
Počet tříd	46 023	46 774	48 117

Pokračuje trend snižování počtu žáků na prvním stupni, a tudíž mírně klesl i průměrný počet žáků na jednu třídu (19,4). Tento pokles v posledních třech letech je zapříčiněn především nižšími počty žáků přicházejících do prvního ročníku. Meziroční pokles přicházejících žáků do prvního ročníku se však zmírňuje – mezi školními léty 2017/2018 a 2018/2019 představoval tento pokles 3 831 žáka, mezi školními léty 2018/2019 a 2019/2020 již jen 1 456 žáků. S narůstajícím počtem žáků druhého stupně také roste i počet tříd. Průměrný počet žáků na jednu třídu druhého stupně tedy nevrůstá, ale zůstává stejný (20,4).

Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách se v průběhu posledních tří let navýšil z 11,6 % na 14 % ve školním roce 2019/2020. Z těchto žáků představují naprostou většinu žáci se zdravotním postižením a/nebo se zdravotním znevýhodněním. Žáci se znevýhodněním souvisejícím s kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami představovali 1,7 %, žáci mimořádně nadaní jen 0,1 %. Tyto údaje však poukazují především na skutečnost, že identifikace a diagnostika žáků s nadáním i žáků znevýhodněných socioekonomickým statutem je stále problematická a nedostačující. V meziročním srovnání se příliš nemění podíl žáků s lehkým mentálním postižením (1,3 % ve školním roce 2019/2020 oproti 1,2 % v roce 2018/2019). Tito žáci se stále více vzdělávají v běžných třídách základních škol a snižuje se jejich podíl ve speciálních třídách (ze 76,2 % na 74,7 %).

Přibývá také žáků cizinců, celkem jich bylo v hodnoceném školním roce vykázáno 26 527. Ve více než třech čtvrtinách se opět jedná o žáky cizí státní příslušnosti s trvalým pobytem na území ČR. V regionálním členění představují opakovaně nejvyšší podíl žáci z evropských zemí, avšak mimo EU, žáci ze zemí EU představují druhou nejpočetnější skupinu.

TABULKA 32 | Žáci v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Počet žáků v ZV celkem	926 108	940 928	952 946
Počet žáků na 1. stupni ZŠ	575 699	573 442	563 346
Počet žáků na 2. stupni ZŠ	350 409	367 486	389 600
Podíl žáků se zdravotním postižením (v %)	10,3	10,8	11,6
Podíl cizinců v ZV (v %)	2,4	2,6	2,8

3.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky jsou ve většině škol na dobré úrovni a umožňují naplňování ŠVP. Pokud školy nemohly v plném rozsahu zajistit tyto podmínky pro vzdělávání, bylo to obdobně jako v minulém školním roce zejména z důvodu chybějícího či nedostatečného tělovýchovného vybavení (tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou) nebo ve vybavení odborných učeben a laboratoří.

TABULKA 33 | Hodnocení prostorových a materiálních podmínek z hlediska naplňování ŠVP – podíl škol (v %)

Prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP	Podíl
Rozhodně ano	72,1
Spíše ano	26,0
Spíše ne	1,8
Rozhodně ne	0,0

TABULKA 34 | Oblasti, v nichž prostorové a materiální podmínky neumožňují vzdělávání podle ŠVP v plném rozsahu – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova	2,3
Běžné učebny	2,5
Odborné učebny, laboratoře	12,7
Vybavení ICT	4,3
Pomůcky	2,3
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	16,0
Školní dvůr, zahrada	5,9
Školní dílny	6,4
Jiné	1,4

Sami ředitelé uvádějí potřebu dalšího zlepšení materiálních pomůcek investicemi zejména do odborných učeben, laboratoří, hřišť. Opakovaně zaznívá potřeba investovat do stavu budovy. Velkým paradoxem je, že se již třetím rokem ředitelé snižuje deklarovaná potřeba na vybavení v oblasti ICT (z 60 % v roce 2017/2018 na 30 % v roce 2019/2020). Realita v době fyzické nepřítomnosti žáků ve třídách v důsledku mimořádných opatření však ukázala, že tato potřeba je naopak značná. Velmi dobře byli na tuto situaci připraveni pouze ti ředitelé, kteří se již dříve systematicky věnovali zajištění digitálních technologií, často ve spolupráci se zřizovatelem.

TABULKA 35 | Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek ZŠ – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova/budovy	41,8
Běžné učebny	19,3
Odborné učebny, laboratoře	30,4
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	16,6
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	40,0
Dvůr, školní zahrada	25,6
ICT	30,0
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodící lišty apod.)	13,1
Sociální zařízení	15,3
Zázemí učitelů (kabinety, sborovna)	24,3
Prostory školní družiny / školního klubu	20,6
Vyučovací pomůcky	10,9
Jiné oblasti	4,6

Úkolem vedení školy je nejen usilovat o optimální materiální podmínky, ale zároveň pravidelně vyhodnocovat jejich účelné využívání. Důležitým faktorem z hlediska kvality vzdělávání je efektivita využívání těchto prostředků. Vyskytují se situace, kdy školy mají kvalitně vybavené odborné učebny a pomůcky, ale žáci s nimi příliš nepracují. Ve školním roce 2019/2020 využívali učitelé názorné učební pomůcky jen téměř v polovině hodin. Pokud byla využita didaktická technika, tak v jedné třetině hospitovaných hodin pouze učitelem, pouze některými žáky v 8,2 % a všemi žáky v 8,7 %. V efektivním zapojení učebních pomůcek a didaktické techniky do výuky školy vykazují trvalé rezervy.

Zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků v základních školách patří dlouhodobě mezi klíčové priority hodnocení ČŠI. Po výrazném navýšení podílu škol, ve kterých ČŠI zaznamenala porušení právních předpisů v oblasti bezpečnosti prostor školy mezi školními lety 2016/2017 a 2017/2018, dochází nyní meziročně ke snížení (z 9,9 % na 8 %). K prostorům se sníženou mírou bezpečnosti se nejčastěji řadí dvůr a zahrada, následují tělocvičny, hřiště a další sportoviště užívaná školou, dále pak společné prostory (chodby, šatny a společné místnosti).

3.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání

V kalendářním roce 2019 byly výrazně navýšeny celkové veřejné výdaje na základní vzdělávání v meziročním srovnání o 17 207 mil. Kč (celkem 100 713,2 mil. Kč), což je navýšení o 20,6 procentního bodu. Podíl výdajů na základní vzdělávání z celkových veřejných zdrojů se zároveň zvýšil z 37,7 % na 40,6 %. Jednotkové výdaje na jednoho žáka od předchozího roku vzrostly o 16 706 Kč (18,8 p. b.) na 105 515 Kč. Základní školy byly v roce 2019 financovány normativně, tzn. na principu „financování na žáka“, od ledna 2020 podle odlišného systému. Nové právní předpisy stanovují maximální možný rozsah vzdělávání nebo maximální možný rozsah přímé pedagogické činnosti hrazený ze státního rozpočtu. Provozní náklady a investice nadále hradí zřizovatelé. Financování výdajů soukromých škol z prostředků státního rozpočtu se řídilo zákonem č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů.

Ředitelé základních škol často usilují o získávání dalších zdrojů financování. Zapojují se do grantových a projektových programů na místní, regionální i republikové úrovni a dlouhodobě zlepšují podmínky vzdělávání. Finanční podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí příslušných ŠVP a poskytování souvisejících školských služeb v absolutní většině škol. Podle hodnocení ČŠI finanční podmínky škol „rozhodně umožňovaly“ vzdělávání podle všech oblastí ŠVP v 69,2 % škol a „spíše umožňovaly“ toto vzdělávání ve zbývajících 30,8 % ZŠ.

V uplynulém školním roce byly sledovány v navštívených veřejných školách úhrady zákonných zástupců žáků související s poskytovaným vzděláváním a školskými službami. Nejčastěji se jedná o finanční částku na akce menšího rozsahu, jako jsou např. kino, divadlo, třídní výlety, doprava na akce atd. (86,5 %). Většina škol (76,8 %) vyžaduje od zákonných zástupců úhradu vícedenních nebo pravidelných aktivit, nejčastěji lyžařského kurzu a školy v přírodě. Téměř 40 % škol vybírá prostředky na výtvarné potřeby a 60 % škol na jiné školní potřeby. Způsob vybírání finančních prostředků ze strany škol se v jednotlivých školách značně liší. Školy často nevydávají proti vybrané hotovosti příjmové doklady, nenevidují tyto prostředky v účetnictví, učitelé, pokud finanční prostředky vybírají, nemají většinou uzavřené dohody o hmotné odpovědnosti dle § 252 zák. č. 262/2006 Sb.

V těchto případech ČŠI v průběhu inspekční činnosti vždy upozornila ředitele na nesprávnou praxi a rizika při výběru zejména hotovostních finančních prostředků a doporučila správný postup. Ředitelé škol doporučení ČŠI akceptovali, cca v jedné třetině přijali opatření již v průběhu inspekční činnosti.

3.1.4 Personální podmínky v základním vzdělávání

Stěžejním hodnotícím ukazatelem kvalitní školy je kvalita pedagogického sboru, míra jeho kvalifikovanosti, aprobovanosti, profesní zdatnosti, zároveň však schopnosti empatie a respektu každého jednotlivého učitele vůči žákům. Tito učitelé své dovednosti využívají ke kvalitní vzdělávací činnosti se žáky. Úkolem ředitele školy je pedagogický sbor budovat, podporovat a vést. Ani zapojení školy do řady projektů nebo zkvalitňování materiálních podmínek nemá potřebný dopad bez toho, že by ředitel nastavil funkční pravidla, uplatňoval pedagogické vedení, reagoval na silné i slabé stránky svých pedagogů, zajišťoval podporu zejména začínajícím pedagogům a zkvalitňoval tak pedagogické procesy ve škole.

3.1.4.1 Ředitelé základních škol

Při hodnocení personálních podmínek škol ČŠI mj. sleduje plnění zákonných předpokladů pro výkon funkce ředitele školy. Počet ředitelů, kteří nesplňují tyto zákonné požadavky pro výkon své funkce, je dlouhodobě velmi nízký. Ředitelé si uvědomují význam tzv. kvalifikačního studia, které je povinné v úvodu jejich působení ve funkci; kromě několika osob, které byly jen dočasně pověřeny vedením školy, všichni ředitelé hodnocených základních škol toto studium absolvovali.

Ne zcela pozitivní je zjištění, které se týká preferencí ředitelů škol při volbě témat svého následného profesního rozvoje. Většina z nich se sice i nadále vzdělává, avšak jen v 6,2 % základních škol mohla ČŠI hodnotit tuto oblast, která je podmínkou úspěšného řízení školy, na výborné úrovni. V nejdůležitější oblasti, tj. zaměření na pedagogické vedení školy, se vzdělávaly jen necelé dvě třetiny ředitelů. Většina ředitelů se věnuje především vzdělávání v oblasti právních předpisů, ekonomické a finanční oblasti. Podíl ředitelů, kteří absolvovali vzdělávání v legislativní oblasti, se stále zvyšuje, získané informace přesto nejsou v praxi vždy efektivně využívány. Tato zjištění však jsou odrazem skutečnosti, že oblast právních předpisů ve školství je značně nepřehledná a turbulentní, ve školách přitom chybí právní a ekonomičtí specialisté.

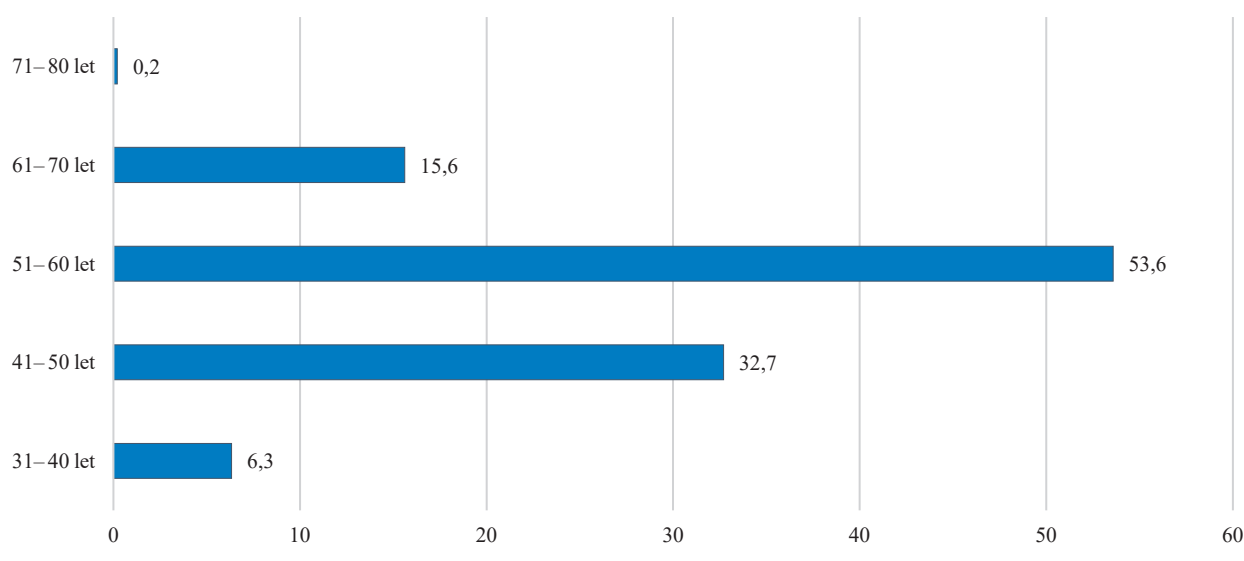
TABULKA 36 | Další vzdělávání ředitelů základních škol – podíl ředitelů (v %)

Oblast	Podíl
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	64,3
Organizační řízení školy	58,1
Ekonomická a finanční oblast	56,1
Legislativní oblast (právní předpisy)	77,9
Vlastní manažerské dovednosti (time management, řízení procesů)	34,0
Rozvoj lidských zdrojů (koučing, osobnostní rozvoj)	35,2
Personalistika (získávání pedagogických pracovníků)	11,2
Vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují	32,5
Metody a formy výuky, pedagogické kompetence	36,5
Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí	26,3
Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika	16,9
Chování žáků a vedení třídy	20,3
Prevence a projevy rizikového chování žáků	29,3
Bezpečnost a ochrana zdraví	36,0
Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	37,5
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	20,3
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	4,2
Dovednosti v oblasti ICT	18,4
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	14,9
Zájmové a neformální vzdělávání	5,7
Výchovné poradenství (vč. kariérového)	7,4
Spolupráce se zákonnými zástupci žáků	18,6
Jiná oblast	8,9

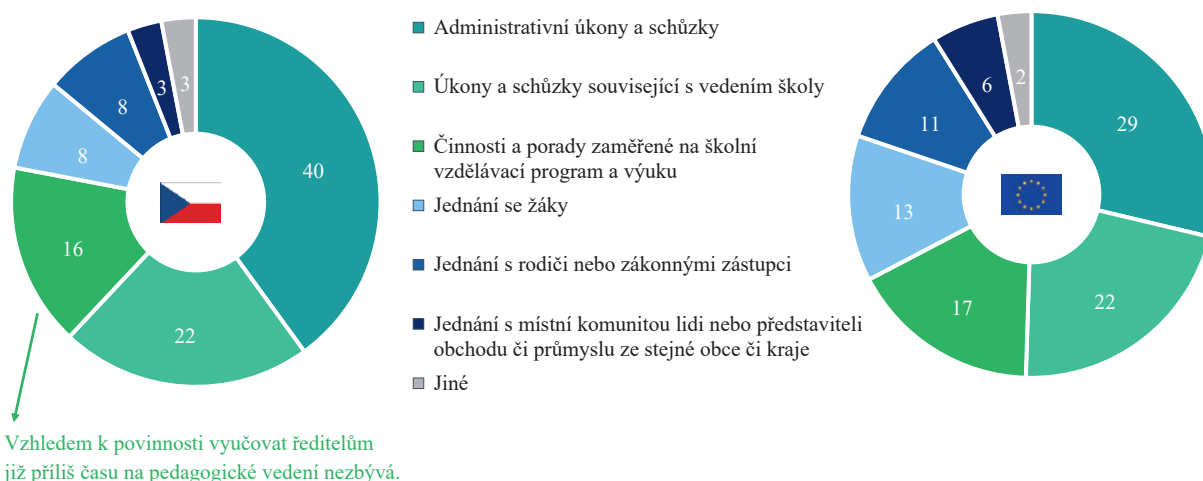
TABULKA 37 | Nejvýznamnější změny v tématech DVPP ředitelů ZŠ za posledních 5 let – podíl ředitelů (v %)

Oblast	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	Trend
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	49,3	49,3	49,4	52,9	64,3	+
Ekonomická a finanční oblast	40,3	40,4	39,3	43,3	56,1	+
Vlastní manažerské dovednosti (time management, řízení procesů)	44,4	40,9	40,5	29,9	34,0	-
Bezpečnost a ochrana zdraví	46,9	49,3	43,9	40,8	36,0	-
Dovednosti v oblasti ICT	49,3	32,4	22,8	15,5	18,4	-

ČŠI při inspekční činnosti doporučuje ředitelům, aby tam, kde je to možné, delegovali některé kompetence na další pedagogy. Vzhledem k tomu, že ve vzdělávacím systému působí vysoký počet malých a neúplných ZŠ, kde možnost delegování je omezená, klesá jen pomalu podíl těch ředitelů, kteří ve škole nezastávají žádné další souběžné pozice (30,6 %). Nejčastěji působí ředitelé škol jako koordinátoři ŠVP, třídní učitelé a výchovní poradci. Tyto skutečnosti a vysoká časová náročnost práce mohou být příčinou nízkého zájmu pedagogů o funkci ředitele školy.

GRAF 28 | Věková skladba ředitelů základních škol (v %)

S výše uvedenými zjištěními – orientace ředitelů na právní a ekonomické aspekty řízení a nezáměr učitelů vykonávat funkci ředitele – koresponduje i zjištění z mezinárodního šetření TALIS 2018, které potvrdilo, že ředitelé v České republice jsou zavaleni administrativní prací.

GRAF 29 | Činnosti ředitelů (v %)

Situace je o to složitější, že ředitel školy je na řešení i náročnějších záležitostí většinou sám. Podle TALIS 2018 je spolupráce ředitelů s řediteli jiných škol spíše výjimečná. V rámci EU je v ČR nejnižší podíl ředitelů, kteří často či velmi často spolupracují na obtížných pracovních úkolech s řediteli jiných škol (18 % oproti 38 % v EU).

Vhodnou inspirací pro kontext České republiky proto může být jedno z doporučení OECD, které na základě zjištění TALIS zemím navrhuje poskytovat specifickou podporu nejen začínajícím učitelům, ale také začínajícím ředitelům, například formou mentorování. Navrhována je podpora pro vytváření sítí ředitelů, v rámci nichž by zkušenější ředitelé mohli poskytnout mentorování začínajícím ředitelům.

Inspirativním zahraničním příkladem dobré praxe v tomto směru může být i Šanghaj (Čína), kde dochází k „párování“ výborných a méně dobrých škol. V rámci těchto sítí dochází k vzájemným diskuzím, výměnám know-how, společné tvorbě plánů rozvoje školy, dokonce i k výměnným pracovním stážím.

Podrobněji představuje zkušenosti, názory a postoje ředitelů a učitelů rozšířená Národní zpráva TALIS 2018 dostupná na webových stránkách České školní inspekce.²⁷

²⁷ <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy/Rozsirene-vydani-narodni-zpravy-TALIS-2018>

3.1.4.2 Učitelé základních škol

Zajistit kvalifikované a odborně zdatné pedagogy je pro některé ředitele obtížné. Pokračuje negativní trend snižování kvalifikovanosti, od minulého školního roku došlo k poklesu z 93,2 % na 92,1 %. Tato skutečnost se mimo jiné negativně projevila v klesajícím počtu pedagogů, kteří komplexněji a systematicky promýšlejí a připravují svoji výuku na výborné úrovni. Největší problémy v zajištění pedagogů měli ředitelé v Karlovarském, Středočeském, Ústeckém kraji a v Praze. Naopak zajistit nejvyšší kvalifikovanost se stabilně daří v Jihočeském, Zlínském, Moravskoslezském kraji a na Vysočině.

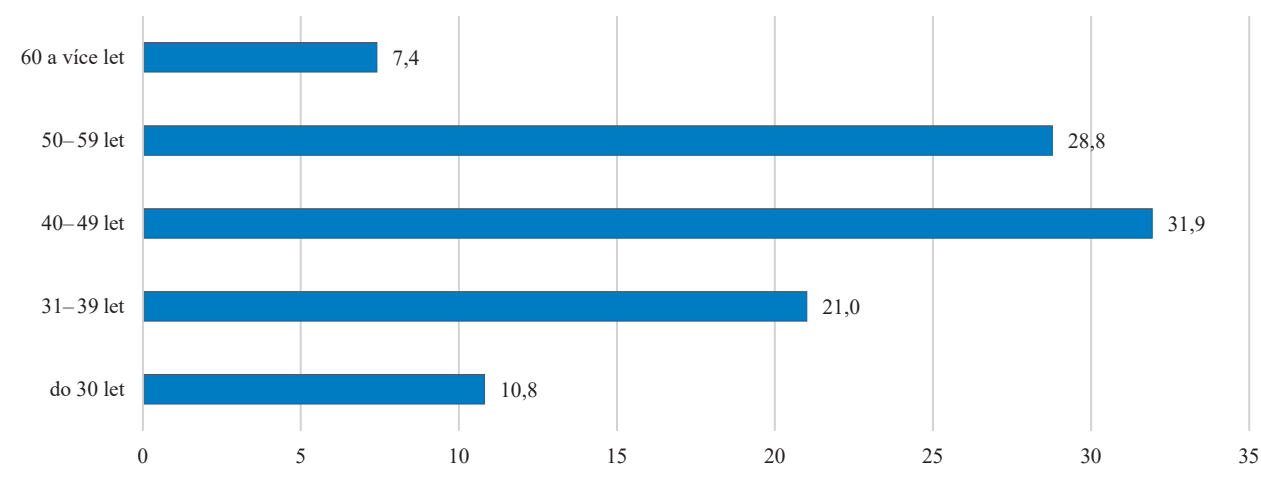
Obdobně nepříznivá situace je i v tom, do jaké míry je výuka vedena aprobovanými a neaprobovanými pedagogy. Vysoká míra neaprobovanosti má řadu negativních dopadů. Například skutečnost, že výuka informačních a telekomunikačních technologií byla vedena pouze ze 41,3 % aprobovanými pedagogy, se projevila v nižší míře digitální gramotnosti některých žáků a v jejich nedostatečných dovednostech pro zapojení do on-line výuky v období distančního vzdělávání.

TABULKA 38 | Předměty, ve kterých není výuka vedena pouze aprobovanými učiteli – podíl škol (v %)

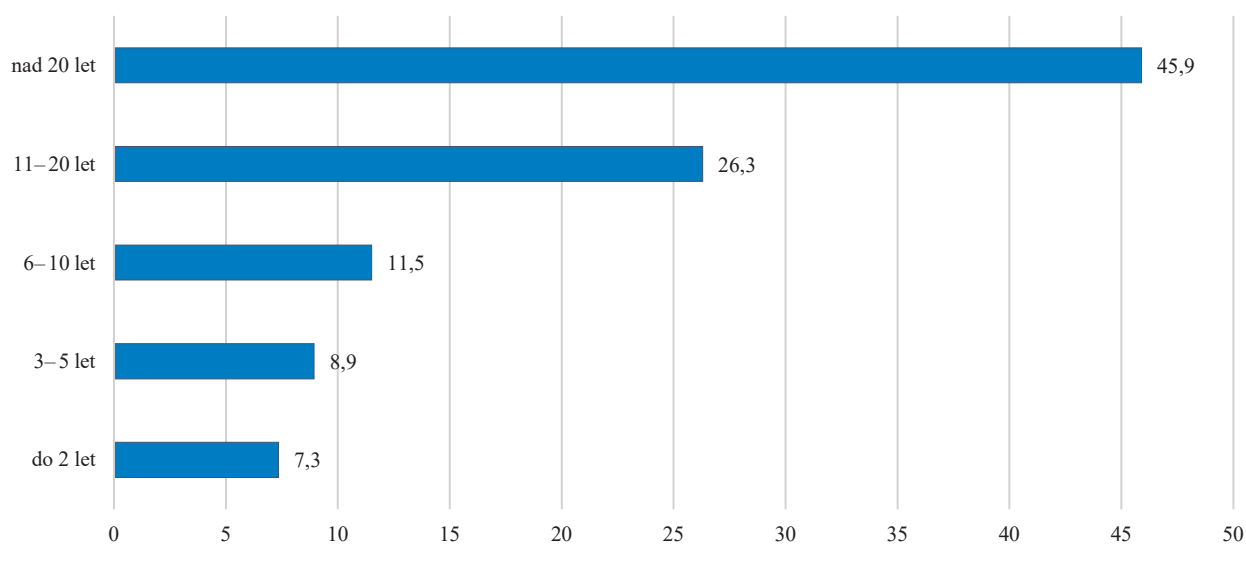
Předmět	Podíl
Výtvarná výchova	59,9
Informační a komunikační technologie	58,7
Cizí jazyk	56,0
Tělesná výchova	44,0
Hudební výchova	43,3
Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda, výchova ke zdraví)	40,4
Fyzika	38,0
Matematika	35,3
Výchova k občanství	32,9
Zeměpis	27,9
Český jazyk	26,4
Dějepis	22,6
Chemie	20,2
Přírodopis	17,5

Důležitý aspekt personálních podmínek, který se také nedaří zvrátit, je stále přetrvávající vysoký průměrný věk učitelů v navštívených školách. Tento negativní trend bohužel nadále pokračuje, průměrný věk učitelů v hodnocených školách se zvyšuje.

GRAF 30 | Věková struktura učitelů (v %)



Důvodem zvyšujícího se věku učitelů a současně významným rizikem je nízký zájem o povolání učitele. Ve školách chybí mladí učitelé, pouze čtvrtina učitelů v základních školách má praxi kratší než 10 let.

GRAF 31 | Pedagogická praxe učitelů (podíl v %)

V základních školách zůstává přibližně na stejné úrovni počet školních psychologů a speciálních pedagogů. Ačkoli je jejich role ve školách důležitá, krátkodobé trvání těchto pozic vázané zejména na finanční prostředky z projektových zdrojů a často nízká míra úvazku je společně s nedostatkem zájemců na trhu práce rizikem, které musí ředitelé škol neustále průběžně řešit. Oproti nízkému počtu uvedených specialistů se zvýšil počet asistentů pedagoga (o 0,7 p. b.). Nejčastěji (78,4 %) působí ve třídách z důvodu zdravotního postižení žáků, v 18,1 % působí sdílený asistent pro více žáků.

TABULKA 39 | Dostupnost specialistů v navštívených ZŠ – podíl škol (v %)

Typ specializované pozice	Průměr na školu	Podíl škol, které mají alespoň jednoho specialistu
Speciální pedagog	0,49	38,5
Školní psycholog	0,23	21,5
Asistent pedagoga	4,68	84,7
Školní asistent	0,36	26,6
Sociální pedagog	0,04	3,9
Osobní asistent	0,02	0,8

Kvalita personálních podmínek ve školách souvisí mj. s podporou mladých a začínajících učitelů. Ředitelé si uvědomují význam podpory začínajícím učitelům včetně přidělení mentora. Přesto se stává, že v některých školách je činnost mentora pouze formální, nerealizují se žádné vzájemné hospitace, mezi hodnocenými školami se vyskytují dokonce takové, kde je tato funkce delegována na nekvalifikovaného učitele.

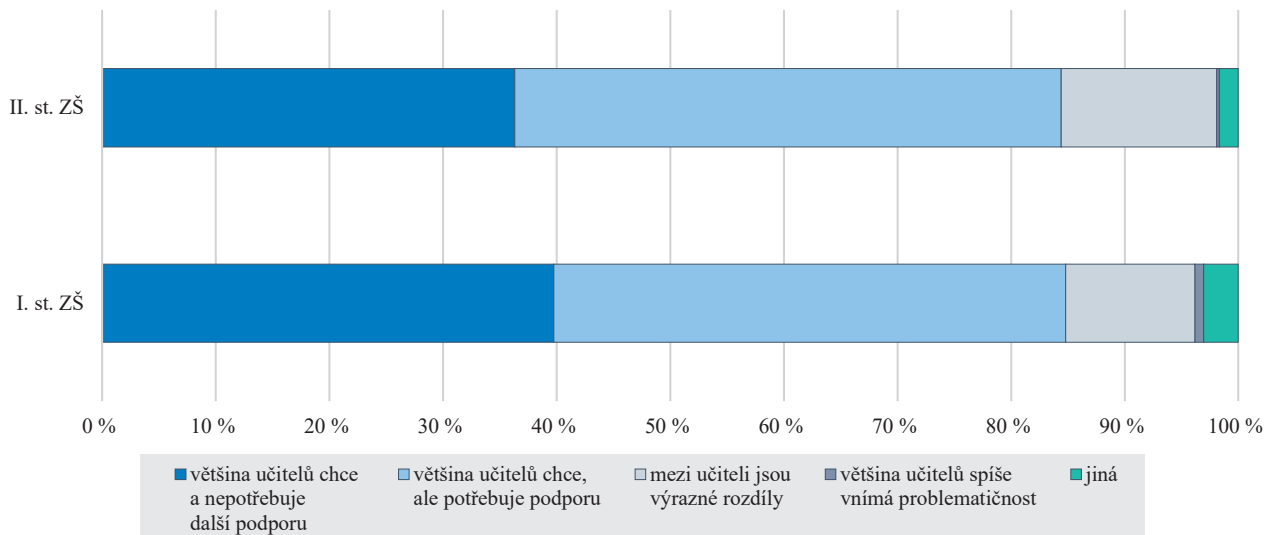
TABULKA 40 | Podpora začínajícím učitelům – podíl škol (v %)

Škola nabízí začínajícím učitelům	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Formální zaškolovací program (nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy a povoláním PP)	47,4	48,9	55,3
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	87,6	74,6	77,7
Vzájemné hospitace učitelů, náslechy	72,0	59,8	57,1
Konzultace s ředitelem / vedením školy	92,2	85,5	80,2
Konzultace s vyučujícími stejných předmětů	85,8	74,6	73,6
Kurzy, semináře (DVPP)	65,0	54,7	50,9
Jiné formy podpory	1,2	5,1	5,1

Ředitelé škol umožňují učitelům v převážné většině (80,5 %) ovlivnit zaměření jejich dalšího vzdělávání. V prvním pololetí měli pedagogové největší zájem o vzdělávání v oblasti metod a forem výuky, o rozšíření znalostí a dovedností v předmětech, které vyučují, a o kurzy zaměřené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Získané dovednosti se však často nedaří plně aplikovat ve výuce (viz kapitola Průběh základního vzdělávání). Zcela opomíjeno

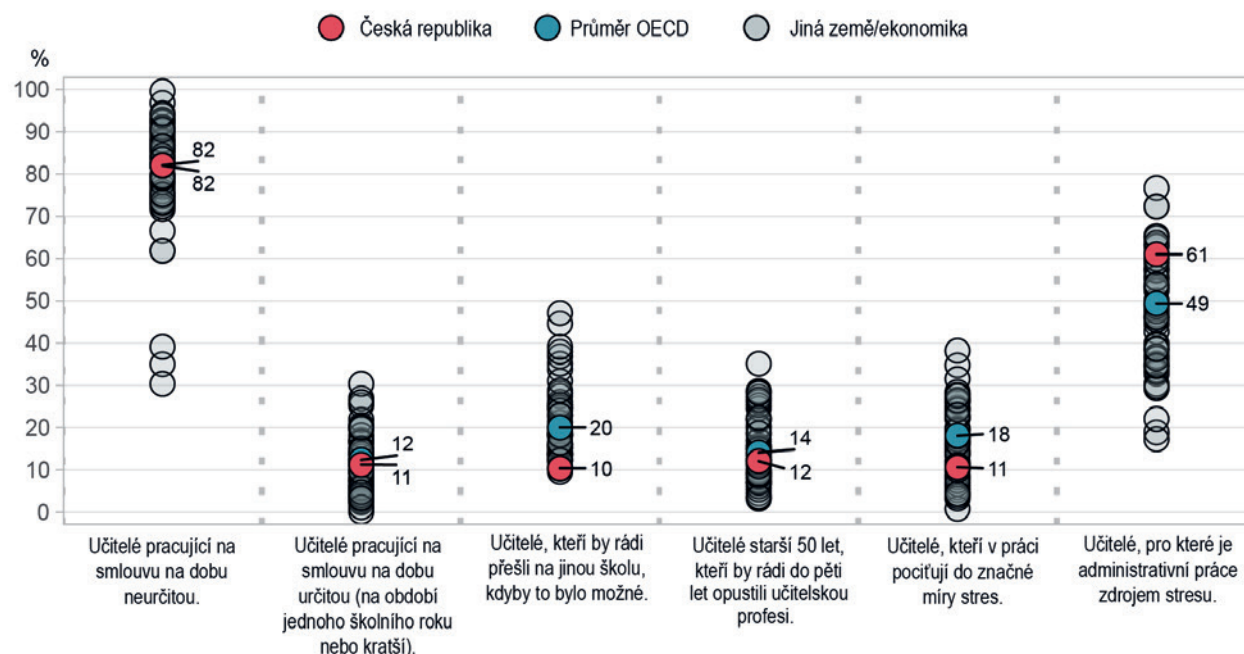
zůstalo další vzdělávání v oblasti ICT (pouze 16,2 % učitelů). Podcenění potřeby digitálních dovedností se negativně projevilo ve specifické situaci ve druhém pololetí školního roku. Při neúčasti žáků ve školách v souvislosti s covidem-19 se v plné míře ukázaly nízké kompetence mnoha učitelů pro práci s digitálními technologiemi. Část učitelů se sice mohla spolehnout na své dosavadní zkušenosti, ale téměř polovina pocítovala potřebu podpory.

GRAF 32 | Ochota učitelů využívat digitální technologie podle názoru vedení škol (podíl ředitelů škol v %)



Jiný pohled na personální situaci v základních školách nabízí zjištění z mezinárodního šetření TALIS. Při pohledu na oblast mobility učitelů se ukazuje, že 10 % českých učitelů by rádo přešlo na jinou školu, pokud by to bylo možné (průměr OECD 20 %). V průměru zemí OECD lze říci, že učitelé, kteří by rádi přešli na jinou školu, se vyznačují tím, že jsou v zaměstnání méně spokojeni a učitelství pro ně nebylo první kariérou. Ve srovnání s jejich kolegy, kteří neuvažují o přechodu na jinou školu, se jedná o učitele mladší a s kratší pracovní zkušeností v dané škole. O změně školy častěji uvažují učitelé, kteří vyučují třídy s vyšším podílem znevýhodněných žáků, žáků s horšími studijními výsledky a žáků s problémovým chováním.

GRAF 33 | Pracovní podmínky, mobilita a riziko odchodu učitelů z profese (v %)



Odchod učitelů z profese je dalším faktorem spojeným s mobilitou učitelů. Může ovlivnit výsledky žáků negativním dopadem na školní klima a implementaci kurikula. Může také představovat značné finanční náklady pro vzdělávací systém, neboť vede k potřebě nahradit kvalifikované učitele v dotčených školách. Jako zástupný indikátor pro riziko

odchodu učitelů z profese užívá TALIS učitelé uváděné záměry setrvat v učitelské profesi. V České republice uvádí 24 % učitelů, že by chtěli opustit profesi učitele v následujících pěti letech (průměr OECD 25 %). Dále 12 % českých učitelů ve věku do 50 let by chtělo v následujících pěti letech přestat vyučovat, což je o něco méně, než činí průměr OECD (14 %).

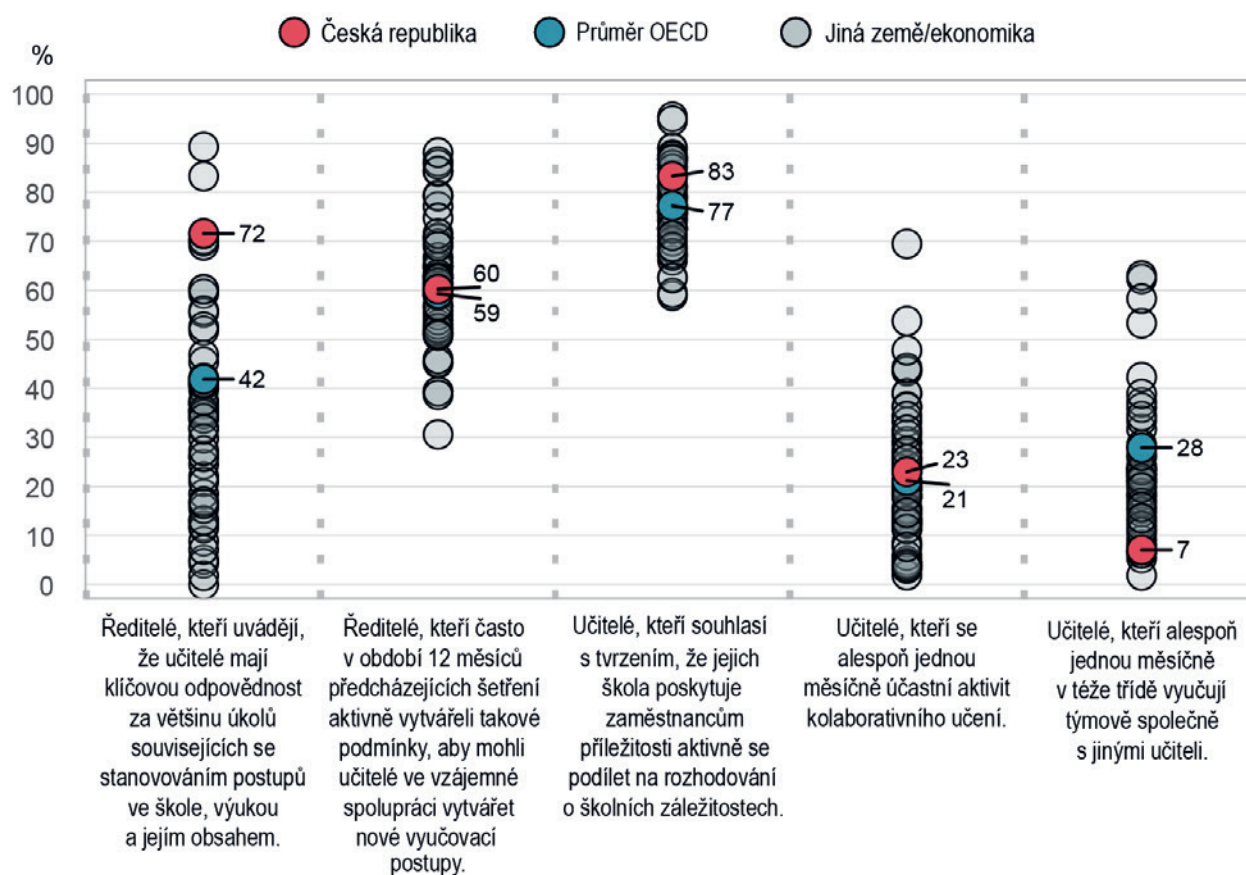
Spokojenost učitelů v zaměstnání a jejich ochota setrvat v profesi souvisí s mírou pociťovaného stresu. Stresující prostředí a situace mohou ovlivnit nejen práci a motivaci učitelů a ředitelů, ale také výsledky žáků. V České republice 11 % učitelů pociťuje v práci do značné míry stres, což je méně, než činí průměr OECD (18 %).

Pro téměř polovinu učitelů v zemích a ekonomikách zapojených do šetření TALIS je zdrojem stresu příliš mnoho administrativní práce. Čeští učitelé a ředitelé uvádějí jako tři nejčastější zdroje stresu: příliš mnoho administrativní práce, vycházení vstříc měnícím se požadavkům správních orgánů a zodpovědnost za výsledky žáků.

V zemích a ekonomikách TALIS byla u učitelů, kteří ve své práci do značné míry zažívají stres, zjištěna dvakrát vyšší pravděpodobnost, že opustí profesi učitele, než u jejich kolegů, kteří pociťují stres v nižší míře (v České republice je tato pravděpodobnost dvakrát až třikrát vyšší).

Profesní spolupráce se může stát stabilním základem pro rozvoj inovativních a efektivních vyučovacích postupů. V průměru napříč zeměmi OECD bylo zjištěno, že učitelé, kteří se účastní kolaborativních aktivit zahrnujících vyšší míru vzájemného propojení učitelů, častěji využívají efektivnější vyučovací postupy. Mezi ně patří například skupinová práce žáků. Profesní spolupráce není nicméně v zemích a ekonomikách zapojených do TALIS příliš častým jevem. V České republice uvádí účast na společném profesním učení alespoň jednou měsíčně 23 % učitelů (průměr OECD 21 %) a 7 % učitelů se alespoň jednou měsíčně zapojuje do týmové výuky (průměr OECD 28 %).

GRAF 34 | Autonomie, kolegiální a spolupráce (v %)



Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), garant šetření TALIS, na základě zjištění přichází i s doporučeními, kterými se státy mohou inspirovat. Z pohledu OECD je jednou z možností, jak zmírňovat riziko odchodu učitelů z profese a podporovat vzájemnou spolupráci učitelů, vytváření podmínek pro uskutečňování aktivit dalšího vzdělávání učitelů přímo ve školách, což umožní lépe zohlednit specifika jednotlivých škol. Podle zjištění TALIS 2018 je přínos takových aktivit větší a klíčové je, aby součástí aktivit byl prostor pro vzájemnou spolupráci učitelů, výměnu zkušeností, včetně konkrétních prvků, jako je např. tandemová výuka nebo výuka menších skupinek žáků v rámci třídy.

3.1.5 Řízení škol v základním vzdělávání

Klíčovým faktorem pro kvalitu poskytovaného vzdělávání je přístup vedení školy k jejímu řízení. V rámci hodnocení kvality řízení škol v základním vzdělávání se ČŠI zaměřovala především na dopady řízení na kvalitu vzdělávacího procesu a výsledky žáků. Aktivní řízení v sobě spojuje efektivní organizaci, pravidelný monitoring a autoevaluaci, kontrolní činnost a přijímání vhodných opatření ke zjištěným nedostatkům. Podmínkou kvalitního řízení školy je také dostatečně silná vize a dosažitelné koncepční cíle, které kvalitní ředitel sdílí s pedagogy, zákonnými zástupci a zřizovatelem.

V navštívených školách byly často koncepční cíle stanoveny velmi obecně a formálně, nedostatečně reagovaly na konkrétní podmínky a potřeby školy. Podle zjištění ČŠI byl aktivní podíl pedagogických pracovníků i dalších aktérů vzdělávání na tvorbě koncepce školy nízký, což může být hlavní příčinou nízké míry jejich ztotožnění s koncepčními cíli. V důsledku pak vzdělávací proces nekoresponduje se stanovenými cíli a nevede důsledně k naplňování ŠVP. Zejména z těchto důvodů bylo při hodnocení řízení v téměř 28 % základních škol konstatováno mírné či výrazné zhoršení oproti poslednímu inspekčnímu hodnocení.

K lépe hodnoceným oblastem patří tradičně spolupráce s vnějšími partnery, zejména zřizovateli, kde 28 % škol bylo hodnoceno výborně. V převážné většině škol se také ředitelům dařilo vytvářet vstřícné a bezpečné podmínky pro žáky, nicméně v 13,5 % navštívených škol je i v této oblasti nutné dosáhnout zlepšení.

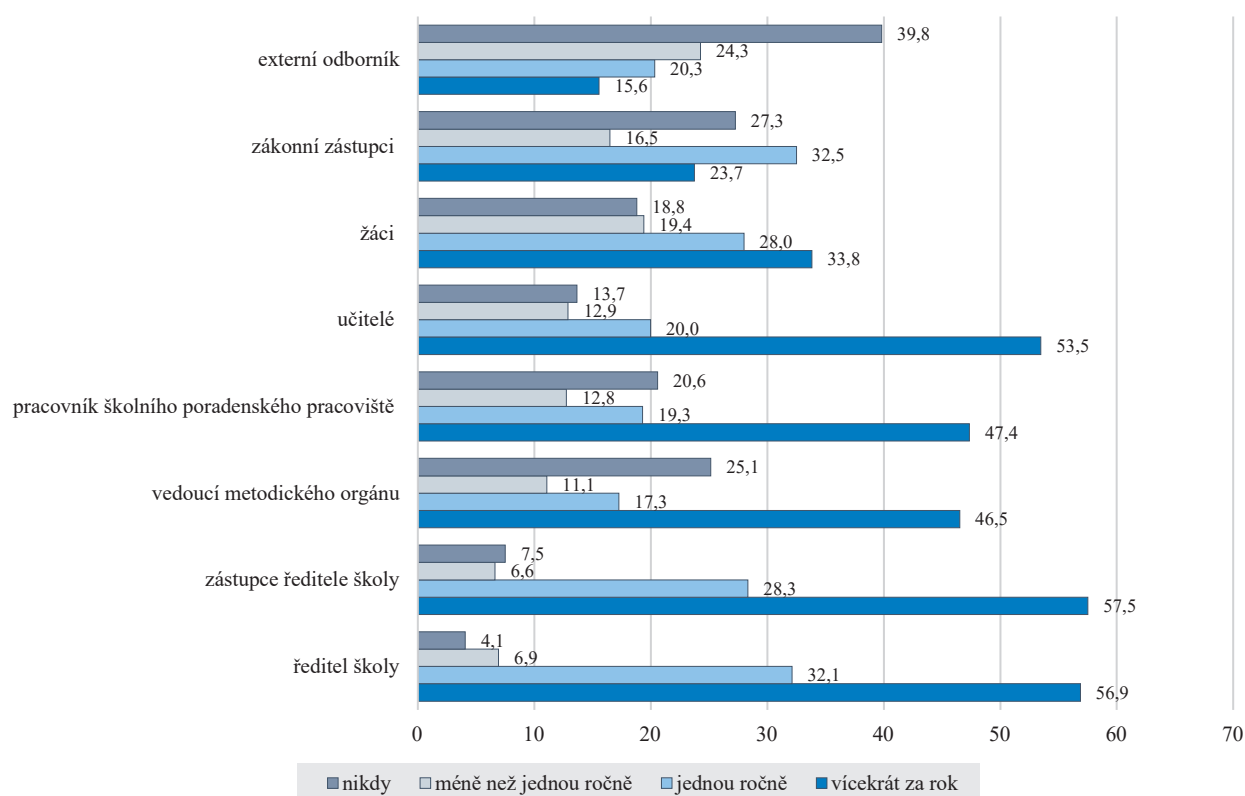
Ačkoliv, jak bylo uvedeno výše, se ředitelé nejčastěji vzdělávají v legislativní oblasti, získané znalosti ne vždy aplikují v praxi, pouze v jedné třetině navštívených škol neuložila ČŠI žádné opatření k odstranění nedostatků vyplývajících z nesouladu organizace a vnitřního chodu školy se závaznými předpisy.

Školní vzdělávací program měly až na výjimky zpracovány všechny navštívené školy. Tento klíčový dokument je však mnohdy zpracovaný formálně, a ne všechny školy s ním proto aktivně pracují. Pedagogové mnohdy podle pokynů vedení každoročně zpracovávají dílčí časové a tematické plány, které pak na rozdíl od ŠVP využívají v praxi. Tato duplicita potvrzuje formálnost některých ŠVP a představuje zbytečnou administrativní zátěž pro učitele. V řadě hodnocených škol bylo zjištěno i porušení právních předpisů – vzdělávání ve škole neprobíhalo podle ŠVP (11,4 % hodnocených škol) nebo školní vzdělávací program nebyl v souladu s RVP ZV.

Největší rezervy měli ředitelé v aktivním řízení pedagogických procesů, jejichž podstatou je plánování a vyhodnocování. Přibližně v jedné pětině z navštívených základních škol nebyla nastavena jasná pravidla a mechanismy pro efektivní řízení, organizaci a rozvoj školy. Nízká účinnost nastavených řídicích mechanismů byla zjištěna v 52,5 % škol. Mezi nejčastější slabé stránky v řízení školy patří nedostatečná kontrolní činnost a nesystematické sledování efektivity přijatých opatření. Jakkoliv se v hodnoceném období podle zjištění ČŠI zvýšila četnost hodnocení, resp. poskytování zpětné vazby pedagogům, ne vždy byly závěry z hospitační a kontrolní činnosti ředitelů využity pro následné kroky, např. podpora pedagogů formou jejich dalšího vzdělávání. Nedostatečná pozornost ze strany většiny ředitelů škol je věnována vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků, jen nízký podíl škol (30 %) využívá k ověřování naplňování očekávaných výstupů ŠVP dostupné externí nástroje.

Málo úspěšní byli ředitelé základních škol při zajišťování optimálních personálních podmínek pro vzdělávání. Ty se od posledního inspekčního hodnocení zhoršily ve 25,9 % hodnocených škol. Tato skutečnost sice souvisí s aktuální obecně neuspokojivou personální situací ve školství, ale také s neúčinnou podporou dalšího profesního rozvoje pedagogů na úrovni školy a s vytvářením podmínek pro vzájemnou výměnu pedagogických zkušeností. Kromě plánů dalšího vzdělávání, které má zpracována většina škol, pracují jen v 11,7 % škol s podrobnějším plánem osobního rozvoje konkrétních učitelů. Vedení škol sice sleduje a většinou i vyhodnocuje potřeby učitelů, vysílá je na kurzy dalšího vzdělávání. Podíl učitelů, kterým vedení poskytuje zpětnou vazbu související s absolvovaným kurzem DVPP tak, aby měla pozitivní dopady na výuku, však činil pouze 35,8 %. Uvedená inspekční zjištění ukazují, že vedení škol má v oblasti podpory pedagogů značný prostor pro zlepšování.

Ve školách, kde vedení poskytuje podporu učitelům, hodnotili tito učitelé dopady takové podpory kladně. Téměř čtyři pětiny z nich uvedly, že hodnocení ze strany vedení a zpětná vazba měly velký pozitivní dopad na jejich práci. Negativním zjištěním však je, že téměř pětina pedagogů uvádí, že jim neposkytují žádnou zpětnou vazbu vedoucí metodických orgánů školy ani pracovníci školního poradenského pracoviště. Toto zjištění nepochybně ukazuje také na nedostatky v řízení základních škol. Příležitost ke zlepšení mají ředitelé škol také v iniciování četnějšího poskytování zpětné vazby k práci školy ze strany žáků a jejich rodičů.

GRAF 35 | Četnost hodnocení a poskytování zpětné vazby učitelům – podíl učitelů (v %)

V činnosti metodických orgánů škol (metodická sdružení, předmětové komise) převažuje nadále jen činnost organizačního charakteru, jako je plánování a organizace školních akcí, nákup učebnic a pomůcek apod. Mírně se zvýšil podíl škol, ve kterých metodické orgány projednávají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Efektivním využíváním vyučovacích metod a forem, vyhledáváním nadaných žáků, mezipředmětové koordinaci, analýze výsledků vzdělávání a přijímání účinných opatření ke zlepšení se věnují spíše okrajově. Z uvedeného vyplývá, že potenciál metodických orgánů nevyužívá vedení škol efektivně.

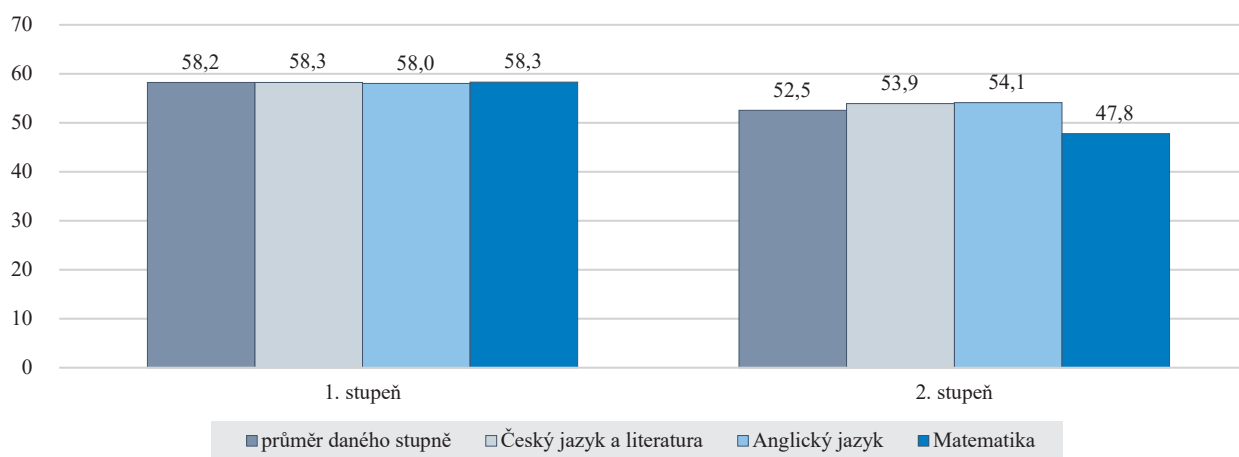
3.2 Průběh základního vzdělávání

3.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

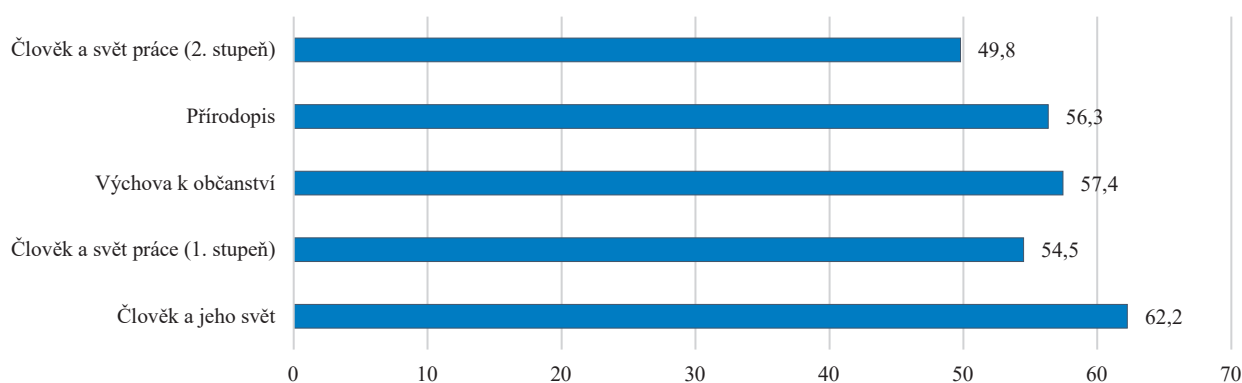
Hodnocení kvality vzdělávacího procesu je založeno na hodnocení zhlédnutých hodin (hospitací), posouzení průběhu vzdělávání na základě rozhovorů s učiteli i vedením školy a hodnocením dalších jevů pozorovatelných ve škole (výsledků prací žáků, učební atmosféry apod.).

Hodnoceno je, jakým způsobem a zda vůbec pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků. Z celkového posouzení plyne, že na minimálně jedné pětině škol je podstatná část pedagogů, kteří plánují výuku v rozporu s kvalitou uvedenou v tomto kritériu.

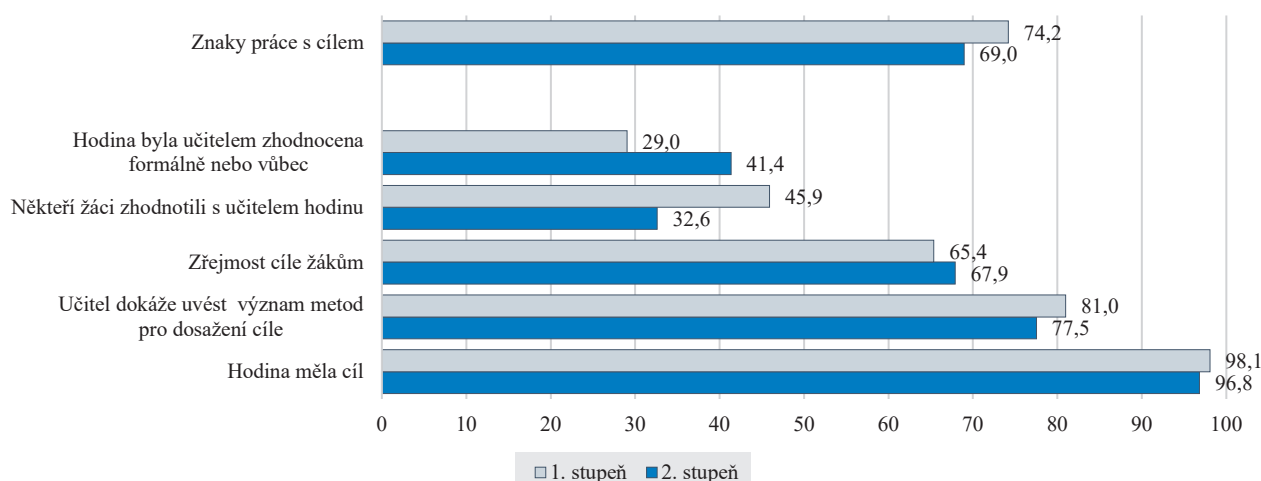
Úroveň plánování dokládají pozorované znaky kvalitní práce s obsahem (jako jsou rozvoj znalostí nebo dovedností, případně postoje; věkově odpovídající obsah výuky, příklady využívání znalostí a dovedností v reálných situacích, ověřování znalostí nebo dovedností v hodině a sledování dosahovaného pokroku jednotlivých žáků). Uvedené znaky jsou v hodinách zastoupeny jen v 55 %. Častěji tomu tak je u pedagogů s aprobační (o 4 p. b.), než u pedagogů sice kvalifikovaných, ale bez aprobační. Vyšší zastoupení je také v hodinách na prvním stupni.

GRAF 36 | Četnost znaků kvalitní práce s obsahem (v %)

Důvodem nižší četnosti znaků je především téměř o polovinu méně častý výskyt sledování dosahovaného pokroku u jednotlivých žáků a o čtvrtinu méně časté využívání hodin k rozvíjení postojových cílů. Nižší výskyt obou znaků je dokladem nižšího zaměření na reálné dosahování vzdělávacích pokroků u žáků a nižší zaměření na celkový rozvoj žáků. Výrazný rozdíl mezi prvním a druhým stupněm je například ve výuce matematiky (zhruba o jednu pětinu nižší výskyt znaků kvalitní práce s obsahem). Kromě výše uvedených dvou znaků, které jsou dominantní příčinou rozdílu mezi prvním a druhým stupněm, se v případě matematiky jedná i o výrazně méně časté využívání znalostí a dovedností v reálných situacích. Určité odtržení obsahu vzdělávání od reálného světa žáků výrazně snižuje efektivitu vzdělávání zvláště žáků bez výkonové motivace. Vyšší zastoupení sledovaných znaků je v hodinách předmětů Člověk a jeho svět, Přírodopis a Výchova k občanství. Naopak překvapivě nízké je v předmětu Člověk a svět práce.

GRAF 37 | Četnost znaků kvalitní práce s obsahem v některých předmětech (v %)

Druhou skupinou znaků dokládajících úroveň plánování výuky jsou znaky kvalitní práce se vzdělávacím cílem (zda je cíl hodiny žákům zřejmý, z čeho cíl vyplývá, zda je na závěr hodina vzhledem k cíli vyhodnocena a zda cíli odpovídají zvolené metody a formy). Průměrné zastoupení znaků dokládajících práci s cíli je oproti ostatním znakům nejpočetnější, ale i přesto je v hodinách jen v 72 %. Častěji se opět znaky vyskytují v hodinách aprobovaných pedagogů (o 6 p. b.). Častější jsou také ve výuce na prvním stupni. Jednou z hlavních příčin rozdílu mezi prvním a druhým stupněm je častější zhodnocení hodiny pedagogem a některými žáky s ohledem na zvolený cíl a její obsah. Rozdíly v četnosti znaků mezi jednotlivými předměty nejsou výraznější. Mírně vybočuje s nižší četností uvedených znaků matematika, zeměpis, fyzika a člověk a svět práce.

GRAF 38 | Četnost znaků práce s cílem na 1. a 2. stupni (v %)

Znaky dokládající plánování, promýšlení obsahu hodin apod. patří spíše k častějším činnostem souvisejícím s výukou. Zásadnějším problémem je nízká míra vyhodnocování efektivity hodiny a výše uvedené sledování pokroku žáků v hodinách, které mají zásadní vliv na dosahované výsledky vzdělávání. Například v průběhu vzdělávací dráhy klesá podíl hodin, ve kterých byl stanoven cíl na základě identifikovaných znalostí a dovedností žáků (z 62 % v první až třetí třídě až na 45 % v osmé a deváté třídě). Důsledkem je postupně se snižující podíl žáků, kteří dosahují očekávaných znalostí a dovedností, a také snižování motivace žáků v důsledku nepochopení probíraného vzdělávacího obsahu.

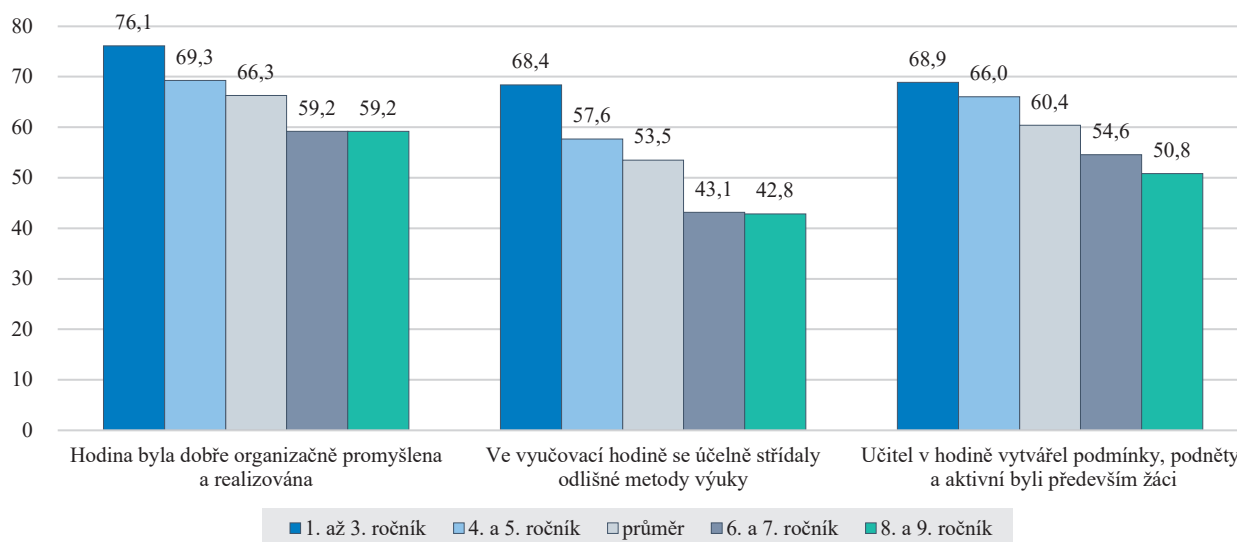
V druhém kritériu je hodnoceno, zda pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů. Z celkového posouzení plyne, že minimálně v jedné třetině škol výrazná skupina pedagogů organizuje výuku s podstatnými nedostatky.

V hospitacích jsou sledovány znaky kvalitní organizace výuky (zda je hodina dobře organizována, zda není jednotvárná vzhledem k činnostem žáků, zda jsou zapojeni všichni žáci, zda jsou aktivní a zda tempo hodiny odpovídá tempu žáků). Průměrná četnost kvalitativních znaků ve sledovaných hodinách patří mezi vyšší a činí 70 %. Mezi prvním a druhým stupněm je v četnosti těchto znaků nejvýraznější rozdíl 13 p. b. ve prospěch vyššího výskytu na prvním stupni. Na četnost znaků v hodinách má mírný vliv počet přítomných žáků ve třídě, což dokládá očekávaný význam využívání dělení ve výuce některých předmětů pro kvalitu organizace hodiny.

GRAF 39 | Četnost znaků kvalitní organizace výuky podle počtu přítomných žáků (v %)

Vliv aprobovanosti pedagogů je u této skupiny znaků nejvýraznější (u aprobovaných pedagogů je výskyt čtenější o 9 p. b.). Rozdíly v četnosti mezi prvním a druhým stupněm jsou dány o třetinu nižším výskytem hodin s účelným střídáním odlišných metod na druhém stupni, o pětinu nižším výskytem hodin, ve kterých jsou aktivní především žáci, a také o necelou pětinu nižším výskytem hodin, které jsou celkově dobře organizovány. U uvedených znaků je zřetelný pokles jejich četnosti plynule od 1. až 3. ročníku do 8. a 9. ročníku.

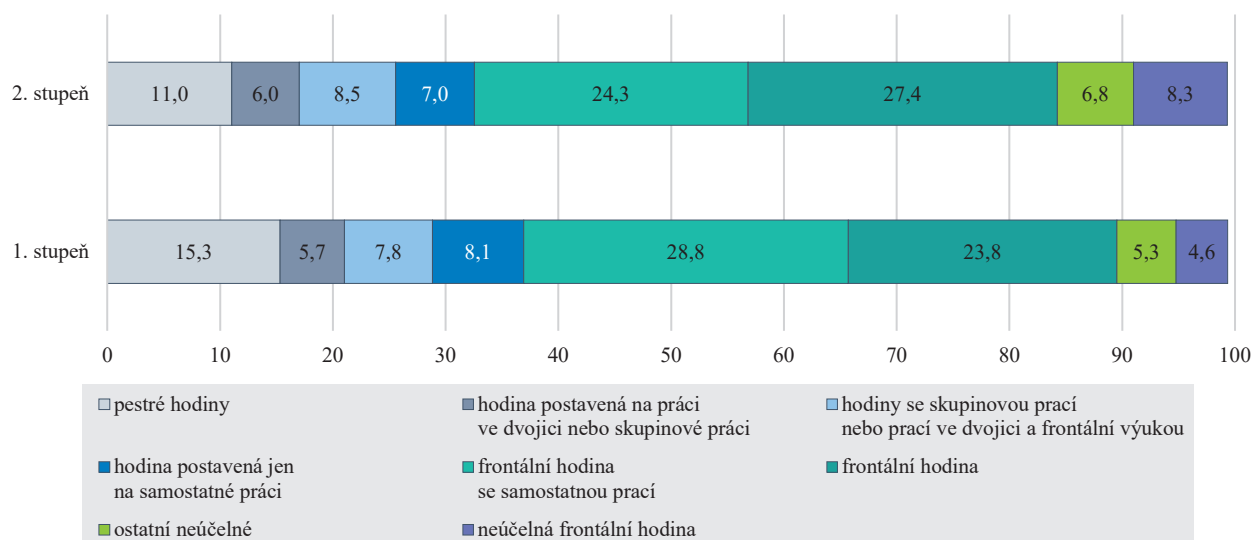
GRAF 40 | Četnost vybraných znaků kvalitní organizace výuky podle ročníků (v %)



Mezi předměty s nejnižším výskytem uvedených znaků patří hodiny fyziky, matematiky na druhém stupni a zeměpisu. V hodinách fyziky je výrazně častěji aktivní především pedagog a vyskytují se žáci, kteří jsou po většinu času pasivní. Naproti tomu hodiny matematiky na druhém stupni jsou častěji jednotvárné a ani se v nich účelně nestřídají metody. Uvedené organizační nedostatky korespondují s dlouhodobými negativními trendy v těchto předmětech, které vedou k výraznějším nedostatkům v dosahovaných výsledcích žáků.

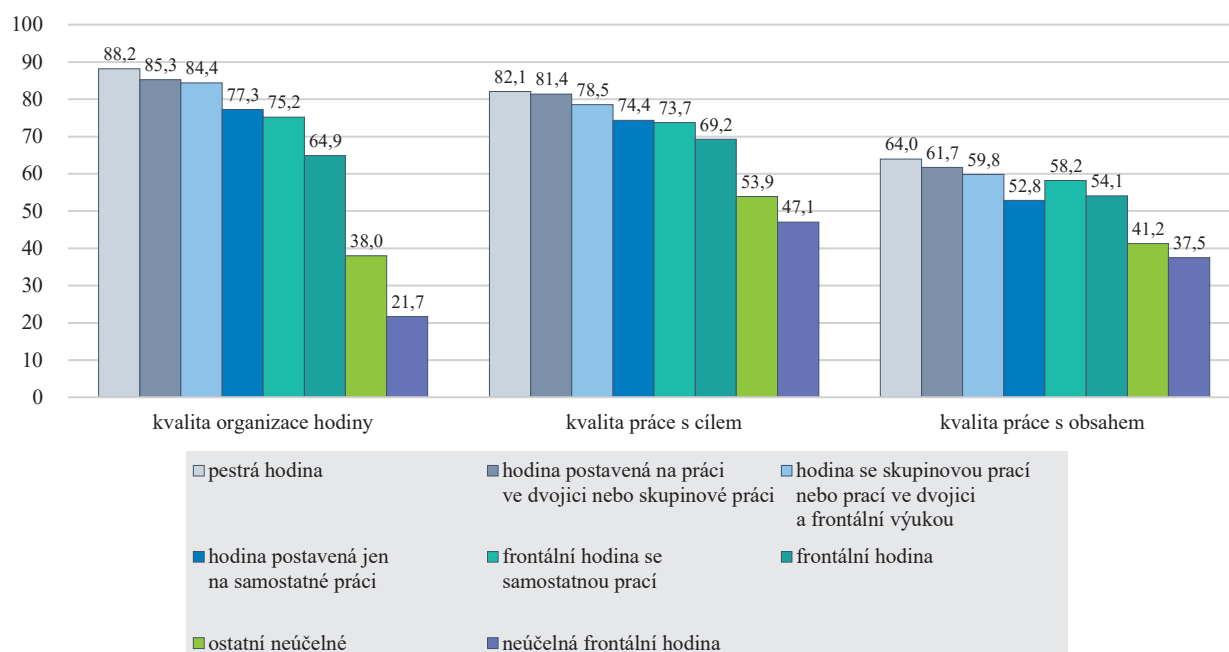
Kvalitu organizace vyučovací hodiny dobře charakterizují využívané organizační formy. Ve více než polovině všech hodin na základních školách dominují hodiny s kombinací frontální výuky se samostatnou prací žáků a hodiny jen s frontální výukou. Pestré hodiny, které charakterizuje účelné využívání různých organizačních forem, se vyskytovaly jen ve více než jedné osmině hospitací. Mezi další čtenější způsoby organizace patří: hodina s dominantní prací ve dvojici nebo skupinovou prací, hodina se skupinovou prací nebo prací ve dvojici a frontální výukou, hodina s dominantní samostatnou prací, hodina s neúčelnou frontální výukou a hodina s neúčelně využívanými dalšími organizačními formami. Porovnání rozložení četnosti uvedených způsobů organizace výuky mezi prvním a druhým stupněm dokládá snížení kvality organizace výuky v hodinách na druhém stupni.

GRAF 41 | Rozložení četnosti způsobů organizace výuky v hodinách na 1. a 2. stupni (v %)



Kvalita způsobu organizace výuky a účelné střídání organizačních forem má výraznou souvislost s výskytem dalších kvalitativních znaků, které charakterizují výuku. Například všechny výše uvedené souhrnné znaky mají snižující se výskyt v hodinách se snižující se kvalitou organizace.

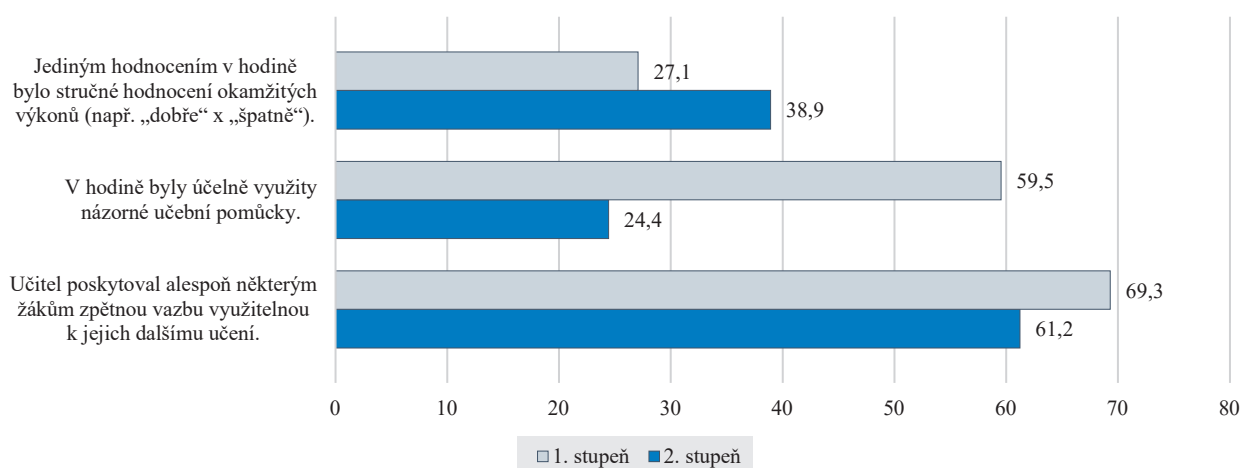
GRAF 42 | Četnost znaků kvality vzhledem ke kvalitě způsobů organizace výuky (v %)



Ohodnocení kvality využívaných způsobů organizace výuky umožňuje porovnat kvalitu organizace jednotlivých předmětů na prvním a druhém stupni. Nejvýraznější rozdíl je ve výuce matematiky, která patří na prvním stupni mezi organizačně nejkvalitnější předměty z naukových předmětů a na druhém stupni patří spolu s chemií a fyzikou mezi organizačně nejméně kvalitní. Příčinou výrazně nižší kvality organizace výuky na druhém stupni je četnější výskyt neúčelných organizačních forem. V případě fyziky a chemie souvisí nízká kvalita s přílišnou dominancí frontální výuky v hodinách na úkor pestřejších způsobů organizace.

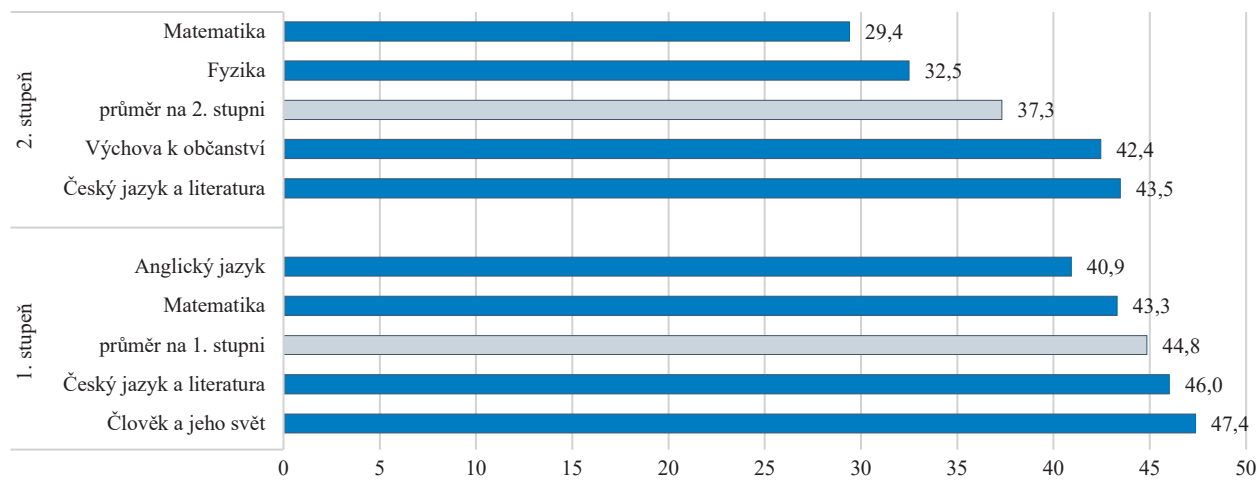
Hodnocení kvality využívání metod se soustřeďuje na kvalitativní znaky, které dokládají podporu procesu učení ze strany pedagoga (mezi ně patří kvalita hodnocení v průběhu učení, vhodné využití chyby, využívání názorných pomůcek, respekt k tempu žáků a zřejmost cíle pro žáky). Průměrný výskyt znaků v hodinách je jen 58 %. Znaky podpory procesu učení se vyskytovaly častěji v hodinách s nižším počtem žáků. Vyšší výskyt má i aprobovaná výuka (o 5 p. b. vzhledem k výuce neaprobované) nebo výuka na prvním stupni (o 7 p. b. více než výuka na druhém stupni). Největší rozdíl je opět ve výuce matematiky. Mezi předměty s nejnižší četností uvedených znaků patří výchova k občanství, matematika na druhém stupni a hudební výchova na prvním stupni. V případě matematiky je patrný výrazný rozdíl ve využívání názorných pomůcek a způsobech hodnocení.

GRAF 43 | Četnost některých znaků podpory procesu učení ze strany pedagoga na 1. a 2. stupni (v %)



Sledování znaků dokládajících podporu procesu učení ze strany učitele významně doplňuje četnost znaků dokládajících aktivity podporující učení na straně žáka (jako jsou samostatné objevování nových poznatků, zapojení všech žáků do rozhovorů a jejich vzájemná diskuze, rozvoj kreativity, zájem žáků, vrstevnické hodnocení). Četnost znaků aktivit žáků podporujících jejich učení byla průměrně jen 41 %, což je druhý nejnížší výskyt souhrnného znaku. Výraznější vliv měla aprobovanost učitele (o 7 p. b. vyšší výskyt). Počet přítomných žáků ve třídě naproti tomu neměl zásadnější vliv, mimo počtů 25 a více žáků, kdy již četnost sledovaných znaků klesá. Výrazný je i rozdíl mezi prvním a druhým stupněm (o 8 p. b. častější výskyt na prvním stupni). Hlavní rozdíly mezi prvním a druhým stupněm jsou dány výrazně nižším zájmem žáků o výuku (o 14 p. b.), menším podílem hodin, ve kterých se dostal téměř každý žák ke slovu (o 17 p. b.), nižším výskytem metod rozvíjejících kreativitu (o 9 p. b.) a méně častým využíváním vrstevnického hodnocení (o 7 p. b.).

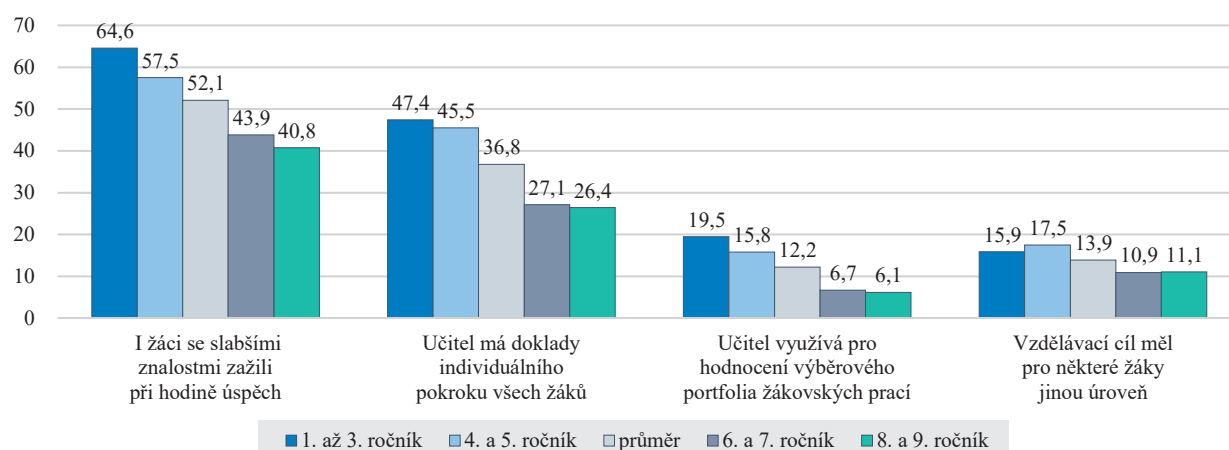
GRAF 44 | Četnost znaků aktivit podporujících učení na straně žáka ve vybraných předmětech na 1. a 2. stupni (v %)



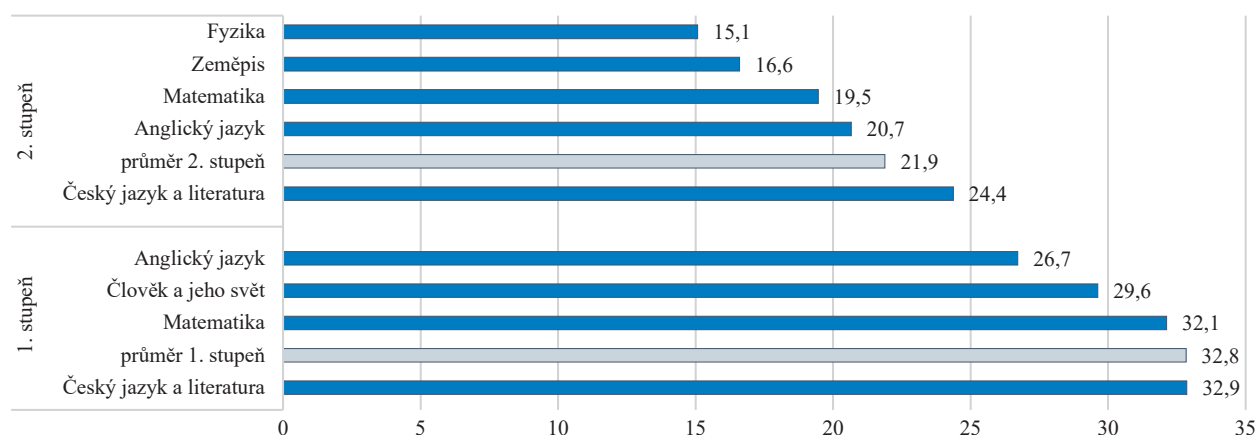
Z porovnání všech čtyř souhrnných znaků (kvalita organizace vyučovací hodiny, kvalita způsobu organizace výuky, podpora procesu učení na straně pedagoga a aktivity podporující učení ze strany žáka) plyne, že všechny s vyššími ročníky klesají, bez ohledu na předmět (viz matematika). Klesající trend způsobuje výrazně nižší efektivitu učebního procesu na druhém stupni a v důsledku toho propad výsledků žáků zvláště bez výraznější opory v rodinném zázemí, které by dokázalo neefektivitu vzdělávání kompenzovat.

Systematické sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky je hodnoceno ve třetím kritériu. Z hodnocení celkové situace ve školách plyne, že ve více než polovině škol má podstatná část pedagogů v těchto činnostech zásadní nedostatky.

V hodinách byly sledovány znaky kvality individualizace (rozdílná úroveň vzdělávacího cíle pro některé žáky, snížení náročnosti výuky v případě identifikovaných problémů na straně žáků, využívání tvořivosti žáků, plnění různě náročných úkolů, úspěch žáků se slabšími výsledky, sledování pokroku žáků, kvalita klasifikačních podkladů a využívání žakovského portfolia pro hodnocení). Průměrná četnost uvedených znaků v hodinách je nejnížší ze všech souhrnných znaků a činí jen 28 %. Ani počet žáků ve třídě, ani aprobovanost pedagoga nemají výraznější vliv. Podstatný rozdíl je ale mezi výukou na prvním a druhém stupni (o 11 p. b. je častější výskyt na prvním stupni než na druhém). Příčinou rozdílu je vyšší kvalita dokladů vzdělávacích pokroků u žáků, která je nutným předpokladem pro případnou další individualizaci výuky, a také zaměření výuky i na žáky se slabšími znalostmi. Ve vyšších ročnících je celkově nižší úroveň kvality individualizace.

GRAF 45 | Četnost znaků dokládajících kvalitu individualizace výuky v ročnících (v %)

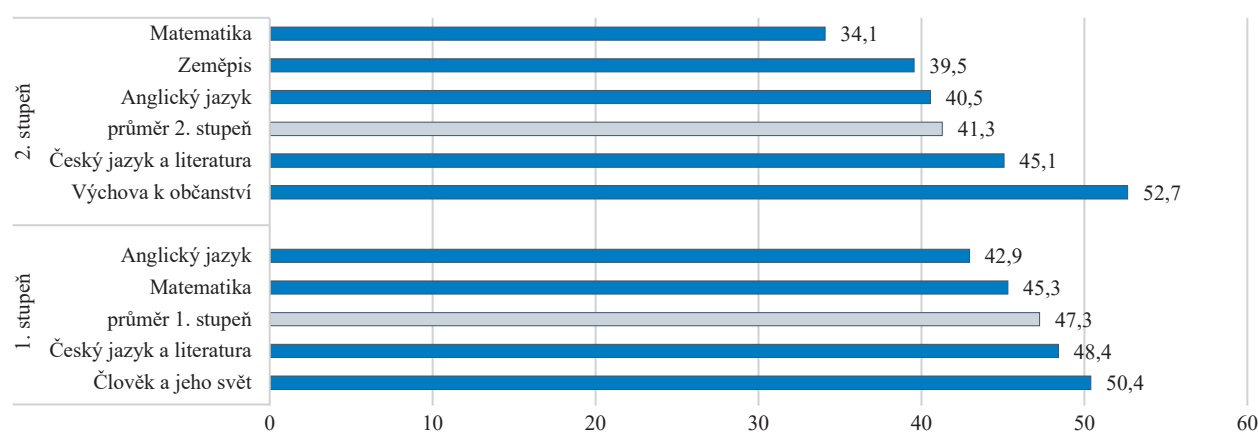
Vyšší výskyt znaků individualizace je v hodinách výchov především ve vyučovacích předmětech výtvarná výchova, člověk a svět práce, případně hudební výchova a tělesná výchova. Celkově nižší výskyt uvedených znaků na druhém stupni souvisí především s výukou naukových předmětů. Překvapivá je nízká míra individualizace ve výuce anglického jazyka na prvním stupni, jež souvisí s kvalitou hodnoticích podkladů, která je v ostatních naukových předmětech na prvním stupni vyšší. Z porovnání předmětů je opět velmi zřetelný pokles kvality individualizace v matematice a přírodovědných předmětech na druhém stupni.

GRAF 46 | Četnost znaků kvality individualizace ve vybraných předmětech na 1. a 2. stupni (v %)

Vzhledem k tomu, že efektivní individualizace výuky, ať už pro žáky, kteří mají zájem, případně nadání, nebo pro žáky, kteří mají slabší znalosti, je základním předpokladem efektivity procesu učení pro jednotlivé žáky, lze konstatovat ve shodě s předchozími zjištěními, že efektivita je ve vyšších ročnících výrazně nižší. Podíl žáků třídy, pro které je výuka přínosná, se tedy s vyšším ročníkem snižuje.

Zaměření pedagogů na sociální a osobnostní rozvoj žáků je hodnoceno ve čtvrtém kritériu. Jen v necelé čtvrtině škol se podstatná část pedagogů v hodinách cíleně věnuje tomuto rozvoji.

Znaky sledované v hospitacích dokládající kvalitu sociálního a osobnostního rozvoje (cílený rozvoj postojů žáků, aktivity rozvíjejících sociální a osobnostní kompetence, spolupráce žáků, diskuze mezi žáky, respektující atmosféra, vrstevnické hodnocení a zájem učitele o žáky) se průměrně v hodinách vyskytovaly jen ve 44 %. Vyšší výskyt byl v hodinách aprobovaných pedagogů (o 6 p. b.). Počet přítomných žáků ve třídě neměl výraznější vliv na výskyt znaků. Výuka na prvním stupni uvedené znaky obsahovala častěji (o 6 p. b.). Nejvýraznější rozdíly mezi prvním a druhým stupněm jsou v cíleném zařazování aktivit posilujících sebevědomí a sebepojetí žáků a ve využívání vrstevnického hodnocení, případně sebehodnocení. Přestože je využívání cílené diskuze nad obsahem téměř shodné na prvním i druhém stupni, je výskyt spolupráce žáků na druhém stupni nižší (o 6 p. b.).

GRAF 47 | Četnost znaků kvality osobnostního a sociálního rozvoje ve vybraných předmětech na 1. a 2. stupni (v %)

Zjištění z výuky dokumentují, že osobnostní a sociální rozvoj je na rozdíl od prvního stupně, kde se mu věnuje v určité míře pozornost ve většině předmětů, na druhém stupni soustředěn jen do některých, například výchovy k občanství. Z toho plyne, že na druhém stupni není dlouhodobě naplňován jeden z cílů směřujících k rozvoji sociální a personální kompetence žáků napříč předměty. Vzhledem k vyšší potřebě sociálních vazeb mezi žáky starších ročníků je malý rozvoj sociálních dovedností jednou z příčin snižující se motivace žáků na druhém stupni.

3.2.2 Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání

Usnadnění adaptace žáků prvních ročníků na školní prostředí považuje převážná většina škol za jeden z klíčových aspektů úspěšnosti žáků v jejich vzdělávací dráze. Z navštívených škol je dlouhodobě vysoký podíl těch, které nabízejí aktivity pro děti a jejich zákonné zástupce ještě před nástupem do ZŠ (95,2 %). Nejčastěji se jedná o společné návštěvy školy dětmi MŠ (94,5 %). Častá je také nabídka aktivit pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku, např. den otevřených dveří, schůzky, besedy a společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku, např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že oproti předchozímu školnímu roku mírně vzrostl podíl škol, které realizují pokročilejší adaptační formy, jako jsou edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (21,1 %). Adaptační aktivity realizované po nástupu žáků do prvních ročníků nabízí žákům 90,9 % škol. Pozitivně je třeba hodnotit zvýšení četnosti poskytovaných individuálních konzultací zákonným zástupcům (86,3 %). Přibližně sedmina škol realizuje adaptační a seznamovací pobyty nebo přidělení „patrona“, např. žáka z vyššího ročníku každému žákovi prvního ročníku.

ČŠI mj. sledovala, jakou podporu poskytují školy žákům prvního ročníku, kteří mají logopedické obtíže. Školy aktivně zareagovaly na rostoucí počet žáků s poruchami řeči a výslovnosti a zajistily odpovídající vzdělávání pedagogům. Specializovanou péči v této oblasti zajišťuje 90,9 % navštívených škol. Podíl těch, které doporučují žáky s poruchou řeči k diagnostice a odborné péči mimo ZŠ, se mírně snížil (na 76 %), naopak podíl škol, které využívají služeb interního pedagogického pracovníka v ZŠ, např. logopeda, logopedického asistenta nebo logopedického preventisty, se mírně zvýšil (na 36,3 %). Téměř desetina škol využívá služeb externího odborníka, který dochází do školy, což je stav, který zůstává v horizontu několika posledních školních let na obdobné úrovni. Průměrný počet žáků v logopedické péči ve školách, které tuto péči poskytují, se zvýšil o třetinu (z 8,4 na 12 žáků).

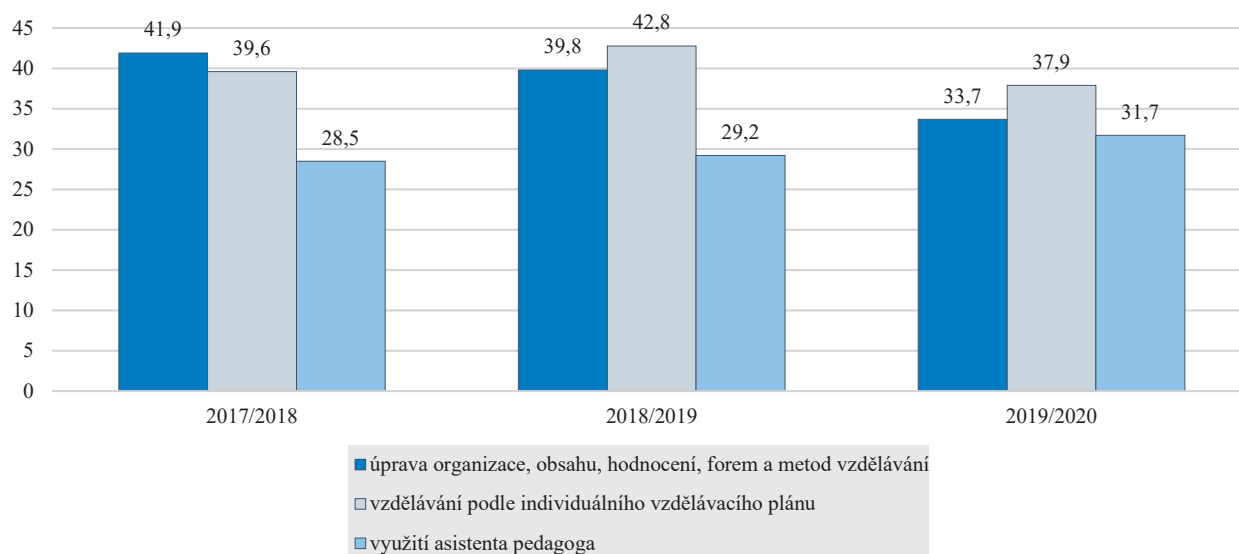
3.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Naplňování principů inkluzivního vzdělávání sleduje ČŠI dlouhodobě v souvislosti s dopadem legislativních změn v této oblasti. V rámci jednoho ze specifických úkolů se již tradičně zaměřila na sledování, hodnocení a kontrolu naplňování principů společného vzdělávání a dodržování jeho právního rámce.

Ve školním roce 2019/2020 dodržovalo při vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření doporučení školských poradenských zařízení účelně, v potřebném rozsahu a ve všech případech 87,2 % navštívených škol. V 8,3 % škol nebyla doporučení naplňována v potřebném rozsahu, případně nebyla využívána účelně. Tento stav se v posledních třech školních letech téměř nemění. I přes časté zaměření DVPP pedagogů na oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami došlo meziročně ke zhoršení, podíl škol, kde podpůrná opatření pro žáky nebyla poskytována ve všech případech, vzrostl z 0,2 % na 4 %.

Nejčastěji uplatňovaným podpůrným opatřením stejně jako v předchozích třech školních rocích bylo vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání a využití asistenta pedagoga.

GRAF 48 | Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP – podíl hodin (v %)

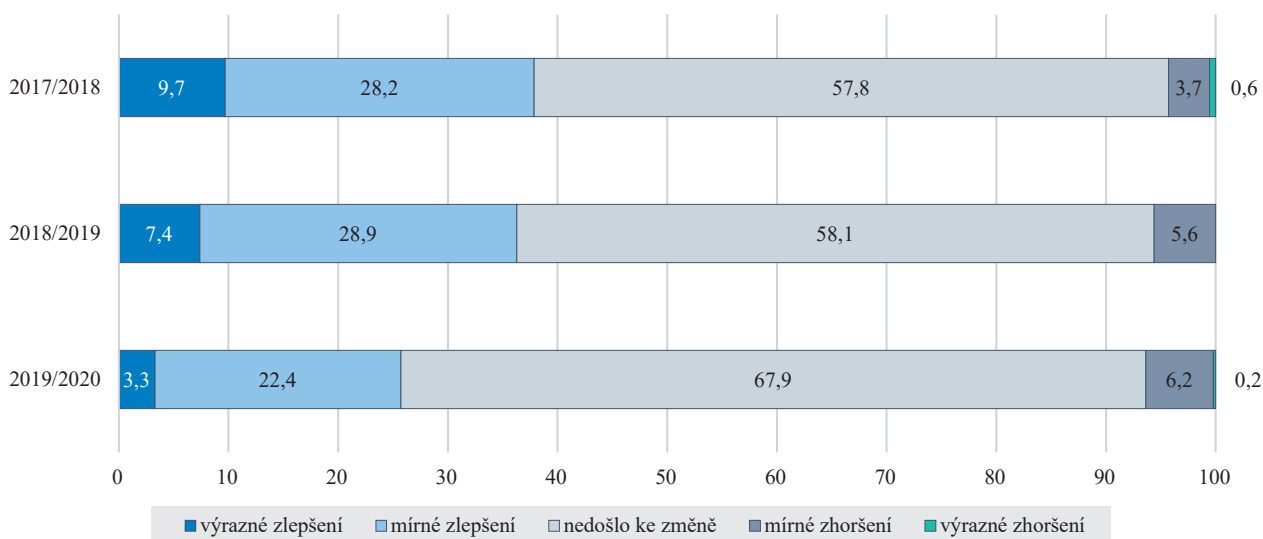


ČŠI při hodnocení škol opakovaně zjišťuje, že se školám nedaří identifikovat všechny nadané žáky, což jednoznačně dokládá jejich evidovaný nízký počet v jednotlivých školách. Obdobně se také nedaří identifikovat všechny mimořádně nadané žáky, podíl těchto žáků (dle statistických údajů MŠMT k 30. září) se od školního roku 2014/2015 nemění, činí jen 0,1 % žáků v základním vzdělávání. Odborná literatura přitom uvádí 10–15 % nadaných jedinců a 2 % mimořádně nadaných jedinců z každého populačního ročníku²⁸. Vhodná podpora poskytovaná mimořádně nadaným žákům nebyla zjištěna v 52,1 % hospitovaných hodin, ve kterých byli tito žáci identifikováni a diagnostikováni ŠPZ, nadaným žákům pak v 14,2 % těchto hodin. I tento stav z velké míry koresponduje s již výše zmíněnou obecně přetrvávající nízkou mírou individualizace a diferenciací výuky, kromě toho je významně omezujícím faktorem pro dostatečné a účinné rozvíjení nadání žáků v průběhu jejich vzdělávací dráhy. Příčinou této nepříznivé situace může být i skutečnost, že se ředitelé při plánování profesního rozvoje pedagogických pracovníků málo zaměřují na oblast vyhledávání a podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků. Ani vzdělávací nabídka v této problematice však není dlouhodobě dostatečná.

Míra individualizace a diferenciací vzdělávání podle potřeb žáků byla v hospitovaných hodinách obecně velmi nízká, v 62,5 % hospitovaných hodin žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů. Tento stav je v rozporu s průběžně rostoucím počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách v posledních třech školních letech. Dle inspekčních zjištění nemá na tuto skutečnost zásadní vliv kvalifikovanost učitelů ani aprobovanost výuky. Rozdíly mezi hodinami vedenými kvalifikovaným vyučujícím s odpovídající odbornou kvalifikací (aprobací) oproti hodinám, kde vyučující byl buď nekvalifikovaný, či s jinou aprobací, byly nevýznamné. Častěji byly diferencovaný přístup a individualizace vzdělávání uplatněny v hospitovaných hodinách na prvním než na druhém stupni, a to shodně v posledních třech školních letech (ve školním roce 2019/2020 o 7,2 p. b.).

Meziročně klesl podíl sledovaných škol, které poskytovaly na výborné či očekávané úrovni účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření, a to z 82,5 % na 79 %. V důsledku toho naopak vzrostl podíl škol, u kterých je v této oblasti nutné zlepšení, a to z 17,4 % na 20,7 %. Podíl škol, které buď účinnou podporu žákům neposkytují, nebo ji poskytují nevyhovujícím způsobem, je 0,2 % – stejně jako ve školním roce 2018/2019.

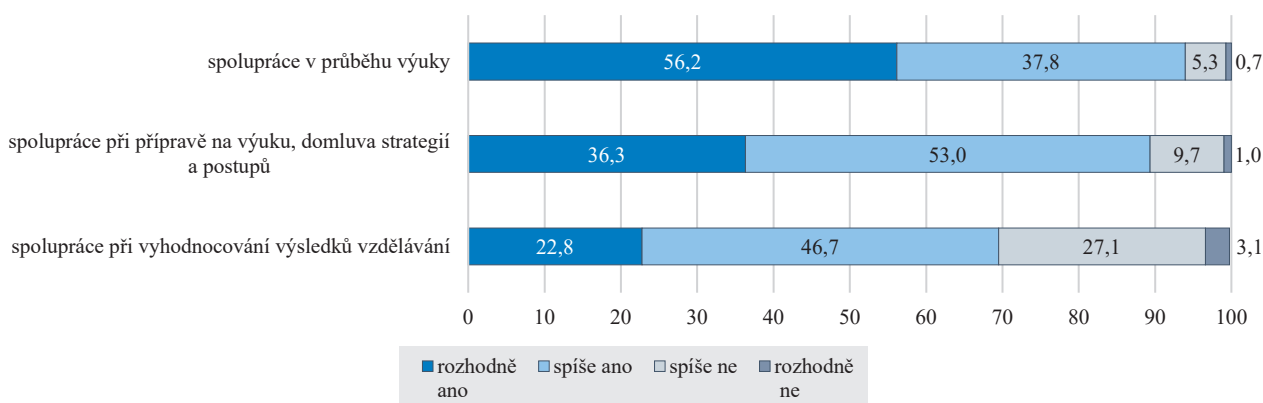
²⁸ <https://www.msmt.cz/file/35232/>

GRAF 49 | Vzdělávání žáků se SVP a nadaných – změna od posledního inspekčního hodnocení – podíl škol (v %)

Na tento vývoj může mít mj. vliv skutečnost, že se při DVPP zaměřuje na problematiku metod, forem a podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jen třetina učitelů a ředitelů škol, přičemž ne všichni, kteří takové vzdělávání absolvovali, dokážou získané informace využít v praxi.

Uvedené negativní skutečnosti ve svém souhrnu poukazují zejména na potřebu zkvalitnění koordinace přístupu k žákům s potřebou podpůrných opatření ze strany školních poradenských pracovišť a zvýšení účinnosti vnitřní kontroly v této oblasti na straně škol.

ČŠI hodnotila také účinnost spolupráce pedagoga a asistenta/asistentů pedagoga ve vztahu k žákům s potřebou podpůrných opatření i k ostatním žákům třídy. Spolupráce pedagoga a asistenta/asistentů pedagoga byla v hospitovaných hodinách rozhodně přínosná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v 61,8 % a spíše přínosná pro 34,8 % hodin. Pro ostatní žáky ve třídě byla rozhodně přínosná v 39 % a spíše přínosná v 46 % hospitovaných hodin. Podíl hodin, v nichž byla spolupráce pedagoga a asistenta/asistentů pedagoga rozhodně přínosná, byl vyšší na prvním stupni, a to jak ve vztahu k žákům s potřebou podpůrných opatření, tak k ostatním žákům. Spíše přínosná byla pro obě skupiny žáků častěji na druhém stupni. Z inspekčního dotazování však také vyplynulo negativní zjištění, že pouze 56,1 % ředitelů se problematikou spolupráce učitelů s asistenty pedagoga systematicky zabývá. Téměř 44 % ředitelů případným rizikům cíleně nepředchází, touto problematikou se zabývá až v souvislosti s řešením konkrétních problémů.

GRAF 50 | Hodnocení spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga – podíl škol v %

ČŠI zjišťovala a hodnotila formy přímé a nepřímé podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, které poskytují asistenti pedagoga. Zjištění z hospitací byla konfrontována s pohledem učitelů a asistentů pedagoga na základě dotazníkových šetření, do kterých byl zahrnut i způsob přípravy na vyučovací hodiny a poměr práce se žákem/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatními žáky ve třídě.

Zjištění ČŠI z hospitací týkající se podílu uplatňování jednotlivých forem přímé podpory žáka asistentem pedagoga se častěji shodují s názory asistentů pedagoga než učitelů. Z oslovených asistentů pedagoga jich např. 44,3 % uvedlo, že

výhradně podporují udržení pozornosti žáka, toto si ale myslí pouze 19,8 % učitelů, dle inspekčního zjištění výhradně podporuje udržení pozornosti žáka 45,9 % asistentů pedagoga. Procvičování učiva výhradně provádí dle názoru učitelů 12,2 % asistentů pedagoga, dle asistentů pedagoga činí podíl 23,1 %, dle inspekčního zjištění 24,5 %. Dle oslovených učitelů výhradní podporu při aktivizaci žáků realizuje 10,8 % asistentů pedagoga, názor asistentů je 24,9 % z nich a dle inspekčního zjištění 37,1 % asistentů pedagoga. Rozdíly v názorech učitelů a asistentů pedagoga byly i v zajišťování nepřímých forem podpory.

Uvedené rozdíly v názorech pedagogů a asistentů pedagoga mohou souviset s nedostatečným ujasněním kompetencí jejich vzájemné spolupráce, nízkou podporou školního poradenského pracoviště v této oblasti, s přetrvávající absencí standardů činností asistenta pedagoga. V souhrnu ale lze na základě inspekčních zjištění konstatovat, že při poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami učitelé i asistenti pedagoga většinou postupují v souladu s kompetencemi plynoucími z jejich pracovní pozice, byť koordinace těchto činností často není optimální. K překračování kompetencí asistentů pedagoga dochází zejména v souvislosti se zastupováním za chybějící učitele. Toto suplování se týká nejen vyučovacích hodin, ve kterých se vzdělává žák, k němuž byl asistent pedagoga přiřazen (nepravidelně, poměrně často 4,9 % škol), ale i jiných vyučovacích hodin (nepravidelně, poměrně často 3,3 % škol).

Při zjišťování faktorů, které představují pro asistenty pedagoga překážky ve spokojenosti s výkonem jejich činnosti, jich nemalý počet (29,9 %) uvedl nízké platové ohodnocení. Nejistotu tohoto zaměstnání vnímá negativně 23,7 % dotazovaných asistentů pedagoga.

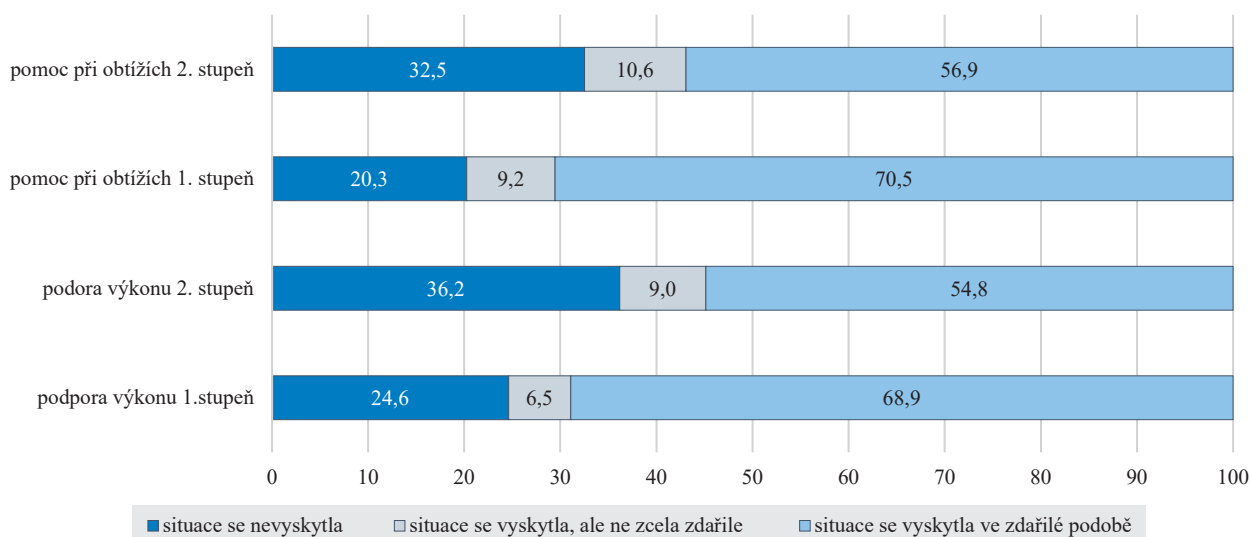
TABULKA 41 | Hodnocení poskytované přímé podpory učitelem a asistentem pedagoga (podíl hospitovaných hodin v %)

Forma přímé podpory žáka se SVP	Výhradně učitel	Učitel ve spolupráci s AP	Výhradně AP	Situace se nevyskytla
Výklad nové látky	61,6	6,5	1,2	30,7
Dovysvětlení nové látky	16,4	38,3	12,9	32,4
Procvičování učiva	12,1	53,3	24,5	10,1
Podpora aktivizace žáka	2,7	51,7	37,1	8,5
Podpora při vypracovávání úkolů	2,0	42,9	47,9	7,3
Kontrola porozumění úkolům	6,7	54,4	31,4	7,6
Podpora pozornosti	1,9	40,3	45,9	12,0
Podpora očekávaného chování žáka, podpora vytváření sociálních dovedností	2,1	37,1	27,5	33,3
Pomoc se zápisy a s pomůckami	1,0	18,4	56,4	24,2
Hodnocení žáka	39,4	28,7	2,2	29,7

Podle inspekčních zjištění se celkově míra přínosu činnosti asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro ostatní žáky v posledních třech školních rocích významně nemění. Oproti předchozímu školnímu roku se však rozdíly mezi inspekčními zjištěními a názory pedagogů na míru přínosu asistentů pedagoga snížil, a to jak v souvislosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak v souvislosti s ostatními žáky třídy. Tento posun v názorech učitelů může souviset s narůstajícími zkušenostmi učitelů spolupracujících s asistenty pedagoga.

ČŠI dlouhodobě vyhodnocuje, zda a v jaké míře školy podporují rovné příležitosti ve vzdělávání všech žáků, vyskytují-li se v hodinách situace, které podporují učení všech žáků, věnují-li školy pozornost jejich osobnostnímu rozvoji.

Z inspekčních zjištění vyplynulo, že podíl hospitovaných hodin, v nichž učitelé zdařile deklarovali důvěru, že žáci mohou dostát na ně kladeným učebním nárokům a poskytovali jim zpětnou vazbu, která jim k tomu dopomáhá, činil 62,3 %. Významně častěji (o 14,1 % hospitovaných hodin) se dařilo vyjadřovat tuto důvěru v žakovské schopnosti učitelům na prvním stupni než na druhém. Téměř stejný rozdíl (13,6 %) byl i v podílu hospitovaných na prvním a druhém stupni, v nichž učitelé rozpoznávali obtíže žáků v učení a zdařile jim poskytovali pomoc. Na prvním stupni učitelé rozpoznávali obtíže žáků v učení a zdařile jim poskytovali pomoc v 70,5 % hospitovaných hodin, zatímco na druhém stupni jen v 56,9 % z nich. V souhrnu lze konstatovat, že situace podporující učení žáků se i ve školním roce 2019/2020 dařilo lépe vytvářet učitelům prvního stupně.

GRAF 51 | Výskyt situací podporujících učení v hospitovaných hodinách (v %)

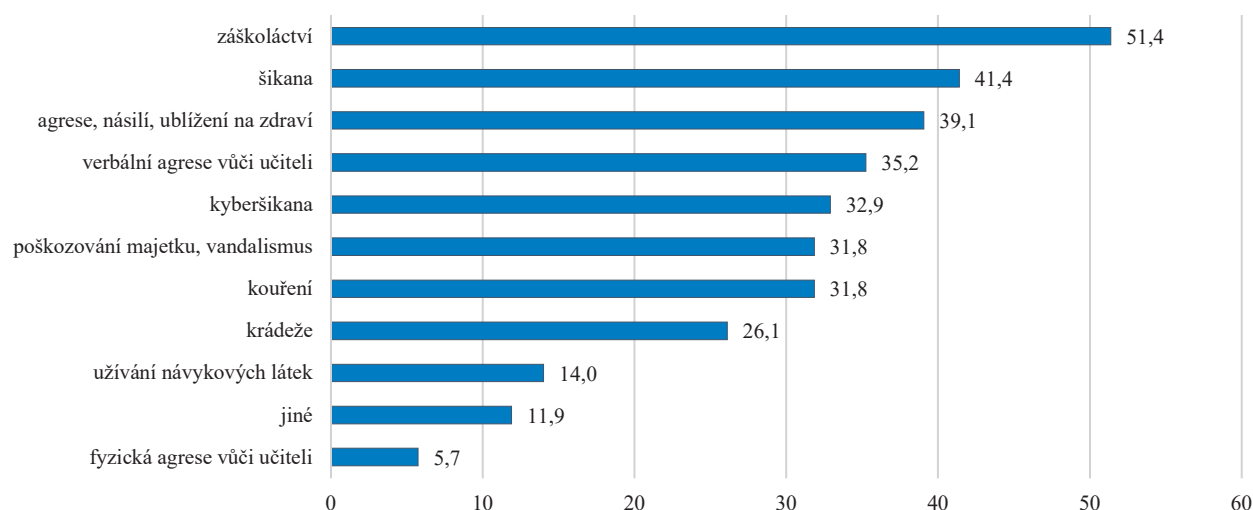
Ze situací, které tlumí učení, se ČŠI zaměřuje na sledování případného výskytu osobnostně ponižujících a didakticky nepřijatelných situací. K těmto situacím, při kterých se učitelé dopouštějí vážných komunikačních chyb nebo porušování partnerského respektujícího přístupu, však v přítomnosti inspektorů ČŠI téměř nedochází, v 97,9 % hospitovaných hodin se nevyskytly vůbec.

3.2.4 Prevence rizikového chování žáků

Funkce školního metodika prevence je ustanovena ve většině škol (v 95,7 %). V 11,1 % škol působí na pozici těchto metodiků ředitelé, oproti předchozímu školnímu roku to znamená pokles o 7,6 procentního bodu, což je žádoucí trend. Zároveň ale vzrostl podíl škol, z 19,8 % na stávajících 22,3 %, ve kterých školní metodici prevence vykonávají souběžně funkci výchovného poradce. V některých případech se kumulování funkcí negativně promítá do kvality práce metodiků prevence, případně kvality řízení školy.

V posledních třech letech stoupá podíl škol, které alespoň v jednom případě řešily některou z forem rizikového chování, a to přesto, že se učitelé v hodinách snaží rozvíjet osobnost žáků, jejich otevřenost, toleranci, respekt vůči jinakosti a dbát na to, aby žádný žák nebyl vyčleňován z kolektivu (97,1 % hospitovaných hodin). Nejčtenějšími identifikovanými formami rizikového chování žáků ve školách jsou dlouhodobě záškoláctví, šikana, násilí a verbální agrese vůči učiteli. Znepokojující je také výrazný nárůst podílu škol, které řešily agrese, násilí, ublížení na zdraví.

V přístupu škol k výskytu rizikového chování, zejména šikany, agrese a případně násilí, přetrvávají rozdíly. Vedle škol, které systematicky a aktivně vyhledávají prvotní příznaky těchto forem rizikového chování, existují i takové, které se je snaží bagatelizovat (a to nejen jejich prvotní stadia). Narůst počtu identifikovaných a řešených případů kyberšikany může souviset s rostoucími zkušenostmi pedagogů s digitální technikou i se skutečností, že téměř každý žák vlastní nějaký informační a komunikační prostředek nebo má k němu přístup.

GRAF 52 | Výskyt identifikovaných případů rizikového chování – podíl škol (v %)**TABULKA 42 | Výskyt rizikového chování v ZŠ – podíl škol (v %)**

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Šikana	38,1	37,9	41,4
Kyberšikana	24,5	29,9	32,9
Verbální agrese vůči učitelům	32,0	33,3	35,2
Fyzická agrese vůči učitelům	3,4	4,4	5,7
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	34,2	30,7	39,1
Užívání návykových látek	8,4	9,2	14,0
Kouření	26,1	26,8	31,8
Poškozování majetku, vandalismus	31,3	32,4	31,8
Krádeže	24,2	23,5	26,1
Záškoláctví	44,8	43,8	51,4
Jiné	10,9	19,7	11,9

Ředitelé škol, shodně jako v předchozích letech, považují za neúčinnější opatření spolupráci s rodiči žáků (včetně smluv), výchovným poradcem a metodikem prevence, odborem sociálně-právní ochrany dětí a školskými poradenskými zařízeními. Nutno ale konstatovat, že podíl škol, které tato opatření přijímají, je oproti školnímu roku 2017/2018 výrazně nižší, např. v případě spolupráce s rodiči žáků se jedná o pokles z 91,1 % na 60,7 % v hodnoceném školním roce. Lze se tedy domnívat, že důvodem této změny jsou méně příznivé výsledky této spolupráce, případně narůstající počet zákonných zástupců, kteří nemají z různých důvodů zájem o spolupráci se školou. Dalšími důvody může být nedostatek odborných pracovníků ve školském poradenském systému v důsledku jejich zvýšeného zatížení agendou související se společným vzděláváním nebo nedostatek speciálních či sociálních pedagogů, jejichž působení ve školách skončilo s ukončením financování. I přes výše uvedené však ČŠI konstatuje, že efektivní spolupráce se zákonnými zástupci žáků je klíčovým předpokladem pro účinné řešení problematiky prevence rizikového chování.

Podíl neomluvených hodin na jednoho žáka je po dobu třech školních roků stabilní (0,9–1,1 hodiny), stejně jako průměrný počet neomluvených hodin na každého žáka, který měl tyto neomluvené hodiny. V hodnoceném školním roce činí 40,7 hodiny. S tímto stavem souvisí i skutečnost, že čtvrtina všech oslovených žáků ZŠ uvedla, že rozhodně či spíše nechodí ráda do školy. Naopak skutečnost, že 96,1 % dotázaných žáků se domnívá, že jim učitelé pomohou, když to potřebují, a 93 % žáků uvedlo, že většině učitelů jde o jejich dobro, patří mezi pozitivní zjištění z dotazníků pro žáky.

ČŠI monitorovala také názory ředitelů, učitelů na školní klima a vzájemné vztahy mezi jednotlivými aktéry vzdělávání. Názory ředitelů a učitelů na školní prostředí, vztahy mezi pedagogy a vedením i mezi pedagogy navzájem se ve velké míře shodovaly, což signalizuje pozitivní vnitřní klima a naznačuje potenciál pro zkvalitňování preventivních aktivit škol.

3.3 Výsledky základního vzdělávání

3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

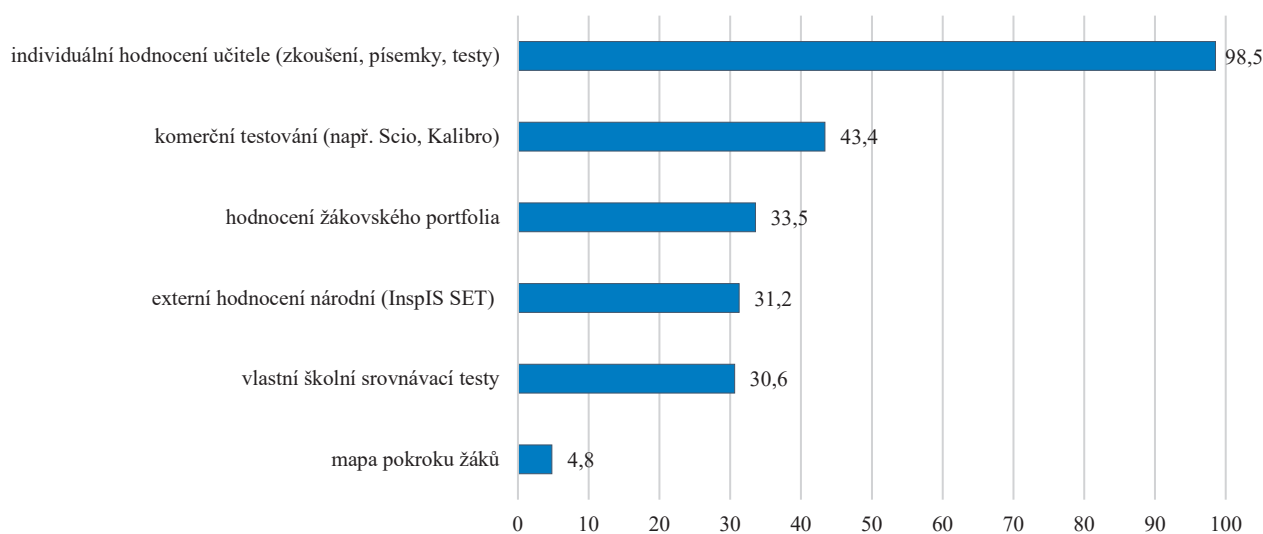
Výsledky vzdělávání žáků představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů osvojených v průběhu vzdělávacího procesu, které mohou žáci uplatnit při dalším vzdělávání i v běžném životě. Úroveň dosažených výsledků odráží naplňování požadavků realizovaných vzdělávacích programů a je přímo závislá na kvalitě výuky. Jejich pravidelné, systematické a objektivní vyhodnocování je nezbytnou podmínkou rozvoje škol.

ČŠI zjišťovala a hodnotila zejména soustavnost získávání informací o vzdělávacím pokroku a výsledcích každého žáka a přijímání účinných opatření. Sledovala podporu motivace žáků k dosahování lepších výsledků a účinnost zapojování žáků do projektů a soutěží.

Předpokladem pro dosažení dobrých výsledků žáků jsou zejména účinná motivace žáků, efektivní zpětná vazba, přijímání vhodných a účinných opatření a včasné pravidelné informování zákonných zástupců. Ne vždy ovšem školy dokážou s těmito aspekty kvalitně pracovat, jak je z hodnocení škol ČŠI zřejmé. V jednotlivých ukazatelích bylo hodnoceno jako vyžadující zlepšení a nevyhovující až 36,3 % škol, výborné úrovně dosáhlo pouze 11,2 % škol.

Naplňování požadavků stanovených ve vzdělávacích programech školy nejčastěji ověřovaly tradičními evaluačními nástroji, tedy prostřednictvím ústního či písemného zkoušení žáků učiteli. V menší míře se uplatnilo externí hodnocení formou komerčního testování a dále práce s žákovskými portfolii, jež umožňuje podrobnou analýzu individuálního vzdělávacího pokroku žáků a může tak přispívat k lepšímu zacílení vzdělávací nabídky a podpory, její individualizaci směrem ke konkrétním žákům. Stejným způsobem lze využít mapy učebního pokroku, které však jsou zatím aplikovány pouze ve velmi malém počtu škol.

GRAF 53 | Způsoby ověřování naplnění požadavků ŠVP – podíl využívajících škol (v %)



Sledováním a hodnocením individuálního pokroku žáků ve výuce se více zabývali učitelé na prvním stupni, což má následně vliv například na častější zařazování diferencovaných úkolů. Využití portfolia žákovských prací pro hodnocení deklarovalo obdobně jako v minulém roce skoro třikrát více pedagogů na prvním stupni, celkově však jde stále o poměrně okrajovou záležitost, která se projevuje minimální mírou individualizace vzdělávací nabídky. Na druhém stupni přetrvává jasná převaha hodnocení prostřednictvím klasifikace na základě získaných podkladů z ústního či písemného projevu žáků. Z hlediska jednotlivých předmětů se pedagogové snažili soustředit na individuální pokrok především ve znalostech žáků, a to zejména v českém jazyce a matematice. Přehled o konkrétní úrovni dosažených dovedností jednotlivých žáků byl nejčastější ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, a to v souvislosti s posuzováním jejich sportovních výkonů. Naopak nejméně konkrétních informací měli, stejně jako v předešlých letech, učitelé vzdělávací oblasti Člověk a příroda a Člověk a společnost, v nichž se vzhledem ke značnému objemu učiva, které školy zapracovávají do ŠVP, nedostává času k aplikaci získaných znalostí a dovedností a jejich individuálnějšímu hodnocení.

TABULKA 43 | Hodnocení žáků – podíl hodin (v %)

	ZŠ celkem	1. stupeň	2. stupeň
Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	36,8	46,5	26,6
Učitel má jen klasifikaci bodovou nebo známkami a případně písemné práce žáka.	51,9	42,6	61,8
Učitel využívá pro hodnocení portfolia žákovských prací.	12,2	17,8	6,4

Sledování průběžného hodnocení žáků v rámci vzdělávacího procesu při hospitacích potvrdilo zjištění z předchozích let, tedy nedostatečné dovednosti pedagogů ve využívání formativního hodnocení. Časté nedostatky v průběžném hodnocení byly v hodinách cizího jazyka, v předmětech vzdělávacích oblastí Člověk a společnost a Člověk a příroda. Kvalitní zpětnou vazbu, která je využitelná k dalšímu učení, poskytovali pedagogové nejčastěji v hodinách českého jazyka a matematiky. Přetrvávajícím problémem bylo zapojení samotných žáků do procesu hodnocení, tedy jejich vedení k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení. Pokud byla tato forma hodnocení využita, stalo se tak nejčastěji v českém jazyce, v matematice a také ve výchovných předmětech.

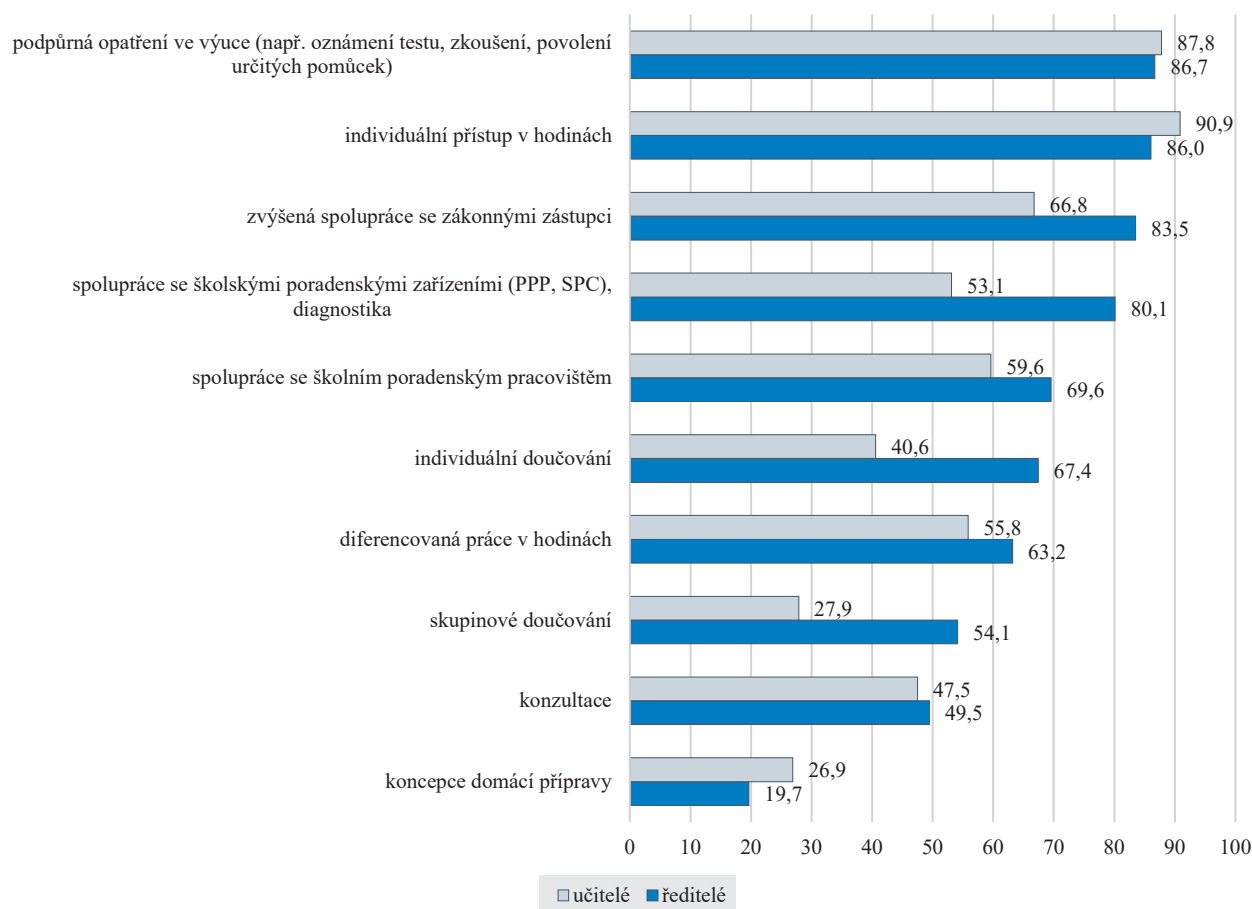
Vyhodnocovat vykonanou činnost společně s žáky jsou mnohem více zvyklí učitelé prvního stupně. Častěji také dokážou hodnotícím způsobem uzavírat vyučovací hodinu. Naopak na druhém stupni mnohem častěji snižuje efektivitu výuky absence hodnocení, které by mělo příznivý vliv na rozvoj žákovských kompetencí. Učitelům pak chybí potřebná zpětná vazba o kvalitě jejich práce. Po skončení takových hodin není zcela zřejmé, zda byl stanovený cíl naplněn, co bylo skutečným přínosem pro žáky, čemu se bude potřeba dále věnovat apod. Z pohledu vzdělávacích oborů a oblastí bylo zhodnocení v závěru hodin méně funkční především v předmětech vzdělávací oblasti Člověk a příroda (fyzika, přírodopis, chemie, zeměpis). Přibližně ve 45 % těchto hodin nezbyval na dostatečné a přínosné zhodnocení čas, učitelé upřednostňovali předávání maximálního objemu poznatků, často na základě předdimenzovaného vzdělávacího obsahu.

TABULKA 44 | Hodnocení žáků ve výuce – podíl hodin (v %)

Hodnocení žáků	Celkem	1. stupeň	2. stupeň
Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ x „špatně“).	30,0	27,9	32,4
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	26,5	30,2	22,7
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	62,8	66,0	59,5
V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	41,4	42,3	40,4
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	39,5	45,9	32,6
Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	35,0	29,1	41,5
Žádné z uvedených tvrzení není charakteristické pro danou hodinu.	0,9	0,8	1,0

V naprosté většině navštívených základních škol byla na obou stupních využívána k hodnocení žáků klasifikace, tj. hodnocení stupni prospěchu (známkami). Slovní hodnocení v nich bylo aplikováno víceméně jen u některých žáků, zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze v necelých 6 % ZŠ na prvním stupni a v necelých 4 % škol na druhém stupni byli všichni žáci hodnoceni na vysvědčení slovně.

Z pohledu zkvalitňování výsledků vzdělávání je alarmující zjištění ČŠI, že pouze 65,2 % škol má prokazatelně promyšlený vlastní systém podpory reflektující složení žáků školy a jejich potřeby, což je o 7,4 procentního bodu méně než ve školním roce 2018/2019, a dokonce o 16,9 procentního bodu méně než ve školním roce 2017/2018. Školy v tomto jednají nesystematicky, intuitivně, často reagují až ve chvíli, kdy je již obtížné poskytnout žákům účinnou podporu. Alespoň jedno opatření ke snížení školní neúspěšnosti pro žáky s rizikem školního neúspěchu a neprospívající přijali v 99 % navštívených škol. Ne vždy se však opatření daří efektivně uplatnit – někdy, podle vyjádření ředitelů a učitelů, chybí zájem žáků, jindy potřebné speciálněpedagogické znalosti učitelů, zcela výjimečně pak jejich ochota. Tento stav může souviset s výše uvedenou nedůslednou a nesystematickou kontrolní činností vedení školy nebo nedostatečnou podporou a zpětnou vazbou poskytovanou pedagogům ze strany školního poradenského pracoviště. Nedostatečná individualizace práce v hodinách včetně individuálního formativního hodnocení jsou slabou stránkou, která dlouhodobě vyžaduje zlepšení.

GRAF 54 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti – podíl využívajících škol/učitelů (v %)

Významnou motivací k dalšímu učení byla pro žáky účast na olympiádách, soutěžích a přehlídkách. Alespoň jednoho žáka vyslalo do vyššího než školního kola některé soutěže či přehlídky 71 % navštívených škol. Pro žáky své i žáky jiných škol pořádala více než polovina škol další různé akce (především v oblasti sportu a umění). Tyto aktivity, pokud mají mít potenciál zvyšovat zájem žáků o nejrůznější druhy činností a napomáhat rozvoji klíčových kompetencí a funkčních gramotností, je třeba začleňovat do širšího rámce promyšlených aktivit a vyhodnocovat jejich dopady. Ve většině případů se však jedná o izolované akce, které nejsou kontextuálně provázané s jinými.

Úspěšnost svých absolventů v dalším vzdělávání vyhodnocovalo jako zpětnovazebnou informaci v loňském školním roce jen o něco více než 60 % škol. Nejobyklejší formou bylo získání informací přímo od bývalých žáků při jejich následné návštěvě ve škole, při slavnostních setkáních apod. Osvědčila se i spolupráce se středními školami, jejich informování o adaptaci žáků, o jejich přednostech či nedostatcích ve znalostech ze základní školy. Tato spolupráce přináší školám, které ji navázaly, možnost pružné reakce pro další období.

V rámci celkového hodnocení navštívených škol došlo od předešlé inspekce v oblasti výsledků vzdělávání žáků v 16,5 % škol k určitému posunu. Nejčastěji se jednalo o mírné zlepšení. Je však třeba vzít v úvahu, že oblast hodnocení výsledků vzdělávání žáků v druhém pololetí školního roku 2019/2020 byla ovlivněna protiepidemickými opatřeními, neúčastí žáků ve škole a souvisejícími doporučeními MŠMT pro hodnocení.

3.4 Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků

3.4.1 Rozvoj matematické gramotnosti a environmentální výchovy v ZŠ

K hodnocení rozvoje matematické gramotnosti v základních školách a víceletých gymnáziích byly využity standardní inspekční hodnotící nástroje zaměřené na sledování podmínek a průběhu realizace vzdělávání a na hodnocení dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků. Pro hodnocení forem, rozsahu, kvality a výsledků vzdělávání v tématech souvisejících s environmentální výchovou byly vytvořeny nové nástroje hodnocení.

Informace pro vlastní vyhodnocení pak vycházely především z následujících dílčích zdrojů:

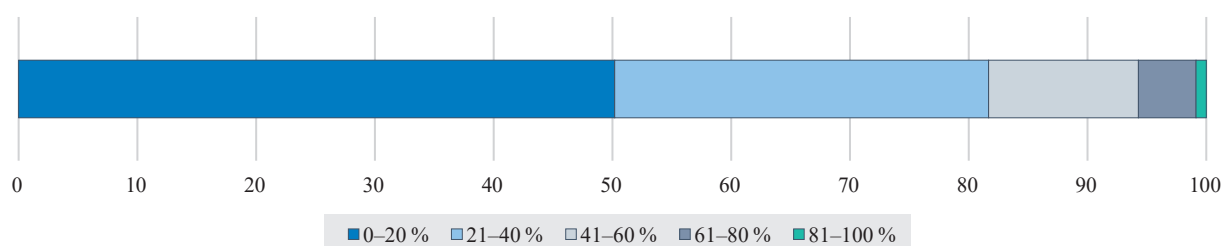
- z výběrového zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků 6. ročníku základních škol a dosažených výsledků vzdělávání v tématech souvisejících s environmentální výchovou žáků 8. ročníku základních škol;
- z elektronického dotazování vybraných cílových skupin (ředitelů škol, učitelů, žáci) v závislosti na příslušné hodnocené oblasti;
- z tematické inspekční činnosti se zaměřením na matematickou gramotnost či environmentální výchovu ve vybraných základních školách.

Před zahájením tematických šetření byly inspekční týmy proškoleny v užití hodnoticích nástrojů pro příslušnou oblast.

3.4.2 Matematická gramotnost

Dosažená úroveň matematické gramotnosti žáků byla hodnocena s využitím testu zadávaného prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Zadaný test řešilo celkem 11 961 žáků 6. ročníku základních škol ve 296 základních školách (z toho 1 138 žáků se SVP). Významným specifickým zadaného testu bylo jeho zaměření na hodnocení dovedností žáků řešit náročnější aplikační úlohy, které navíc jsou otevřeného charakteru, a nutí tak žáky k formulaci vlastní odpovědi bez možnosti výběru z konečné nabídky možností. Vysoká obtížnost testu matematické gramotnosti se následně odráží v nízké průměrné úspěšnosti žáků, a to na úrovni čtvrtiny správně řešených otázek (viz také graf č. 55). Dosažený výsledek tak ukazuje na významné příležitosti, které existují pro rozvoj náročnějších matematických dovedností prakticky všech žáků. Protože však dosažený výsledek žáků v testu matematické gramotnosti může svadět k zjednodušujícím mediálním zkratkám o úrovni matematických dovedností českých žáků, je nezbytné toto zjištění zasadit do uvedeného kontextu vysoké obtížnosti testu a rovněž do kontextu zjištění mezinárodních šetření TIMSS či PISA, které ukazují na úroveň a vývoj matematických znalostí a dovedností českých žáků v mezinárodním srovnání.

GRAF 55 | Rozložení výsledků žáků 6. ročníku základních škol podle celkové úspěšnosti v testu matematické gramotnosti (včetně žáků se SVP, v %)



Poznatky k výběrovému zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti byly doplněny zjištěními, které se týkají podmínek a průběhu vzdělávání v této oblasti. Hodnoceny byly odpovědi ze žakovských a učitelských dotazníků (527 učitelů), dále byly využity informace z prezenční tematické inspekční činnosti, v jejímž rámci bylo navštíveno celkem 88 základních škol a 761 hodin výuky. Počet navštívených základních škol byl oproti původnímu záměru o něco nižší, a to v důsledku přerušení prezenční výuky na základních školách z důvodu pandemie virového onemocnění covidu-19.

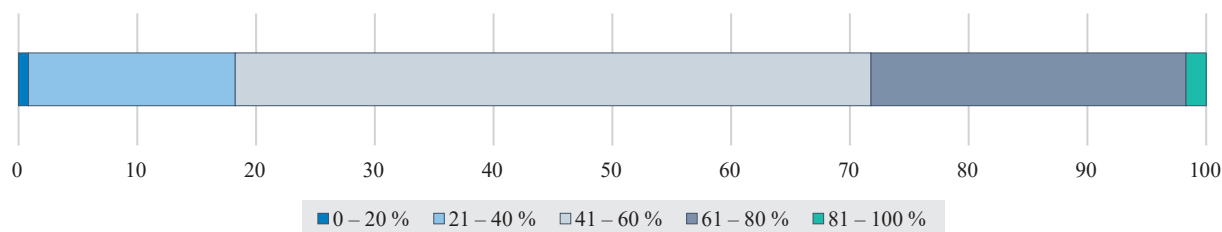
Hodnocení podmínek a průběhu matematického vzdělávání na základních školách ukazuje na poměrně značný zájem ředitelů škol i učitelů o uskutečňování změn ve výuce matematiky, které mají úzký vztah k rozvoji matematické gramotnosti žáků. První uváděná oblast změn matematického vzdělávání souvisí s postupně se zvyšujícím zastoupením škol i učitelů, kteří kladou důraz na zavádění nových metod výuky s převahou konstruktivistických prvků a s důrazem na její praktickou orientaci. Druhá uváděná oblast změn matematického vzdělávání souvisí se zlepšováním materiálních a personálních podmínek škol. Záměry v této oblasti přirozeně reagují na specifické podmínky jednotlivých škol, neboť jejich materiální i personální podmínky se od sebe významně odlišují. Další uváděné oblasti změn matematického vzdělávání pak především zahrnují rozvoj matematických dovedností žáků také v jiných předmětech, než je matematika, posílení časového rámce výuky matematiky a možností diferencovaného přístupu k žákům (např. dělení hodiny, doučování, matematické kroužky) a zvyšování kvality formativního hodnocení. Uvedme, že praxe koncepčního přístupu k rozvoji matematické gramotnosti žáků napříč předměty byla zaznamenána na necelé třetině navštívených základních škol, na téměř dvou třetinách těchto škol je takový přístup spíše spontánní, přičemž v hodinách jiných předmětů než matematika jsou rozvíjeny především jednodušší matematické dovednosti žáků.²⁹

²⁹ Více informací viz zpráva Rozvoj matematické gramotnosti na základních školách ve školním roce 2019/2020. Tematická zpráva.

3.4.3 Environmentální výchova

Úroveň výsledků vzdělávání v tématech souvisejících s environmentální výchovou byla zjišťována s využitím testu zadávaného prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET v 639 základních školách. Testování se účastnilo celkem 22 894 žáků 8. ročníku základních škol (z toho 2 031 žáků se SVP), přičemž průměrná úspěšnost žáků v testu vybraných témat environmentální výchovy byla 53 %, což je o něco horší než očekávaný výsledek. Necelá pětina žáků dosáhla slabého výsledku s nižší než 40% úspěšností v testu (viz graf č. 56).

GRAF 56 | Rozložení výsledků žáků 8. ročníku základních škol podle celkové úspěšnosti v testu vybraných témat environmentální výchovy (včetně žáků se SVP, v %)



Poznátky k výběrovému zjišťování dosažené úrovně výsledků vzdělávání v tématech souvisejících s environmentální výchovou byly doplněny zjištěními, které se týkají podmínek a průběhu vzdělávání v této oblasti. Hodnoceny byly odpovědi ze žakovských a učitelských dotazníků (655 učitelů), dále byly využity informace z tematické inspekční činnosti v 330 základních školách.

Vybraná zjištění ukazují, že environmentální výchova představuje důležité téma vzdělávání v základních školách, neboť téměř 95 % učitelů uvedlo, že environmentální výchova má podle jejich názoru podporu ze strany vedení školy, a to včetně účasti pedagogů na takto zaměřeném DVPP. Za jednu z priorit své školy pak environmentální výchovu označily dvě třetiny učitelů základních škol. Hodnocení organizace environmentální výchovy na školách ukazuje na různou míru začlenění dílčích prvků této výchovy do jejich praxe, když:

- téměř tři čtvrtiny učitelů uvedly, že na jejich škole působí koordinátor environmentální výchovy;
- tři pětiny učitelů uvedly, že jejich škola má zpracovaný dlouhodobý plán (strategii) environmentální výchovy;
- přibližně polovina učitelů uvedla, že na jejich škole existuje funkční tým pedagogů, kteří společně plánují a realizují environmentální výchovu;
- třetina učitelů uvedla, že na jejich škole působí klub či kroužek věnující se problematice environmentální výchovy;
- necelá třetina učitelů uvedla, že se na jejich škole realizují průzkumy spojené s hodnocením environmentální gramotnosti žáků a průzkumy účinnosti dílčích programů environmentální výchovy;
- necelá třetina učitelů uvedla, že se do aktivit v oblasti environmentální výchovy zapojují také rodiče žáků.

Relevance uvedených rozdílů je následně důležitá v kontextu diskuse jejich vztahů jednak k dílčím činnostem školy v oblasti environmentální výchovy, jednak k environmentálním postojům žáků a jednak k výsledku žáků v testu vybraných témat environmentální výchovy.³⁰

3.4.4 Výsledky žáků v mezinárodních šetřeních

Mezinárodní kontext vzdělávacích výsledků žáků v České republice přináší zapojování do mezinárodních šetření PISA, TIMSS a dalších. Ve školním roce 2019/2020, konkrétně 3. prosince 2019, byla zveřejněna zjištění z cyklu PISA 2018. Vzhledem k tomu, že se Česká republika do PISA zapojuje pravidelně od roku 2000, je možné diskutovat

³⁰ Více informací viz zpráva Environmentální výchova na základních školách ve školním roce 2019/2020.

vývoj výsledků za téměř 20 let. Zejména pro oblast čtenářské gramotnosti³¹, kterou je velmi důležité vnímat a rozvíjet v mezipředmětových souvislostech. Čtenářská gramotnost, která spolu s matematickou a přírodovědnou gramotností tvoří jádro šetření PISA, byla v roce 2000 hlavní testovanou oblastí. Opakovaně pak byla čtenářská gramotnost hlavní testovanou oblastí v cyklech 2009 a 2018.

Bližší informace o realizaci šetření PISA jsou zmíněny v kapitole Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce. Na tomto místě uvedeme klíčová zjištění PISA 2018.

Šetření PISA rozlišuje různé **gramotnostní úrovně**. Druhou úroveň považuje za tzv. základní. Pro čtenářskou gramotnost je druhá úroveň vymezena tak, že žáci začínají prokazovat schopnost využívat své čtenářské dovednosti k získávání znalostí a k řešení řady praktických problémů. Rozpoznají hlavní myšlenku středně dlouhého textu, naleznou informaci na základě jasně daných, i když někdy složitějších pokynů, a s podporou dovedou posoudit celkový záměr středně dlouhého textu.

Žáci, kteří ve čtení nedosahují ani této základní úrovně, mají často potíže při čtení neznámého textu nebo také při čtení nepřiliš dlouhých a jednoduchých textů. Obvykle potřebují poskytnout vodítka nebo pomocné pokyny, než začnou s textem pracovat.

V rámci cílů OSN pro udržitelný rozvoj byla druhá gramotnostní úroveň označena jako minimální úroveň znalostí, kterou by všechny děti měly získat do konce sekundárního vzdělávání.

Podíl **českých žáků pod druhou (základní) gramotnostní úrovní** v testech **čtenářské gramotnosti** se dlouhodobě pohybuje kolem **20 %** a od zahájení projektu PISA se **mírně zvyšuje**. Tato pětina žáků představuje skupinu obyvatel, kteří mohou mít problémy s dalším uplatněním při studiu, v zaměstnání, ve společnosti.

Navíc v rámci České republiky se situace v jednotlivých druzích škol pohybuje od necelých 2 % v případě žáků víceletých gymnázií a čtyřletých gymnázií přes 8 % v případě žáků maturitních oborů středních odborných škol, 28 % v případě žáků základních škol až po 49 % v případě žáků nematuritních oborů středních odborných škol.

³¹ Typy dovedností a textů sledovaných v rámci testů čtenářské gramotnosti PISA 2018:

Vyhledávání informací je založeno na doslovném čtení, čtenář při něm vyhledává jednotlivá slova či slovní spojení, která jsou přímo uvedena v textu.

Porozumění vyžaduje vyvozování vztahů mezi různými částmi textu a propojování textu se zkušenostmi čtenáře, jde tedy za rovinu doslovného čtení.

Při posuzování a uvažování přistupuje čtenář k textu s odstupem a hodnotí jeho obsah, styl či kvalitu s využitím svých znalostí o jazykových prostředcích, slohových útvarech nebo o tématu, o němž text pojednává. Do kategorie posuzování a uvažování řadí PISA 2018 také dovednosti kritického hodnocení důvěryhodnosti textů a jejich zdrojů.

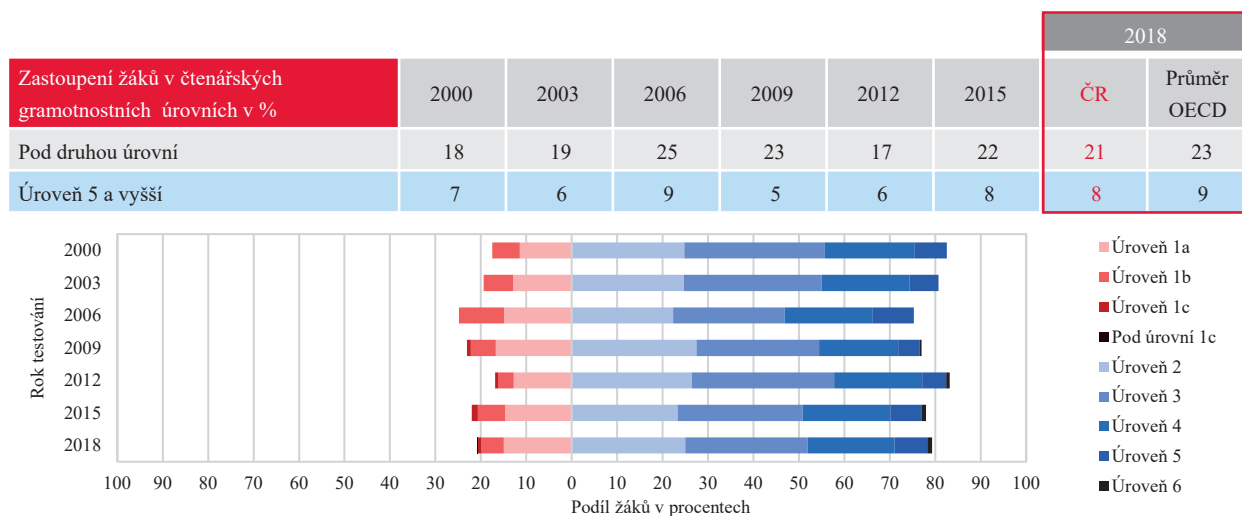
Vzhledem k rostoucímu trendu čtení elektronických textů zavedla PISA 2018 nové dělení na dva typy textů:

samostatné texty – mají jednoho autora, který je napsal v jednom čase,

soubory textů – obsahují texty různých autorů nebo texty jednoho autora psané v různých časech.

Práce se soubory textů je typická pro čtení v prostředí internetu a kromě tradičních čtenářských procesů vyžaduje dovednosti nového typu založené na porovnávání různých textů na stejné téma.

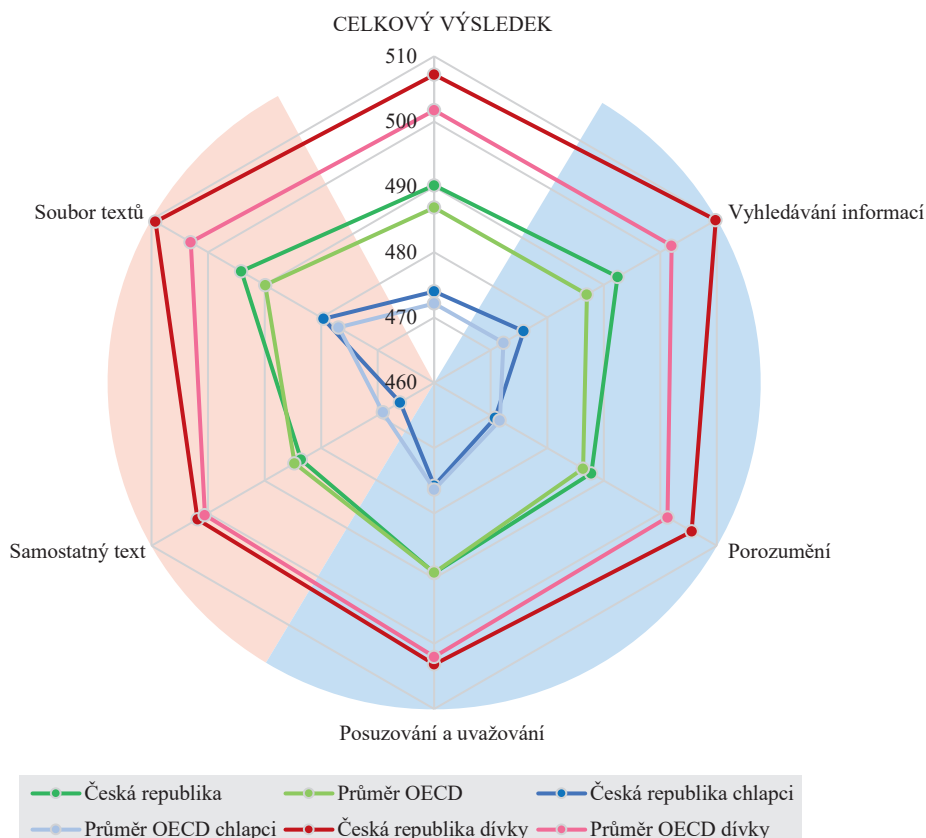
Podrobněji představuje výsledky PISA 2018 národní zpráva dostupná na webových stránkách České školní inspekce (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>).

GRAF 57 | Podíl žáků v čtenářských gramotnostních úrovních – ČR vývoj v čase

Kromě celkového výsledku ve čtenářské gramotnosti PISA sleduje i **dílčí oblasti**. Výsledky českých žáků na všech pěti dílčích škálách čtenářské gramotnosti – **vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování; samostatný text, soubory textů** – se významně neliší od průměru zemí OECD.

Na všech dílčích škálách dosáhly lepšího výsledku dívky než chlapci. Relativně největší rozdíl (36 bodů) mezi výsledkem dívek a chlapců pozorujeme v České republice na škále samostatných textů. Schopnost práce se **samostatnými texty** je **slabou stránkou českých chlapců**, které je třeba věnovat pozornost navzdory zvýšenému důrazu, jenž šetření PISA 2018 klade na práci se soubory textů.

Z výsledků PISA 2018 je patrná tendence k **relativně vyšší úspěšnosti českých žáků**, a to dívek i chlapců, v oblasti **vyhledávání informací** a v **práci se soubory textů**.

GRAF 58 | Průměrné výsledky České republiky a zemí OECD na dílčích škálách čtenářské gramotnosti

3.5 Závěry a doporučení pro základní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Ve vysoké míře se školám daří naplňovat doporučení školských poradenských zařízení při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Převažující účinná spolupráce vyučujících s asistentem pedagoga účelně přispívá k podpoře principů společného vzdělávání.
- Do běžných tříd se daří integrovat žáky s lehkým mentálním postižením, takže se zvyšuje podíl těchto žáků vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu.
- Zvyšují se veřejné výdaje na základní vzdělávání.
- Převažují dobré materiální podmínky podporující účinnost vzdělávacího procesu a trvalá snaha o jejich zlepšování. Investice realizované zřizovateli i využívání grantových a projektových programů dlouhodobě zlepšují podmínky pro rozvoj škol v různých oblastech.
- Pokračuje příznivý průměrný počet žáků na třídu v základních školách, který je předpokladem pro individualizaci ve vzdělávání.
- Zapojování žáků do soutěží, olympiád i dalších akcí, které školy samy organizují, podporuje motivaci žáků k dosahování lepších výsledků a k dalšímu vzdělávání, pomáhá rozvoji klíčových kompetencí a funkčních gramotností.

Negativní zjištění

- Zvyšuje se počet škol, u nichž nejsou nastavené procesy řízení efektivní, kontrolní mechanismy nejsou dostatečně vázány s procesem vzdělávání, jsou přijímána často jen dílčí opatření ke zlepšení, koncepce rozvoje školy je nastavena formálně, aktivní podíl pedagogů je nízký.
- Specializované činnosti (výchovný poradce, školní metodik prevence aj.) nejsou ustanoveny ve všech školách nebo dochází ke kumulaci těchto funkcí (častěji v menších školách).
- Je uplatňována pouze úzká škála evaluačních nástrojů bez využití externího hodnocení, což snižuje objektivitu kvality a dosažených výsledků ve vzdělávání.
- Žáci nejsou vedeni k posouzení úrovně znalostí a dovedností své ani svých spolužáků, což se nepříznivě odráží v jejich zájmu o vlastní pokrok a v odpovědnosti za vlastní učení.
- Nejsou využívány příležitosti pro rozvoj exekutivních funkcí, žáci mají jen omezené příležitosti plánovat a vyhodnocovat svoje vlastní učení. Jen minimálně je využíváno sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a závěrečné zhodnocení hodin.
- V rámci heterogenních tříd není uplatňována individualizace a diferenciací výuky vzhledem k vzdělávacím potřebám žáků.
- Problém s nízkým očekáváním učitelů vůči některým skupinám žáků vytváří uzavřený kruh nízkých vzdělávacích výsledků.
- Školám se nedaří nadané a mimořádně nadané žáky identifikovat a v důsledku toho se je nedaří účinně podporovat v jejich rozvoji.
- Prostorové a materiální podmínky v některých školách stále neumožňují vzdělávání v plném rozsahu v oblasti tělovýchovného vybavení (tělocvična, hřiště, sportoviště) a ve vybavení odborných učeben.

Doporučení na úrovni školy

- Zaváděním systému sdíleného vedení (distributive leadership) umožňovat učitelům, žákům i rodičům podílet se na rozhodování ve škole. Posilovat tak týmové vedení školy, které bude jasně stanovených cílů a vizi dosahovat společně.
- Systematicky zabezpečovat požadovanou úroveň kvalifikace pro učitele i vedení škol. Motivovat pedagogy k dalšímu rozvoji a prohlubování kvalifikace.
- Podporovat učitele ve vzájemné spolupráci a ve vzájemném profesním rozvoji (například v realizaci týmové výuky, poskytování zpětné vazby v návaznosti na hospitace, zapojení do společných aktivit napříč různými třídami i různými předměty, účasti na společném vzdělávání apod.). Snažit se o zvyšování spolupráce učitelů i v méně konvenčních oblastech, například v mimoškolních aktivitách a ve spolupráci s učiteli dalších škol.
- Podporovat učitele ve směřování vlastního profesního rozvoje, nicméně v souladu s cíli a potřebami školy. Zintenzivnit další vzdělávání pedagogů zejména v tématech uplatňování moderních vzdělávacích metod ve výuce, v hodnocení a sebehodnocení žáků.
- Profesní rozvoj soustředit na aplikaci získaných znalostí a dovedností v každodenním vzdělávacím procesu.
- Vést učitele k zaměření se na skupiny žáků s rozličnými vzdělávacími potřebami, neopomíjet například žáky, kteří se nechystají na přijímací zkoušky na střední školu.
- Soustředit se na podporu začínajících pedagogů, hledat i neformální způsoby jejich zapojení, nepřetěžovat je funkcemi (například příliš rychlé zapojení do projektů, kdy se od začínajících učitelů očekává vedení skupin, zodpovědnost za konkrétní výstupy, třídnictví komplikovaného kolektivu apod.).
- Důsledně pokračovat v rozvoji digitálních kompetencí pedagogů a v jejich efektivním využívání v pedagogické praxi.
- Vytvářet podmínky pro zlepšení psychohygieny a zvýšení pohody učitelů.
- Nastavit funkční systém řízení pedagogických procesů. Vyhodnocovat pokrok žáků v hodinách a ověřovat pochopení probíraného učiva. Zařazovat aktivity podporující učení (například: samostatné objevování nových poznatků, zapojení všech žáků do rozhovorů a jejich vzájemná diskuze, práce s chybou, společná kontrola domácích úkolů, vrstevnické hodnocení apod.).
- K podpoře motivace žáků k učení a ke zkvalitňování dosahovaných výsledků vzdělávání využívat formativní hodnocení.
- Důsledně diferencovat výuku vzhledem k potřebám a dosaženým schopnostem každého žáka tak, aby podporovala jeho potenciál. Podporovat růst kompetencí učitelů v oblasti individualizace a diferenciacie výuky a zvýšit účinnost kontroly v této oblasti.
- Poskytovat učitelům zpětnou vazbu v oblasti efektivního využívání vhodných metod a forem práce a kvality pedagogického procesu.
- Zajistit specializované činnosti (výchovný poradce, školní metodik prevence aj.) ve všech školách, nekumulovat tyto funkce.
- Zkvalitnit identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků a následně jim poskytovat vhodnou podporu.
- Využívat metodického vedení pracovníků školního poradenského pracoviště k vymezení jasných kompetencí učitelů a asistentů pedagoga.
- Zefektivnit činnost metodických sdružení, zabývat se vyhodnocováním školních vzdělávacích programů a úrovní dosažených kompetencí.
- Pracovat aktivně se školním vzdělávacím programem, průběžně vyhodnocovat jeho plnění, zabývat se úrovní dosažených očekávaných výstupů.
- Systematicky využívat externí formy hodnocení ke zvyšování úrovně vzdělávání. Aktivně pracovat s výstupy z inspekční činnosti i s výsledky externího testování žáků. Přijímat adekvátní opatření ke zlepšování činnosti školy a jejich účinnost důsledně vyhodnocovat.
- Předcházet výskytu rizikového chování žáků včasnou prevencí. V případě některých škol se nabízí vzhledem k sociální skladbě žáků motivovat také rodiče. Zvážit zapojení školního asistenta či sociálního pedagoga.
- Napomáhat pravidelné účasti žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na vzdělávání. Pravidelně vyhodnocovat účinnost jejich podpory ze strany školy a cílenými opatřeními přispívat k úspěšnosti v jejich vzdělávání.

Doporučení pro zřizovatele

- Vést pravidelný dialog se školou o koncepčních záměrech a strategiích k jejich naplňování, výsledcích vlastního hodnocení a přijímaných opatřeních ke zvyšování kvality celkové činnosti školy.
- Pro hodnocení školy zřizovatelem využít Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro základní vzdělávání.
- Důsledně sledovat a vyhodnocovat, zda ředitel školy přijatá opatření pro zlepšení činnosti realizuje a zda jsou účinná. Podporovat propojování vlastního hodnocení školy a externího hodnocení školy ČŠI. Důsledně sledovat, zda ředitel školy aktivně a efektivně pracuje s výstupy z inspekční činnosti, včetně sledování účinnosti opatření přijatých vedením školy ke zlepšování činnosti školy.
- Systematicky sledovat a vyhodnocovat dosahované výsledky žáků na úrovni jednotlivých škol (např. analýza výsledků jednotných přijímacích zkoušek nebo sledování následné vzdělávací dráhy žáků).
- V rámci místních akčních plánů (MAP) aktivně reagovat na aktuální potřeby škol. Podporovat spolupráci mezi školami.
- Podporovat realizaci společných vzdělávacích a školicích programů přímo v základních školách pro všechny zaměstnance (např. vedení školy, učitelé, asistenti pedagoga, podpůrný pedagogický personál, jako jsou pracovníci školních poradenských pracovišť), a napomáhat tak společnému chápání pojetí kvality na úrovni školy.
- Podporovat pravidelnou docházku žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Podílet se na koordinovaném postupu v předcházení rizikového chování a neúčasti žáků ve vzdělávání.

Doporučení na úrovni systému

- Vytvořit systém umožňující propojení dat z oblasti vzdělávací politiky. Snažit se sdílet co největší množství dat s odbornou i laickou veřejností. Dále tato data vyhodnocovat a pracovat s nimi v případě politického rozhodování.
- Urychleně se soustředit na snížení administrativních požadavků na vedení škol i jednotlivé pedagogy. Zohlednit vysoký podíl škol využívajících komerční systémy pro vedení agend škol, a to vytvořením otevřeného (pro všechny výrobce IS pro školy) a zdokumentovaného integračního (komunikačního) rozhraní pro automatizovanou výměnu dat s budovaným Resortním informačním systémem – aby bylo umožněno efektivní a přímé vedení všech školských agend, čímž by došlo mimo jiné k zásadnímu snížení administrativní zátěže na straně škol.
- Stanovit standardy práce asistenta pedagoga. Vyhodnotit zkušenosti s využitím školního asistenta a zvážit jeho zapojení do systému.
- Nastavit systém dostupnosti specializovaných pozic (školní psychologové, speciální pedagogové apod.) pro všechny školy.
- Vyhodnocovat a zkvalitňovat nabídku vzdělávání pro sborovny v klíčových tématech, jako je spolupráce učitelů a asistentů pedagoga, rozvoj digitálních kompetencí učitelů, uplatňování moderních vzdělávacích metod ve výuce, hodnocení a sebehodnocení žáků, rozvoj čtenářské i matematické gramotnosti, rozvoj sociálních dovedností žáků, podpora kompetencí pedagogů k respektující komunikaci a zvládání problémových situací při jednání s rodiči, management třídy a vzdělávání žáků s poruchami chování a žáků nadaných.
- Budovat kapacity pro profesní rozvoj pedagogů zejména ve strukturálně znevýhodněných regionech.
- Již v průběhu počátečního vzdělávání učitelů klást důraz na vlastní řízení profesního rozvoje. Ve studijních programech pregraduálního vzdělávání podporovat mezipředmětové vazby a rozvoj kompetencí.
- Sjednotit praxi v oblasti vybírání finančních prostředků od zákonných zástupců žáků související s poskytovaným vzděláváním a školskými službami.
- Maximálně zjednodušit čerpání budoucích finančních prostředků ESIF a nevytvářet další administrativní a implementační bariéry.



Střední vzdělávání

4 Střední vzdělávání

Středního vzdělání lze v České republice dosáhnout úspěšným absolvováním příslušného vzdělávacího programu pro získání středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem nebo středního vzdělání s maturitní zkouškou. Podle mezinárodní standardní stupnice klasifikace vzdělání ISCED 2011 se jedná o vzdělávací programy vyššího sekundárního všeobecného nebo odborného vzdělávání ISCED 3. Délka studia je od jednoho roku do čtyř let v denní formě vzdělávání.

Střední vzdělávání poskytují střední školy (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště) a konzervatoře. Nejvíce žáků absolvuje studium v denní formě vzdělávání. Vzdělání ve vybraných oborech umožňují některé školy získat ve vzdělávacích programech nástavbového či zkráceného studia, případně večerní, dálkovou, distanční nebo kombinovanou formou. Podmínkou pro přijetí ke střednímu vzdělávání je splnění povinné školní docházky nebo úspěšné ukončení základního vzdělávání před splněním povinné školní docházky a naplnění podmínek přijímacího řízení. Získání středního vzdělání s maturitní zkouškou je jednou z podmínek pro přijetí k terciárnímu vzdělávání na vyšších odborných a vysokých školách.

Některé střední školy kromě středního vzdělávání realizují také základní vzdělávání, a to v 1. až 4. ročníku 8letých gymnázií a v 1. a 2. ročníku 6letých gymnázií (nižší sekundární vzdělávání ISCED 2). Pro širší uplatnění na trhu práce nabízejí školy uchazečům také vzdělávání v různých rekvalifikačních, pomaturitních a jazykových kurzech (postsekundární neterciární vzdělávání ISCED 4). V posledních dvou ročnících konzervatoře probíhá podle mezinárodní klasifikace krátký cyklus terciárního vzdělávání ISCED 5.

Vzhledem k nestandardní situaci ve školství po 16. březnu 2020 způsobené epidemií koronaviru SARS CoV-2 upravil Parlament ČR pravidla pro přijímání ke vzdělávání ve střední škole a ukončování středního vzdělávání zákonem č. 135/2020 Sb., o zvláštních pravidlech pro přijímání k některým druhům vzdělávání a k jejich ukončování ve školním roce 2019/2020 a MŠMT zpřesnilo vyhláškou č. 232/2020 Sb., o přijímacím řízení, maturitní zkoušce a závěrečné zkoušce ve školním roce 2019/2020. Další vyhlášky upravovaly pravidla pro vzdělávání a hodnocení výsledků žáků v souvislosti s mimořádnými opatřeními.

Inspekční činnost probíhala podle školského zákona a souvisejících právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb, s podporou schválených a zveřejněných kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Na základě specifických úkolů stanovených v Plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2019/2020 schváleného ministrem školství, mládeže a tělovýchovy pokračovalo hodnocení vzdělávání ve školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, které opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky, a hodnocení společného vzdělávání se zaměřením na naplňování podpůrných opatření. S cílem sdílet příklady dobré praxe probíhala identifikace a hodnocení společných znaků vzdělávání v úspěšných středních školách v oborech vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem. Ve vybraných školách opět proběhly kontroly organizace a průběhu přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných testů a ukončování středního vzdělávání v oborech vzdělání s maturitní zkouškou.

V oblasti zjišťování podpory gramotností probíhala tematická inspekční činnost zaměřená na hodnocení rozvoje čtenářské a sociální gramotnosti. V nižších ročnících víceletých gymnázií byly hodnoceny formy, rozsah, kvalita a výsledky v tématech environmentální výchovy. V souvislosti s tím realizovala ČŠI ve vybraných školách výběrové zjišťování výsledků vzdělávání žáků prostřednictvím systému InspIS SET. Zapojené subjekty získaly výsledky za školu a na úrovni systému byly zpracovány tematické zprávy.

Platformu InspIS ŠVP pro tvorbu a administraci školních vzdělávacích programů využívá více než 150 gymnázií a více než 350 středních odborných škol. Většina středních škol (78,1 %) sdílí aktuální informace o škole s širokou veřejností prostřednictvím systému InspIS Portál.

4.1 Podmínky středního vzdělávání

4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

Ve školním roce 2019/2020 bylo v rejstříku škol a školských zařízení zapsáno 1 284 středních škol. Jejich počet stále mírně klesá. Ve školním roce 2019/2020 zaniklo celkem 9 středních škol a 3 nové vznikly. Některé školy navrhla ČŠI k výmazu z rejstříku škol a školských zařízení z důvodu opakujícího se neúspěchu žáků ve společné části maturitní zkoušky a neschopnosti škol vytvořit podmínky pro zlepšení stavu.

TABULKA 45 | Školy ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Počet škol celkem	1 308	1 290	1 284
z toho počet škol pro žáky se SVP	142	141	139
Podíl veřejných škol (v %)	74,7	74,6	74,7
Podíl soukromých škol (v %)	22,2	22,2	22,0
Podíl církevních škol (v %)	3,1	3,3	3,3
Počet tříd	19 266	19 225	19 303
Počet tříd v denní formě vzdělávání	18 088	18 164	18 280

Po několikaleté klesající tendenci počtu žáků ve středním vzdělávání došlo podle statistiky MŠMT ve školním roce 2019/2020 k jejich celkovému nárůstu. I když je jejich počet oproti předcházejícímu roku o 3 024 vyšší, v průběhu posledních pěti let celkově poklesl o 3 269 žáků (největší úbytek zaznamenaly po řadě kraje Moravskoslezský, Královéhradecký a Ústecký). Ve většině krajů se v posledních dvou školních letech začal počet žáků zvyšovat. Výjimkou jsou kraje Královéhradecký, Ústecký a Olomoucký, kde od roku 2015/2016 počet žáků středních škol každoročně klesá. Jediným krajem, kde ve sledovaném období počet žáků každoročně narůstal, je Praha (zvýšení o 5 164 žáků během pětiletého období).

Zvrat nastal i v trendu poklesu počtu tříd (oproti předcházejícímu roku zvýšení o 78). Trvá nárůst počtu žáků cizinců a pokles žáků v nástavbovém studiu. Dlouhodobě bylo přijímáno více žáků do oborů poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou než do oborů poskytujících střední vzdělání či střední vzdělání s výučním listem a tento rozdíl se průběžně mírně zvětšoval. V důsledku toho narůstal podíl absolventů s maturitní zkouškou. Ve školním roce 2019/2020 byl ke studiu maturitních oborů po delší době přijat srovnatelný počet žáků jako v roce předcházejícím. Tento vývoj může být ovlivněn setrvalou poptávkou po absolventech oborů vzdělání s výučním listem, povinností škol zohledňovat při přijímání žáků výsledky jednotné přijímací zkoušky a změnou pravidel financování ve školství.

TABULKA 46 | Žáci ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Počet žáků v SŠ	421 535	420 814	423 838
z toho počet žáků zdravotně postižených	22 316	22 067	25 052
z toho počet cizinců	9 195	9 305	9 496
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	30,7	30,9	30,8
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou (v %)	74,7	75,3	75,2
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou – nástavbové studium (v %)	3,9	3,5	3,2
Podíl žáků v oborech bez maturitní zkoušky (v %)	21,4	21,2	21,6
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	5,3	5,2	5,9
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku	114 041	113 513	116 183
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	64,5	64,9	64,8
Počet absolventů	78 056	79 477	-
Podíl absolventů oborů s maturitní zkouškou (v %)	67,9	69,1	-

* V denní formě vzdělávání.

Podíl žáků se zdravotním postižením v denní formě vzdělávání roste. V souladu s cíli inkluzivního vzdělávání se zvyšuje počet těchto žáků, kteří jsou vzdělávání společně s žáky intaktními, a snižuje se jejich počet ve speciálních třídách. Ve školním roce 2019/2020 bylo 68,1 % zdravotně postižených žáků individuálně integrováno do běžných tříd, což představuje téměř 10% nárůst během dvou let.

Kromě pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují školy podporu žákům nadaným, které se školám daří identifikovat ve větší míře. Zastoupení cizích jazyků ve výuce se dlouhodobě nemění. Nejžádanějšími jazyky jsou anglický jazyk, kterému se vyučovalo 98,2 % žáků, a německý jazyk (40,5 % žáků). V horizontu posledních pěti let setrval mírně roste zájem o anglický a španělský jazyk a stále klesá podíl žáků ve výuce francouzského jazyka. Ve školním roce 2018/2019 začal klesat podíl žáků učících se německý a ruský jazyk (do té doby zájem každoročně mírně vzrůstal).

4.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání

V oblasti prostorového a materiálního zabezpečení výchovně-vzdělávacího procesu ve středních školách lze sledovat stále se zlepšující úroveň. Vedení většiny hodnocených škol vyvíjí odpovídající úsilí k zajištění optimálních materiálních podmínek a jejich účelné využívání. Stav vyžadující zlepšení byl zjištěn u 6,3 % gymnázií a 12,5 % středních odborných škol.

TABULKA 47 | Hodnocení prostorových a materiálních podmínek z hlediska naplňování vzdělávacích programů – podíl škol (v %)

Prostorové a materiální podmínky navštívených kmenových prostor školy umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP	Podíl
Rozhodně ano	85,2
Spíše ano	13,7
Spíše ne	1,1
Rozhodně ne	0,0

Pouze u 1,1 % škol byly identifikovány nedostatky v prostorových a materiálních podmínkách takového charakteru, že ohrožovaly naplňování školních vzdělávacích programů. Nejčastější překážkou byl nevyhovující stav odborných učeben, laboratoří, tělocvičen a dalších využívaných sportovišť.

TABULKA 48 | Oblasti, v nichž prostorové a materiální podmínky neumožňují vzdělávání podle ŠVP v plném rozsahu – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova	1,6
Běžné učebny	2,7
Odborné učebny, laboratoře	5,5
Vybavení ICT	2,7
Pomůcky	2,2
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	3,8
Školní dílny	1,6
Jiné	2,7

Kromě potřeby investovat do údržby a zlepšování stavu školních budov se setrvale projevuje nutnost inovovat vybavení odborných učeben a laboratoří a renovovat prostory a vybavení určená k výuce tělesné výchovy. Dlouhodobě uvádějí ředitelé škol potřebu opakovaných investic do modernizace počítačových učeben a prostředků informačních a komunikačních technologií, a to převážně z důvodu rychlého zastarávání techniky a počítačových programů.

Nezastupitelnost osobních počítačů a vybavení vhodným softwarem se plně projevila v době distanční výuky ve školách v období epidemie koronaviru SARS CoV-2. Pro efektivní vzdělávání na dálku je nezbytné zajistit potřebné vybavení i žákům. Např. v oborech vzdělání ukončovaných závěrečnou zkouškou se nepodařilo navázat on-line komunikaci s více než pětinou žáků. Hlavní příčinou bylo buď chybějící vybavení prostředky informačních a komunikačních technologií, nebo nedostatečné připojení k internetu.³²

³² Bližší informace viz <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>.

TABULKA 49 | Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek SŠ – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova/budovy	46,7
Běžné učebny	24,2
Odborné učebny, laboratoře	40,1
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	28,0
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	39,0
Dvůr, školní zahrada	18,7
ICT	44,5
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodící lišty apod.)	21,4
Sociální zařízení	18,7
Zázemí učitelů (kabinety, sborovna)	30,8
Prostory školní družiny / školního klubu	13,2
Vyučovací pomůcky	25,3
Jiné oblasti	7,7

Prostory škol navštívených v rámci inspekční činnosti ve školním roce 2019/2020 hodnotila ČŠI většinou jako bezpečné (97,8 %). Ve zbývajících případech vyplývalo možné bezpečnostní riziko převážně ze stavu školních budov.

Hodnocení školního prostředí navštívených škol ze strany ředitele a učitelů se zásadně neliší. Ředitelé a učitelé hodnotí školní prostředí většinou pozitivně. Obě skupiny vnímají rezervy v pracovním zázemí pedagogických pracovníků. Pedagogové více než ředitelé vidí nedostatky ve vybavení vyhovujícími vyučovacími pomůckami a celkovém materiálně-technickém vybavení škol.

4.1.3 Finanční podmínky ve středním vzdělávání

Podíl výdajů na střední vzdělávání z celkových veřejných výdajů na vzdělávání sice mírně poklesl (z 19,5 % v roce 2018 na 19,3 % v roce 2019), ale stejně jako v předcházejících letech celková částka veřejných výdajů na střední vzdělávání se zvýšila. V roce 2019 činila 47 864,9 mil. Kč, což představuje meziroční navýšení o 4 685,9 mil. Kč (10,9 %). Rovněž pokračoval trend ve zvyšování jednotkových výdajů na žáka. Oproti předcházejícímu roku vzrostl o 10 802 Kč na hodnotu 111 689 Kč.³³

Od 1. ledna 2020 vstoupila v platnost nová pravidla financování škol a školských zařízení zřizovaných krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Ve veřejných školách již není jednotkou výkonu pouze žák, ale výše poskytovaných finančních prostředků škole ze státního rozpočtu se určuje s využitím kombinace normativního a nákladového principu. Znamená to, že pedagogická práce je financována na základě skutečného počtu odučených hodin (v souladu s příslušnými RVP), maximálně však do výše PHmax (maximální rozsah výuky v jednotlivých oborech vzdělání). Financování nepedagogické práce zůstává i nadále normativní, nově v kombinaci normativů. Podmínky pro financování soukromých a církevních středních škol a konzervatoří se nemění. Těmto školám bude i nadále ze státního rozpočtu poskytována dotace na financování neinvestičních výdajů souvisejících se vzděláváním striktně normativně podle počtu žáků s tím, že od ledna 2021 se počítá s úpravou výše normativů.

Nový systém financování má za cíl zohlednit specifika jednotlivých krajů. Školám poskytujícím obory vzdělání s maturitní zkouškou by měl nový způsob umožnit skutečně zohledňovat studijní předpoklady žáků při jejich přijímání a co nejobektivněji hodnotit jejich průběžné studijní výsledky. Obecně se vytváří prostor pro korektnější posouzení schopností žáků tak, aby nedocházelo k jejich neefektivnímu udržování ve vzdělávacím systému, pokud se neočekává, že úspěšně ukončí studium. V konečném dopadu by tak mělo dojít ke zvýšení kvality vzdělávání v důsledku možnosti menšího počtu žáků ve třídě bez negativního dopadu do financování.

Výdaje na provoz a investiční výdaje školám hradili zřizovatelé. Samotné školy využívaly další zdroje financování a příležitosti k podpoře vzdělávání, např. rozvojové programy vyhlášené MŠMT, Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání financovaný Evropskými strukturálními a investičními fondy, granty a vlastní doplňkovou hospodářskou činností.

Na realizaci úhrad souvisejících s poskytováním vzdělávání a školských služeb se částečně podílejí i zákonní zástupci žáků. Téměř 80 % kontrolovaných škol vybíralo od zákonných zástupců finanční prostředky na úhradu aktivit menšího či většího rozsahu. Většinou se jednalo o dopravu a vstupy na kulturní akce, třídní výlety, lyžařské a adaptační kurzy a zahraniční výjezdy. Nezaplacení požadované částky bylo překážkou pro účast téměř 8 % žáků na vícedenních nebo

³³ Jedná se o souhrnné údaje za střední vzdělávání a vyšší odborné vzdělávání.

pravidelných placených aktivitách a 3 % žáků na placených akcích menšího rozsahu. Finanční spoluúčast na úhradu nákladů školních potřeb (např. pracovních sešitů, učebnic a učebních textů) požadovala méně než polovina škol. Porušení v oblasti bezplatného vzdělávání podle § 2 odst. 1 písm. d) školského zákona bylo výjimečné. Jednalo se např. o vybírání příspěvku od žáků na pokrytí vstupu na veřejná sportoviště v rámci výuky tělesné výchovy. Forma vybírání finančních prostředků ze strany škol se liší. V případech, kdy školy neevidují tyto prostředky v účetnictví a finanční prostředky vybírají učitelé, kteří nemají uzavřené dohody o hmotné odpovědnosti dle § 252 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, dochází k porušování právních předpisů.

4.1.4 Personální podmínky ve středním vzdělávání

Kvalitní a moderní vzdělávání žáků se neobejde bez profesně zdatných, aktivních, komunikativních, odpovědných, spolupracujících a stále se vzdělávajících učitelů. Kvalita školy a pedagogického sboru se odvíjí od osobnosti ředitelů škol, jejich schopností plánovat a podporovat rozvoj učitelů, řídit a hodnotit pedagogické procesy a určovat směry dalšího rozvoje školy, včetně hledání nových přístupů a cest. Pro ředitele i pedagogické pracovníky je nezbytná pokračující podpora státu na úrovni systému směřující k dalšímu zvyšování zájmu pedagogů a ředitelů škol o práci ve školství.

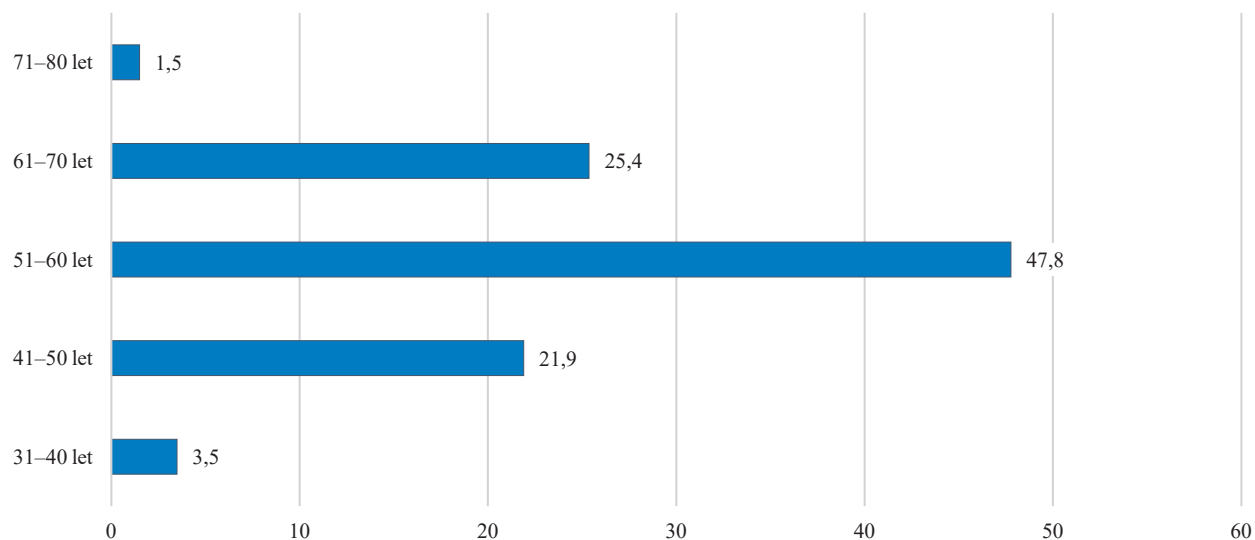
4.1.4.1 Ředitelé středních škol

Ředitelé středních škol dosáhli nejvyššího vzdělání většinou v magisterských programech vysokoškolského studia, zbývající ředitelé dosáhli nejvyššího vzdělání v doktorských programech vysokoškolského studia. Nejvíce ředitelů dosáhlo odborné kvalifikace pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách, druhá nejpočetnější skupina byla zastoupena řediteli s odbornou kvalifikací pro výuku odborných předmětů, následovali ředitelé s odbornou kvalifikací pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základních škol a pro speciální pedagogiku. Byl tak potvrzen déletrvající trend v bezproblémovém kvalifikovaném zajištění ředitelů středních škol.

Pokračující stagnace však byla zjištěna v oblasti profesního rozvoje ředitelů škol. Ve srovnání s předcházejícím obdobím se opět zvýšil počet ředitelů, kteří této oblasti nevěnovali dostatečnou pozornost (7,6 % ředitelů gymnázií a bezmála 10 % ředitelů středních odborných škol).

S nezájmem mladých pedagogů o řídicí místa ve středním školství a s nízkou přirozenou generační obměnou souvisí i pokračující negativní trend ve stárnutí ředitelů středních škol. Průměrný věk ředitelů gymnázií se zvýšil na 54 let a ve středních odborných školách na 56 let. Snížil se počet ředitelů ve věkové skupině 31–40 let, stále se nedaří výrazně posílit počet ředitelů ve věkové skupině 41–50 let, naopak významně roste počet ředitelů ve věku nad 61 let. Pedagogická praxe ředitelů gymnázií a středních odborných škol byla srovnatelná a pohybovala se mezi 27 až 28 lety. Ředitelé s pedagogickou praxí nad 21 let tvořili ve středních školách naprostou většinu (gymnázia 76 %, střední odborné školy 73 %). Více než polovina ředitelů nezastává ve středních školách žádné další pozice, ostatní ředitelé se nejvíce věnují činnosti projektových manažerů a řízení doplňkových činností.

GRAF 59 | Věková skladba ředitelů středních škol – podíl ředitelů (v %)



V oblasti dalšího vzdělávání projevovali ředitelé škol dlouhodobě největší zájem o studium k prohlubování odborné kvalifikace. V posledních dvou letech převládala pozornost k akcím mimo oficiální rámec DVPP, zejména směrem ke

konferencím a seminářům s pedagogickou tematikou a k setkávání s členy vedení jiných škol. Malý význam přikládali ředitelé škol již tradičně sebevzdělávání v oblastech individualizace vzdělávání a pedagogické diagnostiky, poradenství a v oblasti podpory rozvoje gramotností a klíčových kompetencí. Opakovaná absence tohoto vzdělávání přispěla v některých středních školách ke zvýšenému výskytu výchovných a vzdělávacích problémů žáků, nedostatečné komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci a ve svém důsledku i ke slabým vzdělávacím výsledkům žáků.

TABULKA 50 | Další vzdělávání ředitelů středních škol – podíl ředitelů (v %)

Zaměření	Podíl
Legislativní oblast (právní předpisy)	76,3
Organizační řízení školy	59,7
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	59,0
Ekonomická a finanční oblast	51,8
Rozvoj lidských zdrojů (koučing, osobnostní rozvoj)	42,4
Bezpečnost a ochrana zdraví	39,6
Metody a formy výuky, pedagogické kompetence	37,4
Vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují	36,7
Vlastní manažerské dovednosti (time management, řízení procesů)	32,4
Dovednosti v oblasti ICT	30,2
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	28,8
Prevence a projevy rizikového chování žáků	23,7
Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	23,0
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	18,0
Personalistika (získávání pedagogických pracovníků)	15,1
Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí	15,1
Spolupráce se zákonnými zástupci žáků	13,7
Chování žáků a vedení třídy	12,9
Jiná oblast	11,5
Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika	7,9
Zájmové a neformální vzdělávání	7,9
Výchovné poradenství (vč. kariérového)	5,8
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	5,0

TABULKA 51 | Nejvýznamnější změny v tématech DVPP ředitelů SŠ za posledních 5 let – podíl ředitelů (v %)

Oblast	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	Trend
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	4,5	11,7	45,6	51,4	59,0	+
Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	12,6	20,7	31,6	26,9	23,0	+ -
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	3,4	20,3	32,0	18,3	18,0	+ -

Z údajů v tabulce je zřejmé, že některá témata (společné vzdělávání, vzdělávání žáků se SVP) byla řediteli akcentována v období příslušných změn ve vzdělávací politice ČR, v současné době již zájem o tato témata mírně klesá.

4.1.4.2 Učitelé středních škol

Kvalita personálních podmínek byla celkově lepší v gymnáziích než ve středních odborných školách. Největší problémy jsou dlouhodobě ve spolupráci učitelů, vzájemné podpoře a poskytování zpětné vazby od kolegů ke kvalitě vlastní práce. Ve středních odborných školách oproti gymnáziím mají učitelé větší problémy s aktivním rozvojem svého profesního rozvoje a s odbornou kvalifikovaností, a to zejména v oblasti odborných předmětů a praktické výuky. Dlouhodobým problémem je rovněž získávání nových odborně kvalifikovaných učitelů odborných předmětů a učitelů odborného výcviku v technických oborech vzdělání, zejména ve strojírenských, elektrotechnických a stavebních.

TABULKA 52 | Odborná kvalifikace učitelů ve středních školách (v %)

	SŠ celkem	G	SOVm	SOVz
Odborná kvalifikace	94,1	96,7	92,4	85,5

TABULKA 53 | Aprobovanost učitelů ve středních školách (v %)

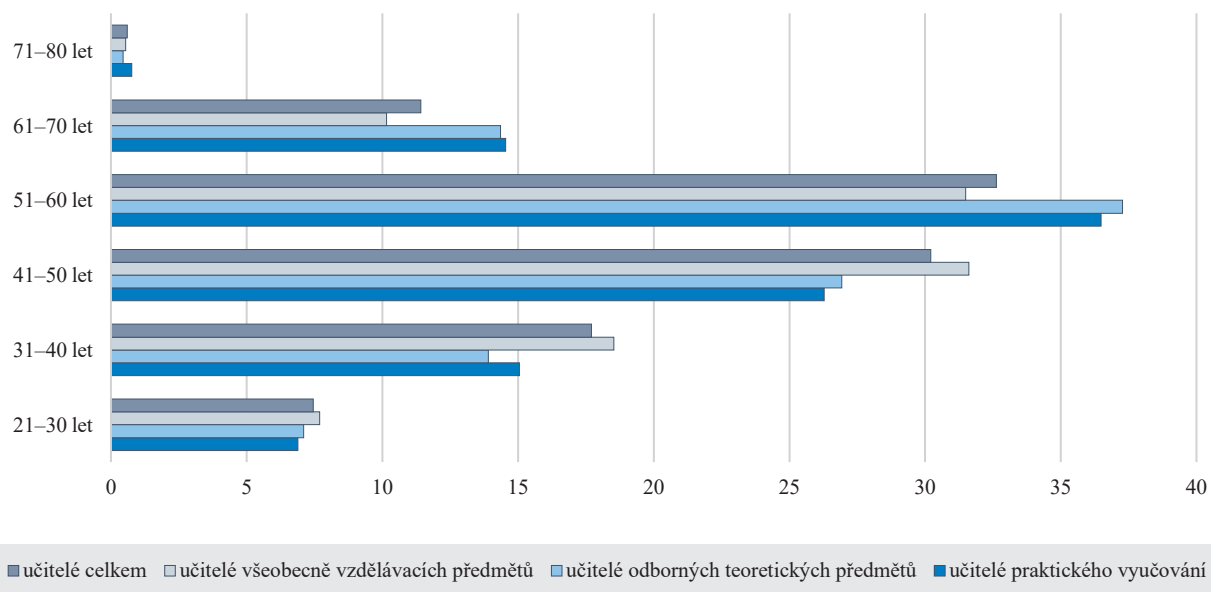
	SŠ celkem	G	SOVm	SOVz
Aprobace (absolvování hospitovaného předmětu na VŠ)	86,5	93,5	83,2	64,9

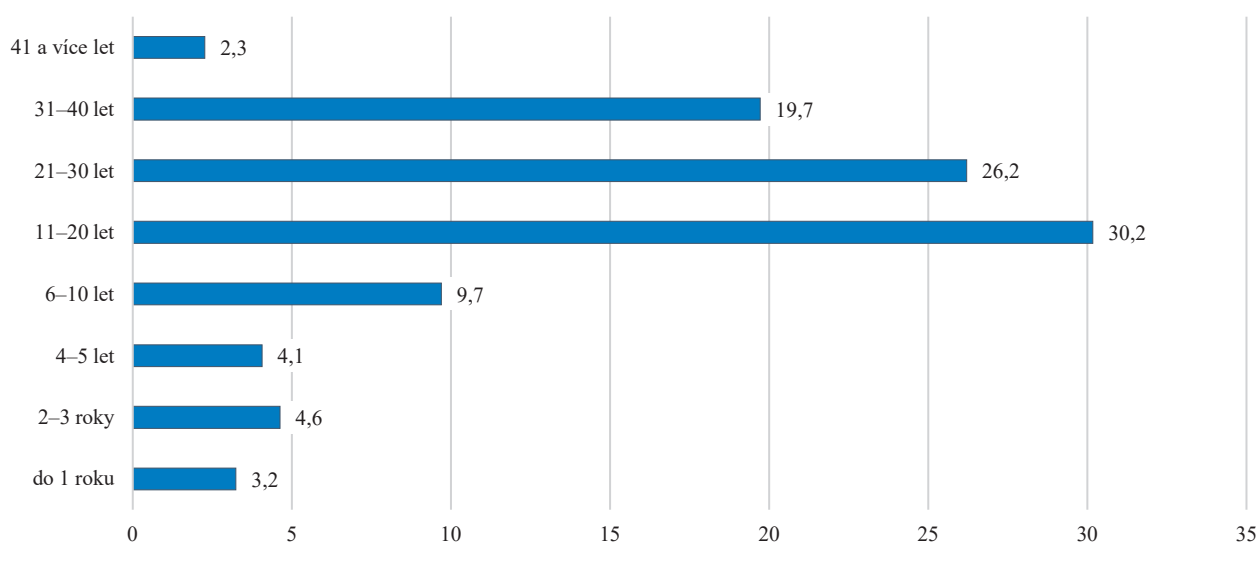
TABULKA 54 | Předměty vyučované neaprobovanými učiteli – podíl škol (v %)

Předmět	Podíl
Český jazyk	13,4
Matematika	18,7
Cizí jazyk	35,1
Odborný předmět	28,4
Dějepis	15,7
Výchova k občanství	23,1
Zeměpis	11,2
Biologie	7,5
Fyzika	17,2
Chemie	10,4
Informační a komunikační technologie	47,8
Tělesná výchova	18,7
Výtvarná výchova	9,7
Hudební výchova	14,2

Obdobně jako u vedení středních škol byl trend stárnutí potvrzen i v případě složení pedagogických sborů těchto škol. Do věkové skupiny 50+ celkově spadalo téměř 45 % pedagogických pracovníků, přičemž největší skupinu z celkového počtu tvořili učitelé od 51 do 60 let. Mezi věkem učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů (věkový průměr 47,6 roku), učitelů odborných předmětů (věkový průměr 49,4 roku) a učitelů praktického vyučování (věkový průměr 49,3 roku) nebyly významnější rozdíly. Pedagogická praxe učitelů dosahovala v průměru bezmála 21 let.

Potvrzuje se trend velmi malé přirozené generační obměny pedagogických sborů. I nadále pokračuje nezáměr o učitel-ské povolání ze strany absolventů pedagogických fakult. Ředitelé škol dočasně a opakovaně řeší tuto situaci zejména u učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování přijímáním pedagogických pracovníků, kteří nesplňují předpoklad odborné kvalifikace, nebo pokračují v zaměstnávání učitelů v důchodovém věku.

GRAF 60 | Věková struktura učitelů středních škol – podíl učitelů (v %)

GRAF 61 | Pedagogická praxe učitelů středních škol – podíl učitelů (v %)

Za poslední tři roky se počty výchovných poradců neměnily a až na výjimky byla funkce výchovného poradce zajištěna ve všech středních školách. Stejný trend byl potvrzen i u školních metodiků prevence. Podstatně odlišná byla situace v zastoupení školních speciálních pedagogů, kteří působili přibližně v desetině škol. Pozitivní skutečností je vzrůstající zastoupení školních psychologů ve středních školách. Asistenti pedagoga působili stabilně přibližně ve třetině škol. Osobní asistenti, školní asistenti a sociální pedagogové působili ve středních školách pouze sporadicky.

Výchovní poradci sehrávali rozhodující úlohu při koordinaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, při informování učitelů o potřebách těchto žáků a při metodickém vedení asistentů pedagoga.

Zlepšuje se spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími při přípravě a v průběhu výuky, stejně jako schopnost domluvit se společně na strategiích a postupech. Přetrvávajícím problémem byla jejich spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Dalším pokračujícím problémem pro většinu ředitelů středních škol bylo získávání a udržení kvalitních asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga byli přidělováni podle doporučení školských poradenských zařízení těm žákům, kteří je potřebovali. Informace o kvalitě práce asistentů pedagoga získává vedení škol prostřednictvím rozhovorů s učiteli, hospitací a informací ze školního poradenského pracoviště.

TABULKA 55 | Specialisté ve středních školách – podíl škol (v %)

Počet specialistů	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Výchovný poradce	99,1	99,6	99,5
Školní metodik prevence	97,4	97,1	97,9
Školní speciální pedagog	11,0	9,0	10,6
Školní psycholog	19,3	21,6	24,9
Asistent pedagoga	31,0	26,9	33,9
Osobní asistent		0,4	0,5
Školní asistent		1,6	4,2
Sociální pedagog		2,9	2,1

Stejně jako v předchozích dvou letech i v tomto školním roce přibližně ve třetině středních škol nebyli žádní začínající pedagogové. Je zřejmé, že ani zlepšující se platové podmínky ve školství nejsou dostatečnou pobídkou pro případné zájemce o pozici učitele. U začínajících učitelů pokračoval dlouhodobější trend jejich podpory v přidělení uvádějího učitele (mentora), v možnosti konzultovat problémy a dotazy s vyučujícími stejných předmětů a s vedením školy. Nově některé školy při zaškolování a uvádění začínajících pedagogů do praxe akcentovaly sdílení výukových materiálů a zapojení do projektu „*Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*“ se zaměřením na rozvoj začínajících učitelů. Nejméně využívanou formou podpory byla již tradičně účast na kurzech a seminářích v rámci DVPP. Pouze ve dvou středních školách nebyla začínajícím učitelům poskytnuta žádná forma podpory.

TABULKA 56 | Podpora začínajícím učitelům – podíl škol (v %)

Typ podpory	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Formální zaškolovací program (nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy a povoláním PP)	24,4	28,7	31,7
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	48,4	55,0	59,3
Vzájemné hospitace učitelů, náslechy	34,2	40,1	37,0
Konzultace s ředitelem / vedením školy	47,1	55,0	51,3
Konzultace s vyučujícími stejných předmětů	47,1	53,5	54,5
Kurzy, semináře	28,4	32,2	26,5
Jiné formy podpory	0,4	4,0	4,2

Aktuálnost a potřebnost dalšího vzdělávání v oblasti společného vzdělávání žáků potvrdili sami učitelé přetrvávajícím zájmem. Podíl těch, kteří se tohoto vzdělávání v posledních třech letech zúčastnili, je přibližně 25 %. Nejvíce učitelů se pravidelně zúčastňovalo vzdělávání zaměřeného na obecnou problematiku speciálních vzdělávacích potřeb žáků, nejmenší zájem byl o vzdělávání na téma spolupráce s asistentem pedagoga. Jako nejpřínosnější bylo hodnoceno vzdělávání zaměřené na konkrétní speciální vzdělávací potřeby žáků a na aplikaci podpůrných opatření v praxi. Jako nejméně přínosné bylo hodnoceno vzdělávání zaměřené na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Naprostá většina učitelů mohla ovlivnit četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání i v této oblasti.

4.1.5 Řízení škol ve středním vzdělávání

Vedení gymnázií i středních odborných škol se v oblasti koncepčního rozvoje a řízení již tradičně dařilo na velmi dobré úrovni rozvíjet partnerské vztahy s vnějšími partnery a zajišťovat bezpečné prostředí pro žáky, jejich rodiče, pedagogické i nepedagogické pracovníky. Ředitelé středních odborných škol měli problémy s realitou a aktualizací vize rozvoje, s jejím sdílením ze strany ostatních pedagogických pracovníků a s obsahem, aktualizací a srozumitelností školních vzdělávacích programů, které mnohdy nerefletovaly nastavené koncepční záměry rozvoje škol. Koncepční dokumenty navíc mnohdy nereagovaly na neúspěšnost žáků ve vzdělávání nebo na současné vzdělávací trendy. V kvalitě pedagogického vedení nebyly mezi gymnázii a středními odbornými školami rozdíly. Nejvíce se ředitelům dařilo zajišťovat a rozvíjet dobré materiální podmínky pro výuku žáků včetně jejich využívání a rozvíjet formou dalšího vzdělávání své profesní schopnosti a dovednosti. Tyto skutečnosti souvisejí s přetrvávajícím zaměřením ředitelů spíše na manažerské a administrativní řízení škol než na potřebné řízení pedagogických procesů. S tím koresponduje i zjištění, že velká skupina ředitelů v hodnocených středních školách se nezabývá na potřebné úrovni aktivním řízením, pravidelným monitoringem a vyhodnocováním práce školy a nepřijímá adekvátní opatření ke zlepšení stavu v oblasti kvality poskytovaného vzdělávání nebo nevyhodnocují jejich účinnost. Nastavení vnitřního kontrolního systému včetně využívání závěrů z vlastní hospitační činnosti ke zkvalitnění pedagogické práce a s tím související poskytování zpětné vazby učitelům o kvalitě jejich práce patřily v mnoha hodnocených středních školách mezi slabé stránky.

Již tradičně byly nejčastějším prostředkem pro naplňování potřeb učitelů plány DVPP, které jsou sice většinou vytvářeny ve spolupráci s učiteli z hlediska jejich potřeb i potřeb školy, ale jen v malé míře je ze strany vedení škol poskytována zpětná vazba o úrovni jejich výuky v souvislosti s absolvovaným DVPP.

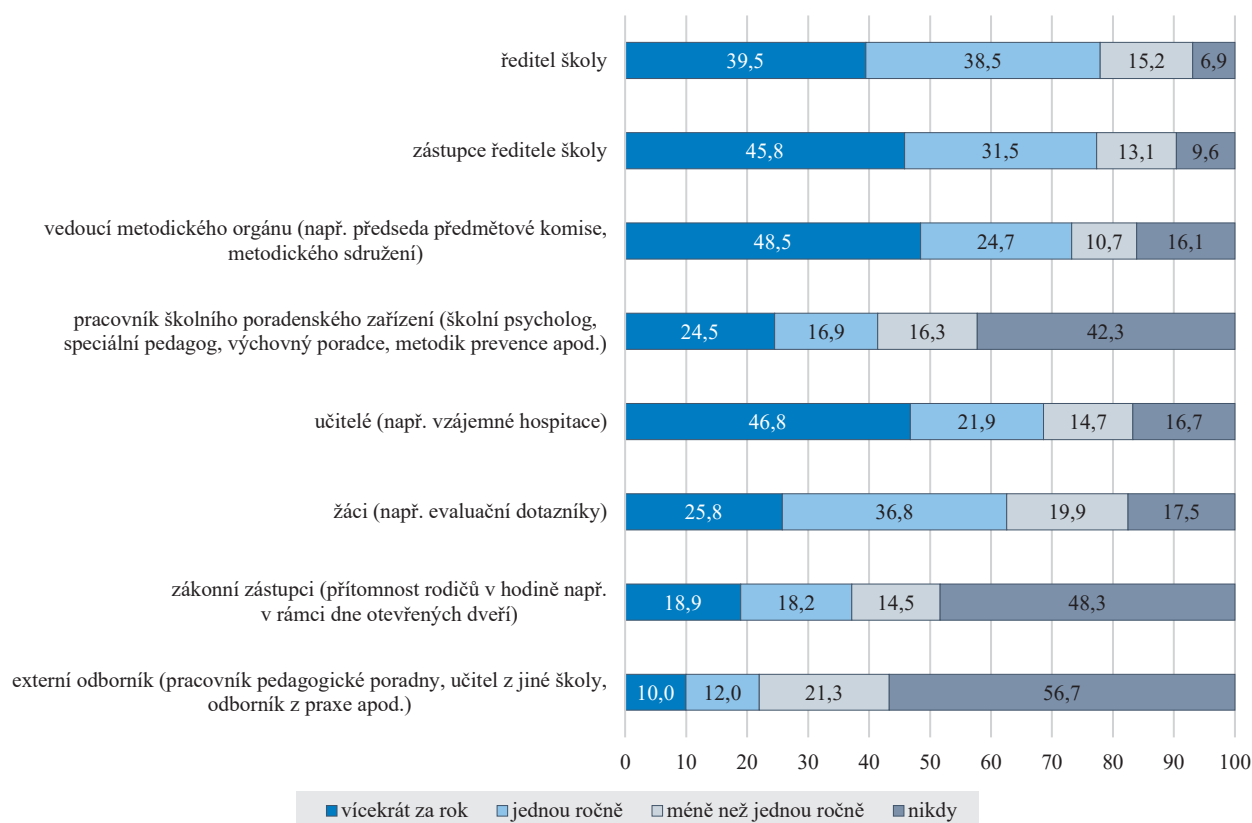
Rovně příležitosti ke vzdělávání jsou ve většině středních škol zajišťovány prostřednictvím vlastní podpory, kterou školy stanovují na základě znalosti složení žáků a jejich potřeb. Přibližně ve třetině středních škol byly realizovány podpůrné aktivity vycházející z aktuálních potřeb školy nebo potřeb rodičů a žáků. Ve zbývajících školách (cca v 5 % škol) neprobíhaly žádné podpůrné aktivity.

Struktura poskytované podpory zůstává dlouhodobě neměnná. Ve školách jsou tradičně nejvíce využívány možnosti konzultací s učiteli a doučování. Naopak nejméně nebo v zanedbatelné míře je využívána podpora v oblasti rozvoje matematické a čtenářské gramotnosti a podpora strategií k učení. I když opatření byla ve většině škol vzhledem k reálným potřebám žáků nastavena vhodně, jen v polovině středních škol přispívala poskytovaná podpora k dosahování vzdělávacího pokroku žáků a pouze ve třetině škol ji dokázali učitelé a asistenti pedagogů efektivně využít. S tím souvisí i zjištění, že pouze v 36 % škol probíhalo realistické vyhodnocování dopadů využívané podpory. Všechny střední školy respektovaly v oblasti rovného přístupu ke vzdělávání právní předpisy.

Názory vedení a učitelů středních škol na kvalitu poskytování zpětné vazby ze strany vedení škol ke kvalitě práce učitelů nebyly jednotné. Výrazně se lišily názory na četnost hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby ze strany ředitelů a jejich zástupců. Ředitelé uváděli podstatně větší frekvenci hodnocení učitelů než samotní učitelé. Odlišné vnímání významu zpětnovazebního hodnocení souvisí mnohdy s nesprávným nastavením nebo nesdílením kontrolních a hodnotících mechanismů uvnitř škol. Učitelé většinou považovali četnost i kvalitu poskytování zpětné vazby ke kvalitě své práce za dostačující. Většina učitelů (68,6 %) uvedla, že poskytnutá zpětná vazba od vedení školy měla

pozitivní dopad na jejich práci. Zbývající učitelé vnímali pouze malý nebo žádný pozitivní dopad zpětné vazby na kvalitu jejich práce.

GRAF 62 | Četnost hodnocení a poskytování zpětné vazby učitelům – podíl učitelů (v %)



Ve spolupráci učitelů a činnosti metodických orgánů přetrvával negativní trend v obsahu a formách spolupráce. Učitelé i předmětové komise, které jsou ve většině středních škol zřízeny, se zabývali přednostně materiálním a organizačním zajištěním výuky, plánováním a organizací soutěží, hodnocením naplňování ŠVP a výměnou informací o žácích. Tyto oblasti spolupráce málo ovlivňovaly kvalitu a výsledky vzdělávání žáků. I nadále velmi málo nebo jen okrajově byly využívány vzájemné hospitace, společná výuka, malá pozornost byla věnována společnému plánování výuky z hlediska použitých metod a forem a sdílení inspirujících poznatků z výuky. Nosným oblastem spolupráce s přímým dopadem na sebereflexi učitele, inspiraci a sdílení efektivních a moderních metod výuky a na dobré vzdělávací výsledky žáků, se učitelé a metodické orgány věnovali velmi málo.

Ředitelé všech hodnocených středních škol přijali na základě zjištění ČŠI následná opatření.

4.1.6 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání

V naprosté většině středních škol proběhlo přijímací řízení bez problémů. Pouze v pěti školách byly zjištěny nedostatky v organizaci, průběhu a administraci přijímacího řízení.

Z výsledků kontroly přijímacího řízení ve školách s dlouhodobě neúspěšnými žáky ve společné části maturitní zkoušky vyplynulo, že oproti předcházejícímu období se snížil počet škol (z 80 % na 60 %), které přijaly všechny přihlášené uchazeče, a rovněž se snížil i průměrný podíl přijatých žáků (z 98,7 % na 91,7 %).

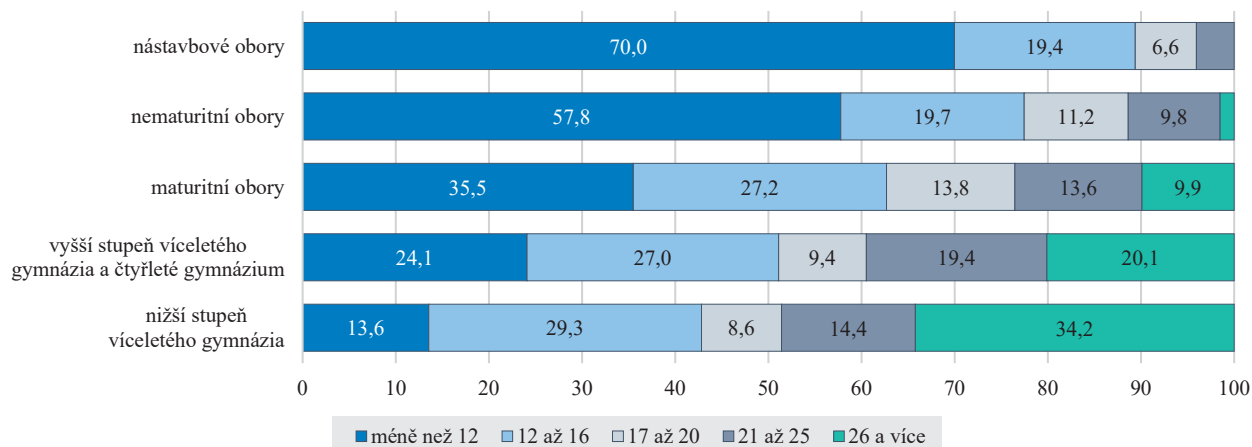
4.2 Průběh středního vzdělávání

4.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Vzdělávání ve středních školách je hodnoceno jednak na základě hospitovaných hodin, jednak na základě celkového posouzení, které vychází z rozhovorů s vedením školy i pedagogy a z hodnocení dalších jevů pozorovatelných ve škole.

Zásadní odlišností, která souvisí s hodnocením hospitací ve středním vzdělávání, je rozdílná organizace výuky v oborech vzdělání gymnázium a v oborech středního odborného vzdělávání. Jak je patrné z grafu níže, v oborech středního odborného vzdělávání bylo při hospitacích nejčastěji přítomno 12 a méně žáků, na vyšším stupni víceletého gymnázia a čtyřletém gymnáziu (dále jen čtyřleté gymnázium) 12 až 16 žáků a na nižším stupni gymnázia (dále jen nižší stupeň) 26 a více žáků. Vzhledem k významu počtu přítomných žáků pro organizaci a průběh výuky je uvedené zjištění důležitým východiskem, které se odráží v následujícím hodnocení.

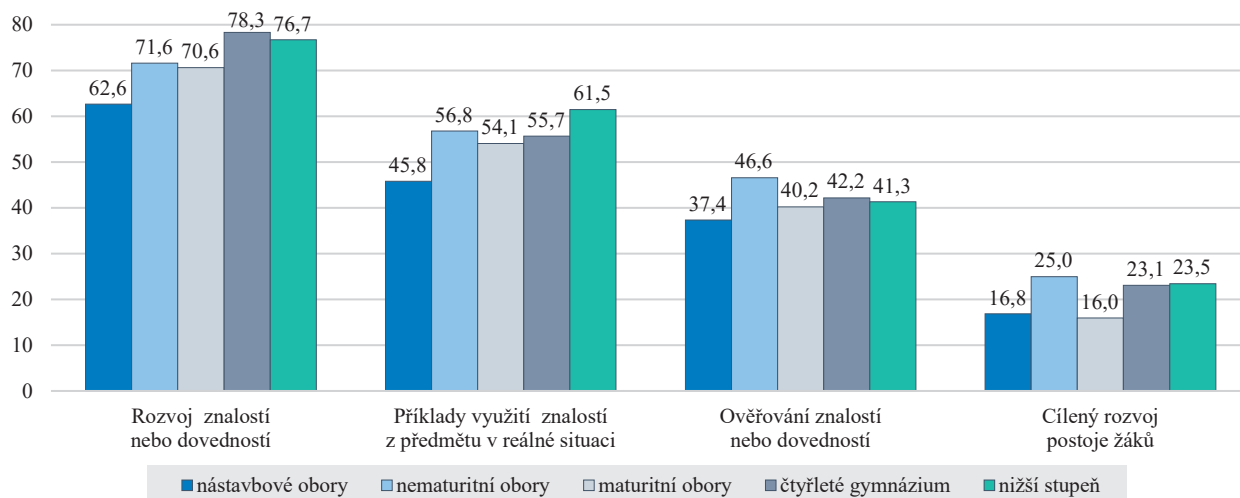
GRAF 63 | Podíl hospitací podle počtu přítomných žáků a oborů vzdělání (v %)



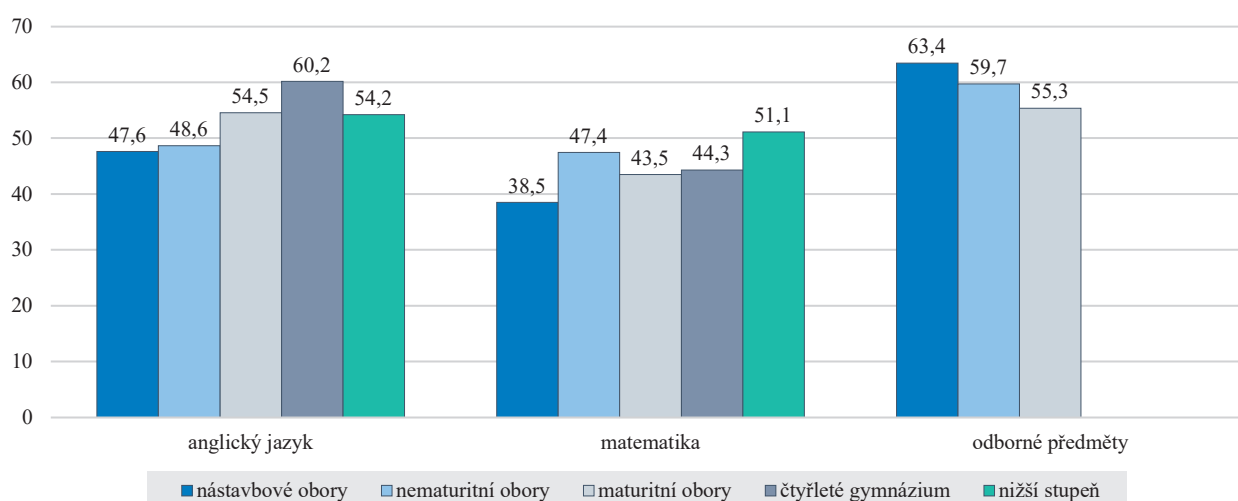
Při hodnocení výuky se sleduje, zda pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků. Ve více než jedné třetině škol měla podstatná skupina pedagogů v uvedeném způsobu plánování výuky závažné nedostatky. Častěji v oborech středního odborného vzdělávání (více než 40 %) než v oboru gymnázium (méně než 30 %).

Pro hodnocení úrovně plánování jsou ve výuce sledovány znaky kvalitní práce s obsahem (rozvoj znalostí nebo dovedností, případně postojů, věkově odpovídající obsah výuky, příklady využívání znalostí a dovedností v reálných situacích, ověřování znalostí nebo dovedností v hodině a sledování dosahovaného pokroku jednotlivých žáků). Průměrná četnost uvedených znaků je ve všech hodinách na středních školách jen 54 %. Nižší výskyt je v hodinách nástavbových (49 %) a maturitních oborů (52 %). Vyšší četnost byla v hodinách aprobovaných pedagogů (od 2 p. b. do 6 p. b. – podle oborů). Největší rozdíly mezi obory vzdělání byly v cíleném rozvíjení znalostí nebo dovedností ve vyučovací hodině, v propojování výuky s reálnými situacemi žáků, v cíleném rozvoji postojů a v ověřování znalostí nebo dovedností.

GRAF 64 | Četnost některých znaků kvalitní práce s obsahem podle oborů vzdělání (v %)



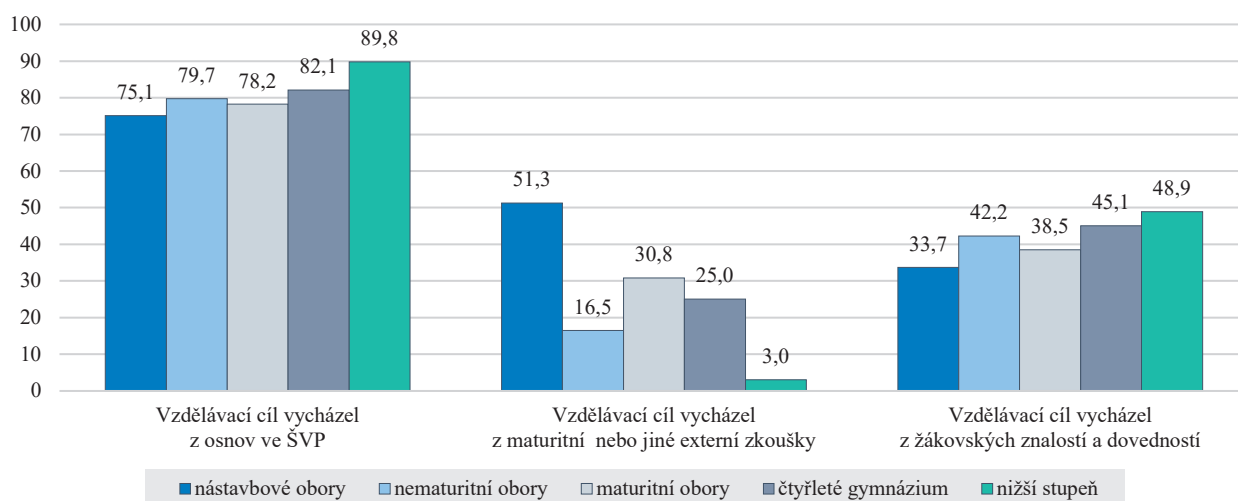
Rozdíly jsou i v kvalitě práce s obsahem vzdělávání i mezi jednotlivými předměty. V oborech středního odborného vzdělávání jsou znaky dokládající kvalitu častěji v odborných předmětech. Naproti tomu výuka matematiky patří ve všech oborech středního vzdělávání mezi předměty s nejnižším výskytem. Ve výuce anglického jazyka jsou také zřejmé rozdíly v oborech vzdělání.

GRAF 65 | Četnost znaků kvalitní práce s obsahem v některých předmětech podle oborů vzdělání (v %)

Jedním ze základních problémů kvality práce s obsahem je nízká úroveň sledování pokroku žáků. Pedagogové v lepším případě dokážou využít pro vzdělávací cíl celkový stav znalostí a dovedností žáků (viz kvalita práce s cílem níže), ale jen v jedné čtvrtině mají doklady individuální úrovně. Důsledkem je, že obsah neodpovídá dosavadním znalostem a dovednostem žáka a velmi pravděpodobně je v hodině pro daného žáka neefektivně probrán. Druhým závažným problémem je vysoký výskyt hodin, které nerozvíjí ani dovednosti, ani znalosti, ale ani postoje. Více než jedna třetina hodin v nástavbových oborech a více než jedna čtvrtina v maturitních oborech nemá jasné obsahové ukotvení, jaké znalosti, dovednosti, případně postoje by měla rozvíjet. Jestliže toto není zřejmé ani při hospitaci, ani při následném rozhovoru, je téměř jisté, že význam a přínos těchto hodin pro žáky je velmi nízký. Tato nízká efektivita je i v hodinách na gymnáziích, byť se jedná „jen“ o jednu šestinu hospitovaných hodin.

Alarmujícím je přetrvávající nízký podíl hodin, ve kterých se propojují informace z hodiny s reálnou situací žáků. Ať už na gymnáziích, ale i v oborech středního odborného vzdělávání, kde je propojování teorie a praxe dokonce jedním z principů tohoto vzdělávání.

Druhým souhrnným faktorem, který dokládá úroveň promyšlení a plánování výuky, je kvalita práce s cílem (zda je cíl hodiny žákům zřejmý, z čeho vyplývá, zde je hodina v jejím závěru vzhledem k cíli vyhodnocena a zda cíli odpovídají zvolené metody a formy). Ve všech hodinách byl průměrný výskyt těchto znaků celkově nejvyšší, přesto dosáhl jen 66 %. Nejvyšší (70 %) je v hodinách na nižším stupni a nejnižší (61 %) je v hodinách nástavbových oborů. Vliv aprobace byl zřetelný jen v oborech středního odborného vzdělávání (např. v nematuritních oborech o 10 p. b. častější výskyt u aprobovaných pedagogů). Hlavní příčinou rozdílů mezi obory vzdělání byla rozdílná schopnost pedagogů reflektovat využití metod vzhledem k cíli hodiny (u nematuritních oborů o 18 p. b. méně než u čtyřletého gymnázia) a rozdíly ve výskytu hodin, ve kterých nebyl žákům cíl hodiny zřejmý ani po skončení hodiny (o 14 p. b. častěji u nástavbových oborů než u čtyřletých gymnázií). Odlišnosti byly i ve zdrojích cílů hodin, které dobře dokumentují směřování obsahu hodiny. Cíle plynoucí z osnov ve ŠVP jsou dokladem postupného probírání v souladu s osnovami, cíle plynoucí z maturitní zkoušky dokládají zaměření vyučovací hodiny na nácvik dovedností a znalostí spojených s touto zkouškou, a pokud plyne cíl ze žákovských znalostí a dovedností, tak je pravděpodobně hodina především ovlivněna skutečnými znalostmi nebo dovednostmi žáků.

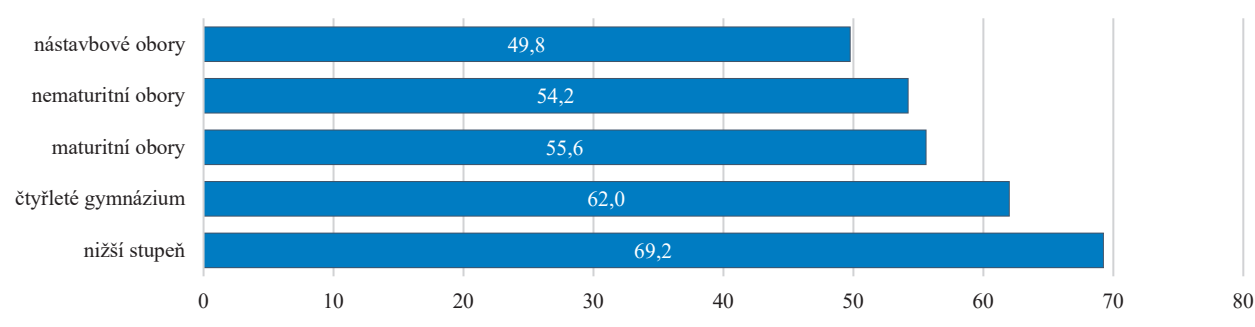
GRAF 66 | Četnost některých znaků kvalitní práce s cílem podle oborů vzdělání (v %)

Uvedená zjištění dobře dokumentují výrazný rozdíl v kvalitě práce s cílem výuky. Výuka nejen v nástavbových, ale i maturitních oborech je výrazně ovlivněna maturitní zkouškou a přehnaně vysoké soustředění na maturitní zkoušku ve svém důsledku snižuje efektivitu vzdělávání, kdy obsahy maturitní zkoušky nemusí být dobře využitelné v reálném prostředí žáka. Navíc výsledky žáků v těchto skupinách oborů naznačují malý efekt uvedeného úsilí. Dominance „probírání nové látky“, kterou dokládá vysoké zastoupení cíle vycházejícího z osnov na úkor cíle vycházejícího z žákovských znalostí a dovedností, je dokladem zaměření pedagogů více na uvedené „probírání“ a méně na reálnou situaci znalostí a dovedností. Tento stav mohou úspěšněji překonávat žáci, kteří jsou výkonově motivováni. Důsledkem je, že žáci bez této motivace ztrácejí o vzdělávání zájem a výuka je pro ně málo přínosná. Vzhledem k nižšímu počtu přítomných žáků ve výuce v oborech odborného vzdělávání by četnost cílů, které vychází ze žákovských znalostí a dovedností, měla být výrazně vyšší.

Uvedené shrnutí dobře dokumentuje například výuka matematiky, která je až na nižší stupeň pod průměrem výskytu znaků kvality práce s cílem a je ve všech oborech jedním z předmětů s nejnižším výskytem uvedených znaků (v nástavbových oborech je dokonce o 15 p. b. horší než průměr). Vzhledem k zaměření výuky v nástavbových oborech na maturitní zkoušku a vzhledem k tomu, že v 80 % byla hospitována výuka v nástavbových oborech s počtem přítomných žáků 16 a méně, nejsou slabé výsledky u maturitní zkoušky překvapivé.

Druhým kritériem je hodnocena míra využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů. V téměř jedné polovině škol má podstatná část pedagogů v uvedeném způsobu organizace hodiny zásadní problémy. V hodinách je sledována kvalita organizace, její převládající způsoby, podpora procesu učení ze strany pedagogů a aktivity žáků dokládající učení.

Výskyt znaků dokládajících úroveň kvality organizace (zda je hodina dobře organizována, zda není jednotvárná vzhledem k činnostem žákům, zda jsou zapojeni všichni žáci, zda jsou aktivní a zda tempo hodiny odpovídá tempu žáků) je relativně vyšší, přesto je ale jen 59 %. Právě ve výskytu těchto znaků je výrazný rozdíl mezi jednotlivými obory vzdělání.

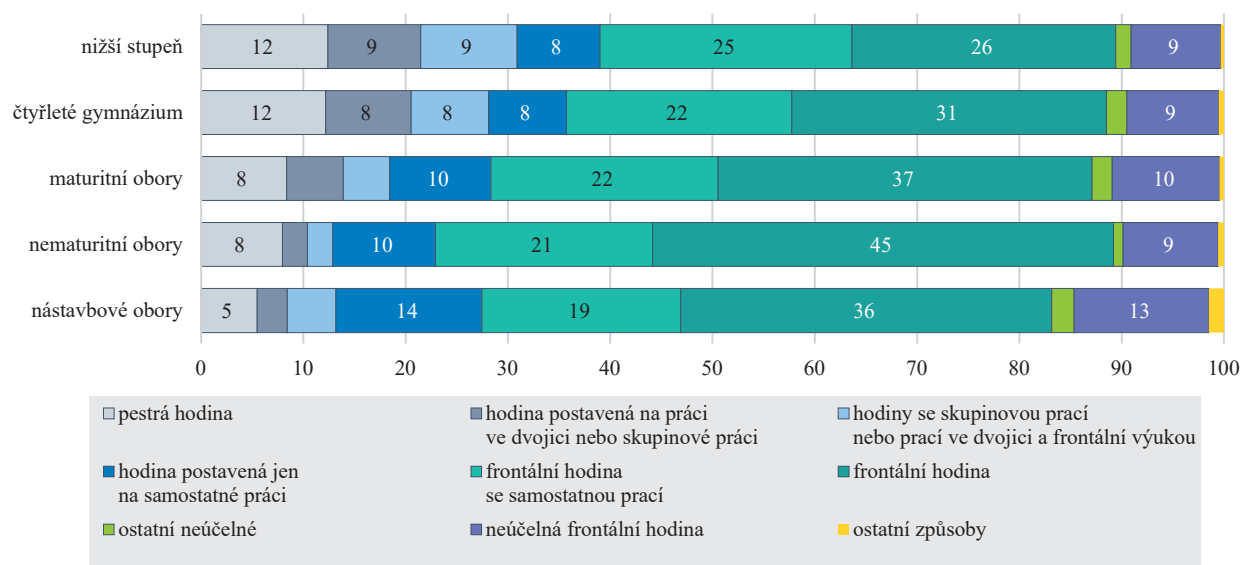
GRAF 67 | Četnost znaků kvalitní organizace výuky podle oborů vzdělání (v %)

Rozdíly v kvalitě organizace výuky mezi jednotlivými obory vzdělání souvisí s aktivitou pedagoga a žáků. Na nižším stupni je oproti nástavbovým oborům dvakrát častější situace, že pedagog v hodině vytváří podmínky, podněty a aktiv-

nější jsou žáci. Podobný je i vyšší výskyt u nižšího stupně účelného střídání metod (o 80 % častěji než u nastavbových oborů) a dobře organizované výuky (o 40 % častěji než u nastavbových oborů). Na výskyt znaků kvalitní organizace má pozitivní vliv aprobovanost pedagoga (od 11 p. b. u nastavbových oborů po 6 p. b. u nematuritních oborů). Vliv počtu přítomných žáků na kvalitu organizace výuky není u většiny oborů zřetelně identifikovatelný, jen u nematuritních oborů je patrný mírný pokles četnosti znaků s vyšším počtem přítomných žáků. Vzhledem k dominanci nízkého počtu přítomných žáků v hodinách jsou uvedená zjištění dokladem nízké kvality organizace ve středním odborném vzdělávání.

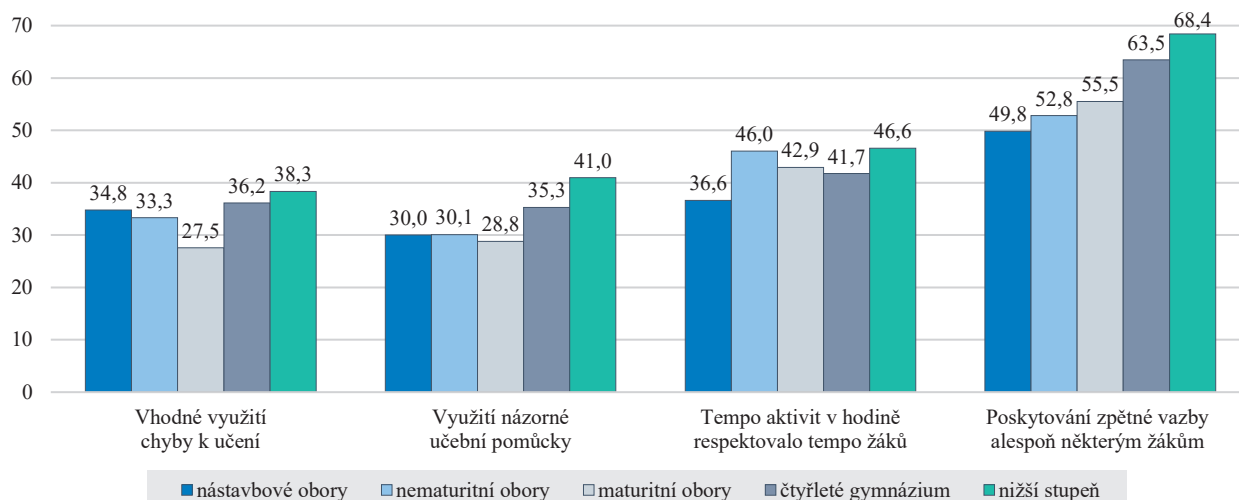
Nejčastějším způsobem organizace je hodina s dominantní frontální výukou (34 %) a hodina s frontální výukou a samostatnou prací žáků (22 %). Vyšší zastoupení má ještě hodina postavená na samostatné práci, hodina s výrazným účelným výskytem více organizačních forem a hodina s neúčelnou frontální výukou.

GRAF 68 | Rozložení četnosti způsobů organizace výuky v hodinách podle oborů vzdělání (v %)

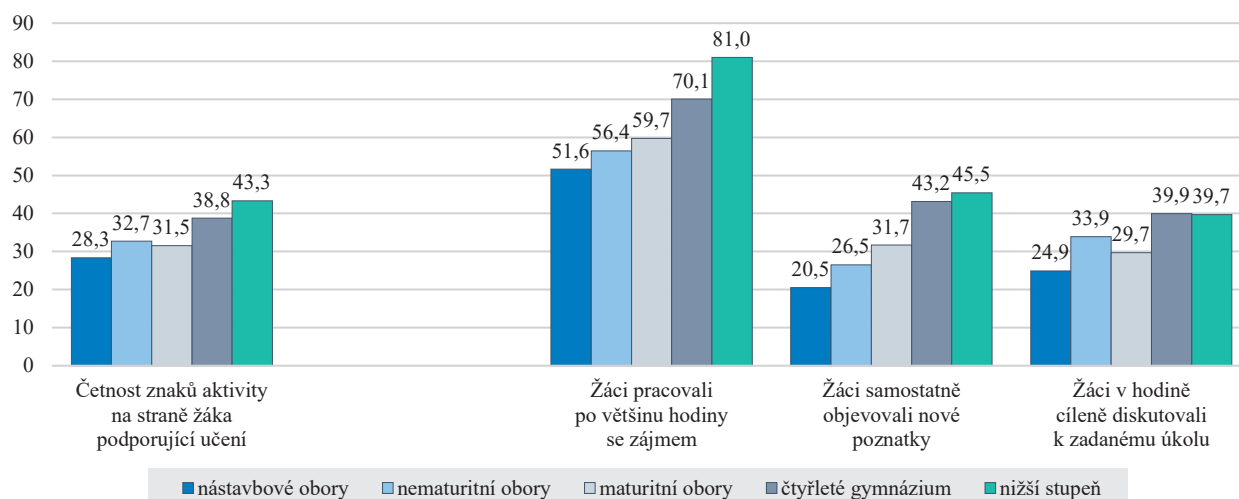


Z grafu je patrný pokles výskytu kvalitnějších způsobů organizace a nárůst neúčelné a frontální výuky. Celkově je výskyt kvalitních způsobů výuky využívajících spolupráci žáků ve dvojici nebo ve skupině, případně v kombinaci s dalšími organizačními formami nízký (necelá třetina hodin na nižším gymnáziu), ale v nematuritních a nastavbových oborech se jedná jen o jednu osminu hodin. Opět v porovnání s počtem přítomných žáků ve třídě, a tedy organizační náročnost, je uvedené zjištění jen dokladem nedostatečného využívání efektivních metod při organizaci výuky ve středním vzdělávání, ale v odborném zvláště. Organizace výuky žáků, kteří se nedostali ani na maturitní obory, ani na gymnázium, je nejméně kvalitní. Důsledkem je nízký zájem žáků o vzdělání i vzdělávací výsledky.

Souvisejícím faktorem je úroveň podpory procesu učení ze strany pedagoga (kvalita hodnocení v průběhu učení, vhodné využití chyby, využívání názorných pomůcek, respekt k tempu žáků a zřejmost cíle pro žáky). Průměrná hodnota výskytu uvedených znaků v hodinách na středních školách je jen 51 %. Na četnost má v odborném vzdělávání výraznější vliv aprobovanost pedagoga (o 10 p. b. častější výskyt u aprobovaných pedagogů). Souvislost s počtem žáků je pouze u nematuritních oborů. Příčinou nízkého výskytu je celkově ve středním vzdělávání málo časté využívání chyby pro učení, ale i názorných učebních pomůcek ve výuce. Největší rozdíly mezi obory vzdělání jsou v míře poskytování zpětné vazby využitelné pro další učení žáka. V četnosti uvedených znaků vykazuje nižší kvalitu výuka v maturitních oborech vzhledem k oborům nematuritním.

GRAF 69 | Četnost některých znaků podpory procesu učení ze strany pedagoga podle oborů vzdělání (v %)

Druhým faktorem, který s předchozím úzce souvisí, je úroveň aktivit žáka podporujících jeho učení (samostatné objevování nových poznatků, zapojení všech žáků do rozhovorů a jejich vzájemná diskuze, rozvoj kreativity, zájem žáků, vrstevnické hodnocení). Průměrná četnost v hodinách byla jen 35 %, což je druhý nejnižší výskyt. Nejvýraznější rozdíly jsou v četnosti hodin, ve kterých žáci pracovali se zájmem nebo objevovali nové poznatky.

GRAF 70 | Četnost některých znaků aktivit žáka podporujících jeho učení podle oborů vzdělání (v %)

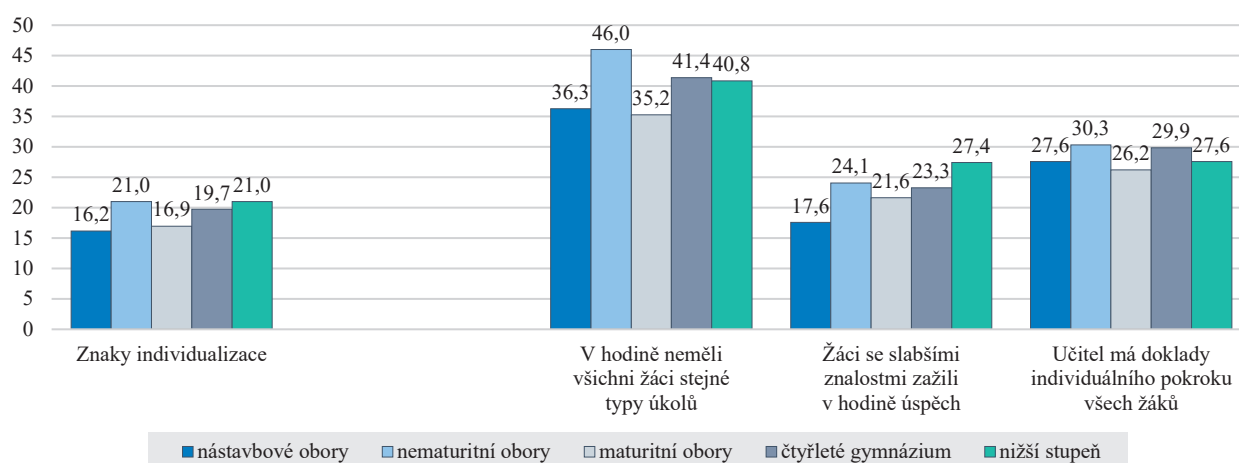
Vliv počtu přítomných žáků není v žádném oboru zřetelný, dokonce nejvyšší četnost je na nižším stupni shodně v hodinách půlených i v hodinách s celou třídou. Mezi předměty s nejnižší mírou výskytu uvedených znaků patří bez ohledu na obor vzdělání matematika a v odborném vzdělávání i na nižším stupni jiný cizí jazyk než jazyk anglický.

Oba faktory, jak podpora procesu učení ze strany pedagoga, tak i aktivity na straně žáka podporující učení, doplňují celkovou úroveň efektivity výuky. Z obou plyne, že ve významném podílu hodin není dostatečně kvalitní učební prostředí, a dokonce že jeho kvalita není závislá ani na počtu žáků ve třídě, což je patrné na nejnižší kvalitě u nástavbových oborů i přes nízký počet přítomných žáků ve třídě. Absence větší četnosti znaků dokládajících proces učení jen dokumentuje výše identifikovaný podíl hodin, které jsou vzhledem k učení žáků zcela neefektivní. Na základě hospitací plyne, že jedna čtvrtina hodin v nástavbových oborech a více než jedna pětina v oborech maturitních i nematuritních nevykazuje výraznější znaky dokládající možné učení žáků. I v čtyřletém gymnáziu je nízký výskyt výraznějších znaků dokládajících učení v jedné sedmině hodin. Pouze na nižším stupni se jedná jen o jednu desetinu.

Ve třetím kritériu je hodnocena úroveň systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky. Z celkového posouzení plyne, že na sedmi z osmi škol má podstatná část pedagogů v uvedených činnostech zásadní nedostatky.

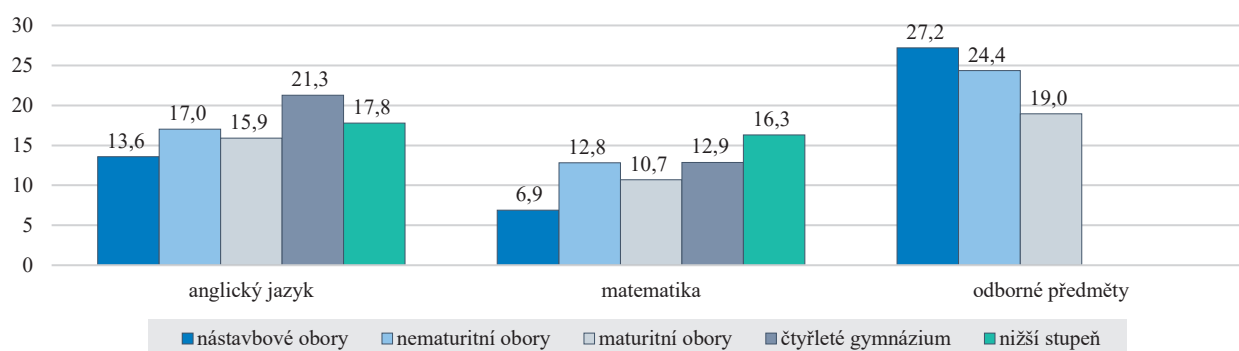
Pro posouzení v hospitacích jsou sledovány znaky kvality individualizace (rozdílná úroveň vzdělávacího cíle pro některé žáky, snížení náročnosti výuky v případě identifikovaných problémů na straně žáků, využívání tvořivosti žáků, plnění různě náročných úkolů, úspěch žáků se slabšími výsledky, sledování pokroku žáků, kvalita klasifikačních podkladů a využívání žákovského portfolia pro hodnocení). Celková průměrná četnost zastoupení uvedených znaků v hodinách je nejnižší a činí jen 19 %. Na četnost má očekávaně větší vliv počet přítomných žáků ve třídě. Naopak aprobovanost se výrazněji v četnosti neodráží. Nízký počet přítomných žáků v hodinách nematuritních oborů je pravděpodobnou příčinou vyššího výskytu některých znaků. Naopak v maturitních a nástavbových je i přes nízký počet přítomných žáků úroveň i v jednotlivých dílčích znacích nejnižší.

GRAF 71 | Četnost některých znaků individualizace výuky podle oborů vzdělání (v %)



Rozdíly v úrovni individualizace výuky jsou i ve výuce jednotlivých předmětů. Bez ohledu na obor vzdělání patří opět výuka matematiky mezi předměty s nejnižší četností individualizace. Naopak vyšší četnost vykazuje výuka ICT a odborných předmětů, případně výchov na gymnáziích.

GRAF 72 | Četnost znaků individualizace výuky v některých předmětech podle oborů vzdělání (v %)



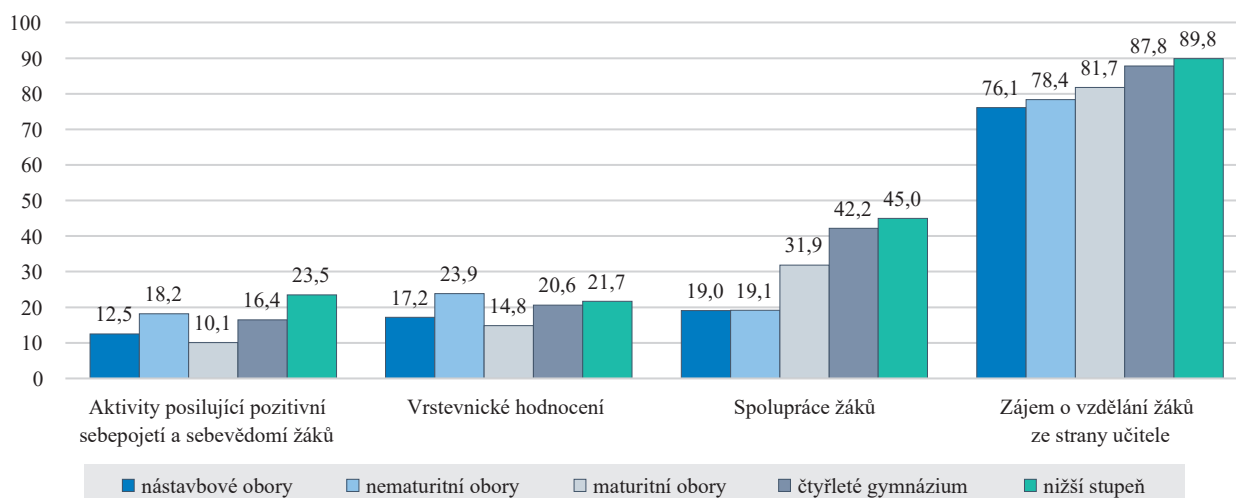
Nízká míra úzce souvisí s kvalitou způsobu organizace výuky. Čím je kvalitnější, tím výrazněji jsou v hodinách přítomny znaky individuálního přístupu. Vzhledem k výrazným rozdílům mezi žáky v jednotlivých třídách bez ohledu na studium stejného oboru je nízká míra individualizace dalším faktorem, který je příčinou nezájmu žáků o vzdělávání i příčinou pocitu neefektivně stráveného času. Oba jevy jsou jednou z příčin slabých vzdělávacích výsledků žáků na školách s nízkým výskytem individualizace.

Posledním kritériem, které doplňuje obraz o průběhu vzdělávání ve středních školách, je zaměření pedagogů na sociální a osobnostní rozvoj žáků. Z celkového posouzení plyne, že téměř ve dvou pětinach středních odborných škol se podstatná část pedagogů osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků nevěnuje. U gymnázií je podíl škol nižší.

Úroveň osobnostního a sociálního rozvoje žáků se promítá v četnosti některých znaků (cílený rozvoj postojů žáků, aktivity rozvíjející sociální a osobnostní kompetence, spolupráce žáků, diskuze mezi žáky, respektující atmosféra, vrstevnické hodnocení, zájem učitele o žáky a nepředpokládání špatného výsledku u slabších žáků). Průměrná četnost znaku kvality osobnostního a sociálního rozvoje patřila mezi nižší a činila 46 %. Četnost je nejnižší u nástavbových oborů (40 %) a postupně vzrůstá přes nematuritní a maturitní obory odborného vzdělávání až k nižšímu stupni (52 %).

Pozitivní vliv na četnost má i aprobovanost pedagoga (o 5 p. b. vyšší četnost). Výrazné rozdíly mezi obory vzdělání jsou v četnosti spolupráce žáků, ale i v některých dalších znacích uvedených v grafu níže.

GRAF 73 | Četnost některých znaků osobnostního a sociálního rozvoje podle oborů vzdělání (v %)



Osobnostní a sociální rozvoj je ve všech oborech soustředován více do některých předmětů (odborné předměty, výchovy, společenskovední předměty). Přes celkovou nízkou úroveň cíleného rozvoje je patrná nižší četnost v oborech odborného vzdělávání. Vzhledem k tomu, že osobnostní a sociální kompetence jsou klíčové pro uplatnění absolventů studia v dalším profesním životě, je zarážející malá priorita, kterou tomuto školy dávají. Například v souvislosti s nižším počtem žáků ve třídě není jasné, proč se mnohem více u odborných škol neobjevuje spolupráce žáků nebo různé formy vlastního, příp. vrstevnického sebehodnocení. V důsledku nejenže nedochází k uvedenému rozvoji, ale žáci nemají šanci se výrazněji podílet na svém vzdělávání, a tudíž se snižuje jejich motivace se vzdělávat.

4.2.2 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání

K informování uchazečů o vzdělávání využívají střední školy široké spektrum aktivit.

TABULKA 57 | Přehled nabízených aktivit před nástupem do střední školy – podíl škol (v %)

Aktivity nabízené žákům před nástupem do SŠ	Podíl
Střední škola se prezentuje žákům v základních školách	77,3
Střední škola se prezentuje na veletrzích vzdělávání apod.	80,7
Žáci základní školy mají možnost návštěvy, prohlídky střední školy	95,0
Učitelé střední a základní školy vzájemně spolupracují	55,2
Střední škola realizuje se základní školou projekt/y	55,8
Spolupráce ve volnočasových aktivitách	32,0
Spolupráce v soutěžích	50,8
Spolupráce se základní školou probíhá jiným způsobem	15,5

Nejčastěji (ve více než 90 % škol) je využívána návštěva či prohlídka školy. Ta bývá zejména u středních odborných škol spojena s prezentací činnosti školy v jejím reálném prostředí (dny otevřených dveří, tematicky zaměřené akce pro žáky základních škol i veřejnost – např. dny zdraví ve zdravotnických školách, dny řemesel). Tyto akce umožňují předvést nejen kvalitní materiální podmínky, ale i dovednosti žáků. Zapojení do prezentace střední školy její žáky významně aktivizuje a motivuje k dalšímu vzdělávání.

Rozdílná poptávka po gymnaziálním a středním odborném vzdělávání se odráží i v odlišném využití výše uvedených aktivit. Prezentaci přímo v základní škole nebo na veletrzích vzdělávání využívá přibližně 83 % středních odborných škol, ale méně než 75 % gymnázií. Gymnázia se naopak častěji než střední odborné školy zaměřují na vzájemnou spolupráci učitelů středních a základních škol, společnou realizaci projektů, volnočasových aktivit či soutěží. Vyšší prezentační aktivita středních odborných škol je dána zejména nižší poptávkou uchazečů v tomto segmentu (ve srovnání s gymnázii). Tlak konkurenčního prostředí je však patrný i v gymnaziálním vzdělávání. Z meziročního srovnání je zřejmé, že téměř u všech výše uvedených aktivit vzrostl ve školním roce 2019/2020 podíl gymnázií, která je nabízejí.

TABULKA 58 | Přehled aktivit pro žáky 1. ročníku střední školy – podíl škol (v %)

Aktivity nabízené žákům 1. ročníku SŠ	Podíl
Adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy	81,8
Individuální konzultace pro žáky (zákonně zástupce)	75,1
Mimoškolní aktivity, kroužky	59,1
Prohlídka školy	80,1
Společné projekty	30,9
Vstupní srovnávací testy	30,9

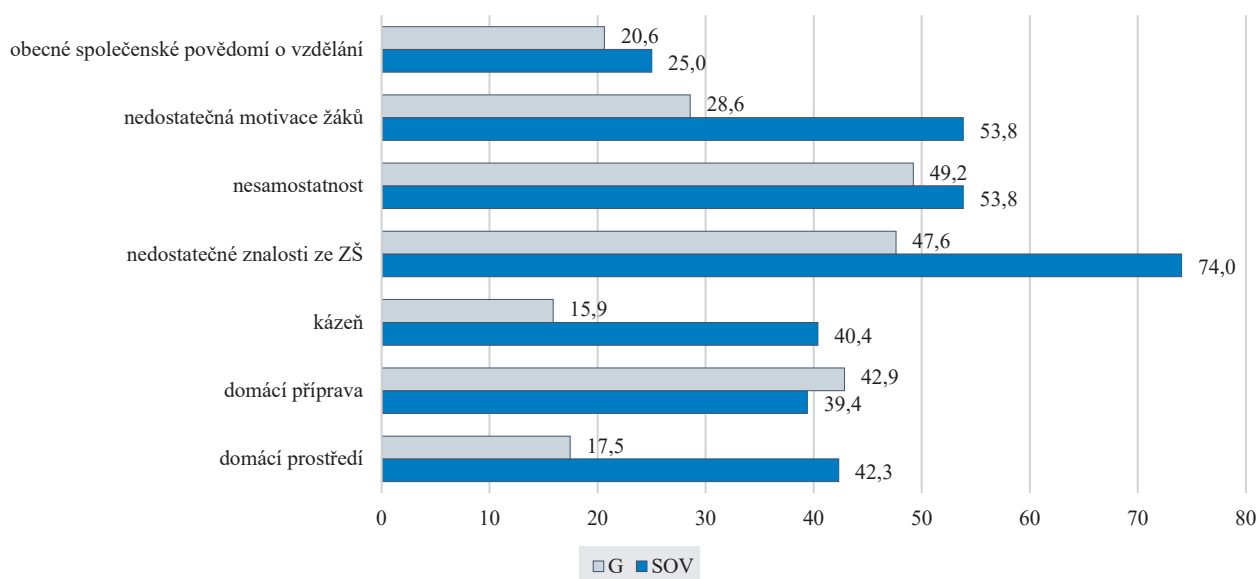
Adaptace žáků na prostředí střední školy byla nejčastěji podporována formou seznamovacích (adaptačních) kurzů a prohlídkou školy – seznámením s prostředím. Adaptační kurzy častěji uskutečňují gymnázia (téměř 94 % škol) než střední odborné školy (75 % škol). Obdobný rozdíl byl zaznamenán i v předcházejícím školním roce. Stejně tak přetrvává rozdíl v nabídce mimoškolních aktivit a kroužků, které nabízelo přibližně 70 % gymnázií, ale jen 49 % středních odborných škol.

Z inspekčních zjištění vyplývá, že školy vnímají adaptační kurzy především jako nástroj podpory pro utváření třídních kolektivů – a tím i jako součást prevence rizikového chování. Menší pozornost však věnují utváření efektivních studijních návyků žáků, a to nejen při jejich příchodu ze základní školy nebo přijetí k nástavbovému studiu, ale i v průběhu studia. Osvojení strategií učení přitom spolu s tvořivým a logickým myšlením, schopností řešit problémy a zodpovědností patří k oblastem, ve kterých jen minimum středních škol hodnotí žáky jako dobře připravené na vzdělávání ve střední škole. Problémem je to zejména u žáků středních odborných škol, jejichž připravenost je ve výše jmenovaných oblastech minimální.

TABULKA 59 | Připravenost žáků ZŠ na vzdělávání ve střední škole – podíl škol (v %)

Oblasti, ve kterých jsou žáci v ZŠ dobře připraveni ke střednímu vzdělávání	Podíl – G	Podíl – SOV
Komunikace	57,1	46,6
Samostatnost	30,2	16,5
Základní orientace v životních situacích	54,0	45,6
Osvojené strategie učení	14,3	3,9
Tvořivé a logické myšlení	14,3	4,9
Schopnost řešení problémů	15,9	5,8
Spolupráce a respekt k práci druhých	34,9	19,4
Zodpovědnost	20,6	6,8
Tolerance a ohleduplnost	54,0	22,3
Pozitivní chování a jednání	61,9	39,8
Uplatňování osvojených vědomostí a dovedností	27,0	15,5
V žádné z uvedených	6,3	14,6

Neúspěšnost v prvním ročníku přispívá k vysokému podílu žáků opouštějících střední odborné vzdělávání předčasně (před jeho úspěšným ukončením). V přijímání žáků s ohledem na jejich studijní předpoklady a v jejich adaptaci mají střední odborné školy významnou příležitost ke zlepšení. Předpokladem je volba vhodné strategie, která dle podmínek školy účelně reaguje na hlavní oblasti, které negativně adaptaci žáků ovlivňují.

GRAF 74 | Oblasti negativně ovlivňující úspěšnou adaptaci žáků na SŠ – podíl škol (v %)

Ve středních odborných školách je dopad jednotlivých oblastí negativně ovlivňujících adaptaci žáků většinou výraznější než v gymnáziích. Významná je zejména kombinace nedostatečných znalostí žáků a současně jejich nízké motivace, která byla zaznamenána u 42 % středních odborných škol (ale jen necelých 13 % gymnázií) a je jedním z faktorů přispívajících k vyššímu podílu žáků předčasně ukončujících střední odborné vzdělávání. Zřejmá je souvislost vlivu kázně na adaptaci žáků ve středních odborných školách s jejich nižší připraveností v oblastech tolerance, ohleduplnosti, pozitivního chování a jednání. Důležitý je také vliv domácího prostředí, které negativně ovlivňuje adaptaci žáků ve 42,3 % středních odborných škol, ale jen v 17,5 % gymnáziích. Rozdíl v míře vlivu domácího prostředí může souviset i s rozdílným socioekonomickým statusem rodin, ze kterých žáci uvedených skupin škol pocházejí.

V řešení problémů žáků při adaptaci na střední vzdělávání či v jeho průběhu školy spolupracují s odbornými pracovišti a využívají služeb školních poradenských pracovišť. Příznivý je trend nárůstu podílu škol využívajících služeb školního psychologa (o 6,5 % během tří školních let), a to zejména interního. Intenzivnější využití školních psychologů je důsledkem jejich prokazatelného přínosu pro žáky. Nárůst počtu interních psychologů na úkor externích umožnilo jejich financování z různých projektů a programů.

TABULKA 60 | Zajištění psychologické péče ve středních školách – podíl škol (v %)

Zajištění psychologické péče	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Škola využívá služby interního školního psychologa	16,5	18,1	23,9
Škola využívá služby externího psychologa docházejícího do SŠ	19,2	20,2	18,3
Škola doporučuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami k diagnostice a odborné péči mimo SŠ	88,4	85,3	77,8
Nebylo potřeba	3,6	1,7	2,8
Není zajištěna	1,3	1,3	3,9

4.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Ve středním vzdělávání se nedaří při plánování a realizaci výuky zohledňovat individuální potřeby žáků. Situace v této oblasti vyžaduje zlepšení či je nevyhovující ve více než 85 % středních škol. Jednou z příčin je málo systematický přístup vedení škol v oblasti podpory poskytované žákům. Vysoký podíl středních škol (přibližně 40 %) nemá promyšlený systém vlastních podpůrných aktivit založený na znalosti a vyhodnocení složení žáků školy.

Výše uvedená zjištění se dotýkají i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť ti se vzdělávají v 99 % škol. Přesto se problematice jejich vzdělávání např. předmětové komise věnují jen přibližně ve 44 % škol. Školy si jen zvolna osvojují vhodné přístupy k žákům s potřebou podpůrných opatření, v této oblasti mají stále příležitosti ke zlepšení. Ve středním odborném vzdělávání byla zaznamenána nedostatečná podpora žáků s potřebou podpůrných opatření téměř u 20 % škol, v gymnáziích přibližně u 14 % škol. Z inspekčních zjištění je zřejmé, že část škol dostatečně nevyužívá

vá možnosti vzdělávání žáků s využitím plánů pedagogické podpory. Mnohdy je jejich zpracování i realizace formální, a tedy málo efektivní. Ve školách často chybí systematictější provázání podpory žáků v jednotlivých strategických dokumentech (např. v koncepci školy, ve školních vzdělávacích programech, ve strategii prevence školní neúspěšnosti atp.). Vážné rovněž komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci při poskytování podpůrných opatření i při informování o efektivnosti podpory poskytované žákům.

Přestože k zásadní právní úpravě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami došlo již od školního roku 2016/2017, bylo ve školním roce 2019/2020 zaznamenáno porušení právních předpisů při vzdělávání těchto žáků v 7,8 % hodnocených škol. Obdobně jako v předešlém školním roce se jednalo zejména o nesprávné postupy při vzdělávání s využitím individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory, příp. o nezajištění podmínek pro vzdělávání. Výskyt porušení právních předpisů vykazuje jen pozvolna klesající trend.

Skladba podpůrných opatření, jejichž využití školy deklarují, se v posledních třech školních letech významněji nemění. Převažuje poskytování poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení. Většina škol také zajišťuje úpravu podmínek při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování. Rostoucí trend vykazuje použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek (nárůst o téměř 18 % během tří let).

TABULKA 61 | Podpůrná opatření využívaná pro žáky se SVP – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření	Podíl
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	94,6
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a prodloužení délky středního vzdělávání až o 2 roky	50,3
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	80,2
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	62,3
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	21,0
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	73,7
Využití asistenta pedagoga	38,9
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	1,8
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	6,6

Využití podpůrných opatření bylo zaznamenáno přibližně ve 30 % hospitované výuky. Jednalo se zejména o využití úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání. Negativem je, že téměř ve 42 % výuky podpůrná opatření nebyla využita. Zjištění signalizují, že v systematictějším využívání podpůrných opatření mají školy i nadále velké rezervy.

Ačkoliv východiskem pro poskytování efektivní podpory jsou většinou doporučení školských poradenských zařízení, přibližně v 10 % škol nebyla tato doporučení v požadované míře plněna. K částečné realizaci doporučení školských poradenských zařízení (ne v potřebném rozsahu, ne ve všech případech) dochází nejčastěji v situaci, kdy škola podporu žákovi neposkytuje v souladu s doporučením v některých předmětech (např. výchovného charakteru) či nedodrží týdenní časový rozsah poskytované podpory (např. zajistí podporu asistentem pedagoga na nižší než doporučený počet hodin).

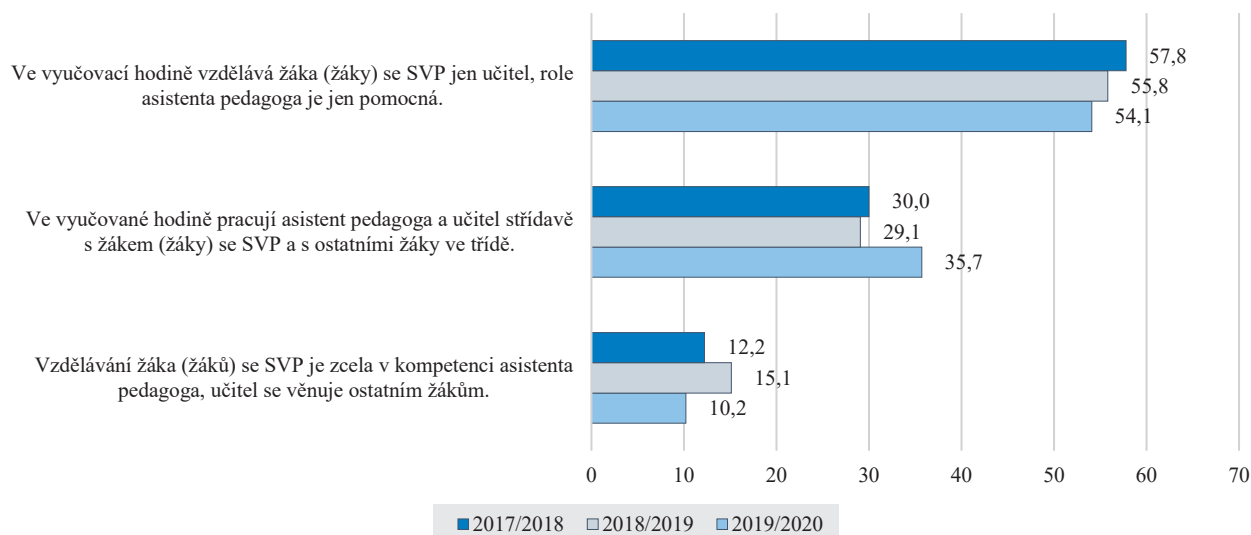
Míra realizace doporučení školských poradenských zařízení ve výuce částečně závisí i na kvalitě spolupráce škol a školských poradenských zařízení. Z inspekčních zjištění vyplývá, že přibližně ve 4–5 % škol doporučení ze spádových pedagogicko-psychologických raden nejsou dobrým vodítkem pro práci s žákem ve škole či nejsou nastavena po vzájemné konzultaci. Přibližně v 22 % škol jsou problémem omezené možnosti osobní návštěvy pracovníka poradenského zařízení ve škole v případě potřeby. V 31 % škol také postrádají kvalitní nabídku skupinových aktivit (práce se třídami, výcvikové, reedukační skupiny apod.). Přibližně 40 % škol by ocenilo důkladnější konzultaci doporučovaných podpůrných opatření, praktické ukázky příkladů dobré praxe v oblasti práce se žáky se SVP nebo práci s pedagogy ve školách. V uvedených zjištěních se odráží problémy nedostatečných personálních kapacit školských poradenských zařízení či administrativní náročnost spojená se zpracováním zpráv a doporučení. To limituje nejen rozsah podpory poskytované poradenskými zařízeními školám, ale v některých případech může docházet i k prodávám, např. ve vyhodnocování účinnosti poskytovaných podpůrných opatření. Konečným důsledkem může být i snížení efektivnosti poskytovaných podpůrných opatření.

Významným podpůrným opatřením je činnost asistenta pedagoga. Asistenti přibližně v 90 % působili v běžných třídách z důvodu zdravotního postižení žáků. Obdobně jako v předešlých dvou školních rocích se jednalo především o žáky s poruchou autistického spektra. Za poslední tři roky je zřejmé, že ubylo asistentů působících v běžných školách z důvodu mentálního postižení žáků, avšak výrazně narůstá podíl asistentů podporujících žáky se specifickými vývojovými poruchami učení nebo se specifickými poruchami chování a pozornosti.

Přibližně v 10 % případech asistenti působili v běžných třídách z jiných důvodů, nejčastěji šlo o podporu žáků cizinců s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, případně o žáky s nedostatečnou podporou vzdělávání v rodinném prostředí.

Obdobně jako v předešlých dvou školních letech měli i v roce 2019/2020 asistenti pedagoga ve vztahu ke vzdělávání žáků se SVP v nadpoloviční většině výuky jen pomocnou roli. Podíl takové výuky se meziročně jen pozvolna snižuje ve prospěch postupného nárůstu spolupráce učitele a jeho asistenta a střídání jejich rolí, což zvyšuje efektivitu výuky všech žáků.

GRAF 75 | Trendy v dělbě činností mezi učitele a jeho asistenta – podíl hodin (v %)



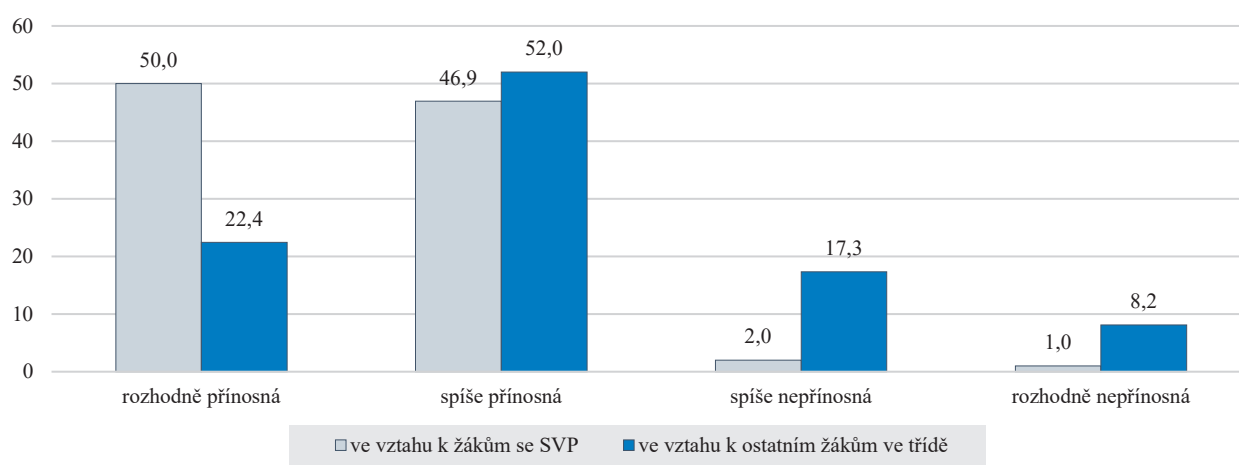
Učitelé ve spolupráci s asistenty pedagoga zajišťovali především podporu aktivizace žáků, kontrolu porozumění či vypracování úkolů žáky a procvičování učiva. Obdobně jako ve dvou předešlých školních letech učitelé sami zajišťovali zejména výklad nové látky a hodnocení žáků. Těžištěm samostatné práce asistentů byla pomoc se zápisy a s pomůckami, příp. podpora pozornosti žáků.

TABULKA 62 | Přímá podpora žáka se SVP ve výuce učitelem a asistentem pedagoga – podíl hospitovaných hodin (v %)

Forma přímé podpory žáka se SVP	Výhradně učitel	Učitel ve spolupráci s AP	Výhradně AP	Situace se nevyskytla
Výklad nové látky	75,5	4,1	0,0	20,4
Dovysvětlení nové látky	32,7	22,4	5,1	39,8
Procvičování učiva	28,6	40,8	12,2	18,4
Podpora aktivizace žáka	10,2	50,0	20,4	19,4
Podpora při vypracovávání úkolů	8,2	37,8	33,7	20,4
Kontrola porozumění úkolům	13,3	45,9	23,5	17,3
Podpora pozornosti	6,1	34,7	35,7	23,5
Podpora očekávaného chování žáka, podpora vytváření sociálních dovedností	5,1	27,6	21,4	45,9
Pomoc se zápisy a s pomůckami	0,0	16,3	59,2	24,5
Hodnocení žáka	53,1	10,2	0,0	36,7

Příležitost ke zlepšení mají školy v intenzivnějším využívání podpory očekávaného chování žáků a podpory vytváření jejich sociálních dovedností (ze strany učitelů či asistentů pedagoga) – téměř ve 46 % hodnocené výuky tyto situace nebyly vůbec zaznamenány.

V posledních třech školních letech měla dle zjištění z inspekčních hospitací činnost asistentů vždy větší přínos pro žáky se SVP (rozhodně či spíše přínosná byla ve více než 95 % hospitovaných hodin) než pro ostatní žáky ve třídě. To koresponduje s tím, jaký podíl činnosti uvedeným skupinám žáků asistent věnuje.

GRAF 76 | Přínosnost činnosti asistenta pedagoga ve vztahu k žákům se SVP a ve vztahu k ostatním žákům ve třídě – podíl hospitovaných hodin (v %)

Zajímavý pohled na účelnost a významnost práce asistentů pedagoga přináší názory učitelů na to, jak by se změnila kvalita vzdělávání v případě, kdy by asistent ve třídě přestal působit. Téměř 60 % učitelů předpokládá, že by se zhoršila kvalita vzdělávání žáků se SVP, téměř 19 % učitelů pak předpokládá zhoršení kvality vzdělávání všech žáků.

TABULKA 63 | Dopad případného ukončení činnosti asistentů pedagoga na kvalitu vzdělávání dle názoru učitelů – podíl učitelů v (%)

Pokud byste ve třídě (třídách), ve které (kterých) spolupracujete s asistentem pedagoga, měl/a pracovat bez podpory asistenta pedagoga, jak by se to podle vašeho názoru projevilo na kvalitě vzdělávání?	Podíl
Nijak, kvalita vzdělávání všech žáků by zůstala stejná.	19,9
U žáků se SVP by došlo ke zhoršení kvality vzdělávání, u ostatních žáků by se kvalita vzdělávání nezměnila.	59,4
U žáků se SVP by se kvalita vzdělávání nezměnila, u ostatních žáků by došlo ke zhoršení kvality vzdělávání.	2,2
Kvalita vzdělávání všech žáků by se zhoršila.	18,5

Pokud učitelé shledávají v činnosti asistentů pedagoga nižší přínos, jde ve vztahu k žákům se SVP zejména o negativní vliv asistenta na klima třídy, zvýraznění odlišnosti některých žáků, příp. o jeho nedostatečnou kvalifikaci. Ve vztahu k ostatním žákům je jako nedostatek vnímáno to, že se asistent věnuje výhradně žákům se SVP. Ve vztahu ke všem žákům je jako problém vnímána nízká znalost vyučovaného předmětu asistentem.

Zmíněná negativa, která uváděli učitelé obdobně i ve školním roce 2018/2019, limitují možnosti dalšího zefektivnění činnosti asistentů pedagoga. Lze jim však zčásti předejít zkvalitněním přípravy nejen asistentů, ale i učitelů. Téměř 42 % učitelů uvedlo, že před zahájením spolupráce s asistentem se jim nedostalo žádné formy podpory (vzdělávací kurz, hospitace ve třídě s asistentem pedagoga atp.), která by jim poskytla metodické východisko pro vzájemnou spolupráci. Dvě třetiny učitelů by přitom o takovou podporu měly zájem. Dalším omezením je nízké zapojení asistentů pedagoga do přípravy hodiny – polovina učitelů uvedla, že hodinu připravují výhradně sami (naopak jen 27 % učitelů asistenta do přípravy hodiny zapojuje systematicky s konkretizací průběhu výuky a úkolů pro asistenta).

Efektivnost podpory poskytované školami žákům mimořádně nadaným či nadaným se v posledních třech letech zásadně nezměnila. V teoretické výuce byla vhodná podpora mimořádně nadaných žáků zaznamenána ve 40 % vyučovacích hodin, v případě nadaných žáků pak v 55 % hodin, v nichž byli nadaní žáci přítomni.

V posledních třech letech byla v hospitované teoretické výuce častěji zaznamenána efektivnější podpora nadaných žáků v gymnaziálním vzdělávání než ve středních odborných školách. Zjištění koresponduje s odlišným zaměřením gymnaziálního a středního odborného vzdělávání. V něm je často rozvíjení nadání v souladu s profilem absolventa soustředěno do praktického vyučování a projevuje se úspěchy žáků v nejrůznějších profesně orientovaných soutěžích, soutěžích zručnosti či v přehlídkách odborných prací.

4.2.4 Průběh praktického vyučování

Hodnocení průběhu praktického vyučování vychází především z hospitací v odborném výcviku (72,1 % hospitované výuky) a v učební praxi (14 % výuky), v menší míře bylo hospitováno ve cvičeních, odborné či umělecké praxi. Prak-

tické vyučování zajišťovali z 85 % učitelé, z 15 % instruktoři. Většina učitelů (přibližně 91 %) byla odborně kvalifikovaná, stejně tak tomu bylo v předešlých dvou školních letech.

Dle poznatků z hospitací se stejně jako v předešlém školním roce cíle praktického vyučování dařilo efektivněji naplňovat převážně v maturitních oborech vzdělání. V nich se meziročně zvýšila zejména návaznost na teoretické vyučování (o 6 %), častěji se také žáci seznamovali s moderními technologiemi (zvýšení o 5,5 %). Tyto skutečnosti potvrzují i sami žáci. Přibližně 79 % jich uvedlo, že v teoretické výuce jsou probírány postupy, které využívají v praktickém vyučování, 72 % jich potvrdilo, že v praktickém vyučování jsou seznamováni s novými technologiemi a postupy v oboru.

TABULKA 64 | Cíl a obsah praktického vyučování – podíl hodin (v %)

Vzdělávací cíl a obsah praktického vyučování	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Praktické vyučování vhodně navazovalo na teoretické předměty.	81,6	87,3	78,0
Praktické vyučování vycházelo především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách ve ŠVP.	62,2	62,7	61,9
Praktické vyučování vycházelo především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k závěrečné zkoušce, maturitní zkoušce nebo jiné externí zkoušce.	28,2	33,8	24,7
Praktické vyučování vycházelo především ze zákovských znalostí a dovedností.	52,1	48,6	54,3
Cíl praktického vyučování měl pro některé žáky jinou úroveň.	8,5	9,2	8,1
Praktické vyučování nebylo obsahově/technicky správné.	3,8	4,9	3,1
Praktické vyučování účelně seznamovalo žáky s moderními technologiemi.	44,4	52,1	39,5
Praktické vyučování cíleně rozvíjelo i postoje žáků.	47,9	40,8	52,5
V praktickém vyučování bylo posilováno pozitivní sebepečetí a sebevědomí žáků.	42,2	40,8	43,0

Napříč obory vzdělání se meziročně zvýšil podíl praktického vyučování, které rozvíjelo znalosti a dovednosti požadované u závěrečné či maturitní zkoušky. Diferenciace výuky naopak vykazuje v posledních třech školních rocích klesající trend. Ve školním roce 2017/2018 mělo praktické vyučování pro některé žáky jinou úroveň v 14,2 % výuky, v roce 2019/2020 jen v 8,5 % výuky. Diferenciace úzce souvisí s personálním zabezpečením výuky. Častěji byla zaznamenána ve výuce vedené odborně kvalifikovanými učiteli ve srovnání s výukou zajištěnou nekvalifikovanými učiteli nebo vedenou instruktory. Nízká míra diferenciace dále koresponduje s těmi nedostatky v organizaci a metodách praktického vyučování, které účinnou diferenciaci výuky v zásadě vylučují. Např. v 9 % praktického vyučování převažovala aktivita učitele, příp. ve 3,6 % praktické vyučování zahrnovalo jen minimum aktivních činností žáků; v takové výuce se diferenciace v podstatě nevyskytovala. V organizaci a metodách praktického vyučování nedošlo meziročně k podstatným změnám. Kladnou výjimkou bylo intenzivnější zaměření na vedení žáků k samostatnému využití nabytých znalostí a zkušeností (meziroční nárůst z 67,8 % výuky na 75,6 % výuky). Pozitivem je, že výskyt takové výuky se podařilo zvýšit i u nematuritních oborů vzdělávání.

TABULKA 65 | Organizace praktického vyučování a užití metody – podíl hodin (v %)

Organizace praktického vyučování a užití metody	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Praktické vyučování bylo dobře organizačně promyšleno.	86,0	85,9	86,1
Praktické vyučování zahrnovalo minimum aktivních činností.	3,6	4,2	3,1
Při praktickém vyučování se účelně střídaly odlišné metody výuky.	47,1	52,8	43,5
Alespoň někteří žáci samostatně využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	75,6	76,1	75,3
Při praktickém vyučování byla k učení vhodně využita chyba.	43,6	42,3	44,4
Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	42,7	43,7	42,2
V užitých vyučovacích metodách převažovala aktivita učitele.	9,0	12,7	6,7
Materiální vybavení nebo prostorové uspořádání nebylo účelné vzhledem k obsahu praktického vyučování.	8,2	8,5	8,1

V posledních třech školních rocích se výrazněji neměnily ani další charakteristiky praktického vyučování. Přibližně v 82 % hospitované výuky panovala mezi učiteli a žáky příjemná atmosféra, což má příznivý vliv na to, že žáci pracovali po většinu času se zájmem (90 % výuky).

TABULKA 66 | Výskyt vybraných charakteristik v praktickém vyučování – podíl hodin (v %)

Žáci	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Téměř všichni žáci pracovali po většinu času se zájmem.	90,1	93,0	88,3
V průběhu praktického vyučování mezi sebou žáci spolupracovali.	55,3	54,2	56,1
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů.	34,2	35,2	33,6
Po většinu času byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	0,8	1,4	0,4
Žáci při praktickém vyučování cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	41,1	44,4	39,0
I žáci se slabšími znalostmi zažili při praktickém vyučování úspěch.	33,4	21,1	41,3
Ve vztahu k pedagogovi a mezi žáky panovala v průběhu praktického vyučování příjemná atmosféra.	81,9	82,4	81,6
Ve třídě byl slabší žák (žáci), kterému pedagog dal najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,8	0,0	1,3
Většina žáků pracovala alespoň s částečnou pomocí pedagoga.	31,2	24,6	35,4
Pedagog nesledoval a nekorigoval špatné pracovní postupy žáků.	0,8	0,0	1,3

Pozitivně hodnotí praktické vyučování i sami žáci, přibližně 72 % jich uvedlo, že praktické vyučování zvyšuje jejich zájem o obor. Za kvalitní ho považuje 83 % žáků.

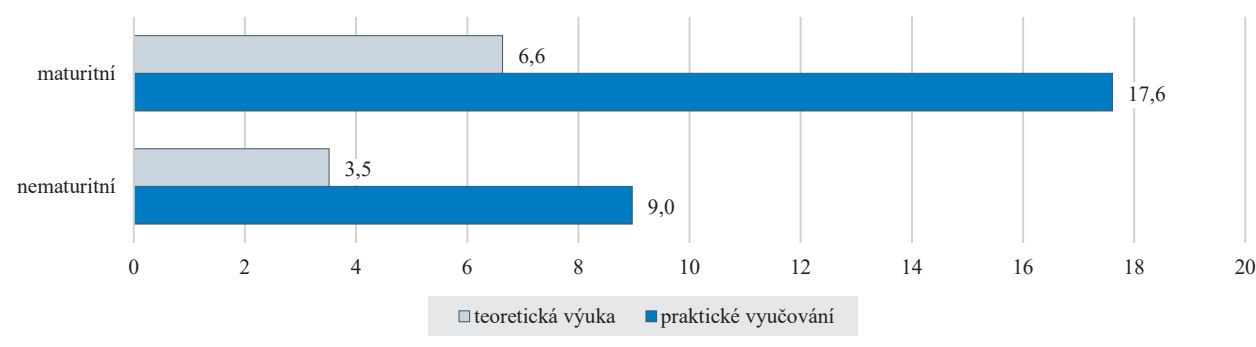
Z organizačních forem byla v praktickém vyučování nejčastěji využita samostatná práce (87,1 % hospitované výuky), v menší míře pak i ostatní formy včetně frontální. Ta má své využití např. při instruktáži, výkladu pracovního postupu, seznamování žáků se zásadami bezpečné práce či při realizaci některých témat v maturitních oborech vzdělání. Všechny organizační formy byly hodnoceny jako účelně využité ve více než 90 % výuky.

TABULKA 67 | Organizační formy výuky v praktickém vyučování a jejich účelnost – podíl hodin (v %)

Organizační formy výuky	Nevyskytla se	Okrajově	Výrazný výskyt	Dominantní výskyt
Frontální výuka	46,6	31,0	17,8	4,7
Skupinová výuka	76,7	11,0	10,1	2,2
Kooperativní výuka	65,2	12,1	17,0	5,8
Samostatná práce žáků	4,4	8,5	23,0	64,1
Účelnost využití organizačních forem	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Frontální výuka	65,6	30,3	4,1	0,0
Skupinová výuka	60,0	30,6	9,4	0,0
Kooperativní výuka	70,1	24,4	4,7	0,8
Samostatná práce žáků	90,3	8,0	1,7	0,0

Žáci se SVP vyžadovali intenzivnější pomoc v nematuritních oborech, v nichž bylo užití podpory zapotřebí ve dvou třetinách výuky. V maturitních oborech byla podpora potřebná přibližně ve 47 % praktického vyučování. Nejčastěji byla využita individuální podpora v rámci výuky (30,7 % výuky, v níž byli tito žáci přítomni), příp. byly využity speciální metody, postupy, formy a prostředky výuky (17,1 % hospitované výuky) či úpravy organizace vzdělávání (15,7 % výuky). Přestože je žákům s potřebou podpůrných opatření v praktickém vyučování věnována větší pozornost než ve vyučování teoretickém, mají školy v poskytování efektivní podpory stále rezervy.

Obdobně jako v předešlém školním roce byly zaznamenány rozdíly v podpoře nadaných žáků v teoretické výuce a v praktickém vyučování. Častěji byla vhodná podpora nadaných žáků zaznamenána v praktickém vyučování než v teoretickém a v maturitních než nematuritních oborech.

GRAF 77 | Vhodná podpora nadaných žáků v teoretické a praktické výuce v maturitních a nematuritních oborech – podíl výuky s vhodnou podporou (v %)

Celkově je však míra podpory nadaných žáků ve výuce nízká a v jejím zintenzivnění mají školy velkou rezervu. Jednou z příčin je přetrvávající nízký podíl identifikovaných nadaných žáků (podle odborné literatury je jich v populaci 10–15 %) a nedostatečná připravenost a metodické vedení učitelů v této oblasti.

Podíl kladných a záporných prvků uplatňovaných při hodnocení žáků v praktickém vyučování se meziročně výrazněji nezměnil. Účelné hodnocení obsahující zpětnou vazbu využitelnou v dalším učení bylo zaznamenáno přibližně v 77 % hodin. Naopak hodnocení s minimální zpětnou vazbou bylo užito přibližně v 7 % výuky a v 8 % výuky bylo hodnocení jen formální nebo nebylo vůbec užito. Dílčím pozitivem je, že vyučující podporují žáky v sebehodnocení i vzájemném hodnocení podle jasných a předem daných kritérií. Takové hodnocení bylo výrazněji užito u nematuritních oborů vzdělání.

TABULKA 68 | Hodnocení žáků při praktickém vyučování – podíl hodin (v %)

Hodnocení žáků	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Jediným hodnocením při praktickém vyučování bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ vs. „špatně“).	7,4	7,7	7,2
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	38,4	31,7	42,6
Pedagog poskytoval všem žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	77,3	81,0	74,9
Pedagog sledoval a hodnotil výkon, produktivitu a kvalitu práce.	72,6	66,2	76,7
Součástí praktického vyučování bylo i ověřování znalostí a dovedností.	43,6	47,2	41,3
Alespoň někteří žáci zhodnotili s pedagogem proběhlé praktické vyučování (s ohledem na jeho obsah a cíl).	34,2	34,5	34,1
Vyučování bylo pedagogem zhodnoceno jen formálně nebo nebylo zhodnoceno vůbec.	8,2	10,6	6,7

Pro hodnocení praktického vyučování u zaměstnavatelů školy rozvíjejí propracované systémy hodnocení žáků, které zahrnují i dílčí hodnocení instruktory. Přínosem je, že hodnocení v sobě často obsahuje i kritéria zaměřená na posouzení postojů žáka, jeho aktivitu, iniciativu, přístup k plnění pracovních povinností atp.

Praktické vyučování u zaměstnavatelů uskutečňuje více než 96 % škol. Jejich žáci stráví na pracovištích zaměstnavatelů necelou třetinu z celkové časové dotace praktického vyučování. Příprava i realizace praktického vyučování u zaměstnavatelů je efektivní, mnohdy probíhá v jejich vlastních vzdělávacích centrech určených pro vzdělávání zaměstnanců. V současné době je podpořena i zájmem zaměstnavatelů, kteří se zejména v technických oborech potýkají s nedostatkem kvalifikovaných pracovních sil.

TABULKA 69 | Praktické vyučování u zaměstnavatele – podíl hodin (v %)

Praktické vyučování u zaměstnavatele	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Praktické vyučování u zaměstnavatele odpovídá potřebám výuky.	97,5	100,0	95,1
Praktické vyučování u zaměstnavatele je připravováno a realizováno na základě koncepce školy.	95,0	97,4	92,7
Systém kontrolní činnosti průběhu praktického vyučování žáků u sociálních partnerů (firem) je funkční.	95,0	94,9	95,1

Z inspekčních zjištění vyplývá, že také žáci hodnotí praktické vyučování ve firmách a organizacích jako atraktivní. Kromě odměny za produktivní práci oceňují i možnost seznámit se s moderními technologiemi, využívat přístroje a zázemí, které v některých školách chybí.

4.2.5 Prevence rizikového chování žáků

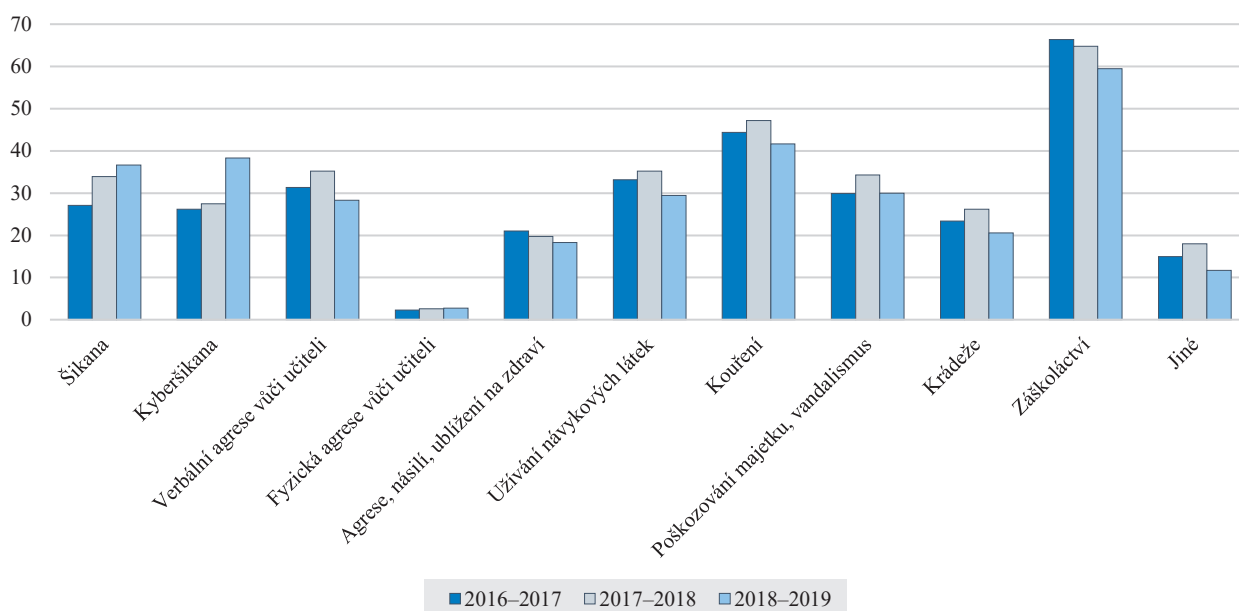
Jedním z předpokladů pro nastavení vhodného vzdělávacího a výchovného prostředí ve školách je vytvoření bezpečného a vstřícného klimatu pro všechny účastníky vzdělávání.

Školní klima navštívených škol hodnotili ředitel, učitelé a žáci podobně. Ředitelé a učitelé vnímali školní prostředí většinou pozitivně. Pedagogové na rozdíl od ředitelů mají pocit, že by během školního roku mělo být více příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů a zákonných zástupců. Učitelé vidí nedostatky v nízké aktivitě žáků při jejich spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu. Žáci jsou daleko méně než učitelé přesvědčeni o tom, že neshody vzniklé mezi učiteli a žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce a že i přes názorové rozdíly jsou schopni nadále spolupracovat. Žáci hodnotili jako nejvíce problematické řešení neshod mezi nimi navzájem a jejich přínos pro další spolupráci.

TABULKA 70 | Výskyt rizikového chování žáků ve středních školách – podíl škol (v %) – za uzavřené školní roky

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Šikana	27,1	33,9	36,7
Kyberšikana	26,2	27,5	38,3
Verbální agrese vůči učitelí	31,3	35,2	28,3
Fyzická agrese vůči učitelí	2,3	2,6	2,8
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	21,0	19,7	18,3
Užívání návykových látek	33,2	35,2	29,4
Kouření	44,4	47,2	41,7
Poškození majetku, vandalismus	29,9	34,3	30,0
Krádeže	23,4	26,2	20,6
Záškoláctví	66,4	64,8	59,4
Jiné	15,0	18,0	11,7

Nejčastějšími projevy rizikového chování žáků jsou dlouhodobě záškoláctví a kouření. Nejméně se vyskytuje fyzická agrese vůči učitelí.

GRAF 78 | Meziroční srovnání – výskyt rizikového chování žáků (v %)

Podíl škol, které řešily dlouhodobě sledované jevy, se zásadně nemění. Z meziročního srovnání výskytu monitorovaných rizikových jevů lze vidět rostoucí tendenci podílu škol, které se zabývaly případy šikany a kyberšikany, a klesající podíl škol, které se zabývaly řešením záškoláctví a agrese, násilí, ublížení na zdraví.

Případ šikany v posledních třech letech řešila více než polovina škol, ve kterých byla ve školním roce 2019/2020 realizována inspekční činnost. Nejčastěji se jednalo o první stadium (zrod ostrakismu) a druhé stadium (fyzická agrese a přitvrzování manipulace). Jako nejvýznamnější příčinu tohoto jednání mezi žáky vyhodnotily školy osobnostní charakteristiku oběti, případně osobnostní charakteristiku rodiče oběti a osobnostní charakteristiku agresora. Dalšími významnými důvody byly fyzická odlišnost (např. obezita, neobratnost, tělesně slabší jedinec) a sociální znevýhodnění (např. oblékání, absence mobilního telefonu, postavení rodičů). Ve 4,8 % hodnocených škol byla zaznamenána šikana vůči učitelí.

TABULKA 71 | Řešené případy šikany v posledních třech letech, které dospěly do následujících stadií – podíl škol (v %)

Stadia šikany	Podíl
Druhé stadium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace	18,8
Třetí stadium: vytvoření jádra	7,4
Čtvrté stadium: většina přijímá normy agresorů	3,1
Páté stadium: totalita neboli dokonalá šikana	0,0

Přibližně polovině škol se většinou daří odhalit šikanu v počátečních vývojových stádiích. Pokročilou šikanu (čtvrté stadium) za pomoci specialistů bylo nuceno řešit 3,1 % škol. Ani jeden ředitel hodnocené školy nevedl, že by situace dospěla do stavu totality neboli dokonalé šikany (páté stadium).³⁴ Přestože odborné povědomí pedagogů i ředitelů o mechanismech šikany roste, zůstává v řadě škol zejména počáteční stadium šikany nerozpoznáno, popř. je zlehčováno. V krajních případech je šikana dokonce záměrně skrývána, protože někteří učitelé a ředitelé vnímají příznání šikany jako vlastní selhání a obávají se poškození dobrého jména školy na veřejnosti. Přitom právě prostředí, kde se případy rizikového chování včas neřeší, umožňuje jeho rozvoj. V konečném důsledku jsou projevy patologického jednání přijímány žáky jako tolerovaná norma.

Naprostá většina škol měla zpracovaný minimální preventivní program a strategii, kterou při prevenci a zjištění šikany uplatňovala. Nejčastějšími preventivními aktivitami v oblasti rizikových jevů je realizace preventivních programů (často externími odborníky) a přímá realizace minimálního preventivního programu se třídou či individuální konzultací s jedinci s rizikovým chováním.

Vysokou míru absence žáků ve výuce se školám nedaří snižovat, což má negativní dopad na vzdělávací výsledky. Neomluvenou absenci vykázal každý desátý žák hodnocených škol. Opatření přijímaná ke snížení vysoké absence a neomluvených hodin, jako např. spolupráce s rodiči, s výchovným poradcem, metodikem prevence, ošetřujícími lékaři, školskými poradenskými zařízeními a odborem sociálně-právní ochrany dětí, se stále jeví jako nedostatečná. Důvod povrchního zájmu žáků o výuku je potřeba hledat také v málo konkurenčním prostředí středního školství a především v její nedostatečné kvalitě. Ve většině vzdělávacích oborů převyšuje nabídka míst poptávku zájemců o vzdělávání. Ve snaze udržet si žáky jsou pak školy více tolerantní ke zvýšené absenci. Jako nejzásadnější se jeví nutnost povýšit kvalitu výuky tak, aby sami žáci byli motivováni k účasti ve vzdělávání. Analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ukazuje, že výrazné příležitosti ke zlepšení jsou v organizaci hodin na základě hodnotnější reflexe aktuálních znalostí a dovedností žáků, využívání účinných vzdělávacích strategií a cíleného vytváření situací pro aktivní učení žáků, důslednější individualizace a masivnější podpory sociálního a osobnostního rozvoje.

4.3 Výsledky středního vzdělávání

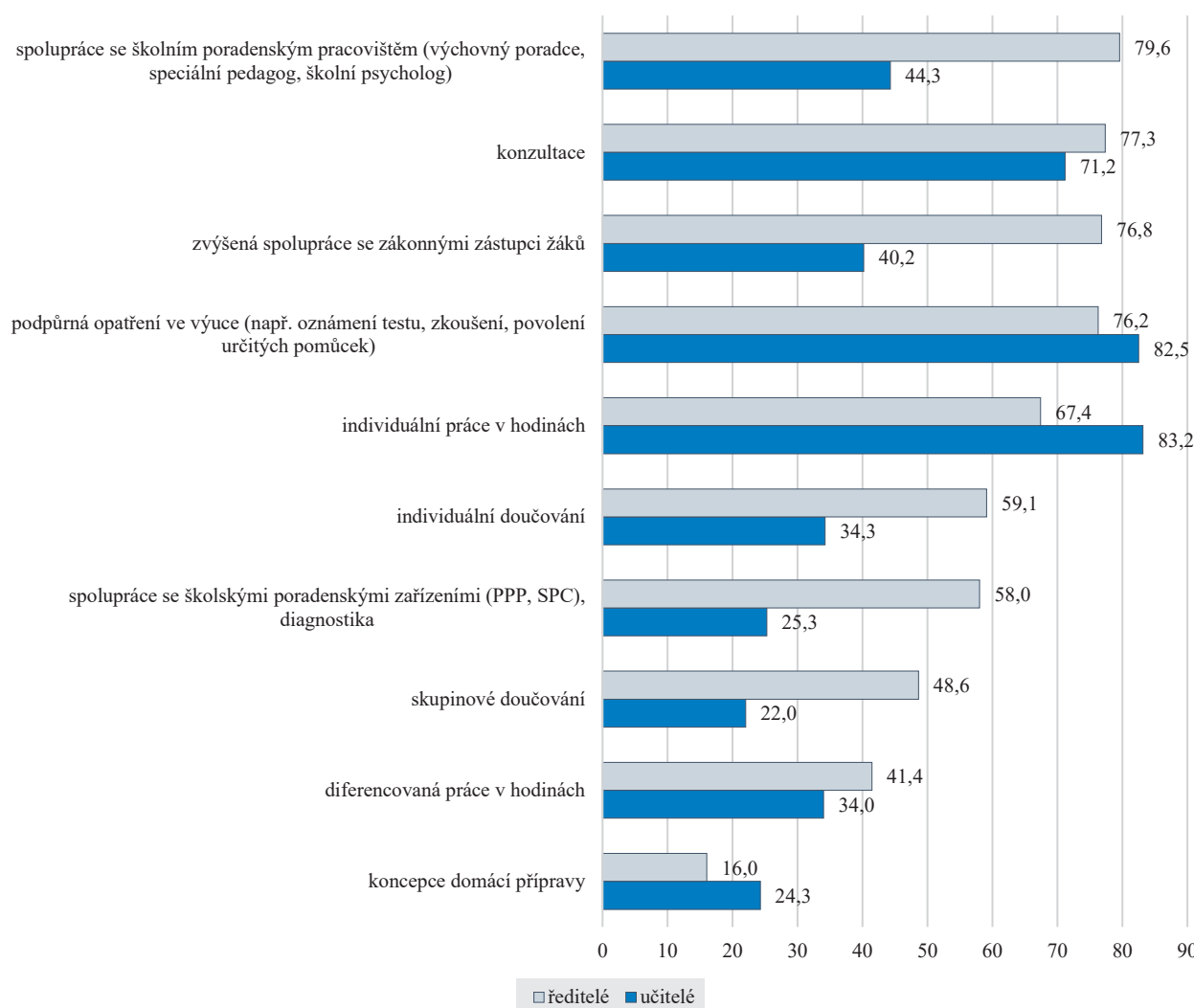
4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Dosahované výsledky žáků jsou zásadním indikátorem účinnosti naplnění cílů vzdělávání stanovených ve vzdělávacích programech. Vypovídají o kvalitě středních škol a o úrovni připravenosti žáků na další vzdělávání a profesní i osobní život.

Při inspekční činnosti ve školním roce 2019/2020 ČŠI sledovala výsledky vzdělávání za předchozí uzavřený školní rok. V hodnocených školách se prokázaly rozdíly v maturitních a nematuritních oborech vzdělání. V maturitních oborech vzdělání prospělo s vyznamenáním 26,4 % žáků, v nematuritních pouze 7,4 %. Významný rozdíl je i v podílu neúspěšných žáků, v maturitních oborech neprospělo 3,9 %, zatímco v nematuritních oborech neprospělo 13 % žáků. Středním školám se stále nedaří poskytovat žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků vzdělávání, účinnou podporu pro zlepšování. Např. ve 44,7 % středních odborných škol ČŠI hodnotila, že výsledky vzdělávání žáků neodpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů. Motivace žáků k dosahování dobrých výsledků byla hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení nebo nevyhovující v 22,3 % středních odborných škol, což úzce souvisí s nedostatečnou individualizací a diferenciací ve výuce, nízkou mírou aktivního zapojení žáků do procesu vzdělávání a účinnosti zpětné vazby, kterou poskytují pedagogové žákům. Téměř ve 40 % středních odborných škol bylo soustavné získávání informací o posunech výsledků každého žáka a přijímání vhodných pedagogických opatření hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení (35,7 %) nebo nevyhovující (3,6 %). Obdobně bylo hodnoceno i sledování a vyhodnocování úspěšnosti žáků v průběhu a při ukončování vzdělávání. Situace v gymnáziích je výrazně příznivější, a to zejména proto, že žáci mají většinou vyšší vnitřní motivaci ke vzdělávání a větší oporu v rodině. Pokud žáci pocházejí z prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, je pro ně pro získání potřebných znalostí, vědomostí a kompetencí a dosažení maximálního rozvoje odpovídajícího jejich možnostem pomoc školy nezbytná.

Opatření přijímaná ve středních školách ke snížení školní neúspěšnosti jsou částečně formální a nejsou vždy důsledně realizována v praxi, což se projevilo i v rozdílných odpovědích učitelů a ředitelů. Např. 76,8 % ředitelů uvedlo jako přijímané opatření zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci žáků, avšak z učitelů toto opatření uvedlo pouze 40,2 %. Obdobný rozdíl byl i v případě spolupráce se školním poradenským pracovištěm, tedy výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem, případně metodikem prevence. Toto opatření uvedlo 79,6 % ředitelů středních škol, ale jen 44,3 % učitelů. Vyšší míra shody byla pouze v případě konzultací a podpůrných opatření ve výuce.

³⁴ Vývojová stadia šikany podle Michala Koláře.

GRAF 79 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti žáků – podíl ředitelů a učitelů (v %)

Vnitřní rozpor je i v odpovědích jednotlivých ředitelů středních škol, 79,6 % ředitelů uvádí jako opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností spolupráci se školním poradenským pracovištěm, ale jen 63,2 % ředitelů zařadilo školní poradenské pracoviště do skupiny, která průběžně pracuje se vzdělávacími výsledky žáků s cíli omezit riziko studijního neúspěchu.

Učitelé uvádějí, že nejvýraznější vliv na výslednou známku žáků na vysvědčení má jejich aktivita v hodině (76,2 %) a rozsáhlejší písemné práce v hodině (75,7 %). Avšak ve vyučovacích hodinách velmi často volí metody a formy práce, které aktivní zapojení žáků do procesu vzdělávání neumožňují. V hospitované výuce převažovala frontální forma vzdělávání (77,9 %). V užitých vyučovacích metodách byli v jedné třetině vyučovacích hodin aktivní především pedagogové, méně žáci. Nejpasivnější byli žáci nematuritních oborů vzdělání, naopak nejvíce se do procesu vzdělávání zapojovali žáci gymnázií.

Pro maximální rozvoj žáků podle jejich individuálních schopností je významný způsob hodnocení žáků ze strany učitelů a podpora vzájemného hodnocení a sebehodnocení, jako účinného nástroje pro sebereflexi žáků. Přesto pouze v necelých 60 % hospitovaných hodin učitelé poskytovali alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení, nejvíce v gymnáziích (64,9 %), nejméně v nematuritních oborech vzdělání (48,7 %). Střední školy tedy paradoxně poskytují zpětnovazební podporu pro další učení nejméně žákům, kteří motivaci k dalšímu učení nejvíce potřebují. V téměř 27 % vyučovacích hodin bylo jediným hodnocením stručné hodnocení okamžitých výkonů žáků. Nejčastěji formou jednoslovného vyjádření „dobře“ x „špatně“, „ano“ x „ne“. Ve středním vzdělávání citelně chybí širší využití formativního hodnocení jako nástroje k efektivnímu vzdělávání žáků podle jejich individuálních schopností a možností s důrazem na komunikaci, poskytnutí zpětné vazby, stanovení individuálních výukových cílů a sledování pokroku každého žáka. Učitelé však stále upřednostňují sumativní hodnocení známkami nebo bodovou stupnicí (62,2 %), v gymnáziích 62,1 %, v maturitních oborech 63,7 %, v nematuritních oborech 70,3 % učitelů. Pouze

v jedné pětina hodin alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu s ohledem na její obsah a cíl. Naopak v 44,6 % hodin byla vyučovací hodina učitelem zhodnocena formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.

TABULKA 72 | Hodnocení žáků ve výuce – podíl hodin (v %)

Hodnocení žáků	Celkem SV	G	SOVm	SOVz
Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ vs. „špatně“).	26,9	24,7	29,5	29,5
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	18,6	20,9	14,4	18,7
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	58,9	64,9	54,5	48,7
V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	41,5	42,0	39,6	44,0
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	21,9	21,6	21,1	20,6
Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	44,6	46,6	44,6	44,7
Žádné z uvedených tvrzení není charakteristické pro danou hodinu.	1,7	0,7	2,4	2,3

V pohospitačním rozhovoru 84,4 % pedagogů projevvalo zájem o žáky a jejich vzdělávání, nejvíce pedagogové v gymnáziích (88,4 %), dále v maturitních oborech vzdělání (80,8 %) a nejméně v nematuritních oborech vzdělání (75,5 %). Menší zájem pedagogů o vzdělávání žáků v nematuritních oborech vzdělání se projevil i v dokladování individuálního pokroku žáků. Pouze 22,3 % pedagogů v nematuritních oborech vzdělání mohlo doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností jednotlivých žáků, v gymnáziích to bylo 29,2 % pedagogů.

Převážná většina středních škol (95,6 %) hodnotí výsledky vzdělávání všech žáků na vysvědčení známkami, slovní hodnocení je využíváno jen výjimečně, obvykle u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při ověřování naplnění cílů stanovených ve školních vzdělávacích programech střední školy nejčastěji vycházejí z individuálních hodnocení učitelem (zkoušení, písemné práce, testy – 95,6 %) a z výsledků závěrečných a maturitních zkoušek (90,7 %). Pouze třetina středních škol využívá vlastní školní srovnávací testy, případně komerční testování. S informacemi z výsledků externího testování ČŠI (InspIS SET) dále pracuje 42,3 % středních škol. Úspěšnost absolventů v dalším vzdělávání vyhodnocuje 72 % středních škol a závěry svých zjištění využívá pro svou další činnost. Zpětnou vazbu od absolventů získávají školy nejčastěji při setkáních s nimi (77,9 %) a prostřednictvím dotazníku (34,7 %).

Hodnocení žáků středních škol za druhé pololetí školního roku 2019/2020 proběhlo podle mimořádných pravidel. Hodnocení vycházelo zejména z podkladů pro hodnocení získaných v druhém pololetí v době, kdy žáci měli povinnost řádně docházet do školy, a podpůrně z podkladů pro hodnocení získaných při vzdělávání na dálku, pokud měli pro takové vzdělávání podmínky, nebo podpůrně z podkladů pro hodnocení získaných při vzdělávacích aktivitách konaných ve škole v době, kdy žáci neměli povinnost řádně docházet do školy, a podpůrně z hodnocení výsledků žáků za první pololetí školního roku 2019/2020. Vyhlášku upravující hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 doplnilo MŠMT o metodický materiál k postupu při hodnocení žáků. Přesto ČŠI řešila stížnosti žáků, případně jejich zákonných zástupců na postup škol při hodnocení žáků. Z 22 podaných stížností jich bylo sedm důvodných.

Ve většině středních škol (87,1 %) se daří žáky motivovat k účasti v předmětových olympiádách, soutěžích a nesoutěžních přehlídkách na vyšší než školní úrovni. Celkem 73 % středních škol organizovalo soutěže či nesoutěžní přehlídky. Jednalo se zejména o akce sportovní (47,4 %), odborné (37,8 %), umělecké (23,7 %) a cizojazyčné (20 %).

4.3.2 Rozvoj čtenářské a sociální gramotnosti ve SŠ

Rozvoj čtenářské a sociální gramotnosti ve středních školách byl hodnocen prostřednictvím standardních inspekčních hodnoticích nástrojů pro sledování podmínek a průběhu vzdělávání a pro hodnocení dosažené úrovně těchto gramotností.

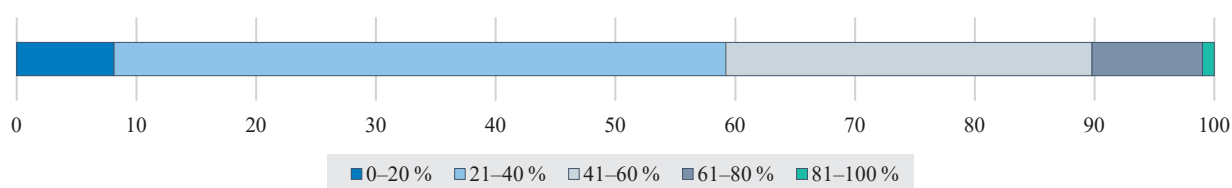
Zdroje informací pro další hodnocení především zahrnovaly:

- výběrové zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků prvního ročníku středních škol, respektive dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků maturitních oborů třetího ročníku středních škol;
- elektronické dotazování vybraných cílových skupin (ředitelé škol, učitelé, žáci) v závislosti na hodnocené oblasti;
- tematickou inspekční činnost se zaměřením na danou gramotnost ve vybraných středních školách.

4.3.3 Čtenářská gramotnost

Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti byla hodnocena s využitím testu zadávaného prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, přičemž zadaný test řešilo celkem 21 081 žáků 1. ročníku středních škol ve 294 středních školách (z toho 585 žáků se SVP). Průměrná úspěšnost žáků v testu čtenářské gramotnosti byla 39 %, což ukazuje významné rezervy v (zejména pokročilejších) dovednostech a schopnostech žáků řešit prakticky orientované úlohy zaměřené na hodnocení textů a vyvozování zjištění z nich. Poměrně vysoký podíl žáků dosáhl také velmi nízké úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti, když správně nevyřešil ani pětinu otázek (viz graf č. 80). Zásadním zdrojem rozdílů v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti je podle očekávání studovaný obor vzdělání žáka, především pak rozdíly ve výsledcích žáků gymnaziálních, dalších maturitních a nematuritních oborů vzdělání. Hodnocení zároveň naznačuje, že dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků středních škol v národních šetřeních ČŠI zůstává v čase poměrně stabilní, což je také v souladu se zjištěními z mezinárodního šetření PISA.

GRAF 80 | Rozložení výsledků žáků 1. ročníku středních škol podle celkové úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti (včetně žáků se SVP, v %)



Poznatky k výběrovému zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti doplňují zjištění, která se zaměřují na podmínky a průběh vzdělávání v této oblasti. Hodnoceny byly odpovědi ze žakovských a učitelských dotazníků (661 učitelů), dále byly využity informace z prezenční tematické inspekční činnosti, v rámci níž bylo navštíveno celkem 83 středních škol a 884 hodin výuky napříč vzdělávacími obory. Počet navštívených středních škol byl oproti původnímu záměru o něco nižší, a to v důsledku přerušování prezenční výuky na středních školách z důvodu pandemie virového onemocnění covidu-19.

Vybraná zjištění ukazují, že koncepční přístup, který klade důraz na náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, nebyl běžně užívanou praxí navštívených středních škol, přičemž právě v těch školách, které kladou silnější důraz na koncepční přístup a náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, byla pozorována vyšší kvalita začlenění čtenářských situací do výuky. Zjištění dále poukázala na další důležitá témata a významné příležitosti spojené s rozvojem čtenářské gramotnosti žáků středních škol, ke kterým mimo jiné patří:

- Čtenářská praxe vysokého podílu žáků středních škol je nízká, vysoký podíl těchto žáků je navíc s tímto stavem spokojený. Důležitou otázkou pak je, zda a jakým způsobem lze tyto žáky ke čtení motivovat.
- Čtenářská gramotnost žáků nepatří k nejčastějším tématům DVPP učitelů českého jazyka a literatury, obvyklejší je jejich účast na vzdělávacích kurzech věnovaných tradičním tématům. Tato skutečnost utváří příležitosti k posilování kompetencí učitelů také v oblastech přímo zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.
- V navštívených hodinách výuky byly méně často pozorovány čtenářské situace, které vyžadují zasazení práce s textem do jejího širšího kontextu, přičemž právě takové čtenářské situace lze považovat za zásadní pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.
- Vyšší kvalita začlenění čtenářských situací do průběhu výuky (především situace se vztahem k práci žáků s informacemi v textu) byla pozorována v hodinách vedených učiteli, kteří se hlásili k jinému než tradičnímu stylu výuky. Tato skutečnost ukazuje na významnost vzdělávacích strategií učitelů pro utváření situací relevantních pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

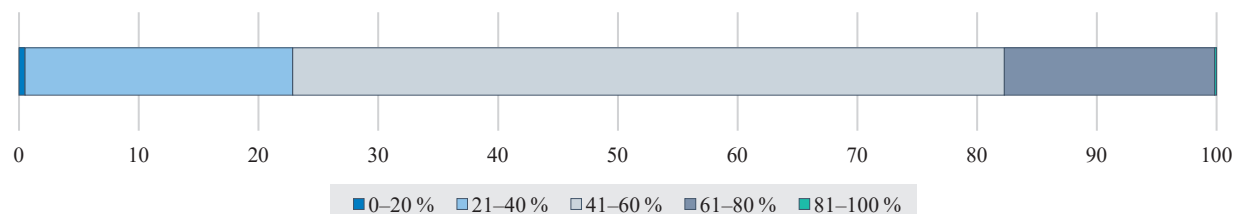
Konečně uveďme, že začlenění čtenářských situací do průběhu výuky bylo zaznamenáno napříč vzdělávacími obory, nicméně na různé kvalitativní úrovni – nejlépe podle očekávání ve výuce českého jazyka a literatury a nejhůře v matematice a přírodovědných předmětech. Tato skutečnost opodstatňuje úvahy o příležitostech spojených s koordinovaným přístupem k rozvoji čtenářské gramotnosti napříč předměty.³⁵

³⁵ Více informací viz zpráva Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020.

4.3.4 Sociální gramotnost

Dosažená úroveň sociální gramotnosti byla zjišťována s využitím testu zadávaného prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET na 297 středních školách, přičemž se testování účastnilo celkem 15 406 žáků maturitních oborů 3. ročníku středních škol (z toho 614 žáků se SVP). Průměrná úspěšnost žáků v testu sociální gramotnosti byla 49 %, což je výsledek ukazující na příležitosti k rozvíjení aplikačně orientovaných sociálních dovedností žáků. Zároveň vysoký podíl žáků dosáhl slabého výsledku s nižší než 40% úspěšností.

GRAF 81 | Rozložení výsledků žáků maturitních oborů 3. ročníku středních škol podle celkové úspěšnosti v testu sociální gramotnosti (včetně žáků se SVP, v %)



Poznatky k výběrovému zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti byly doplněny zjištěními, které se týkají podmínek a průběhu vzdělávání v této oblasti. Hodnoceny byly odpovědi ze žákovských a učitelských dotazníků (851 učitelů), dále byly využity informace z prezenční tematické inspekční činnosti. V rámci tematické inspekční činnosti bylo navštíveno celkem 74 středních škol a 883 hodin výuky různých vzdělávacích oborů. Počet navštívených středních škol byl oproti původnímu záměru o něco nižší, a to v důsledku přerušení prezenční výuky na středních školách z důvodu pandemie virového onemocnění covidu-19.

Vybraná zjištění ukazují, že ředitelé i učitelé navštívených středních škol přikládají sociální gramotnosti žáků velký význam, což však nemá vždy praktický dopad do výuky. V hodinách předmětů, které nejsou pro rozvoj sociální gramotnosti vnímány jako klíčové, se situace rozvíjející tuto gramotnost vyskytovaly spíše okrajově. Jen velmi omezeně se pak žáci setkávali se situacemi založenými na konfliktu či potřebě rozpoznat manipulativní sdělení. V přibližně pětině navštívených středních škol nebyla úroveň sociální gramotnosti žáků hodnocena ani třídním učitelem, ani předmětovými učiteli. Dvoupětinový podíl učitelů vnímá nedostatečnost nabídky DVPP se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků. Potenciál ke zlepšování podmínek rozvoje sociální gramotnosti žáků je spatřován také ve vztazích školy a rodiny. Konečně za pozornost stojí, že žáci hodnotili své sociální dovednosti pozitivně, což není vždy v souladu s názorem ředitelů středních škol.³⁶

4.3.5 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou

Ukončování vzdělávání maturitní a závěrečnou zkouškou proběhlo ve školním roce 2019/2020 z důvodu epidemie koronaviru SARS CoV-2 za mimořádných organizačních a hygienických opatření. Na vysvědčení za druhé pololetí školního roku 2019/2020 žáka střední školy nebo konzervatoře, který se přihlásil na jarní zkušební období roku 2020 k maturitní zkoušce nebo měl konat závěrečnou zkoušku, nebylo možné hodnotit stupněm „5 – nedostatečný“ nebo slovem „nehodnocen(a)“ či ekvivalentním slovním hodnocením. Maturitní zkouška se skládala ze zkoušek ze zkušebních předmětů podle § 78 školského zákona a zkoušek profilové části podle § 79 školského zákona s tím, že ve společné části se zkouška ze zkušebního předmětu český jazyk a literatura a cizí jazyk neskládala z dílčí zkoušky konané formou písemné práce.

Vzhledem k upraveným pravidlům pro hodnocení výsledků vzdělávání v maturitních ročnících byl v jarním zkušebním období 2020 minimální podíl žáků nekonajících maturitní zkoušku z celkového počtu žáků ke zkoušce přihlášených (2,1 %). V předchozích letech byl tento podíl výrazně vyšší (2019 – 8,7 %, 2018 – 10,9 %). Negativní očekávání, že připuštění všech žáků k maturitní zkoušce bude mít za následek zásadní zhoršení výsledků, se nenaplnila. V jarním zkušebním období roku 2020 bylo neúspěšných 24,4 % žáků, v roce 2019 neuspělo 23,7 % žáků, v roce 2018 neuspělo 25,3 % žáků. V gymnáziích, čtyřletých odborných oborech vzdělání i nástavbách byly v meziročním srovnání jen minimální rozdíly v míře neúspěšnosti. K mírnému zlepšení (ze 7,2 % na 6,1 %) došlo v gymnáziích, k mírnému zhoršení došlo ve čtyřletých odborných oborech (z 29,5 % na 30,5 %) a nástavbách (z 54,2 % na 54,6 %). Tyto výsledky potvrdily předpoklad, že gymnaziální žáci samostatnou přípravu k maturitní zkoušce zvládnou nejlépe. Všechna vyhodnocovaná data se vztahují k žákům, kteří v jarním zkušebním období konali maturitní zkoušku poprvé.

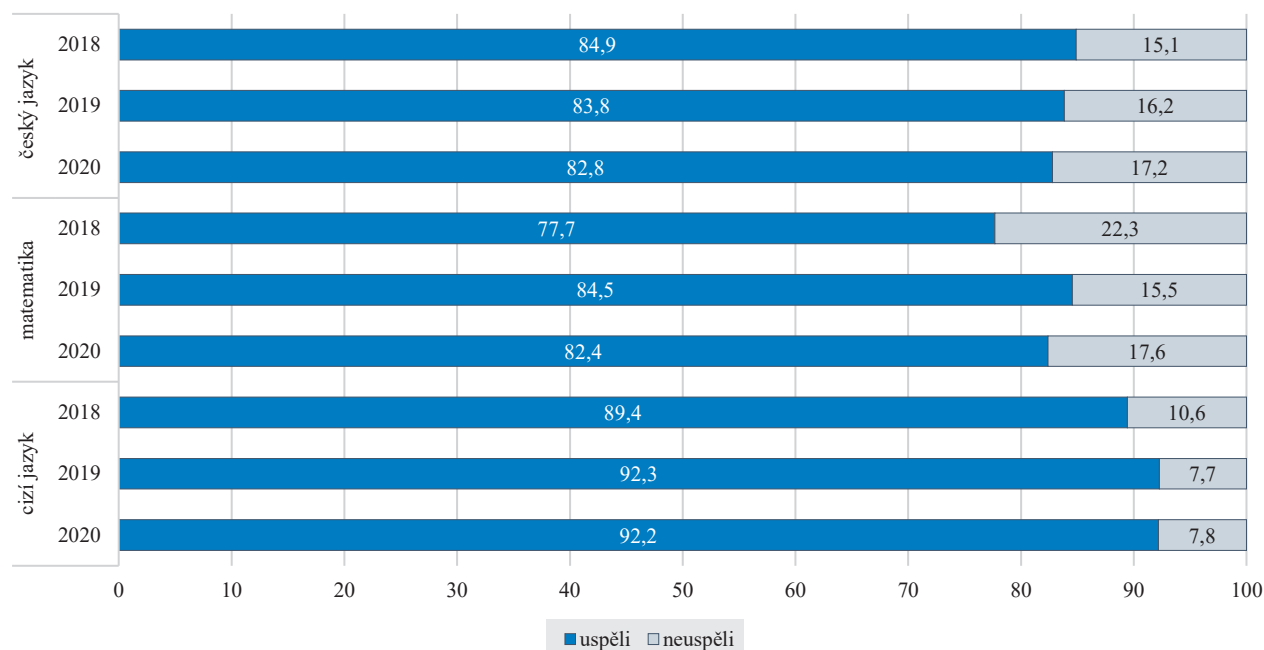
³⁶ Více informací viz zpráva Podpora rozvoje osobnostních a komunikačních dovedností žáků středních škol ve školním roce 2019/2020.

TABULKA 73 | Výsledky maturitní zkoušky (prvot maturanti) – jarní zkušební období 2018, 2019, 2020 – podíl žáků (v %)

Maturitní zkouška – celkem	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Uspěli			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
Gymnázium	92,6	92,8	93,9	7,4	7,2	6,1	96,9	97,5	99,1	3,1	2,5	0,9
Odborné obory vzdělání	68,5	70,5	69,5	31,5	29,5	30,5	87,1	89,7	97,7	12,9	10,3	2,3
Nástavby	43,2	45,8	45,4	56,8	54,2	54,6	75,8	78,5	94,5	24,2	21,5	5,5
Celkem	74,7	76,3	75,6	25,3	23,7	24,4	89,1	91,3	97,9	10,9	8,7	2,1
Společná část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Uspěli			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
Gymnázium	95,5	95,9	96,2	4,5	4,1	3,8	97,0	97,5	99,2	3,0	2,5	0,8
Odborné obory vzdělání	71,7	74,0	73,2	28,3	26,0	26,8	87,2	89,8	98,2	12,8	10,2	1,8
Nástavby	44,3	47,3	47,8	55,7	52,7	52,2	76,3	79,1	95,3	23,7	20,9	4,7
Celkem	77,8	79,7	78,9	22,2	20,3	21,1	89,3	91,5	98,3	10,7	8,5	1,7
Profilová část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Uspěli			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
Gymnázium	96,2	95,8	96,7	3,8	4,2	3,3	97,3	97,9	99,3	2,7	2,1	0,7
Odborné obory vzdělání	90,1	90,6	88,9	9,9	9,4	11,1	87,4	89,9	97,8	12,6	10,1	2,2
Nástavby	91,4	91,3	87,2	8,6	8,7	12,8	76,5	79,1	94,7	23,5	20,9	5,3
Celkem	92,2	92,3	91,2	7,8	7,7	8,8	89,5	91,6	98,1	10,5	8,4	1,9

Vzhledem k minimálním meziročním změnám v úspěšnosti u maturitní zkoušky přetrvávají všechna zásadní rizika identifikovaná v minulém školním roce. Velmi slabých výsledků dosahují žáci v nástavbových oborech vzdělání, jejich neúspěšnost v jarním zkušebním období 2020 byla 54,6 %, ve zkouškách společné části maturitní zkoušky 52,2 %. Opatření, která přijímají školy, nejsou účinná. Školy nejsou dlouhodobě schopny poskytnout žákům takovou podporu, která by přispěla ke zvýšení jejich úspěšnosti v průběhu i ukončování vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se jedná o dlouhodobý jev, bude bezpodmínečně nutné přijmout na úrovni zřizovatelů opatření k optimalizaci nástavbové vzdělávací nabídky.

Ve společné části maturitní zkoušky pokračuje dlouhodobé zhoršování výsledků žáků (od roku 2014) v maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury. V jarním zkušebním období roku 2020 se navýšil podíl neúspěšných o další procentní bod, a to na 17,2 %. K nejvýraznějšímu zhoršení dosahovaných výsledků vzdělávání došlo v didaktickém testu z matematiky, nárůst z loňských 15,5 % neúspěšných žáků na 17,6 %. Stejně jako v předchozích letech jsou největší rozdíly mezi jednotlivými segmenty v úspěšnosti v didaktickém testu z matematiky. Zatímco v gymnáziích bylo neúspěšných pouze 3,6 % žáků, v oborech středního odborného vzdělávání neuspělo 27,5 % žáků a v nástavbových oborech 54,8 % žáků. Neuspokojivé výsledky za situace, kdy je zkouška z matematiky volitelná, potvrzuje správnost rozhodnutí o zrušení povinné maturitní zkoušky z matematiky. Střední odborné školy nejsou ani po několika letech příprav na plošnou maturitní zkoušku z matematiky dostatečně připraveny. Ve společné části maturitní zkoušky jsou dlouhodobě žáci neúspěšnější ve zkoušce z cizích jazyků, v jarním zkušebním období roku 2020 byla neúspěšnost žáků pouze 7,8 %.

GRAF 82 | Výsledky jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky (prvomaturanti) – jarní zkušební období 2018, 2019, 2020 – podíl žáků (v %)

V profilové části maturitní zkoušky jsou na rozdíl od společné části maturitní zkoušky malé rozdíly mezi neúspěšností žáků ve čtyřletých odborných oborech vzdělání (11,1 %) a oborech nástavbových (12,8 %). Celkově je úspěšnost žáků v profilové části maturitní zkoušky (91,2 %) výrazně vyšší než ve společné části maturitní zkoušky (78,9 %). Příčinou mohou být lepší znalosti a dovednosti žáků v profilových předmětech, v některých školách ale i nižší požadavky na žáky.

V jarním zkušebním období roku 2020 ČŠI uskutečnila v podmínkách ovlivněných epidemií koronaviru SARS CoV-2 inspekční činnost při ukončování středního vzdělání maturitní zkouškou v 67 školách celkem v 529 skupinách. Získávala a analyzovala informace o průběhu didaktických testů z českého jazyka a literatury, cizích jazyků a matematiky. V žádné škole nebylo zjištěno porušení právních předpisů. Školy úspěšně zvládly i zajištění hygienických podmínek tak, aby riziko nákazy eliminovaly na minimum.

4.4 Hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky

Maturitní zkouška je završením studia žáků maturitních oborů na středních školách. S ohledem na důležitost této zkoušky pro další vzdělávací a profesní dráhu žáků je přirozené, že neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky je významným aspektem při vytváření vzdělávací politiky. Speciální pozornost je žádoucí věnovat situaci těch středních škol, pro něž je charakteristické vyšší zastoupení žáků, kteří nejsou u maturitní zkoušky úspěšní. Odlišují se podmínky a průběh vzdělávání hlavních maturitních předmětů na těchto středních školách od škol ostatních, tj. jsou tyto střední školy nějak specifické? Přijímají střední školy s vysokým podílem žáků neúspěšných u maturitní zkoušky opatření pro řešení této situace?

V návaznosti na uvedené otázky věnuje Česká školní inspekce ve svých šetřeních zvýšenou pozornost hodnocení škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. Zjištění prezentovaná v dalším textu vycházejí z těchto tří hlavních zdrojů informací z inspekční činnosti ve školním roce 2019/2020:

- záznamy ve formulářích obsahově se zaměřujících na vybrané charakteristiky 28 středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky;
- hospitační záznamy o podmínkách a průběhu vzdělávání v navštívených hodinách výuky českého jazyka, matematiky a anglického jazyka ve středních školách;³⁷

³⁷ Uvedme, že podíly jednotlivých předmětů na celkovém počtu navštívených hodin ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky (celkem 353 hospitací) na jedné straně a v ostatních středních školách (celkem 688 hospitací) na straně druhé byly stejné – 33 % pro český jazyk, 30 % pro matematiku a 35 % pro anglický jazyk.

- záznamy odpovědí učitelů českého jazyka, matematiky a cizího jazyka (dále i „učitelé“) na otázky strukturovaného rozhovoru realizovaného během inspekční činnosti ve středních školách.

Informace z hospitačních záznamů navštívených hodin oborů vzdělání L a M byly porovnány mezi školami s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky a školami ostatními. V případě rozhovorů s učiteli byly rozlišeny rozhovory s učiteli na školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky a rozhovory s učiteli na ostatních školách s maturitními obory vzdělání s tím, že z této množiny dat byla, s ohledem na svůj výběrový charakter, vyloučena gymnázia. Zjištění byla porovnána se závěry šetření ve školním roce 2018/2019.

4.4.1 Podmínky vzdělávání na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky

Personální podmínky

Navštívené hodiny výuky hlavních maturitních předmětů na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky byly častěji vedeny učiteli bez aprobační pro daný předmět, než tomu bylo v hospitovaných hodinách ostatních středních škol. O něco vyšší pak byl průměrný věk těchto učitelů. Intenzivněji byl problém aprobační pocíťován ve výuce anglického jazyka a matematiky, nevyskytoval se naopak ve výuce českého jazyka. Problémem středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky se ukázala být také fluktuace učitelů hlavních maturitních předmětů. Za poslední tři roky se zde obměnila téměř polovina učitelů cizích jazyků, třetina učitelů českého jazyka a pětina učitelů matematiky. Zajištění aprobované výuky a stability pedagogického sboru jsou tak i nadále zásadní výzvy pro zlepšování personálních podmínek středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky.

Učitelé hlavních maturitních předmětů středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky se v posledních dvou letech účastnili dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků stejně často jako učitelé ostatních škol. Z tematického hlediska se jimi navštívené DVPP nejčastěji zaměřovalo na metody/formy výuky a pedagogické kompetence (70 % učitelů účastnících se DVPP), respektive na vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují (57 % učitelů účastnících se DVPP). Příležitosti středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky v oblasti DVPP lze spojovat především se dvěma zjištěními:

- Vysoký podíl učitelů maturitních předmětů se v delším časovém období tří let neúčastnil DVPP v oblastech, které mohou mít dopad na úspěšnost žáků u maturitní zkoušky. Pokud se účastnili, týkalo se vzdělávání nejčastěji oborových didaktik.
- Učitelé se v rámci svého DVPP věnovali jen omezeně jiným tématům, než jsou oborové znalosti a didaktiky. Rozvíjení znalostí a dovedností učitelů v dalších oblastech (např. management třídy, řešení výchovných problémů) přitom může být klíčové pro uchopení specifík středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky.

V kontextu dvou uvedených zjištění se jeví jako žádoucí nalezení optimálního plánu realizace DVPP učitelů středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky.

TABULKA 74 | Aprobovanost hodin výuky hlavních maturitních předmětů (podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu) a účast učitelů na akreditovaném DVPP v posledních dvou letech (podíl odpovídajících učitelů v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk*		Celkem	
	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy
Aprobovanost hodin výuky	96	94	79	91	66	81	80	89
Účast na některém kurzu či semináři DVPP	72	80	77	77	78	77	77	78

* Učitelé cizího jazyka pro účast učitelů na akreditovaném DVPP v posledních dvou letech.

Materiální podmínky vzdělávání

Učitelé středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky vyjádřili častěji svou nespokojenost s materiálně-technickým vybavením své školy, potažmo s vybaveností školy vyhovujícími vyučovacími pomůckami, než učitelé ostatních škol. Zároveň byla míra nespokojenosti těchto učitelů o něco vyšší v aktuálním šetření než v šetření ve školním roce 2018/2019. Přes převažující spokojenost učitelů nadále zůstává početná skupina středních škol, které by mohly zlepšením materiálních podmínek vzdělávání zvýšit spokojenost učitelů s jejich prací.

TABULKA 75 | Spokojenost učitelů s materiálně-technickým vybavením školy (podíl odpovídajících učitelů v %)

Míra spokojenosti	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk		Celkem	
	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy
Rozhodně ano	18	23	10	22	19	24	14	23
Spíše ano	55	63	77	66	53	60	63	63
Spíše či rozhodně ne	27	14	13	12	28	16	23	14

TABULKA 76 | Spokojenost učitelů s vybaveností školy vyhovujícími vyučovacími pomůckami (podíl odpovídajících učitelů v %)

Míra spokojenosti	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk		Celkem	
	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy
Rozhodně ano	25	31	13	31	22	38	18	34
Spíše ano	52	58	67	58	56	53	61	56
Spíše či rozhodně ne	23	11	20	11	22	9	21	10

Uváděná zjištění potvrzuje také hodnocení navštívených hodin středoškolské výuky hlavních maturitních předmětů z hlediska vybavenosti a využití didaktické techniky. Ve výuce českého jazyka a matematiky, nikoliv však anglického jazyka, bylo využití didaktické techniky méně časté v případě středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky než v případě škol ostatních. Naopak pozitivně je potřeba vnímat vyšší účelnost využití didaktické techniky ve výuce na těchto školách, která je však téměř výlučně spojena s prací učitele a jen ojediněle s aktivním zapojením žáků.³⁸ Konečně nedostatečné zázemí a vybavení školy uvedlo mezi překážkami, které nejvíce omezují jejich výkon učitelské profese, 16 % učitelů středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky a 8 % učitelů ostatních středních škol.

Celkově tak všechny dílčí informační zdroje vykreslují podobný obraz o něco horších materiálních podmínkách výuky hlavních maturitních předmětů na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. Zároveň si však zástupci těchto škol nemyslí, že by materiální podmínky měly vliv na nepříznivé vzdělávací výsledky žáků u maturitní zkoušky.

TABULKA 77 | Vybavenost a využití didaktické techniky (podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk		Celkem	
	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy
Didaktická technika nebyla k dispozici.	19	4	22	7	7	3	16	5
Využití didaktické techniky nebylo potřebné.	37	39	43	44	17	24	32	35
Didaktická technika byla využita.	44	57	35	49	76	73	52	60
Z toho – využití didaktické techniky nebylo účelné	24	17	21	36	7	15	15	21

4.4.2 Průběh vzdělávání na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky

Organizace a atmosféra výuky

Navštívené hodiny výuky hlavních maturitních předmětů na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky vykazují horší charakteristiky organizace a atmosféry výuky, než tomu je u ostatních středních škol. Pro střední školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky bylo charakteristické, že:

- učitelé méně často formulovali pro žáky dobře srozumitelné cíle vyučovací hodiny tak, aby jim byl cíl hodiny alespoň na jejím konci zřejmý;

³⁸ Tento problém je vlastní nejen středním školám s vysokou neúspěšností žáků u maturitní zkoušky, ale také ostatním středním školám.

- vyučovací hodina byla hůře organizačně promyšlena a realizována, což vedlo k menší plynulosti hodiny, která také častěji působila na žáky jednotvárně;
- ve vyučovací hodině se častěji vyskytovali žáci, kteří nepracovali se zájmem, tj. pracovní klima vyučovací hodiny bylo horší.

Nejmenší rozdíly mezi navštívenými hodinami hlavních maturitních předmětů v obou skupinách středních škol lze pozorovat v případech utváření pozitivní atmosféry mezi učitelem a žáky, respektive mezi žáky navzájem³⁹. Tento pozitivní jev vyučovacích hodin se však promítl ve vyšší samostatné aktivitě žáků častěji na středních školách zařazených do kategorie ostatních středních škol.

Uvedme, že nejhůře lze v kontextu sledovaných charakteristik organizace a atmosféry výuky na středních školách hodnotit průběh výuky matematiky, naopak nejlépe v tomto ohledu vychází hodnocení průběhu výuky cizího jazyka. Toto zjištění naznačuje možné důvody pro obecně často pozorovanou nízkou oblíbenost matematiky ze strany žáků (nejen) středních škol.

TABULKA 78 | Cíl, organizace a atmosféra hodiny (podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk		Celkem	
	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy
Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	57	68	47	68	67	72	58	69
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	38	60	29	54	39	58	35	58
Hodina působila na žáky jednotvárně.	32	20	42	24	30	23	35	22
Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	34	58	37	57	41	61	37	59
Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	66	74	63	74	74	77	68	75

Metody a formy výuky

Zjištění o využívaných metodách a formách výuky v navštívených hodinách středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky dobře doplňují poznatky týkající se jejich méně příznivých charakteristik organizace a atmosféry výuky hlavních maturitních předmětů. V hospitovaných hodinách v této skupině středních škol byl ve srovnání s ostatními středními školami častější spíše jednotvárný průběh výuky, který nevyužíval praxi účelného střídání různých metod a forem. Dále dominovala frontální výuka a méně byly zařazeny postupy založené na spolupráci žáků, cílené diskuzi k úkolům či badatelská forma výuky (samostatné objevování nových poznatků přímo žáky).

Naopak významnější rozdíly mezi oběma skupinami středních škol nebyly pozorovány při využití chyby pro didaktické účely a při uvádění vhodných příkladů z reálných situací.

Z předmětového hlediska bylo nejméně zdařilé využití aktivizujících metod a forem pro výuku matematiky, naopak nejvíce zdařilé ve výuce cizího jazyka. Toto zjištění dotváří pomyslnou vazbu horších charakteristik organizace a atmosféry výuky v navštívených hodinách hlavních maturitních předmětů na jedné straně a volby metod a forem výuky na straně druhé (viz charakteristiky organizace a atmosféry výuky matematiky vs. charakteristiky organizace a atmosféry výuky cizího jazyka). Také se ukazuje, že učiteli středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky deklarovaná častá účast na DVPP se zaměřením na metody a formy výuky se jen omezeně promítá do vlastního průběhu výuky.

³⁹ Rovněž zástupci středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky nevnímají existenci významnějšího nepříznivého vlivu vztahů mezi aktéry vzdělávání (vedení, pedagogové, žáci, případně rodiče, zřizovatel) na výsledky žáků u maturitní zkoušky.

TABULKA 79 | Metody a formy výuky (podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk		Celkem	
	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	19	45	19	27	35	48	25	40
Podíl hodin s dominantním výskytem frontální výuky.	42	37	47	39	41	24	44	33
V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	15	28	7	34	38	53	21	39
Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	12	36	9	26	18	26	13	29
Podíl hodin se samostatným objevováním nových poznatků žáky.	19	40	13	27	19	17	17	28
Podíl hodin s vhodným využitím chyby k učení.	42	18	40	37	39	30	32	28
Podíl hodin s vhodnými příklady využití znalostí a dovedností v reálné situaci.	23	30	22	12	73	63	40	36

Aktivita žáků a učitele

V případě středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky lze ve srovnání s ostatními středními školami pozorovat méně častou aktivitu žáků v navštívených hodinách hlavních maturitních předmětů. Pro tyto hodiny byla charakteristická častější aktivita učitele a častější výskyt žáků, kteří během výuky nedostávali příležitost k aktivnímu projevu.

I v tomto případě lze méně příznivé hodnoty zaznamenat v navštívených hodinách matematiky a naopak příznivější hodnoty v navštívených hodinách českého jazyka a především pak cizího jazyka. Celkově tak je utvářena logická vazba mezi organizací a atmosférou výuky, využitím aktivizujících metod výuky a aktivitou žáků, kterou lze v případě navštívených hodin na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky hodnotit méně příznivě.

Častěji byl pozorován nižší zájem učitelů středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky o vzdělání jejich žáků. Takto je dále posilována výše naznačená vazba charakteristik průběhu výuky o aspekt nízké motivace učitelů k její změně, přičemž i tento jev byl nejčastěji zaznamenán v navštívených hodinách matematiky.

TABULKA 80 | Aktivita žáků a učitele (podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk		Celkem	
	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy
Učitel v hodině vytvářel podmínky a podněty; aktivní byli především žáci.	28	44	26	45	22	44	25	44
V užitých vyučovacích metodách byl aktivním hlavně učitel, méně žáci.	43	35	52	30	46	32	47	32
Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou či spolužáky.	32	43	21	34	63	72	40	50
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	22	22	10	19	25	29	19	23
Učitel projevuje zájem o žáky a jejich vzdělání.	63	83	46	83	72	85	61	84

Hodnocení žáků a diferenciac výuky

Vazbu mezi organizací a atmosférou výuky, používáním aktivizujících metod a forem výuky a aktivitou žáků v navštívených hodinách hlavních maturitních předmětů doplňuje praxe učitelů při hodnocení jejich žáků. I v tomto případě byla v navštívených hodinách na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky pozorována méně příznivá situace než v navštívených hodinách ostatních středních škol. Málo rozšířená byla také praxe diferenciac výuky vzhledem k řešeným úkolům.

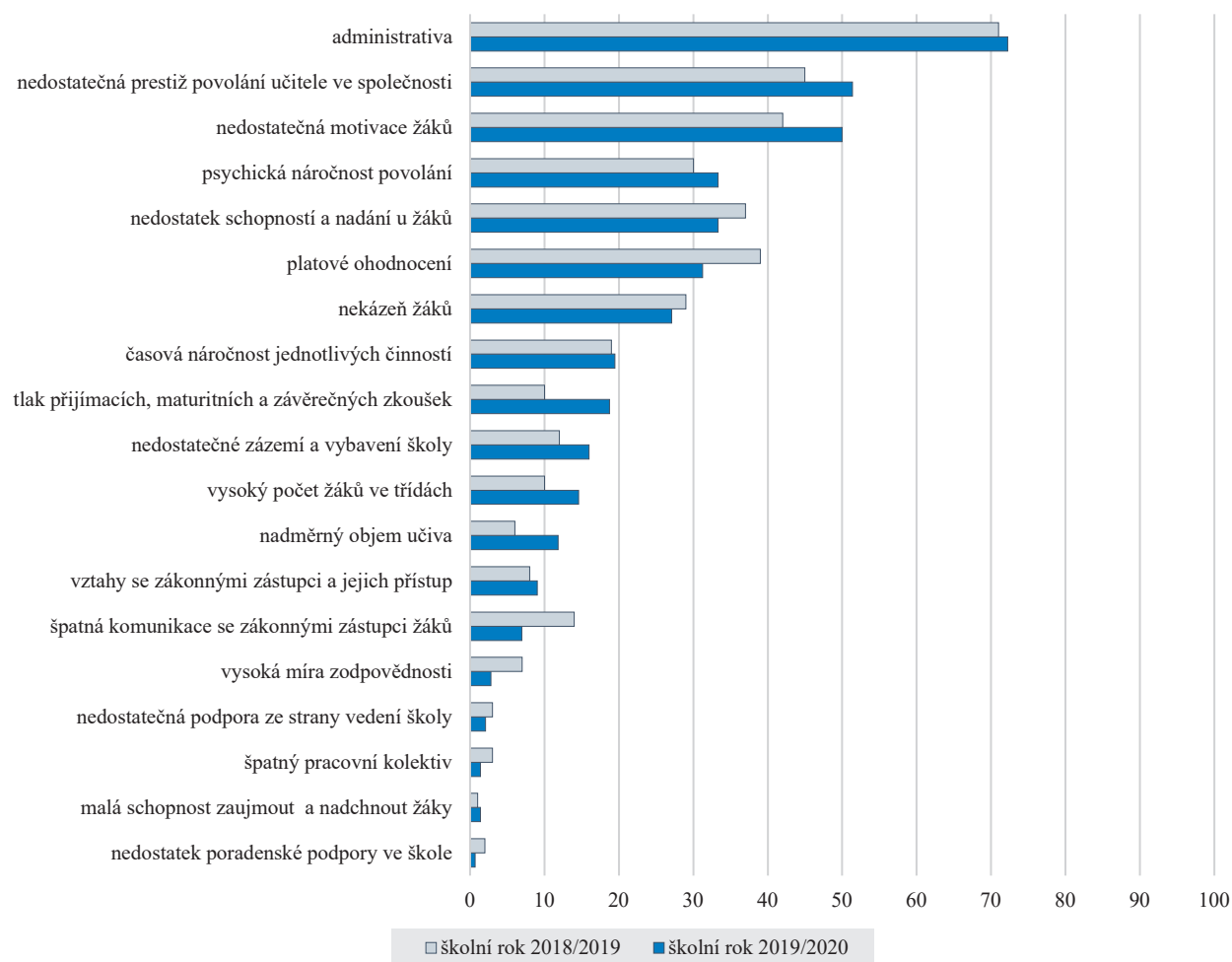
TABULKA 81 | Hodnocení žáků a diferenciacie výuky (podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk		Celkem	
	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy	Neúsp. školy	Ost. školy
V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	31	45	27	39	24	42	27	42
Jediným hodnocením bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů.	33	40	19	25	54	41	36	36
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu pro další učení.	35	49	52	75	45	48	44	57
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	68	73	86	81	81	69	78	74

4.4.3 Překážky omezující výkon učitelské profese pohledem učitelů středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky

Důležitou informací k podmínkám a průběhu výuky na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky poskytuje také pohled učitelů na překážky, které omezují výkon jejich práce. Opakují se položky z šetření v minulém školním roce, kdy učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky nejčastěji sdělili systémová omezení své práce spočívající v nadměrné administrativě, nedostatečném vnímání prestiže učitelského povolání společností a nedostatečné motivaci žáků. Ve školním roce 2019/2020 uvedli častěji nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání a nedostatečnou motivaci žáků, méně častou překážkou bylo platové ohodnocení učitele.

Ve srovnání s učiteli ostatních škol pak učitelé na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky častěji označili za překážku své práce nízkou motivaci, nedostatek schopností a nadání a nekázeň žáků, tj. faktory související s charakteristikami žáků školy. Stejně jako v minulém šetření vybírali učitelé méně často překážky na úrovni školy a třídy/učitele. Za pozornost přitom stojí sebedůvěra učitelů ve své schopnosti zaujmout a nadchnout žáky, která však nemá vždy odpovídající praktický dopad.

GRAF 83 | Překážky omezující výkon učitelské profese, učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky (podíl odpovídajících učitelů v %)

V kontextu s výše uvedenými skutečnostmi lze vnímat nejčastěji uváděné oblasti, v nichž by učitelé středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky nejvíce uvítali podporu své práce:

- snížení rozsahu administrativních činností;
- inspirace v oblasti metod a forem výuky;
- opatření ke zlepšení chování žáků.

4.4.4 Opatření přijímaná středními školami s vysokým podílem žáků neúspěšných u maturitní zkoušky pro řešení této situace

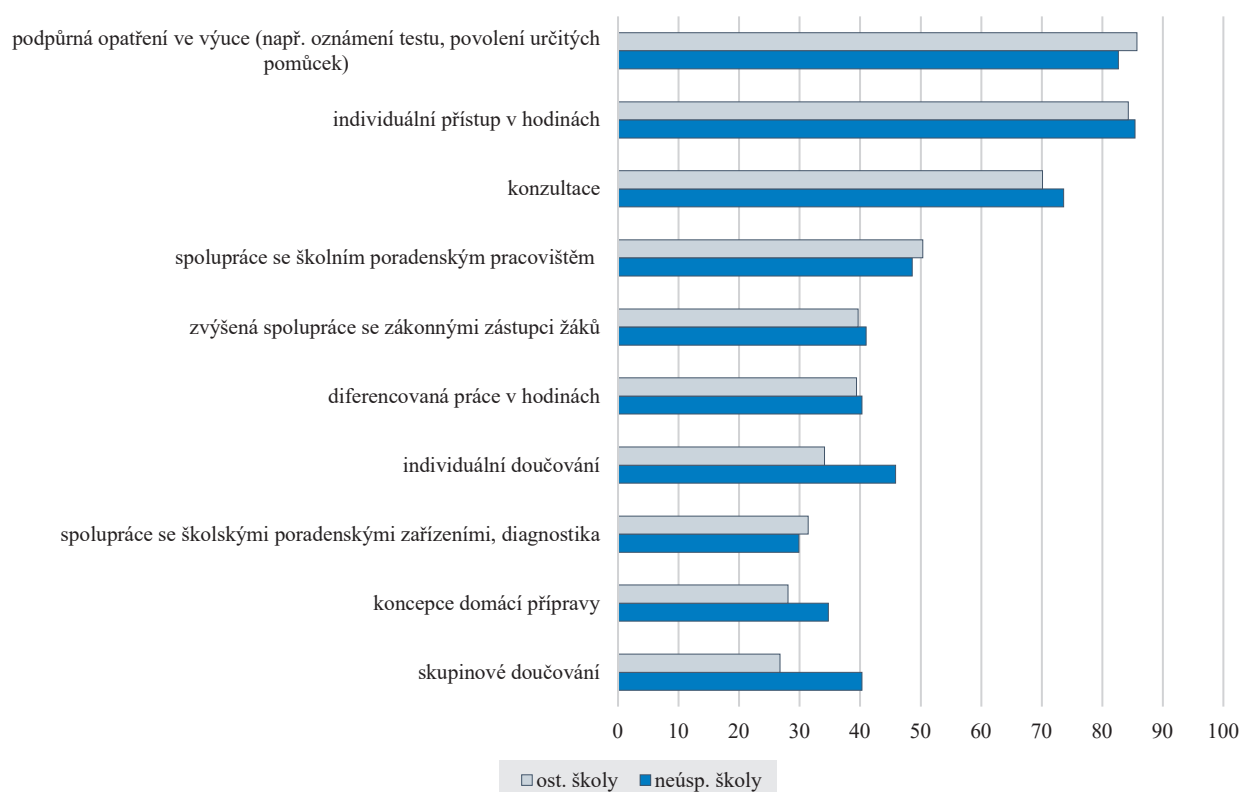
Vysoká míra neúspěšnosti žáků některých středních škol u maturitní zkoušky vyvolává přirozenou otázku, zda tyto školy přijímají opatření pro řešení nepříznivé situace.

TABULKA 82 | Opatření středních škol k řešení vysoké míry neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky – hodnocení záznamů o situaci těchto škol

Opatření	Hodnocení
Přijetí opatření v návaznosti na strategii/koncepci školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky	<p>V případě 15 z 26 středních škol byla přijata opatření v souladu se strategií/koncepcí školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky. Tato opatření se týkala různých oblastí intervencí:</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) zvýšení oborové prostupnosti studia směrem k oborům s výučním listem, respektive zpřísnění kritérií a hodnocení pro postup do vyššího ročníku⁴⁰; (b) důraz na aktivizační metody ve výuce, úprava učebního obsahu v ŠVP, nové zavádění dělených hodin v maturitních předmětech, především v matematice; (c) zavádění volitelných předmětů a rozšíření možností systematického doučování žáků, včetně skupinového doučování; (d) nastavení individuálního přístupu k žákům, individuální karty žáka – sledování absencí a vzdělávacího pokroku žáka, specifická pozornost žákům z méně podnětného rodinného prostředí; (e) posilování významu průběžného hodnocení a zpětné vazby (např. častější hospitační činnost ve výuce, cvičný průběh maturitní zkoušky) a rozšíření dosud minimálně využívaných externích nástrojů hodnocení pro ověření klasifikace žáků; (f) DVPP v oblasti oborových didaktik a aktivizačních metod výuky; (g) zavedení prospěchového stipendia. <p>Nejčastějšími podklady pro formulaci opatření byla vlastní analýza neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky (11 škol) a doporučení České školní inspekce (9 škol).</p> <p>Nepříznivě pak je potřeba hodnotit situaci, kdy 11 z 26 středních škol nepřijalo opatření v souladu se strategií/koncepcí školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky.</p>
Vyhodnocení dopadů opatření směřujících ke snížení neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky	Vyhodnocení dopadů opatření směřujících ke snížení neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky provádí pouze 6 ze 14 středních škol, pro něž byla tato informace k dispozici. Neúčinnost opatření byla typicky spojována s nízkou motivačí a předpoklady žáků, respektive s jejich vysokou mírou absence.
Promítnutí vysoké neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky do vzdělávacích dokumentů daného oboru vzdělání	Vysoká neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky byla v případě 15 z 25 středních škol, pro něž byla tato informace k dispozici, reflektována úpravou vzdělávacích dokumentů daného oboru vzdělání (ŠVP, tematické plány). V případě 9 středních škol se tyto změny projevíly nově pro první ročníky, v případě 6 středních škol pak i pro stávající žáky ve vyšších ročnících. Výrazně nejčastější změna spočívala v posílení hodinové dotace maturitních předmětů, dále pak ve změně učebního plánu.
Rozvoj kompetencí učitelů maturitních předmětů v oblastech, které mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky	V případě 12 z 25 středních škol se v oblastech, které mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky, vzdělávala méně než polovina učitelů maturitních předmětů, existuje tedy významný potenciál pro zlepšování tohoto stavu. Nejčastěji se učitelé věnovali vzdělávání v oborových didaktikách, na další oblasti se vzdělávání učitelů zaměřovalo méně často.
Činnost výchovného poradce	Na všech středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky působil výchovný poradce, jehož činnost v této oblasti nejčastěji spočívala v identifikaci žáků ohrožených školní neúspěšností a ve spolupráci s rodiči, o něco méně často však ve formulaci individuálních podpůrných opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností či v metodické podpoře učitelům. Existuje tak potenciál pro rozšiřování činnosti a s tím souvisejících kompetencí výchovných poradců působících na středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky.
Řešení vysoké neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky se zřizovatelem školy	Vysoká neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky byla se zřizovatelem řešena pouze v případě 9 z 25 středních škol, pro něž byla tato informace k dispozici. V 5 případech byla v tomto ohledu řešena otázka struktury nabízených oborů vzdělání, ve dvou případech pak otázky spojené s materiálními podmínkami, respektive s personálním zabezpečením výuky. Další témata zahrnují zvyšování hodinových dotací výuky maturitních předmětů, spolupráci se zákonnými zástupci a hodnocení žáků.
Řešení vysoké neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky s jejich zákonnými zástupci	O neúspěšnosti žáků v jejich vzdělávání informuje zákonné zástupce všech 24 středních škol, u nichž byla tato informace k dispozici. V případě 7 středních škol však není informování rovněž spojeno s řešením této situace se zákonnými zástupci.

Hodnocení dílčích opatření tak ukazuje na výrazné odlišnosti jednotlivých středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. Obecně existují významné příležitosti pro zavádění opatření cílených na vysokou studijní neúspěšnost žáků, přičemž náměty jiných škol mohou působit v tomto ohledu inspirativně. Sledování takových námětů pro případné zavedení do svého prostředí však nevedla žádná z hodnocených středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. Konečně ani srovnání přístupů k opatřením přijímaným za účelem snížení školní neúspěšnosti žáků neukazuje na významné rozdíly mezi učiteli středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky a ostatních středních škol. Zdroje inspirace lze tedy bezesporu hledat také v praxi těchto škol.

⁴⁰ V tomto ohledu je podíl žáků, kteří jsou hodnoceni nedostatečně na konci jednotlivých ročníků studia, poměrně nízký, což velmi nepříznivě odsouvá problém studijního neúspěchu až k závěrečné maturitní zkoušce.

GRAF 84 | Opatření přijímaná učiteli ke snížení studijní neúspěšnosti žáků, které vyučují (podíl odpovídajících učitelů v %)

4.5 Závěry a doporučení pro střední vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Průběžné zlepšování materiálních a prostorových podmínek pro realizaci teoretického i praktického vyučování v souladu s moderními trendy včetně spolupráce se zaměstnavateli, odborníky z praxe, vysokými školami a dalšími partnery vede ke zkvalitňování vzdělávacího procesu a v důsledku zvyšuje připravenost žáků k navazujícímu studiu i jejich uplatnitelnost na trhu práce.
- V souvislosti s nutností distančního vzdělávání došlo ke zdokonalení využívání informačních a komunikačních technologií pro výuku a vzniku podnětů k revizi obsahu školních vzdělávacích programů.
- Pokračující podpora mobility žáků i učitelů má efektivní dopad na rozvoj profesních a jazykových kompetencí, získávání zkušeností i příležitostí pro uplatnění žáků v zahraničí.
- Trvalá podpora zapojování žáků do soutěží, olympiád a přehlídek (i mezinárodních) a nabídka vzdělávacích aktivit vedoucích k rozvoji specifických zájmů a nadání žáků posilují motivaci a rozvoj žáků.

Negativní zjištění

- Ve vzdělávacích strategiích převládá (zvláště v teoretickém vyučování) frontální výuka s dominantní rolí učitele a minimem aktivizujících prvků. Řada pedagogů upřednostňuje zprostředkování učiva před cíleným rozvojem žákovských kompetencí. Žáci dostávají málo příležitostí pro komunikaci, samostatné rozhodování při řešení problémů, kritické myšlení, zaujímání postojů. Nejpasivnější byli žáci nematuritních oborů vzdělání, kteří by ale naopak potřebovali největší podporu ze strany pedagogů, neboť často pochází z méně podnětného rodinného prostředí.
- Nízká diferenciacce a individualizace výuky pro žáky nadané i se speciálními vzdělávacími potřebami. Malé povědomí učitelů i vedení škol o vyhledávání žáků nadaných a nedostatečné metodické vedení v práci s nimi.
- I přes nízký počet žáků je ve třídách středních odborných škol velmi nízký podíl hodin, ve kterých vzdělávací cíl vycházel především z žákovských znalostí a dovedností, což opět naznačuje významné rezervy při podpoře žáků.

- V oblasti poskytování zpětné vazby k výkonům žáků stále převažuje sumativní hodnocení nad formativním, nedostatečně je využíváno sebehodnocení a vzájemné hodnocení.
- Střední školy poskytují zpětnovazební podporu pro další učení nejméně žákům, kteří motivaci k dalšímu učení nejvíce potřebují, čímž vytváří uzavřený kruh nízké motivace, horšího průběhu výuky a nízkých vzdělávacích výsledků.
- Některé školy (zejména s dlouhodobě vysokou mírou neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky) nedostatečně analyzují výsledky žáků a účinnost opatření přijímaných k jejich zlepšení. Strategie předcházení školní neúspěšnosti je často formální a málo účinná, mnohdy není v souladu se strategií/koncepcí školy v této oblasti.
- Přijímání uchazečů bez odpovídajících studijních a osobnostních předpokladů do některých oborů vzdělání spolu s nadhodnocováním jejich průběžných výsledků a málo účinnými strategiemi podpory způsobují vysokou neúspěšnost žáků při ukončování studia – zvláště ve společné části maturitní zkoušky.
- Ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky přetrvává v porovnání se srovnatelnými středními školami horší hodnocení zajištění výuky aprobovanými pedagogy (zejména v cizích jazycích a matematice), průběhu výuky s ohledem na organizaci, pracovní atmosféru, využití aktivizujících forem a metod (nejméně příznivé jsou charakteristiky výuky v matematice) a hodnocení výsledků žáků včetně poskytování zpětné vazby. Ve srovnání s šetřením ve školním roce 2018/2019 se zhoršilo také hodnocení materiálních podmínek středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky.
- Pokračující trend stárnutí pedagogických sborů i ředitelů středních škol je významným rizikem do budoucna. Přirozená generační výměna není dostatečná a již dnes je v některých školách problematické zajistit kvalifikovaně např. praktické vyučování.
- Vysoká administrativní zátěž ředitelů škol s akcentem na zajištění personálních, materiálních a finančních podmínek pro fungování škol je na úkor kvality pedagogického a metodického vedení učitelů, kontrolní činnosti a vyhodnocování práce školy (včetně průběhu a výsledků vzdělávání).
- Nedaří se přijímat účinná opatření ke snižování absence žáků, což často vede k předčasnému odchodu ze vzdělávání či neúspěchu při ukončování studia.
- V oblasti rizikového chování narůstá podíl případů kyberšikany.

Doporučení pro školy

- Zkvalitňovat průběh vzdělávacího procesu uplatňováním organizačních forem a metod, které vedou k aktivnímu přístupu žáků ke vzdělávání. Podporovat proces učení ze strany pedagoga využíváním práce s chybou, používáním názorných pomůcek, respektem k tempu žáků, zřejmostí cíle pro žáky a ověřováním pochopení učiva. K podpoře motivace žáků k učení a ke zkvalitňování dosahovaných výsledků vzdělávání využívat formativní hodnocení.
- Podporovat pedagogy v systematickém sledování dosahovaných vzdělávacích výsledků jednotlivých žáků. Na základě těchto výsledků pak přijímat opatření pro zkvalitnění vzdělávacího procesu a vyhodnocovat jejich účinnost.
- Diferencovat výuku s ohledem na systematické respektování individuálních studijních předpokladů a speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Podporovat nadání žáků, a to i v nematuritních oborech v odborném i praktickém vyučování.
- Cíleně podporovat žáky v nematuritních oborech vzdělání, při přípravě strategií (např. koncepce rozvoje čtenářské gramotnosti) uvažovat o různých skupinách žáků, nesoustředit se pouze zejména na žáky v maturitních oborech.
- Využít zkušenosti z distančního vzdělávání k vhodné redukci obsahu učiva ve školních vzdělávacích programech s cílem efektivněji naplnit vyučovací hodiny a vytvořit prostor pro aktivní zapojování žáků do výuky, řešení problémů, týmovou spolupráci, kritické myšlení, rozvoj funkčních gramotností, sebe-reflexi, širší uplatňování formativního a motivačního hodnocení.
- V rámci odpovědnosti ředitele školy za zajištění odborné úrovně vzdělávání ve škole⁴¹ systematicky pracovat na rozvoji a zlepšování pedagogických kompetencí všech jednotlivých pedagogů. Zabezpečit jejich účinnou metodickou podporu prostřednictvím systematické hospitační činnosti prováděné zejména vedením školy.
- Poskytovat učitelům objektivní zpětnou vazbu o efektivitě a účinnosti uplatňovaných metod a forem, vést je k sebehodnocení a k vlastnímu řízenému profesnímu rozvoji.
- Iniciovat spolupráci mezi kolegy ve škole při vzájemném profesním rozvoji, vytvářet podmínky pro sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe. Vést učitele ke kultivaci jazykového projevu.
- Poskytovat efektivní podporu a pomoc začínajícím či novým pedagogům pro úspěšné zvládnutí adaptačního procesu. Nepřetěžovat je příliš brzy přidáním různých funkcí (např. třídnictví, odpovědnost za projektové aktivity apod.).
- Důsledně uplatňovat kontrolní mechanismy a evaluační nástroje pro získání objektivní zpětné vazby o práci školy a výsledcích žáků. Při vyhodnocování dosahovaných výsledků vzdělávání účinně využívat kromě sumarizace klasifikace žáků na vysvědčení a výsledků závěrečných a maturitních zkoušek i další výsledky interního a externího hodnocení (vlastní srovnávací testy, sdílené testování mezi školami, externí národní i mezinárodní testování). Pravidelně vyhodnocovat účinnost opatření přijímaných ke zkvalitnění vzdělávání.
- Přijímat odpovídající opatření ke zlepšení stavu v případě škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. Pro zvýšení míry úspěšnosti využívat příkladů inspirativní praxe.
- Přijímat ke studiu oborů s maturitní zkouškou uchazeče s odpovídajícími studijními předpoklady. V rámci školní přijímací zkoušky ověřit vzdělávací potenciál žáků.
- Důsledně uplatňovat všechna nastavená pravidla podporující pravidelnou školní docházku žáků, a to obzvláště v období distanční výuky.
- Zefektivnit fungování služeb školních poradenských pracovišť s cílem včasného zachycení rizikového chování (absence, kyberšikana), hrozby školního neúspěchu a jejich účinného řešení. Poskytovat odpovídající podporu žákům cizincům.
- Včas přijímat opatření k podpoře žáků ohrožených školním neúspěchem. Vytvářet příležitosti pro doučování, vzájemnou spolupráci žáků při přípravě na vyučování a podporu žáků, kteří nemají doma vhodné zázemí pro učení. Soustředit se v prvních letech studia na SŠ na vyrovnání rozdílů ve výsledcích žáků plynoucích z rozdílné úrovně základních škol. Možnost využití projektových aktivit.

⁴¹ §164 písm. 1. odst. c) školského zákona

Doporučení pro zřizovatele

- Vést pravidelný dialog se školou o koncepčních záměrech a strategiích k jejich naplňování, výsledcích vlastního hodnocení a přijímaných opatřeních ke zvyšování kvality celkové činnosti školy. Důsledně sledovat a vyhodnocovat, zda ředitel školy přijatá opatření pro zlepšení činnosti realizuje a zda jsou účinná.
- Podporovat propojování vlastního hodnocení školy a externího hodnocení školy ČŠI. Důsledně sledovat, zda ředitel školy aktivně a efektivně pracuje s výstupy z inspekční činnosti, včetně sledování účinnosti opatření přijatých vedením školy ke zlepšování činnosti školy.
- Pro hodnocení školy zřizovatelem využít Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro střední vzdělávání.
- Využívat reporty České školní inspekce určené pro zřizovatele škol zaměřené na hodnocení kvality vzdělávání ke koncepčnímu rozhodování v regionech.
- Optimalizovat počet škol a nabídku vzdělávacích oborů s ohledem na demografický vývoj, poptávku na trhu práce a efektivitu vzdělávání poskytovanou jednotlivými školami (s využitím vzdělávacích výsledků žáků).
- Podporovat začínající ředitele škol a motivovat uchazeče k zájmu o řídicí funkce ve školách.
- Pro ředitele podporovat platformy pro výměnu zkušeností a vzájemnou spolupráci, oslabovat konkurenční tendence.
- Poskytovat školám pomoc v oblasti zajištění podmínek vzdělávání, podporu při správě majetku, v ekonomické a správní oblasti tak, aby se vedení škol mohlo odpovídajícím způsobem věnovat řízení pedagogického procesu.

Doporučení na úrovni systému

- Provést modernizaci rámcových vzdělávacích programů odborného vzdělávání a zavést je do praxe.
- V rámcových vzdělávacích programech pro obory vzdělávání zaměřené na předškolní pedagogiku posílit význam a obsah odborných předmětů a pedagogické praxe, aby žáky důsledně vybavovaly kompetencemi potřebnými pro zvládnutí nároků souvisejících s individualizovaným pojetím předškolního vzdělávání. Při hodnocení výsledků vzdělávání dosahování těchto kompetencí důsledně ověřovat (v oblasti pedagogiky, psychologie, včetně metod a forem pedagogické práce).⁴²
- Zajistit odpovídající podporu školám ve vyloučených lokalitách, s převahou žáků s nízkým socioekonomickým statutem, s nedostatkem odborně kvalifikovaných pedagogů.
- Vytvořit komplexní systém podpory profesního rozvoje ředitelů zejména jako nástroj pro podporu ředitelů – lídrů pedagogického procesu.
- Cíleně se soustředit na přípravu a realizaci akcí profesního rozvoje (např. i formou webinářů), které mají potenciál zvyšovat kompetence pedagogů zejména v oblasti podpory žáků nematuritních oborů vzdělání a/nebo žáků se SVP či žáků nadaných.
- Zvýšit provázanost a efektivitu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, podporovat vznik metodických kabinetů a zajistit jejich činnost.
- Připravit vzdělávání orientované na spolupráci učitele a asistenta pedagoga specificky zaměřené na střední školy a práci s žáky ve starším školním věku a adolescenty.
- Vytvořit podmínky pro nastavení efektivnější spolupráce škol a školských poradenských zařízení. Snížit administrativní náročnost a formálnost poradenské péče tak, aby se vytvořil prostor pro účinnou podporu žáků při jejich vzdělávání.
- Sjednotit praxi v oblasti vybírání finančních prostředků od zákonných zástupců žáků související s poskytovaným vzděláváním a školskými službami.
- Motivovat školy, aby rozšířily způsob přijímání uchazečů o studium důsledným uplatňováním školní přijímací zkoušky, která bude dostatečným způsobem ověřovat obecné studijní předpoklady uchazečů o středoškolské vzdělání.
- Zohlednit ve financování škol zajištění dostupnosti odborně kvalifikovaných specialistů (speciální pedagog, školní psycholog apod.) pro každou školu.

⁴² Blíže kapitola 2.1.4. Personální podmínky v předškolním vzdělávání, dále kapitola Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání.

5

Mezikrajské rozdíly podmínek, průběhu a výsledků základního a středoškolského vzdělávání – vybrané souvislosti

5 Mezikrajské rozdíly podmínek, průběhu a výsledků základního a středoškolského vzdělávání – vybrané souvislosti

ČŠI vykonává svou činnost na celém území České republiky, což jí umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání také z územního hlediska, primárně pak se zaměřením na mezikrajské rozdíly. V roce 2020 vydala ČŠI k tomuto tématu soubor tzv. krajských zpráv, které v textové, mapové, grafické a tabelární podobě přehledně představují postavení jednotlivých krajů v rámci různorodých charakteristik základního a středoškolského vzdělávání. Mezi ty patří také dosažené výsledky žáků v celé řadě realizovaných šetření tak, jak je zachycuje tabulka č. 83.

TABULKA 83 | Výsledky žáků jednotlivých krajů ve vybraných šetřeních⁴³

Kraje rozděleny do tří kategorií; ● – skupina krajů s nejvyššími hodnotami kritéria; ○ – skupina krajů s průměrnými hodnotami kritéria; ● – skupina krajů s nejnižšími hodnotami kritéria

Kraj	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Hlavní město Praha	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Středočeský	●	○	○	○	○	○	○	●	○	●
Plzeňský	●	●	●	●	○	●	●	○	○	○
Karlovarský	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●
Ústecký	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Jihočeský	●	○	●	●	○	○	○	○	○	●
Liberecký	○	●	○	●	●	●	●	○	○	○
Královéhradecký	●	●	●	○	○	○	○	●	●	●
Pardubický	●	○	○	●	●	○	●	○	○	○
Vysočina	○	○	●	○	●	●	○	●	●	●
Jihomoravský	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Olomoucký	○	○	○	○	○	○	●	●	●	○
Moravskoslezský	●	●	○	●	●	●	○	○	●	○
Zlínský	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Pozn.: I – TIMSS 2015, podíl žáků pod druhou gramotnostní úrovní (inverze pořadí); II – PIRLS 2016, podíl žáků pod druhou gramotnostní úrovní (inverze pořadí); III – PISA 2015, matematická gramotnost, podíl žáků pod druhou gramotnostní úrovní (inverze pořadí); IV – PISA 2018, čtenářská gramotnost, podíl žáků pod druhou gramotnostní úrovní (inverze pořadí); V – výběrové šetření ČŠI 2017, matematika, průměrné skóre; VI – výběrové šetření ČŠI 2017, český jazyk, průměrné skóre; VII – výběrové šetření ČŠI 2017, anglický jazyk, průměrné skóre; VIII – jednotná přijímací zkouška 2018, matematika, průměrné skóre; IX – jednotná přijímací zkouška 2018, český jazyk, průměrné skóre; X – hrubá neúspěšnost u maturitní zkoušky 2018 (inverze pořadí).

Zjištění plynoucí z tabulky č. 83 poukazují na existenci některých krajských pravidelností, jako jsou vyšší dosahovaná úspěšnost žáků hlavního města Prahy a Zlínského kraje v uvedených šetřeních a naopak nižší dosahovaná úspěšnost žáků Ústeckého a Karlovarského kraje. Rovněž v případě některých dalších krajů se objevuje tendence častější vyšší (především Jihomoravský kraj, Královéhradecký kraj a Kraj Vysočina), respektive nižší úspěšnosti žáků (především Moravskoslezský kraj) ve sledovaných šetřeních. U zbývajících krajů jsou dosahované výsledky žáků bez zjevných pravidelností.

Vedle hodnocení mezikrajských rozdílů v dosažených výsledcích žáků základních a středních škol se krajské zprávy zabývaly také srovnávacím posouzením mezikrajských rozdílů pro celou řadu dalších proměnných charakterizujících podmínky a průběh základního a středoškolského vzdělávání, a to s využitím široké škály datových zdrojů. Vedle prací realizovaných pro účely krajských zpráv se ČŠI ve školním roce 2019/2020 věnovala také rozpracování krajské analýzy datových podkladů, které byly ve školních letech 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020 sesbírány během inspekční činnosti. Hlavním záměrem této analýzy je zjednodušit komplexní strukturu datových matic, které ČŠI využívá pro svou inspekční činnost, do nižšího počtu faktorů charakterizujících podmínky a průběh vzdělávání (viz tabulka č. 84 pro jejich přehled) a následně s využitím skórových faktorů poskytovat další náměty pro diskusi územně podmíněných aspektů základního a středoškolského vzdělávání v krajích. V této kapitole uvedená zjištění je v tomto kontextu potřeba vnímat jako zjištění předběžná – s tím, že budou procházet další verifikací a zpřesňováním.

⁴³ Zdroj: Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích – série publikací ČŠI (2020), dostupné z webových stránek ČŠI <https://www.csicr.cz/Dokumenty/Publikace/Kvalita-vzdelavani-v-jednotlivych-krajich-CR>; Mezinárodní šetření PISA 2018 – Národní zpráva (2019), dostupné z webových stránek ČŠI <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>

TABULKA 84 | Přehled hodnocených faktorů a jejich charakteristika

Faktor	Charakteristika faktoru	Zdroj dat
Řízení školy	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny se schopností ředitele školy: (a) nastavit a rozvíjet funkční kontrolní systém; (b) realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu a opírat o ni vhodná opatření; (c) pedagogicky řídit vzdělávání; (d) řídit školu jako celek, tzn. v oblastech lidských, materiálních a finančních zdrojů.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020; formulář k podmínkám, průběhu, výsledkům vzdělávání
Metody výuky v hodině	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s průběhem výuky charakteristickým: (a) vyšší mírou spolupráce žáků v hodině a využití skupinové výuky a práce ve dvojicích; (b) nižší mírou využití frontální výuky.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020; hospitační záznam
Badatelská výuka a kreativita žáka	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s průběhem výuky charakteristickým zařazováním situací: (a) samostatného objevování žáků; (b) cílené diskuse k zadanému úkolu; (c) ilustrujících dané téma v praktických příkladech; (d) aktivace kreativity žáků; (e) pracujících s chybou.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020; hospitační záznam
Organizace a spád hodiny	Vysoké hodnoty faktoru jsou dány: (a) vyvarováním se jednotvárného průběhu hodiny; (b) účelným střídáním metod výuky; (c) dobrou organizovaností hodiny, která má spád; (d) účelným využitím didaktické techniky učitelem.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020; hospitační záznam
Atmosféra výuky a aktivita žáků	Vysoké hodnoty faktoru jsou dány: (a) vyšší mírou zájmu žáků o svou práci; (b) příjemnou atmosférou výuky; (c) úspěchem i slabších žáků; (d) nižší mírou pasivity žáků, kteří se dostávají téměř všichni ke slovu; (e) roli učitele jako tvůrce podmínek pro aktivitu žáků, včetně diferenciací vzdělávacích cílů.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020; hospitační záznam
Hodnocení výuky v hodinách	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny se situací, kdy: (a) alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu; (b) hodnocení učitele nebylo pouze formální; (c) učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020; hospitační záznam
DVPP se zaměřením na řízení diferencované třídy	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny se situací, kdy se vyučující účastnil v posledních dvou letech akreditovaného DVPP se zaměřením na: (a) chování žáků a vedení třídy; (b) prevenci a projevy rizikového chování žáků; (c) spolupráci se zákonnými zástupci žáků; (d) bezpečnost a ochranu zdraví; (e) společné vzdělávání a vzdělávání žáků se SVP.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020; dotazník pro učitele
Poskytovaná zpětná vazba k práci učitele	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny se situací, kdy je vyučujícímu podle jeho názoru poskytována: (a) častější zpětná vazba; (b) zpětná vazba vyšší kvality; (c) zpětná vazba s vyšším dopadem na kvalitu jeho práce.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020; dotazník pro učitele
Materiální podmínky práce učitele	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny se situací, kdy: (a) je ve škole k dispozici dostatek vyhovujících učebních pomůcek; (b) ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy; (c) ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020; dotazník pro učitele
Vztahy učitelů a vazba na další aktéry	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s vyšší kvalitou spolupráce a vzájemné zpětné vazby mezi učiteli, a to i při řešení neshod a rozporů mezi nimi. Vysoké hodnoty faktoru jsou rovněž dány vyšší kvalitou vazeb mezi učiteli a vedením školy.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020; dotazník pro učitele
Vztahy žáků a vazba na další aktéry	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s vyšší kvalitou spolupráce a vzájemné zpětné vazby mezi žáky, a to i při řešení neshod a rozporů mezi nimi. Vysoké hodnoty faktoru jsou rovněž dány vyšší kvalitou vazeb mezi žáky a jejich učiteli.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020; dotazník pro učitele
Řešení neúspěchu žáků	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s častějším využitím vyššího spektra nástrojů řešení školního neúspěchu žáků, především pak: (a) interní a externí odborné poradenství; (b) spolupráce se zákonnými zástupci; (c) opatření přímo ve výuce, včetně individuálního přístupu k výuce; (d) další.	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020; dotazník pro učitele
Žákovský pohled na vztah s učitelem	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s příznivým pohledem žáka na jeho vztah s učitelem (např. dobré vzájemné vycházení s učitelem, zájem učitele o žáka a ochota mu pomoci, spravedlnost učitelů, možnost aktivně spolupracovat s učitelem a vyjadřovat svůj názor).	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020; dotazník pro žáky
Žákovský pohled na vztah se spolužáky	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s příznivým pohledem žáka na jeho vztah se spolužáky (např. vzájemná podpora a pomoc ve výuce, přátelské vztahy se spolužáky, vysoký počet dobrých kamarádů apod.).	Komplexní inspekční činnost ve školních letech 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020; dotazník pro žáky

Pozn.: Faktory „Organizace a spád výukové hodiny“ a „Atmosféra výuky a aktivity žáků“ utváří v případě středních škol jeden konzistentní faktor „Organizace a atmosféra výuky a aktivity žáků“. Faktor „DVPP se zaměřením na řízení diferencované třídy“ je hodnocen jen pro základní školy, v případě středních škol není tento faktor utvářen. Dotazník pro žáky nezahrnuje odpovědi žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Faktory „Žákovský pohled na vztah s učitelem“ a „Žákovský pohled na vztah se spolužáky“ je v případě středních škol hodnocen jako jeden faktor „Vztahy ve třídě“, a to s rozlišením dvou skupin žáků: (a) žáků gymnázií; (b) žáků ostatních maturitních oborů.

Pozn.: V případě hospitačních záznamů byla faktorová analýza provedena nad datovou množinou hospitovaných hodin všech vzdělávacích oborů/oblastí. S ohledem na zaměření obsahu souvisejících poznatků (viz tabulka č. 83 a tabulka č. 84) je v dalším textu reporting výsledků omezen na vyhodnocení hospitovaných hodin matematiky, českého jazyka a anglického jazyka, v případě středních škol pak také na hospitované hodiny maturitních oborů.

TABULKA 85 | Socioekonomické předpoklady krajů České republiky s vazbou na základní a středoškolské vzdělávání⁴⁴

Kraje rozděleny do tří kategorií; ● – skupina krajů s nejvyššími hodnotami kritéria; ○ – skupina krajů s průměrnými hodnotami kritéria; ● – skupina krajů s nejnižšími hodnotami kritéria

Kraj	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Hlavní město Praha	●	●	●	●	○	●	●	●	●	○	●
Středočeský	●	●	●	●	○	●	●	●	●	○	●
Plzeňský	○	○	●	○	○	●	●	●	●	○	○
Karlovarský	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●
Ústecký	●	○	●	●	●	●	○	●	●	●	●
Jihočeský	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liberecký	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	○
Královéhradecký	○	○	○	○	○	●	○	●	●	●	●
Pardubický	●	○	○	●	○	○	○	○	○	●	●
Vysočina	○	●	●	●	○	○	○	○	●	●	●
Jihomoravský	●	●	●	●	○	●	●	○	●	●	○
Olomoucký	○	●	○	●	○	●	●	●	○	○	●
Moravskoslezský	●	●	●	○	●	○	●	●	○	●	●
Zlínský	○	○	○	●	○	○	●	○	○	●	○

Pozn.: I – průměrný index domácích zdrojů pro učení PIRLS 2016; II – průměrný index domácích zdrojů pro učení TIMSS 2015; III – průměrný ESCS PISA 2015, matematická gramotnost; IV – průměrný ESCS PISA 2018, čtenářská gramotnost; V – strukturálně postižené kraje podle Strategie regionálního rozvoje ČR 2021+ (ano/ne); VI – HDP na obyvatele 2018; VII – medián měsíčních hrubých mezd 2018; VIII – podíl obyvatel se základním vzděláním, VŠPS průměr roku 2019 (inverzní pořadí); IX – podíl obyvatel s vysokoškolským vzděláním, VŠPS průměr roku 2019; X – podíl osob v exekuci 2019 (inverzní pořadí); XI – volební účast ve volbách do Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR 2017.

Pro účely další analýzy doplníme, že za významný determinující faktor vzdělávacích výsledků žáků jsou nejen v tematických zprávách ČŠI označovány socioekonomické podmínky jednak jejich rodinného prostředí a jednak jejich prostorového okolí. I touto otázkou se zabývaly dříve uváděné krajské zprávy, které ve svých závěrech zopakovaly poznatky o dlouhodobě utvářeném prostorovém vzoru socioekonomické diferenciaci území České republiky na krajské úrovni (viz tabulka č. 85):

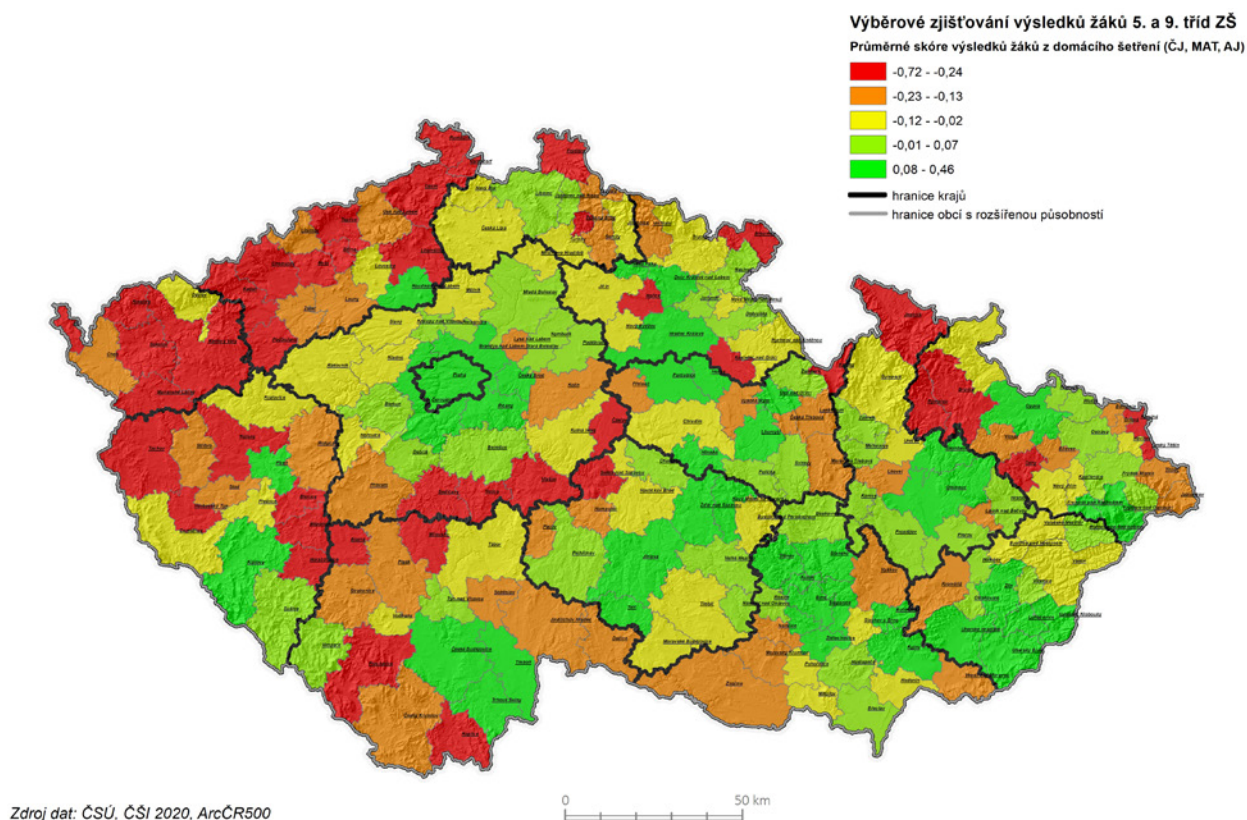
- postavení hlavního města Prahy jako území s obecně nejlepšími charakteristikami socioekonomických ukazatelů, s pozitivním „prostorovým přelivem“ těchto pozitiv také do zázemí Prahy, tj. do území Středočeského kraje (např. socioekonomické charakteristiky obyvatelstva účastnícího se suburbanizačních migračních pohybů v zázemí Prahy);
- postavení Jihomoravského kraje a krajů regionu soudržnosti Jihozápad jako krajů s lepšími socioekonomickými charakteristikami, a to v kontextu působení faktorů sídelní hierarchie, respektive rozdílů západních a východních regionů uvnitř zemí postsocialistického světa (např. kontext „kvality hranice“ se sousedními zeměmi);
- postavení Karlovarského, Ústeckého a Moravskoslezského kraje jako strukturálně postižených regionů, které charakterizují obecně horší hodnoty socioekonomických ukazatelů, přičemž také v případě Olomouckého kraje lze pozorovat tendenci spíše horších socioekonomických předpokladů.

V případě zbývajících krajů nejsou informace v tabulce č. 85 jednoznačné. Doplníme, že krajské zprávy upozorňují na ještě jeden důležitý aspekt spojený se socioekonomickými předpoklady krajů České republiky, a to jsou vnitřní krajské rozdíly, které jsou u některých krajů značné a mohou způsobovat odlišnosti v krajských zjištěních. Vedle významu suburbanizačních procesů v zázemí největších měst, které jsou nejlépe identifikovatelné v územním prstenci kolem hlavního města Prahy, se v tomto ohledu projevuje také aspekt vnitřní periferie⁴⁵ na hranicích (okrajích) funkčních regionů, který je v obrázku č. 2 nejlépe patrný na vnitřních hranicích krajů.

⁴⁴ Zdroj: Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích – série publikací ČŠI (2020), dostupné z webových stránek ČŠI <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Kvalita-vzdelavani-v-jednotlivych-krajich-CR>; Mezinárodní šetření PISA 2018 – Národní zpráva (2019), dostupné z webových stránek ČŠI <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>; Strategie regionálního rozvoje ČR 2021+ (MMR 2020), dostupné z <https://mnr.cz/cs/microsites/uzemni-dimenze/strategie-regionálního-rozvoje-cr-2021>; Český statistický úřad, Veřejné databáze, dostupné z <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/> a Výběrové šetření pracovních sil dostupné z https://www.czso.cz/csu/vykazy/vyberove_setreni_pracovnich_sil; Otevřená společnost, o.p.s., Mapa exekucí, dostupné z <http://mapaexekuci.cz/index.php/mapa-2/>

⁴⁵ Pro bližší vysvětlení konceptu vnitřní periferie v České republice např. Musil, J., Müller, J. (2008). Vnitřní periferie v České republice jako mechanismus sociální exkluze. Sociologický časopis, 44(2), 321–348.

OBRÁZEK 2 | Prostorová diferenciacie výsledků žáků ve výběrovém zjišťování výsledků v roce 2017 na úrovni správních obvodů obcí s rozšířenou působností



Další část této kapitoly se věnuje mezikrajenskému srovnání faktorů podmínek a průběhu vzdělávání uvedených v tabulce č. 84, a to v kontextu zjištění vztahujících se k výsledkům vzdělávání (viz tabulka č. 83) a k socioekonomickým předpokladům krajů (viz tabulka č. 85).

5.1 Základní vzdělávání

Tabulka č. 86 představuje rozdělení krajů podle úrovně hodnoty sledovaných faktorů podmínek a průběhu základního vzdělávání do tří kategorií. V tomto kontextu je potřeba vnímat také omezení údajů v tabulce č. 86 uvedených, neboť neposkytují informace o velikosti a statistické významnosti rozdílů hodnot mezi jednotlivými kraji. I přes tuto skutečnost poskytují údaje v tabulce č. 86 uvedené některé náměty pro další diskusi územně podmíněných aspektů základního vzdělávání v krajích, a to primárně ve vazbě na naznačené silné a slabé stránky jednotlivých krajů.⁴⁶ Uvedme, že modře jsou podbarveny ty faktory, v nichž daný kraj vykazuje výrazněji horší hodnoty než kraje jiné.

Vedle izolovaného pohledu na postavení jednotlivých krajů poskytuje tabulka č. 86 také některé náměty úvah v širších souvislostech. V případě krajů, u nichž jsou v tabulce č. 85 naznačeny spíše lepší socioekonomické předpoklady, je možné pozitivně hodnotit sledované faktory podmínek a průběhu základního vzdělávání především pro případ hlavního města Prahy. Nižší hodnoty je v tomto pohledu možné pozorovat především pro faktory spojené se spoluprací učitelů, žáků a dalších aktérů vzdělávání, což může souviset s více konkurenčním vnitřním prostředím pražských základních škol a rovněž vyšším tlakem na výsledek ve vazbě na socioekonomické charakteristiky rodin žáků. Zároveň lze důvodně předpokládat, že více konkurenční prostředí se projevuje také ve faktorech souvisejících s atmosférou výuky. V tomto kontextu je dále potřebné uvést, že hodnocení vlivu konkurenčního či kooperativního prostředí výuky na vzdělávací výsledky žáků není jednoznačné a že existují argumenty pro pozitivní vliv obou přístupů.

V případě dalších krajů, které se vyznačují lepšími socioekonomickými předpoklady (Jihomoravský kraj, Středočeský kraj, Plzeňský kraj), vykazují některé ze sledovaných faktorů podmínek a průběhu základního vzdělávání horší hodno-

⁴⁶ Takto je možné například hodnotit vztah mezi horším hodnocením faktorů spolupráce v případě Libereckého kraje a vyšším zastoupením tzv. tradiční pracující třídy v populaci tohoto kraje, a to v kontrastu ke vztahu mezi lepším hodnocením těchto faktorů v případě Kraje Vysočina a vyšším zastoupením tzv. společenské třídy místních vazeb v populaci tohoto kraje (blíže pro vymezení uvedených společenských tříd viz krajské zprávy).

ty, což se může promítat také ve výsledcích žáků zachycených v tabulce č. 83. V tomto ohledu je pak možné pozorovat kontrast hodnocení Královéhradeckého kraje, a především pak Zlínského kraje a Kraje Vysočina, u nichž velmi dobré výsledky v šetřeních uvedených v tabulce č. 83 korespondují s velmi dobrými charakteristikami sledovaných faktorů podmínek a průběhu základního vzdělávání, ačkoliv se tyto dva kraje neřadí mezi kraje s úplně nejlepšími socioekonomickými předpoklady.

TABULKA 86 | Mezikrajské srovnání faktorů podmínek a průběhu základního vzdělávání

Kraje rozděleny do tří kategorií; ● – skupina krajů s nejvyššími hodnotami faktoru; ○ – skupina krajů s průměrnými hodnotami faktoru; ● – skupina krajů s nejnižšími hodnotami faktoru; modré podbarvení pro výrazně horší hodnotu faktoru

Kraj	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Hlavní město Praha	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○
Středočeský	●	○	○	●	●	○	●	●	○	●	●	●	○	○
Plzeňský	●	●	●	○	○	○	○	●	○	○	●	●	○	●
Karlovarský	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○
Ústecký	●	●	●	○	○	○	●	○	○	●	○	●	●	●
Jihočeský	●	●	●	○	○	●	○	○	○	○	○	●	●	○
Liberecký	○	○	○	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Královéhradecký	○	●	●	●	●	○	○	●	●	○	●	○	○	○
Pardubický	●	○	○	○	○	●	●	○	●	●	●	●	●	●
Vysočina	○	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	○	●	●
Jihomoravský	○	○	○	●	●	○	●	●	○	○	●	○	○	●
Olomoucký	○	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	○	●	●
Moravskoslezský	●	●	●	●	●	●	●	○	●	○	○	●	●	●
Zlínský	●	○	○	●	●	●	○	●	●	●	○	○	○	○

Pozn.: A – faktor „Řízení školy“; B – faktor „Metody výuky v hodině“; C – faktor „Badatelská výuka a kreativita žáků; D – faktor „Organizace a spád hodiny“; E – faktor „Atmosféra výuky a aktivita žáků“; F – faktor „Hodnocení výuky v hodinách“; G – faktor „DVPP se zaměřením na řízení diferencované třídy“; H – faktor „Poskytovaná zpětná vazba k práci učitele“; I – faktor „Materiální podmínky práce učitele“; J – faktor „Vztahy učitelů a vazba na další aktéry“; K – faktor „Vztahy žáků a vazba na další aktéry“; L – faktor „Řešení neúspěchu žáků“; M – faktor „Žákovský pohled na vztah s učiteli“; N – faktor „Žákovský pohled na vztah se spolužáky“.

Hodnocení krajů, které vykazují nejhorší socioekonomické předpoklady, nastiňuje obdobný příběh. Takto jsou sledované faktory podmínek a průběhu základního vzdělávání hodnoceny nepříznivě v případě Ústeckého a především Karlovarského kraje, přičemž právě žáci těchto dvou krajů nejčastěji dosahují nejslabších výsledků v šetřeních hodnotících dosažené vzdělávací výsledky žáků (viz také tabulka č. 83). Naopak sledované faktory podmínek a průběhu základního vzdělávání jsou velmi příznivě hodnoceny v případě Moravskoslezského a Olomouckého kraje, přičemž ve srovnání s Ústeckým a Karlovarským krajem lepší výsledky žáků těchto dvou krajů ve sledovaných šetřeních mohou být také dány do širšího kontextu kvality podmínek a průběhu vzdělávání.

5.2 Středoškolské vzdělávání

Tabulka č. 87 představuje rozdělení krajů podle úrovně hodnoty sledovaných faktorů podmínek a průběhu středoškolského vzdělávání do tří kategorií. I v tomto případě je potřeba vnímat omezení údajů uvedených v tabulce č. 87, neboť neposkytují informace o velikosti a statistické významnosti rozdílů hodnot mezi jednotlivými kraji. Rovněž je však v platnosti tvrzení o přínosnosti těchto údajů pro identifikaci některých námětů pro další diskusi územně podmíněných aspektů středoškolského vzdělávání v krajích, a to primárně ve vazbě na naznačené silné a slabé stránky jednotlivých krajů.⁴⁷ Modře jsou opětovně podbarvené ty faktory, v nichž daný kraj ukazuje výrazněji horší hodnoty než kraje jiné.

⁴⁷ Takto může být zajímavým tématem diskuse spíše omezené využívání nástrojů řešení studijní neúspěšnosti žáků v případě středních škol Karlovarského i Ústeckého kraje.

TABULKA 87 | Mezikrajské srovnání faktorů podmínek a průběhu středoškolského vzdělávání

Kraje rozděleny do tří kategorií; ● – skupina krajů s nejvyššími hodnotami faktoru; ○ – skupina krajů s průměrnými hodnotami faktoru; ● – skupina krajů s nejnižšími hodnotami faktoru; *modré podbarvení pro výrazně horší hodnotu faktoru*

Kraj	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Hlavní město Praha	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	○	●
Středočeský	●	○	●	●	●	●	○	●	○	○	○	●
Plzeňský	●	○	●	●	○	○	○	●	○	○	●	●
Karlovarský	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	○
Ústecký	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	○
Jihočeský	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●
Liberecký	●	●	○	●	●	●	○	●	●	●	○	○
Královéhradecký	○	●	○	○	○	●	●	○	○	●	●	●
Pardubický	○	○	●	○	●	●	●	○	○	○	●	○
Vysočina	○	●	●	○	○	●	●	●	●	○	●	●
Jihomoravský	●	○	○	●	●	○	○	○	●	●	●	●
Olomoucký	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Moravskoslezský	○	●	●	●	○	○	●	●	●	●	●	○
Zlínský	●	●	○	○	●	○	●	●	○	●	○	●

Pozn.: A – faktor „Řízení školy“; B – faktor „Metody výuky v hodině“; C – faktor „Badatelská výuka a kreativita žáků“; D – faktor „Organizace a atmosféra výuky a aktivita žáků“; E – faktor „Hodnocení výuky v hodinách“; F – faktor „Poskytovaná zpětná vazba k práci učitele“; G – faktor „Materiální podmínky práce učitele“; H – faktor „Vztahy učitelů a vazba na další aktéry“; I – faktor „Vztahy žáků a vazba na další aktéry“; J – faktor „Řešení neúspěchu žáků“; K – faktor „Vztahy ve třídě“ – žáci gymnázií; L – faktor „Vztahy ve třídě“ – žáci dalších maturitních oborů.

Širší kontext hodnocení informací uvedených v tabulce č. 87 primárně naznačuje stabilitu většiny zjištění formulovaných pro základní vzdělávání také v případě středních škol. Opětovně je tak zaznamenáno pozitivní působení jak dobrých socioekonomických předpokladů, tak vesměs příznivých hodnot sledovaných faktorů podmínek a průběhu středoškolského vzdělávání v případě hlavního města Prahy. Naopak negativní působení jak nepříznivých socioekonomických předpokladů, tak vesměs horších hodnot sledovaných faktorů podmínek a průběhu středoškolského vzdělávání je opětovně pozorováno v případě Karlovarského a Ústeckého kraje.

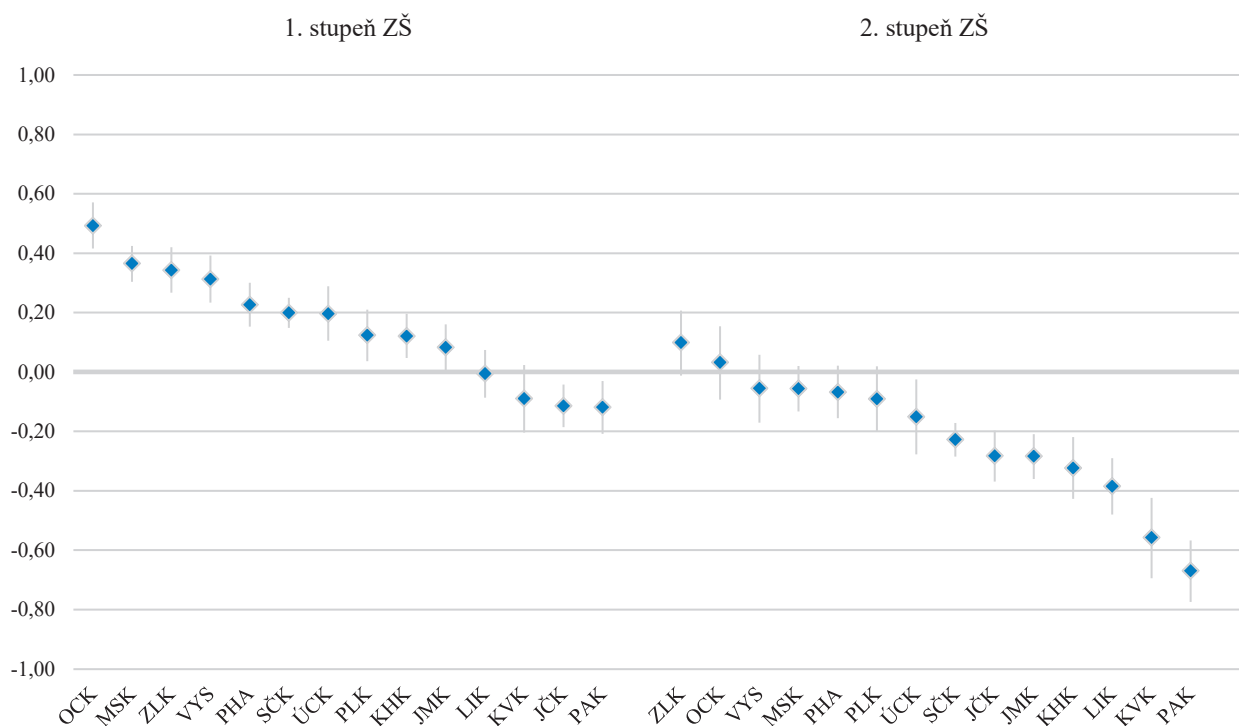
Příznivé hodnoty sledovaných faktorů podmínek a průběhu středoškolského vzdělávání jsou zaznamenány také v případě Moravskoslezského a Olomouckého kraje. I v případě středoškolského vzdělávání tak lze pozorovat kontrast dvojic krajů se spíše horšími socioekonomickými předpoklady: (a) Karlovarský a Ústecký kraj a (b) Moravskoslezský a Olomoucký kraj. Tyto dvojice krajů se ovšem odlišují v charakteristikách sledovaných faktorů podmínek a průběhu středoškolského vzdělávání, přičemž odlišnosti reflektující kvalitu podmínek a průběhu vzdělávání lze pozorovat také v dosažených vzdělávacích výsledcích žáků, především pak v rámci jejich neúspěšnosti u maturitní zkoušky (viz tabulka č. 83).

Spíše dobré charakteristiky sledovaných faktorů podmínek a průběhu středoškolského vzdělávání lze zaznamenat také v případě tří krajů s nízkou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky, tj. Jihomoravského kraje, Zlínského kraje a Kraje Vysočina, v nižší míře pak také v případě Královéhradeckého kraje. Opačné tvrzení je relevantní pro Jihočeský kraj. Ne zcela jednoznačné je postavení jednak Středočeského kraje, které však může být významně ovlivněno mobilitou středoškoláků za vzděláním v pražských středních školách, a jednak dalších dosud neuvedených krajů.

5.3 Shrnutí a další výhled

Zjištění uvedená v této kapitole ukazují vysoký potenciál datové základny ČŠI pro syntetické analýzy založené na zjednodušení informační struktury a prováděné na různých prostorových úrovních, primárně na úrovních národní a krajské. Poznatky prezentované v kapitole 5.1 a 5.2 poskytují některé náměty pro diskusi silných a slabých stránek krajských vzdělávacích systémů, a to také v kontextu možných vazeb ke vzdělávacím výsledkům žáků a socioekonomickým podmínkám vzdělávání.

GRAF 85 | Průměrná hodnota skóre faktoru „Hodnocení výuky v hodinách“ na prvním a druhém stupni základní školy v mezikrajském srovnání; 95% interval spolehlivosti



Pozn.: JČK – Jihočeský kraj; JMK – Jihomoravský kraj; KHK – Královéhradecký kraj; KVK – Karlovarský kraj; LIK – Liberecký kraj; MSK – Moravskoslezský kraj; OCK – Olomoucký kraj; PAK – Pardubický kraj; PHA – hlavní město Praha; PLK – Plzeňský kraj; SČK – Středočeský kraj; ÚCK – Ústecký kraj; VYS – Kraj Vysočina; ZLK – Zlínský kraj.

Uvedené poznatky je dále potřebné vnímat jako zjištění vstupní a předběžná. ČŠI v rámci svých věcných agend věnuje krajské úrovni hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání stále vyšší pozornost. Budoucí analytický výhled proto předpokládá další rozšiřování a zpřesňování vstupních zjištění prezentovaných v této kapitole, přičemž za tímto účelem bude ČŠI dále posilovat vnitřní provázanost své datové základny. Graf č. 85 ukazuje jeden z možných příkladů dalšího rozšiřování a zpřesňování zjištění založených na srovnávacích mezikrajských analýzách a využívajících metodický přístup představený v této kapitole. Takto graf č. 85 dobře ilustruje změnu hodnot faktoru „Hodnocení výuky v hodinách“, tj. využití hodnocení v hodinách výuky, při přechodu žáků z prvního na druhý stupeň základní školy a také posuny v postavení některých krajů. V úvahách krajských samospráv o krajských vzdělávacích systémech pak v návaznosti na informace grafu č. 85 nelze vidět ani situaci jimi zřizovaných středních škol izolovaně od 1. a 2. stupně základní školy. V budoucím výhledu je přirozeným záměrem ČŠI posilovat využití svých datových zdrojů v situacích, jejichž charakter má blízko k situaci popisované v grafu č. 85.

A large, hollow outline of the number 6, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the page.

6

Vyšší odborné vzdělávání

6 Vyšší odborné vzdělávání

Vyšší odborné školy nabízejí absolventům středních škol vzdělávání ve 3letých nebo 3,5letých vzdělávacích programech v denní formě vzdělávání a ve 3letých nebo 4,5letých programech v jiných formách vzdělávání. Ukončeno je absolutoriem a absolvent vyšší odborné školy může používat označení „diplomovaný specialista“ (DiS.). Studium rozvíjí odborné vzdělání a především je zaměřeno na praktickou přípravu pro výkon odborné profese.

V posledních letech se rozložení studia dle oborů vzdělání nijak výrazně nemění. Nejčastěji studované obory ve vyšších odborných školách jsou zaměřené na zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky, následuje pedagogika, učitelství a sociální péče, dále pak technické vědy a nauky a ostatní obory.

Zařazením oboru vzdělání Diplomovaná sestra do skupiny zdravotnických oborů vzdělání, které poskytují vyšší odborné školy, vzrostl zájem o toto studium, a proto některé školy žádaly o akreditaci vzdělávacího programu a zápis do školského rejstříku.

6.1 Podmínky vyššího odborného vzdělávání

6.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Oproti loňskému školnímu roku dochází ve školním roce 2019/2020 k mírnému snížení počtu vyšších odborných škol. Stejně jako v předchozích letech převládá denní forma vzdělávání. S úbytkem počtu škol i studentů se snižuje také počet studijních skupin, jak je vidět v tabulce.

TABULKA 88 | Školy ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Počet škol celkem	166	166	160
z toho forma vzdělávání denní	155	153	142
z toho forma vzdělávání ostatní	86	84	81
Podíl veřejných škol (v %)	68,7	68,7	68,8
Podíl soukromých škol (v %)	24,7	24,7	25,0
Podíl církevních škol (v %)	6,6	6,6	6,3
Počet studijních skupin	839	778	749

Trvajícím trendem snižujícího se počtu studentů se nadále potvrzuje i v počtu studentů, kteří se vzdělávali ve školním roce 2019/2020. Meziroční srovnání vykazuje úbytek o 2,5 % (ve školním roce 2018/2019 byl úbytek o 7,4 %). Z počtu 17 954 studentů se vzdělávalo téměř 62 % v denní formě vzdělávání. Došlo také k mírnému zvýšení podílů studentů cizinců (z 3,8 % na 4,1 %). Podíl studentů se zdravotním postižením je v meziročním srovnání stabilní.

Z velké části k úbytkům studentů přispívá neprostupnost studia vyšší odborné školy a vysoké školy. Proto studenti dávají přednost studiu na vysoké škole. Úbytek studentů ve vyšší odborné škole v průběhu studia (většinou po prvním a druhém ročníku studia) je ovlivněn přijetím na vysokou školu (u mnohých studentů je vyšší odborná škola jen „mezistanice“ a dávají přednost studiu na vysoké škole) nebo nabídkou trhu práce, kdy studenti zanechávají studia a odcházejí do pracovního procesu. Výjimkou v současné době jsou vyšší odborné školy zdravotnické, neboť v této profesi je absolutorium vyšší odborné školy v praxi výhodou.

Ukončení vyššího odborného vzdělávání absolutoriem u jednotlivých oborů studovaných na vyšší odborné škole odpovídalo příslušnému akreditovanému vzdělávacímu programu. Témata absolventských prací většinou korespondovala s odborným zaměřením vyšší odborné školy nebo odbornou praxí, kterou studenti vykonávali.

TABULKA 89 | Studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Počet studentů ve vyšších odborných školách	19 883	18 416	17 954
Podíl studentů v denní formě vzdělávání (v %)	64,9	62,3	61,9
Podíl studentů v ostatních formách vzdělávání (v %)	35,1	37,7	38,1
Podíl studentů se zdravotním postižením (v %)	0,1	0,1	0,1
Podíl cizinců ve VOŠ (v %)	3,3	3,8	4,1
Počet nově přijatých studentů do 1. ročníku	7 875	7 631	7 687
Počet absolventů	4 582	4 056	–

Nabídka výuky cizích jazyků je stabilní a v meziročním srovnání jsou rozdíly jen minimální. Jako v předchozích letech převládá studium anglického jazyka (97,9 %) a jazyka německého (20,7 %). Další nabízené cizí jazyky jsou ruský jazyk, španělský jazyk, francouzský jazyk a italský jazyk.

TABULKA 90 | Výuka jazyků ve vyšším odborném vzdělávání

Žáci učící se cizí jazyk	2017/2018		2018/2019		2019/2020	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Celkem	12 781		11 321		10 971	
Anglický	12 309	96,3	11 047	97,6	10 743	97,9
Francouzský	274	2,1	223	2,0	156	1,4
Německý	3 119	24,4	2 487	22,0	2 273	20,7
Ruský	595	4,7	492	4,3	526	4,8
Španělský	418	3,3	375	3,3	355	3,2
Italský	29	0,2	37	0,3	30	0,3

6.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Školy vytvářejí vhodné prostorové a materiální podmínky pro vzdělávání podle akreditovaných vzdělávacích programů („rozhodně ano“ 88,9 % škol). V meziročním srovnání se to však jeví jako mírné zhoršení podmínek (ve školním roce 2018/2019 „rozhodně ano“ 95,2 % škol). Školy disponují dostatečným množstvím kmenových učeben, ale vzdělávání podle akreditovaných vzdělávacích programů v plné šíři neumožňuje především vybavení odborných učeben, laboratorní a informačních a komunikačních technologií. Zároveň jsou potřebné investice do rekonstrukcí budov.

Vedení škol se snaží soustavně vyhodnocovat stav materiálně-technického zázemí a průběžně jej obnovovat. Prostředí škol tak bylo většinou vyhodnoceno jako příjemné a podnětné.

TABULKA 91 | Hodnocení prostorových a materiálních podmínek z hlediska naplňování vzdělávacích programů – podíl škol (v %)

Prostorové a materiální podmínky navštívených kmenových prostor školy umožňují vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu	Podíl
Rozhodně ano	88,9
Spíše ano	11,1
Spíše ne	0,0
Rozhodně ne	0,0

TABULKA 92 | Prostorové a materiální podmínky neumožňující vzdělávání podle vzdělávacích programů v plné šíři – podíl škol (v %)

Prostory a vybavení	Podíl
Budova/budovy	5,6
Běžné učebny	0,0
Odborné učebny, laboratoře	5,6
Vybavení ICT	5,6
Pomůcky	0,0
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	0,0
Jiné	0,0

Na základě šetření ČŠI dotazníků, které vyplňují ředitelé škol, je nejčastěji potřeba investovat do rekonstrukce ICT (66,7 %), budov (61,1 %), odborných učeben a laboratoří (50 %) a bezbariérového prostředí (44,4 %). Další investice jsou potřebné do vnitřního vybavení škol (sociální zařízení, tělocvičny, hřiště, sportoviště, společné prostory nebo běžné učebny).

TABULKA 93 | Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek VOŠ – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova/budovy	61,1
Běžné učebny	22,2
Odborné učebny, laboratoře	50,0
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	27,8
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	33,3
ICT	66,7
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodící lišty apod.)	44,4
Sociální zařízení	22,2
Zázemí učitelů (kabinety, sborovna)	38,9
Dílny odborného výcviku	11,1
Vyučovací pomůcky	22,2
Jiné oblasti	5,6

Ve většině škol ČŠI zhodnotila, že reálná situace odpovídá zaměření investic a vedení škol monitoruje stav prostorových a materiálních podmínek a přijímá následná opatření vzhledem k naplňování akreditovaných vzdělávacích programů.

6.1.3 Finanční podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Vedení škol se snaží aktivně zajišťovat finanční zdroje tak, aby finanční a materiální podmínky škol umožňovaly kvalitní realizaci akreditovaných vzdělávacích programů.

Kromě prostředků ze státního rozpočtu a od zřizovatele využívají školy dotace z rozvojových programů a projektů a také prostředky z vlastní vedlejší hospodářské činnosti. Vedení škol se snažilo aktivně zajišťovat další finanční zdroje, např. v rámci řady projektů spolufinancovaných ESF, z tržeb za služby (pronájmy, kurzy) nebo z darů. Tyto příjmy jsou efektivně využívány pro rozvoj a zajištění materiálních podmínek výuky (vzdělávání pedagogů, pořízení výukové techniky a technologií a učebních pomůcek).

Přestože školy mají většinou stabilní finanční podmínky, chybí jim stále finanční prostředky na průběžnou obnovu materiálně-technického zázemí, na rekonstrukci budov, učeben a laboratoří a obnovu informačních a komunikačních technologií. Výdaje na opravy a údržbu byly většinou pokryty dotací na provoz.

Porušení bylo Českou školní inspekcí zjištěno ve stanovení výše úplaty (škola vybírala poplatky za přijímací zkoušky), uskutečňování vzdělávání ve vyšší odborné škole podle akreditovaného vzdělávacího programu (počty týdnů, vzdělávání ve skupinách apod.), organizaci vyššího odborného vzdělávání (nestanovení rozvrhu hodin) nebo neúplném obsahu školního řádu vyšší odborné školy.

6.1.4 Personální podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Kvalitní personální podmínky ve vyšších odborných školách jsou jedním z nejdůležitějších předpokladů pro zajištění a poskytování vzdělávání. Bez motivovaných a odborně zdatných učitelů není možné ve školách efektivně vzdělávat

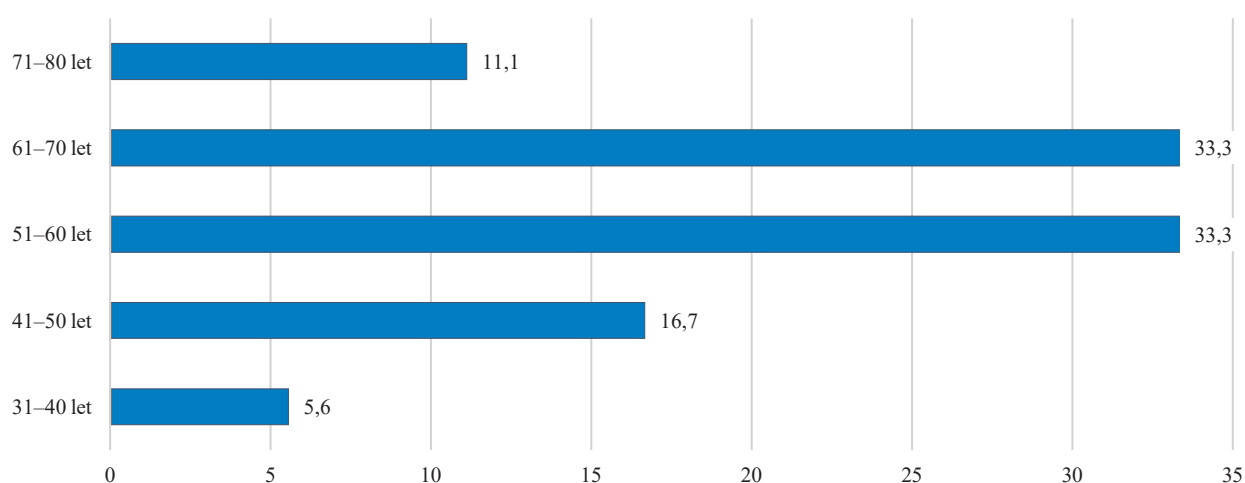
studenty. Ředitelé škol musí být osobnostmi, které aktivně řídí a systematicky vyhodnocují pedagogické procesy, rozvíjejí pedagogické sbory a přijímají opatření pro zvyšování kvality ve vzdělávání. Učitelé a ředitelé vyšších odborných škol se ve stávajících podmínkách neobejdou bez další systémové podpory státu směřující ke zvýšení motivace, prestiže a atraktivnosti vykonávání učitelského povolání a ke zvýšení zájmu o řídicí funkce ve školách.

6.1.4.1 Ředitelé vyšších odborných škol

V hodnocených vyšších odborných školách přetrvává v oblasti řízení škol stagnace v zajištění kvalitních personálních podmínek. Zákonné požadavky pro výkon funkce splňovali všichni ředitelé vyšších odborných škol. Ve srovnání s předchozím školním rokem se nepatrně zvýšil počet škol (5,6 % hodnocených škol), ve kterých bylo zjištěno porušení právních předpisů v plnění nebo rozsahu přímé vyučovací činnosti ředitele školy. Rovněž se oproti předcházejícímu období zvýšil počet ředitelů vyšších odborných škol, kteří se nedostatečně věnují vlastnímu osobnímu rozvoji (11,1 % ředitelů vyšších odborných škol se neúčastnilo v posledních dvou letech žádné formy dalšího vzdělávání). Ve struktuře dalšího vzdělávání ředitelů vyšších odborných škol byly v hodnocených školách zaznamenány jen nepatrné změny. Již tradičně byla ze strany ředitelů věnována největší pozornost legislativní oblasti (70 %) společně s organizačním řízením školy (70 %), podobně také oblasti pedagogického vedení školy (50 %). Žádný ředitel se nevěnoval oblasti podpory rozvoje gramotností a klíčových kompetencí či oblasti výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí. Opět se potvrdil trend upřednostňování rozvoje v legislativní a organizační oblasti na úkor vlastního pedagogického řízení vzdělávacího procesu a není tedy věnována dostatečná pozornost oblasti kvality výuky.

Ve vyšších odborných školách se potvrdil pokračující negativní trend ve stárnutí řídicích pracovníků. Nedaří se zvýšit počet ředitelů ve věku 31–40 let (5,6 %) a rovněž ředitelů ve věkové kategorii 41–50 let (16,7 %) jsou zastoupeni v malé míře. Nejpočetnější skupinou jsou ředitelé ve věku 51–60 let (33,3 %) a ve věkové kategorii 61–70 (33,3 %). Průměrný věk ředitelů ve vyšších odborných školách byl 57,1 roku. S tímto negativním trendem stárnutí ředitelů škol a s velmi malou generační obměnou v řídicích funkcích souvisí i zvyšující se počet ředitelů s mnohaletou pedagogickou praxí ve školách na průměrnou hodnotu 28,7 roku.

GRAF 86 | Věková skladba ředitelů vyšších odborných škol – podíl ředitelů (v %)



6.1.4.2 Učitelé vyšších odborných škol

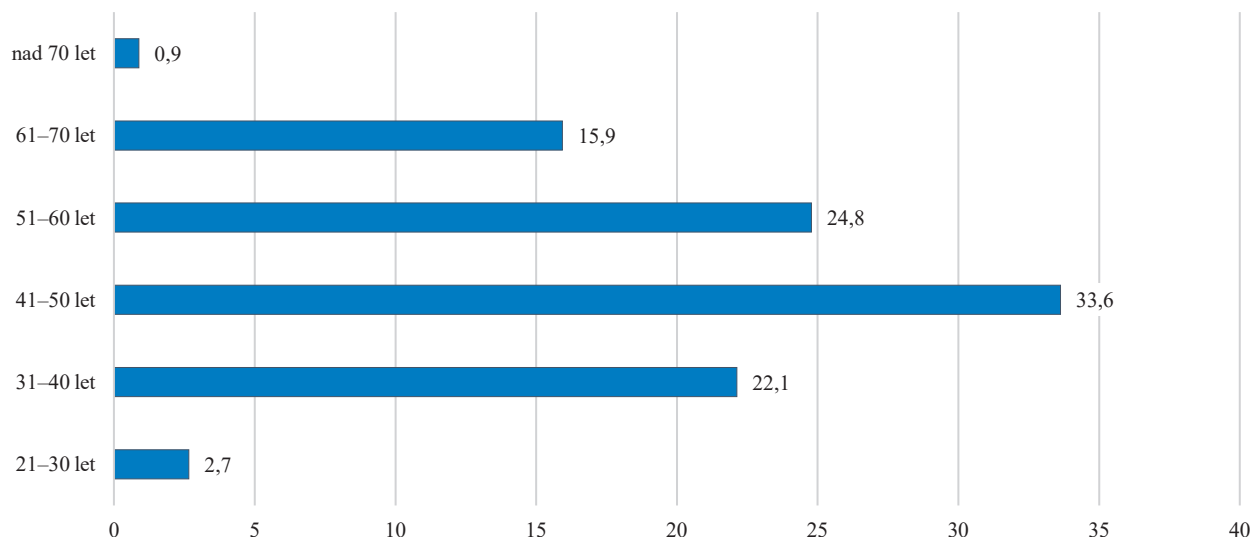
Ředitelé vyšších odborných škol kladou maximální důraz na zajištění výchovně-vzdělávacího procesu kvalifikovanými učiteli. Tento trend se projevil ve velmi vysokém podílu kvalifikovaných pedagogů, který na hodnocených školách dosáhl 98,2 %. Stejně tak poměrně vysoké procento externích učitelů (29,8 %) je přetrvávající jev, který ukazuje provázanost vzdělávacích programů vyšších odborných škol s praxí, kde výuku hlavně odborných předmětů zajišťují odborníci z praxe. Při posuzování kvality pedagogického sboru byly u hodnocených vyšších odborných škol největší rezervy ve spolupráci pedagogů na svém profesním rozvoji (téměř 17 % vyžadující zlepšení).

TABULKA 94 | Kvalifikovanost pedagogů (v %)

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Kvalifikovaní pedagogové – přepočtení na plně zaměstnané	97,8	98,2	98,2

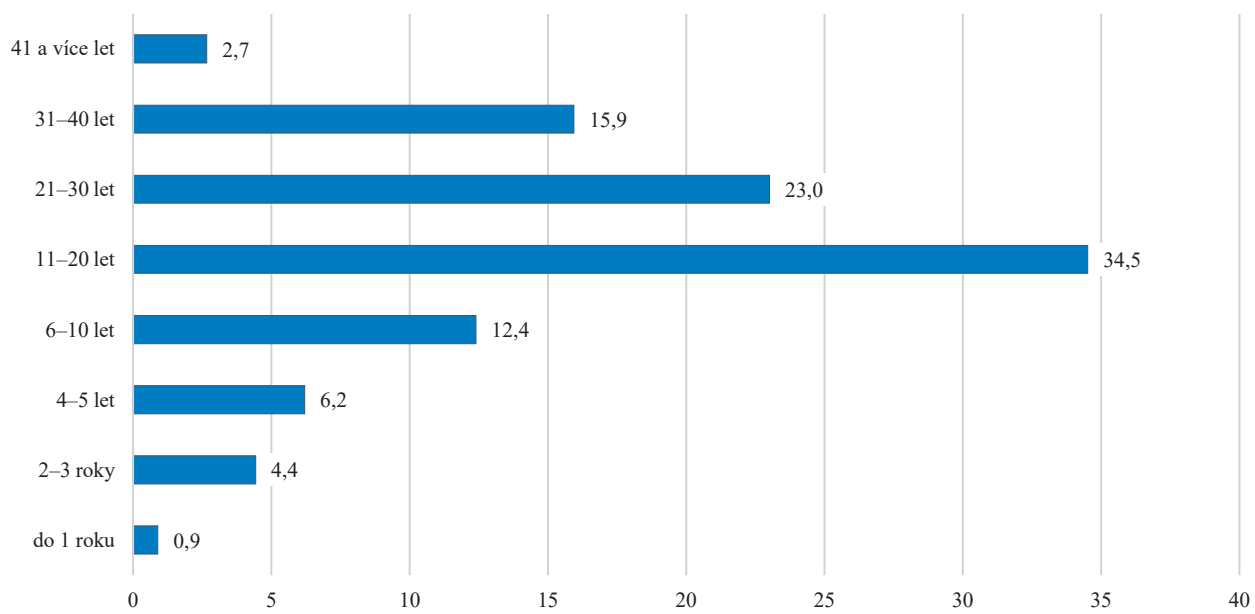
V hodnocených vyšších odborných školách se sice neprohloubil negativní vývojový trend ve výrazném stárnutí pedagogických sborů, ale průměrný věk pedagogů na hodnocených vyšších odborných školách dosáhl téměř 49 let. Závažnost této situace potvrzuje skutečnost, že téměř 16 % pedagogů se nachází ve věkové kategorii 61–70 let a bezmála 25 % učitelů je ve věku 51–60 let, přičemž v obou věkových kategoriích dominují učitelé odborných předmětů ve vyšších odborných školách. Ve věkové kategorii 21–30 let se nachází ve vyšších odborných školách pouze necelá 3 % učitelů.

GRAF 87 | Věková struktura pedagogů vyšších odborných škol (v %)



Průměrná pedagogická praxe učitelů vyšších odborných škol je bezmála 20 let. Pedagogickou praxi do jednoho roku mělo necelé 1 % učitelů a praxi od dvou do tří let 4,4 % učitelů. Ve vyšších odborných školách tak i nadále pokračuje závažný problém v přirozené generační obměně pedagogických sborů. Zájem o učitelské povolání ze strany absolventů pedagogických fakult je malý, ředitelé škol pro zabezpečení výuky ve velké míře zaměstnávají učitele či odborníky z praxe v důchodovém věku. Tento stav je z dlouhodobého hlediska neudržitelný a po odchodu stávající velmi početné skupiny učitelů ve věku 51–60 let a skupiny učitelů ve věkové kategorii 61–70 let nebude ve školách k dispozici jejich rovnocenná náhrada. Tento problém již v současnosti komplikuje zabezpečení aprobované výuky ve vyšších odborných školách.

GRAF 88 | Pedagogická praxe pedagogů vyšších odborných škol (v %)



Ve více než polovině hodnocených vyšších odborných škol nebyli žádní začínající učitelé, což souvisí s aktuální personální situací ve školách. Stejně jako v předchozím období ve zbývajících vyšších odborných školách jejich ředitelé podporovali nejčastěji začínající učitele přidělením mentora (uvádějícího učitele). Většina škol dále využívala k podpoře začínajících učitelů nejčastěji konzultace se členy vedení školy a konzultace s učiteli stejných předmětů. V menší míře byly využívány formální zaškolovací programy, vzájemné hospitace (náslechy) učitelů a vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pozitivní skutečností je zjištění, že neexistuje škola, která při adaptaci začínajících nebo nových učitelů neposkytovala těmto učitelům žádnou podporu.

Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se v hodnocených vyšších odborných školách největší podíl učitelů (64,1 %) zúčastnil studia k prohlubování odborné kvalifikace. Plán dalšího vzdělávání byl sestavován na základě požadavků pedagogů, v souvislosti s nabídkami vzdělávacích akcí a velmi často podle závěrů z hospitační činnosti vedení škol.

6.1.5 Řízení škol ve vyšším odborném vzdělávání

V oblastech koncepčního řízení a pedagogického vedení hodnocených vyšších odborných škol se nejlépe dařila spolupráce s vnějšími partnery. Toto je podpořeno zjištěním, že byla nejlépe hodnocenou oblastí v rámci koncepce a rámce školy úroveň spolupráce s vnějšími partnery u 50 % škol na výborné úrovni a u druhé poloviny škol na úrovni očekávané. Mezi silné stránky hodnocených vyšších odborných škol patřilo zajištění optimálních materiálních podmínek a péče o jejich účelné využívání. Ředitelé hodnocených vyšších odborných škol byli rovněž úspěšní při aktivním vytváření zdravého školního klimatu, v péči o dobré vzájemné vztahy mezi učiteli a studenty, až na výjimky se dobře dařilo ředitelům ve školách vytvářet vstřícné a bezpečné prostředí pro studenty a zaměstnance. Naopak největší nedostatky byly Českou školní inspekcí zjištěny v oblasti aktivního řízení školy, pravidelného monitoringu a vyhodnocování práce školy včetně přijímání účinných opatření, kde byl ve více než 55 % vyhodnocen stav vyžadující zlepšení.

Zjištěné údaje Českou školní inspekcí o vnímání a názorech na kvalitu řízení škol, pedagogické vedení škol a poskytování zpětné vazby ze strany vedení škol ke kvalitě práce učitelů ve vyšších odborných středních školách u učitelů a ředitelů ukazují, že se rozdíl zmenšují a dostávají do souladu. Většina učitelů (72,2 %) vnímá v případě, že jim byla zpětná vazba od vedení školy poskytnuta, velký pozitivní dopad na jejich práci. Pro zbývajících podíl učitelů měla poskytnutá zpětná vazba pouze malý nebo žádný pozitivní dopad na kvalitu jejich práce. Zvýšilo se i procento využívaných oblastí, jako jsou vzájemné hospitace a realizace společné výuky, které mají významný vliv na reflexi práce učitele ve třídě, na efektivitu uplatňování funkčních metod výuky s příznivým budoucím dopadem na vzdělávací výsledky studentů.

6.2 Průběh vyššího odborného vzdělávání

6.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Hodnocení kvality vzdělávacího procesu vychází z celkového zhodnocení hospitací a dalších dokladů průběhu vzdělávání v hodnocených vyšších odborných školách. Pro zhodnocení kvality byly v hospitacích sledovány znaky, které charakterizují cíle a obsah výuky, využití vyučovacích metod a organizačních forem, činnost studentů v průběhu výuky i jejich aktivizaci a také využívání příležitosti k rozvoji některých sociálních a personálních kompetencí studentů.

Celkově hodnocení naznačuje výrazné nedostatky v oblasti vlastního procesu učení, které dobře odráží hodnocení v kritériu „Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého studenta a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby studentů“. Přesně polovina hodnocených vyšších odborných škol nedosahuje ani očekávané úrovně. Z uvedeného plyne, že výuka ve vyšších odborných školách není doprovázena poskytováním zpětné vazby v procesu učení studentů, jejich hodnocení nepodporuje vlastní proces učení a vyučující nediferencují výuku. Jak dokládají jednotlivá zjištění níže, je výuka soustředěna pouze na probírání učiva, nikoliv na efektivní učení studentů. Vzhledem k minulým letům i úrovni hodnocení výuky ve středních školách je u vyšších odborných škol patrný trvalý pokles úrovně v této oblasti.

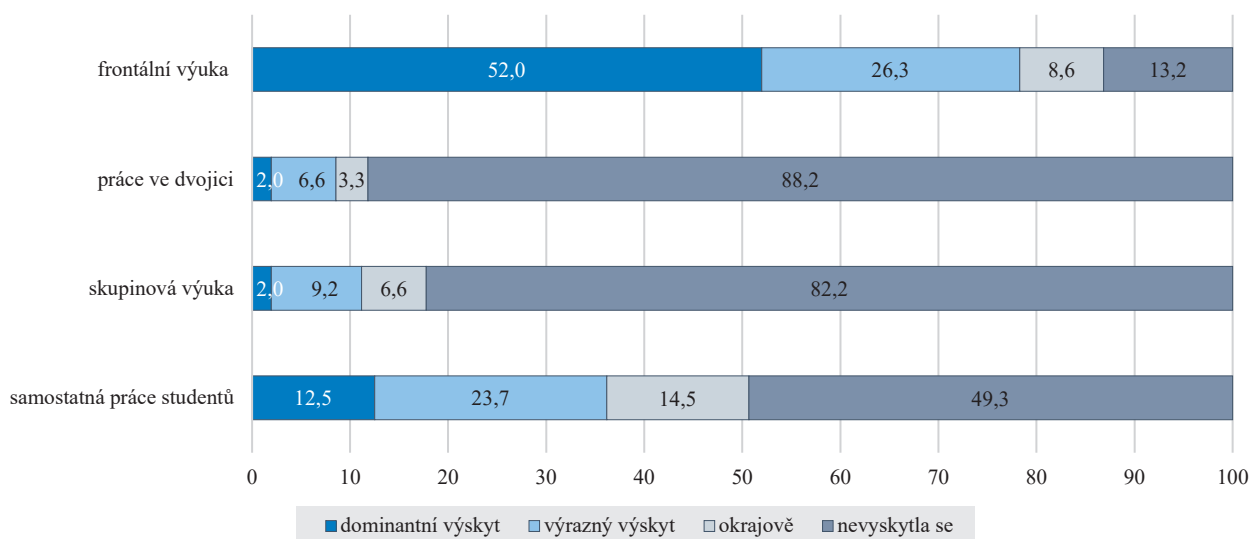
V hodnocených vyšších odborných školách je výuka výrazně častěji zaměřena na dosažení cílů, které si formulují učitelé podle vzdělávacích programů, bez ohledu na skutečné znalosti a dovednosti studentů. Jen v jedné čtvrtině škol byly zohledněny aktuální znalosti, resp. neznalosti studentů. Toto umožní škole vykázat probrání učiva v rozsahu, který si vytyčila ve vzdělávacím programu, ale skutečné znalosti a dovednosti studentů nejsou touto výukou výrazněji ovlivněny. Důsledkem je nižší efektivita výuky s přímým dopadem na nízkou kvalitu vzdělávacích výsledků studentů. Ve výuce dominuje rozvoj znalostí a dovedností, ale jejich průběžné ověřování je zastoupeno výrazně méně často. Také je velmi často opomíjen rozvoj postojových cílů a nejsou k tomu využívány situace, které se přirozeně vyskytují. Daný jev naznačuje promarněnou příležitost k rozvíjení postojové složky kompetencí studenta, čímž se výrazně snižuje jeho

uplatnitelnost po absolvování studia. Na druhé straně je potěšitelný poměrně vysoký podíl hodin, kde jsou zařazovány vhodné příklady využití znalostí a dovedností v reálných situacích a dochází k možnostem, kdy je teoretická výuka zaměřena na aplikace pro praktické potřeby absolventů, vytvořené v rámci vzdělávacích programů.

Úroveň organizace výuky odrážející účelnost zařazených metod a vhodné využívání konkrétních situací, které nelze naplánovat, dokládá, že výuka, která je nedostatečně promyšlena nebo nevhodně realizována, nemůže vést efektivně k dobrým výsledkům. Nepromyšlenost využívaných metod se projevuje v jednotvárnosti hodin z pohledu studentů (často se například jedná o hodiny výkladu doplněné prezentací). Případné aktivizační metody, které jsou ale stereotypně využívány, nemohou samy o sobě mít dostatečný efekt pro učení jednotlivých studentů vzhledem k jejich rozdílným dispozicím, stylům učení apod. V žádné z hodnocených škol nebylo účelné střídání metod v hodině natolik běžné, že by se vyskytovalo ve více než polovině vyučovacích hodin. Nízký výskyt dokresluje obraz výuky, ve které jsou opakovaně využívány metody bez ohledu na to, zda jsou pro studenty, kteří jsou aktuálně ve výuce, vhodné.

Přestože všechny hodnocené vyšší odborné školy, jak je uvedeno výše, mají dobré materiální a prostorové podmínky pro vzdělávání, tak se účelné využívání učebních pomůcek objevuje standardně pouze ve zhruba polovině hodin. Vzhledem k didaktickému významu využívání názorných učebních pomůcek je uvedený stav závažný. Souvisí zřejmě s výše uvedeným využíváním omezeného okruhu „zavedených“ metod a s nejobvyklejším cílem: „probrat učivo ze vzdělávacího programu“. Důsledkem je mimo málo efektivní výuky také nízký rozvoj všech složek daného předmětu, a tudíž malá schopnost je vědomě aplikovat v praktických situacích. Ani úroveň využívání pomůcek v odborných předmětech není dostatečná – vzhledem k povaze předmětů a vybavení škol vede naopak uvedený údaj k závěru, že odborný obsah v hodině se často objevuje jen virtuálně ve výkladu vyučujícího nebo v textu, a proto mnohdy nedochází k propojení obsahu s realitou.

GRAF 89 | Organizační formy – podíl hodin (v %)



Obraz organizace výuky v hodnocených vyšších odborných školách dobře dokresluje využívání a účelnost organizačních forem v hodinách. Vyšší výskyt frontální výuky a nízký výskyt organizačních forem, ve které jsou aktivnější studenti, jako například skupinová práce, práce ve dvojicích nebo samostatná práce, jen dokládá velmi malé využívání učebního potenciálu studentů v hodině a jeho přesouvání na domácí přípravu. Nedostatečné promyšlení výuky uváděné výše je zde dokresleno neúčelným využíváním dané organizační formy, pokud byla v hodině využita. Uvedené využívání vyučovacích metod a organizačních forem koresponduje s údaji o aktivitě studentů a učitelů ve výuce. Že jedním z důsledků této výuky je nižší zájem studentů o výuku, je zcela očekávané, včetně vyššího výskytu studentů, kteří se do výuky nezapojují. Důsledek v podobě velmi nízké efektivity a často i nerozvíjení znalostí a dovedností, kterých nabyli ve střední škole, je z uvedených údajů jasně plynoucí.

Jedním ze znaků, který dokládá určitý respekt k možnostem studentů, je zaznamenání přízpůsobení tempa aktivit v hodině tempu studentů. Vyučující tedy dostatečně reflektují aktuální možnosti studentů z hlediska tempa výuky. Nízkou mírou individualizace dokládá jak časté plnění stejných úkolů, tak nízký výskyt jiného cíle pro některé studenty, ale také nízký výskyt individuálních záznamů o učebním pokroku studentů. Tento jev vede k minimálně dvěma negativním efektům. Prvním je stagnace a znalostní propad u slabších studentů, druhým je stagnace a minimální rozvoj studentů nadanějších. Pro obě skupiny studentů je tak jejich vzdělávání významně méně efektivní.

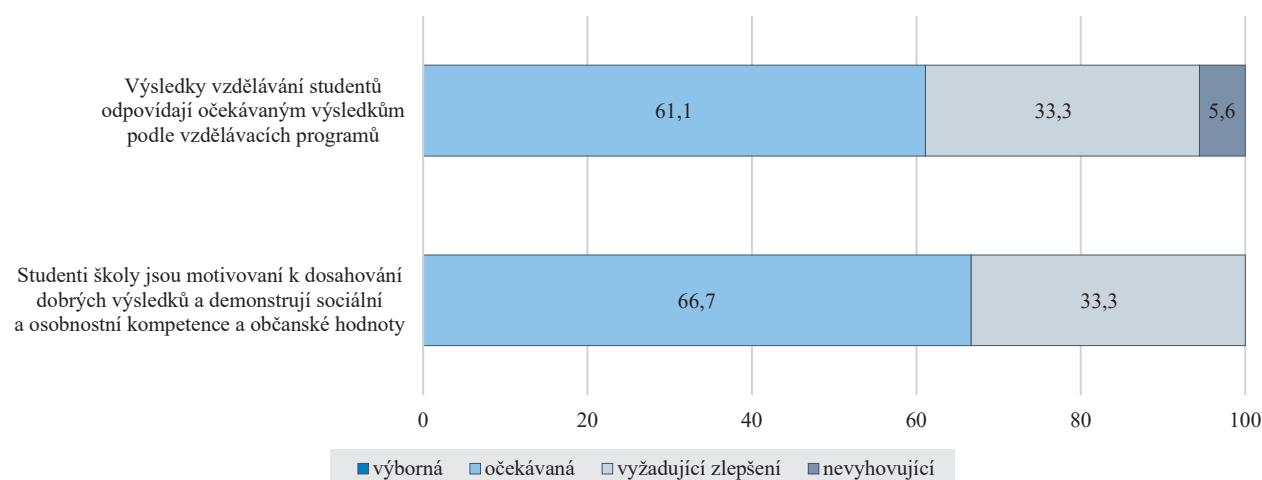
6.3 Výsledky vyššího odborného vzdělávání

6.3.1 Celkové výsledky vzdělávání studentů

Výsledky vzdělávání ovlivňují specifika školy, zejména dálková forma vzdělávání a skladba studentů. Ke zjišťování dosažené úrovně vědomostí a znalostí studentů školy používaly běžné interní nástroje. Individuální, skupinové i celkové výsledky vzdělávání byly vyhodnocovány v rámci jednání pedagogické rady a předmětových komisí. Hodnocení studentů formou zápočtu, klasifikovaného zápočtu a zkoušky probíhalo v souladu s akreditovaným vzdělávacím programem. Zásady pro hodnocení studentů vycházely z pravidel pro hodnocení výsledků studentů, kritérií klasifikačního řádu, akreditovaného vzdělávacího programu a sylabů jednotlivých předmětů, s nimiž byli studenti prokazatelným způsobem seznamováni na začátku každého období. V případě potřeby pedagogové poskytovali studentům podporu formou individuálních konzultací.

Na základě zjištění České školní inspekce školy získávají informace o posunech výsledků každého studenta ve všech vzdělávacích oblastech průběžně, ale reagovaly na ně pouze částečně vhodnými pedagogickými opatřeními. Pedagogové ve výuce uplatňovali hodnotící systémy, které však ne vždy byly efektivní a neměly motivační úroveň pro studenty. Většina škol neumí efektivně pracovat se získanými výsledky a přijímat adekvátní opatření. V oblasti vyšších odborných škol chybí také systém externího srovnávání výsledků. Školy se snaží ve většině případů srovnávat s výstupy vysokých škol nebo s požadavky sociálních partnerů zajišťujících praktickou přípravu. Na výborné úrovni tak nebyla hodnocena žádná škola, 77,8 % škol odpovídá očekávaným výsledkům, 16,7 % škol vyžaduje zlepšení a 5,6 % škol bylo hodnoceno jako nevyhovující, a to především v práci s výsledky, v potřebné vypovídací hodnotě zjišťovaných výsledků a zpracování následných účinných opatření.

GRAF 90 | Vzdělávací výsledky studentů – podíl škol (v %)



Některé školy soulad dílčích výstupů podle požadovaných výstupů realizovaných akreditovaných programů sledují jen nahodile a riziko studijních neúspěchů studentů vyhodnocují jen částečně, s čímž potom souvisí neefektivně poskytovaná podpora těmto studentům. Školy, kde v průběhu studia ukončuje velké procento studentů své vzdělávání, nerealizují opatření, která by přinášela prokazatelné výsledky zlepšení, a nezaměřují se na konkrétní dovednosti a znalosti, které studentům působí největší obtíže.

Vyhodnocováním úspěšnosti studentů se zabývala většina škol, ale podle analýzy výsledků vzdělávání Česká školní inspekce vyhodnotila, že 77,8 % škol sleduje a vyhodnocuje úspěšnost studentů v průběhu, při ukončování studia a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání na úrovni očekávané a 22,2 % škol na úrovni vyžadující zlepšení. Školy většinou na základě sledovaných údajů nedokážou vytvořit efektivní opatření, která povedou ke zkvalitňování vzdělávacího procesu. Úpravou osnov a výstupů akreditovaných vzdělávacích programů podle výsledků vzdělávání se zabývaly jen některé školy. Informace o úspěšnosti absolventů nebo spolupráci s těmito absolventy školy využívají jen částečně.

Z analýzy výsledků vzdělávání České školní inspekce také vyplývá, že nejvíc studentů odchází ze vzdělávání během prvního ročníku, v dalších ročnících je situace stabilizovaná, vzdělávání předčasně ukončují pouze jednotlivci. Vyšší odborné školy dlouhodobě zaznamenávají postupný pokles zájmu o studium. Kromě nepříznivého demografického vývoje je hlavní příčinou tohoto trendu upřednostňování studia na vysokých školách. Školy se tuto situaci snaží zvrátit

intenzivní spoluprací s vysokými školami, na základě dvoustranných smluv mohou např. úspěšní absolventi vyšší odborné školy pokračovat ve studiu bakalářského programu zkrácenou formou.

Trend klesajícího počtu studentů se zastavil, ale přesto je nízký zájem o studium na vyšší odborné škole. Školy většinou neaktualizují koncepci svého rozvoje v souvislosti se setrvalým úbytkem studentů, neboť vlivem konkurenčního prostředí vysokých škol dává stále více studentů přednost studiu na vysoké škole. Proto pro nezáměr ze strany studentů některé školy již několik let neposkytují vzdělávání v dálkové a v kombinované formě. I přesto, že studenti vyšších odborných škol mají kvalitnější praktické znalosti a dovednosti než absolventi vysokých škol, které jsou pro zaměstnavatele velmi přínosné, tak v současnosti je ze strany uchazečů i veřejnosti mnohem více prestižní studium bakalářských oborů. Jedním ze způsobů, jak se některé školy snaží studium na vyšší odborné škole zatraktivnit, je spolupráce s vysokými školami v oblasti společné nabídky možnosti pokračování úspěšných absolventů vyšší odborné školy ve zkráceném studiu bakalářského programu.

Standardem většiny vyšších odborných škol se stává dlouhodobá stabilní spolupráce se smluvními partnery, a to nejen v oblasti výuky praxe, ale i teoretických, hlavně odborných předmětů. Běžná je také úzká spolupráce při tvorbě vzdělávacích programů předkládaných k akreditaci. Jako příklad inspirativní praxe lze uvést vyšší odbornou školou vytvořená a příkladným způsobem vedená databáze spolupracujících firem nebo velmi kvalitní i neformální spolupráce vyšší odborné školy zdravotnické se zaměstnavateli, se státními i privátními zdravotnickými zařízeními a vzájemně přínosná kooperace mezi profesními organizacemi a školou (projekt Škola firmě – firma škole). Důsledkem je, že se absolventi vyšších odborných škol velice dobře uplatňují na trhu práce, a to i v zahraničí. Také účelným propojováním teorie s praxí se daří využívat potenciálu zaměstnavatelů a škola tak naplňuje funkci připravit studenty kvalitně do praxe. Mnoho jich díky odborné praxi získává i zaměstnanecké nabídky. Na základě vývoje potřeb trhu práce často školy inovují vzdělávací nabídky a aktualizují akreditační programy.

6.4 Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Kvalitní a systematické řízení školy založené na jasném vymezení kompetencí, promyšlené kroky naplňující koncepční cíle se odrážejí v dalším zvyšování úrovně poskytovaného vzdělání.
- Intenzivní vztahy v rámci tuzemské i zahraniční spolupráce přispívají k aktivnímu zapojení studentů a pedagogů do národních i mezinárodních projektů, spolupráce se zahraničními školami a partnery podporuje rozvoj odbornosti, jazykových a sociálních dovedností studentů, otevírá jim pracovní příležitosti v zahraničí a kvalitní spolupráce se sociálními partnery účinně přispívá k rozvoji odborných kompetencí studentů.
- Materiální a technické zázemí školy umožňuje studentům i pedagogům přístup k nejmodernějším technologiím, jejich systematické využívání zvyšuje efektivitu výuky.
- Dlouhodobá stabilní spolupráce s partnerskými firmami v oblasti praktického vyučování umožňuje studentům školy získávat potřebné dovednosti v reálném pracovním prostředí a společně s průběžnou cílenou aktualizací vzdělávacích programů zvyšuje uplatnitelnost absolventů školy na trhu práce.
- Účast v četných projektech včetně mezinárodních vytváří lepší podmínky pro vzdělávání, motivuje studenty k dosahování lepších studijních výsledků a k úspěšnému dokončení studia.
- Erudovanost pedagogických pracovníků, jejichž lektorská a publikační činnost má pozitivní dopad na kvalitu vzdělávání.
- Účelné zajištění části výuky odborníky z praxe vytváří dobré podmínky pro kvalitní odborné vzdělávání.
- Propojení učiva s reálnými situacemi a využitelností získaných poznatků v praxi.
- Vytváření vlastních studijních materiálů podle potřeb akreditovaných studijních programů.
- Cílená podpora účasti studentů v soutěžích, osvětových a charitativních aktivitách a projektech směřuje k rozvoji sociálních i odborných kompetencí.
- Úzká specializace akreditovaných vzdělávacích programů (zaměření v rámci vzdělávacího oboru) umožňuje studentům velmi dobré uplatnění v praxi a posiluje jejich konkurenceschopnost na trhu práce.
- Vysoce konkurenční prostředí vytváří různorodou vzdělávací nabídku, jedinečnost typů a zaměření vyšších odborných škol.

Negativní zjištění

- Nastavené kontrolní mechanismy nejsou dostatečně efektivní, o čemž svědčí zjištěné nedostatky, které se negativně odrážejí v pedagogických procesech a v řízení škol.
- Pozornost věnovaná formativnímu hodnocení je nízká. Studenti se nepodílejí na vyhodnocování naplňování vzdělávacích cílů, neprovádějí sebehodnocení ani vzájemné hodnocení, které by posilovalo motivaci a zodpovědnost za vlastní vzdělávání.
- V průběhu teoretické přípravy se nedaří v dostatečné míře využívat vzdělávací strategie podporující aktivitu žáků a studentů, účelně střídát metody a formy práce a diferenciaci zadávaných úkolů směrem ke studentům nadaným.
- Spojování výuky příbuzných předmětů z různých ročníků do jedné vyučovací hodiny nevytváří potřebné podmínky a tím snižuje požadovanou kvalitu vzdělávání.
- Nedostatečná práce s výsledky vzdělávání v průběhu studia a při ukončování vzdělání absolutoriem. Školy výsledky vzdělávání pouze sumarizují, jen v malé míře hledají možné souvislosti mezi výsledky a průběhem vzdělávání.
- Vysoký počet studentů ukončujících vzdělávání v průběhu prvního ročníku, chybějící adaptační programy a podpora studentů při přechodu ze středních škol, neřešení rozdílných vstupních znalostí a dovedností studentů z různých středních škol, chybějící podpora studentů ohrožených školním neúspěchem.
- Chybějící analýza předčasného ukončování studia a přijímání adekvátních opatření.
- Školní poradenské pracoviště neposkytuje dostatečnou podporu studentům s potřebou podpůrných opatření.
- Pro srovnání výsledků vzdělávání studentů realizovaného vzdělávacího programu vyšších odborných škol na mezinárodní úrovni chybí zavedení kreditového systému (ECTS – z anglického European Credit Transfer and Accumulation System).

Doporučení pro školy

- Zvýšit účinnost kontrolních mechanismů s cílem eliminovat rizikové oblasti pedagogického procesu.
- Vytvořit kvalitní evaluační mechanismy pro hodnocení kvality výuky, zaměřit se na sledování a hodnocení průběhu vzdělávání, na uplatňované pedagogické přístupy, podobu poskytované zpětné vazby studentům, na podporu jejich motivace při vzdělávání.
- Rozšířit uskutečňování a vyhodnocování programu poradenských služeb i pro studenty vyšší odborné školy.
- Vypracovat a uskutečňovat plán na řešení školního klimatu.
- V průběhu teoretické výuky vytvářet více příležitostí pro podporu nadaných studentů.
- Posílit další vzdělávání pedagogů v oblasti výukových strategií.
- Podpořit vzájemné hospitace jako prostředek vzájemného učení.
- Vytvářet podmínky pro úspěšné ukončení studia všech studentů vzhledem k značně rozdílným vstupním znalostem a dovednostem.
- Nastavit mechanismy pro eliminaci předčasných odchodů studentů ze vzdělávání, např. ověřování motivace pro studium v rámci přijímacího řízení.
- Lépe informovat potenciální uchazeče o vzdělávací nabídce vyšších odborných škol zejména s důrazem na jejich uplatnitelnost v praxi, věnovat více prostoru propagaci vyššího odborného školství na veřejnosti.

Doporučení pro zřizovatele

- Využívat výstupy z inspekční činnosti České školní inspekce ve školách (inspekční zprávy, protokoly o kontrole, reporty České školní inspekce pro zřizovatele) a zaměřit své hodnotící mechanismy na kvalitu vzdělávání a procesy řízení ve škole.
- Zvážit účelnost otvírání oborů a forem vzdělávání ve vyšší odborné škole při současné nabídce obdobných oborů v bakalářských programech, sledovat počty studentů vyšších odborných škol v daných oborech.
- Pro hodnocení školy využít Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikacích pro vyšší odborné vzdělávání.

Doporučení na úrovni systému

- Zvážit realizaci systémových opatření pro přijímání absolventů vyšších odborných škol na vysoké školy.
- Vytvořit systém studijních oborů vzdělávání vyšších odborných škol a vysokých škol pro vzájemné doplňování, nikoliv konkurenci. Současně zvážit míru účelnosti souběžné realizace vyššího odborného vzdělávání a bakalářského vzdělávání v daných oblastech.
- Vytvořit propustnost a návaznost mezi vzděláváním na vyšších odborných školách a studijními programy vysokých škol.



Základní umělecké vzdělávání

7 Základní umělecké vzdělávání

Základní umělecké vzdělávání (dále ZUV) je zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který dále upravuje Vyhláška ministerstva školství č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Probíhá v základních uměleckých školách (dále ZUŠ), jejichž síť i způsob fungování jsou i v mezinárodním měřítku výjimečné a respektované. ZUŠ mohou poskytovat výuku až ve čtyřech uměleckých oborech – hudebním (dále HO), výtvarném (dále VO), tanečním (dále TO) a literárně-dramatickém (dále LDO), přičemž zřízení jednotlivých oborů závisí na možnostech a podmínkách dané školy. Ve výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru dominuje kolektivní forma výuky, v hudebním oboru je uplatňována výuka individuální a skupinovou formou, která je během studia doplněna kolektivní výukou hudebně teoretických předmětů a výukou skupinové instrumentální hry nebo sborového zpěvu.

Posláním základních uměleckých škol je vzdělávání a rozvoj nadaných žáků, včetně eventuální přípravy na jejich budoucí umělecký život profesní. Přestože ZUŠ neposkytují stupeň vzdělání, představují důležité východisko pro další vzdělávání absolventů v konzervatořích a ve středních, vyšších odborných a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického směru, kde je třeba prokázat výraznější talent a specifické dovednosti s ním spojené.

Umělecké vzdělávání má v našem prostředí dlouhou tradici, jeho počátky se datují již od 17. století, zákonně bylo poprvé zakotveno císařskou vyhláškou č. 309 říšského zákona z roku 1850. Od dvacátých let minulého století se postupně rozrůstala síť hudebních škol, z níž po druhé světové válce vznikly základní hudební školy, v roce 1960 přejmenované na lidové školy umění, které od devadesátých let poskytují vzdělávání v uvedených uměleckých oborech jako základní umělecké školy.

Ačkoliv síť ZUŠ pokrývá všechny regiony České republiky, její vznik a současný charakter je poznamenán konkrétními podmínkami i demografickým vývojem. Optimalizací míst poskytovaného vzdělávání se jednotlivé školy snaží reagovat na trvalý růst zájmu, umožnit přístup k uměleckému vzdělávání i v lokalitách s nižší dopravní dostupností a zároveň vyjít vstříc proměně zájmu o konkrétní umělecké obory, včetně nově zaváděných (mj. designová tvorba, filmová animace, hra na elektronické klávesové nástroje).

Některé ZUŠ jsou zcela specificky profilované, s tradičním zaměřením např. na sborový zpěv (Bonii Pueri Hradec Králové, Bonifantes Pardubice), na orchestrální hru, na taneční nebo hudební folklór. Je tomu tak především ve velkých aglomeracích, kde jsou dostatečné možnosti pro větší a kvalitně vybavená tělesa. V tomto ohledu ZUŠ často zachovávají tradiční kulturní hodnoty v daných lokalitách po desetiletí rozvíjené.

Základní umělecké školy se sdružují v Asociaci základních uměleckých škol (dále AZUŠ), která vznikla v roce 1999. Z celkového počtu 498 ZUŠ jich AZUŠ zastupuje téměř 70 %, je tak největší školskou asociací v České republice, s členstvím v Unii školských organizací (CZESHA).

Školní rok 2019/2020 byl pro oblast základního uměleckého vzdělávání náročný s ohledem na zásadní změny v organizaci vzdělávacího procesu v době po vyhlášení zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách od 11. března 2020. V souvislosti s opatřeními vlády České republiky vznikla zcela výjimečná situace, na kterou vedení všech ZUŠ muselo adekvátně reagovat. Naprostá většina ZUŠ vzdělávání na dálku zvládla a vyrovnala se i s návratem do běžného režimu a řádného uzavření školního roku 2019/2020.

Ze stejných příčin byla ve školním roce 2019/2020 redukována také inspekční činnost ČŠI v základních uměleckých školách. Komplexní inspekční činnost se uskutečnila pouze v 59 ZUŠ. V době po vyhlášení zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách nebylo možné inspekční návštěvy na školách dále realizovat, z toho důvodu ČŠI orientovala svou pozornost na monitoring distančního vzdělávání v ZUŠ jednak využitím veřejných zdrojů, jednak pomocí cílených kontaktů s řediteli ZUŠ. Všemi regionálními inspektoráty ČŠI byla rovněž vyřizována běžná agenda související s činností ZUŠ.

Výuka ve všech ročnících i stupních ZUŠ byla realizována podle školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) vycházejících z Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání. Všechny ZUŠ, obdobně jako školy ostatních typů, tak mají rozsáhlou autonomii, umožňující mj. jejich vlastní profilaci a variabilitu při organizaci vzdělávání, které poskytují.

Školní vzdělávací programy prošly v průběhu osmi let na mnohých ZUŠ aktualizacemi, s ohledem na zájem a potřeby žáků, zkušenosti pedagogů a měnící se potřeby společnosti. Jako jediný druh ze všech škol vzdělávací soustavy vzdělává ZUŠ žáky velkého věkového rozpětí, od předškolního věku až po dospělé. Organizačně jsou žáci podle věku členěni do jednotlivých fází studia, kterými jsou: přípravné studium, základní studium I. stupně, přípravné studium ke vzdělávání v základním studiu II. stupně, základní studium II. stupně a studium pro dospělé. Jako modifikace pro nadané a mimořádně nadané žáky je k dispozici navíc studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin. Do obou stupňů základního studia jsou žáci přijímáni na základě úspěšně vykonané talentové zkoušky.

Mezi výrazná a dlouhodobě využívaná specifika ZUV patří spolupráce s významnými uměleckými osobnostmi a institucemi, což žákům umožňuje uplatnit své získané dovednosti po boku profesionálních hráčů na vrcholné úrovni, např. v projektech Malí velcí filharmonici, Malí velcí herci (Česká filharmonie, filharmonie a divadla jednotlivých krajů, Český rozhlas, Česká televize). Rovněž příhraniční spolupráce jednotlivých škol umožňuje žákům nejen prezentovat své výsledky, ale také je navzájem srovnávat na mezinárodní úrovni. Standardně jsou žákům poskytovány nejen základy uměleckého vzdělávání v jednotlivých oborech, ale zároveň jsou u nich rozvíjeny potřebné vlastnosti a životní postoje. ZUŠ umožňují získat umělecké vzdělání zájemcům ze všech sociálních vrstev, některé i žákům s potřebou speciální podpory. Školy s bezbariérovým přístupem umožňují vzdělávání též žákům tělesně handicapovaným.

7.1 Podmínky základního uměleckého vzdělávání

7.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

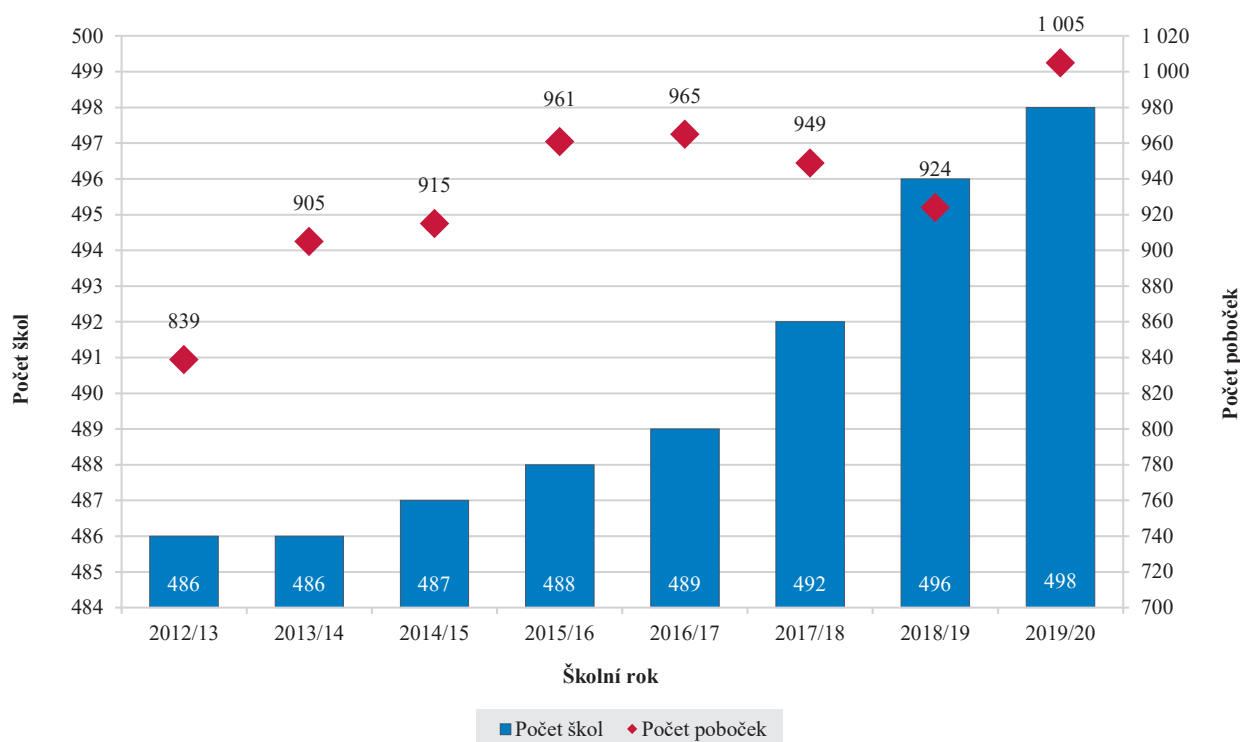
Ve školním roce 2019/2020 působilo v České republice 498 ZUŠ, ve srovnání s předchozím školním rokem vznikly dvě nové ZUŠ. V jednom případě šlo o zřízení samostatného subjektu ZUŠ z původní pobočky, v druhém o rozdělení subjektu MŠ, ZŠ a ZUŠ. Soustavné umělecké studium v tomto školním roce navštěvovalo 254 314 žáků.

TABULKA 95 | Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Počet škol celkem	492	496	498
Podíl obecných škol (v %)	48,4	48,4	48,6
Podíl krajských škol (v %)	40,2	39,5	39,4
Podíl soukromých škol (v %)	10,4	11,1	11,0
Podíl církevních škol (v %)	0,8	0,8	0,8
Podíl škol zřizovaných MŠMT (v %)	0,2	0,2	0,2
Počet poboček	949	924	1 005
Počet žáků	251 218	253 545	254 314

Výraznějších proměn doznala síť dalších míst poskytovaného vzdělávání (dále „pobočka“), jejichž celkový počet oproti předchozímu školnímu roku výrazně vzrostl, a to o 81 (v roce 2018/2019 bylo registrováno 924, v roce 2019/2020 došlo k nárůstu na 1 005). Přitom na začátku školního roku 2018/2019 bylo pro nevhodné podmínky nebo nevytíženost zrušeno 25 poboček.

Na základě analýzy rozhovorů s řediteli škol, které svou působnost rozšířily o nové pobočky, došlo k jejich otevření na základě pozitivního přístupu místních samospráv, které tak umožnily zprostředkovat umělecké vzdělávání žákům i mimo tradiční centra, nezřídka i ve vzdálenějších regionech. Přetrvávajícím problémem, který se vedení ZUŠ snaží eliminovat, je však aprobovanost učitelů v odlehlých pobočkách, kdy jeden učitel učí žáky i na více hudebních nástrojů. Vývoj v posledních osmi letech zachycuje graf č. 91.

GRAF 91 | Vývoj počtu škol a poboček ZUŠ v letech 2012/2013 až 2019/2020

Z pohledu členění podle jednotlivých krajů disponují největšími počty poboček ZUŠ Jihomoravský a Středočeský kraj, naopak nejnižší je počet základních uměleckých škol a poboček v Karlovarském kraji. Detailní přehled poskytuje tabulka č. 96.

TABULKA 96 | Údaje o počtech ZUŠ, poboček a žáků podle krajů ČR

Kraj	Počet škol	Počet poboček	Počet žáků	Podíl škol	Podíl poboček	Podíl žáků
ČR	498	1 005	254 314	100,0	100,0	100,0
Hlavní město Praha	36	42	26 119	7,2	4,2	10,3
Středočeský kraj	60	101	30 254	12,0	10,0	11,9
Jihočeský kraj	38	70	14 272	7,6	7,0	5,6
Plzeňský kraj	35	50	15 080	7,0	5,0	5,9
Karlovarský kraj	20	28	9 614	4,0	2,8	3,8
Ústecký kraj	31	52	15 777	6,2	5,2	6,2
Liberecký kraj	20	22	9 739	4,0	2,2	3,8
Královéhradecký kraj	32	33	16 219	6,4	3,3	6,4
Pardubický kraj	30	29	15 237	6,0	2,9	6,0
Kraj Vysočina	24	27	11 628	4,8	2,7	4,6
Jihomoravský kraj	64	154	29 145	12,9	15,3	11,5
Olomoucký kraj	28	95	14 404	5,6	9,5	5,7
Zlínský kraj	30	132	20 122	6,0	13,1	7,9
Moravskoslezský kraj	50	170	26 704	10,0	16,9	10,5

7.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Poznatky z inspekční činnosti svědčí o průběžném udržování dobrého technického stavu budov, byly rovněž doplňovány, obměňovány a opravovány hudební nástroje a další učební pomůcky pro zajištění výuky (interaktivní tabule s dataprojektorem, tablety pro výuku žáků hudebněteoretického předmětu nebo ICT pro pedagogy). Estetizace vnitřních prostor, často s využitím žákovských prací, pozitivně ovlivňuje prezentaci vzdělávací nabídky směrem k veřejnosti a vztah žáků ke škole, přispívá zároveň k estetickému kultivování jejich osobnosti. Přesto je výuka v některých školách narušována zvukovou prostupností budov, chybí rovněž vhodné úložné prostory pro hudební nástroje.

Materiální podmínky pro výuku všech oborů umožňují naplňování ŠVP. Prostorové podmínky byly vyhodnoceny jako plně vyhovující pro zvolený rozsah a charakter výuky. Řada ZUŠ má k dispozici dostatečný počet hudebních nástrojů, i když se některé z nich potýkají s nákupem dražších hudebních nástrojů a potřeb. Mnohé školy umožňují také zapůjčování nástrojů, zvláště žákům ze sociálně slabšího prostředí a začátečníkům. Značný rozdíl je však zaznamenáván v úrovni materiálně-technického zázemí a vybavení na pobočkách.

V jedné z navštívených škol znemožnily nevhodné prostorové podmínky otevření výuky v TO, opakovaně byly zaznamenány i případy, kdy byla individuální výuka HO rušena ve zvukově nedostatečně izolovaných učebnách. K výuce předmětů v TO je vesměs využíván prostorný a dobře vybavený taneční sál s přílehlými skladovými prostory a sociálním zázemím pro žáky i vyučující. Prostor pro kolektivní a individuální výuku literárně-dramatického oboru zpravidla plně odpovídá běžnému standardu, jen ojediněle má LDO pro svoji činnost ztížené podmínky. Vzdělávání žáků ve VO se uskutečňuje v ateliérech, které jsou vybaveny nezbytnými pomůckami a nástroji pro realizaci studijních zaměření. V některých školách je vytvořena samostatná počítačová učebna. Mezi zjištěnými nedostatky, na něž ČŠI poukázala, byly nevyhovující podmínky pro výuku některého z oborů, včetně hygienického zázemí, úložného prostoru pro výtvarné pomůcky nebo uskladnění hudebních nástrojů.

Školy průběžně vyhodnocují rizika v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví a adekvátně na ně reagují. Příjemné a bezpečné prostředí většiny škol podporuje zdravý i sociální vývoj žáků při všech vzdělávacích a souvisejících aktivitách. Ze zjištění ČŠI v hodnocených školách vyplývá, že k porušení v této oblasti dochází jen ojediněle a bezpečnostní podmínky i prevence rizik se postupně zlepšují.

Zvláště ve větších ZUŠ je také zajištěn funkční pedagogický dohled na chodbách a zaveden elektronický zabezpečovací systém zajišťující kontrolovaný vstup do vnitřních prostor školy. V několika případech prokazatelného porušení příslušných právních předpisů byly stanoveny lhůty k odstranění zjištěných nedostatků.

7.1.3 Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Všechny ZUŠ využívají formu vícezdrojového financování, přičemž nejvýznamnějším zdrojem je dotace poskytovaná ze státního rozpočtu. Ve všech kontrolovaných školách byla využívána v souladu se stanoveným účelem.

V souvislosti s reformou financování regionálního školství došlo k podstatné změně také v oblasti financování ZUV. Spočívá především ve sjednocení výše jednotlivých normativů pro všechny ZUŠ v České republice, jejich výše již není určována krajskými úřady, ale přímo MŠMT, přičemž základním východiskem pro stanovení výše jednotlivých normativů jsou požadavky definované v RVP ZUV. Kromě změny systému financování dochází současně k výraznému zvýšení normativů, což by mělo školám umožnit zejména nárůst počtu vyučovacích hodin v jednotlivých vzdělávacích oblastech, neboť finanční prostředky poskytované ZUŠ prostřednictvím normativů není možné použít k jiným účelům.

Veřejné výdaje na základní umělecké vzdělávání v kalendářním roce 2019 činily 6 692,7 mil. Kč, jejich podíl z veřejných zdrojů na vzdělávání v ZUŠ představoval 2,7 %. Došlo tak k mírnému nárůstu oproti předchozím letům.

Další významné finanční zdroje tvoří zejména příspěvek od zřizovatele a úplata za vzdělávání. Vedení jednotlivých ZUŠ využívá do značné míry své autonomie a stanovuje výši školného v závislosti na oboru vzdělávání, zřizovateli a regionálních podmínkách, zpravidla v rozsahu od 150 Kč za měsíc (nejčastěji LDO) až po částky násobně vyšší (individuální výuka, zejména HO, a úplata na některých soukromých ZUŠ). Obecně platí, že ve větších městech jsou platby vyšší. Úplatu za vzdělávání ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí upravuje § 8 Vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění účinném od 1. 9. 2019, v průběhu kontrolní činnosti nebylo zjištěno žádné porušení.

Kromě uvedených zdrojů některé ze škol získávají prostředky také z doplňkové hospodářské činnosti (např. z pronájmů prostor i hudebních nástrojů), případně z grantů a finančních i věcných darů. ZUŠ se rovněž aktivně zapojují do projektů financovaných z Evropských fondů (Šablony II). Podle potřeb jednotlivých škol tyto aktivity směřují k podpoře personálního rozvoje školy, k podpoře spolupráce s jinými školami, využití odborníků z praxe, k tandemové výuce, realizaci projektových dnů a také komunitních osvětových setkávání se zákonnými zástupci. Pozitivně se do finančních podmínek škol promítají i aktivity spolků zákonných zástupců, které se finančně podílejí zejména na zajištění nadstandardních aktivit žáků.

Závěry kontrolních pracovníků ČŠI potvrdily, že ve všech navštívených školách byly finanční prostředky využity vždy účelně a v souladu s hlavním posláním školy, u případných formálních nedostatků byly stanoveny lhůty k jejich odstranění. Zcela nepříznivé finanční podmínky nebyly zaznamenány u žádné z navštívených škol.

7.1.4 Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání

7.1.4.1 Ředitelé základního uměleckého vzdělávání

Ve všech hospitovaných školách splňují ředitelé předpoklady pro výkon funkce. Z pohledu nejvyššího dosaženého vzdělání byl nejčastěji zaznamenán magisterský stupeň vysokoškolského vzdělání (55 %), dále vyšší odborné vzdělání (23,3 %) a bakalářský program VŠ vzdělání (10 %). Celková délka pedagogické praxe ředitelů je v průměru 24,1 roku a proti loňskému hodnocení představuje mírné snížení průměrného věku ředitelů škol, což bylo zapříčiněno jmenováním nově nastupujících ředitelů na základě konkurzních řízení (v předchozím školním roce byla zaznamenána hodnota 26,9 roku).

Ve školním roce 2019/2020 se uskutečnilo 23 konkurzních řízení na obsazení místa ředitele ZUŠ, z nichž 12 následovalo po skončení řádného funkčního období stávajícího ředitele (52,2 %), dva konkurzy se uskutečnily po odvolání ředitele z funkce zřizovatelem a ve čtyřech případech po ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy, jeho rezignaci, ve třech případech pak pro jeho odchod do důchodu. Jeden z konkurzů byl opakován poté, co žádného z vybraných uchazečů zřizovatel ředitelem školy nejmenoval, a jedno z konkurzních řízení bylo uskutečněno na místo ředitele nově zřizované ZUŠ.

Všichni ředitelé navštívených ZUŠ zvládali na odpovídající úrovni jak výkon této funkce, tak další pozici v organizační struktuře školy (mj. koordinátor ŠVP, třídní učitel, předsednictví předmětové komise) a vlastní pedagogickou činnost, pouze v jednom případě bylo zjištěno porušení v plnění předepsaného rozsahu hodin přímé vyučovací činnosti ředitele školy.

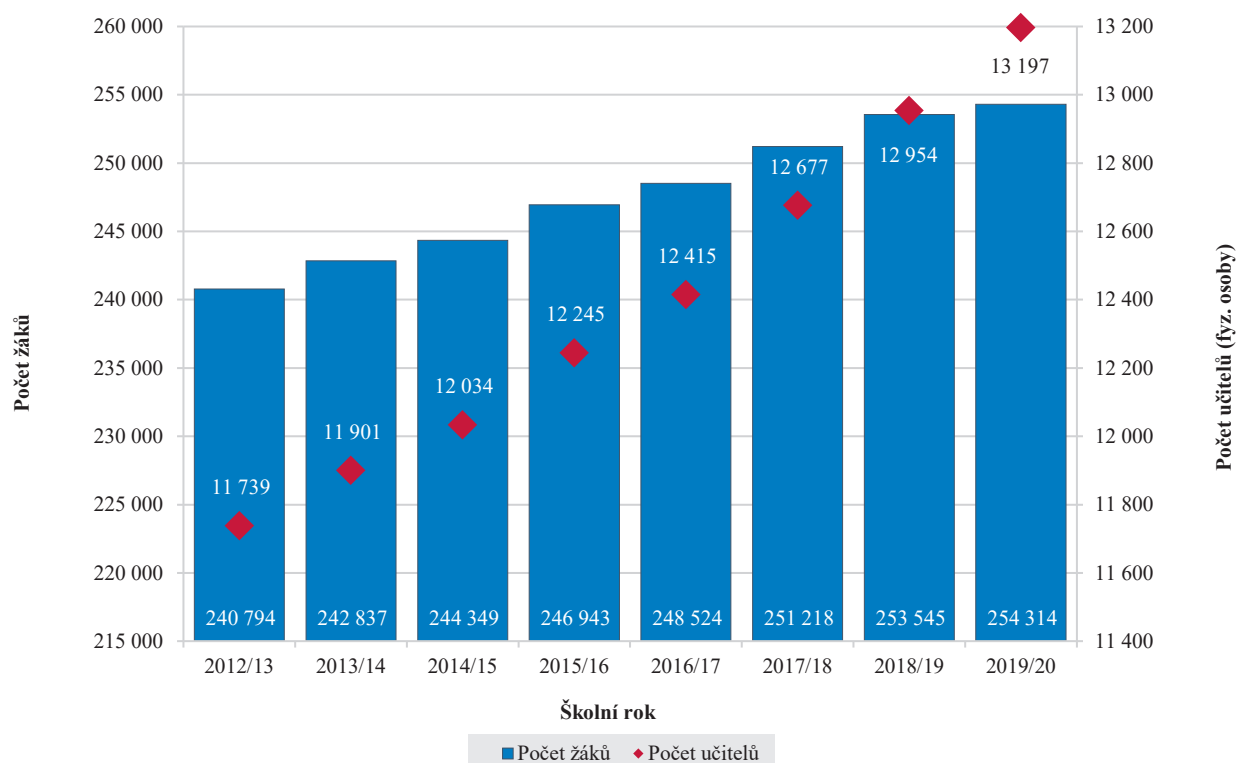
Ředitelé ZUŠ vesměs kladou požadovaný důraz na své další vzdělávání. Kurzů, seminářů a dalších akcí v rámci DVPP k prohlubování odborné kvalifikace se v posledních dvou letech zúčastnilo 84,7 % ředitelů. Pouze v 5,2 % případů ČŠI vyhodnotila přístup ředitelů k vlastnímu odbornému růstu jako nevyhovující, v 79,3 % případů byl konstatován stav vyhovující, v 15,5 % jako výborný. Je přitom patrné, že zejména u větších škol upřednostňují ředitelé semináře a kurzy podporující rozvoj legislativních (68 %) a manažerských znalostí a schopností (40 %), což se zjevně projevuje na úrovni řízení dané školy, kvalitě zpracování strategických dokumentů, vnitřním klimatu školy apod. V odpovídající míře se však věnují rozvoji svých vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučují (64 %).

Z analýzy dotazníku určeného ředitelům navštívených ZUŠ vyplynulo, že i nadále považují za nejčastější překážku při výkonu své funkce administrativní zátěž – v tomto smyslu odpověděly tři čtvrtiny z nich (74,2 %). Ředitelé dále poukazovali na nepružnou a nepřehlednou legislativu (44,1 %) a nedostatečnou míru vnímání prestiže učitelského povolání společností (31,8 %). Naopak pozitivním zjištěním ankety byla skutečnost, že jen sporadicky ředitelé poukazovali na rozpočet školy (8,8 %), platové ohodnocení (7,1 %) nebo nedostatečnou podporu ze strany zřizovatele (5,3 %).

7.1.4.2 Učitelé základního uměleckého vzdělávání

Ve školním roce 2019/2020 působilo v ZUŠ v České republice 12 178 interních učitelů (z toho 7 416 žen) a 1 019 učitelů externích (z toho 586 žen). Celkový počet učitelů tedy dosáhl počtu 13 197 osob. Nadále tak pokračoval postupný meziroční nárůst počtu pedagogů (viz graf č. 92). Složení pedagogických sborů ZUŠ je převážně stabilizované. V jejich skladbě jsou zastoupeni jak učitelé s dlouholetou pedagogickou zkušeností (a často i s aktivní praxí v umělecké činnosti), tak s pedagogickou praxí kratší, včetně nově nastupujících. Při kontrole vždy ředitelé předložili plán DVPP, poskytující celému spektru pedagogických pracovníků možnost cílených vzdělávacích aktivit.

GRAF 92 | Vývoj počtu učitelů a žáků v letech 2012/2013 až 2019/2020



Průměrný věk učitele ZUŠ (hodnoceno na základě hospitací v navštívených školách) byl 44,4 roku, délka praxe činila v průměru 20,2 roku, délka praxe na dané škole 14,4 roku.

Naprostá většina učitelů splňuje podmínky odborné kvalifikace (96,5 %). Nekvalifikovaní jsou jen někteří jednotlivci, z nich však část ještě pro získání příslušné kvalifikace studuje, většine nekvalifikovaných ředitelů přiznali kvalifikovanost na základě jejich umělecké praxe. V potřebných případech ředitelů prokazatelně hledají kvalifikované síly na trhu práce.

TABULKA 97 | Odborná kvalifikace učitelů ZUŠ v navštívených školách – podíl učitelů (v %)

Odborná kvalifikace dle zákona o pedagogických pracovnících	Podíl
Ano	96,5
Ne	3,5

Především velké základní umělecké školy disponují stabilizovanými pedagogickými sbory, které vytvářejí velmi dobré předpoklady pro plnění vzdělávacích cílů. Naopak s personálními problémy se potýkají spíše školy s odloučenými pracovišti ve vzdálených malých obcích, kde bývá obtížné zajistit pro výuku všech studijních zaměření kvalifikované a aprobované učitele.

V ojedinělých případech byly zaznamenány výraznější rozdíly v kvalifikovanosti učitelů, především v hudebně teoretických předmětech, ale také v některých dalších předmětech (sborový zpěv, souborová hra). V případě zjištěných nedostatků vyžadujících zlepšení byla vedení dané ZUŠ uložena konkrétní opatření spolu s termíny k odstranění nedostatků.

Inspekční týmy vyhodnocovaly na navštívených ZUŠ četnost a formy vzájemné spolupráce pedagogů, jejich komunikaci s žáky a rodiči, zájem o vlastní profesní rozvoj a přínos k optimálnímu sociálnímu klimatu na dané škole. Ukazuje se, že zjištěné výsledky úzce souvisejí se stylem, jímž jsou školy řízeny.

TABULKA 98 | Vzájemná spolupráce učitelů ZUŠ v navštívených školách – podíl škol (v %)

Kritérium	Podíl			
	Výborná	Očekávaná	Vyžadující zlepšení	Nevyhovující
Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně.	12,1	75,9	12,1	–
Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s žáky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup.	20,7	75,9	3,4	–
Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.	12,1	77,6	10,3	–
Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti.	19,0	81,0	–	–
Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.	12,1	74,1	13,8	–

K nejužívanějším formám podpory začínajících a nových učitelů v jejich adaptačním období patří konzultace s ředitelem, spolupráce s uvádějícím učitelem nebo vyučujícími téhož předmětu a vzdělávací akce v rámci DVPP. Pouze v ojedinělých případech byla podpora začínajících hodnocena jako méně účinná, případně nedostačující.

Po náhlém přechodu z běžného vzdělávání na vzdělávání na dálku se kladně projevily dosavadní zkušenosti pedagogů z využívání digitálních technologií, zčásti získané předchozím absolvováním akcí v rámci DVPP. Úroveň dovedností pedagogů a kreativita ve využití digitálních technologií ve výuce byla rozdílná. V době po vyhlášení zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách však neprobíhala přímá inspekční činnost na školách, ČŠI tak registrovala poznatky pouze z veřejných zdrojů a z epizodických kontaktů s řediteli ZUŠ.

7.1.5 Řízení škol v základním uměleckém vzdělávání

Organizační struktura škol, včetně delegování pravomocí a úkolů na některé pedagogické pracovníky, zejména na zástupce ředitelů, vedoucí nehudobních oborů a vedoucí oddělení, je zpravidla funkčně nastavena. Nezastupitelné místo v procesu řízení ZUŠ mají především jednání pedagogické rady. Vedení většiny ZUŠ úzce spolupracuje také s uměleckými radami, v nichž jsou zastoupeni vedoucí pedagogové předmětových/oborových komisí.

Přestože z kontrolované dokumentace a z hospitací je zřejmé, že ředitelé usilují o průběžné zkvalitňování personálních a materiálních podmínek, jejich řídicí strategie nebyly vždy systémové a kvalita řídicí činnosti vykazovala rozdílnou úroveň. Postupy ředitelů při řízení a kontrole byly ovlivněny velikostí subjektu, počtem odloučených pracovišť nebo lokalizací ve městech. U žádného z ředitelů navštívených ZUŠ nebyl podán návrh na odvolání z funkce.

Při posouzení podmínek a průběhu vzdělávání v oblasti řízení školy věnovala ČŠI zejména pozornost dodržování ustanovení § 5 odst. 3 a § 7 odst. 2 školského zákona. V omezeném počtu případů (6,9 %) byla zjištěna některá porušení (školy neměly ŠVP zpracován v souladu s RVP, byl vyučován předmět, který nebyl obsažen v ŠVP, v další ze škol nebyl dodržen předepsaný počet vyučovacích hodin v tanečním oboru).

Kromě vyhodnocení strategických dokumentů školy sledovaly inspekční týmy také další zdroje, mj. zápisy z pedagogických a uměleckých rad. Z řízených rozhovorů s řediteli a dalšími pracovníky navštívených ZUŠ vyplynuly konkrétní závěry v oblasti řídicí a kontrolní činnosti vedení jednotlivých škol. V několika případech došlo v oblasti řízení školy k různě závažným porušením. Jednalo se konkrétně o chybné stanovení povinné hodinové dotace ve výuce individuálních i kolektivních předmětů, o porušení pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání a překročení maximálního povoleného počtu žáků ve výuce kolektivního hudebně teoretického předmětu.

Inspekční týmy se formou anonymního dotazníkového šetření i pohospitačními rozhovory s pedagogy ZUŠ snaží zhodnotit vnitřní klima školy a úroveň jejího řízení. Souhrnné výsledky anketního šetření, jehož se zúčastnili učitelé ZUŠ navštívených ve školním roce 2019/2020, zachycuje tabulka č. 99.

TABULKA 99 | Zjišťování některých aspektů vnitřního klimatu v navštívených ZUŠ – průměrné hodnocení

Aspekt	Průměrné hodnocení
Učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,52
Učitelé podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	1,56
Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky kolegů, pokud s nimi nesouhlasí.	1,71
Neshody vzniklé mezi učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce.	1,64
I když jsou mezi učiteli názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	1,41

7.2 Průběh základního uměleckého vzdělávání

7.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Inspekční činnost v navštívených školách probíhala na základě přímých hospitací ve všech uměleckých oborech. V průběhu školního roku 2019/2020 bylo v ZUŠ pořízeno celkem 1 307 hospitačních záznamů. Nejvíce hospitací se uskutečnilo v hudebním oboru (884), který je na většině ZUŠ navštěvován největším počtem žáků (VO – 223, TO – 161, LDO – 79 hospitačních záznamů). Inspekční týmy sledovaly průběh a úroveň výuky co nejširšího spektra vyučujících, a to pokud možno i na všech pobočkách.

Vlastní výuka byla posuzována v návaznosti na příslušnou pedagogickou dokumentaci: ŠVP, školní matriku a třídní knihy (trvale se rozšiřuje počet škol, které vedou povinnou dokumentaci v elektronické formě). Stanovené cíle, metody a formy výuky odpovídaly parametrům stanoveným ve školních vzdělávacích programech, konkrétní cíl dané vyučovací jednotky z nich vycházel, případně byl kreativně modifikován, v závislosti na pedagogické osobnosti vyučujícího. Průběh vzdělávání zpravidla požadovanou úroveň splňoval.

Vzdělávání žáků, až na výjimky, bylo na očekávané až výborné úrovni. Metodické postupy vyučujících pozitivně ovlivňovaly rozvoj požadovaných dovedností a návyků žáků, jejich estetické cítění, etické chování i jednání. Prokazatelně se zvýšilo efektivní využívání moderních technologií při výuce. Z pohospitačních rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že řada z nich využívá zkušeností získaných na akcích a seminářích pořádaných v rámci DVPP, ale také vzájemnými hospitacemi, konzultacemi a setkáními s rodiči ve vhodném prostředí.

7.2.2 Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání

Positivní změnu v některých činnostech ZUŠ přinesla novelizace vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, s účinností od 1. 9. 2019. Novela mj. umožnila žákům mimořádně nadaným, aby byli přijati ke vzdělávání v ZUŠ před dosažením stanoveného věku, dále aby byli vzděláváni ve studiu s rozšířeným počtem vyučovacích hodin, případně aby jim byl po úspěšném vykonání postupových zkoušek ze všech povinných předmětů umožněn postup do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předchozího.

Žáci **hudebního oboru** v navštívených ZUŠ získávali hudební návyky a dovednosti jak v individuální výuce, tak i v povinném předmětu kolektivní interpretace v souborech a sborech různého žánrového zaměření, studující hru na klavír povinný předmět kolektivní hra naplňovali ještě ve výuce čtyřruční hry, doprovody sólových nástrojů a aktivní účastí na klavírních seminářích. Žáci se až na výjimky dobře orientovali v hudební teorii, své znalosti uměli prakticky využívat a úspěšně uplatňovali získané technické a výrazové dovednosti při interpretaci studovaných skladeb. V průběhu výuky byli často poučováni o interpretačních pravidlech hudby rozdílných období (od renesance po romantismus) včetně hudby současné. Nižší úroveň znalostí z hudebně teoretického předmětu hudební nauka byla ojediněle zaznamenána na odloučených pracovištích v důsledku nízké diferenciaci např. ve spojených ročnících. V individuální výuce hudebního oboru pouze v malé míře docházelo k sebehodnocení vlastního hudebního výkonu žáků. Vedení škol se snaží kromě tradičně vyučovaných předmětů v případě zájmu rodičovské veřejnosti umožňovat zavádění předmětů nových, v souladu se současnými trendy – vzrůstá např. počet žáků, kteří se věnují hře na elektrické klávesové nástroje, práci v notačních programech nebo digitálnímu zpracování zvuku, k čemuž jsou využívána dobře vybavená zvuková studia. Trvale vysoké kvality výuky dosahují rovněž specializované jednooborové ZUŠ, jejichž stěžejním cílem je příprava žáků pro úspěšné uplatnění v koncertních tělesech a k následnému studiu na středních uměleckých školách, případně na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.

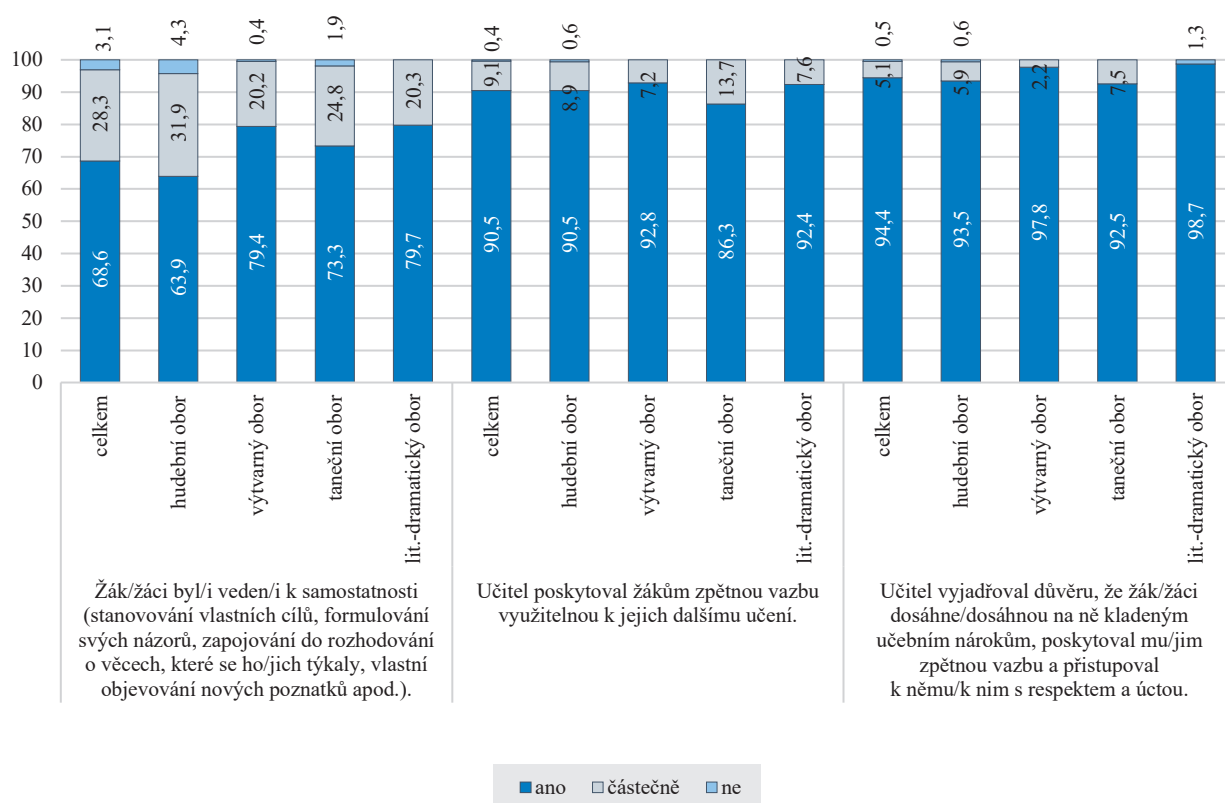
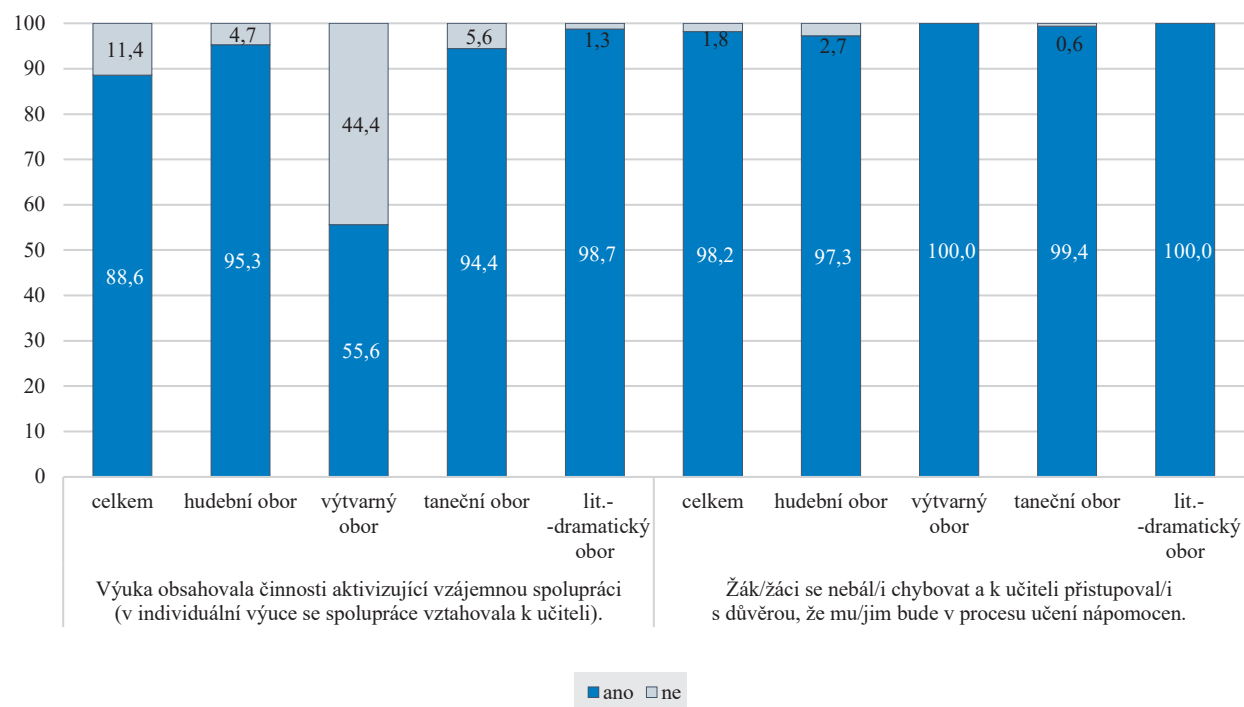
Také ve **výtvarných oborech** byla ve školním roce 2019/2020 jejich činnost hodnocena kladně. V naprosté většině zhlédnutých vyučovacích lekcí byla vytvořena příjemná pracovní atmosféra a ovzduší vzájemné důvěry mezi vyučujícími a žáky. Plněny byly vzdělávací cíle vycházející z příslušných ŠVP. Vyučující účinně motivovali žáky k práci a podněcovali jejich zájem o výuku. Příznačné bylo zaujetí žáků zadanými výtvarnými činnostmi a radost z vlastní tvorby. Pozorovaná výuka žákům dobře umožňovala osvojovat si příslušné výtvarné techniky, dovednosti a znalosti, rozvíjela jejich představivost i orientaci ve výtvarné teorii a historii umění. Žákům přípravného studia zprostředkovala první soustavnější náhled do světa umění. Zjevný byl také přínos VO k celkovému rozvoji dětských osobností, zřetelně se uplatnilo jejich vedení ke kultivovanému vyjadřování vlastního výtvarného názoru. V rámci různých dlouhodobých projektů zaujímali žáci i postoje k některým společenským jevům, k ochraně přírody apod. Při práci měli vždy dost prostoru uplatnit svoji fantazii. Korekce ze strany vyučujících přicházela uváženě, byla taktivní a přiměřená. Značný výskyt věkově heterogenních skupin řešili vyučující vhodnou diferenciací učiva, rozrůzněním námětů či technik. Duchu „tvůrčích dílen“ odpovídalo také hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Hodnocení práce ze strany vyučujících bylo motivační a využitelné k dalšímu rozvoji žákovských kompetencí. Předností práce výtvarného oboru bylo také funkční využívání vrstevnického hodnocení i sebehodnocení. Vzájemná spolupráce žáků se uplatnila spíše v menší míře, její

využití bylo pozorováno hlavně při zpracování různých tematických projektů nebo při přípravě školních či veřejných výstav. Žáci výtvarného oboru se i v tomto školním roce zapojovali také do mezioborových projektů (např. výroba kulis pro literárně-dramatický obor). Vedle obvyklých činností (kresba, malba, zpracování keramiky, koláž aj.) se žáci v závislosti na podmínkách školy setkávají s méně tradičními vyučovacími předměty (počítačová grafika, zpracování různých materiálů, fotografie, animace aj.). Dobré výsledky oboru byly dokumentovány portfolii prací žáků a jejich využitím k výzdobě školních prostor. Zájemcům o další studium na školách s výtvarným zaměřením poskytovali vyučující potřebnou individuální pomoc.

Téměř ve všech lekcích **tanečního oboru** byl jasně stanoven cíl hodiny a jemu byla přizpůsobena promyšlená stavba dané vyučovací jednotky, přičemž se vyučující tanečního oboru zaměřovali na všestranné využití škály vyučovaných předmětů. Výuka probíhala převážně kolektivní formou, a to zpravidla ve dvouhodinových lekcích. Formy a metody práce respektovaly individuální schopnosti a dovednosti žáků, kteří byli soustavně vedeni ke kázi a pohybové aktivitě. Důraz ze strany vyučujících byl přitom kladen nejen na elementární základy, ale také na zdokonalování taneční techniky s respektováním individuálních schopností a dovedností žáků. Výuka byla prakticky vždy podporována názornou ukázkou, případně demonstrací konkrétního postupu. Prostřednictvím pohybových vazeb na zemi i v prostoru byli vedeni k základním návykům správného držení těla, k pohybové fantazii i rytmickému citění. V nižších ročnících byl zařazován i zpěv žáků, který výrazně napomáhal jejich tanečnímu projevu. Samostatná tvořivost žáků byla podporována vhodně zařazenou improvizací na pestrá témata, v případě potřeby jim byla poskytována potřebná dopomoc. Užívání odborné terminologie a odpovídající příprava žáků na výuku (vhodný cvičební úbor, celková estetická úprava) zvyšovaly kvalitu výuky. Významnou roli sehrával v hodinách tance hudební doprovod, uplatňovaný v naprosté většině sledovaných lekcí. Kladně působí zejména přítomnost korepetitora, jehož doprovod umožňuje tanečnímu pedagogovi efektivní postup spojený s možným přizpůsobením tempa, s využitím širší škály hudebních motivů. Také reprodukováná hudba byla vyučujícími vhodně volena s ohledem na věk i mentalitu žáků. Jen v menší míře se ve výuce na školách projevovala dominantní práce učitelky, která bránila aktivitě žáků. Sebehodnocení se žáci věnovali ojediněle, častěji bylo zařazeno vrstevnické hodnocení a závěrečné hodnocení vyučujícími. V průběhu hodin byla zřejmá klidná pracovní atmosféra a velmi dobré vztahy se vzájemným respektem. Ve větší míře byl pro všechny věkové skupiny žáků výrazně motivující velmi dobrý názorný příklad vyučujících, sporadicky byla využita i demonstrace na žácích. Omezujícím faktorem majícím negativní vliv na kvalitu výuky je v některých školách velikost učebny (tanečního sálu), která žáky omezuje hlavně při prostorově náročnějších sestavách. Přetrvávajícím nedostatkem v organizaci výuky zůstává věkové i ročníkové nesourodé složení skupin, v nichž jen výjimečně dochází k odpovídající diferenciaci učiva.

V jednotlivých ZUŠ se postupně zlepšují prostorové a materiální podmínky pro výuku **literárně-dramatického oboru**. Školy disponovaly vhodnými sály se zázemím, samostatnými učebnami, případně i příručními knihovnami a sklady rekvizit. Pouze výjimečně nebylo zázemí pro výuku LDO dostačující. Postupně tak dochází k navyšování počtu žáků v LDO a také k zahajování výuky v nově otevřených studijních zaměřeních. V úvodu hodin byli žáci přiměřenou a srozumitelnou formou seznamováni s krátkodobým cílem, podle potřeby byl žákům připomenut také cíl dlouhodobý. V hospitované výuce byla patrná systematická práce vyučujících s žáky, s důrazem na socializační prvky, snahou o maximální zapojení žáků do společných činností, o rozvoj jejich kreativity, dostatečný prostor pro improvizaci. Dlouhodobě se daří v individuální i kolektivní výuce vhodně zařazovat a využívat sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků, kteří nemají obavy sdělovat vlastní názor a své pocity. Literární náměty a texty odpovídají dané věkové kategorii a na jejich výběru mají významný podíl žáci. Systematické vedení žáků k těmto formám hodnocení se vyznačovalo kvalitativním posunem od mladších žáků ke starším. Vyučující v závěru a v některých případech i v průběhu výuky využívají formativní hodnocení s adekvátní zpětnou vazbou, čímž postupně vedou žáky k správnému provedení jednotlivých zadání v rámci potřebných artikulačních, mluvních, pohybových a dramatických činností. Metody a formy práce jsou efektivně voleny s ohledem na věk žáků a jejich již získané schopnosti a dovednosti a také k realizované individuální a kolektivní formě výuky. Literárně-dramatický obor se vyznačuje velmi dobrými vztahy mezi žáky navzájem i mezi žáky a vyučujícími, bez jakýchkoliv známek sociálněpatologických jevů. Vyučující u žáků mají přirozenou autoritu, a to i přes značnou míru vzájemných přátelských vztahů.

Výuka ve všech oborech a sledovaných oblastech byla až na výjimky vyhovující. Inspekční týmy detailně hodnotily podporu rozvoje schopností a dovedností žáků v hospitovaných hodinách v jednotlivých oborech, závěry pak inspektoři v pohospitačních rozhovorech vždy projednávali s vyučujícími, případně i s řediteli ZUŠ. Z analýzy hospitačních záznamů vyplývá vysoký podíl pozitivních metod, postupů a forem práce, kterou učitelé jednotlivých oborů ZUV aplikují.

GRAF 93 | Výskyt vybraných metod a forem výuky v hospitovaných hodinách – podíl hospitací (v %)**GRAF 94 | Výskyt aktivizačních metod a podpora spolupráce v hospitovaných hodinách podle jednotlivých oborů – podíl hospitací (v %)**

V době platnosti mimořádných hygienických opatření přistupovali ředitelé ZUŠ v řadě případů k zajišťování distanční výuky adekvátně a inovativně, zpravidla se dokázali rychle zorientovat a snažili se pro svou školu a jednotlivé obory vybrat a kombinovat optimální formy výuky. Velmi rychle na vzniklou situaci zareagovala AZUŠ (dokument „Zásob-

ník žákovských aktivit pro distanční výuku“ byl vydán již 16. 3. 2020), jako vhodné inspirační zdroje se ukázaly také podpůrné materiály MŠMT anebo veřejnoprávních médií (ČT, ČRo).

Učitelé využívali nejrůznější formy distanční výuky v závislosti na problematice daného studijního zaměření nebo specifika uměleckého oboru a s ohledem na reálné možnosti žáka (věk, dosažené dovednosti, ICT zázemí v rodině) s využitím dostupných sociálních sítí a dostupných technických prostředků učitelů i žáků. Pozitivně se uplatnil vliv kvalifikovanosti pedagogických pracovníků na metody a formy výjimečně vedené výuky, přičemž řada ZUŠ dokázala využít inovativních, kreativních přístupů. Obecně lze konstatovat, že v individuální výuce hudebního oboru se učitelé s problémy distanční výuky vyrovnali nejčastěji pomocí mobilních aplikací WhatsApp a Skype, při jejichž používání lze využít reflexe učitele a sebereflexe žáka. Bylo tak možné např. vytvářet krátká výuková videa nebo nahrávat doprovody k sólovým skladbám. Pro výuku předmětu hudební nauka byla využívána e-mailová komunikace k zasílání pracovních listů a k vypracování úkolů. Jako společné platformy pro zadávání úloh řada učitelů využívala také webové stránky školy. Četnost výuky se podle vyjádření pedagogů většinou řídila rozvrhem hodin, případně individuální domluvou s žáky. K distanční výuce VO, TO a LDO byla doporučena řada zdrojů, včetně pořadů ČT a ČRo, vzdělávacích videí, e-knih apod.

Podle dostupných informací od učitelů a krajských metodiků hudební nauky se individuální výuky především v hudebním oboru účastnila většina žáků. Jako nedostatek distanční výuky pedagogové především uváděli vysokou časovou náročnost pro přípravu na výuku a slabou nebo žádnou podporu ze strany školy. V oblasti zajištění ICT, technické podpory nebo internetového a mobilního připojení byli učitelé téměř vždy odkázáni pouze na vlastní zdroje.

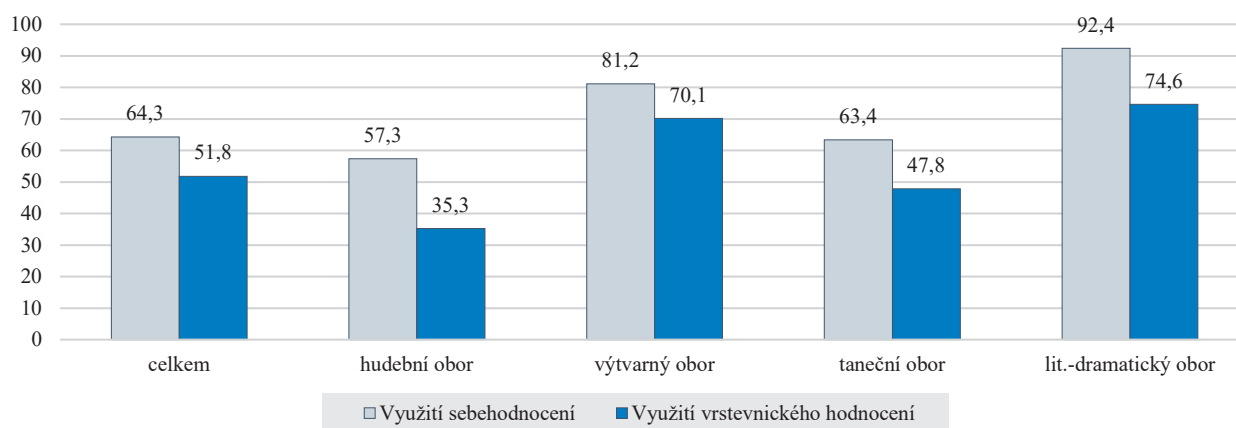
Na základě zjištění pracovníků regionálních inspektorátů se různých forem individuální distanční výuky zúčastnila většina žáků (v průměru 60 až 80 %), intenzita výuky a její kvalita však byla proměnlivá. Evidentně nižší byla v kolektivních předmětech a skupinové výuce. Přes tyto výše uvedené aktivity byla ze strany vyučujících výrazně pocítována absence přímého osobního kontaktu mezi učitelem a žákem.

7.3 Výsledky základního uměleckého vzdělávání

Inspekční cyklus umožňuje posuzovat změny, k nimž v jednotlivých ZUŠ dochází mezi jednotlivými formami inspekční činnosti. Na základě celkové analýzy řízení školy, jejího personálního obsazení, kvality vzdělávání a dalších kritérií bylo konstatováno, že pouze v jedné z 58 škol, v nichž probíhala ve školním roce 2019/2020 inspekční činnost, nedošlo od posledního komplexního inspekčního hodnocení k pozitivním změnám. V jedné třetině (32 %) ZUŠ došlo k výraznému zlepšení materiálních podmínek, mírné zlepšení nastalo v 66 % z navštívených škol. Mezi konkrétními oblastmi zlepšení bylo dále zaznamenáno mj. zkvalitnění bezpečnostních podmínek školy (20 % škol výrazné zlepšení, 70 % mírné zlepšení), pozitivní vývoj finančních podmínek (16,7 % výrazné zlepšení, 80 % mírné zlepšení), ale také v řízení školy (21,7 % výrazné zlepšení, 60,9 % mírné zlepšení).

Ve většině ZUŠ jsou průběžně získávány a vyhodnocovány informace o průběhu výuky a o konkrétním pokroku ve výsledcích každého z žáků ve vztahu ke stanoveným cílům vzdělávání (očekávané nebo výborné úrovně je dosahováno v 95 % škol). Celkově lze prospěch žáků na všech hospitovaných ZUŠ hodnotit jako vynikající, což je projevem zájmu o vzdělávání. Více než 90 % klasifikovaných prospívá s vyznamenáním. Zvláště pak při dílčím hodnocení v hudebním oboru postrádala inspekce vrstevnické hodnocení a zejména pak sebehodnocení žáků. Ve výtvarném oboru byli žáci k vrstevnickému hodnocení a sebehodnocení učitelé vedeni nejčastěji. Na případné nedostatky vedení škol odpovídajícím způsobem reaguje. Žáci jsou dostatečně motivováni, je aktivně podněcován jejich sociální a osobnostní růst.

GRAF 95 | Míra využití sebehodnocení a vrstevnického hodnocení v oborech ZUV – podíl hospitací (v %)



Kromě individuálního hodnocení žáků jsou efektivně využívány i další formy prezentace výsledků jejich vzdělávání a uměleckého rozvoje. K nejčastějším patří školní koncerty, výstavy, přehlídky a aktivní podíl na akcích oživujících kulturní a společenský život v místech působení daných škol. Účinným prostředkem podpory prezentace vzdělávacích výsledků je i zavedený systém soutěží a přehlídek, jež jsou pořádány buď přímo jednotlivými školami, anebo ve spolupráci s dalšími partnery. Některé z těchto přehlídek mají dlouholetou tradici, často i celostátní nebo mezinárodní renomé. V pohospitačních rozhovorech učitelé v této souvislosti připomínali užitečnost a podnětnost obzvláště nesoutěžních přehlídek a setkání, majících spíše charakter tvůrčích dílen a kreativních seminářů, na nichž dominuje možnost nesoutěžního srovnání a možné inspirace. Zejména pedagogové z tanečních a literárně-dramatických oborů opakovaně poukazovali na své negativní zkušenosti ze soutěžních přehlídek, z nichž některé mají příliš konfrontační ráz a dominují na nich spíše partikulární zájmy a tendence.

Dlouhodobě se ukazuje, že velmi pozitivní dopad na vzdělávání žáků v ZUŠ má mezioborová spolupráce, na níž se podílejí žáci a pedagogové všech oborů vyučovaných na dané škole. Mezi konkrétní výstupy patří např. scénické útvary, v nichž účinkují žáci hudebních předmětů, literárně-dramatického a tanečního oboru, s využitím podílu oboru výtvarného, dále moderované vernisáže výtvarných prací s hudebním programem, v některých školách spolupráce na vlastivědných pořadech muzeí nebo folklórních festivalech.

Pozitivním jevem je, že zejména ZUŠ v regionech často spolupracují s jinými uměleckými tělesy, případně využívají i nabídek programů podporujících mimořádně nadané žáky a vítěze ústředních kol soutěží ZUŠ ze strany velkých uměleckých institucí (např. Česká filharmonie, Český rozhlas, Orchester hl. města Prahy FOK). Tyto aktivity byly však ve školním roce 2019/2020 výrazně omezeny z důvodu restriktivních hygienických opatření. Také pravidelná akce ZUŠ OPEN představující veřejnosti výsledky práce v ZUŠ byla v tomto školním roce organizována mj. formou jednorázových akcí, nahrávek a videoprezentací.

7.4 Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Základní umělecké vzdělávání je dlouhodobě stabilizovaným segmentem vzdělávacího systému. Trvale vykazuje pozitivní výsledky, uznávané i v mezinárodním měřítku.
- Pro většinu ZUŠ je příznačná vysoká úroveň motivace žáků k dosahování vynikajících výsledků, případně jejich prezentace v soutěžích a v rámci kulturního života v místech působení daných škol.
- Výraznou podporou v oblasti zvyšování kvality výuky v oblasti uměleckého vzdělávání je spolupráce s absolventy jednotlivých ZUŠ a také s vnějšími partnery, včetně profesionálních umělců špičkové úrovně.
- Pozitivní výsledky na mnoha ZUŠ vykazují společné mezioborové projekty, na nichž se podílejí žáci a pedagogové více oborů i věkových stupňů, objevují se zajímavé autorské projekty.
- Výrazné zlepšení materiálních a prostorových podmínek formou adaptací, rekonstrukcí a modernizací přineslo v některých školách prokazatelné zvýšení kvality výuky.
- Účinnou a všestrannou podporu základním uměleckým školám poskytuje AZUŠ, což se projevilo i v průběhu atypického školního roku 2019/2020 výraznou metodickou a organizační pomocí.
- Školy se snaží rozšiřovat svou vzdělávací nabídku o zatím nerealizované obory nebo rozšiřují již vyučované obory, reagují tak na aktuální poptávku.
- Období distančního vzdělávání školy výrazným způsobem posunulo ve využívání a ovládání prostředků ICT, zlepšilo orientaci učitelů na sociálních sítích a ve výběru nabízených zdrojů.
- Základním uměleckým školám se zpravidla více než jiným typům škol a školských zařízení daří spolupráce s vnějšími subjekty, zřizovateli a orgány samosprávy.
- Školy postupně přecházejí na elektronické vedení školní i třídní dokumentace (školní matrika, třídní knihy, žákovské knížky) a větší využívání informačních technologií pedagogy ve výuce. V období distanční výuky se výrazně zvýšilo využívání prostředků ICT, zlepšila se orientace učitelů v nabízených zdrojích pro distanční vzdělávání.
- Řada škol organizuje vlastní soutěže a výstavy, k účasti na nich a ke spolupráci zve zpravidla další ZUŠ v regionu – tato činnost byla výrazně omezena uzavřením škol v březnu 2020 a přechodem na distanční způsoby výuky.

Negativní zjištění

- Přetrvávajícím nedostatkem na většině ZUŠ je sporadické, leckdy zcela absentující sebehodnocení žáků v individuální výuce, zejména v hudebním oboru.
- Nedostatečná diferenciacce učiva v případě nutnosti vyučovat především hudebně teoretické předměty ve spojených ročnících.
- V některých ZUŠ přetrvává výuka v prostorově a technicky stále stejných, ne plně vyhovujících podmínkách, což přináší zvýšené nároky na organizaci průběhu výuky a na tvorbu rozvrhů. S tím souvisí i kvalita výuky, neboť řada škol nemá vlastní nebo dostatečně velké sály, v nichž by mohly prezentovat výsledky činnosti všech svých uměleckých těles.

Doporučení pro školy

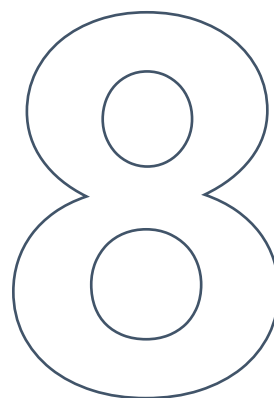
- Důsledněji propojovat stanovené koncepční záměry školy s konkrétními prostředky k jejich naplnění, mít je na zřeteli při realizaci pravidelné výuky.
- Soustavně vést vyučující ke stanovování cílů jednotlivých hodin a následnému vyhodnocení práce, a to jak v individuální, tak ve skupinové a kolektivní výuce.
- Ve vyšší míře uplatňovat formativní hodnocení žáků a žákovských kolektivů.
- Promýšlet a prosazovat způsoby hodnocení výsledků vzdělávání, včetně podpory pravidelného sebehodnocení a hodnocení vrstevnického.

Doporučení pro zřizovatele

- Trvale zkvalitňovat materiální a prostorové podmínky pro činnost a provoz škol, vybavovat je prezentační technikou a informačními technologiemi, hudebními nástroji a dalšími pomůckami pro výuku jednotlivých oborů.
- Usilovat o zlepšení technického stavu učeben, v rámci daných finančních možností podporovat vznik nových koncertních prostor, multimediálních učeben, ale také pracoven pedagogů a nutného zázemí, v němž žáci a jejich rodičovský doprovod tráví čas v době mezi vyučováním.
- Podporovat pedagogy ZUŠ v jejich dalším vzdělávání mj. rozšiřováním nabídky vhodných vzdělávacích akcí a poskytováním finančních zdrojů k účasti na nich.

Doporučení na úrovni systému

- Zvážit rozšíření kapacity těch základních uměleckých škol, které dlouhodobě naplňují maximální limity počtu žáků, případně vykazují výrazný převis poptávky po uměleckém vzdělávání, pokud tyto ZUŠ mají k dispozici potřebné personální a prostorové podmínky.
- Na celostátní úrovni nadále rozšiřovat efektivní formy podpory mimořádně nadaných žáků, a to s využitím systému soutěží, přehlídek, zahraničních výměn a nabízející se spolupráce institucionální a donátorské podpory.
- Promýšlet takové efektivní formy přehlídek a tvůrčích dílen, které upřednostňují před soutěžním a výkonovým charakterem přínos v oblasti vzájemné tvůrčí inspirace a motivace.



Zájmové vzdělávání

8 Zájmové vzdělávání

V souladu s jednotným mezinárodním konceptem klasifikace vzdělání ISCED poskytují školská zařízení pro zájmové vzdělávání v České republice vzdělání na úrovni ISCED 1 (primární vzdělávání) a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání). Zájmové vzdělávání se realizuje podle konkrétních školních vzdělávacích programů (ŠVP), jejichž zásady jsou stanoveny v § 5 odst. 2 školského zákona. Umožňuje tak jeho účastníkům získat další vědomosti a dovednosti nad rámec školní výuky a tím dále rozvíjet jejich vzdělávání.

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou střediska volného času (SVC), školní družiny (ŠD) a školní kluby (ŠK). Střediska volného času pracují převážně pod názvem domy dětí a mládeže (DDM), případně jako stanice zájmových činností (SZČ), a to zpravidla jako samostatný subjekt. Školní družiny a školní kluby působí především v rámci základních škol, základních škol speciálních a víceletých gymnázií. Zatímco účastníky zájmové činnosti v ŠD/ŠK jsou zejména žáci jedné školy, aktivit SVC se účastní zájemci různých věkových kategorií z řad široké veřejnosti.

8.1 Podmínky zájmového vzdělávání

8.1.1 Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání

Přetrvávající poptávka po zájmovém vzdělávání se odráží v celkovém navyšování počtu školských zařízení. Ve školním roce 2019/2020 své služby nabízelo celkem 5 036 zařízení, ve sledovaném období tak došlo k nárůstu o 0,9 %.

TABULKA 100 | Vývoj počtu školských zařízení podle typu zřizovatele

Školní rok	2017/2018			2018/2019			2019/2020		
	ŠD	ŠK	SVC	ŠD	ŠK	SVC	ŠD	ŠK	SVC
MŠMT	8	4	2	8	4	2	8	4	2
Obec	3 606	494	213	3 608	494	213	3 610	486	213
Kraj	240	31	72	241	31	71	225	35	71
Soukromý zřizovatel	176	35	14	195	40	16	214	44	19
Církev	40	33	25	42	34	28	42	34	29
Celkem	4 070	597	326	4 094	603	330	4 099	603	334

Podle typu zřizovatele převažují počtem ŠD, ŠK i SVC zařízení zřizovaná obcemi, k nejvyššímu nárůstu počtu těchto školských zařízení dochází u soukromých zřizovatelů. Regionálně se ve sledovaném období nejvíce zvýšil počet ŠD v Praze (o 4,2 %), ŠK v Královéhradeckém kraji (o 17,9 %) a SVC v Kraji Vysočina (o 10 %).

O umístění žáků do ŠD, které jsou určeny přednostně žákům prvního stupně základní školy, je stále velký zájem. Zařízení proto nejčastěji přijímají přednostně nejmladší žáky a žáky dojíždějící. Jako náhradní řešení pro nepřijaté žáky nabízí např. ve spolupráci se SVC zájmové útvary přímo ve škole nebo zapojení do školního klubu. Poptávka po zájmovém vzdělávání v ŠD je na oblastní úrovni řešena spíše navyšováním počtu oddělení než zřizováním nových zařízení. Nejvíce oddělení ve sledovaném období přibýlo ve Středočeském kraji (o 4,3 %), dále také v Jihomoravském kraji a Kraji Vysočina.

TABULKA 101 | Vývoj počtu ŠD a ŠK a jejich účastníků

Školní rok	2017/2018	2018/2019	2019/2020	Trend
Počet družin	4 070	4 094	4 099	+
Počet klubů	597	603	603	0
Zapsaní účastníci ŠD	337 192	339 037	336 027	-
z 1. stupně ZŠ	330 679	332 286	328 452	-
z 2. stupně ZŠ	3 953	4 231	4 168	-
z přípravné třídy, přípravného stupně	2 560	2 520	3 407	+
Zapsaní účastníci ŠK	47 675*	47 873	46 544	-
z 1. stupně ZŠ	18 142	18 506	17 129	-
z 2. stupně ZŠ**	29 512	29 367	29 415	+

* V roce 2017/2018 jsou do celkového součtu zahrnuti také účastníci z přípravné třídy / přípravného stupně.

** Od školního roku 2018/2019 jsou ve statistikách MŠMT účastníci zájmového vzdělávání v ŠK rozděleni na žáky docházející z 2. stupně ZŠ a žáky z víceletých gymnázií, v tabulce jsou sloučeni do jedné kategorie.

Zájmové vzdělávání v ŠD/ŠK je převážně poskytováno žákům jedné kmenové školy, výjimečně žákům z více škol. V meziročním srovnání sice mírně poklesl celkový počet zapsaných účastníků ŠD/ŠK (o 0,3 %), navýšil se však počet účastníků ŠD z přípravné třídy / přípravného stupně (o 35,2 %). Především tento nárůst je důvodem uvedeného navýšení počtu oddělení.

TABULKA 102 | Vývoj počtu SVČ, zájmových útvarů a jejich účastníků

Školní rok	2017/2018	2018/2019	2019/2020	Trend
Počet SVČ	326	330	334	+
Počet zájmových útvarů	28 398	28 153	30 096	+
Počet přijatých účastníků	303 289	304 539	310 043	+

Zájem zákonných zástupců o naplňování volného času jejich dětí prostřednictvím zájmových činností nabízených SVČ se promítá ve sledovaném období především do nárůstu počtu zájmových útvarů a přijatých účastníků, což vypovídá o schopnosti středisek reagovat na aktuální poptávku požadovaných volnočasových aktivit.

TABULKA 103 | Vývoj počtu a podílu účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), nadaných a cizinců podle druhu zařízení

Školní rok	2017/2018		2018/2019		2019/2020	
	ŠD + ŠK	SVČ	ŠD + ŠK	SVČ	ŠD + ŠK	SVČ
Počet účastníků celkem	384 867	303 289	386 910	304 539	382 571	310 043
Počet účastníků se SVP	24 851	1 071	28 621	1 317	30 335	1 594
Podíl účastníků se SVP (v %)	6,5	0,4	7,4	0,4	7,9	0,5
Podíl účastníků – nadaných (v %)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Podíl účastníků – cizinců (v %)	2,2	0,9	2,5	1,1	2,8	x*)

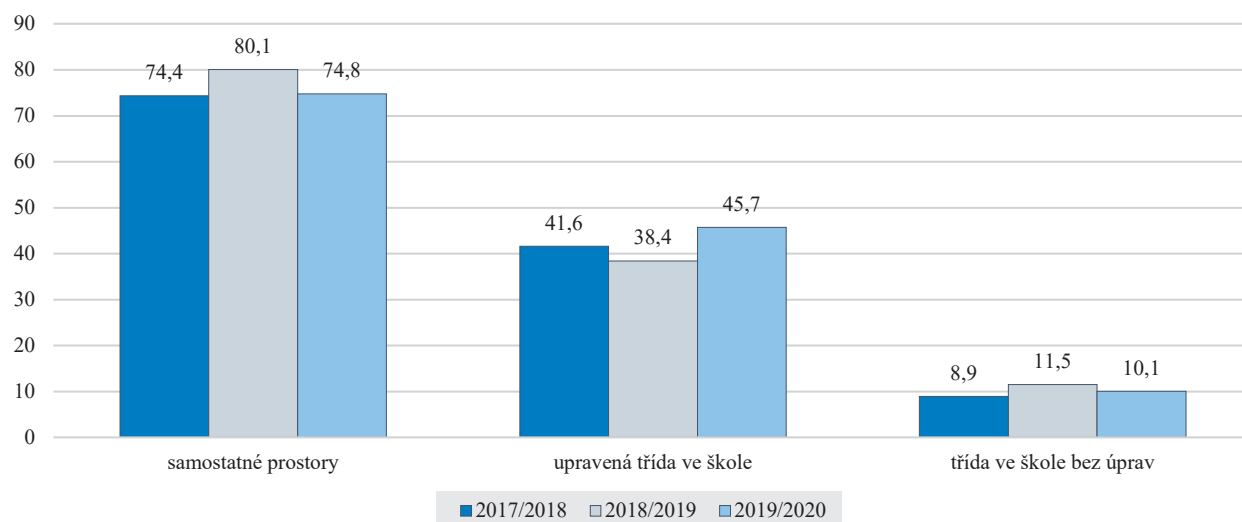
*) Cizinci se do výkazu SVČ již nezaznamenávají.

Průběžný nárůst počtu účastníků se SVP zařazených do zájmového vzdělávání v ŠD/ŠK ve sledovaném období reaguje na zvyšující se podíl žáků se SVP v základním vzdělávání. Pozitivní informací tedy je, že zájmové vzdělávání organizované ve školách (ŠD/ŠK) nezaostává v inkluzivním přístupu k účastníkům za základními školami. Rozdíl mezi údaji v ŠD/ŠK a SVČ v počtech účastníků se SVP, který vychází z výkazů MŠMT, je ovlivněn způsobem spolupráce se školskými poradenskými zařízeními i se zákonnými zástupci nezletilých účastníků. Zatímco vychovatelé v ŠD/ŠK mají k dispozici relevantní podklady z kmenové školy o znevýhodnění žáků – účastníků, pedagogové SVČ jsou většinou odkázáni pouze na informace poskytnuté zákonnými zástupci nezletilých účastníků, případně na vlastní diagnostiku.

8.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání

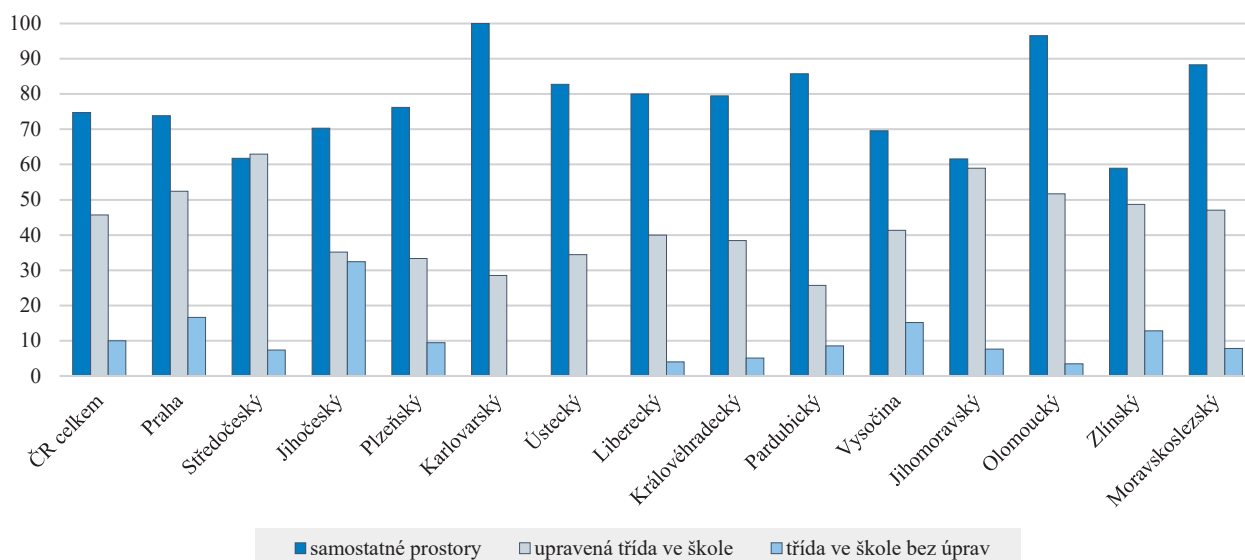
V rámci hospitační činnosti ČŠI dlouhodobě sleduje, zda prostorové uspořádání a materiální vybavení školských zařízení odpovídá vzdělávacím a výchovným cílům ŠVP a potřebám účastníků zájmového vzdělávání.

GRAF 96 | Užívané prostory ŠD/ŠK – vývoj v období 2017/2018–2019/2020 – podíl zařízení (v %)



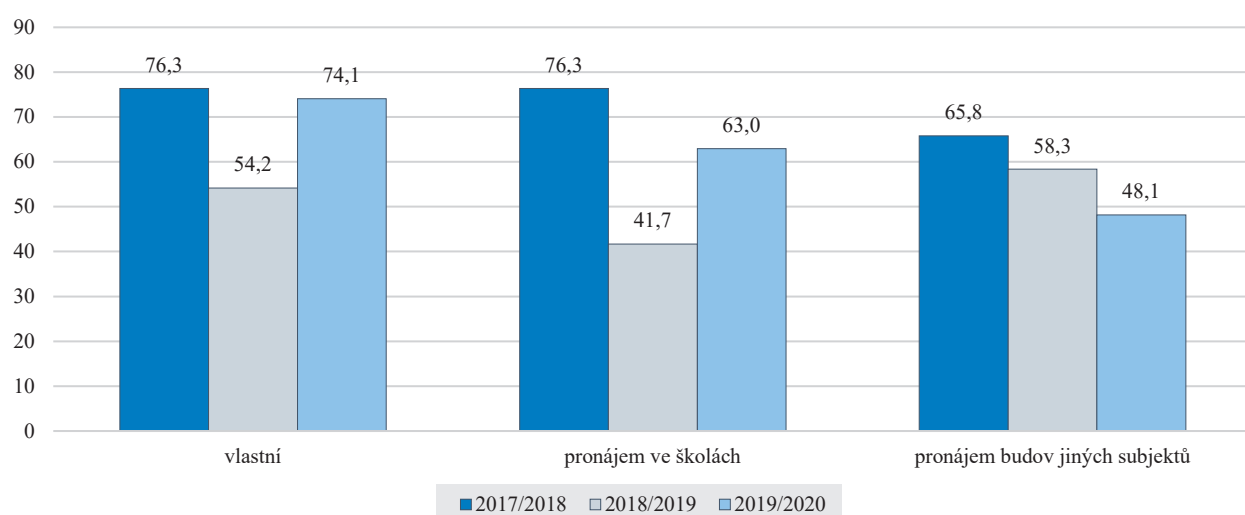
Ve srovnání s předchozím školním rokem se společně s celkovým navýšením počtu školních družin a jejich oddělení zvýšil také o 7,3 procentního bodu podíl ŠD, které k realizaci zájmového vzdělávání využívají kromě vlastních prostor i upravené kmenové třídy. Nejvýrazněji se tato situace projevila v Praze, Jihomoravském a Středočeském kraji, což koresponduje s nárůstem ŠD (příp. oddělení) v těchto regionech. Omezené prostorové podmínky jsou však mnohdy limitující pro některé druhy zájmových aktivit a celodenní pobyt účastníků ve stejném prostředí také nepřispívá k žádoucí psychohygiě.

GRAF 97 | Prostory využívané pro činnost ŠD/ŠK v základních školách v krajském členění – podíl zařízení (v %)



Mezi další prostory, které ŠD/ŠK využívají ke své činnosti, se již tradičně řadí tělocvična, školní hřiště a školní zahrada, ve srovnání s loňským školním rokem se ale snížilo procento využívání počítačových či multimediálních učeben. Většina SVC nemá vlastní prostorové kapacity k realizaci všech nabízených zájmových útvarů, a volí proto jako běžné řešení pronájem areálů obce, sportovních jednot, odborných učeben škol, táborových základen apod.

GRAF 98 | Užívané prostory SVC – vývoj v období 2017/2018–2019/2020 – podíl zařízení (v %)



Prostorové a materiální podmínky hodnotila ČŠI v navštívených zařízeních jako vhodné a umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP celkem u 97,3 % ŠD/ŠK a 96,3 % SVC. Případné nedostatky se týkaly převážně nevhodných místností a vybavení (zastaralý nábytek).

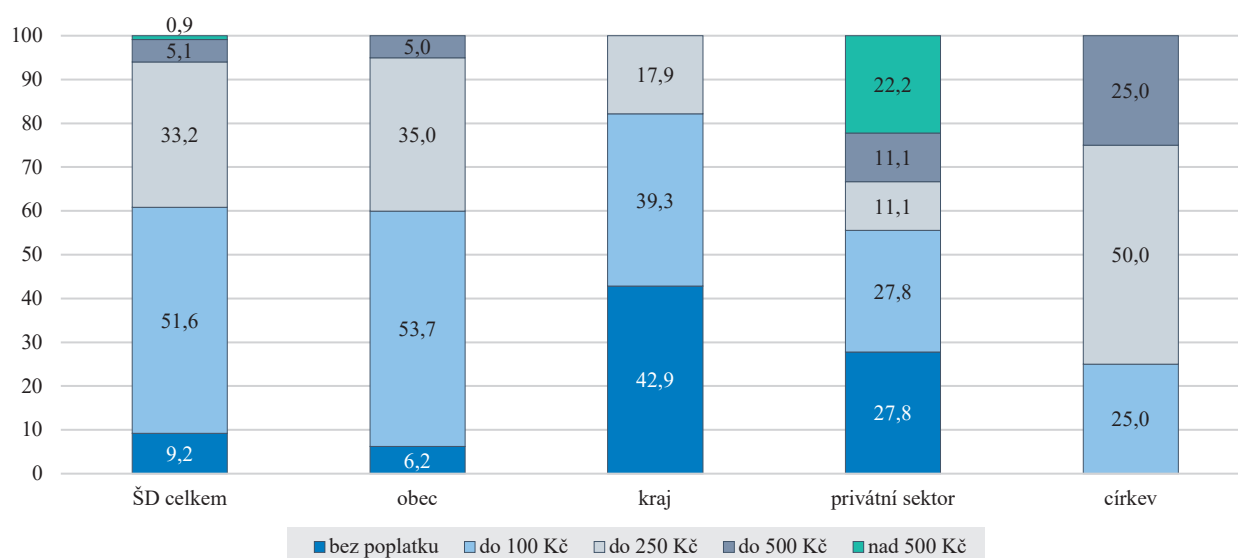
V meziročním srovnání došlo k pozitivnímu posunu v úrovni zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví účastníků zájmového vzdělávání v ŠD/ŠK, porušení bylo zaznamenáno v oblasti bezpečnosti prostor pouze u 2,7 % zařízení a v dalších oblastech BOZ u 1,3 %. Naopak v případě SVC bylo zjištěno porušení u 7,4 % středisek, zejména v oblasti prevence

rizik. V těchto případech vystavovala ČŠI protokol o kontrole s uvedením nedostatků a stanovovala lhůty k jejich nápravě.

8.1.3 Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání

Zájmové vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, a proto ho lze dle § 123 odst. 2 školského zákona poskytovat za úplatu, která je jedním z důležitých finančních zdrojů právnické osoby vykonávající činnost školského zařízení. Měsíční poplatky za pobyt v ŠD se ve většině zařízení pohybovaly ve výši do 250 Kč.

GRAF 99 | Měsíční výše úplaty za školské služby a vzdělávání podle typu zřizovatele – podíl zařízení (v %)



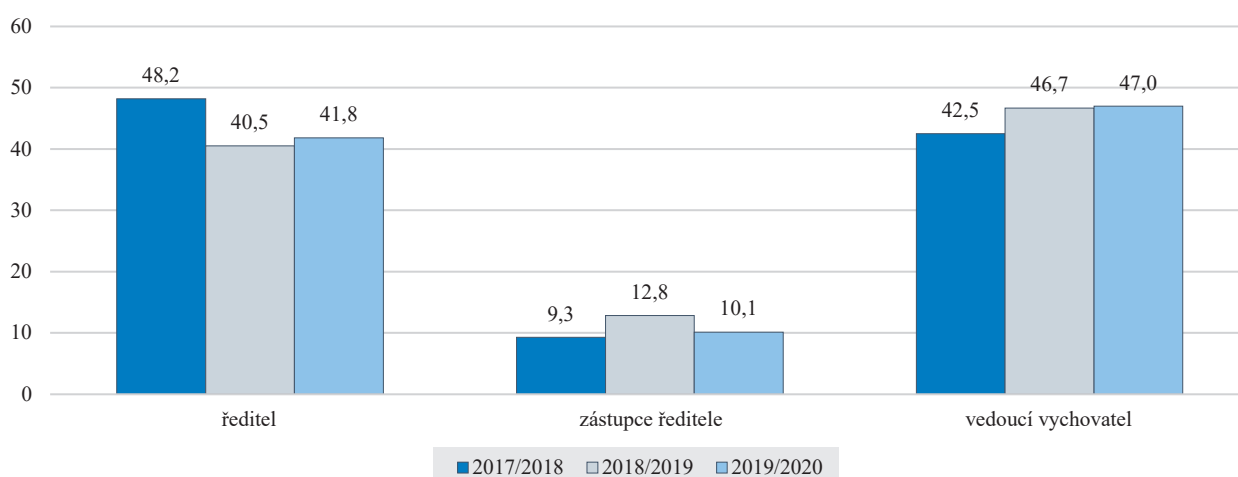
V 9,2 % sledovaných ŠD nebyla úplata za školské služby a vzdělávání stanovena a vybírána. Podle typu zřizovatele nevybírají úplatu nejčastěji školská zařízení zřizovaná krajem (42,9 % subjektů). Nejběžnější měsíční poplatek do 100 Kč vybírá téměř 52 % zařízení. Jeho výše nebo případné prominutí podmiňuje sociální i ekonomická úroveň obcí a regionů. Finance z úplat jsou nejčastěji využívány na vybavení, případně provoz školského zařízení. Výše úplaty za pravidelnou zájmovou činnost v SVC je ovlivněna druhem aktivity, její náročností na spotřebu materiálu a pomůcek, také zohledňuje dostupnost nabídky všem sociálním skupinám.

Způsob financování závisí do značné míry na typu školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Ve ŠD a ŠK jsou využívány především finanční prostředky ze státního rozpočtu, úplata za poskytování školských služeb a vzdělávání, prostředky z rozpočtu zřizovatele, případně také z dotací rodičovských spolků. Ve SVC je kromě finančních prostředků státu významným zdrojem také často provozovaná doplňková činnost, sponzorské dary od fyzických či právnických osob včetně obcí, v jejichž působnosti střediska činnost vykonávají. Kromě toho mohou všechna školská zařízení získat i finanční podporu z evropských strukturálních a investičních fondů z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pro období 2014–2020 prostřednictvím projektů zjednodušeného vykazování, tzv. „Šablon II“.

8.1.4 Personální podmínky v zájmovém vzdělávání

8.1.4.1 Vedoucí pracovníci zařízení pro zájmové vzdělávání

Způsob řízení a organizace ŠD/ŠK ovlivňuje obvykle velikost školy, jejíž jsou součástí. U menších škol řídí ŠD/ŠK přímo ředitel školy, u větších bývá pověřen vedením vedoucí vychovatel nebo zástupce ředitele školy.

GRAF 100 | Podíl vedoucích pracovníků školy na řízení ŠD a ŠK v letech 2017/2018–2019/2020 (v %)

V meziročním srovnání se ve sledovaných zařízeních mírně navýšilo procento ředitelů podílejících se na řízení ŠD/ŠK, ale i vedoucích vychovatelů, na které byly na základě delegování přeneseny kompetence spojené s řízením školského zařízení.

Úroveň řízení školského zařízení ovlivňuje kvalita dalšího profesního rozvoje vedoucích pracovníků. Zatímco profesní rozvoj vedoucích pracovníků ŠD/ŠK je posuzován v rámci činnosti celého subjektu (školy), u SVČ je to pouze ve vztahu ke středisku. Potřebná úroveň v oblasti řízení dosahovalo 90,4 % hodnocených ŠD/ŠK, ale jen 85,2 % hodnocených SVČ, přičemž však v žádném zařízení nebyla zjištěna nevyhovující úroveň. Nedostatky, které se týkaly profesního rozvoje vedení SVČ, se nepříznivě projevily například i v nižší úrovni spolupráce pedagogů střediska a jejich participaci na vlastním profesním rozvoji.

8.1.4.2 Pedagogičtí pracovníci v zájmovém vzdělávání

Ve školním roce 2019/2020 vykonávalo v hodnocených zařízeních (ŠD/ŠK) činnost celkem 1 435,4 pedagogického pracovníka (přepočtený stav), z toho 1 303,1 (tj. 90,8 %) splňovalo předpoklady odborné kvalifikace stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V navštívených SVČ vykonávalo pedagogickou činnost celkem 1 355 pedagogů volného času (přepočtený počet byl 271,5), z nichž 220 interních zaměstnanců zajišťovalo komplexní pedagogickou činnost a 1 135 externích zaměstnanců dílčí pedagogickou činnost na zkrácený úvazek.

TABULKA 104 | Vývoj počtu pedagogických pracovníků v SVČ (statistika MŠMT)

Školní rok	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Celkový počet pedagogických pracovníků	15 631	15 822	16 017
Počet interních pedagogických pracovníků	2 205	2 277	2 288
Počet externích pedagogických pracovníků	13 426	13 545	13 729

V návaznosti na přibývající počet ŠD a SVČ pokračoval i meziroční nárůst celkového počtu pedagogických pracovníků.

TABULKA 105 | Porovnání kvalifikovanosti pedagogů v hospitovaných hodinách ŠD/ŠK a SVČ – podíl (v %)

Kvalifikovanost pedagogů	ŠD/ŠK	SVČ
Odborná kvalifikace vychovatele / pedagoga volného času dle zákona č. 563/2004 Sb.	91,2	91,1

Nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů ŠD/ŠK pracoval v krajích Moravskoslezském (99,5 %) a Zlínském (98,3 %), naopak nižší míru kvalifikovanosti pedagogů dosahovala zařízení v krajích Středočeském (83,7 %) a Ústeckém (84,1 %).

TABULKA 106 | Porovnání využití dalších pedagogů v hospitovaných hodinách ŠD/ŠK a SVČ v letech 2017/2018 až 2019/2020 – podíl hodin (v %)

	ŠD/ŠK			SVČ		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Asistent pedagoga	10,9	12,4	14,8	2,7	3,1	2,9
Další pedagog, pracovník	6,1	4,8	4,1	–	–	–
Osobní asistent	0,4	0,3	0,3	0,6	0,3	1,7

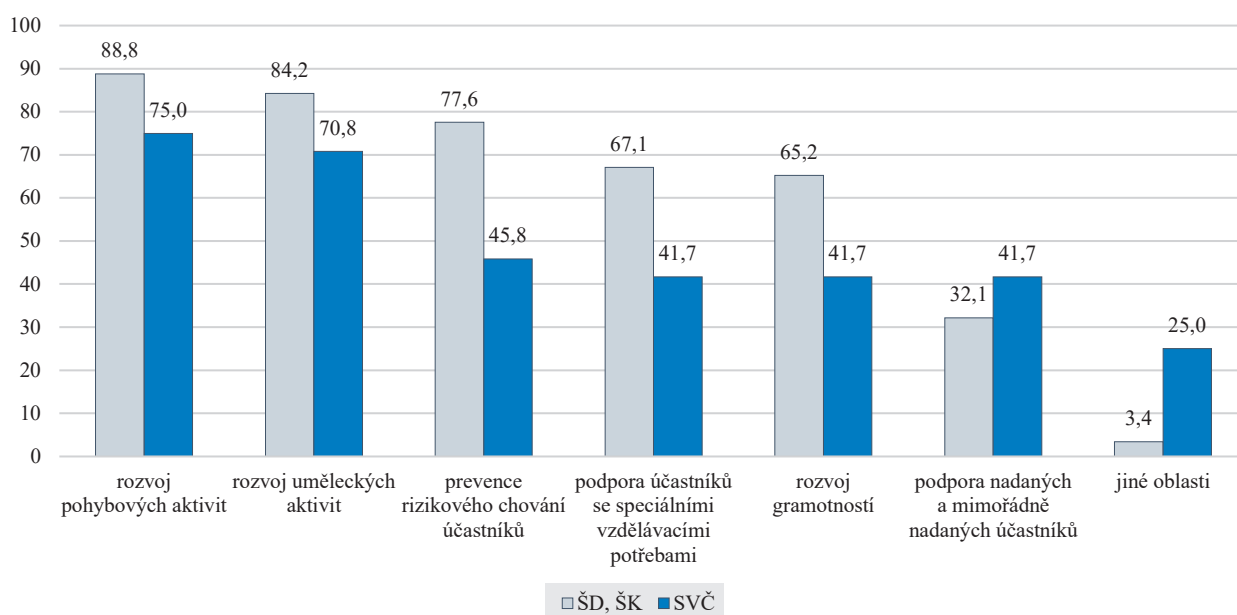
Školy respektují doporučení školských poradenských zařízení a poskytují personální podporu prostřednictvím asistenta pedagoga žákům s priznanými podpůrnými opatřeními i v zájmovém vzdělávání (ŠD/ŠK). Asistenti pedagoga se na výchovně-vzdělávacích činnostech podílejí podobným způsobem jako v základním vzdělávání, a to formou přímé nebo nepřímé podpory účastníků. Z jejich dopomocí se tak daří lépe zapojovat účastníky se SVP i do zájmového vzdělávání.

Silnou stránkou oblasti personálních podmínek v zájmovém vzdělávání je ve všech typech školských zařízení vstřícná a respektující komunikace pedagogů s účastníky, jejich rodiči i kolegy, která napomáhá k formování příznivého klimatu. Negativním zjištěním je podíl zařízení, jejichž pedagogové nejsou pro svou práci plně kvalifikováni a odborně zdatní, případně nepřístupují ke své práci dostatečně profesionálně (12,7 % ŠD/ŠK a 18,5 % SVČ) a současně se aktivně nepodílejí na svém profesním rozvoji (13,5 % ŠD/ŠK a 14,8 % SVČ).

8.1.5 Řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání

Jedním z důležitých předpokladů efektivního řízení školského zařízení je stanovení reálných cílů, ke kterým chce subjekt směřovat. Zařízení, která nedokázala svoji vizi a strategii svého rozvoje jasně zformulovat a naplňovat všemi pedagogy, bylo 13,3 % u ŠD/ŠK a 29,6 % u SVČ. Zejména v případě SVČ tak dochází k nedostatečné provázanosti ŠVP se strategickými cíli střediska, strategické záměry v těchto případech nejsou dostatečně srozumitelné pedagogům.

Celkem 91,3 % ŠD/ŠK a 85,2 % SVČ spolupracuje s externími partnery. Spolupráce ŠD/ŠK s kmenovou školou probíhá zejména v rovině koordinace organizace vzdělávání (společné využívání prostorového a materiálního vybavení, zajištění přesunu účastníků mezi školou a školským zařízením) a organizace společných projektů a akcí. Kooperace se školou i dalšími partnery umožňuje rozšíření vzdělávací nabídky navazující na základní vzdělávání. Zejména ŠD mnohdy do svých aktivit začleňují také zákonné zástupce účastníků. V oblasti spolupráce s partnery v SVČ, která patřila v předchozích letech k jejich silným stránkám, byly v navštívených zařízeních shledány rezervy. Podle hodnocení ČŠI je ve 14,8 % těchto zařízení potřeba zvýšení aktivity v této oblasti.

GRAF 101 | Oblasti spolupráce ŠD, ŠK, SVČ se školami – podíl zařízení (v %)

Přetrvávající nedostatky v kvalitě řízení ŠD/ŠK vyplývají často také z nejasně vymezených pravomocí mezi vedením školy a vedoucími vychovateli. Ředitelé kmenových škol mnohdy věnují sledování a vyhodnocování práce ŠD/ŠK pouze okrajovou pozornost, jejich hospitační a kontrolní činnost není důsledná, naplňování delegovaných kompetencí

není systematicky ověřováno. Nedostatky v nastavení monitorovacích a evaluačních mechanismů se promítly v hodnocení 29,6 % SVČ úrovní vyžadující zlepšení, v 7,4 % byla SVČ v této oblasti hodnocena jako nevyhovující. Problematickou oblastí zůstává i profesní rozvoj pedagogů v rámci DVPP, kterému často není ze strany vedení věnována patřičná pozornost.

Mezi silné stránky naopak patří schopnost vedoucích pracovníků vytvářet příznivé klima, které se projevuje v dobrých vztazích mezi pedagogy, účastníky zájmového vzdělávání i veřejností.

Školská zařízení individualizují práci s účastníky se SVP nejčastěji formou diferencovaných úkolů s různou mírou obtížnosti podle zájmu a zaměření účastníků, v menší míře také prostřednictvím diferenciací vzdělávacích metod. V SVČ přispívají příznivě k individualizaci vzdělávání nižší počty účastníků v některých zájmových útvarech.

TABULKA 107 | Uplatnění podpůrných opatření (PO) na základě složení účastníků a jejich potřeb – podíl zařízení (v %)

Uplatnění PO	ŠD/ŠK	SVČ
Na základě vlastní diagnostiky (1. stupeň podpory)	32,6	29,6
Na základě doporučení ŠPZ (2.–5. stupeň podpory)	60,2	14,8
PO nerealizuje	9,9	7,4
Nebylo potřeba, zařízení nemá účastníky s potřebou PO	18,0	55,6

Složení účastníků zájmového vzdělávání se liší v ŠD/ŠK oproti SVČ. Zatímco v ŠD/ŠK převládají žáci 1. stupně ZŠ, zájmových aktivit v SVČ se účastní kromě žáků 1. a 2. stupně ZŠ také děti MŠ, žáci SŠ a dospělí účastníci. Dle statistických ročenek MŠMT je v SVČ zapsáno 1 594 účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami, což je pouze 0,5 % oproti 7,9 % v ŠD/ŠK. Školská poradenská zařízení často do doporučení zahrnují podpůrná opatření jak do výuky, tak současně i do zájmového vzdělávání v ŠD/ŠK. Doporučení poradenských zařízení týkající se organizace zájmového vzdělávání v SVČ jsou méně častá a záleží na samotných účastnících nebo jejich zákonných zástupcích, zda údaje o potřebě podpory poskytnou. Informovanost pedagogických pracovníků SVČ o speciálních vzdělávacích potřebách účastníků je tak nižší, na druhou stranu však často platí, že charakter mnoha zájmových aktivit nevyžaduje, aby účastníci tyto informace středisku sdělovali.

TABULKA 108 | Uplatnění doporučení školských poradenských zařízení (ŠPZ) – podíl zařízení (v %)

Realizace doporučení ŠPZ	ŠD/ŠK	SVČ
Doporučení je realizováno v potřebném rozsahu a ve všech případech	98,7	100,0
Doporučení není realizováno v potřebném rozsahu	0,6	0,0
Doporučení není realizováno ve všech případech	0,3	0,0

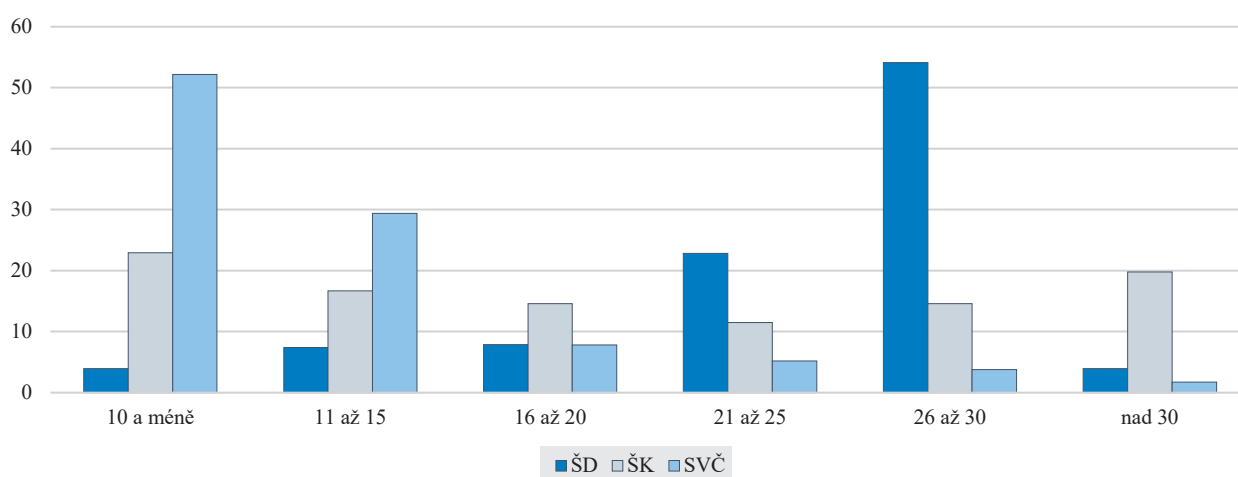
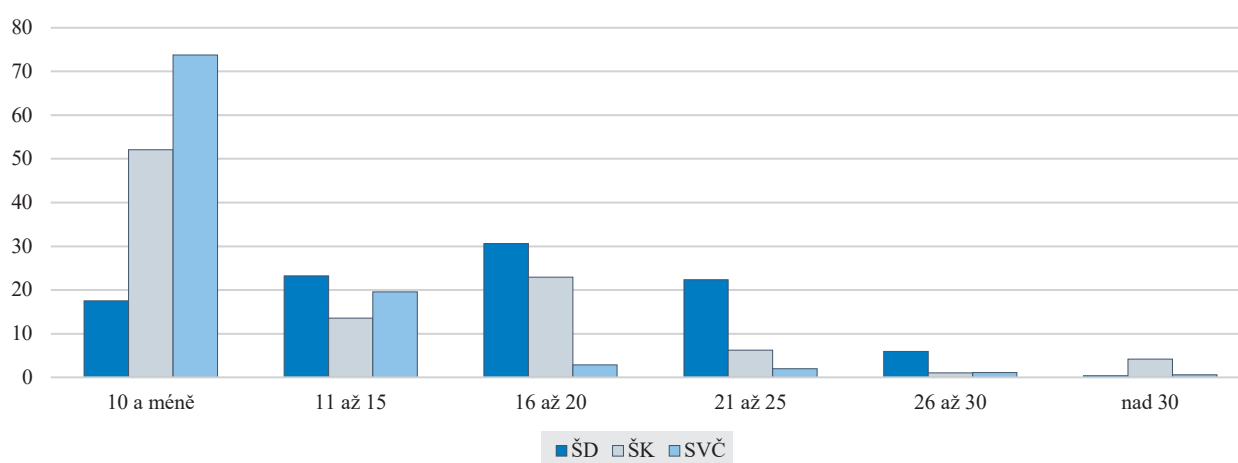
V případech, kdy se doporučení ŠPZ týkalo také zájmové činnosti účastníků, jsou tato doporučení téměř vždy dodržována a naplňována.

8.2 Průběh zájmového vzdělávání

8.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Pro rozvoj dovedností a znalostí a uspokojování individuálních potřeb jednotlivců hrají nezastupitelnou úlohu zájmové činnosti. Tyto záměrné aktivity ovlivňují celkový rozvoj jejich zálib a sklonů i žádoucí společenskou orientaci. Úlohou ŠD/ŠK a SVČ, které v rámci školského systému organizovaně zabezpečují zájmovou činnost, je naplňování vzdělávacích cílů stanovených školským zákonem. Výrazným přínosem účasti v zájmovém vzdělávání je prevence rizikového chování dětí a mládeže. Substituce aktivit s potenciálem sociálněpatologických projevů organizovanými a účelně trávenými volnočasovými aktivitami je velmi vhodnou formou specifické primární prevence.

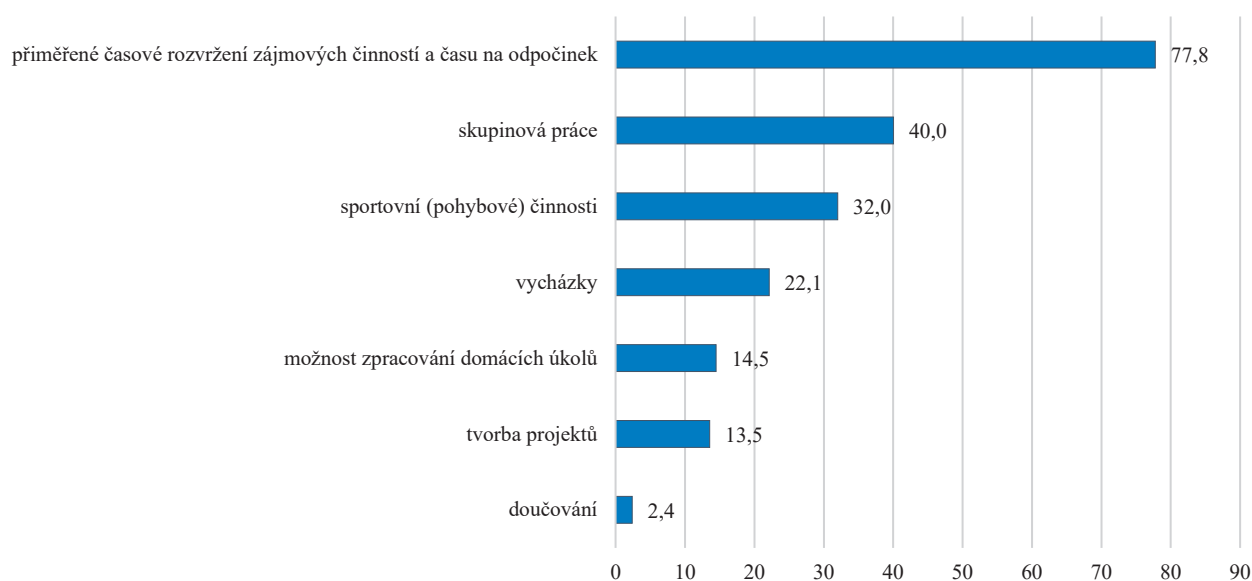
Zájmové vzdělávání v ŠD/ŠK nabízí možnost využívat pestré metody a formy vzdělávání. Vyšší počty účastníků zájmového vzdělávání zejména ve ŠD však mají zásadní vliv na jejich efektivní uplatňování. Více než v polovině hospitovaných oddělení ŠD bylo zapsáno 26 a více účastníků. Uvedený počet klade zvýšené nároky na organizaci zájmového vzdělávání, jak opakovaně při své činnosti zjišťuje Česká školní inspekce. Počty reálně přítomných účastníků zájmového vzdělávání v zařízeních zájmového vzdělávání zejména ve ŠD jsou však nižší.

GRAF 102 | Zapsaní účastníci ŠD, ŠK, SVČ – podíl hospitací (v %)**GRAF 103 | Přítomní účastníci ŠD, ŠK, SVČ – podíl hospitací (v %)**

Jak je zřejmé z předcházejících grafů, inspekční zjištění potvrzují, že při ranním provozu ŠD a v pozdějších odpoledních hodinách, kdy značná část žáků odchází domů anebo do zájmových útvarů, není kapacita všech oddělení zcela využita a školní družiny je za dodržování zákonných předpokladů spojují. Upravená organizace vzdělávání na kvalitu vzdělávání nemívá dopad za předpokladu, že realizace ŠVP pro zájmové vzdělávání probíhá mimo uvedenou dobu.

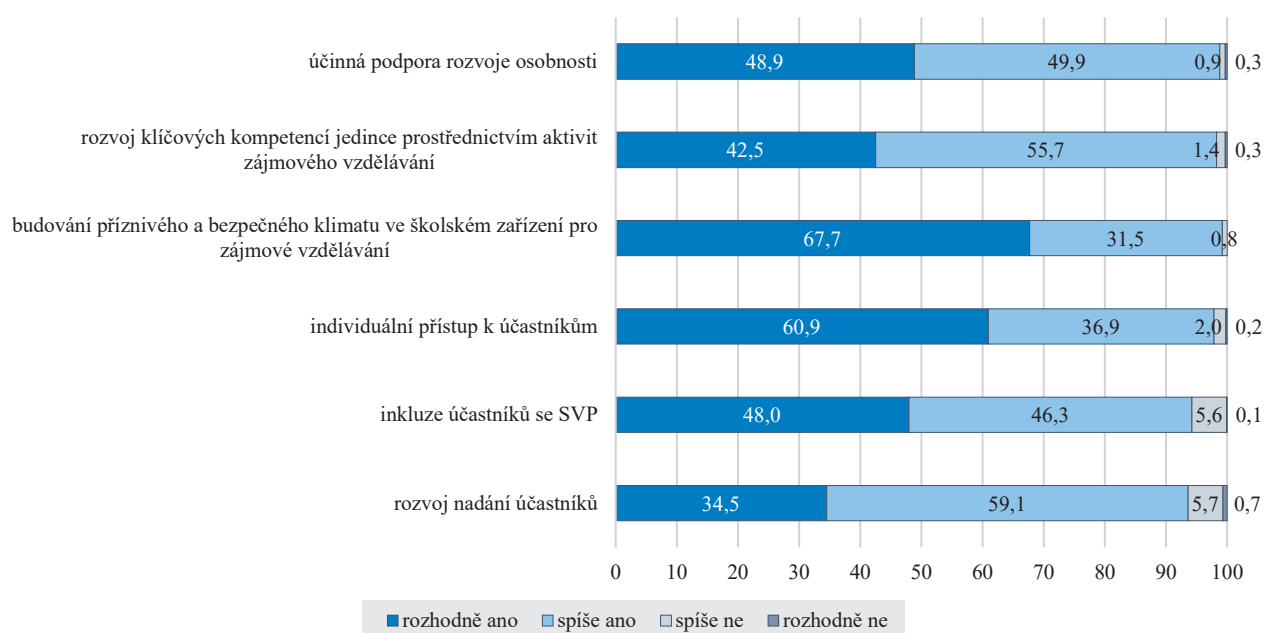
Při hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání ČŠI byly pozitivně oceňovány spojené subjekty, ve kterých byla zřejmá cílená provázanost školních vzdělávacích programů pro základní a zájmové vzdělávání ŠD/ŠK. Takováto žádoucí návaznost vzdělávacích programů, která posilovala především osobnostní rozvoj žáků – účastníků, byla zajišťována zejména společným zapojením do školních projektů. K dosažení stanovených vzdělávacích cílů byly v ŠD/ŠK zpravidla využívány vhodné vzdělávací strategie. Pedagogům se dařilo uplatňovat přiměřené časové rozvržení zájmových činností a času na odpočinek formou relaxačních a oddechových činností (77,8 % zařízení), velmi často (40 % zařízení) byla uplatňována i skupinová práce k podpoře prosociálních vztahů mezi účastníky zájmového vzdělávání. Pozitivně byly hodnoceny žádoucí aktivity podporující objevování, experimentování, tvořivost a individuální iniciativu. Pozitivem byly také činnosti zaměřené na interdisciplinární znalosti a dovednosti a zařazování aktivit podporujících čtenářskou gramotnost. Únava účastníků z vyučování byla často přiměřeně kompenzována pobytem venku s nabídkou pohybových a environmentálních aktivit.

Při vzdělávání účastníků přihlášených k pravidelné denní docházce do ŠD/ŠK se pravidelnou zájmovou činností – nejčastěji během ranní družiny – stává otevřená nabídka spontánních aktivit. Možnost volby umožňovala žákům projevat vlastní zájem o hraní společenských her a připravené kreativní činnosti, ke kterým dostávali dostatečný prostor. Čas trávený v ŠD či ŠK využili také k přípravě na vyučování za pomoci pedagogů (2,4 % zařízení) a zpracování domácích úkolů (14,5 % zařízení) zpravidla účastníci ze sociálně znevýhodněného prostředí.

GRAF 104 | Metody a formy činnosti ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)

Využívání účinných vzdělávacích metod, postupů a forem práce zaměřených na sociální a osobnostní rozvoj zejména u účastníků se SVP a nadaných bylo v některých subjektech omezeno nedostatečnými prostorovými a materiálními podmínkami a také mnohdy nízkou mírou zapojování pedagogů do aktivit profesního rozvoje. Kvalitativní úroveň poskytovaného zájmového vzdělávání ovlivňovala nedostatečná kvalifikovanost vychovatelů. Odborně zdatní pedagogové si vedli lépe ve výběru vhodných vzdělávacích strategií pro účinnou podporu osobnosti žáků a jejich klíčových kompetencí. Erudovaně přistupovali k potřebám účastníků včetně těch se SVP a dařilo se jim účinně podporovat jejich celkový rozvoj osobnosti.

Poměrně častou praxí je kombinace úvazků pedagogů zájmového vzdělávání a úvazků asistenta pedagoga pro žáky se SVP v základním vzdělávání. Tato zkušenost pedagogů napomáhá úspěšnému začlenění účastníků do zájmového vzdělávacího procesu, umožňuje jim volit přiměřeně diferencovaný přístup k účastníkům a zohledňování jejich individuálních potřeb.

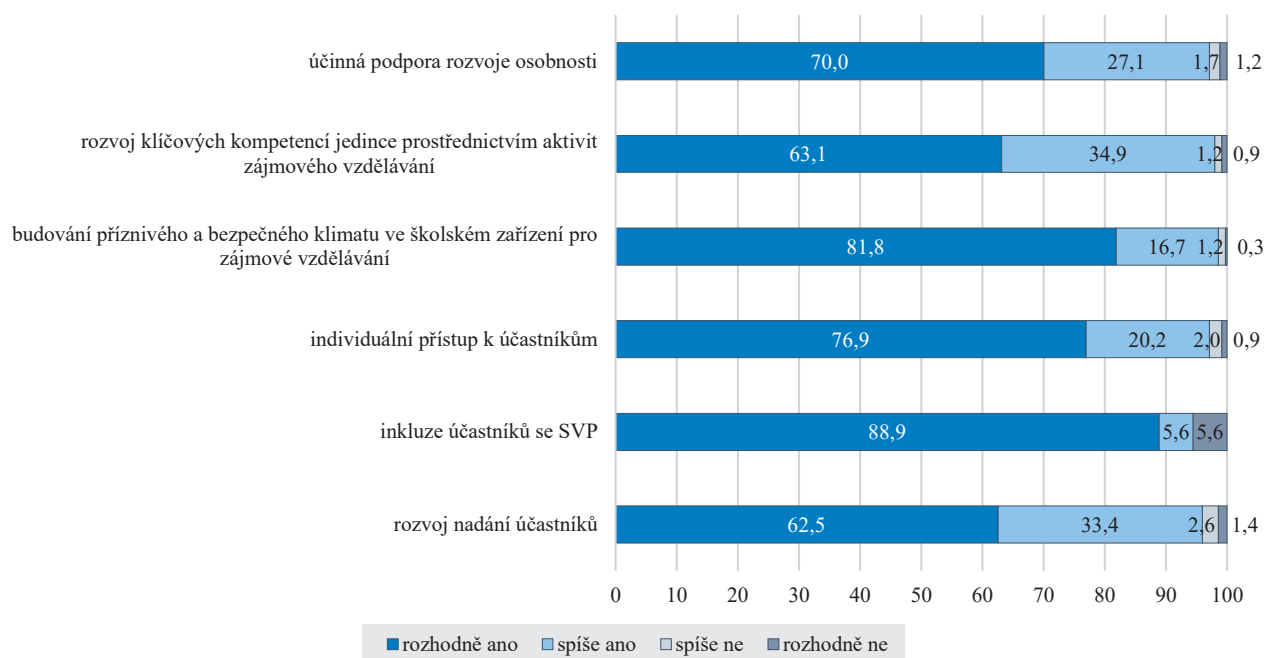
GRAF 105 | Průběh zájmového vzdělávání v ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)⁴⁸

⁴⁸ Inkluzí účastníků se SVP hodnocena jen v případech, kdy byli přítomni účastníci se SVP.

Během hospitovaných aktivit poskytovaného vzdělávání podporovalo ve většině případů příznivé klima rozvoj osobnosti i klíčových kompetencí účastníků. Naopak omezujícím faktorem v případech, kdy se zájmové vzdělávání uskutečňuje v kmenových učebnách, které nejsou vhodně uzpůsobeny pro všechny typy realizovaných aktivit, byl nezbytný důraz pedagogů na dodržování stanovených pravidel bezpečnosti.

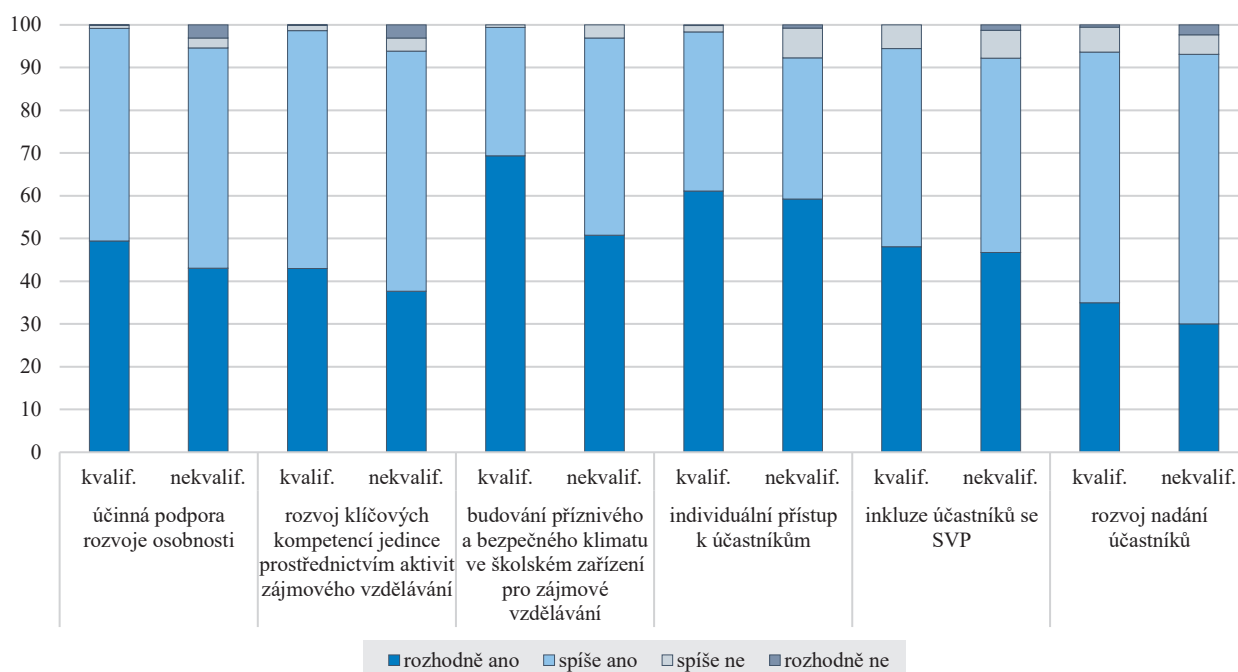
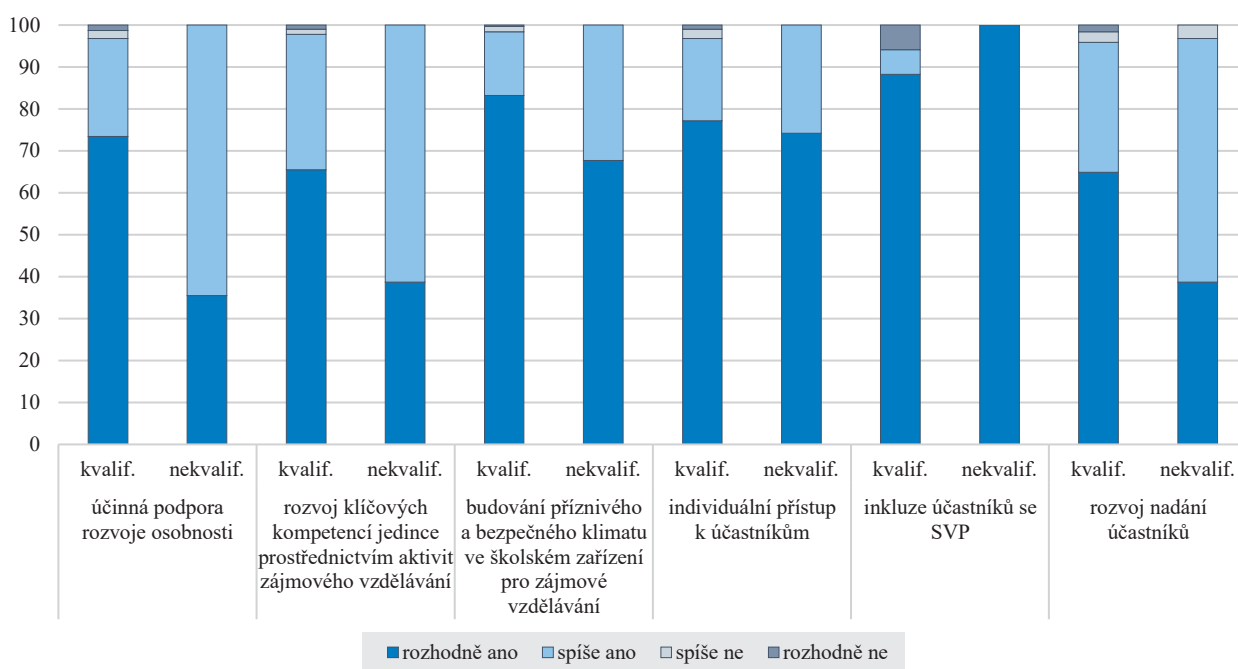
Prioritou středisek volného času je profilace ŠVP podle úrovně zájmů a potřeb účastníků zájmového vzdělávání. Podpora rozvoje nadání účastníků korespondovala se zaměřením střediska, nejčastěji zahrnovala pomoc při přípravě na účast v soutěžích a olympiádách. Z důvodů organizačních a personálních byly činnosti SVČ často děleny do zájmových oblastí (tělovýchova a sport, technika, estetika, přírodověda apod.). Českou školní inspekci bylo ve většině SVČ hodnoceno především řízené vzdělávání pod přímým vedením interních i externích pedagogů volného času, a to v rámci pravidelné zájmové činnosti v kroužcích. Inspekční týmy hodnotily promyšlenost a připravenost poskytovaného vzdělávání v SVČ nejen vzhledem ke stanoveným cílům v příslušných ŠVP pro zájmové vzdělávání, ale s ohledem na přiměřenost k úrovni dovedností a znalostí účastníků. Pedagogové volného času byli poměrně úspěšní v přípravě na vzdělávání v souladu s cíli definovanými ve svém školním vzdělávacím programu, ale podstatně méně zohledňovali individuální potřeby jednotlivců, a to přesto, že jim nižší počet účastníků v zájmových útvech SVČ individuální podporu jednotlivců umožňoval. Takováto podpora byla nejvýrazněji zaznamenána v kroužcích s hudebním zaměřením.

GRAF 106 | Průběh zájmového vzdělávání v SVČ – podíl hospitací (v %)⁴⁹



Poskytovat účinnou podporu rozvoje osobnosti účastníků se více dařilo většinou i nekvalifikovaným pedagogům ŠD/ŠK. Tito pedagogové byli mnohem častěji úspěšní než nekvalifikovaní pedagogové SVČ, což svědčí o jejich lepším vedení a lepší spolupráci s kvalifikovanými kolegy. Střediska si však vedla výrazně lépe oproti ŠD/ŠK, a to bez ohledu na kvalifikovanost pedagogů, v oblasti rozvoje nadání účastníků na základě individuálního přístupu.

⁴⁹ Inkluze účastníků se SVP hodnocena jen v případech, kdy byli přítomni účastníci se SVP.

GRAF 107 | Vliv kvalifikovanosti vychovatele/pedagoga na vzdělávání v ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)**GRAF 108** | Vliv kvalifikovanosti vychovatele/pedagoga na vzdělávání v SVC – podíl hospitací (v %)

8.3 Výsledky zájmového vzdělávání

8.3.1 Celkové výsledky vzdělávání účastníků

Posuzování výsledků vzdělávací činnosti ŠD/ŠK vycházelo z pozorování vzdělávacího procesu, opíralo se o předložené výsledky vzdělávání a zjišťovalo jejich soulad se vzdělávacími programy. V hodnocených školských zařízeních většinou odpovídala úroveň výsledků vzdělávání deklarovaným výstupům jejich školních vzdělávacích programů. Výsledky zájmového vzdělávání (výtvarné práce, výrobky) jsou často prezentovány v prostorách subjektu, účastníci se prezentují i na akcích pořádaných pro zákonné zástupce a veřejnost.

Výrazná většina ŠD/ŠK posuzuje dosahování výchovně-vzdělávacích cílů vlastním interním vyhodnocováním, pouze 11,4 % z nich se zajímá také o externí možnosti posouzení dosahovaných výstupů podle ŠVP. Žádným způsobem celkové dosahování výsledků vzdělávání v ŠD/ŠK neověřuje 10,8 % zařízení. Během vzdělávání byla inspekčními pracovníky hodnocena i kvalitativní úroveň poskytované zpětné vazby účastníkům k jejich pokroku ve vzdělávání. Kritériem hodnocení přitom nebyl konečný výsledek práce účastníků, ale proces osvojování si dovedností. Podle zjištění ČŠI byli účastníci zájmového vzdělávání vhodně motivováni k dosahování dobrých výsledků a v průběhu vzdělávání prokazovali žádoucí sociální a osobnostní kompetence a občanské postoje.

Vlastní činností ověřuje dosahování výchovně-vzdělávacích cílů 81,5 % středisek, 29,6 % z nich využívá i externího posouzení, a to zejména svou účastí na soutěžích a přehlídkách, část středisek vyvíjí aktivitu k získání zpětné vazby k vlastní činnosti na základě výměny zkušeností se zařízeními podobného typu. Pouze některá se věnují důsledné analýze zadáváním pravidelných anket účastníkům zájmového vzdělávání a případně (u nezletilých účastníků) i jejich zákonným zástupcům, což přispívá k inovaci vzdělávací nabídky. Téměř pětina SVČ však celkové dosahování vzdělávacích cílů neprověřuje žádným způsobem.

Střediska volného času, která získávají informace o kvalitativních posunech účastníků ve výsledcích zájmového vzdělávání, na ně zpravidla reagují vhodnými opatřeními. Důležitým aspektem vlastního hodnocení výsledků vzdělávání poskytovaného SVČ byla také úroveň prezentace výsledků zájmového vzdělávání v prostorách využívaných zařízením, na jeho webových stránkách, na veřejných místech i v regionálním tisku. Zlepšení v oblasti hodnocení pokroku vzhledem k individuálním možnostem každého účastníka a volby příhodných pedagogických postupů je však třeba u 14,8 % navštívených SVČ.

Ověřování dosahování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů a jejich souladu s koncepcí subjektu se žádoucím způsobem nevěnovala čtvrtina SVČ a značná část ŠD/ŠK. S nedostatečným akcentem vedení těchto subjektů na evaluaci a kontrolní činnost souvisí riziko poskytování nekvalitního vzdělávání, u SVČ i s možným dopadem na snižování zájmu o nabízené aktivity.

TABULKA 109 | Způsoby vyhodnocování naplňování výchovně-vzdělávacích cílů – podíl zařízení (v %)

Způsob hodnocení	ŠD/ŠK	SVČ
Hodnocením verbálních výstupů jednotlivých účastníků	81,5	63,6
Hodnocením verbálních výstupů skupin účastníků	55,3	59,1
Hodnocením písemných výstupů jednotlivých účastníků	18,3	4,5
Hodnocením písemných výstupů skupin účastníků	11,3	18,2
Hodnocením praktických činností jednotlivých účastníků	81,7	72,7
Hodnocením praktických činností skupin účastníků	54,3	54,5
Hodnocením domácích prací účastníků	4,3	4,5
Hodnocením projektových výstupů účastníků	38,7	27,3
Jinými způsoby	1,7	13,6

Analýzu úspěšnosti účastníků za účelem zkvalitňování své vzdělávací nabídky efektivně neprovádělo 25,9 % SVČ. V hodnocení výsledků vzdělávání ve vztahu k zaměření školních vzdělávacích programů ŠD/ŠK a SVČ je úspěšnost zařízení srovnatelná, v oblasti motivace účastníků k dosahování dobrých výsledků a projevů sociálních a osobnostních kompetencí a občanských hodnot jsou úspěšnější SVČ oproti ŠD/ŠK. Z navštívených středisek bylo v této oblasti hodnoceno 14,8 % výborně, v ŠD/ŠK dosáhlo této úrovně jen v 6,7 % případů. SVČ nejčastěji naplňování výchovně-vzdělávacích cílů vyhodnocuje ověřováním získaných praktických dovedností účastníků v průběhu vzdělávání, některá SVČ úspěšnost ve vzdělávání oceňují i vydáním osvědčení.

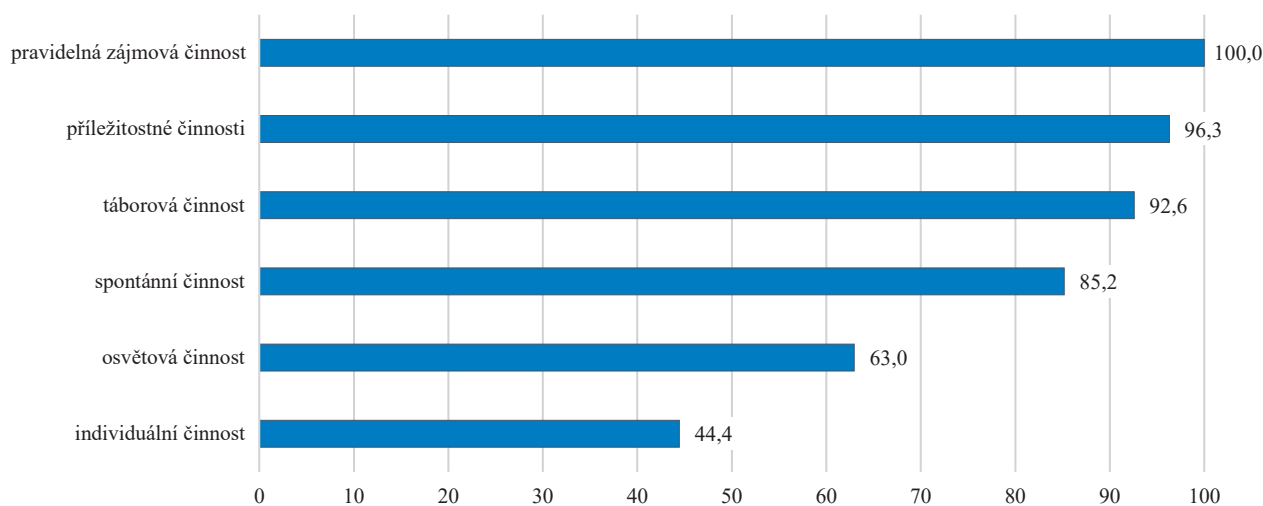
Kvalita poskytovaného zájmového vzdělávání ve ŠD/ŠK se pohybovala ve většině hodnocených zařízení na dobré úrovni. K tomuto stavu přispívá i skutečnost, že naplňování výchovně-vzdělávacích cílů je v zařízeních průběžně vyhodnocováno. Vyhodnocování je zpravidla verbálním hodnocením praktických činností buď u jednotlivých účastníků, nebo jejich skupin již v samotném v průběhu vzdělávání. K celkovému zhodnocení výsledků vzdělávání využívá ŠD/ŠK i projektové výstupy a úspěšnost účastníků v různých soutěžích, přehlídkách a olympiádách.

Kromě své pravidelné činnosti realizují ŠD/ŠK další formy zájmové činnosti. Základní školy zaštiťují vlastní projekty a akce společně se ŠD/ŠK, často ve spolupráci s dalšími organizacemi (obec, domovy pro seniory, knihovny, sportovní a kulturní organizace). Kvalitní nabídka různých forem zájmového vzdělávání bývá zajišťována prostřednictvím externích lektorů, nejčastěji ze spolupracujícího SVČ. K nejvíce využívaným aktivitám patří příležitostně tematicky zaměřené akce pro žáky/účastníky zájmového vzdělávání i jejich zákonné zástupce, které podporují společné plnohodnotné trávení volného času. Jedná se zpravidla o akce sportovní nebo kulturní (soutěže, jarmarky, besídky, tvořivé dílny, výlety). Kompetence u účastníků jsou také rozvíjeny návštěvami dopravního hřiště a výstav, účastí na besedách, sběrem druhotných surovin, charitativní činností. Naopak táborová činnost je pro školní družiny a kluby okrajovou

záležitostí, o prázdninách ji vykonává pouze 6,3 % zařízení. Některé ŠD/ŠK nabízely aktivity související s přípravou na vyučování. Vycházely z potřeb a zájmu účastníků se zřetelem na jejich socioekonomický status. Účinná kooperace se základní školou stejného subjektu se odráží v úrovni společně pořádaných aktivit. Ze zjištění ČŠI vyplývá, že péče vedení těchto subjektů o koordinaci vzdělávání spočívající v propojenosti vzdělávacích programů a vzájemné vztahy všech účastníků vzdělávacího procesu má pozitivní dopady do oblasti osobnostního a sociálního rozvoje účastníků zájmového vzdělávání.

Rozsah a rozmanitost struktury nabízených aktivit dovoluje SVC využívat širokého spektra metod i forem práce. K nejužívanějším náleží škála příležitostných činností zahrnujících sportovní, kulturní a zábavné akce, významné je i pořádání rekreačních akcí, poznávacích výletů a soutěží. Na základě zájmu veřejnosti narůstá nabídka technicky zaměřených zájmových útvarů a pořádání tematických příměstských táborů, naopak zájem o pobytové tábory vykazuje trvalý pokles. Trendem posledních let je rozšiřování nabídky příležitostných aktivit s orientací na rozmanité cílové skupiny. V dopoledních hodinách často pracují otevřené kluby pro vzdělávání seniorů a rodičů s předškolními dětmi. Střediska volného času ve zvýšené míře nabízejí různorodé osvětové programy pro mateřské, základní, střední i speciální školy. Jedná se o množství netradičních a zábavných vzdělávacích programů zejména v oblasti environmentální výchovy a vzdělávání. Do zájmového vzdělávání jsou cíleně zapojováni také účastníci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ve srovnání s formálním vzděláváním mělo relativně dobrovolné a samostatné rozhodnutí účastníků o docházce do zájmového vzdělávání pozitivní dopad na jejich motivaci a následné aktivní zapojení do zvolených zájmových činností.

GRAF 109 | Výchovně-vzdělávací činnosti organizované SVC – podíl zařízení (v %)



TABULKA 110 | Příležitostné činnosti v SVC – podíl zařízení (v %)

Příležitostné činnosti	Podíl (%)
Sportovní akce	88,9
Zábavné akce	81,5
Kulturní akce	77,8
Soutěže (mimo soutěže vyhlašované MŠMT)	74,1
Rekreační akce	70,4
Poznávací vycházky, výlety	55,6
Přehlídky	51,9
Besedy, přednášky	48,1
Exkurze	33,3
Koncerty	33,3
Jednorázová školení, semináře	29,6
Jiné činnosti	25,9

Atraktivní vzdělávací nabídka úspěšných středisek je vytvářena na základě kvalitní evaluace vycházející z poptávky široké veřejnosti a je pravidelně obohacována o nové a netradiční aktivity umožňující zapojení účastníků různých věkových kategorií a s různými vzdělávacími potřebami.

8.4 Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Účelná koordinace spolupráce ŠD/ŠK s kmenovou školou, externími partnery a zákonnými zástupci účastníků má příznivý vliv na kvalitu poskytovaného vzdělávání.
- Vstřícné vztahy mezi všemi aktéry zájmového vzdělávání pozitivně ovlivňují psychosociální klima ve školských zařízeních.
- Nabídka zájmového vzdělávání pružně reaguje na potřeby účastníků a změny v preferencích volnočasových aktivit.

Negativní zjištění

- Přetrvává nízká efektivita evaluačního systému v zájmovém vzdělávání. Zejména nedostatečná hospitační činnost neumožňuje pedagogickému vedení školského zařízení získávat relevantní zpětnou vazbu o kvalitě výchovně-vzdělávací práce pedagogů.
- Omezené prostory kmenových tříd, které pro realizaci zájmového vzdělávání využívají některá oddělení ŠD, neposkytují účastníkům zájmového vzdělávání optimální podmínky pro spontánní a odpočinkové aktivity.
- Chybějící realistické strategie rozvoje některých školských zařízení pro zájmové vzdělávání nevytváří předpoklad pro kvalitní plánování a organizaci činností.
- Nízká míra podpory profesního rozvoje pedagogických pracovníků v návaznosti na aktuální potřeby školského zařízení.

Doporučení pro školská zařízení

- Zefektivnit proces řízení, nastavit účinné kontrolní mechanismy, hospitační činnost vedení školského zařízení zaměřit na hodnocení kvality pedagogických procesů v souvislosti s naplňováním výstupů uvedených v ŠVP.
- Věnovat pozornost zformulování srozumitelné vize a strategie rozvoje školského zařízení pro zájmové vzdělávání.
- Zapojovat pedagogické pracovníky do dalšího vzdělávání a posilovat tak jejich profesní kompetence v podmínkách zájmového vzdělávání.

Doporučení pro zřizovatele

- Vyvinout maximální úsilí k zajištění samostatných prostor pro činnost všech oddělení ŠD a vytvořit tak kvalitnější podmínky k realizaci zájmového vzdělávání ve školách.
- Zachovat přiměřenou výši úplaty za vzdělávání a služby a tím zajistit dostupnost zájmového vzdělávání co nejširšímu počtu účastníků.
- Podporovat spolupráci organizací zabývajících se volnočasovými aktivitami dětí a mládeže.

Doporučení na úrovni systému

- Systematicky vytvářet podmínky pro rozvoj talentu a nadání dětí a mládeže v rámci zájmového vzdělávání.
- Poskytovat poradenství, metodickou pomoc a příležitosti k profesnímu rozvoji pedagogickým pracovníkům působícím v oblasti zájmového vzdělávání.

9

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

9 Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče jsou určena dětem a mládeži ve věku 3–18 let, popřípadě nezaopatřeným osobám do 26 let jejich věku, které se připravují na budoucí povolání. Cílem výchovné péče v zařízení je předcházet vzniku a rozvoji poruch chování dítěte, popřípadě odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování, opětovné zařazení dítěte do běžného vzdělávacího procesu a návrat zpět do původní rodiny, je-li to možné, popř. jeho umístění do náhradní rodinné péče. S dítětem musí být zacházeno v zájmu jeho plného a harmonického rozvoje osobnosti a s ohledem na potřeby osoby jeho věku.

Mezi zařízení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy patří diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Zařízením pro preventivně výchovnou péči je středisko výchovné péče. Diagnostický ústav je internátní výchovné zařízení, které zajišťuje komplexní diagnostiku dítěte, na jejímž základě je vypracován individuální program pomoci, obsahující charakteristiku specifických potřeb klienta, návrhy doporučených metod, přístupů a prognózu jeho dalšího vývoje. Dětský domov zajišťuje péči o děti vyžadující občasně vedení a kontrolu. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Děti, které mají závažné poruchy chování, jsou umístovány do dětského domova se školou nebo výchovného ústavu. Vyžadují stálé vedení a kontrolu, popř. soustavnou intenzivní individuální péči, a proto se zpravidla vzdělávají ve školách, které jsou zřízeny jako součást zařízení. Při dětských domovech se školou jsou zřizovány základní školy, kde jsou žáci vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nebo pro obor vzdělání základní škola speciální. Při výchovných ústavech jsou zřizovány školy poskytující střední vzdělání v různých oborech a v délce trvání od jednoho roku do tří let. Zařízení jsou nejčastěji zřizována krajem, v menší míře MŠMT a v jednotlivých případech soukromým subjektem nebo církví. Střediska výchovné péče poskytují speciálně pedagogické a psychologické služby dětem s rizikem poruch chování nebo s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u kterých není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Až na výjimky jsou střediska výchovné péče součástí některého zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

Česká školní inspekce hodnotila zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání schválených MŠMT v modifikaci pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče. Při inspekční činnosti v zařízení byla hodnocena míra naplňování Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči a Standardů kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče, ale byly realizovány také hospitace, kterých bylo provedeno při specifických činnostech skupin celkem 386, a záznamy z řízených rozhovorů s některými dětmi, kterých bylo realizováno 498.

Česká školní inspekce se při hodnocení jednotlivých zařízení zaměřovala hlavně na koncepci jednotlivých zařízení, na specializaci zařízení, funkčnost programů rozvoje osobnosti, dodržování kapacity zařízení, realizaci vzdělávání ve školách při zařízení i v externích školách (tedy v běžných školách, které nejsou součástí zařízení), ukládaná opatření ve výchově, zabezpečení odborných činností specializovanými pracovníky, organizaci a funkčnost případných diagnostických činností a na specifické problémy zařízení, které byly identifikovány při předcházejících inspekčních činnostech.

9.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

TABULKA 111 | Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy; počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV

Zařízení podle zřizovatele (2019/2020)	Dětský domov	Dětský domov se školou	Výchovný ústav	Diagnostický ústav	Celkem	Podíl
MŠMT	1	28	25	13	67	33,0
Obec	–	–	–	–	–	–
Kraj	127	–	–	–	127	62,6
Jiný resort	–	–	–	–	–	–
Privátní sektor	6	–	–	–	6	3,0
Církev	3	–	–	–	3	1,5
Celkem	137	28	25	13	203	100,0

V oblasti preventivně výchovné péče došlo meziročně k nárůstu o dvě střediska výchovné péče, tedy na 33 středisek. Z nich péči internátní formou zajišťovalo 18 a celodenní formou osm středisek. Počet klientů středisek vzrostl meziroč-

ne o 1 081 klientů. Střediska výchovné péče tak evidovala v letošním školním roce 14 919 klientů. V internátní formě bylo evidováno 1 225 dětí, v celodenní formě 218 dětí.

Celkem bylo ve školním roce 2019/2020 ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno 6 553 dětí. To je oproti loňskému školnímu roku o 159 dětí více. Loni bylo v těchto zařízeních umístěno 6 394 dětí. Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech – 66,3 %, ve výchovných ústavech bylo umístěno 15,4 % a v dětských domovech se školou 12,3 % ze všech umístěných dětí. Počet dětí umístěných v zařízeních se meziročně měnil o desítky, vzájemné rozložení dětí v jednotlivých typech školských zařízení pouze o jednotky procent. S nařízenou ústavní výchovou bylo v zařízeních 5 275 dětí, s předběžným opatřením 728 a s uloženou ochrannou výchovou 103. Nezletilých matek bylo společně s jejich nezletilými dětmi v zařízeních umístěno 46. Osm dětí bylo v zařízení umístěno na základě žádosti zákonných zástupců a 415 dětí požádalo zařízení o prodloužení jejich pobytu vzhledem k dokončování přípravy na budoucí povolání.

TABULKA 112 | Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV

Sledovaný parametr ČR (Statistika MŠMT)	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Dětský domov	137	67,5	4 345	66,3
Dětský domov se školou	28	13,8	805	12,3
Výchovný ústav	25	12,3	1 012	15,4
Diagnostický ústav	13	6,4	391	6,0
Celkem	203	100,0	6 553	100,0

9.1.1 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Vzhledem ke kapacitě zařízení a potřebám umístěných dětí splňovalo materiální a hygienické podmínky 96 % z celkového počtu hodnocených školských zařízení. Také díky sponzorům se materiální vybavení postupně zlepšuje, jeho úroveň pro sportovní, relaxační a sezónní činnosti je velmi dobrá. Úsilí ředitelů o zajištění optimálních materiálních podmínek a jejich účelné využívání bylo zjištěno v 70 % zařízení. Přesto 28 % vyžadovalo zlepšení a 2 % byla hodnocena jako nevyhovující.

Positivním zjištěním je důsledné seznamování dětí se zásadami bezpečnosti a ochrany zdraví zejména při pobytu mimo zařízení. Nedostatky byly zjištěny při vyhledávání rizik při pohybu dětí v zařízení a rizikového chování. Opomíjeno bylo i zaznamenávání drobných úrazů. Soukromí dětí bylo narušováno v některých zařízeních průchozími pokoji a chybějícími uzamykatelnými skříňkami pro starší děti. Přesto byl zaznamenán pozitivní posun ve vybavení pokojů dětí v zařízeních.

Technické podmínky odpovídaly potřebám zařízení a dětí v 94 %. Zlepšení vyžadovalo 6 % zařízení. Stále přetrvává v 86 % nedostatek bezbariérového přístupu do budovy či po budově. Budovy jsou chráněny uzamčením vchodů, forma vstupu do budovy je dětem známa. Pokud zařízení využívá kamerový systém, jedná se o přístupové cesty. Jako negativní zjištění byla ve výstupech inspekční činnosti akcentována skutečnost, že pouze 58 % z těch zařízení, která využívají k zajištění ochrany stavebně-technické prvky nebo audiovizuální systémy, má zpracována pravidla jejich používání.

TABULKA 113 | Prostorové uspořádání a vybavení zařízení se podobá fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí – podíl zařízení (v %)

Prostorové uspořádání a vybavení zařízení se podobá fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí	Podíl
Rozhodně ano	42,0
Spíše ano	40,0
Spíše ne	16,0
Rozhodně ne	2,0

Prostorové podmínky ve srovnání s fungováním běžné rodiny splňovalo 82 % zařízení. Ve zbývajících 18 % zařízení byly zjištěny nedostatky, např. chybějící prostory pro samostatnou přípravu jídel. Naopak materiální podmínky odpovídající vzdělávacímu cíli a konkrétním vzdělávacím činnostem byly shledány takřka ve všech případech na očekávané úrovni. Některá zařízení mají samostatné byty nebo cvičné byty, kde se děti připravují na samostatný život. Tento trend převážně pak u dětských domovů pokračuje. Jsou však zařízení, kde stavební prvky umožňují pouze internátní typ, což

se negativně odráží i ve způsobu života v zařízení. Vybavení informačními technologiemi má různou kvalitu napříč všemi typy zařízení, krajové příslušnosti či druhem zřizovatele. Je potřeba obnovy, včetně přístupu k internetu.

9.1.2 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Hodnocená zařízení hospodařila především s přidělenými finančními prostředky ze státního rozpočtu a s příspěvky od zřizovatele. Využívala je na pokrytí neinvestičních výdajů a na zajištění chodu zařízení. Chyběly však finanční prostředky na rekonstrukce zařízení, jejichž realizace se značně oddaluje. Na obnovu zařízení využívají ředitelé též bezúplatného převodu nepotřebného majetku státu a pravidelné čerpání vlastních fondů. Většina ředitelů využívá nabídky sponzorů, firem a nadací především pro zlepšení materiálních podmínek, na zajištění kurzů pro děti, mimoškolní činnosti a prázdninové akce. Těchto dnes již širokých možností, jak dětem zlepšit či zpříjemnit pobyt v zařízení nad rámec přidělených finančních prostředků, však nevyužívá 8 % ředitelů.

Kapesné bylo dětem u kontrolovaných zařízení vypláceno podle ustanovení ve vnitřním řádu a bylo zabezpečeno v souladu s předpisy.

Veřejnosprávní kontrola v letošním školním roce v zařízeních neprobíhala.

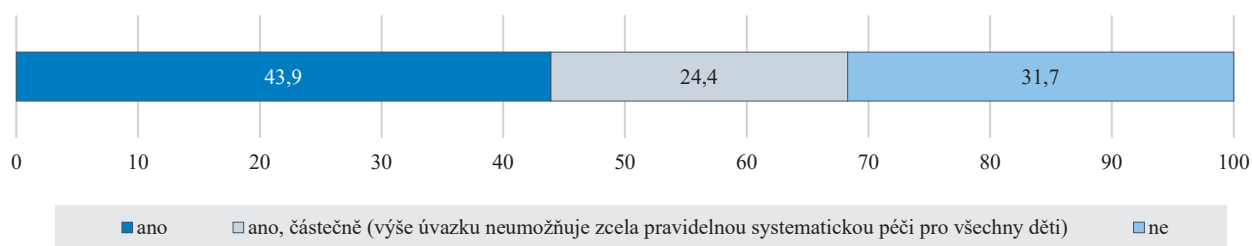
Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ÚV a OV v mil. Kč za rok 2019 činily 4 057,9. Podíl z veřejných výdajů na vzdělávání byl 1,6 %.

9.1.3 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Situace v oblasti personálního zabezpečení zařízení se dlouhodobě nelepší. Nízký zájem odborné veřejnosti pracovat v takto náročném prostředí se projevuje jak u řadových pedagogů, tak i u vedoucích pracovníků. Ke konkurzním řízením na místa ředitelů těchto zařízení (16) se v 75 % přihlásil pouze jeden uchazeč, dosavadní ředitel ze 73 %, v pěti případech pak ještě doplněný o jednoho uchazeče z řad pedagogů zařízení. Z odborné veřejnosti se k těmto konkurzům přihlásilo pouze sedm zájemců, z nichž dva pak byli doporučeni zřizovateli ke jmenování na místo ředitele jako nejvhodnější uchazeči.

Negativní trend v oblasti nesplňování kvalifikačních předpokladů pro výkon práce pedagogických pracovníků z minulých let již přetrvává dlouhodobě. Polovina zařízení se potýká se zabezpečením péče o děti kvalifikovanými pedagogy, 34 % z nich pak bylo hodnoceno v této oblasti na úrovni vyžadující zlepšení. Všichni pracovníci ve školských zařízeních byli bezúhonní, nebylo zjištěno porušení zákonných předpisů. Podmínku psychické způsobilosti splňovalo 90 % pedagogických pracovníků, v pěti školských zařízeních tato nutná podmínka výkonu přímé pedagogické činnosti u některých pedagogů splněna nebyla a tento také již přetrvávající nedostatek vytváří významný prostor pro snížení kvality poskytované péče dětem, či dokonce jejich potenciální ohrožení bezpečnosti a zdraví. Obdobné riziko hrozí také u 1/3 zařízení, které nemají stanoven způsob přijímání a působení dobrovolníků, externistů ve vztahu k umístěným dětem. Nedostatek pedagogů na trhu práce ochotných pracovat v takto náročném prostředí školských zařízení se pak projevil také tím, že část zařízení v průběhu školního roku neupravovala dostatečně počty pedagogických pracovníků ve službě v závislosti na potřebách dětí. Vyšší počet dětí na jednoho pedagoga tak může způsobit a také způsobuje vysoké riziko výskytu sociálněpatologických jevů v rodinné či výchovné skupině. Slabé zastoupení mužského vzoru v rámci rodinných skupin či úplně celého zařízení pak přetrvává zvláště v dětských domovech.

V navštívených školských zařízeních pracovalo v průměru 1,7 speciálního pedagoga – etopeda a jeden psycholog. Toto zjištění je však významně zkresleno vyššími počty těchto specialistů v diagnostických a výchovných ústavech či dětských domovech se školou. Ve standardních dětských domovech tyto odborní pracovníci poskytují systematickou specializovanou péči dětem jen zřídka. Dětské domovy tak nemohou provádět průběžnou diagnostiku dětí a poté účinněji cílit péči. Intervenční psychologická či etopedická péče prováděná v dětských domovech externími pracovníky nemá až na výjimky trvalý a komplexní charakter.

GRAF 110 | Zařízení má zajištěnu pravidelnou systematickou péči etopedů – podíl zařízení (v %)

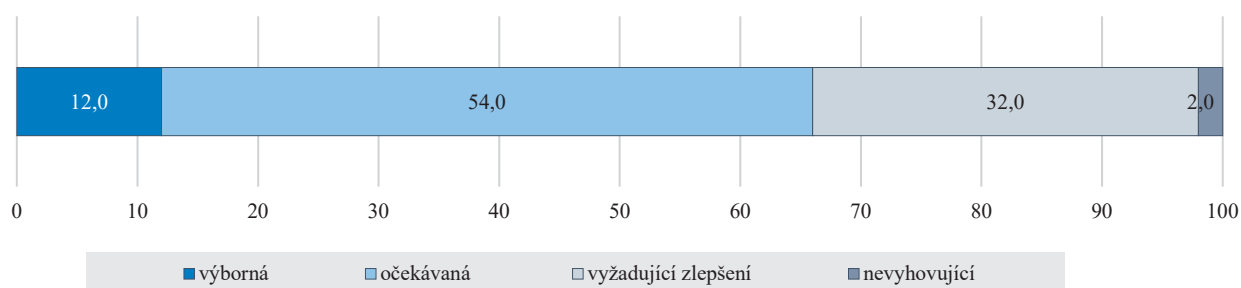
Způsob podpory osobnostního a profesního rozvoje pracovníků sice definovala drtivá většina zařízení, avšak třetina z nich se na svém profesním rozvoji aktivně nepodílí. Toto zjištění také souvisí se skutečností, že 1/5 zařízení nemá přesně určené postupy pro pravidelné hodnocení a kontrolu svých pracovníků. Tento nedostatek pak prohlubuje v části zařízení zaznamenaný rozdílný přístup vychovatelů vůči dětem při výchovně-vzdělávací činnosti a způsobuje třetí plochy mezi pedagogy i dětmi. Pedagogové tak ani nejsou motivováni či hodnoceni za aktivní přístup. O naplňování profesního rozvoje svých pedagogů nedostatečně pečovalo 30 % zařízení, což je mnoho.

9.1.4 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ředitelé většiny navštívených zařízení měli jasnou představu o dalším směřování a rozvoji svých organizací. Nerealistické strategie či nejasné vize rozvoje, které pedagogové nesdíleli a nenaplňovali, tak byly ve dvou případech hodnoceny na nevyhovující úrovni, u 14 % navštívených zařízení byly zjištěny částečné nedostatky. Významná většina navštívených školských zařízení (78 %) má nastaveny cíle školního vzdělávacího programu dostatečně srozumitelně pro rodiče i pedagogy a také ve stejném procentuálním zastoupení umožňuje vedení zařízení všem aktérům konstruktivně komunikovat a podílet se na fungování zařízení. Čtyři školská zařízení však musela své školní vzdělávací programy obsahově přepracovávat a upravovat. Pětinový podíl zařízení, která nejsou dostatečně ve své činnosti otevřená a transparentní, je vysoký a projevuje se např. nedostatečnou spoluprací školských zařízení s místně příslušným diagnostickým ústavem při zabezpečení komplexní péče o děti či orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Na zajišťování ochrany osobních a citlivých údajů pak důsledně dbala všechna navštívená zařízení.

Až na jednu výjimku všichni ředitelé využívají ke svému profesnímu rozvoji kurzy a semináře v rámci i mimo rámec dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zaměřují se hlavně na pedagogické vedení zařízení, ekonomickou, finanční a legislativní oblast. Vzdělávání zaměřené na pedagogické kompetence, klíčové kompetence, individualizaci vzdělávání či pedagogickou diagnostiku se ředitelé zařízení účastní okrajově, což i s přihlédnutím k omezené nabídce vzdělávacích institucí svědčí o jejich preferencích při řízení zařízení.

Z důvodu významných nedostatků při přijímání účinných opatření při řízení zařízení bylo sice pouze jedno zařízení hodnoceno jako nevyhovující, dílčí nedostatky však byly zjištěny u téměř 1/3 z nich. Týkaly se zejména vytváření podmínek pro zdravý vývoj dětí a pro předcházení vzniku sociálněpatologických jevů, udělování opatření ve výchově, deklarace práv a povinností dětí ve vnitřním řádu či dodržování práv dětí v praxi školského zařízení.

GRAF 111 | Vedení zařízení aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci zařízení a přijímá účinná opatření – podíl zařízení (v %)

Téměř všechna zařízení mají nastaven způsob pro možné stížnosti dětí či jejich zákonných zástupců. Ze souhrnných odpovědí dětí pak vyplývá, že drtivá většina z nich byla se svými právy a povinnostmi seznámena a také znají možnosti při řešení svých návrhů, žádostí a stížností. Možnost si na něco nebo někoho stěžovat využila čtvrtina z nich, 40 % dětí však stížnost nepomohla problém vyřešit buď vůbec, nebo jen částečně. Nastavené mechanismy proti zneužití moci i postavení pracovníků vůči dětem tedy v části zařízení nejsou efektivní. Ve prospěch zařízení hovoří skutečnost, že

90 % oslovených dětí na otázky vztahující se ke spokojenosti v zařízení odpovědělo pozitivně. Všechny nebo drtivá většina dětí uvedla, že v zařízení mají dostatek jídla, které jim i chutná. Oblečení dostávají podle potřeb, kapesné podle věku a dnů strávených v zařízení. Telefonovat s rodiči nebo zákonnými zástupci mohou bezplatně.

9.1.5 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Všechny děti byly v navštívených zařízeních umístěny rozhodnutím soudu. Přijetí dítěte bylo realizováno v úzké spolupráci se všemi zúčastněnými, zejména s příslušným odborem sociálně-právní ochrany dítěte. Pro přijetí dítěte byl určen pracovník, který dítě přijímal (nejčastěji jeho příští klíčový pracovník), aby mohl s dítětem navázat kontakt. Dítě při přijetí dostalo možnost sdělit pracovníkům zařízení přání, představy a očekávání, byly mu upřesněny cíle a možnosti péče ze strany zařízení, na koho se může obracet, když bude potřebovat pomoc, a jak bude probíhat kontakt s jeho blízkými osobami. Při této příležitosti byly děti seznámeny také se svými právy a povinnostmi. Tento proces byl nejčastěji zajišťován vedením zařízení a posléze specifikován skupinovými vychovateli či klíčovými pracovníky. Z rozhovorů s dětmi však vyplynulo, že 14,3 % oslovených dětí nevědělo, kde by našly přehled svých práv a povinností, a 11,1 % dětí nevědělo, že se může obracet se žádostmi, stížnostmi a návrhy na ředitele, ostatní pedagogické pracovníky nebo Českou školní inspekci. Přijímací proces tedy patrně proběhl podle všech předepsaných náležitostí, ale z rozhovorů dětí vyplývá, že jeho efektivita není tak vysoká, jak by měla. Pozitivním posunem je, že pouze 4 % zařízení neurčila dětem klíčového pracovníka, který bývá zpravidla garantem a průvodcem svěřeného dítěte, popř. mu neurčilo roli ve vztahu k naplňování potřeb dítěte. V loňském roce to bylo 21 % zařízení. Sourozenci ve všech sledovaných zařízeních byli umístěni ve stejné rodinné nebo výchovné skupině.

Téměř všechna zařízení respektují názor dítěte při volbě středního vzdělávání bez ohledu na nabídku školy, která je součástí zařízení, a umožňují žákům absolvovat střední vzdělávání ve škole mimo zařízení. V případě nezvládnutí požadavků náročnějších oborů mají žáci možnost přestoupit do oborů vzdělání v rámci zařízení. Limitujícím faktorem některých zařízení je nedostupnost vhodných středních škol v okolí zařízení a také závažné poruchy chování na straně dítěte, které mu neumožňují školu mimo zařízení navštěvovat. Samotná nabídka jen dvouletých a tříletých oborů ve výchovných ústavech, která je víceméně v čase neměnná a nereaguje na měnící se potřeby trhu práce, v rámci systému neumožňuje maximální vzdělávací rozvoj dětí se středním či vyšším vzdělávacím potenciálem s přihlédnutím k jejich speciálním vzdělávacím potřebám (závažné poruchy chování), čímž limituje jejich perspektivní zapojení do občanského a profesního života.

V zařízeních nadále přetrvává nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí. Přestože polovina navštívených zařízení byly dětské domovy, kde vzhledem ke složení klientely není předchozí diagnostický pobyt dítěte v diagnostickém ústavu podmínkou, proběhla komplexní diagnostika z 6 553 umístěných dětí pouze u 1 762 dětí (26,9 %), což je o 2 % méně než v loňském roce. Z dětí zařazených do výchovného ústavu nebo dětského domova se školou, což jsou děti se závažnými poruchami chování, nesamostatné a vyžadující stálé vedení a kontrolu, neproběhla komplexní diagnostika u 700 dětí (38,5 %), což je nárůst oproti loňskému roku zhruba o 2 %. Z navštíveného počtu 50 zařízení jich jen 15 (30 %) zajišťuje komplexní diagnostiku samostatně nebo v součinnosti s externími pracovišti. Z odborníků ji nejčastěji, ve dvou třetinách zařízení, prováděl psycholog a etoped, v jedné třetině byla provedena externím pracovištěm, nejčastěji spádovým diagnostickým ústavem.

9.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Hospitační činnost byla v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy realizována ve školním roce 2019/2020 v 386 případech. V rodinných, výchovných či jiných typech skupin bylo zapsáno celkem 2 857 dětí. Ve více než 40 % těchto skupin dětí bylo zapsáno tři a více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento vysoký počet dětí vyžadujících významnou pedagogickou péči však nebyl adekvátně podpořen souběžně působícími pedagogy. Odbornými pracovníky (etoped, psycholog, terapeut) byly uvedené děti podpořeny pouze v 17,1 %.

Promyšlené vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli a potřebami dětí bylo souhrnem realizováno na úrovni výborné nebo očekávané v 64 % případů, což není vysoké číslo. S tím také souvisí i poznatek, že 38 % zařízení dostatečně nesleduje vzdělávací pokrok každého dítěte a nezohledňuje u něj jeho individuální potřeby. O poznání lépe (80 % zařízení) pak pedagogové při výchovně-vzdělávací činnosti využívali široké palety vzdělávacích strategií. Poměrné zastoupení tradičních metod majících dominantní podíl na efektivitě výchovně-vzdělávacího procesu za období posledních 5 let (příklad, povzbuzování, režim, požadavek) osciluje jen velice málo. Obohacující, aktivizující a motivující méně využívané metody (inscenační, situační) pak pedagogové nezařazují spíše z důvodu vlastní nejistoty pro jejich vhodnou a efektivní aplikaci při vzdělávání, ale také vyšší časové dotace na jejich přípravu. Z výše uvedeného vyplývá, že pedagogové znají široké spektrum strategií, v mnoha případech je však neumí zacílit na

individualitu dítěte. Většina zařízení pečuje efektivně o všechny děti s potřebou podpůrných opatření. Část zařízení je v této oblasti hodnocena výborně, ale u 16 % byly zjištěny nedostatky.

TABULKA 114 | Použité metody ve sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Použité metody ve sledované činnosti	Podíl
Příklad	61,4
Povzbuzování	77,2
Potlačování	10,6
Cvičení	21,2
Přesvědčování	25,4
Kooperace	29,3
Metoda požadavku	42,5
Metoda režimu	30,3
Soutěže	15,3
Rituály	10,1
Hodnocení	30,8
Metoda inscenační	2,8
Metoda situační	8,8

Pedagogové navštívených zařízení při výchovně-vzdělávací činnosti z více než ¾ vhodně přizpůsobovali aktivity, cíle, obsah vzdělávacím potřebám dětí. Ke vzájemnému hodnocení, sebehodnocení však děti byly vedeny okrajově a tento stav z minulých let přetrvává.

Při hospitační činnosti pedagogové rozvíjeli u dětí především složku rozumovou a pracovní. I tělesná, mravní a estetická oblast se v rámci rozvoje dětí vyskytovala v přiměřené míře. Opomíjeným oblastem – dramatické, politické, ale především ekonomické –, pedagogové nevěnovali adekvátní pozornost, jednotlivé aktivity byly zařazovány spíše nahodile, nesystematicky. Stejně jako v minulých letech byly příprava na vyučování či pracovní činnosti nejčastěji zaznamenanými aktivitami také proto, že hlavně v zařízení pro děti se závažnými poruchami chování představují tyto činnosti v rámci dané struktury všedního dne pevné místo. Nižší počet zaznamenaných individuálních či skupinových terapeutických, komunitních aktivit však odpovídá počtu navštívených specializovaných zařízení (dětský domov se školou, výchovný ústav, diagnostický ústav).

TABULKA 115 | Složka výchovy sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Složka výchovy sledované činnosti	Podíl
Rozumová	61,7
Pracovní	36,5
Mravní	18,7
Estetická	21,8
Tělesná	16,8
Ekologická	4,4
Dramatická	2,1
Politická	0,3
Ekonomická	1,8

V osobním volnu či při zájmových aktivitách mohou děti po domluvě s pedagogem v rámci individuálních možností, potřeb a věku zařízení opouštět, což jim pomáhá udržovat běžné vrstevnické kontakty v přirozeném sociálním prostředí, tedy mimo školské zařízení. Pedagogové při výchovně-vzdělávací činnosti používali různorodé metody, vlastní příklad či povzbuzování dominovaly, což děti motivovalo v průběhu činnosti. Významně zastoupenými metodami byly také metoda kooperace, požadavku, režimu, hodnocení. Svě místo si mezi pedagogy ve větší míře nachází také efektivní metoda rituálu, používaná např. při skupinových terapiích či při odchodu dítěte ze zařízení. Mezi nejčastěji zastoupené formy patří již tradičně individuální práce, hromadná (skupinová) práce a spolupráce vychovatele a dětí, která se také významně podílí na utváření jejich vzájemných vztahů, které jsou mnohdy tím rozhodujícím faktorem efektivity výchovného působení. Společné řešení projektů nebo problémové situace jako formy činnosti byly zaznamenané spíše okrajově, což je vzhledem k jejich potenciálu škoda.

Při činnostech se děti projevovaly aktivně a pedagogům se dařilo je účelně průběžně hodnotit, což pro ně bylo motivační, neboť v 90 % případů činnosti byly propojeny s praktickým využitím. Děti rozvíjely své kompetence k učení, řešení problémů, kompetence sociální, personální, pracovní a komunikativní. Příležitosti k rozvoji občanských kompetencí však děti měly málo, byly zastoupeny pouze v 7 % případů. Mezi sledovanými činnostmi převládala jako minulý rok

samostatnost dětí. Rozvoji kreativity dětí, technickým dovednostem, schopnosti spolupráce či práci s informacemi pedagogové věnovali dostatečnou pozornost. Zastoupení kritického myšlení a schopnosti argumentovat se vyskytovalo v 27,7 % hospitací. Podíl jednotlivých složek při rozvoji dítěte je ve střednědobém horizontu téměř neměnný.

TABULKA 116 | Sledovaná činnost rozvíjela – podíl hospitací (v %)

Sledovaná činnost rozvíjela	Podíl
Kreativitu dětí	37,8
Samostatnost	62,2
Schopnost spolupráce	46,1
Práci s informacemi	34,2
Kritické myšlení a schopnost argumentace (schopnost vlastního názoru a náhledu)	27,7
Technické dovednosti (praktické a rozumové dovednosti)	34,7
Kulturní povědomí	10,1
Multikulturní výchovu	2,8
Environmentální výchovu	4,4
Žádnou z uvedených oblastí	0,5

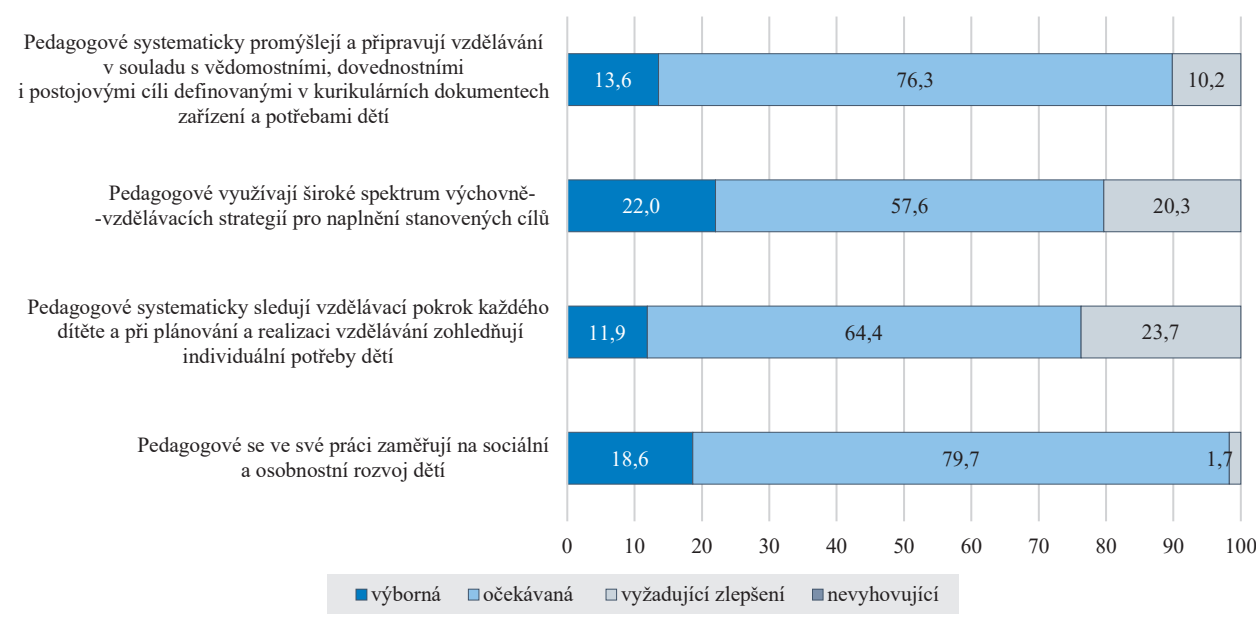
Pedagogové při hospitacích vedli své činnosti odborně a účelně k dosažení stanovených cílů s přihlédnutím k věku dětí a jejich individuálním potřebám. V rámci prováděných aktivit s dětmi i v pohospitačních rozhovorech prokazovali pedagogové dobré znalosti individuálních a specifických potřeb dětí a uplatňovali je také v praxi. Vhodnou formou diskuse, řízeného či spontánního rozhovoru průběžně zjišťovali a upravovali přiměřenost svých požadavků k dětem, jejich porozumění, jako předpokladu pro dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Pedagogové ke své činnosti vhodně využívali vnitřní i vnější prostory zařízení v návaznosti na stanovený vzdělávací cíl. Obývací pokoj a ložnice jsou pak místa, která v rámci možností zařízení děti nejčastěji a nejraději využívají. Vlastní klubovna, zahrada či hřiště jsou prostory, kterými školská zařízení již běžně disponují a které také účelně využívají.

9.2.1 Realizované výchovné a vzdělávací metody

Při výchovně-vzdělávací činnosti bohužel přetrvává její nesystematické plánování u 36 % zařízení. Chybí zde především návaznost a provázanost mezi školním vzdělávacím programem, programem rozvoje osobnosti dítěte a jeho aplikace do týdenních programů výchovně-vzdělávací činnosti. Srovnatelně s minulým školním rokem využívali pedagogové k naplňování cílů stanovených v programech osobnosti stejné spektrum vzdělávacích strategií. Také bylo zjištěno, že v každodenní praxi se pedagogové zaměřují již více na osobnostní rozvoj dětí. V týdenních programech se však cíle zaměřené na tuto oblast vyskytují spíše nárazově. Není tak jasné jejich průběžné plnění a stanovení dalších dílčích cílů na základě sebehodnocení dětí. Negativní zprávou je také skutečnost, že počet zařízení, která dostatečně sledují pokrok každého dítěte, se dynamicky snížil. Úrovní vyžadující zlepšení bylo hodnoceno 38 % zařízení.

GRAF 112 | Výuka – podíl zařízení (v %)



Hodnocení výchovně-vzdělávací činnosti má rozdílnou kvalitu a ne vždy koresponduje s programem rozvoje osobnosti dětí. Počet zařízení, která v této oblasti vyžadují zlepšení, se snížil na 8 % v porovnání s předcházejícím obdobím. Žádné zařízení také nebylo hodnoceno jako nevyhovující – ve srovnání s předcházejícím obdobím 1,6 %. Z uvedeného je vidět znatelný rozpor mezi plánováním, realizací a hodnocením pokroku dětí.

Zařízení realizují vlastní systém hodnocení dětí. Pozitivní je snaha o motivaci dětí směřující k jejich osobnostnímu rozvoji. Rizikem je však účelové chování dětí, kdy se děti v zařízení snaží dodržovat stanovená pravidla, která následně při pobytu mimo zařízení porušují. Dětské domovy mají odlišná pravidla hodnocení. Průběh a frekvence se odvíjí od života jednotlivých rodinných skupin. Některá jsou písemně vypracována, některá mají obrázkovou formu, ta jsou srozumitelná zejména pro malé děti.

9.3 Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních byly realizovány s respektem k potřebám dítěte a jeho zájmům, se snahou poskytovat dětem individuální podporu pro jejich komplexní rozvoj, uskutečňování vzdělávacích a výchovných cílů a udržení kontaktů s jejich blízkými osobami. Postupy výkonu péče pro všechny umístěné děti (ochranná výchova, děti vyžadující výchovně-léčebný režim, nezletilé těhotné dívky a nezletilé matky a jejich děti, děti se závažnými poruchami chování) však nemělo kvalitně zpracováno 22 % hodnocených zařízení. Z celkového počtu zařízení jich 18 % mělo mezery v dostatečné motivaci dětí k dosahování dobrých výsledků a budování jejich kvalitních sociálních a osobnostních kompetencí. Toto zjištění je kromě jiného také důsledek skutečnosti, že významná část zařízení neziskává soustavně informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech, a tedy na ně nemůže reagovat vhodnými pedagogickými opatřeními.

Úspěšnost dětí v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze nesledovalo dostatečně 16 % zařízení, která následně nemohla z tohoto důvodu aktivně pracovat s výsledky vzdělávání směrem k jejich zkvalitnění. Školní vzdělávací program nemá s ročními a týdenními plány vzhledem k cílové skupině a k nastavení jednotlivých programů rozvoje osobnosti dětí provázáno 28 % zařízení, přičemž programy rozvoje osobnosti dítěte byly po formální stránce zpracovány kvalitně v 94 % zařízení, kdy definovaly potřeby dítěte, cíle umístění, způsoby naplňování potřeb a cílů, umístění v každodenním fungování zařízení, roli zaměstnanců v naplňování programu rozvoje osobnosti i způsoby vyhodnocování naplňování jeho cílů. Do každodenního chodu zařízení však nezajišťuje implementaci jednotlivých programů rozvoje osobnosti 18 % sledovaných zařízení, kdy program je vytvořen pouze formálně a není živým nástrojem péče o dítě, přičemž 12,8 % dětí v rozhovorech uvedlo, že s nimi jejich program rozvoje osobnosti nikdo neprobíral. Některá zařízení se snaží o zlepšení tohoto stavu zapojením odborných pracovníků do této oblasti, ale jejich počty a rozložení v rámci dostupnosti nejsou zdaleka ideální.

TABULKA 117 | Zařízení zajišťuje, že PROD je implementován do každodenního chodu zařízení a je živým nástrojem péče o dítě – podíl zařízení (v %)

Zařízení zajišťuje, že PROD je implementován do každodenního chodu zařízení a je živým nástrojem péče o dítě.	Podíl
Rozhodně ano	14,0
Spíše ano	68,0
Spíše ne	16,0
Rozhodně ne	2,0

Pozn.: PROD – program rozvoje osobnosti dítěte.

Zařízení si uvědomují důležitost vzdělání pro budoucnost svěřených dětí, proto dbají na pravidelnou přípravu na školní povinnosti, nejčastěji za pomoci vychovatele, který je také nejčastějším garantem vzdělávání (přes 90 %). Zodpovídá za přípravu dítěte do školy, komunikuje s vyučujícími, navštěvuje třídní schůzky. To platí i o školách mimo zařízení, kam některé děti docházejí. Nejčastějším důvodem školní neúspěšnosti nebo nesplnění klasifikačních podmínek v daném pololetí je vysoká míra neomluvené absence z důvodu útěků a nenávratů z dovolenek.

Různé typy zařízení využívají rozdílné specifické systémy hodnocení dětí. Většina hodnotících systémů obsahuje část průběhovou s posouzením chování, jednání, postupu či změny a část souhrnnou s posouzením výsledku, většinou za nějaké časové období. Obsahově se pohybují od výčtového hodnocení (souhrn pozitivních a negativních jevů a událostí a jejich hodnocení) ke slovnímu hodnocení pomocí výroků. Na přípravě některých hodnotících systémů, hlavně v dětských domovech, se podílely i samy děti. Z rozhovorů s dětmi však vyplynuly i některé problémy s jednotností a subjektivitou hodnocení při příliš obecných pravidlech slovního hodnocení. Kladným zjištěním je průběžné zvyšování poměru pozitivních prvků hodnocení, tedy snaha o motivaci dětí prostřednictvím pozitivního hodnocení.

Rezervy byly zjištěny i v přípravě na samostatný život, kdy bylo u nadpoloviční většiny dětí (58 %) zjištěno, že dítě není na samostatný život připravováno průběžně po celou dobu pobytu v zařízení, ale až těsně před odchodem nebo prostřednictvím jednotlivých akcí, které zařízením často zajišťovaly externí organizace. Naproti tomu ČŠI zaregistrovala zvýšený počet zařízení, která využívají možnost samostatného nebo startovacího bydlení mimo běžnou rodinnou skupinu (včetně samostatného zajištění nákupů, vaření, praní atd.). Dalším pozitivním zjištěním v této oblasti je, že 86 % zařízení podporuje a umožňuje dokončit vzdělávání zletilých nezaopatřených osob (18–26letých) na základě smlouvy o prodlouženém pobytu.

Přes 90 % zařízení zajišťuje prevenci rizikového chování. Její praktická efektivnost je však patrně nižší, protože 12,9 % dětí oslovených v rozhovorech uvedlo, že se v zařízení setkaly s tím, že je někdo z dětí nebo dospělých ponižoval, šikanoval nebo napadal. Zapojení dítěte do sociálních vztahů v rámci zařízení, navazování přátelských vztahů mezi dětmi a předcházení vzniku jakýchkoli forem izolace od ostatních nebo vzniku šikany plně podporuje 42 % zařízení, spíše podporuje s drobnými nedostatky 56 % zařízení.

Positivní je spolupráce zařízení s neziskovými či charitativními organizacemi při rozšiřování některých kompetencí umístěných dětí, zejména v oblasti finanční gramotnosti a sociálních dovedností. Většina zařízení aktivně vytváří podmínky pro vytvoření a/nebo udržování kontaktu dítěte s rodinou a blízkými osobami. Průběžně se zvyšuje také počet zařízení, která spolupracují s běžnými rodinami v rámci hostitelské péče, jež většímu počtu dětí umožňuje zažít domácí prostředí rodiny. Tím se zvyšuje možnost odchodu dítěte z ústavního zařízení do nové rodiny. Následnou podporu a poradenství pro mladého dospělého, který opustil péči, realizuje v plné míře pouze 26 % zařízení. Některé prvky podpory byly zaznamenány u 66 % zařízení, přičemž 8 % sledovaných zařízení se podporou a poradenstvím dětí, které opustí péči, v podstatě nezabývá.

9.4 Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Positivní zjištění

- Pedagogové zařízení využívají širokou a proporčně vyváženou škálu výchovně-vzdělávacích metod, které jsou pro děti motivační a jsou významným činitelem pro efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu i funkční nastavení vzájemných vztahů s pedagogy.
- V praxi uplatňované dobré znalosti pedagogů o individuálních a specifických potřebách dětí byly účelně využívány k dosažení stanovených cílů.
- Většina zařízení se svým prostorovým uspořádáním a materiálním vybavením přibližuje životu běžné rodiny. Počet zařízení, která využívají jiné zdroje pro vylepšení a zpříjemnění pobytu dětí, meziročně vzrostl o 8 %.
- Spolupráce zařízení s externími subjekty při realizaci volnočasových aktivit umožňuje dětem rozvoj klíčových kompetencí v přirozeném vrstevnickém prostředí.
- Prostřednictvím cvičných (startovacích) bytů se zvyšuje počet zařízení, která umožňují umístěným dětem získávat kompetence důležité pro život mimo zařízení.
- Postupně se zvyšuje spolupráce zařízení s neziskovými či charitativními organizacemi s cílem rozšiřování finanční gramotnosti a sociálních dovedností dětí.

Negativní zjištění

- Počet nekvalifikovaných pedagogů pracujících v tomto typu zařízení opětovně překročil 30% hranici. Tento dlouhodobý problém je výslednicí a kombinací vysokých odborných a osobnostních nároků na výkon práce, neatraktivního finančního ohodnocení a nízké nezaměstnanosti v některých regionech způsobující také vysokou fluktuaci zaměstnanců.
- Pětina zařízení nemá zpracovány postupy pro pravidelné hodnocení a kontrolu svých pracovníků a také je neaplikuje. Tento nedostatek pak prohlubuje v části zařízení zaznamenaný rozdílný přístup vychovatelů vůči dětem při výchovně-vzdělávací činnosti a způsobuje třecí plochy mezi pedagogy i dětmi.
- Téměř třetina hodnocených zařízení soustavně nezískává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech tak, aby na ně mohla reagovat vhodnými pedagogickými opatřeními, přičemž 18 % dětí nebylo aktivně motivováno k dosahování dobrých výsledků a neprojevovalo kvalitní sociální a osobnostní kompetence.

- Vysoký počet dětí vyžadujících výraznou pedagogickou péči (speciální vzdělávací potřeby) školská zařízení nejsou schopna adekvátně podpořit souběžně působícími pedagogy; odbornými pracovníky (etoped, psycholog, terapeut) pak pouze v 11 %. V navštívených zařízeních byla opět zjištěna nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí. Z umístěných dětí proběhla komplexní diagnostika pouze u 26,2 %. Tento nedostatek přetrvává již dlouhodobě a je také neřešeným důsledkem omezení kompetencí diagnostických ústavů.
- Nabídka dvouletých a tříletých oborů ve výchovných ústavech je víceméně v čase neměnná a nereaguje na měnící se potřeby trhu práce. Současné systémové řešení neumožňuje maximální vzdělávací rozvoj dětí se středním či vyšším vzdělávacím potenciálem s přihlédnutím k jejich speciálním vzdělávacím potřebám (závažné poruchy chování).
- Stále ještě 22 % navštívených zařízení nemělo zpracován postup výkonu péče pro všechny umístěné děti (ochranná výchova, děti vyžadující výchovně-léčebný režim, nezletilé těhotné dívky a nezletilé matky a jejich děti, děti se závažnými poruchami chování).
- 20 % školských zařízení svoji činnost nevykonává dostatečně transparentně a otevřeně, což se projevuje např. nedostatečnou spoluprací školských zařízení s místně příslušným diagnostickým ústavem při zabezpečení komplexní péče o děti či orgánem sociálně-právní ochrany dětí.
- Systematické aktivity pro utváření pozitivních vztahů a postojů či reedukaci rizik chování (individuální nebo skupinové rozhovory, psychoterapeutické aktivity) využívá jen malá část zařízení.
- Školská zařízení mají ve svých interních dokumentech zpracována opatření k bezpečnému prostředí a prevenci rizikového chování. Efektivní vyhledávání potenciálního či faktického nebezpečí však v každodenní praxi v části zařízení zaostává.
- Implementace Standardů kvality péče o děti v zařízeních ústavní a ochranné výchovy do praxe jen částečně zvyšuje kvalitu poskytované péče.

Doporučení na úrovni školského zařízení

- Atraktivní nabídkou zaměstnaneckých benefitů zvyšovat motivaci pracovníků, konkurenceschopnost školského zařízení na trhu práce a snižovat fluktuaci zaměstnanců.
- Zpracovat postup výkonu péče pro všechny umístěné děti (ochranná výchova, děti vyžadující výchovně-léčebný režim, nezletilé těhotné dívky a nezletilé matky a jejich děti, děti se závažnými poruchami chování).
- Systematicky realizovat pravidelné hodnocení kvality práce svých pracovníků s poskytováním komplexní zpětné vazby.
- Zaměřit další vzdělávání pedagogických pracovníků na osvojení reedukačních a terapeutických činností s efektem na změnu chování dětí (psychoterapeutické sebezkušenostní kurzy).
- Nastolit systém soustavného získávání informací o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech tak, aby na ně bylo možné reagovat vhodnými pedagogickými opatřeními, s cílem dosahování dobrých výsledků a získávání kvalitních sociálních a osobnostních kompetencí.
- Prostřednictvím úzké spolupráce s diagnostickým ústavem či externími odborníky zabezpečit kvalitní vstupní diagnostiku dětí, které jí neprošly v diagnostickém ústavu, k zajištění cílené individuální péče.
- Průběžně reagovat vhodnými organizačními změnami v počtu působících pedagogů či odborníků ve výchovné či rodinné skupině a tím adekvátně podporovat a naplňovat kvalitu péče o zvyšující se počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Rozšířit a zatraktivnit vzdělávací nabídku středního vzdělávání ve výchovných ústavech vzhledem k rychle se měnícím potřebám trhu práce.
- Otevřeně a transparentně spolupracovat s participujícími organizacemi (diagnostický ústav, orgán sociálně-právní ochrany dětí) k zabezpečení komplexní péče.
- Pravidelně a systematicky využívat pedagogického působení prostřednictvím individuálních či skupinových motivačních rozhovorů či psychoterapeutických aktivit k utváření pozitivních vztahů a postojů a reedukaci rizik v chování.
- Definovaná opatření k bezpečnému prostředí dětí a prevenci rizikového chování v dokumentech zařízení plně realizovat v každodenní praxi.

Doporučení na úrovni zřizovatele

- Potřebné zvýšení počtu kvalifikovaných pedagogických pracovníků ve školských zařízeních podpořit zlepšením jejich pracovních podmínek.
- Rozvíjet možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti terapeutických aktivit, které mají vliv na změnu chování dětí. Zefektivnit a aktualizovat obsah dalšího vzdělávání v systému péče o ohrožené děti. Ucelené programy zaměřené na rozvoj finanční nebo sociální gramotnosti dětí a řešení případných vztahových a komunikačních problémů v zařízeních chybí dlouhodobě a limitují úspěšné zapojení dětí do intaktní společnosti.
- Podporovat personální zabezpečení etopedické a psychologické péče – zvláště v dětských domovech – a tím kompenzovat omezené kompetence diagnostických ústavů.
- Organizovat setkávání pedagogů stejných typů zařízení včetně jejich dalšího vzdělávání v oblasti nových možností vzdělávání v těchto typech zařízení.
- Podporovat možnosti externího hodnocení zařízení (supervize).
- Vyžadovat důsledné naplňování standardů kvality péče v zařízeních ústavní a ochranné výchovy.

Doporučení na úrovni systému

- Pro jednotlivé typy zařízení definovat v rámci celorepublikové koncepce personální standardy včetně vymezení jejich zaměření, rozsahu a obsahu pro jednotlivé pedagogy či odborné pracovníky.
- Systémově podpořit nabídku forem středního vzdělávání dětem se středním či vyšším vzdělávacím potenciálem umístěným ve výchovných ústavech pro jejich maximální vzdělávací rozvoj.
- Vytvořit či podporovat ucelené a dlouhodobé vzdělávací programy pro pedagogy i děti k utváření pozitivních vztahů a postojů dětí a pro reedukaci rizik v jejich chování.
- Umožnit nekvalifikovaným pedagogům doplnit si své vzdělání širší studijní nabídkou.
- Ve spolupráci s příslušnými resorty průběžně zjišťovat a vyhodnocovat relevantní data pro posouzení úspěšnosti socializace dětí po odchodu ze zařízení a pro realizaci případných dalších opatření. Tento již dlouhodobý a přetrvávající nedostatek neumožňuje předat adekvátní zpětnou vazbu jednotlivým zařízením, systému či společnosti k jejich pozici a efektivitě v systému péče o ohrožené děti.

10

Školská poradenská zařízení

10 Školská poradenská zařízení

Součástí vzdělávacího systému České republiky jsou školská poradenská zařízení (dále „ŠPZ“), pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Prioritními činnostmi ŠPZ jsou zejména přímá práce s dětmi, žáky a případně studenty škol formou cílené individuální péče, případně skupinové práce. Účelem poradenských služeb, obzvláště v případech znesnadněného vzdělávacího procesu, je poskytnutí standardních psychologických a speciálně pedagogických poradenských služeb pedagogickými pracovníky ambulantně na pracovištích ŠPZ, návštěvami pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních, v případě speciálně pedagogických center i v rodinách a zařízeních pečujících o žáky.

V průběhu školního roku 2019/2020 prostřednictvím vyhlášky č. 248/2019 Sb. došlo k novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (dále „vyhláška č. 27/2016 Sb.“) a vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů s účinností od 1. 1. 2020. Pro činnost ŠPZ obsahy těchto zásadních vyhlášek stanovují a specifikují jasná pravidla poskytování školských poradenských služeb a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vzhledem k termínu účinnosti výše zmíněných vyhlášek a velmi brzy navazujícímu období protiepidemických opatření, kdy se neuskutečňovala prezenční inspekční činnost, nezaznamenala ČŠI v navštívených zařízeních ve školním roce 2019/2020 pochybení související s touto novelou.

Zřizovateli školských poradenských zařízení zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení jsou především krajské úřady, dále MŠMT, obce, církve a privátní sektor.

TABULKA 118 | Počty školských poradenských zařízení ve školním roce 2019/2020

Zřizovatel	Počet PPP	Počet SPC	Celkem ŠPZ
Kraj	34	76	110
Obec	1	8	9
MŠMT	1	9	10
Privátní sektor	8	17	25
Církev	3	0	0
Celkem	47	110	157

Některé kraje (např. Středočeský, Královéhradecký, Ústecký) centralizovaly zpravidla bývalé okresní pedagogicko-psychologické poradny na úroveň krajské pedagogicko-psychologické poradny s odloučenými pracovišti, která poskytují poradenskou pomoc v rámci svého regionu. Speciálně pedagogická centra jsou oproti tomu ve zvýšené míře součástí škol zřízených podle druhu znevýhodnění uvedeného v § 16 odst. 9 školského zákona. Vzhledem ke speciálním činnostem zaměřeným na poskytování služeb cílovým skupinám dle postižení jsou v krajích nerovnoměrně rozložena a nekopírují typy zdravotních postižení klientů dle potřeby regionu. Tím může docházet k rozdílné dostupnosti, pružnosti a kvalitě poskytování poradenských služeb speciálně pedagogických center.

TABULKA 119 | Počty pracovišť školských poradenských zařízení 2019/2020

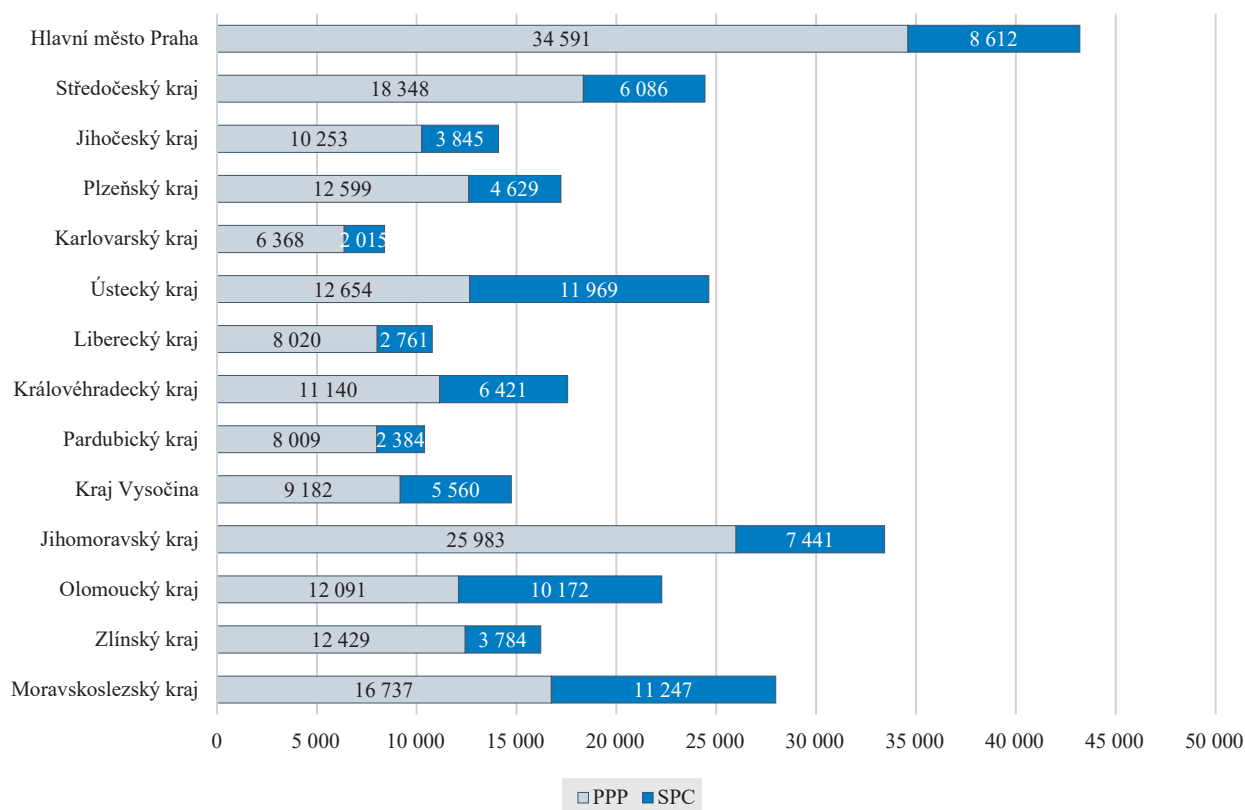
Typ školského poradenského zařízení	Počet školských poradenských zařízení	Počet pracovišť
Pedagogicko-psychologická poradna	47	162
Speciálně pedagogické centrum	110	172

ČŠI při inspekční činnosti ve školských poradenských zařízeních hodnotila ŠPZ dle příslušné modifikace Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání pro školní rok 2019/2020, která kladou důraz na jasná pravidla a mechanismy, jež umožňují efektivní činnost organizace. Cílem hodnocení ČŠI bylo objektivně posoudit kvalitu poskytované poradenské pomoci včetně zajištění podmínek pro tuto činnost ŠPZ.

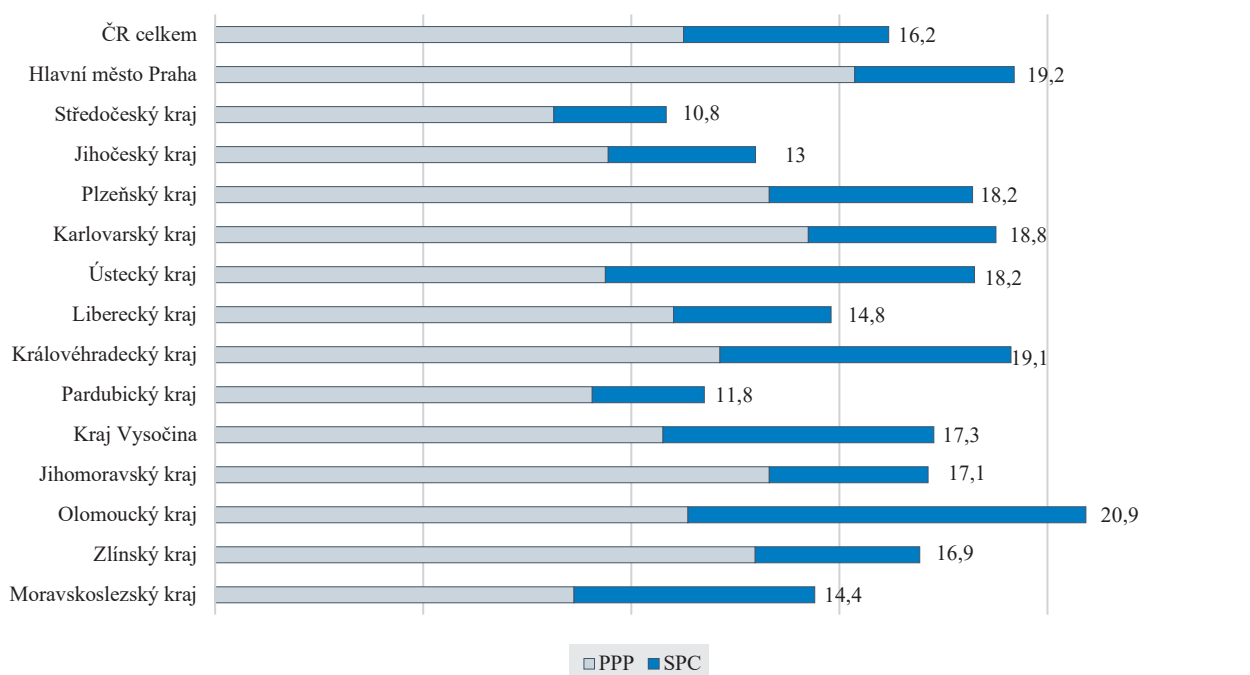
10.1 Podmínky ve školských poradenských zařízeních

10.1.1 Klienti školských poradenských zařízení

Ve školním roce 2019/2020 byla poradenská pomoc poskytnuta 285 330 klientům, z toho v pedagogicko-psychologických poradnách 198 404 klientům a ve speciálně pedagogických centrech 86 926 klientům.

GRAF 113 | Klienti, kterým byla poskytnuta péče ve školním roce 2019/2020

Nárůst počtu klientů oproti uplynulému školnímu roku byl zaznamenán v pedagogicko-psychologických poradnách o 6 091 klienta, naopak ve speciálně pedagogických centrech došlo ke snížení počtu klientů o 1 725. I v uplynulých letech vypovídají statistické údaje o poměrně výrazném nárůstu klientů v pedagogicko-psychologických poradnách oproti kolísavé tendenci počtu klientů ve speciálně pedagogických centrech. Tento trend souvisí především s procesem implementace společného vzdělávání, v rámci kterého se zvýšil důraz na poskytovanou poradenskou pomoc v oblasti podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách a školských zařízeních.

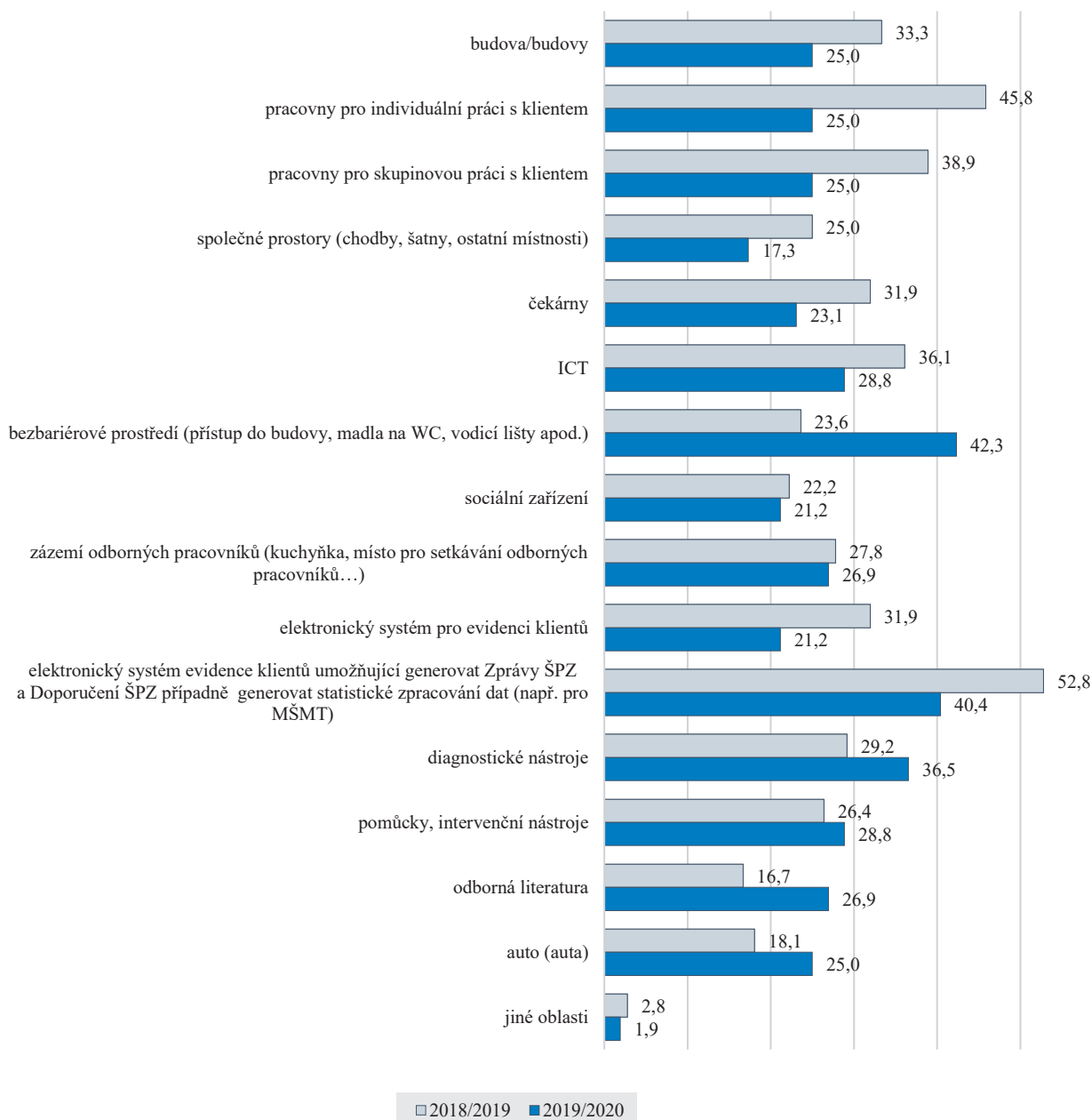
GRAF 114 | Klienti, kterým byla poskytnuta péče na 100 žáků v regionálním školství

10.1.2 Prostorové, materiální, provozní a bezpečnostní podmínky ve školských poradenských zařízeních

Ředitelé školských poradenských zařízení či vedoucí pracovišť navštívených ČŠI ve školním roce 2019/2020 usilovali o zajištění odpovídajících materiálních a prostorových podmínek pro realizaci poradenského procesu, přičemž 10 % zařízení z celkového počtu hodnocených zařízení vykazovala výbornou úroveň, 80 % zařízení úroveň dostačující – očekávanou – a 10 % zařízení vyhodnotila ČŠI jako vyžadující zlepšení.

ČŠI zjistila opakovaný vysoký podíl ředitelů a vedoucích pracovníků, kteří zdůrazňují potřebu investic zejména do bezbariérového přístupu na pracoviště ŠPZ a do elektronického systému evidence klientů.

GRAF 115 | Potřeba investic ŠPZ – podle vyjádření ředitelů a vedoucích pracovišť ŠPZ (v %)



Prostorové a materiální podmínky v 45 % hodnocených školských poradenských zařízení umožňovaly bezpečný a komfortní provoz, u 50 % zařízení byly zjištěny limitující prostorové a materiální podmínky, které spočívaly zejména v nedostatku samostatných pracoven (15 % zařízení), čekáren pro klienty (25 % zařízení) a místností určených pro skupinovou práci s klienty (20 % zařízení). Pozitivním zjištěním bylo, že téměř všechna hodnocená školská poradenská zařízení splňovala podmínky pro zajištění bezpečnosti prostor ve vztahu ke klientům a bezpečnosti a ochrany zdraví svých zaměstnanců. Požadavky na bezpečné uložení a uzamčení osobních spisů klientů splňovala všechna pracoviště

navštívených školských poradenských zařízení. 80 % školských poradenských zařízení mělo jasně určenou a zveřejněnou pracovní dobu, po kterou byly zajištěny služby klientům na pracovištích. Cca polovina zařízení uvedla jasné a jednoznačné informace o činnosti školského poradenského zařízení na svých webových stránkách nebo prostřednictvím jiného dálkově přístupného média.

10.1.3 Finanční podmínky ve školských poradenských zařízeních

Ve všech hodnocených školských poradenských zařízeních ČŠI zjistila, že finanční podmínky umožňují poskytování poradenských služeb. Mimo základní dotace ze státního rozpočtu poradenská zařízení cíleně vyhledávala a aktivně se zapojovala do regionálních (např. Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání v Královéhradeckém kraji I.) nebo celostátních projektů (rozvojový program MŠMT „Vybavení ŠPZ diagnostickými nástroji“).

10.1.4 Personální podmínky ve školských poradenských zařízeních

Hodnocená školská poradenská zařízení měla přehledně stanovenou organizační strukturu, počet pracovních míst a náplně práce všech pracovníků včetně jejich kvalifikačních předpokladů. ČŠI klasifikovala téměř jednu třetinu zařízení poskytujících poradenské služby jako výbornou, profesionální a na vysoké odborné úrovni, pouze dvě zařízení z celkového počtu hodnocených zařízení vykazovala úroveň vyžadující zlepšení. Dále ČŠI zaznamenala vzestupnou tendenci souladu personálního složení odborných pracovníků se zaměřením na poskytované služby (85 % zařízení) i k počtu klientů (75 % zařízení). Poradenští pracovníci zpravidla přistupovali ke své činnosti profesionálně a důsledně uplatňovali při komunikaci s klienty, zákonnými zástupci a kolegy vstřícný a respektující přístup. V rámci podmínek vytvářených vedením zařízení aktivně a cíleně spolupracovali s kolegy a dalšími školskými poradenskými zařízeními včetně poskytování si zpětné vazby, konzultací aktuálně řešené poradenské problematiky a diagnostiky. Respektovali odbornost kolegů a podíleli se na tvorbě příjemného pracovního klimatu. Téměř 87 %, tj. 13 zařízení, využívalo systém podpory mentorů ke zvýšení kvality školských poradenských služeb.

Poradenští pracovníci zpravidla cíleně a aktivně za podpory vedení školského poradenského zařízení spolupracovali na svém profesním rozvoji a zúčastňovali se studia k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). ČŠI však zaznamenala, že 11 % dotázaných odborných pracovníků, 9,5 % vedoucích pracovišť a 10 % ředitelů školského poradenského zařízení se nezúčastnilo žádného dalšího vzdělávání. Četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání mělo možnost ovlivnit téměř 91 % dotázaných. Odborní pracovníci a vedoucí pracovišť preferovali vzdělávací semináře zaměřené na problematiku vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a problematiku diagnostiky a diagnostických nástrojů oproti např. rozvoji dovedností v oblastech cizích jazyků, ICT a manažerských dovedností. Ředitelé školských poradenských pracovišť absolvovali zejména semináře týkající se ekonomické a finanční oblasti a oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví. ČŠI zaznamenala nejnižší zájem o semináře s tématy např. supervize a dovednosti v oblasti cizích jazyků.

I přes uvedená pozitivní zjištění (prohlubování odborné kvalifikace, systém mentorů) vyplývá opakovaně z dotazníkového šetření (183 odborných pracovníků, 10 ředitelů, 42 vedoucích pracovišť ŠPZ), že odborní pracovníci cítí potřebu větší podpory pro zlepšení kvality své práce, především možností prohlubovat si vědomosti a znalosti v oblasti diagnostiky a diagnostických nástrojů (43,3 %). Více než jedna třetina odborných pracovníků deklarovala potřebu podpory ve specializaci, ve které pracují (38,3 %). Tyto skutečnosti ukazují na značné rezervy v oblasti profesní podpory ze strany vedení ŠPZ i podpory systémové.

Další problematickou oblastí s dopady na kvalitu činnosti ŠPZ je vysoká míra administrativních činností spojených s poskytovanými službami, na jejíž negativní vliv poukázalo 84 % dotázaných odborných pracovníků, 85,4 % vedoucích pracovišť a 50 % ředitelů. Vysoká administrativní zátěž spolu s časovou náročností jednotlivých činností, kterou uvedla téměř jedna třetina odborných pracovníků, může být jednou z příčin nedodržování legislativně stanovených lhůt a nedostatečné četnosti návštěv ve školách, jak je uvedeno dále.

Více než čtvrtina odborných pracovníků (26,4 %) považuje za překážku v dosahování dobrých výsledků své práce neznalost a nedostatečnou schopnost učitelů škol zapojovat navržená podpůrná opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávání. To však může poukazovat především na problematickou komunikaci a spolupráci ŠPZ v rámci metodické podpory školy.

Vedoucí pracovníci pracovišť uvedli, že by považovali za přínosné pro zlepšení své práce supervize (43,9 %). Tito pracovníci pociťují také zvýšenou potřebu prohlubování vědomostí a praktických zkušeností v oblasti právních předpisů. Za faktory nejvíce omezující výkon jejich funkce i činnost svěřeného pracoviště považují nedostatečnou kapacitu poradenského zařízení (31,7 %) a omezenou možnost delegovat některé své činnosti na zástupce, protože není možné zástupcům snížit podíl přímé pedagogické práce (29,3 %). Naproti tomu ředitelé poukazovali zejména na problémy s nedostatkem odborných pracovníků na trhu práce (70 %).

Z výše uvedených zjištění je patrné, že ŠPZ mají rezervy v míře a formách poskytované podpory odborným pracovníkům vedoucími zaměstnanci; zařízení by měla na základě autoevaluace a analýzy vlastních potřeb přijímat odpovídající opatření. Významná část problémů a překážek ve zkvalitňování služeb však není příliš ovlivnitelná z úrovně jednotlivých ŠPZ. Je proto mj. nutné systematicky a efektivně spolupracovat s dalšími institucemi jak na úrovni regionů, krajů, tak i na úrovni celostátní (např. MŠMT, vysoké školy, Asociace speciálních pedagogů České republiky, z. s., Asociace pracovníků Pedagogicko-psychologických poraden, z.s.).

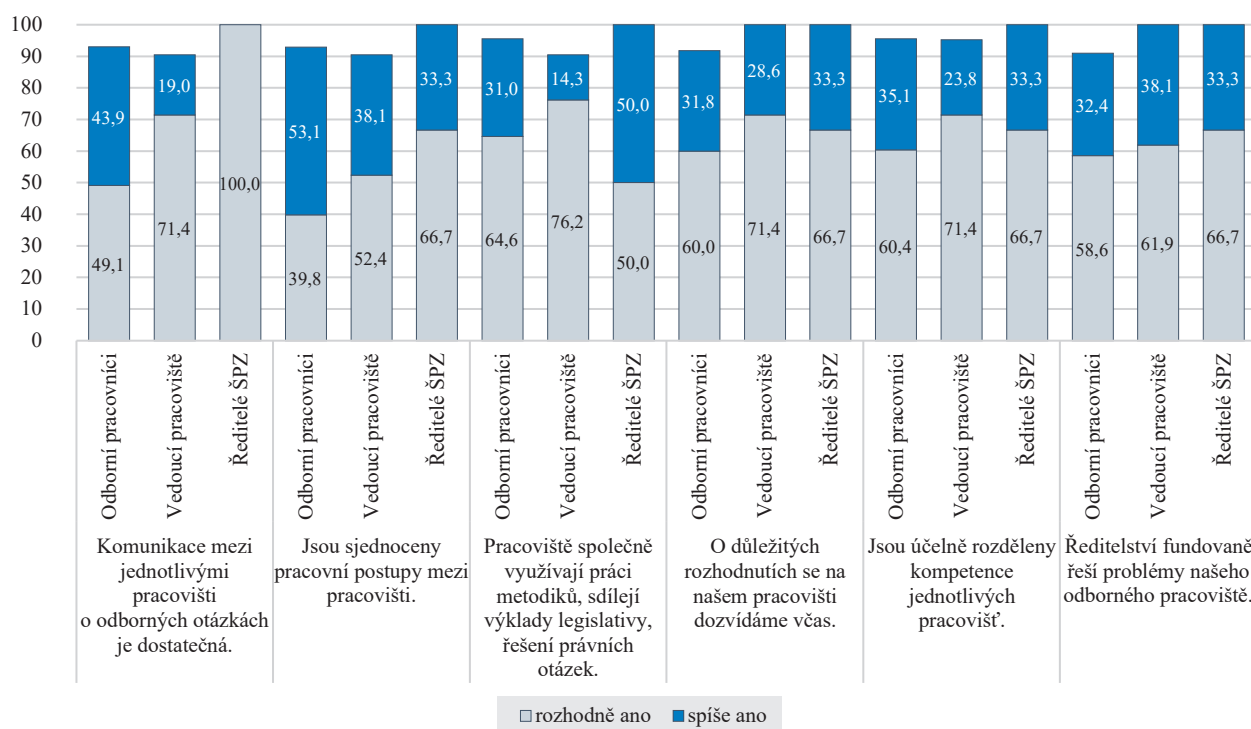
10.1.5 Řízení školského poradenského zařízení

Z celkového počtu hodnocených školských poradenských zařízení mělo 75 % zařízení jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, kterou její pracovníci sdíleli a naplňovali. Fungovala podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (85 % zařízení). Kladně lze hodnotit využití spolupráce s vnějšími partnery takovým způsobem, který naplňuje potřeby vzdělávání a osobnostní rozvoj jejich klientů a který zároveň slouží k vlastnímu rozvoji a zkvalitňování činnosti zařízení. ČŠI zaznamenala potřebu zlepšení oblasti aktivního řízení, pravidelného monitorování a vyhodnocování práce poradenských zařízení a přijímání účinných opatření ze strany vedení. Pouze polovina hodnocených zařízení cíleně sledovala a vyhodnocovala potřeby poradenských pracovníků a dávala je do souladu s potřebami školského poradenského zařízení. ČŠI zjistila, že 70 % zařízení poskytovalo svým pracovníkům metodickou podporu a zpětnou vazbu o jejich činnosti (75 %), avšak pouze jedna třetina poradenských zařízení měla vytvořené a pravidelně vyhodnocované plány osobního profesního rozvoje každého poradenského pracovníka.

Vedení školských poradenských zařízení aktivně vytvářelo důstojné podmínky pro poskytování poradenských služeb, to znamená, že aktivně pečovalo o vztahy mezi pracovníky poradenského zařízení i o vzájemné vztahy a spolupráci všech aktérů (klienti, školy, zákonní zástupci, spolupracující organizace). Zpravidla cíleně vytvářelo všem odborným pracovníkům podmínky pro výkon jejich práce a jejich profesní rozvoj a účinně podporovalo začínající pracovníky školského poradenského zařízení. Odborní pracovníci kvitovali zejména vzájemnou komunikaci s vedením pracoviště a podporu spolupráce mezi poradenskými pracovníky. Dále zaměstnanci projevili spokojenost s dostatkem dostupných a vyhovujících diagnostických nástrojů a pomůcek i se svým pracovním zázemím.

Kladně lze hodnotit vzájemnou shodu odborných pracovníků, vedoucích pracovišť a ředitelů poradenských zařízení vyplývající z dotazníkového šetření oblasti „Hodnocení řízení u školských poradenských zařízení s odloučenými pracovišti“. ČŠI však zaznamenala markantní nepoměr odpovědí odborných pracovníků a ředitelů ŠPZ v oblastech komunikace mezi jednotlivými pracovišti o odborných otázkách a sjednocení pracovních postupů. Tato zjištění se shodují s hodnocením ČŠI (40 % ŠPZ) a poukazují na skutečnost, že vedení ŠPZ ne vždy posuzuje danou problematiku reálně, nastavené kontrolní a evaluační mechanismy včetně analýz nejsou vždy plně funkční a efektivní.

GRAF 116 | Hodnocení řízení školského poradenského zařízení s odloučenými pracovišti (v %)

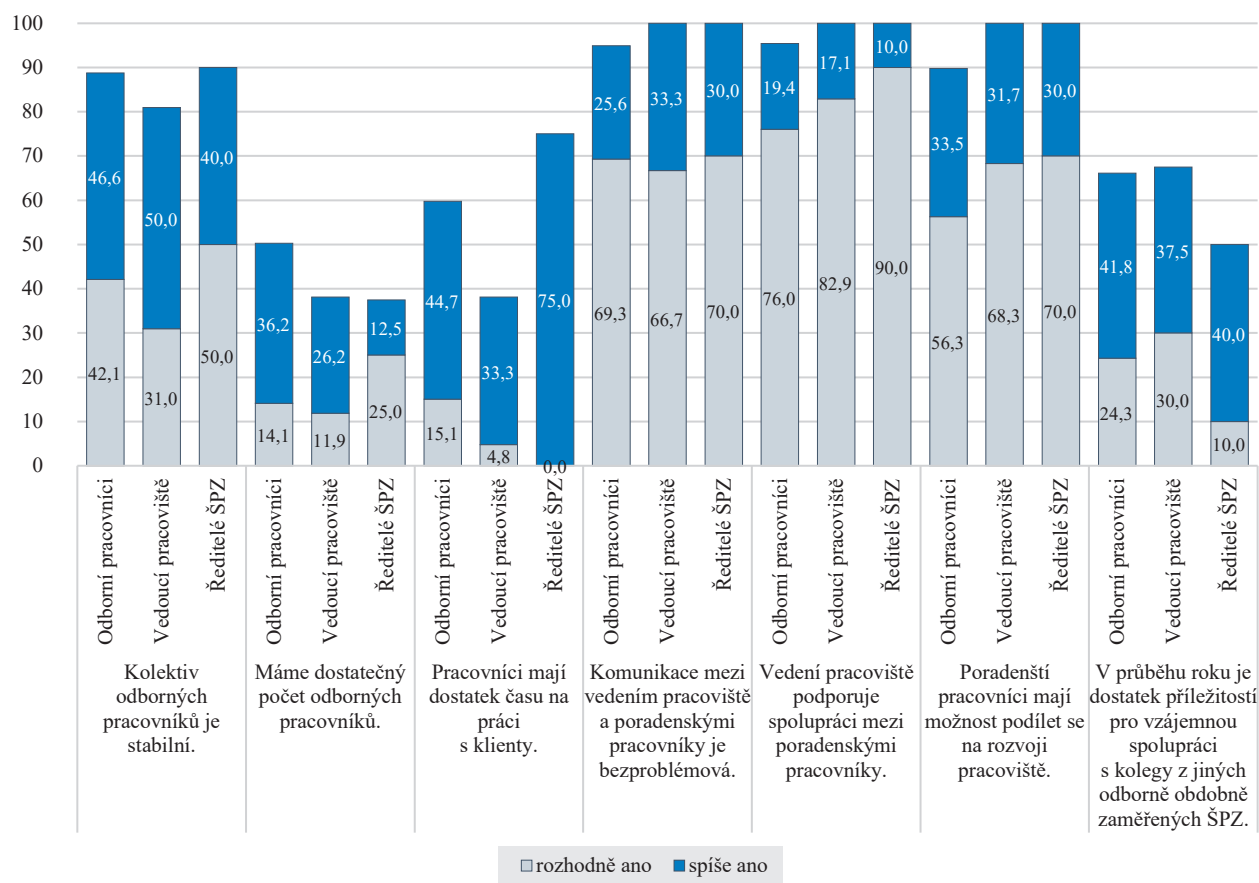


Ředitelé školských poradenských zařízení ve všech hodnocených zařízeních splňovali předpoklady pro výkon funkce. Na základě konkurzního řízení bylo do funkce jmenováno 13 ředitelů, v jednom školském zařízení byla řízením dočasně pověřena statutární zástupkyně ředitelky. Ve sledovaném období proběhlo 11 konkurzních řízení, důvodem byl zejména konec řádného funkčního období či odchod ředitele do důchodu. V sedmi konkurzních řízeních byl přihlášen pouze jeden uchazeč, ve zbývajících byl počet uchazečů v rozmezí 2 až 4. Do konkurzního řízení se v pěti případech přihlásil ředitel případně jiná osoba (5 uchazečů) dané školy či školského zařízení. Řízeného rozhovoru se účastnilo 9 uchazečů s absolvovaným studiem pro ředitele škol a školských zařízení. Školní inspektor byl přítomen u deseti konkurzních řízení z celkového počtu 11. V deseti případech byl zřizovatelem jmenován nejvhodnější uchazeč, kdy ve čtyřech případech to byl dosavadní ředitel školy nebo školského zařízení a v pěti jiný uchazeč z dané školy nebo školského zařízení. Deset ředitelů školských poradenských zařízení se v dotazníkovém šetření kladně vyslovilo ke spolupráci se zřizovatelem.

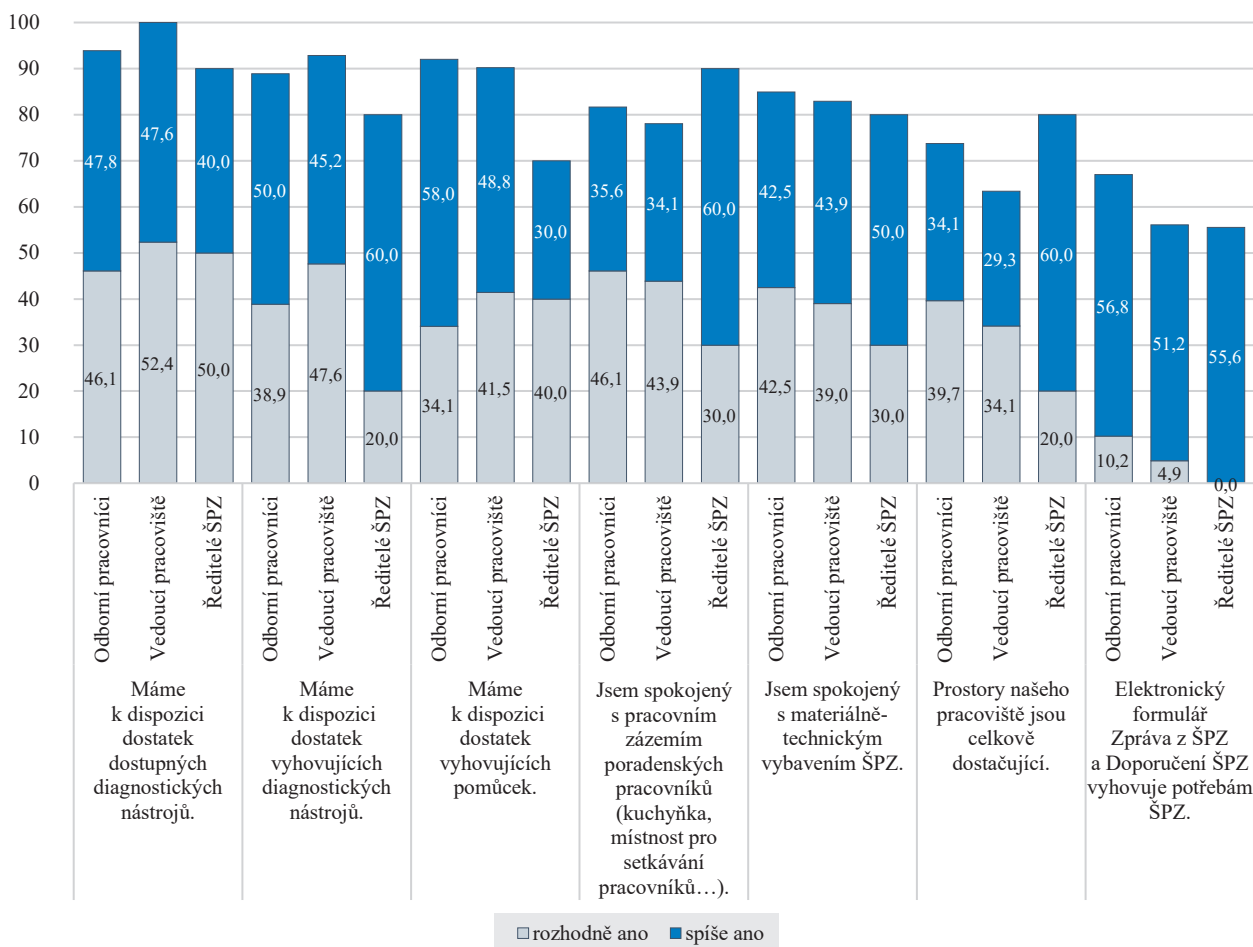
Dle ČŠI více než dvě třetiny ředitelů školských poradenských zařízení prokazují dobré manažerské schopnosti v oblasti řízení poradenského zařízení jako celek (oblast lidských, materiálních a finančních zdrojů), vykazují schopnosti podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů (65 % ředitelů) a adekvátně řeší konflikty (45 % ředitelů). Rezervy byly shledány v oblasti nastavení a rozvíjení funkčního kontrolního systému (30 % ředitelů).

V rámci dotazníkového šetření se odborní pracovníci, vedoucí pracovišť a ředitelé poradenských zařízení vyjadřovali k podmínkám pro výkon práce a pracovním vztahům. Respondenti kladně hodnotili vzájemnou komunikaci mezi vedením a poradenskými pracovníky, podporu spolupráce mezi poradenskými pracovníky a možnosti spolupodílet se na rozvoji poradenského zařízení. Dotazovaní byli nejméně spokojeni s počtem odborných pracovníků, dostatkem času na práci s klienty a nevyhovujícím elektronickým formulářem.

GRAF 117 | Podmínky pro výkon práce a pracovní vztahy (v %)



Taktéž v oblasti vybavení diagnostickými nástroji a materiálního vybavení ŠPZ převládala mezi pracovníky ŠPZ spokojenost, i když prostorové možnosti zařízení nejsou vždy ideální, což se projevuje mimo jiné v nedostatečném zázemí pro odborné pracovníky v některých zařízeních. Výhrady pracovníci vyslovovali směrem k elektronickým formulářům Zpráva z ŠPZ a Doporučení ŠPZ.

GRAF 118 | Spokojenost s diagnostickými nástroji a materiálními podmínkami ŠPZ (v %)

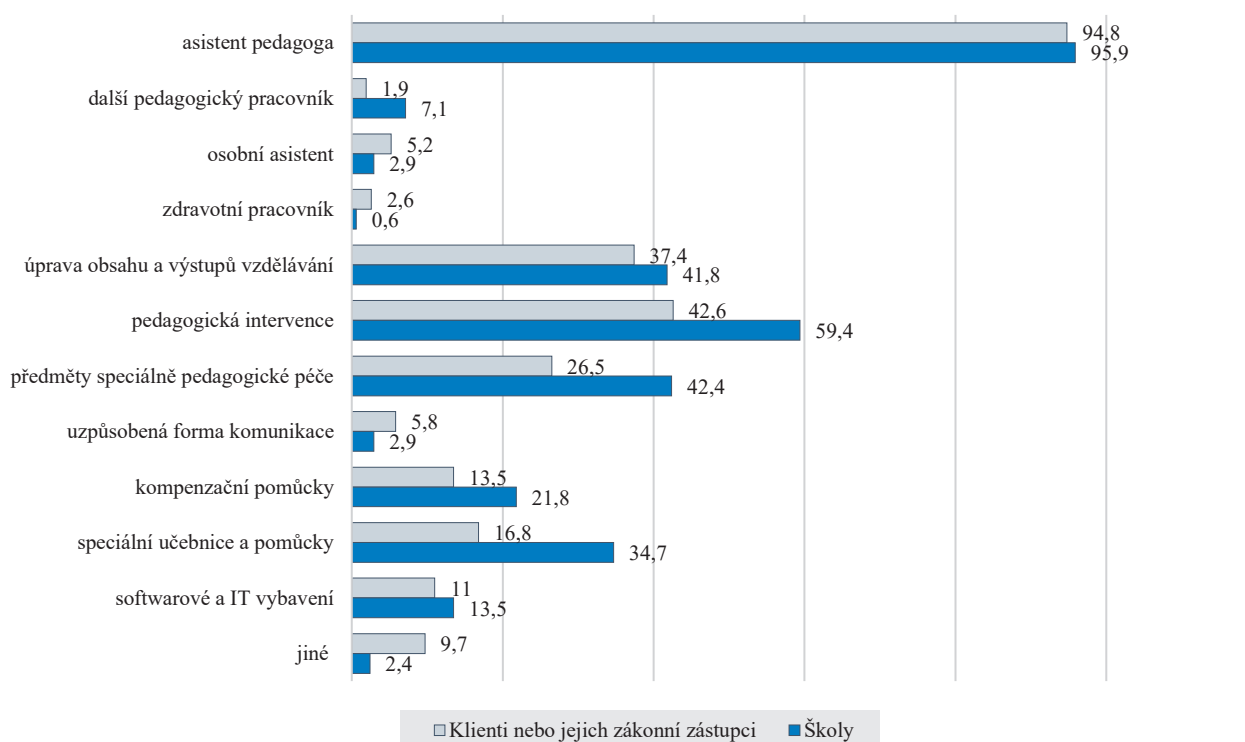
10.2 Průběh poradenské činnosti

ČŠI pozitivně hodnotila ve všech školských poradenských zařízeních přístup a respekt poradenských pracovníků vůči osobnosti klienta v souladu s legislativními požadavky, adekvátnost nakládání s jeho osobními a citlivými daty i dbání na ochranu soukromí.

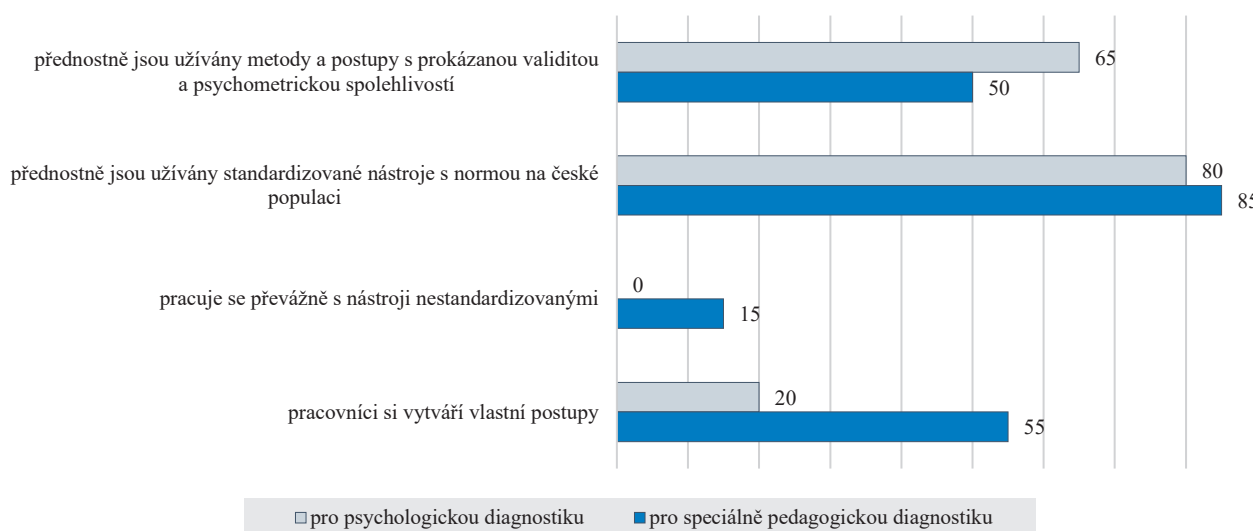
Zařízení měla nastavena pravidla pro spolupráci a komunikaci se všemi aktéry podílejícími se na komplexní péči o klienta. Až 79 % odborných pracovníků poukázalo na problematiku komunikaci se zákonnými zástupci, i když se tak děje pouze ve výjimečných případech. A proto zpravidla měla poradenská pracoviště stanoven postup v případě, kdy lze u klienta předpokládat zhoršení podmínek pro pochopení služby v poradenském zařízení. V případě nespolupracující rodiny probíhala komunikace většinou účelně prostřednictvím školy (65 %) či spoluprací s OSPOD (55 %). V rámci komunikace se školami a školskými zařízeními preferovala školská poradenská zařízení telefonickou komunikaci a zejména návštěvu školy, která se jevila jako nejefektivnější při nastavování a vyhodnocování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dokumentace o klientovi byla zpravidla vedena správně a přesně. Téměř jedna třetina poradenských zařízení však nevedla o své činnosti předepsanou dokumentaci a nedodržovala předepsané termíny. Vedení hodnocených školských poradenských zařízení uváděla jako důvod opakovaně zpravidla nedostatečné kapacitní možnosti, nadbytečnou administrativu a komplikovanost procesů, které přinesla vyhláška č. 27/2016 Sb.

Více než polovina hodnocených poradenských zařízení ve sledovaném období vedla žádosti o poradenskou službu formou písemnou i elektronickou. Odborní pracovníci v rámci dotazníkového šetření uvedli, že 18 % klientů nebo jejich zákonných zástupců a téměř třetina škol přicházela s konkrétními požadavky podpůrných opatření, která by měla být klientům se speciálními vzdělávacími potřebami přiznána. Téměř 35 % těchto požadavků na přiznání konkrétních podpůrných opatření bylo v souladu s posouzením potřeby podpůrných opatření. Lze se domnívat, že v případě škol dochází k pozitivnímu posunu ohledně přesnější pedagogické diagnostiky, informovanosti a orientace v dané problematice.

GRAF 119 | Podpůrná opatření podle preferencí vyjádřených klienty a školami (v %)

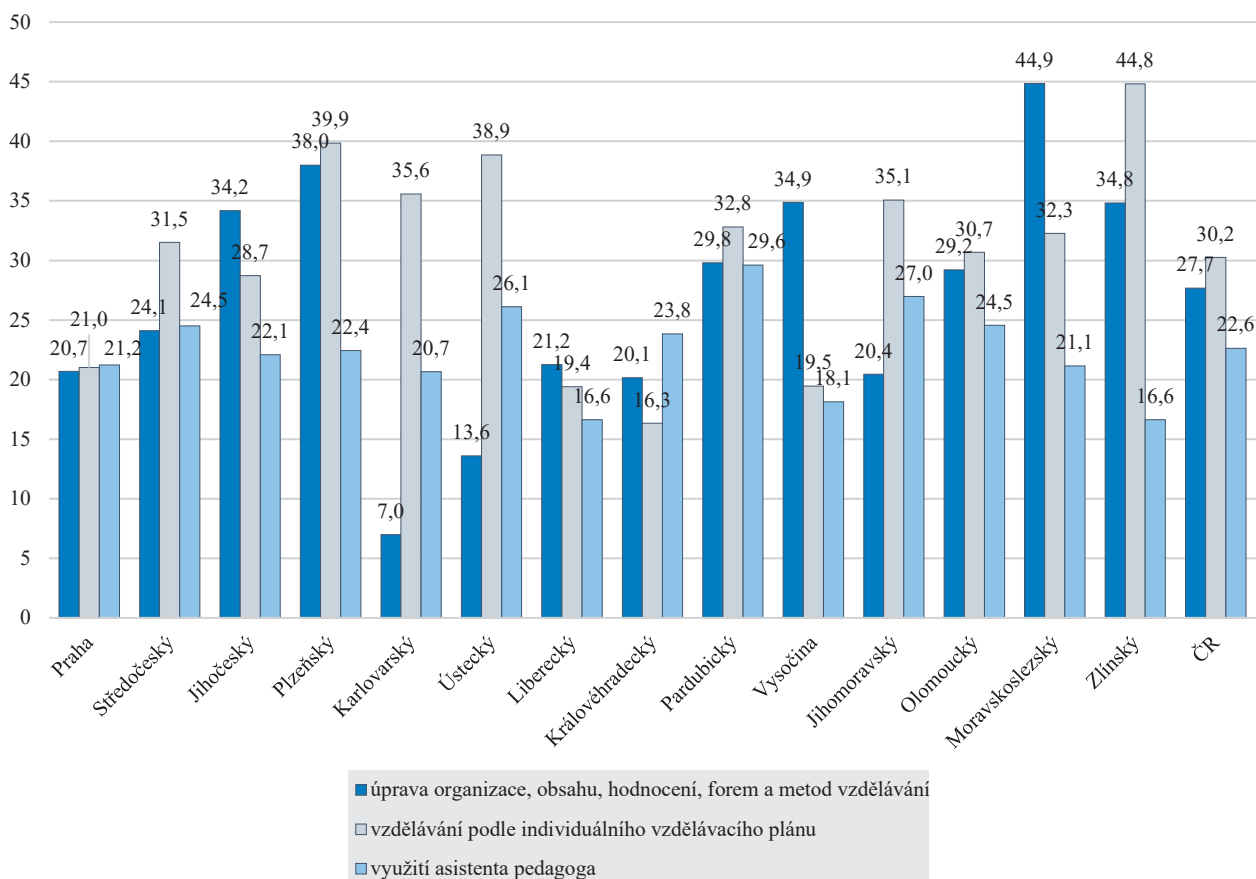
Poradenští pracovníci v 90 % hodnocených zařízeních volili a využívali adekvátní postupy, nástroje a metody, které odpovídaly zadání zakázky klienta. Součástí standardního vyšetření v poradenských zařízeních byl zejména cílený sběr anamnestických dat, speciálněpedagogická a psychologická diagnostika. Většina hodnocených školských poradenských zařízení se aktivně zapojila do rozvojového programu MŠMT „Vybavení ŠPZ diagnostickými nástroji“, které cíleně a účelně poradenští pracovníci používali.

GRAF 120 | Využívání diagnostických metod (v %)

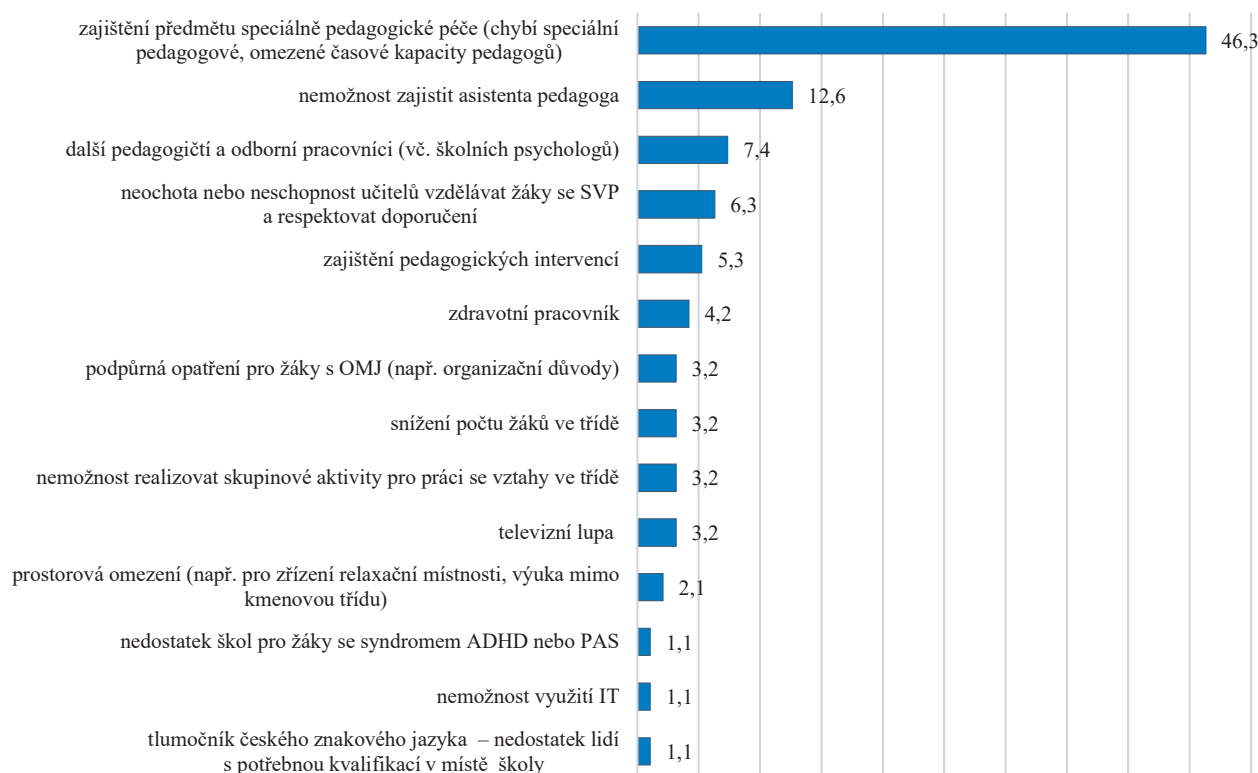
Na základě výsledků diagnostického procesu poradenská zařízení nastavila podpůrná opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, která se v jednotlivých krajích výrazně lišila, přičemž rozdíly bylo možné sledovat také při hospitační činnosti ve školách. Následující graf ilustruje krajové rozdíly u nejčastěji využívaných podpůrných opatření, jejichž uplatnění bylo pozorováno ve výuce v základních školách. Nejmarkantnější rozdíl je zřejmý ve využití podpůrného opatření „úprava organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání“ v Moravskoslezském kraji oproti Karlovarskému, jedno z nejnákladnějších podpůrných opatření „využití asistenta pedagoga“ je nejméně využíváno v Libereckém a Zlínském kraji, v hlavním městě Praze jsou uváděná podpůrná opatření téměř na stejné úrovni. Z uvedeného

lze usuzovat a poukazovat např. na odlišnosti sociálního složení krajů, požadavky škol, dostupnost školských poradenských zařízení a zejména speciálně pedagogických center, která, jak je uvedeno v úvodní kapitole, nejsou v krajích rovnoměrně rozložena a nekopírují typy zdravotního postižení klientů, protože ti mohou v rámci svých práv využívat služeb jakéhokoliv školského poradenského zařízení v České republice.

GRAF 121 | Četnost využívaných podpůrných opatření ve sledovaných hodinách v ZŠ (v % z celkového počtu sledovaných hodin – běžné třídy v letech 2018/2019 a 2019/2020)



Zároveň dochází ke skutečnostem, kdy není možné poskytnutí podpůrného opatření, které by pomohlo žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami, a to zejména z důvodu nedostatku specializovaných pedagogických pracovníků ve škole, např. speciálních pedagogů, kteří zajišťují vzdělávání v předmětu speciálně pedagogické péče. Velmi často dochází k situacím, kdy vhodné podpůrné opatření nemůže být poskytnuto. Podle vyjádření odborných pracovníků poradenských zařízení se s touto situací setkává alespoň občas polovina z nich.

GRAF 122 | Typy podpůrných opatření, která ve školách nemohla být realizována (podíl z PO, která nemohla být realizována, v %)

Dle vyjádření cca poloviny vedoucích pracovišť a ředitelů poradenských zařízení se ve většině škol zlepšila kvalita práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, současně však poukázali na vyšší potřebu pomáhat školám při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to častějšími průběžnými konzultacemi k dílčím otázkám vzdělávání s těmito žáky a prací se skupinami pedagogů ve školách (workshopy, semináře). ČŠI však zjistila, že více než polovina poradenských zařízení cíleně nevyhodnocuje efektivitu spolupráce se školami a až 40 % zařízení neprovádělo evaluaci své činnosti zaměřenou na kvalitu poskytovaných poradenských služeb a jejich efektivitu z hlediska oprávněného zájmu klienta. Možným důsledkem ne zcela efektivní spolupráce ŠPZ se školami může být i skutečnost, že v posledních dvou letech nastávaly situace, kdy odborní pracovníci doporučili žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami přestup z běžné třídy do běžné třídy jiné školy. Stávalo se tak z důvodu nedostatečného zohledňování jeho vzdělávacích potřeb (32,2 % dotázaných) či z důvodu potřeby změny kolektivu např. v důsledku nedostatečně řešených projevů šikany (35,1 % respondentů).

Poradenská zařízení mj. spolupracovala se školami, ve kterých se ve vyšší míře vzdělávají žáci z vyloučených lokalit, popř. žáci z rodin ohrožených sociálním vyloučením. To se projevilo zejména vyšším podílem poradenské činnosti přímo ve školách, součinností při diagnostice a zohledňováním znevýhodnění žáků z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. Jako specifikum spolupráce s těmito školami uvedla častější návštěvy škol polovina ředitelů a vedoucích pracovišť ŠPZ. Pozitivně lze také hodnotit poskytování dalších služeb nad rámec standardních činností (např. akreditované vzdělávání pedagogických pracovníků, vydavatelská činnost) u více než 50 % hodnocených školských poradenských zařízení.

10.3 Dopady činnosti ŠPZ na klienta a školu

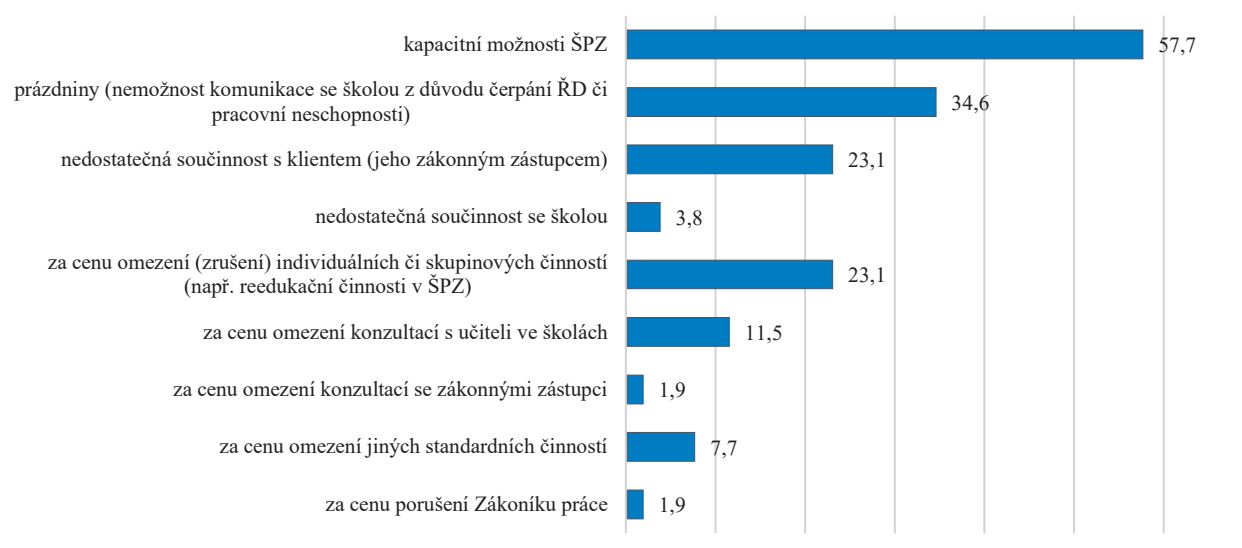
Školská poradenská zařízení přistupovala k řešení speciálních vzdělávacích potřeb klientů uceleně a komplexně. Odborní pracovníci vycházeli z individuálních potřeb klienta, ze závěrů použitých diagnostických metod, zpráv i konzultací se zákonnými zástupci, školskými institucemi a dalšími odborníky (klinickými logopedy, pediatry, pedopsychiatry). ČŠI ověřila, že školská poradenská zařízení uváděla zpravidla dostatečně srozumitelná a přínosná závěry diagnostiky, které byly vždy poskytovány jen oprávněným osobám převážně formou osobního převzetí zákonnými zástupci a účelně využívanou datovou schránkou v případě škol či školských zařízení.

I když školská poradenská zařízení nejčastěji vypracovávala a vydávala zprávy a doporučení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nezastupitelnou roli plní v posuzování např. školní zralosti.

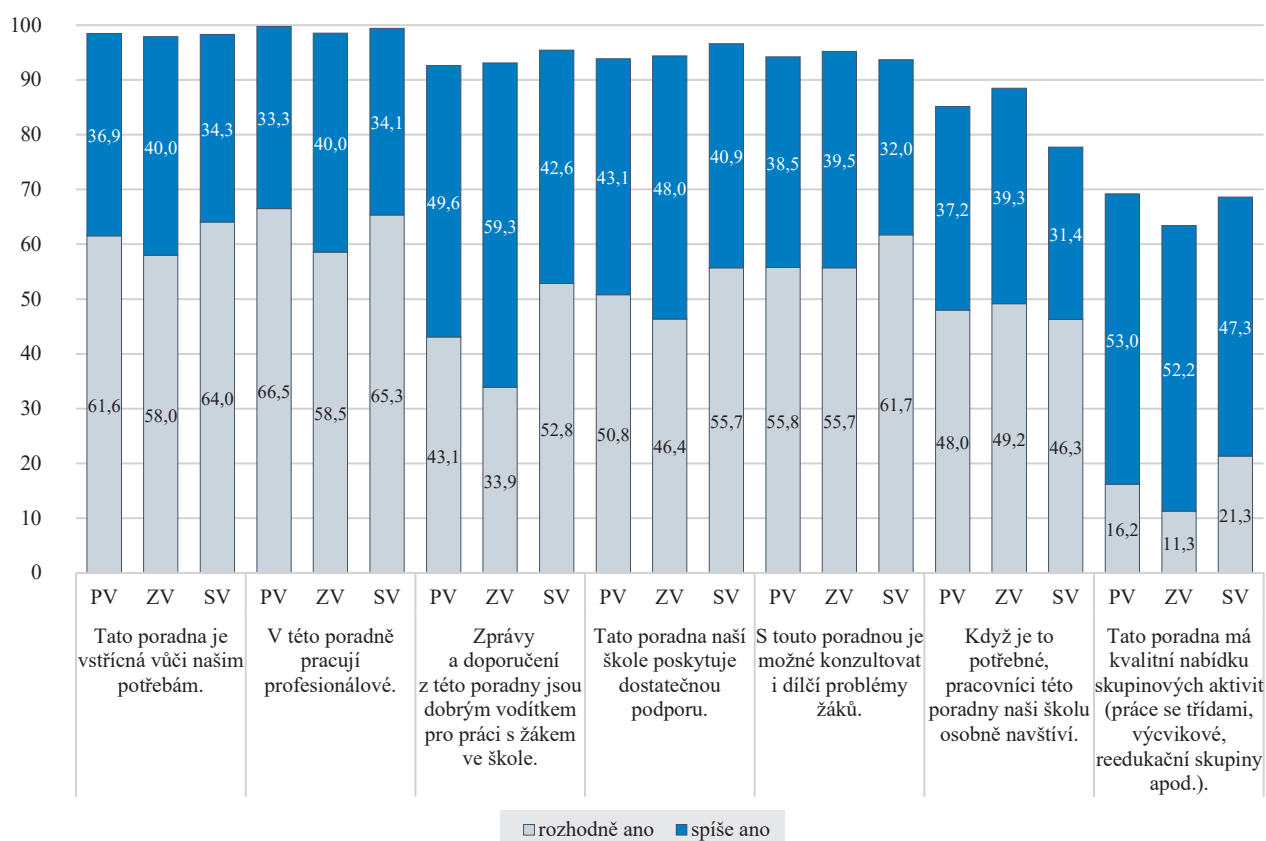
TABULKA 120 | Další zprávy a doporučení vydávané ŠPZ se souhlasem klienta – podíl ŠPZ (v %)

Typ dokumentu	Podíl
Doporučující posouzení školní zralosti, případně odkladu školní docházky	90,0
Doporučení ke společné části maturitní zkoušky, přijímacím a závěrečným zkouškám	80,0
Zprávy o průběhu reedukace u klientů se speciálními vzdělávacími potřebami	35,0
Zprávy pro vedení školy (např. ze skupinových preventivních programů nebo ze sociometrického šetření ve třídě)	35,0
Zprávy o průběhu psychologické péče vypracované na základě dlouhodobého vedení klienta	30,0
Zprávy z komplexního vyšetření určené pro jiné odborníky, kteří s klientem pracují	25,0
Doporučení k prodloužení studia	20,0
Zprávy pro třídní učitele (např. výstupy z kariérového poradenství apod.)	15,0

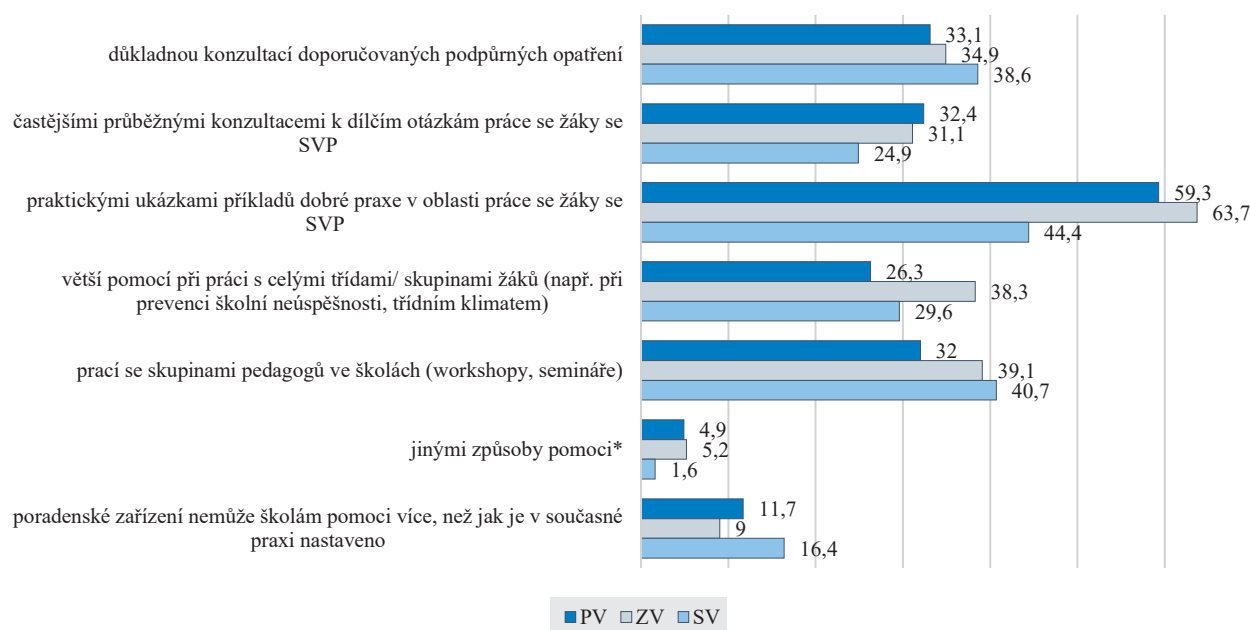
Kontrolou vybraného vzorku spisů klientů ČŠI zjistila, že přetrvávají potíže s dodržáním legislativně stanovených lhůt (např. poskytování poradenských služeb, vyhodnocování podpůrných opatření). Důvody těchto nedostatků, které uvádí ředitelé školských poradenských zařízení, se opakují – vliv kapacitních možností zařízení, nedostatečná součinnost s klientem či období prázdnin. Je však patrný pozitivní posun oproti minulým letům, školská poradenská zařízení aktivně hledají cesty ke zlepšení této situace formou reorganizace, poptávkou nových pracovníků např. na pedagogických fakultách, zefektivněním poradenských procesů, zvýšenou spoluprací se školou (častější frekvence návštěv) a operativní intervencí.

GRAF 123 | Důvody nedodržování tříměsíční lhůty od přijetí žádosti o poradenskou službu do zahájení poskytování poradenské služby (podle vyjádření ředitelů a vedoucích pracovišť ŠPZ v %)

Školy spolupracují a využívají služby své „spádové“ pedagogicko-psychologické poradny. Téměř 8 % ředitelů základních škol není spokojeno se sítí školských poradenských zařízení v dostupném okolí, která by zajišťovala potřeby spolupráce pro všechny typy speciálně vzdělávacích potřeb jejich žáků. Toto zjištění koresponduje s konstatováním ČŠI. Se spoluprací s pedagogicko-psychologickými poradnami jsou ředitelé škol většinou spokojeni, relativně nižší spokojenost panuje ohledně četnosti návštěv poradenských pracovníků ve školách a nabídky skupinových aktivit pro práci se žáky.

GRAF 124 | Hodnocení spolupráce se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou ředitelé škol (podíl ředitelů v %)

Pokud by ředitelé školy mohli formulovat požadavky na vyšší úroveň spolupráce se ŠPZ nad rámec současného stavu, pak by nejčastěji uvítali praktické ukázky práce se žáky se SVP, často se vyslovují také pro častější práci se skupinami pedagogů ve školách. Zjištění ČŠI se shodují s požadavky škol, které preferují zejména konzultace a praktické ukázky příkladů dobré praxe v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přímo ve školách, častější konzultace dílčích otázek a důkladnější konzultace doporučovaných opatření.

GRAF 125 | Požadavky ředitelů škol na větší pomoc školských poradenských zařízení škole (podíl ředitelů v %)

10.4 Závěry a doporučení pro školská poradenská zařízení

Pozitivní zjištění

- Vstřícný a respektující přístup odborných pracovníků při komunikaci s klienty včetně péče ochrany soukromí klienta a jeho rodiny.
- Finanční podmínky umožňují poskytování poradenských služeb, cílené vyhledávání a aktivní zapojování se do regionálních nebo celostátních projektů.
- Využívání systému podpory mentorů ke zvýšení kvality školských poradenských služeb.
- Vzestupná tendence souladu personálního složení odborných pracovníků se zaměřením na poskytované služby a k počtu klientů.
- Aktivní a cílená spolupráce pedagogických pracovníků s kolegy a dalšími školskými poradenskými zařízeními včetně poskytování si vzájemné vazby.

Negativní zjištění

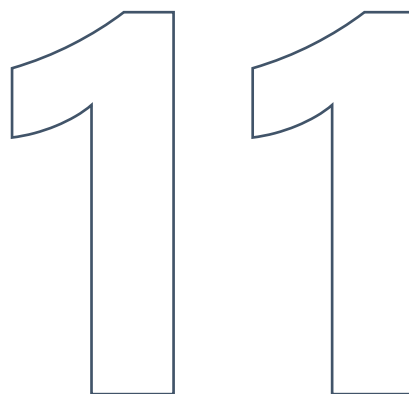
- Nedostatečné personální obsazení vzhledem ke vzrůstajícímu počtu klientů.
- Téměř jedna třetina hodnocených školských poradenských zařízení ve sledovaném období nedodržovala předepsané termíny.
- Často neefektivní a nedostačující kontrolní a evaluační systém.
- Chybí cílené vyhodnocování efektivity spolupráce se školami.

Doporučení pro ŠPZ

- Provádět evaluaci své činnosti zaměřenou na kvalitu poskytovaných poradenských služeb a jejich efektivitu s ohledem na zájem klienta.
- Cíleně vyhodnocovat efektivitu spolupráce se školami, navýšit počet návštěv ve školách.
- Zlepšit oblast aktivního řízení, pravidelného monitorování, kontroly a vyhodnocování práce poradenského zařízení a přijímat účinná opatření ze strany jeho vedení.
- Cíleně sledovat a vyhodnocovat potřeby poradenských pracovníků a dávat je do souladu s potřebami školského poradenského zařízení.
- Zvýšit účast pedagogických pracovníků na seminářích v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Navýšit počet odborných pracovníků – např. v součinnosti s pedagogickými fakultami.
- Zefektivnit komunikaci mezi vedením ŠPZ a odloučenými pracovišti.

Doporučení na úrovni systému

- Systematicky a metodicky řídit školská poradenská zařízení.
- Standardizovat jejich činnost.
- Řešit nedostatek odborných pracovníků ŠPZ.
- Zajistit rovnoměrné rozložení a dostupnost speciálně pedagogických center v krajích dle postižení klientů.



Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení ve školním roce 2019/2020

11 Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení ve školním roce 2019/2020

11.1 Počty uchazečů konkurzu

Ve školním roce 2019/2020 se uskutečnilo 716 konkurzů na ředitele školy, což je údaj srovnatelný s předchozím školním rokem, kdy se uskutečnilo 693 konkurzů. Nejčastějším důvodem vyhlášení konkurzu byl konec řádného funkčního období ředitele školy (39,8 % konkurzů), významným faktorem byly také odchody ředitelů do důchodu (24,5 % konkurzů) a rezignace ředitele školy (20,7 % případů).

Oproti předchozímu roku se snížil průměrný počet uchazečů konkurzního řízení. Do jednoho konkurzu se v průměru hlásilo 2,1 uchazeče k řízenému pohovoru se v rámci konkurzního řízení dostavilo v průměru 1,8 uchazeče. Průměrný počet uchazečů je tak přibližně na úrovni roku školního roku 2017/2018 a příznivý nárůst počtu uchazečů o post ředitele školy zaznamenaný v loňském roce se nepotvrdil. Nejčastěji, ve 48 % případů, tak docházelo k situaci, kdy komise u řízeného pohovoru rozhodovala o jediném uchazeči, zdali je pro roli ředitele školy vhodný. U 47,4 % konkurzů mohla komise vybírat alespoň ze dvou uchazečů, ve 4,7 % případů se k řízenému rozhovoru nedostavil ani jeden uchazeč.

TABULKA 121 | Počty uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru

Účastníci konkurzního řízení	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Průměrný počet uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	2,1	2,3	2,1
Průměrný počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	1,9	2,0	1,8

Největší zájem byl o místa ředitelů spojených subjektů střední školy a vyšší odborné školy, ředitelů základních škol a základních uměleckých škol. Naopak nízkým zájmem uchazečů trpěly konkurzy na ředitele mateřských škol, středisek volného času a spojených subjektů základních a mateřských škol, které se často nacházejí v malých obcích.

TABULKA 122 | Počty uchazečů konkurzního řízení u nejčastěji zastoupených typů školských subjektů

Typ školského subjektu	Počet subjektů, ve kterých se konal konkurz na ředitele školy	Průměrný počet uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	Průměrný počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči
SŠ a VOŠ	15	2,5	2,3
ZŠ	133	2,4	2,2
ZUŠ	22	2,3	2,0
SŠ	76	2,1	2,0
MŠ a ZŠ	159	2,1	1,9
SVČ	17	2,0	1,7
MŠ	215	1,8	1,6

Vyšší počet uchazečů o funkci ředitele školy byl zaznamenan v větších městech nad 50 000 obyvatel. S nižším zájmem uchazečů se potýkají především školské subjekty v obcích do 2 000 obyvatel. Důvodem může být nízká míra informovanosti o vypsaném konkurzu v širším okolí školy a nižší okruh potenciálních uchazečů. Za pozornost ovšem stojí, že v malých obcích se jen 14,8 % ředitelů dané školy přihlásilo opětovně do konkurzu, zatímco v ostatních obcích se svůj post snažilo obhájit 41,8 % ředitelů škol. Tato skutečnost souvisí s faktem, že v malých obcích bylo nejčastějším důvodem vyhlášení konkurzu ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy nebo jeho rezignace (v 32,4 % případů oproti 14,3 % konkurzů ve větších obcích) a značná část ředitelů odešla do důchodu (odchod ředitele do důchodu byl důvodem vyhlášení konkurzu ve 27 % případech konkurzů v malých obcích oproti 23,1 % konkurzů ve větších obcích). Jedním z důsledků je, že v malých obcích muselo být opakovaně, jelikož v předchozím konkurzu nebyl nikdo vybrán, konáno 7,4 % konkurzních řízení na ředitele školy (oproti 3,4 % v ostatních školách).

TABULKA 123 | Počty uchazečů konkurzního řízení podle velikosti obce

Velikost obce	Počet subjektů, ve kterých se konal konkurz na ředitele školy	Průměrný počet uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	Průměrný počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči
Do 2 000 obyvatel	244	1,9	1,6
Do 5 000 obyvatel	73	2,0	1,8
Do 10 000 obyvatel	75	2,1	2,0
Do 50 000 obyvatel	144	1,9	1,7
Do 100 000 obyvatel	69	2,4	2,2
100 000 obyvatel a více	81	2,7	2,4

V neposlední řadě hrají v počtu uchazečů o ředitele škol roli i kraje rozdíly. Příznivější je situace v Moravskoslezském kraji (průměr 3,4 uchazeče na konkurzní řízení), v Praze (2,7) a Jihomoravském kraji (2,6), tedy v regionech, ve kterých se nacházejí největší česká města. Nejméně uchazečů se ke konkurzům přihlásilo v Jihočeském, Plzeňském a Pardubickém kraji (shodně 1,6 uchazeče na vyhlášené konkurzní řízení).

11.2 Průběh konkurzního řízení

Odborníci u konkurzního řízení

Ve školním roce 2019/2020 se konkurzy už z velké části konaly v návaznosti na účinnosti novely vyhlášky o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích (účinné od 1. 5. 2019). Podle tohoto právního předpisu se mj. nově členy komise v případě konkurzního řízení stali také dva členové určení Českou školní inspekcí, kterými jsou:

- odborník v oblasti státní správy, organizace a řízení ve školství podle druhu a typu příslušné školy nebo školského zařízení;
- personalista nebo psycholog.

Další odborníky s hlasem poradním, kteří nejsou členy komise, může přizvat k jednání komise zřizovatel školy, popř. komise se souhlasem zřizovatele. Působení uvedených odborníků na průběh konkurzu ČŠI sledovala v případě 513 realizovaných konkurzních řízení.

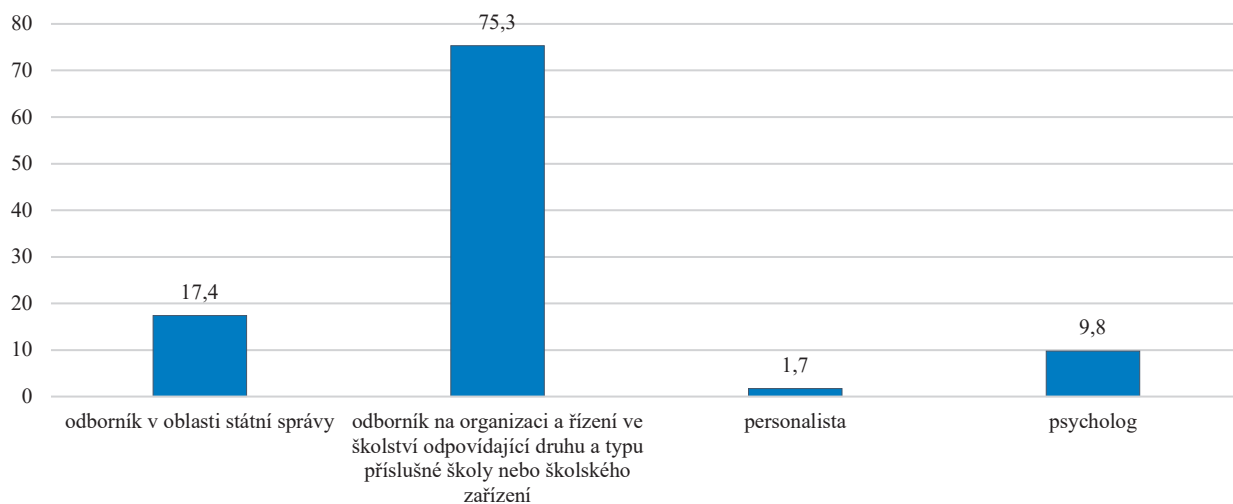
V 80,9 % konkurzů byli přítomni dva odborníci určení ČŠI, v 17,2 % případů byl přítomen jeden odborník, 1,6 % konkurzů bylo realizováno bez těchto odborníků. V 36,5 % případů se dařilo vhodně kombinovat různá zaměření přítomných dvou odborníků, u 44,4 % konkurzů byli sice přítomni oba odborníci, oba dva byli ovšem stejně profesně zaměřeni. Nejčastější byla kombinace dvou ředitelů škol (odborníci na organizaci a řízení ve školství odpovídající druhu a typu příslušné školy nebo školského zařízení). Nejčastějším důvodem nepřítomnosti odborníků byla nemoc, popř. karanténní opatření, méně časté byly pracovní či osobní důvody.

TABULKA 124 | Kombinace odborníků – členů konkurzních komisí určených ČŠI (podíl z celkového počtu konkurzů v %)

Počet odborníků	Zaměření odborníků	Podíl
2 odborníci stejně zaměřeni	Odborníci na organizaci a řízení ve školství	42,9
	Odborníci v oblasti státní správy	1,6
	Odborník v oblasti státní správy a odborník na organizaci a řízení ve školství	16,4
2 odborníci různě zaměřeni	Odborník na organizaci a řízení ve školství a psycholog	10,7
	Odborník v oblasti státní správy a psycholog	3,5
	Odborník na organizaci a řízení ve školství a personalista	1,2
2 odborníci kombinovaného zaměření	3 a více kombinací odborností	4,7
	Odborník v oblasti státní správy a odborník na organizaci a řízení ve školství	0,6
1 odborník kombinovaná zaměření	Odborník v oblasti státní správy a personalista	0,4
	Odborník na organizaci a řízení ve školství	13,3
	Odborník v oblasti státní správy	1,9
1 odborník jedno zaměření	Personalista	0,6
	Psycholog	0,4
Žádný odborník	Odborníci byli omluveni	1,6

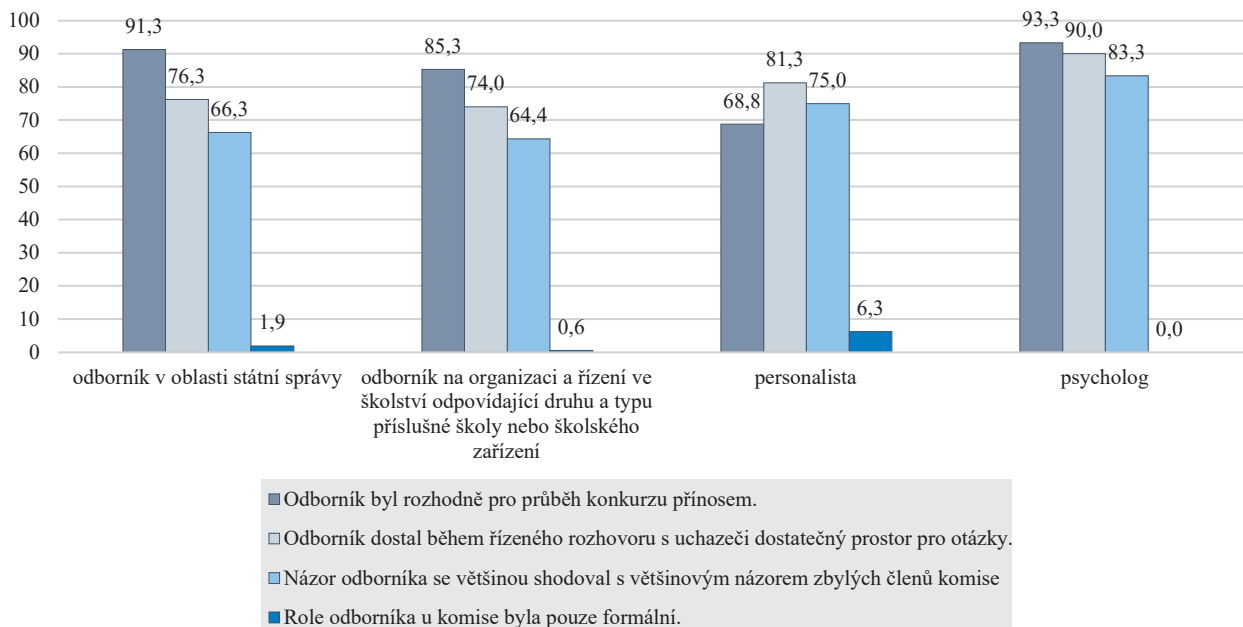
Celkem se sledovaných konkurzních řízení zúčastnilo 920 odborníků určených ČŠI. V převážné většině se jednalo o odborníky na organizaci a řízení ve školství odpovídající druhu a typu příslušné školy nebo školského zařízení.

GRAF 126 | Odborníci určení ČŠI zastoupení v konkurzních komisích⁵⁰ (v % z celkového počtu odborníků určených ČŠI)



Role odborníků u konkurzů byla hodnocena pozitivně. Nevyskytl se žádný případ, kdy by odborníci působili negativně nebo kontraproduktivně. Vyskytly se ojedinělé případy, kdy jejich působení v komisi bylo spíše formální. Relativně méně pozitivně byla hodnocena role personalistů, je ovšem potřeba vzít do úvahy, že jich bylo při konkurzech přítomno pouze 16 a údaje o jejich roli v konkurzní komisi jsou tudíž méně vypovídající.

GRAF 127 | Hodnocení role odborníků určených ČŠI v konkurzních komisích (v % z celkového počtu daného typu odborníků)



Odborníci určení ČŠI významně přispívali k tomu, aby byla při řízených pohovorech posuzována taktéž reálnost zpracované koncepce rozvoje školy a předpoklady uchazečů pro vedení pedagogického sboru, personálního rozvoje školy a zapojení pedagogů do řízení školy. Často se věnovali také ověřování předpokladů uchazečů pro zajištění příznivého klimatu, zdravého a bezpečného prostředí školy nebo k zohlednění postupů reflektujících kvalitativní požadavky na vzdělávání dětí, žáků a studentů. Zohledňována byla i specifika typů škol a byl zaznamenán např. vyšší důraz odborníků na zajištění příznivého klimatu, partnerskou komunikaci se zákonnými zástupci žáků, znalost nových trendů a pří-

⁵⁰ Součet přesahuje 100 %, protože jeden odborník může být specialistou ve více uvedených oborech.

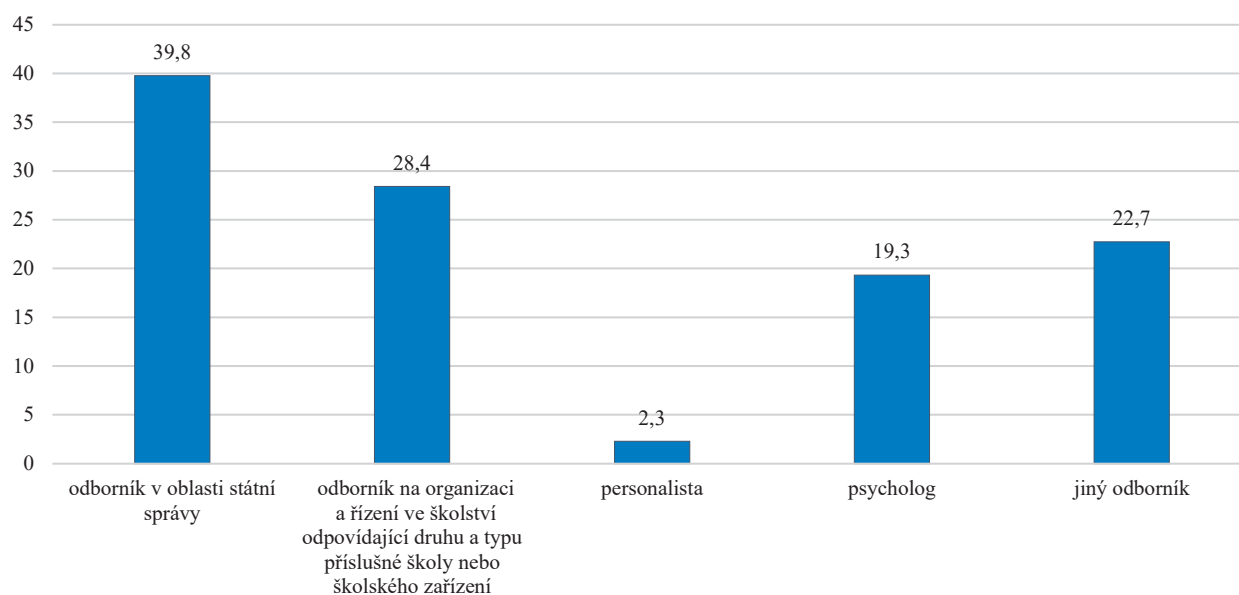
stupů v oblastech metod výuky a vzdělávání u MŠ, na zohlednění všech vykonávaných činností školy v systému řízení a vedení pedagogického sboru u sloučených subjektů MŠ a ZŠ. U ZŠ se více zaměřovali na koncepci podpory žáků se SVP, řešení projevů rizikového chování a stanovování priorit DVPP.

TABULKA 125 | Aspekty fungování škol, na které se u řízeného pohovoru zaměřovali odborníci určené ČŠI (v % z celkového počtu odborníků určených ČŠI)

Tematické zaměření otázek	MŠ	MŠ a ZŠ	ZŠ	SŠ	Celkem
Postupy reflektující kvalitativní požadavky na vzdělávání dětí, žáků, studentů	29,2	27,1	19,7	21,9	24,2
Zda uchazeč má ve své vizi na prvním místě dítě, žáka či studenta, jeho proces učení a jeho vzdělávací úspěch	24,0	18,7	14,8	15,8	18,2
Reálnost zpracované koncepce rozvoje školy	57,2	54,2	43,2	49,1	50,8
Autoevaluace a postupy sledování kvality poskytovaného vzdělávání	19,6	12,1	13,1	17,5	15,1
Zohlednění všech vykonávaných činností školy zapsaných do školského rejstříku v systému řízení	7,0	17,3	10,9	6,1	10,2
Vedení pedagogického sboru, personálního rozvoje školy, zapojení pedagogů do řízení školy	48,7	50,0	44,8	43,0	47,3
Stanovování priorit DVPP	11,4	9,8	14,8	3,5	10,7
Znalost nových trendů a přístupů v oblastech forem a metod výuky a vzdělávání	24,4	19,2	9,3	10,5	17,5
Přístup k řešení projevů rizikového chování žáků	5,5	7,9	12,0	5,3	8,0
Postupy směřující k minimalizaci rizika školní neúspěšnosti	4,1	7,5	6,6	11,4	6,2
Koncepce podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných	18,8	19,6	21,3	13,2	17,2
Zajištění příznivého klimatu školy, zdravého a bezpečného prostředí	33,9	21,5	26,2	18,4	27,3
Představa uchazeče o efektivní a partnerské komunikaci se zákonnými zástupci žáků	24,7	22,0	15,3	6,1	18,6

V 17,2 % konkurzů byl k jednání komise přizván zřizovatelem nebo konkurzní komisí další odborník (či odborníci) s hlasem poradním, celkem šlo o 88 takto zajištěných odborníků. V těchto případech šlo nejčastěji o odborníky v oblasti státní správy. Na rozdíl od odborníků určených ČŠI mohli být v těchto případech přizváni také odborníci, kteří nespádají do kategorií stanovených vyhláškou č. 54/2005 Sb. (níže uvedení „jiní odborníci“). Zde šlo nejčastěji o zástupce místních samospráv, představitele odborů škol a odborníky relevantní pro oborové zaměření středních škol.

GRAF 128 | Složení odborníků přizvaných k jednání komise zřizovatelem nebo konkurzní komisí⁵¹ (v % z celkového počtu odborníků přizvaných zřizovatelem nebo konkurzní komisí)



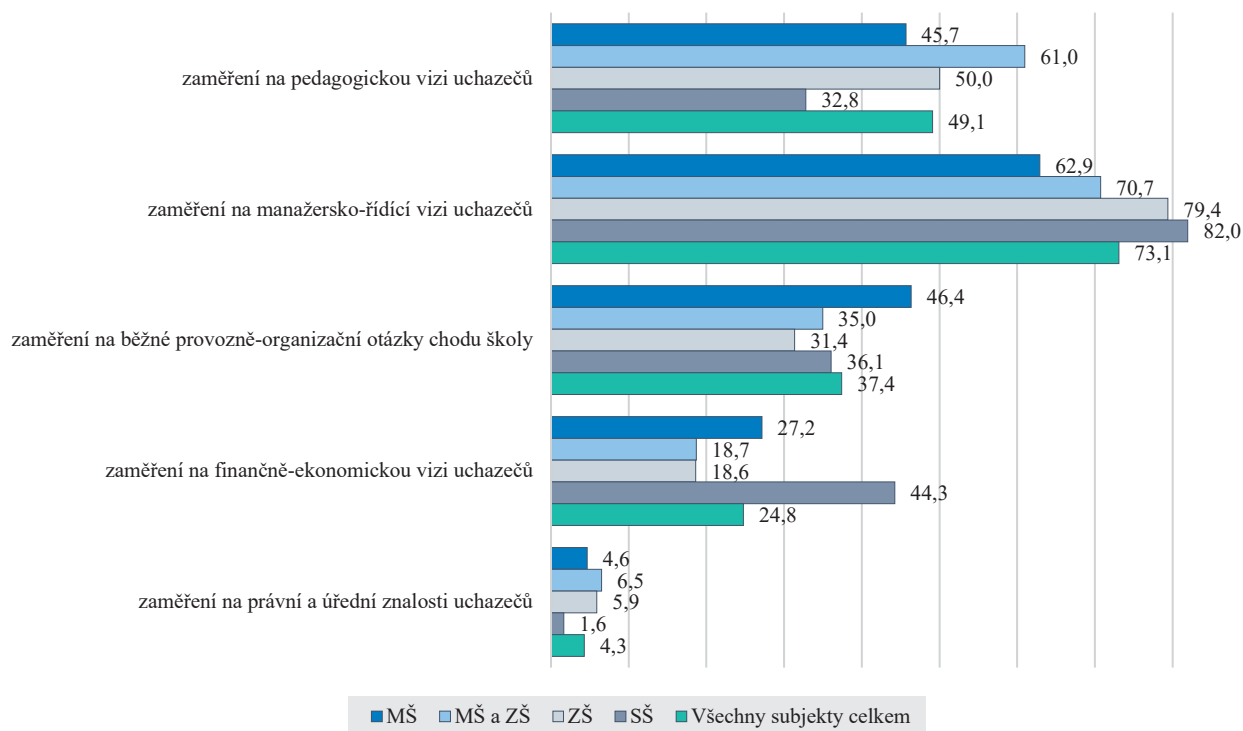
⁵¹ Součet přesahuje 100 %, protože jeden odborník může být specialistou ve více uvedených oborech.

Přítomnost těchto odborníků byla v 70,5 % případů hodnocena jako přínosná, v 12,5 % případů však byla jejich přítomnost pouze formální. Ve dvou případech byla role přítomných odborníků hodnocena negativně, protože kladli otázky účelově podporující jednoho z uchazečů a snažili se ovlivňovat ostatní členy komise.

Doplňkové hodnocení nebylo využíváno často, zaznamenáno bylo u 2,9 % konkurzních řízení. Jednalo se buďto o písemné testy odborných znalostí, nebo o zohlednění výsledku psychologického testu a zpracovaného psychologického profilu uchazeče. U 15,4 % konkurzních řízení využila komise nezávislé reference na všechny uchazeče, v 6,2 % konkurzních řízení byly reference k dispozici jen pro některé zúčastněné uchazeče. Doba věnovaná řízenému rozhovoru s jednotlivými uchazeči byla u 97,5 % konkurzních řízení pro všechny uchazeče shodná, případné rozdíly nebránily dostatečnému prověření kvalit uchazeče. V průměru trval jeden rozhovor 40 minut. U 1,2 % konkurzů byla délka trvání rozhovorů podle názoru člena komise, který zastupoval ČŠI, příliš krátká.

Ze strany dalších členů komise (mimo přítomného školního inspektora a odborníků určených ČŠI) byl rozhovor směřován především k manažersko-řídicí vizi uchazečů, přibližně v polovině konkurzů byla výrazně akcentována také pedagogická vize uchazečů. Podle typů škol je možné sledovat určité rozdíly v zaměření rozhovorů, např. vyšší akcent na manažersko-řídicí a finančně-ekonomickou vizi školy a nižší akcent na pedagogickou vizi uchazečů o místa ředitelů středních škol. Pedagogická vize byla nejvýrazněji akcentována u budoucích ředitelů spojených subjektů mateřských a základních škol a samostatných základních škol. U značné části konkurzních řízení byl akcent na pedagogickou vizi uchazečů nízký, přestože se jedná o klíčové téma pro posouzení vhodnosti uchazeče.

GRAF 129 | Charakteristika převládajícího zaměření řízeného rozhovoru s uchazeči (v % z celkového počtu konkurzních řízení)



Konkrétně dotazy dalších členů komise směřovaly především k manažerským dovednostem uchazečů, organizačnímu fungování školy a jejich osobní motivaci. I zde se objevila specifika konkurzů v závislosti na typu školského subjektu. U ředitelů MŠ byl oproti ostatním subjektům kladen relativně vysoký důraz na komunikaci se zákonnými zástupci a znalost právních předpisů v oblasti školství, zároveň se projevil nižší důraz na fundraising a schopnost získávat granty a public relations školy. U základních škol a spojených subjektů základních a mateřských škol byl výrazný zájem o pedagogické směřování školy. U škol středních se konkurzy odlišovaly zvýšeným zájmem o oblast PR a propagace školy a schopnost získávání grantů a oblast pedagogického směřování školy a naopak nižší snahou uchazeče prověřit v oblasti komunikace se zákonnými zástupci, pedagogického směřování školy a znalosti právních předpisů.

TABULKA 126 | Tematické oblasti, které byly nejvíce využity v dotazech dalších členů komise (kromě školního inspektora a odborníků určených ČŠI – v % z celkového počtu konkurzů)

Téma	MŠ	MŠ a ZŠ	ZŠ	SŠ	Všechny subjekty celkem
Osobní motivace účastníka, důvod přihlášení	33,8	52,0	38,2	55,7	43,9
Profesní minulost, vzdělání, zkušenosti účastníka	17,2	19,5	15,7	13,1	17,7
Osobnostní profil účastníka (koncepční myšlení, komunikační schopnosti)	18,5	22,0	16,7	18,0	18,5
Znalost právních předpisů pro oblast školství	29,1	26,8	19,6	3,3	20,5
Znalost ekonomických předpisů, účetnictví	19,2	8,9	11,8	19,7	14,0
Fundraising, schopnost získávat granty	6,6	10,6	6,9	18,0	9,4
Public relations, propagace školy (akce, web, sociální sítě)	9,3	14,6	7,8	21,3	12,9
Manažerské dovednosti (používané postupy, organizační nástroje)	50,3	46,3	67,6	59,0	55,4
Personalistika (doplňování a vedení učitelského sboru)	28,5	25,2	32,4	32,8	29,6
Vize organizačního fungování školy	47,0	47,2	39,2	41,0	45,2
Pedagogické směřování školy (změny koncepce, ŠVP apod.)	41,1	43,1	47,1	26,2	39,4
Komunikace se zákonnými zástupci, žáky, zřizovatelem	47,0	39,0	36,3	11,5	35,9
Strategie hodnocení výsledků vzdělávání, prevence školního neúspěchu	4,6	4,1	6,9	4,9	5,5
Strategie prevence rizikového chování, rozvoj klimatu školy	0,0	5,7	6,9	1,6	3,9
Jiné oblasti	0,7	1,6	1,0	0,0	1,2

U většiny konkurzů, kde se řízeného rozhovoru zúčastnili alespoň dva uchazeči, byla zřejmá snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče. V 72 % případů panovala o nejhodnějším uchazeči mezi členy komise shoda, v 17,7 % případů bylo rozhodování o nejhodnějším uchazeči obtížné a rozhodla jen těsná většina členů komise. U 5,1 % konkurzních řízení se projevila snaha části komise prosadit za každou cenu svého favorita a v 1 % případů konkurz probíhal spíše formálně, protože bylo zřejmé, že favorit je předem znám a většina komise se na něm shoduje. V ostatních případech se vyskytovaly např. situace, kdy byla snaha vybrat nejhodnějšiho uchazeče, žádný se ale jako vhodný nejevil, nebo byla ze strany zástupců obce patrná snaha nevybrat dosavadního ředitele, případně se naopak část komise snažila podržet ve funkci dosavadního ředitele školy.

11.3 Výsledky konkurzního řízení

U 94,3 % případů byl na základě realizovaného řízeného rozhovoru vybrán alespoň 1 vhodný uchazeč, v průměru bylo 1,5 vhodného uchazeče na konkurzní řízení. Za nejhodnějšiho uchazeče byl nejčastěji označen některý z uchazečů z dané školy, kterým mohl být dosavadní ředitel nebo jiný pedagog, v necelé třetině konkurzů byl úspěšný uchazeč z jiné školy.

TABULKA 127 | Nejvhodnější uchazeči doporučení komisí (v % z počtu konkurzů, ze kterých vzešel alespoň jeden vhodný uchazeč)

Typ uchazeče	Podíl
Dosavadní ředitel školy	30,2
Jiný uchazeč z dané školy	37,9
Jiný uchazeč s dřívější praxí ředitele školy	9,5
Jiný uchazeč bez dřívější praxe ředitele školy	22,4

Doporučení nejhodnějšiho uchazeči byli také v 93,3 % případů jmenováni řediteli škol. V 4,5 % případů byl zřizovatelem jmenován vhodný uchazeč z 2. místa, ve 2,0 % ředitel školy jmenován nebyl. V případě jedné MŠ byl ředitelem školy jmenován uchazeč, který nebyl označen komisí jako vhodný, konkurz ovšem proběhl s patrnou snahou části komise protlačit svého favorita.

11.4 Závěry a doporučení pro konkurzní řízení

Pozitivní zjištění

- U 98,1 % konkurzních řízení byli přítomni odborníci určení ČŠI, jejichž působení v komisích bylo hodnoceno příznivě. Až na výjimky, kdy byla jejich přítomnost formální, byli pro průběh konkurzu přínosem.

- Odborníci určení ČŠI významně přispívali k posouzení reálnosti zpracované vize rozvoje školy a způsobilosti uchazečů k vedení pedagogického sboru a personálního rozvoje školy.

Negativní zjištění

- Nedaří se zvyšovat zájem možných uchazečů o místa ředitelů škol, reálně probíhá značná část konkurzních řízení bez možnosti vybrat ředitele z alespoň dvou uchazečů.
- Nízký zájem uchazečů byl zaznamenán především ve školských subjektech umístěných v malých obcích do 2 000 obyvatel. V rámci typů škol je nejnižší zájem o místa ředitelů mateřských škol mimo větší města.
- Profesionální složení odborníků určených ČŠI bylo málo rozmanité, 75,1 % odborníků tvořili odborníci na organizaci a řízení ve školství odpovídající druhu a typu příslušné školy nebo školského zařízení.
- Stále přetrvává nízké zaměření komise jako celku na pedagogickou vizi uchazečů u části konkurzních řízení. Nízký důraz na pedagogické směřování školy byl zaznamenán především u středních škol.
- Okrajově se objevuje nepřijatelná praxe, kdy je do funkce ředitele zřizovatelem jmenován uchazeč, který nebyl komisí označen jako vhodný.

Doporučení pro zřizovatele

- Řízené rozhovory s uchazeči více zaměřovat na pedagogické stránky řízení školy.
- Zajistit vyšší míru informovanosti o vyhlášených konkurzech na ředitele škol mezi pedagogickou veřejností v širším okolí školy.

Doporučení na úrovni systému

- Vzhledem ke stále nízkému zájmu o konkurzní řízení redukovat bariéry, které pro vykonávání své práce ředitelé pocítují (např. vysoká míra administrativní zátěže).
- Vytvořit systém přípravy budoucích vhodných uchazečů o pozici ředitele.
- Aktualizovat obsah funkčního studia ředitelů se zaměřením na pedagogické vedení a další oblasti reflektující reálné požadavky ředitelské pozice.
- Zajistit systém vyšší míry informovanosti o vyhlášených konkurzech na ředitele škol.



12

Systemový projekt Komplexní systém hodnocení

12 Systémový projekt Komplexní systém hodnocení

Od 1. února 2017 realizuje Česká školní inspekce individuální projekt systémový Komplexní systém hodnocení, který je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Cílem České školní inspekce je dokončit s podporou tohoto projektu vývoj takových metod, postupů a nástrojů, které dosud chybějí k tomu, aby bylo možné konstatovat, že Česká republika má nastaven skutečně komplexní systém pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách a školských zařízeních.

Průběžně tak Česká školní inspekce vytváří např. metodiky umožňující efektivní realizaci hodnocení kvality vzdělávání podle modelu tzv. kvalitní školy a na něj navázaných kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, a to jak ze strany České školní inspekce, tak ze strany škol a školských zařízení v rámci jejich autoevaluačních mechanismů. Přípravovány jsou příklady inspirativní praxe v konkrétních oblastech činností vybraných škol a školských zařízení, které mohou být přenositelné směrem k ostatním subjektům stejného druhu či typu. Důležitou součástí jsou také činnosti související s realizací mezinárodních šetření PISA, PIRLS, TIMSS a TALIS, které poskytují velmi důležité informace o výkonnosti české vzdělávací soustavy v mezinárodním srovnání. Další oblastí, na niž se Česká školní inspekce s podporou projektu zaměřuje, je problematika sledování podmínek, rozvoje i dosažené úrovně žáků v klíčových kompetencích a také tvorba nástrojů pro zjišťování a zohledňování socioekonomických aspektů souvisejících se vzděláváním. Součástí realizace jsou také metodické a vzdělávací semináře pro ředitele škol i učitele poskytující informace přímo využitelné v jejich každodenní vzdělávací praxi. Obsahové výstupy České školní inspekce připravované v rámci tohoto projektu jsou rovněž důležitým příspěvkem k naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, konkrétně priority směřující k odpovědnému a efektivnímu řízení vzdělávacího systému, mimo jiné prostřednictvím posílení hodnocení jeho kvality.

V průběhu školního roku 2019/2020 vytvořila Česká školní inspekce v rámci realizace projektu Komplexní systém hodnocení několik důležitých výstupů, které jsou využitelné jak při řízení vzdělávání a přijímání efektivních vzdělávacích politik, tak pro zvyšování kvality vzdělávání na úrovni jednotlivých škol, jejich ředitelů a učitelů.

12.1 Analýzy krajských specifik ve vzdělávání

V rámci hodnocení kvality a efektivity vzdělávání poskytuje Česká školní inspekce školám a školským zařízením všech zřizovatelů informace o podmínkách, průběhu i výsledcích vzdělávání. Na úrovni vzdělávacího systému, ale i pro řízení vzdělávání ze strany krajů nebo intervence ze strany obcí s rozšířenou působností či přímo zřizovatelů, nabízí Česká školní inspekce souhrnné výstupy v podobě různě zaměřených tematických zpráv nebo zpráv výročních. I když má většina kvalitativních zjištění plošný, a tedy systémový charakter, pohled z úrovně jednotlivých krajů nebo i nižších územních celků a jejich specifik ukazuje řadu informací v ještě trochu jiném světle. Právě sledování a vyhodnocování krajských odlišností, resp. faktorů, které výrazně determinují kvalitu a efektivitu vzdělávání a zejména výsledky, kterých ve vzdělávání žáci v jednotlivých regionech České republiky dosahují, považuje Česká školní inspekce za nezbytný příspěvek ke komplexnosti svých výpovědí. V uplynulém období tak Česká školní inspekce zpracovala 14 samostatných analýz vybraných faktorů ovlivňujících vzdělávání v jednotlivých krajích České republiky, které se mohou stát velmi důležitým podkladem pro další diskuze o zvyšování kvality vzdělávání.

12.2 Analýzy výsledků mezinárodních šetření, uvolněné úlohy

V rámci sledování kvality a efektivity vzdělávání realizuje Česká školní inspekce různé typy hodnotících aktivit včetně zjišťování výsledků vzdělávání žáků. To je prováděno v režimu národních šetření a díky zapojení do projektů OECD a IEA také prostřednictvím mezinárodních šetření PISA, PIRLS, TIMSS a TALIS. Výstupem jsou jak zprávy komentující výsledky těchto šetření, tak na ně navazující sekundární analýzy nebo didakticky komentované publikace s úlohami, které byly v těchto šetřeních použity.

V prosinci 2019 tak Česká školní inspekce vydala Národní zprávu z mezinárodního šetření PISA 2018, která poskytuje komentovaná data o úrovni čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností patnáctiletých českých žáků v mezinárodním srovnání. Česká republika se do šetření PISA zapojuje pravidelně od roku 2000, a tak je v této národní zprávě možné diskutovat vývoj výsledků za uplynulých 18 let, zejména pro oblast čtenářské gramotnosti, kterou je velmi důležité vnímat a rozvíjet v mezipředmětových souvislostech. Čtenářská gramotnost, která spolu s matematickou a přírodovědnou gramotností tvoří jádro PISA, byla v roce 2000 hlavní testovanou oblastí. Opakovaně pak byla čtenářská gramotnost hlavní testovanou oblastí v cyklech 2009 a 2018. Národní zpráva přináší přehled vybraných zjištění, na který Česká školní inspekce naváže specificky zaměřenými sekundárními analýzami. V synergií s národními zjištěními přinášejí výsledky PISA 2018 aktualizovanou reflexi vzdělávacího systému, umožňují identifikovat silné i slabé stránky a přispějí k rozvoji cílené podpory práce učitelů.

Úlohy užívané v mezinárodních šetřeních mohou být velmi dobře využitelné i ve výuce. Jejich konstrukce a didaktický potenciál totiž učitelům umožňují využívat tyto úlohy nejen pro hodnocení, ale také jako nástroj pro rozvoj příslušných dovedností žáků. V prosinci 2019 Česká školní inspekce publikovala doplněné a rozšířené vydání úloh uvolněných z mezinárodních šetření PISA a zaměřených na rozvoj přírodovědných dovedností žáků a také úloh ze šetření TIMSS, které jsou zaměřeny na matematiku a přírodovědu.

Většina mezinárodních šetření, která Česká školní inspekce realizuje, sleduje znalosti či dovednosti žáků. Výjimkou je pak šetření o vyučování a učení TALIS, které zjišťuje názory a postoje učitelů a ředitelů škol na úrovni ISCED 2 (v ČR jde o školy na úrovni 2. stupně ZŠ). V lednu 2020 tak Česká školní inspekce vydala český překlad mezinárodní zprávy ze šetření TALIS 2018, která shrnuje zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol, komentuje výsledky žáků z 31 států OECD a dalších 17 zemí a ekonomických regionů, prezentuje zjištění doplněná o popis inspirativních přístupů ve vybraných zemích a nabízí také doporučení OECD pro tvůrce vzdělávací politiky. V březnu 2020 pak Česká školní inspekce vydala druhé, rozšířené vydání národní zprávy z mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2018. V této publikaci jsou nově poskytnuta komentovaná data přibližující pohled ředitelů škol na vykonávané činnosti a na spokojenost s prací. Dále je pozornost věnována hodnocení práce učitelů a podpoře jejich vzájemné spolupráce. Nově je zařazena i diskuse zjištění TALIS 2018 v širším rámci národních zjištění České školní inspekce a doporučení formulovaných ze strany OECD. Součástí rozšířeného vydání zůstávají také komentovaná data ve vztahu k profesnímu rozvoji a sebedůvěře učitelů, k překážkám, které z pohledu učitelů komplikují efektivní vedení vzdělávacího procesu, k vlastním proměnám výuky i k pojetí učitelské profese jako takové – tak, jak byla prezentována v prvním vydání národní zprávy zveřejněném v červnu 2019.

12.3 Zvyšování znalostí a dovedností učitelů

V průběhu školního roku 2019/2020 Česká školní inspekce pokračovala v realizaci vzdělávacích programů pro učitele základních a středních škol, které byly zaměřeny právě na práci s úlohami uvolněnými z mezinárodních šetření PISA, TIMSS a PIRLS, s cílem poskytnout učitelům konkrétní náměty a inspiraci pro zkvalitňování výuky matematických, přírodovědných a čtenářských dovedností. Smyslem tohoto vzdělávacího programu není rozebírat teoretické aspekty mezinárodních šetření, ale přiblížit učitelům záměry a konstrukci používaných testových úloh, a poskytnout jim tak určitý metodický návod a tematické příklady pro práci s úlohami přímo ve výuce na obou stupních základních škol i na školách středních, s důrazem na praktické využití těchto úloh, na jejich tvorbu a sestavování testů zjišťujících znalosti, schopnosti a dovednosti žáků s ohledem na mezipředmětové vztahy. Součástí vzdělávacího programu bylo i ve školním roce 2019/2020 seznámení s technologií tvorby úloh, naznačení dalších možností využití ICT technologií při evaluačních činnostech v hodině a také praktická tvorba testových úloh. Účastníci vzdělávacího programu se zároveň naučili pracovat s inspekčním systémem elektronického testování InspIS SET v modulu školního testování. Tento vzdělávací program realizovala Česká školní inspekce vždy přímo v jednotlivých školách, které o takto koncipované vzdělávání na základě výzvy České školní inspekce projeví zájem.

Pro vedoucí pedagogické pracovníky a případně i další učitele mateřských a základních škol pak Česká školní inspekce v průběhu školního roku 2019/2020 nabízela také vzdělávání zaměřené na podporu autoevaluace v předškolním a základním vzdělávání s podporou systému InspIS ŠVP. Systém InspIS ŠVP už několik let umožňuje školám vytvářet a editovat školní vzdělávací program (ŠVP), a významně tak usnadňuje práci s tímto stěžejním strategickým dokumentem. V rámci zkvalitňování systému a podpory evaluačních činností v mateřských školách byl v systému InspIS ŠVP výrazně upraven podklad pro tvorbu ŠVP a byla doplněna možnost exportovat obsah ŠVP do třídního vzdělávacího programu, v případě základních škol byl v systému InspIS ŠVP doplněn podklad pro tvorbu ŠVP a byla upravena možnost exportovat obsah ŠVP do tematických plánů. Při úpravách systému InspIS ŠVP byly akcentovány prvky podporující evaluaci předškolního a základního vzdělávání.

Vzdělávacími programy, které Česká školní inspekce s podporou projektu Komplexní systém hodnocení připravila a realizuje, prošlo dosud již více než šest tisíc pedagogických pracovníků.

12.4 Závěr

Cílem České školní inspekce je vytvářet a zveřejňovat takové výstupy, s nimiž je možné na úrovni vzdělávacího systému i jednotlivých škol či školských zařízení dále pracovat. Výstupy jsou cíleny na různé skupiny aktérů podílejících se z různých pozic na počátečním vzdělávání. Výstupy z činností České školní inspekce, včetně výstupů dosud zpracovaných a vydaných v rámci realizace projektu Komplexní systém hodnocení, jsou k dispozici na webových stránkách úřadu.

13

Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

13 Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

Široké spektrum národních agend České školní inspekce rozšiřuje různorodá zahraniční spolupráce. Dlouhodobě mezinárodní aktivity představují součást programových dokumentů ČŠI a jsou pro činnost a výstupy ČŠI nezastupitelným přínosem. Pravidelně probíhá plánování i podrobné vyhodnocování zahraniční spolupráce, včetně hlediska ekonomické efektivity.

V těsné vazbě na národní zjištění jsou zahraniční zkušenosti a zjištění z mezinárodních aktivit zohledňovány a využívány především v hodnotící a kontrolní činnosti a sledování kvality a efektivity počátečního vzdělávání. ČŠI získané zkušenosti a informace efektivně zhodnocuje a rovněž je sdílí s klíčovými partnerskými institucemi, s nimiž se ČŠI společně podílí na zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Především se jedná o MŠMT, ale také o resortní odborné instituce, instituce veřejné správy, vysoké školy, neziskové organizace a další odbornou veřejnost.

Do mezinárodní spolupráce a zahraničních aktivit ČŠI patří:

- inspekční činnost v systému **Evropských škol**,
- spolupráce a výměna zkušeností v rámci činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (**SICI**),
- zajišťování účasti České republiky v **mezinárodních šetřeních** v oblasti vzdělávání,
- **bilaterální spolupráce** s vybranými zahraničními inspektoráty,
- další odborná spolupráce s mezinárodními vládními a nevládními organizacemi.

Pravidelně jsou zástupci ČŠI vysíláni na jednání orgánů mezinárodních institucí v souladu s participací České republiky na jejich činnosti. Jde zejména o komise a orgány Evropské unie, Rady Evropy, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) nebo Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA). Obecně je pro členství v těchto mezinárodních institucích velmi důležitá osobní účast na jednáních řídicích rad, na nichž jsou zpravidla projednávány koncepční materiály, finanční podmínky členství, rozpočty organizací i konkrétní připravované projekty.

Vlivem pandemie covidu-19 musel být od března 2020 dočasně upraven formát většiny mezinárodních jednání z prezentačního na videokonferenční, aby byla zajištěna kontinuita spolupráce a většina činností mohla pokračovat alespoň základním způsobem.

V rámci členství České republiky v OECD zajišťuje ČŠI zastoupení ČR v řídicích radách mezinárodních šetření PISA (Programme for International Student Assessment) a TALIS (Teaching and Learning International Survey) a v řídicí radě Centra pro inovace ve vzdělávání (CERI). Zástupce ČŠI každoročně zastupuje ČR na Valném shromáždění IEA, která realizuje mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), do nichž je Česká republika zapojena.

Dlouhodobě se ČŠI velmi aktivně zapojuje do činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI) sdružující evropské inspektoráty a instituce zabývající se hodnocením škol a školských zařízení. ČŠI patří k zakládajícím členům SICI. Jedná se o platformu poskytující potřebný prostor pro sdílení a předávání informací, nejnovějších metodik a příkladů inspirativní praxe pro přímý výkon inspekční činnosti. Zástupce ČŠI je členem Výkonného výboru SICI a podílí se tak na tvorbě strategických dokumentů a realizaci četných seminářů konaných s podporou SICI. Čeští školní inspektoři se těchto seminářů zúčastňují pravidelně a se zřetelem k tematickému zaměření akcí a k aktuálnosti projednávané agendy.

ČŠI se dlouhodobě snaží nad zmíněný rámec intenzivně rozvíjet také další formy mezinárodní spolupráce s cílem zkvalitňovat činnost ČŠI, ale rovněž sdílet získané zkušenosti a informace se zahraniční odbornou veřejností.

Přehled mezinárodních organizací a jejich orgánů, v nichž plní Česká školní inspekce roli přímého zastoupení České republiky (stav k 1. 9. 2020)

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	Alternace
Řídící rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERI),	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.	PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Řídící rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA)	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.	Mgr. Simona Boudová
Národní koordinátorka PISA	Mgr. Simona Boudová	
Řídící rada TALIS / Governing Board of Teaching and Learning International Survey (GB TALIS)	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.	PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Národní koordinátor TALIS	PhDr. Josef Basl, Ph.D.	
Sít' ECEC pro ranou péči a předškolní vzdělávání / Early Childhood Education and Care	PhDr. Irena Borkovcová, MBA	

IEA / Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	Alternace
Valné shromáždění IEA / General Assembly IEA	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.	PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Národní koordinátor TIMSS / Trends in International Mathematics and Science Study: National Research Coordinator	Vladislav Tomášek	
Národní koordinátorka PIRLS / Progress in International Reading Literacy Study: National Research Coordinator	Mgr. Zuzana Janotová	

SICI / Stálá mezinárodní konference inspektorátů		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	
člen Výkonného výboru, zástupce generálního sekretáře	Mgr. Petr Drábek	
Národní koordinátorka	Ing. Dana Pražáková, Ph.D.	

Evropské školy		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	
Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol	PhDr. Dana Musilová	
Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol	Mgr. Renata Juráňová	
Společný pedagogický výbor Evropských škol	PhDr. Dana Musilová Mgr. Renata Juráňová	

13.1 Zapojení ČŠI do mezinárodních šetření IEA a OECD

Garantem a realizátorem zapojení České republiky do mezinárodních zjišťování výsledků žáků a zkušeností učitelů a ředitelů je od roku 2011 Česká školní inspekce. Zapojování České republiky do mezinárodních šetření probíhá pravidelně od roku 1995. Poznatky z mezinárodních šetření v rámci širokého spektra činností ČŠI plní roli externího pohledu na vzdělávací systém. Zapojení do těchto šetření poskytuje důležité informace o kvalitě vzdělávání, které jsou pro vzdělávací systém a vzdělávací politiku nezastupitelné, např. pro případné změny v kurikulární oblasti. Zjištění z mezinárodních šetření umožňují synergické propojování informací z národních a mezinárodních aktivit. Navíc uvolněné úlohy z mezinárodních šetření jsou vhodným zdrojem didaktické inspirace pro pedagogy.

Mezinárodní šetření především mapují výsledky žáků v oblasti matematiky, přírodovědy a čtení. Jedná se o projekty organizované IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání / International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj / Organisation for Economic Cooperation and Development).

V období od roku 2017 je realizace mezinárodních šetření součástí individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, který je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a ze státního rozpočtu České republiky.

13.1.1 Zajištění PIRLS, TIMSS, PISA a TALIS

PIRLS

Ve školním roce 2019/2020 probíhaly přípravy pilotního sběru dat cyklu **PIRLS 2021**, který představuje již páté konání mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku. Hlavním smyslem každého pilotního sběru je ověřit na menším vzorku škol a žáků nové testové úlohy a vyzkoušet veškeré nezbytné logistické, administrativní a organizační záležitosti spojené s průběhem šetření. Do pilotního šetření se na jaře 2020 mělo zapojit 38 základních škol. Vlivem pandemie covidu-19 a zákazu přítomnosti žáků ve školách byl pilotní sběr dat několik dnů před plánovaným zahájením pozastaven. Na základě konzultací a upřesnění od mezinárodního konsorcia šetření PIRLS proběhne pilotní sběr dat v podzimním termínu 2020 na redukovaném vzorku 10 škol.

Hlavní sběr dat plánovaný na jaro 2021 posunut není, proto v dotčeném období školního roku 2019/2020 probíhaly i přípravné práce k hlavnímu sběru dat.

PIRLS je projektem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA. První zjišťování výsledků žáků v rámci projektu PIRLS se uskutečnilo v roce 2001. Hlavním cílem šetření je poskytovat tvůrcům vzdělávací politiky, učitelům a dalším odborníkům ve školství informace, které jim mohou pomoci při zvyšování úrovně vědomostí a dovedností žáků ve čtenářské gramotnosti.

TIMSS

V aktuálním cyklu **TIMSS 2019** proběhl hlavní sběr dat v květnu 2019⁵² a v období školního roku 2019/2020 bylo dokončeno vyhodnocování testů. Návazně probíhalo zpracování dat ze všech zemí, nezbytné statistické zpracování a na mezinárodní i národní úrovni byla zahájena příprava zveřejnění. Jednotlivé kroky se řídí harmonogramem stanoveným mezinárodním konsorciem. Zveřejnění mezinárodních i národních výsledků šetření TIMSS 2019 tak proběhne v prosinci roku 2020.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) je projektem mezinárodní asociace IEA se sídlem v Amsterdamu, která organizuje srovnávací studie v různých oblastech vzdělávání od roku 1959. Projekt TIMSS zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách. Zaměřuje se při tom na věkové kategorie devítiletých a třináctiletých žáků, převážně se jedná o žáky 4. a 8. ročníků povinné školní docházky.

První sběr dat proběhl v roce 1995 a od té doby se pravidelně opakuje ve čtyřletých cyklech. Česká republika se zapojila hned do prvního cyklu projektu v roce 1995 a následně se zúčastnila všech dalších šetření – s výjimkou roku 2003, kdy se uskutečnil třetí cyklus. Máme tak společně s dalšími zeměmi možnost sledovat vývoj v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání za uplynulých dvacet let.

Cílem projektu TIMSS je poskytovat jednotlivým zemím informace podložené kvalitním a pravidelným šetřením, které jim pomohou zlepšovat výuku matematiky a přírodovědných předmětů a zvyšovat tak úroveň vědomostí a dovedností žáků. Každé šetření poskytuje rozsáhlé údaje o rodinném zázemí žáků, o podmínkách vzdělávání ve školách a o průběhu výuky v jednotlivých třídách.

Koncepce sedmého cyklu – šetření TIMSS 2019 – vychází stejně jako v předešlých letech z konsenzu výzkumných pracovníků a odborníků na vzdělávací politiku zastupujících všechny zúčastněné země. Součástí šetření TIMSS 2019 je příprava postupného přechodu od písemného testování k testování elektronickému.

PISA

Zveřejnění zjištění z cyklu **PISA 2018**⁵³ proběhlo v prosinci 2019. Vybraná zjištění PISA 2018 jsou součástí kapitoly Základní vzdělávání. Podrobnější zjištění PISA 2018 (Národní zpráva), informace o průběhu šetření v České republice, znění dotazníků v českém jazyce a Koncepční rámec šetření jsou dostupné na webové stránce České školní inspekce.⁵⁴

Návazně na zveřejnění výsledků byly zahájeny práce na specificky zaměřených národních analýzách a na přípravě publikace, která s využitím uvolněných testových úloh PISA nabídne didaktickou inspiraci k rozvoji čtenářské gramotnosti, včetně mezioborových vazeb s oblastmi matematiky a přírodovědných předmětů.

Ve školním roce 2019/2020 probíhaly přípravy pilotního sběru dat dalšího cyklu PISA. Do pilotního šetření se na jaře 2020 mělo zapojit 53 škol. Vlivem pandemie covidu-19 a zákazu přítomnosti žáků ve školách byl pilotní sběr dat poza-

⁵² Od 6. do 31. května 2019 bylo do hlavního sběru dat TIMSS 2019 zapojeno 210 základních škol, necelých 7 000 žáků a jejich rodičů a 450 učitelů.

⁵³ Hlavní sběr dat PISA 2018 proběhl v České republice od 26. března do 4. května 2018. Bylo do něj zapojeno 330 škol a 7 700 žáků narozených v roce 2002 (vyplnili test a dotazník).

⁵⁴ <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

staven. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), hlavní pořadatel šetření PISA, po domluvě se členskými státy rozhodla v červnu 2020 o posunu cyklu PISA 2021 o jeden rok s ohledem na dopady pandemie covidu-19. Posunutí pilotní šetření se proto uskuteční až na jaře 2021 a cyklus PISA 2021 je nově označen jako cyklus **PISA 2022**.

Projekt **PISA** (Programme for International Student Assessment) se v tříletých cyklech už od roku 2000 zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Do cyklu PISA 2018 bylo celkem zapojeno 82 zemí a ekonomických regionů. Šetření PISA se v každém cyklu zabývá jednou doménou podrobněji. V cyklu 2018 to byla čtenářská gramotnost. V **cyklu PISA 2022** se jedná o matematickou gramotnost. Experimentální oblastí je tvůrčí myšlení. Česká republika se zároveň zapojí do volitelného modulu mapujícího finanční gramotnost patnáctiletých žáků.

TALIS

Na jaře roku 2018 se Česká republika podruhé zapojila do mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS. Snahou **TALIS** je mapovat zkušenosti, názory, postoje učitelů a ředitelů – aby bylo možné v kontextu mezinárodního srovnání a mezinárodní inspirace rozvíjet podporu jejich práce a vytvářet vhodné podmínky. TALIS probíhá od roku 2009 a je projektem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

Zjištění TALIS 2018 jsou zveřejňována po tematických částech. První část byla na mezinárodní i národní úrovni zveřejněna 19. června 2019 a mapovala zejména aspekty profesních znalostí a dovedností učitelů a ředitelů. Druhá část byla zveřejněna 23. března 2020 a zaměřila se především na komentovaná data přibližující pohled ředitelů škol na vykonávané činnosti a na spokojenost s prací. Dále byla pozornost věnována hodnocení práce učitelů a podpoře jejich vzájemné spolupráce.

Třetí část zveřejnění bude zaměřena na propojení TALIS 2018 a PISA 2018 (TALIS-PISA link) a je na mezinárodní i národní úrovni plánována na únor roku 2021.

Vybraná zjištění **TALIS 2018**⁵⁵ jsou součástí kapitoly Základní vzdělávání. Podrobnější zjištění TALIS 2018 (Národní zpráva), informace o průběhu šetření v České republice, znění dotazníků v českém jazyce a Koncepční rámec šetření jsou dostupné na webových stránkách České školní inspekce.⁵⁶

Ve školním roce 2019/2020 zahájilo OECD ve spolupráci se členskými státy přípravu cyklu **TALIS 2024**. Kromě základního modulu zaměřeného na učitele nižšího sekundárního stupně (v ČR druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia) se státy budou mít možnost zapojit i do několika volitelných modulů, které nabídnou mapování předškolní úrovně (ISCED 0), primární úrovně (ISCED 1 – první stupeň), vyšší sekundární úrovně (ISCED 3 – středoškolský stupeň), případně se zaměří na začínající učitele nebo mapování pedagogických dovedností učitelů (modul Teacher Knowledge Survey). Konkrétní rozhodnutí o zapojení bude záležet na věcných prioritách jednotlivých států a finančních možnostech.

13.1.2 Uvolněné úlohy TIMSS, PIRLS, PISA – didaktická inspirace pro učitele

Mezinárodní šetření TIMSS, PIRLS a PISA poskytují velmi důležité informace o výkonnosti naší vzdělávací soustavy v mezinárodním srovnání. Testové úlohy, které jsou v těchto šetřeních používány, mají výrazný didaktický potenciál, a lze se jimi proto inspirovat nebo s nimi pracovat přímo ve výuce.

Česká školní inspekce pravidelně zveřejňuje publikace s tzv. uvolněnými úlohami z mezinárodních šetření PIRLS, TIMSS a PISA. Od roku 2017 Česká školní inspekce navíc nabízí také **vzdělávací semináře pro učitele**. Cílem není podrobně rozebírat metodické či teoretické aspekty šetření, ale nabídnout pedagogům možnost hlouběji porozumět záměrům a konstrukci používaných testových úloh, a poskytnout jim tak metodický námět, konkrétní tematické příklady a inspiraci pro práci s úlohami přímo ve výuce. Účastníci vzdělávacího programu se zároveň základním způsobem naučí pracovat s inspekčním systémem elektronického testování InspIS SET v modulu školního testování.

Semináře jsou nabízeny zdarma a konají se přímo v prostorách konkrétní školy. Rozsah semináře je 6 hodin a v nabídce jsou **dva typy seminářů**.

První vzdělávací program je zaměřen na využívání didaktického potenciálu úloh uvolněných z mezinárodních šetření TIMSS a PIRLS s cílem podpořit zvyšování kvality výuky čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností žáků na 1. stupni ZŠ. Tento program je tedy určen zejména elementaristům, účast učitelů 2. stupně ZŠ je však také možná.

⁵⁵ Do mezinárodního šetření TALIS 2018 se kromě České republiky zapojilo dalších 45 států. V České republice bylo zapojeno více než 3 400 učitelů a 219 ředitelů základních škol a víceletých gymnázií.

⁵⁶ <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS>

Druhý vzdělávací program je zaměřen na využívání didaktického potenciálu úloh uvolněných z mezinárodního šetření PISA s cílem poskytnout inspiraci pro zkvalitňování výuky přírodovědných předmětů a matematiky na 2. stupni ZŠ a na SŠ. Tento program je tedy určen primárně učitelům působícím na 2. stupni ZŠ a na středních školách. I zde však platí, že se do něj mohou přihlásit také učitelé 1. stupně ZŠ.

V případě zájmu o realizaci vzdělávacího programu pro učitele mohou ředitelé škol zaslat požadavek prostřednictvím systému InspIS HELPDESK (<https://helpdesk.csicr.cz>), s uvedením tématu požadavku *Vzdělávací akce a semináře ČŠI*.

13.2 Členství v SICI (Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů, The Standing International Conference of Inspectorates)

Počet členů SICI se ve školním roce 2019/2020 zvýšil – v současné době má organizace 42 členů z 29 evropských zemí.

Semináře, které jsou základní aktivitou organizace, byly ve školním roce 2019/2020 věnovány vnitřnímu zajištění kvality inspekční činnosti. Z plánovaných akcí se uskutečnily semináře v Irsku (září 2019) a v Nizozemí (březen 2020). Další dva – v České republice (květen 2020) a ve Finsku (září 2020) byly v důsledku pandemie covidu-19 zrušeny a posléze přeloženy na následující školní rok. Veškerá činnost se v důsledku opatření přesunula do virtuální roviny. Inspektoráty velmi rychle zareagovaly na změněnou situaci a jejich hlavním úkolem bylo zjistit stav, průběh a výsledky distančního vzdělávání v jednotlivých zemích.

Evropská komise vybrala projekt BIBESOIN – „Better inspection for better social inclusion“ v rámci programu Erasmus+, jehož je SICI řešitelem, jako příklad dobré praxe, což bylo zveřejněno ve 23 jazycích v měsíčníku School Education Gateway.

Zástupce ČŠI zůstává členem Výkonného výboru organizace a zároveň také zástupcem generálního sekretáře.

13.3 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2019/2020

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol (dále EŠ) umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) a České školní inspekce (dále ČŠI) je zajistit realizaci priorit vyplývajících z přistoupení České republiky k Úmluvě o statutu Evropských škol na základě usnesení vlády České republiky ze dne 25. srpna 2004.

Školní rok 2019/2020 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách ovlivněn systémovými změnami, které v současné době v EŠ probíhají, nárůstem počtu akreditovaných škol a rovněž zvýšeným počtem vyslaných českých pedagogických pracovníků do Evropských škol. Činnost Evropských škol rovněž výrazně ovlivnila opatření související s pandemií covidu-19. V období březen až červenec 2020 probíhalo vzdělávání ve školách, jednání všech administrativních orgánů i práce pracovních skupin distančně. Tato skutečnost mnohé činnosti zkomplikovala, některé plánované aktivity, jako například celoškolské inspekce či hodnocení místně najímaných učitelů, musely být odloženy. Na druhé straně však byly jejím výsledkem iniciativy, které přispívají k rozvoji systému EŠ.

Evropské školy ve školním roce 2019/2020	
Typ školy	Země, Evropská škola
EŠ typu I	Belgie: Brusel I, Brusel II, Brusel III, Brusel IV, Mol Lucembursko: Lucemburk I, Lucemburk II Německo: Mnichov, Frankfurt, Karlsruhe Španělsko: Alicante Itálie: Varese Holandsko: Bergen
Akreditované EŠ	Belgie: European Education Brussels-Argenteuil, Brusel, Dánsko: European School Copenhagen, Estonsko: Tallin European School, Finsko: ES Helsinkí, Francie: Ecole européenne de Strasbourg, Ecole internationale Provence Alpes Côte d'Azur à Manosque, Ecole européenne Lille Métropole, European School, Paris La Défense, Holandsko: Europese School Den Haag Rijnlands Lyceum, Itálie: Scuola per l'Europa di Parma, Scuola europea di Brindisi, Irsko: Centre for European Schooling, Dunshaughlin, Německo: Europese School Den Haag Rijnlands Lyceum, Lucembursko: Ecole internationale, Differdange and Esch s/Alzette, Ecole internationale Edward Steichen (Clervaux), Ecole internationale de Junglinster, Ecole internationale de Mondorf-les-Bains, Řecko: School of European Education – Heraklion (Crète), Slovinsko: European School, Ljubljana, Velká Británie: Europa School UK, Culham
Kandidáti na akreditaci v roce 2020	European School Templin – Německo European School, Saarland – Německo International European School Warsaw – Polsko European School, Lisbon – Portugalsko

České sekce				
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet učitelů vysílaných prostřednictvím MŠMT	Počet místně najímaných pedagogických pracovníků
EŠ Brusel III	ano	ano (1.–7. ročník)	7 + 5	4 + 3
EŠ Lucemburk II	ano	ne	4 + 1	2 + 0

Výuka českého jazyka			
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet místně najímaných učitelů
EŠ Mnichov	ano	ano	3
EŠ Frankfurt	ano	ano	1
EŠ Karlsruhe	ano	ano	1
EŠ Varese	ano	ano	1
EŠ Bergen	ano	ne	1

Výchovné poradenství	
EŠ Mnichov	Vedoucí výchovný koordinátor Výchovná koordinátorka
EŠ Varese	Vedoucí výchovný koordinátor
EŠ Brusel I	Výchovná koordinátorka

Zastoupení České republiky ve vedení Evropských škol	
-	-

13.3.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2019/2020

Priority ve vzdělávání českých žáků vyplývají z inovativních strategií a přístupů, které jsou v současnosti uplatňovány v celém systému EŠ.

Na předškolním a primárním cyklu je ve značné míře uplatňován inkluzivní přístup ke vzdělávání s nezbytnou včasnou diagnostikou individuálních schopností a potřeb žáků, příslušnou diferenciací metod vzdělávání, podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářením adekvátních podmínek pro vzdělávání žáků mimořádně nadaných.

Ve všech předmětech je uplatňován přístup k učení založený na osvojování kompetencí. Vzdělávací cíle učebních osnov a indikátory pro jejich osvojení jsou východiskem pro hodnocení žáků. Prioritou zůstává podpora mateřského jazyka, která je jednou z hlavních hodnot systému EŠ. Velký důraz je kladen zejména na rozvíjení komunikativních a čtenářských dovedností. Pro harmonizaci výuky mateřského jazyka napříč systémem EŠ využívají učitelé společné indikátory pro předpokládané osvojení kompetencí na konci primárního cyklu.

Dlouhodobě je v platnosti systém hodnocení žáků, který je založen na holistickém (celostním) přístupu k žáku, na hodnocení kompetencí ve vyučovacích předmětech i v mezipředmětových vzdělávacích oblastech a na propojení průběžného i závěrečného formativního a sumativního hodnocení. Učitelé používají především nástroje formativního hodnocení a sebehodnocení žáka, jako je vstupní profil žáka, žákovské portfolio a vysvědčení, které je kombinací hod-

nocení na škále a slovního hodnocení. Tento hodnoticí systém je uplatňován v návaznosti na požadovanou diferenciaci a individualizaci vzdělávání ve vztahu k individuálním potřebám a schopnostem každého žáka.

V sekundárním cyklu EŠ je stěžejní prioritou hodnocení žáků ve všech ročnících podle nové hodnoticí škály, která byla testována napříč Evropskými školami ve školním roce 2017/2018. Nový hodnoticí systém zajišťuje harmonizaci při hodnocení žáků, obsahuje sedm místo dřívějších deseti úrovní hodnocení. Každá úroveň je charakterizována výkonnostním indikátorem, stupněm hodnocení, popisem znalostí žáka ve vztahu ke klíčovým kompetencím a naplněním vzdělávacího cíle. Pět pozitivních výkonnostních indikátorů ukazuje žákům, jak splnili nároky učebních plánů, dva negativní indikátory odpovídají hodnocení, kdy žáci nedosahují potřebné úrovně. Tento moderní hodnoticí systém přispívá především žákům, ale i jejich rodičům a učitelům k porozumění dosažené úrovně v průběhu vzdělávání. Žáci se tak postupně stávají sebevědomější a zodpovědnější za vlastní učení a vzdělávání. Detailnější a jasnější systém hodnocení s konkrétními kritérii a výkonnostními indikátory pro každý vyučovací předmět v každém cyklu vzdělávání poskytuje potřebnou harmonizaci a transparentnost nejen v rámci systému EŠ, ale především při přijímání absolventů EŠ na vysoké školy ve všech zemích Evropské unie. Sledovaným jevem nadále zůstává formativní hodnocení žáků, sebehodnocení, vzájemné hodnocení, činnostní učení a průběžné osvojování osmi klíčových kompetencí, kterými jsou: kompetence v oblasti gramotnosti, kompetence v oblasti mnohojazyčnosti, matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství, digitální kompetence, personální a sociální kompetence a kompetence k učení, občanská kompetence, podnikatelská kompetence a kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování.

Jednotliví národní inspektori pro sekundární cyklus připravili v tomto školním roce novou podobu Evropské maturity (The European Baccalaureate) napříč vzdělávacími předměty pro zkušební období 2021.

K dispozici je aktualizovaný dokument „Ekvivalence hodnocení mezi Evropským maturitním diplomem a maturitním vysvědčením ČR“. Dokument je k využití pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, vysoké školy a další vzdělávací instituce v ČR a současně je publikován na webu EŠ. Na webu MŠMT jsou přístupné nové tabulky ekvivalence hodnocení, které umožňují porovnání výsledků vzdělávání žáků EŠ s hodnoticím systémem České republiky.

Žáci 5. ročníku v sekundárním cyklu vzdělávání mají k dispozici aktualizovaný nový kánon pro český jazyk a literaturu, jehož obsah odpovídá nově připravené podobě Evropské maturitní zkoušky.

V průběhu celého školního roku se čeští učitelé a žáci sedmého ročníku připravovali na Evropskou maturitní zkoušku v EŠ Brusel III, Lucemburk II a Varese. V EŠ Brusel III, kde je zřízena česká sekce, maturují žáci z matematiky, filozofie a přírodovědných předmětů v českém jazyce. V mateřském jazyce se zde vyučuje kromě českého jazyka a literatury také matematika, přírodní a společenské vědy, výpočetní technika a filozofie. V ostatních Evropských školách žáci studují v anglické, francouzské nebo německé sekci. Výuka českého jazyka a literatury je po celou dobu studia zajištěna kvalifikovanými českými pedagogy.

Podobu letošní maturitní zkoušky ovlivnila pandemie covidu-19. Během dubnového zasedání schválila Nejvyšší rada EŠ zrušení písemných a ústních zkoušek. Žákům byla vypočítána výsledná známka z jednotlivých maturitních předmětů z A testů a B testů. Žáci, kteří neprospěli, mohou vykonat písemné a ústní zkoušky v září 2020. Všichni čeští žáci v EŠ prospěli a stali se tak úspěšnými absolventy Evropských škol a držiteli certifikátu o Evropské maturitní zkoušce.

13.3.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

ČŠI je prostřednictvím národních inspektorek zapojena do činnosti klíčových mezinárodních pracovních skupin, jejichž úkolem je rozvoj systému EŠ v následujících oblastech:

Strategické úkoly systému EŠ

Reforma Evropských škol

Stejně jako jednotlivé vzdělávací systémy členských států Evropské unie, i EŠ musí reagovat na změny ve společnosti tak, aby žáky dobře připravily na život v 21. století. Probíhající reforma vzdělávání v EŠ, na jejíž přípravě se podílí také národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus, zahrnuje tři základní oblasti: jazykové vzdělávání, stanovení pravidel pro vzdělávání založeném na kompetencích a reformu kurikula. Ve školním roce 2019/2020 byla schválena jazyková politika EŠ a metodický materiál pro implementaci osmi klíčových kompetencí pro celoživotní učení do strategických materiálů, učebních osnov a do vzdělávacího procesu ve všech cyklech EŠ.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze dvou nominovaných inspektorů, kteří se jako členové pracovní skupiny Politika podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) v systému EŠ podílejí na tvorbě strategických i procedurálních dokumentů a na jejich uplatňování ve školách.

Ve školním roce 2019/2020 se národní inspektorka podílela na úkolech Akčního plánu pro vzdělávací podporu a inkluzivní vzdělávání, zejména na tvorbě prováděcích předpisů pro přijímání učitelů a asistentů vzdělávací podpory, pro nominaci a činnost koordinátorů vzdělávací podpory a pro tvorbu školních prováděcích předpisů pro implementaci společné politiky podpory. V průběhu distančního vzdělávání byla v soustavném kontaktu s koordinátory škol a spolupracovala na zřízení platformy MS Teams pro podporu distančního vzdělávání žáků se SVP, pro sdílení zkušeností a příkladů inspirativní praxe.

Roční statistická zpráva o podpoře vzdělávání žáků se SVP v systému EŠ ve školním roce 2018/2019 zahrnuje údaje a zjištění o všech typech a úrovních poskytované podpory a byla jako každoročně předložena Společnému pedagogickému výboru v únoru a Nejvyšší radě EŠ v dubnu 2020.

Inkluzivní vzdělávání

Česká národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus je rovněž členkou pracovní skupiny pro podporu inkluzivního vzdělávání v Evropských školách. Tato pracovní skupina, která vznikla z podnětu Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání (EASNIE), je složena z představitelů Úřadu generálního tajemníka EŠ, Evropské komise, EASNIE, inspektorů EŠ a zástupců škol. Hlavním cílem je vytvořit v systému EŠ podmínky pro naplňování Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením.

Hodnocení žáků

Od školního roku 2014/2015 je v EŠ v platnosti systém hodnocení žáků primárního cyklu (viz výše, kapitola Priority ve vzdělávání českých žáků). Na základě provedené evaluace vstoupila k 1. 9. 2018 v platnost relevantní opatření, jejichž naplňování bylo průběžně monitorováno.

K 1. 9. 2018 vstoupil v platnost na sekundárním cyklu Evropských škol nový hodnoticí systém v ročnících S1–S5, který byl testován napříč všemi Evropskými školami ve školním roce 2017/2018. Na jednání Rady inspektorů v únoru 2019 byl schválen dokument zavazující inspektory Evropských škol pro sekundární cyklus implementovat během školního roku 2019/2020 nový hodnoticí systém do Evropské maturitní zkoušky. Cílem nové hodnoticí škály je přispět k porozumění a souladu hodnocení s vysokými školami a univerzitami.

Hodnocení místně najímaných učitelů

Národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus je členkou strategické pracovní skupiny zabývající se periodickým hodnocením místně najímaných učitelů, které nově probíhá ve spolupráci ředitelů škol a inspektorů pro EŠ. Pracovní skupina vypracovala prováděcí předpisy a metodické materiály, které byly schváleny na jednáních administrativních orgánů EŠ v říjnu 2019. Inspektorka pro předškolní a primární cyklus vedla tým inspektorů pro hodnocení místně najímaných učitelů v EŠ Lucemburk I a společně s inspektorkou pro sekundární cyklus se podílela na statutárním hodnocení učitelů EŠ Brusel IV. Inspektorka pro sekundární cyklus byla členkou týmu v rámci uvedeného hodnocení učitelů i v EŠ Brusel I. Další připravované mise (EŠ Mnichov, EŠ Brusel II, Brusel III a EŠ Frankfurt) byly odloženy z důvodu pandemie covidu-19.

Expertní skupina pro přípravu školního roku 2020/2021

V reakci na pandemii covidu-19 byla vytvořena expertní skupina pro přípravu vzdělávání ve školním roce 2020/2021, do které byla nominována národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus. Vedle práce na společném strategickém dokumentu vedla podskupinu pro podporu žáků se SVP a jako členka se podílela na práci podskupin pro předškolní a primární cyklus a pro zajištění kvality vzdělávání. Pro všechny oblasti vzdělávání byla identifikována a analyzována rizika a vypracovány tři scénáře vzdělávání: pro prezenční vzdělávání ve škole, pro kombinované (hybridní) vzdělávání (prezenční v kombinaci s distančním) a pro distanční vzdělávání. Ve všech scénářích byly identifikovány a zohledněny ohrožené skupiny učitelů a žáků.

Revize role a povinností inspektorů Evropských škol

Počet žáků a učitelů v Evropských školách se každoročně zvyšuje a zároveň velmi rychle narůstá počet akreditovaných EŠ (dále AEŠ). Tato skutečnost spolu s povinnostmi, které inspektorům předepisují nové předpisy a inovace (především nově zavedená povinnost hodnotit místně najímané učitele), kladou stále vyšší nároky na práci inspektorů. Zmíněná pracovní skupina, v níž pracuje také inspektorka pro předškolní a primární cyklus EŠ, se zabývala analýzou činností, které inspektoři provádějí, a vypracovala návrh reformních opatření, který byl schválen Nejvyšší radou EŠ na jednání

v dubnu 2020. Opatření se týkají zejména nominace národních inspektorů, zajištění podmínek pro vykonávání jejich povinností, přechodu od individuálního k týmovému plnění úkolů a efektivního plánování. Pracovní skupina byla pověřena vytvořením návrhů prováděcích předpisů a metodických materiálů a zahájila práci na pravidlech nominační procedury, organigramu, materiálech pro plánování a na prováděcích předpisech pro jednotlivé aktivity inspektorů.

Specifické činnosti v předškolním a primárním cyklu vzdělávání

Předškolní vzdělávání (Nursery cycle of the ES)

Pracovní skupina pro předškolní vzdělávání pod vedením české národní inspektorky zahájila práci na novém vzdělávacím programu, který má vstoupit v platnost v září 2021. Jeho součástí bude nově podpora jazykové propedeutiky. Návrh na její implementaci v předškolním vzdělávání byl schválen Nejvyšší radou EŠ v roce 2019.

Pracovní skupina i nadále pokračovala v metodické podpoře škol prostřednictvím spolupráce s koordinátory jednotlivých škol. V období distančního vzdělávání byla v rámci MS Teams vytvořena platforma pro sdílení zkušeností a příkladů inspirativní praxe.

Testování dominantního jazyka žáků

Národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus byla pověřena vedením pracovní skupiny pro vytvoření nástrojů pro testování dominantního jazyka žáků předškolního a primárního cyklu. Tyto harmonizované učební nástroje jsou vytvářeny za účelem zařazení žáka do jazykové sekce, která nejlépe koresponduje s jeho dominantním jazykem. Byly vytvořeny tři úrovně hodnotících nástrojů (pro mateřskou školu, 1. a 2. ročník primárního cyklu a pro 3.–5. ročník primárního cyklu), které byly úspěšně pilotovány v EŠ Frankfurt. Další připravované pilotní ověřování v EŠ Brusel II a EŠ Brusel IV bylo odloženo z důvodu pandemie covidu-19.

Příprava hudebního a výtvarného festivalu (FAMES 2020)

Společná Rada inspektorů a Společný pedagogický výbor schválili návrh na pravidelné pořádání festivalu hudební a výtvarné výchovy za účelem podpory aktivit v těchto oblastech, spolupráce mezi vzdělávacími cykly a jazykovými sekcemi v rámci škol i podpory spolupráce napříč Evropskými školami i akreditovanými EŠ.

Česká inspektorka pro předškolní a primární cyklus, jež je zodpovědná za výuku hudební výchovy na primárním cyklu, je členkou pracovní skupiny, která vytvořila směrnici a metodické podklady pro tuto aktivitu a podílí se na její přípravě.

Na základě zkušeností z prvního festivalu, který se uskutečnil v únoru 2018 v EŠ Frankfurt a v AEŠ RheinMain v Bad Vilbelu, byla vytvořena pracovní skupina a proběhla příprava festivalu FAMES 2020, jehož organizace byla v gesci EŠ Lucemburk 1 a který měl proběhnout v termínu 11.–15. března. Z důvodu pandemie covidu-19 byl festival odložen na jaro 2021.

Specifické činnosti v sekundárním cyklu vzdělávání

Národní inspektorka pro sekundární cyklus je garantem vzdělávání ve vyučovacích předmětech dějepis, společenské vědy (digitální nástroje ve společenských vědách v ročníku S3), politické vědy, sociologie a český jazyk a literatura na sekundárním stupni vzdělávání v rámci systému všech Evropských škol.

Nová podoba Evropské maturity

Pro maturitní období 2021 vytvořila národní inspektorka pro sekundární cyklus ve spolupráci s experty novou harmonizovanou podobu písemné maturitní zkoušky z dějepisu v EŠ v anglickém, německém a francouzském jazyce v souladu s přijatým novým systémem hodnocení (obecný matrix, matrix k písemné části zkoušky, písemná zkouška, kritériální hodnocení písemné zkoušky a ústní zkoušky) a společně s učiteli českého jazyka a literatury rovněž novou harmonizovanou podobu písemné maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury v EŠ v souladu s přijatým novým systémem hodnocení (obecný matrix, matrix k písemné části zkoušky, písemná zkouška, kritériální hodnocení písemné zkoušky a ústní zkoušky).

Tvorba písemné a ústní maturitní zkoušky 2020

Společně se zahraničními a českými experty vytvořila a schválila aktuální podobu otázek a kritérií písemné maturitní zkoušky z dějepisu a českého jazyka a literatury pro zkušební období 2020. Národní inspektorka je současně pověřena kontrolou a zajištěním kvality maturitních otázek k ústní zkoušce z dějepisu a českého jazyka a literatury v EŠ v souladu s dokumentem 2020-01-D-2-fr-2, z čehož plyne pravidelná komunikace s oddělením Evropské maturitní zkoušky v Bruselu a podání relevantní zpětné vazby učitelům včetně návrhů na zlepšení.

Manuál pro podporu učitelů při tvorbě návrhů písemné a ústní zkoušky Evropské maturity s platností od roku 2021

S ohledem na novou podobu harmonizované písemné a ústní zkoušky Evropské maturity vytvořila národní inspektorka pro učitele v sekundárním cyklu „Manuál pro podporu učitelů při tvorbě návrhů písemné a ústní zkoušky Evropské maturity s platností od roku 2021“. Národní inspektorka seznámí podrobně s tímto dokumentem učitele dějepisu a českého jazyka a literatury v září a říjnu 2020.

Pracovní skupina zajišťující kvalitu hodnocení Evropské maturity

Národní inspektorka je současně členkou pracovní skupiny zajišťující kvalitu hodnocení Evropské maturity, a to písemných i ústních maturitních zkoušek. Pracovní skupina se zaměřila v průběhu uplynulého školního roku na implementaci nové hodnotící škály do hodnocení písemných a ústních zkoušek Evropské maturity, na doporučení externích a interních examinátorů a inspektorů pro sekundární cyklus k průběhu Evropské maturitní zkoušky a na revizi dotazníků k ústním zkouškám.

Společenské vědy

Ve školním roce 2018/2019 vytvořila expertní skupina složená z učitelů EŠ a dalších odborníků moderní pracovní sešit pro vzdělávací předmět společenské vědy (3. ročník sekundárního cyklu vzdělávání). Tato didaktická publikace je plná zajímavých učebních postupů, rozvíjejících a současně zábavných cvičení pro žáky a učitele. Inspektorka sekundárního cyklu zajistila její dostupnost od nadcházejícího školního roku nejen pro příslušné učitele, ale i žáky, a to na společném sdíleném disku.

13.3.3 Přehled nejdůležitějších aktivit národních inspektorek Evropských škol ve školním roce 2019/2020

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru (tvorba a připomínkování podkladů)	X/2019 II/2020 VI/2020 VII/2020	X X X	X X X
Připomínkování materiálů k jednání NREŠ	XII/2019, IV/2020	X	X
Průběžné připomínkování dokumentů v rámci písemných procedur	průběžně	X	X
Statutární hodnocení zástupkyně ředitele EŠ Mnichov	I/2020	X	
Statutární hodnocení zástupce ředitele EŠ Brusel III	XI/2019		X
Statutární hodnocení výchovné koordinátorky v EŠ Varese	X/2019		X
Statutární hodnocení detašovaných učitelů EŠ Brusel III a EŠ Lucemburk II	XI/2019 I/2020	X	X
Vedení expertní skupiny pro statutární hodnocení místně najímaných učitelů v EŠ Lucemburk I	II, III/2020	X	
Statutární hodnocení místně najímaných učitelů v EŠ Brusel I	XI/2019		X
Statutární hodnocení místně najímaných učitelů v EŠ Brusel IV	II/2020	X	X
Celoškolní inspekce v EŠ Lucemburk II	III/2020		X
Individuální inspekční činnost v EŠ Brusel III, Lucemburk II, Lucemburk I a Mnichov	průběžně	X	X
Audit: Centre for ES Dunshaughlin	X/2019	X	
Audit: Evropská škola ve Štrasburku	XII/2019		X
Účast ve výběrovém řízení na pozici zástupce ředitele EŠ Mnichov	VII/2020		X
Účast ve výběrovém řízení na pozice asistentů zástupců ředitelů EŠ Bergen a Karlsruhe	IV, V 2020	X	
Účast ve výběrovém řízení na pozice učitelů primárního cyklu a učitele anglického jazyka EŠ Brusel III	V/2020	X	X
Zajištění pedagogicko-psychologického poradenství pro žáky českých sekcí EŠ	průběžně	X	
Příprava a organizace vzdělávacího semináře pro české učitele EŠ	VIII/2019	X	X
Členství v pracovní skupině pro politiku podpory žáků se SVP	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro inkluzi	průběžně	X	
Vypracování statistické zprávy o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	XI/2019 – II/2020	X	
Spoluúčast na plnění úkolů Akčního plánu pro podporu žáků se SVP a inkluzivního vzdělávání	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro předškolní vzdělávání a tvorba vzdělávacího programu	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro hodnocení žáků	průběžně	X	
Monitoring implementace nových učebních osnov hudební výchovy	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro tvorbu nástrojů pro testování dominantního jazyka dětí a žáků	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině „Task Force“: – analýza rizikových faktorů – vypracování tří scénářů pro přípravu školního roku 2020/2021 – vypracování klíčových strategií pro další rozvoj systému EŠ	IV – VIII 2020	X	
Spolupráce na tvorbě platformy Teams, Office 365 pro koordinátory předškolního vzdělávání během distančního vzdělávání	III/2020 – VI/2020	X	
Spolupráce na tvorbě platformy Teams, Office 365 pro koordinátory podpory vzdělávání žáků se SVP		X	
Členství v pracovní skupině pro hodnocení místně najímaných učitelů	průběžně	X	
Členství v rozšířené pracovní skupině pro reformu EŠ	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro revizi role a povinností inspektorů EŠ	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro organizaci hudebního a výtvarného festivalu (FAMES) a příprava festivalu FAMES 2020	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro český jazyk a literaturu (písemné a ústní maturitní zkoušky)	XII/2019 I/2020 a průběžně		X
Vedení pracovní skupiny pro dějepis (písemné a ústní maturitní zkoušky)	XII/2019 I/2020 a průběžně		X

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Pracovní skupina kontrola kvality Evropské maturity	IX/2019 I/2020		X
Zajištění odborného překladu hodnotících deskriptorů ve vzdělávacím programu dějepis pro 6.–7. ročník sekundárního cyklu vzdělávání	IX/2019		X
Spolupráce na tvorbě sdílené elektronické platformy pro učitele dějepisu v EŠ a AES	X/2020		X
Kontrola kvality ústních maturitních zkoušek z dějepisu a českého jazyka a literatury	IV/2020		X
Nová podoba písemných a ústních maturitních zkoušek z dějepisu a českého jazyka a literatury	II/2020 V/2020		X
Tvorba a vložení přílohy do vzdělávacích programů dějepisu a českého jazyka a literatury	VI/2020 VIII/2020		X
Manuál pro podporu učitelů při tvorbě návrhů písemné a ústní Evropské maturitní zkoušky s platností od roku 2021	VII/2020 VIII/2020		X
Monitoring a výběr českých a zahraničních expertů a externích hodnotitelů pro Evropskou maturitní zkoušku	průběžně		X

13.4 Bilaterální a specifické formy mezinárodní spolupráce

Ve spolupráci s MŠMT využívá Česká školní inspekce získané poznatky z mezinárodních aktivit a informace předává rovněž odborné veřejnosti v širokém spektru aktérů podílejících se na rozvoji vzdělávací politiky. Aktivní účastí Česká školní inspekce upevňuje své postavení v mezinárodních organizacích a také v nadcházejícím školním roce bude jedním z cílů rozvíjet členství v expertních skupinách, řídicích radách a ve výkonných výborech. Pořádáním významných mezinárodních konferencí a seminářů získává Česká školní inspekce silnou pozici v mezinárodním prostředí vzdělávací politiky. Proto doufáme, že některé akce původně plánované na školní rok 2019/2020 (vlivem pandemie covidu-19 neuskutečněné) bude reálně uspořádat v následujícím období.

I ve školním roce 2019/2020 pokračovala dlouhodobá spolupráce České školní inspekce a Státní služby pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny a ukrajinského Státního inspektorátu vzdělávacích institucí v souladu se zahraničněpolitickými prioritami České republiky. Především probíhalo sdílení zkušeností v oblasti hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách a školských zařízeních a v oblasti zajišťování sběru poznatků a jejich zpracování s využitím prostředků ICT. Kolegové z Ukrajiny využívají mnohaletých zkušeností České školní inspekce při tvorbě a implementaci vlastních systémů a metodik.

ČŠI zodpovídá za zastupování České republiky v síti projektu **OECD Early Childhood Education and Care** (pro ranou péči a předškolní vzdělávání – dále „ECEC“). V rámci sítě jsou na základě podkladů zaslaných jednotlivými zástupci pro potřeby členských zemí zpracovávány odborné tematické přehledy,⁵⁷ které prezentují klíčové prvky úspěšných politik ECEC v zemích OECD a partnerských ekonomikách. Publikace poskytují mezinárodní pohled na klíčové oblasti v systémech ECEC a poukazují na využitelné příklady inspirativní praxe v přístupech jednotlivých zemí. Naznačují směry, které mohou napomoci zlepšovat celkovou kvalitu předškolního vzdělávání a péče. V průběhu školního roku 2019/2020 pokračovala spolupráce na mezinárodní komparativní studii *Quality Beyond Regulations Policy Review* (Kvalita nad rámec předpisů). Sekretariátem ECEC byla zpracovávána data, která ČŠI poskytla v březnu 2019, byl projednán první návrh struktury finálního výstupu, byly upřesněny a doplněny některé konkrétnější údaje za Českou republiku.

V rámci sítě ECEC byl vydán první svazek z mezinárodního šetření TALIS Starting Strong: *Providing Quality Early Childhood Education and Care – Result from the Starting strong survey 2018*⁵⁸, kterého se účastnilo devět zemí (Chile, Dánsko, Německo, Island, Izrael, Japonsko, Korea, Norsko a Turecko). Dokumentuje pozadí, vzdělávání a odbornou přípravu učitelů, ostatních zaměstnanců a vedoucích pracovníků ECEC napříč zeměmi. Řeší též otázky jejich pedagogické a profesní praxe. V návaznosti na uvedenou publikaci byla vydána tematická zpráva *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age – Results from the Starting Strong Survey 2018*⁵⁹, která se zabývá zku-

⁵⁷ Starting Strong I, Starting strong II, Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, Starting strong IV – Monitoring Quality Early Childhood Education and Care, Starting strong V – Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

⁵⁸ <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/301005d1-en.pdf?expires=1599055422&id=id&accname=guest&checksum=C-15FE0BCF20000D97A9F43048030604D>

⁵⁹ https://www.oecd-ilibrary.org/education/quality-early-childhood-education-and-care-for-children-under-age-3_99f8bc95-en

šenostmi ze vzdělávání dětí mladších tří let. Odpovídá na mnoho otázek, které jsou důležité pro rodiče, aktéry v této oblasti i pro tvůrce politik v jednotlivých zemích.

Spolupráce ČŠI se zahraničními partnery byla i ve školním roce 2019/2020 zčásti delegována na krajské inspektoráty ČŠI, které tak jejím prostřednictvím získávají přímé zkušenosti s hodnocením škol v dalších evropských státech, zejména sousedních, a současně posilují své jazykové kompetence. Dlouhodobá spolupráce probíhá se Slovenskem a Polskem. Studijní cesta se uskutečnila do Francie – jednalo se o odbornou stáž zaměřenou na výměnu zkušeností s řízením českých a francouzských středních škol. Poznatky získané během spolupráce se zahraničními partnery jsou aplikovány při běžné inspekční činnosti ve školách a školských zařízeních a jsou zároveň důležitým zdrojem pro tvorbu metodik ČŠI. Naopak přijetí zahraničních delegací jsou partnery ČŠI využívána k získávání aktuálních informací o působení instituce v rámci českého vzdělávacího systému.



14

Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti

14 Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti

14.1 Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením

14.1.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole

V souladu s plánem hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2019/2020 byla veřejnosprávní kontrola (VSK) realizována zejména v těch subjektech, u nichž bylo při komplexní inspekční činnosti identifikováno riziko nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu.

Úkolem VSK je zjišťovat, zda u kontrolovaných osob:

- 1) jsou dodržovány právní předpisy, závazná pravidla, závazné ukazatele a rozhodnutí s dopadem na příjem a čerpání finančních prostředků státního rozpočtu,
- 2) jsou přijata provozní a finanční kritéria stanovená pro hospodárný, efektivní a účelný výkon činnosti kontrolované osoby a zda jsou tato kritéria plněna,
- 3) je zaveden vnitřní kontrolní systém, zda je funkční, dostatečně účinný a zda reaguje na změny ekonomických a právních podmínek,
- 4) jsou na základě nedostatků zjištěných provedenými kontrolami ve sledovaných oblastech přijata opatření k odstranění těchto nedostatků a zda jsou přijatá opatření kontrolovanou osobou plněna.

Ve výše uvedených souhrnných bodech je zahrnuta:

- Kontrola, zda poskytnuté finanční prostředky státního rozpočtu byly přijaty a použity oprávněně.
- Prověření, zda údaje o hospodaření s finančními prostředky státního rozpočtu věrně zobrazují zdroje, stav a pohyb těchto prostředků.
- Prověření, zda u kontrolovaných operací byla dodržena kritéria hospodárnosti, efektivnosti a účelnosti a zda má kontrolovaná osoba, která je veřejným subjektem, zaveden funkční vnitřní kontrolní systém.

14.1.2 Souhrnné výsledky kontrolní činnosti

Na základě identifikovaných rizik v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu bylo ve školním roce 2019/2020 provedeno celkem 30 veřejnosprávních kontrol zaměřených na finanční kontrolu nakládání s prostředky státního rozpočtu, poskytnutých školám a školským zařízením na základě § 160–163 školského zákona v závislosti na ukazatelích rozhodných pro stanovení objemu přidělovaných finančních prostředků.

Struktura výkonu veřejnosprávní kontroly podle druhu škol je uvedena v následujícím přehledu včetně základních ukazatelů.

TABULKA 128 | Souhrnné výsledky finanční kontroly za školní rok 2019/2020 (údaje jsou uvedeny v Kč)

Ukazatel	VSK
Celkový objem přijatých finančních prostředků poskytnutých kontrolované osobě ze státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v kontrolovaném období (v Kč).	374 489 097
Objem přijatých finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT), které kontrolní orgán v prověřovaném období u kontrolovaných osob na místě přezkoumal (v Kč).	296 168 583 (79,1 %)
Celkový objem vynaložených finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč).	365 612 155
Celkový objem vynaložených finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč).	261 437 409 (71,5 %)
Celkový odhad objemu zjištěných nedostatků (v Kč).	1 017 006
Chybující subjekty (počet / % z celkového počtu).	15 / 50 %
Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků státního rozpočtu v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě.	721 803
Subjekty s porušením rozpočtové kázně (počet / % z celkového počtu / % z chybných).	11 / 36,7 % / 73,3 %
Počet kontrol	30

Z uvedeného přehledu vyplývá, že v 50 % subjektů, v nichž byla identifikována možná rizika v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu, byly zjištěny nedostatky, z toho v 73,3 % byly nedostatky takového charakteru, že se jednalo o porušení rozpočtové kázně.

Z celkového objemu zjištěných nedostatků bylo 71 % porušením rozpočtové kázně.

TABULKA 129 | Veřejnosprávní kontrola – přehled podle druhů škol a školských zařízení

Škola	Počet kontrol / počet zjištění / počet porušení rozpočtové kázně	Celkový objem přijatých finančních prostředků SR z MŠMT	Objem přijatých finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem vynaložených finančních prostředků SR v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	Objem vynaložených finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem zjištěných nedostatků	Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků SR
MŠ	11/6/2	77 929 569	51 121 920	69 110 129	32 460 657	266 872	60 806
MŠ + ZŠ	11/8/8	158 779 649	116 215 467	158 722 147	114 208 065	676 134	586 997
ZŠ	2/1/1	27 103 547	18 154 864	27 103 547	27 103 547	74 000	74 000
SŠ	2/0/0	73 628 675	73 628 675	73 628 675	51 827 881	0	0
DDM	4/0/0	37 047 657	37 047 657	37 047 657	35 837 259	0	0
Celkem	30/15/11	374 489 097	296 168 583	365 612 155	261 437 409	1 017 006	721 803

TABULKA 130 | Veřejnosprávní kontrola – přehled podle zřizovatelů

Zřizovatel	Počet kontrol / počet zjištění / počet porušení rozpočtové kázně	Celkový objem přijatých finančních prostředků SR z MŠMT	Objem přijatých finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem vynaložených finančních prostředků SR v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	Objem vynaložených finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem zjištěných nedostatků	Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků SR
Církev	1/0/0	9 252 745	9 252 745	9 252 745	8 115 990	0	0
Kraj	4/0/0	90 914 385	90 914 385	90 914 385	71 425 269	0	0
Obec	24/15/11	263 812 765	185 492 251	254 935 823	173 772 269	1 017 006	721 803
Soukromník	1/0/0	10 509 202	10 509 202	10 509 202	8 123 881	0	0
Státní správa (MŠMT)	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	30/15/11	374 489 097	296 168 583	365 612 155	261 437 409	1 017 006	721 803

Z dotací poskytnutých ze státního rozpočtu kontrolovaným školám a školským zařízení přezkoumaly kontrolní týmy České školní inspekce na místě vzorek dosahující 79,1 % dotace na příjmu a 71,5 % uskutečněných výdajů ze státního

rozpočtu. K porušení právních předpisů při nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu došlo u 15 kontrolovaných subjektů (50 %). Z toho v 11 subjektech bylo zjištěno neoprávněné nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu. Z těchto případů bylo jednou zjištěno přijetí prostředků státního rozpočtu (vyšší výkonové ukazatele než skutečnost nebo nebyly vykazované činnosti realizovány), v 10 případech bylo zjištěno pochybení v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu na platy a OPPP (zejména nedodržení právních předpisů a využívání finančních prostředků na platy v doplňkové činnosti), nesoulad mezi údaji v účetních záznamech a účetních dokladech) a zúčtování dotací. V nastavení a fungování vnitřního kontrolního systému bylo zjištěno 35 pochybení. Z toho v 16 veřejných subjektech nebyl vnitřní kontrolní systém zaveden nebo nebyl funkční.

V 11 subjektech (36,7 %) se jednalo o taková zjištění, která ve svém důsledku znamenala porušení rozpočtové kázně ve výši 721 803 Kč.

14.1.3 Závěry veřejnosprávní kontroly

- Z realizovaných 30 veřejnosprávních kontrol ve školách a školských zařízeních, ve kterých byla identifikována při komplexní inspekční činnosti rizika v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu, bylo v 15 případech zjištěno porušení právních předpisů, vztahujících se k hospodaření s finančními prostředky ze státního rozpočtu, jejich evidenci a zúčtování, nakládání s majetkem státu a ve veřejných subjektech k nefunkčnímu vnitřnímu kontrolnímu systému.
- U 11 z kontrolovaných subjektů bylo identifikováno takové nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu (nedoložení výdajů potřebnými doklady, vykazování vyšších výkonů, nesprávné vyplacení osobních příplatků apod.), které je porušením rozpočtové kázně. Na základě zjištěných nedostatků bylo podáno 11 podnětů příslušnému krajskému úřadu.
- Prověření, zda kontrolovaná osoba zavedla a udržuje vnitřní kontrolní systém a zda je zajištěno jeho fungování podle příslušných ustanovení zákona č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve veřejné správě a o změně některých zákonů (zákon o finanční kontrole), ve znění pozdějších předpisů, vedlo k závěrům, že vnitřní kontrolní systém, jeho nastavení a funkčnost nejsou zárukou snížení míry rizika nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu ve 12 z kontrolovaných veřejných subjektů.
- Nejvíce kontrol bylo realizováno ve školách a školských zařízeních zřizovaných obcí (24 / 80 %). Z tohoto počtu bylo v 15 subjektech zjištěno porušení právních předpisů v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu a v 11 případech porušení rozpočtové kázně.
- Ve všech případech byla uložena lhůta k přijetí opatření a odstranění nedostatků.
- Závěry z kontrol byly předávány ve všech případech zřizovateli, v případě porušení rozpočtové kázně příslušnému krajskému úřadu.

14.1.4 Doporučení

- Zlepšení spolupráce se zřizovatelem nejen ve školách a školských zařízeních.
- Zabezpečení jednotného vzdělávání vedoucích zaměstnanců v oblasti hospodaření a vnitřního kontrolního systému zejména u škol a školských zařízení zřizovaných územními samosprávnými celky.
- Důsledně vyžadovat dodržování ustanovení zákona o finanční kontrole ve všech školách a školských zařízeních.
- Zabezpečit v odůvodněných případech prověření realizace a účinnosti opatření přijatých kontrolovanou osobou nebo zřizovatelem.

14.2 Kontrolní činnost v zařízeních školního stravování

14.2.1 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování

Významnou součástí školských služeb poskytovaných v rámci vzdělávacího systému je zajištění stravování dětí, žáků a studentů prostřednictvím komplexního a velmi dobře propracovaného systému školního stravování. Výživa dětí, žáků a studentů, její ovlivňování spolu s vytvářením zdravých stravovacích návyků respektováním požadavků na vyvá-

ženou a plnohodnotnou stravou v zařízeních školního stravování a naplňování nutriční politiky státu přispívá k výchově a osvojení si zdravého životního stylu. V rámcových vzdělávacích programech je pro předškolní vzdělávání tato problematika zakomponována v kapitole Dítě a jeho tělo, v základních školách je zejména součástí vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví, ve středních školách je obsahem všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a praktického vyučování.

Při hodnocení škol a školských zařízení v rámci komplexních inspekčních činností se proto pozornost zaměřila také na to, jak jsou děti a žáci vedeni a podporováni k výchově ke zdraví a zdravému životnímu stylu v návaznosti na školní vzdělávací programy, jak je propojena výuka ke zdravému způsobu výživy ve škole a její aplikace ve školní jídelně, jak jsou vytvářeny praktické dovednosti v rámci zdravých stravovacích návyků, jak je rozvíjeno partnerství, spolupráce školní jídelny se strážníky, jejich zákonnými zástupci, s vedením školy, dalšími subjekty aj.

Samotná kontrola se orientovala na dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování školního stravování (§ 28 až 30, 119, 122 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, a § 1 až 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů), především se zaměřením na identifikaci rizik v oblasti školního stravování. Jednalo se zejména o stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování (zakotvení ve vnitřním řádu školského zařízení včetně jejich následného dodržování, kontrola provozu zařízení školního stravování ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strážníků, provozování doplňkové činnosti) a plnění odpovědnosti kontrolovaných osob za stravovací služby (rozsah, kvalita, pestrost stravy včetně organizace stravování, dodržování vymezených limitů výživových norem, stanovení, dodržování finančních limitů na nákup potravin a v návaznosti na to správnost stanovení úplaty za školní stravování u veřejných subjektů, realizace školního stravování v dietním režimu včetně možnosti individuálního způsobu stravování, průkaznost vedení dokladů souvisejících s hlavní činností školní jídelny, poskytování služeb nad rámec školního stravování aj.).

14.2.2 Souhrnné výsledky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Ve školním roce 2019/2020 uskutečnila ČŠI v oblasti školního stravování kontrolní činnost celkem v 883 zařízeních školního stravování, což představuje 64 % z počtu 1 377 navštívených zařízení v minulém školním roce 2018/2019. Tato skutečnost byla ovlivněna uzavřením škol a školských zařízení v době vyhlášení nouzového stavu od poloviny března 2020. Ze sledovaného počtu bylo 862 součástí právnických osob vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení a 21 samostatných právních subjektů, přičemž největší počet (112) kontrolovaných školských zařízení byl realizován ve Středočeském kraji, nejmenší počet (22) v Karlovarském kraji. Z hlediska zřizovatelů se jednalo o 669 zařízení školního stravování zřízených obcemi, 115 kraji, 24 MŠMT, 8 církví a 67 privátním sektorem.

Z uvedeného celkového počtu kontrol bylo v rámci komplexní inspekční činnosti realizováno 95 %, kontroly a inspekční činnost na žádost, včetně inspekčních činností na žádost soukromých zařízení v červnu 2020 představovaly 2 %. Ve sledovaném období nebylo v rámci školního stravování provedeno žádné šetření stížnosti.

V souladu se zápisem do školského rejstříku nebylo školní stravování poskytováno ve 4 případech z důvodu neuvedení činnosti nebo všech míst poskytovaných školských služeb ve školském rejstříku a u 10 kontrolovaných subjektů neodpovídaly údaje o počtu zapsaných stravovaných zjištěným skutečnostem.

Ve 151 kontrolovaném subjektu bylo školní stravování zajišťováno prostřednictvím jiného provozovatele stravovacích služeb, ujednání o jeho zajištění podle povahy zajišťovaných služeb neobsahovalo požadované náležitosti nebo nebylo vůbec k dispozici ve 13 případech.

Ve sledovaných zařízeních školního stravování se ve školním roce 2019/2020 stravovalo (vždy za poslední měsíc před datem kontroly) celkem 199 393 strážníků, z toho 156 801 strážníků školního stravování (dětí, žáků a studentů) a 23 314 stravovaných pracovníků škol a školských zařízení. Z celkového počtu 883 kontrolovaných subjektů bylo vedoucími pracovníky v 87 subjektech identifikováno 659 dětí, žáků a studentů, kteří se nemohli ze sociálních důvodů stravovat, a pouze ve 124 školních jídelnách využívali strážníci poskytovanou finanční podporu k úhradě stravného.

Rozsah nabídky stravovacích služeb dle typu školy a školského zařízení byl dodržen u 99 % zařízení, v návaznosti na délku pobytu strážníků ve škole nebo školském zařízení strážníkům byla poskytována hlavní (oběd, popř. večeře) a doplňková jídla (snídaně, přesnídávka, svačina a druhá večeře). Oproti minulému školnímu roku byl v rámci zlepšení stravovacích služeb nárůst školních jídelen (z 20 % na 26 %), které nabízely možnost výběru z více druhů jídel za dodržení podmínky plnění spotřebního koše a poskytnutí strážníkům z nutričního hlediska vyrovnanou denní nabídku jídel. V nabídce se nejčastěji objevovaly dva hlavní chody, což dávalo možnost strážníkům vybrat si takové jídlo, které jim opravdu chutná a u kterého je menší pravděpodobnost plýtvání.

Pouze 107 jídelen z celkového počtu kontrolovaných zařízení školního stravování poskytovalo strážníkům dietní stravování, v 560 školních jídelnách nebylo dietní stravování potřeba, v ostatních případech dietní stravování nebylo poskytováno vůbec. Nadále přetrvává u tohoto způsobu stravování spíše stagnující tendence, neboť pro některé školní

jídelny se jeví snadnějším způsobem řešení této situace ohřev stravy než nabídka dietních jídel. Z toho důvodu také nepatrně vzrůstá podíl individuálního stravování (ze 13 % na 15 %) formou uchování a ohřevu dietního jídla přineseného z domova v souladu se stanovenými podmínkami ministerstva zdravotnictví pro tento způsob stravování. Ve stravování v dietním režimu převládá dieta s omezením lepků. Většina zařízení poskytujících dietní stravování postupuje v souladu s právními předpisy, má odborného pracovníka, případně odborného konzultanta pro přípravu diet. V jídelních lístcích, nástěnkách nebo na webových stránkách uvádějí školní jídelny informace o alergenech v nabízených pokrmech, ve 3 případech nebyla tato informace strávnickům poskytnuta.

V mateřských školách, školských výchovných a ubytovacích zařízeních a ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zajišťovaly školní jídelny celodenní pitný režim. Žáci základních a středních škol měli nápoje k dispozici zejména při obědě ve vířících, termosech apod., a to převážně formou alternativní nabídky, kdy si strávnick může vybrat z více druhů nápojů. Přetrvává nabídka pitné, popř. neslazené vody ochucené citronem, která převyšuje nabídku slazených nápojů (šťáva, ovocné koncentráty, slazený čaj, džusy, mošty), jejíž podíl však nepatrně narostl.

TABULKA 131 | Přehled poskytovaných nápojů – podíl kontrolovaných subjektů (v %)

Nabídka	Podíl		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
voda / voda s citronem / neslazená	93,5	96,8	96,3
minerální vody	16,6	18,1	17,4
šťáva / ovocné koncentráty	81,0	81,2	82,8
čaj slazený	87,9	89,2	90,1
čaj neslazený	54,7	59,3	56,6
mléko	74,7	76,4	79,9
kakao	62,6	73,8	65,2
džusy	51,1	52,2	55,6
mošty	34,9	38,2	39,0
bílá káva	51,6	52,2	53,5
jiné	13,1	10,4	12,1

Školní jídelny jsou povinny nabízet stravu, která bude nejen pestrá, nutričně hodnotná a vyvážená pro příslušné věkové skupiny strávnicků, ale zároveň bude odpovídat i zásadám zdravé výživy a splňovat výživové normy pro školní stravování u vybraných druhů potravin. Pozornost ČŠI se soustředila při hodnocení výživových norem v návaznosti na současné výživové trendy, vzrůstající obezitu dětí a žáků a nadměrnou konzumaci cukrů a tuků především na dodržení jejich 100% horní hranice a dodržení a zvyšování podílu ovoce a zeleniny. Pozitivním zjištěním je patrný nárůst podílu školních jídelen, které sledované komodity dodržely. V případě výrazných odchylek od povoleného rozpětí při plnění výživových norem byly prověřovány i další sledované komodity.

TABULKA 132 | Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem (v %)

Školní rok	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce
2017/2018	80,1	81,4	85,9	78,6
2018/2019	83,6	85,4	91,2	81,5
2019/2020	89,7	90,5	96,5	85,0

Nesledování plnění spotřebního koše a neschopnost prokázat dodržení doporučených výživových dávek pro jednotlivé skupiny strávnicků bylo kontrolou zjištěno u 5,9 % kontrolovaných zařízení. Jednalo se zejména o školní jídelny – výdejny, jejichž činnost vykonává příslušná škola, kde ředitel nevěnoval dostatečnou pozornost této oblasti v rámci své řídicí a kontrolní činnosti.

I přes zjištěná pochybení lze konstatovat, že školní jídelny jsou schopny a ve velké míře ochotny reagovat na současné trendy v oblasti zdravé výživy, zajímají se o nové receptury, zařazují pro přípravu pokrmů i netradiční potraviny (červená čočka, cizrna, pohanka, jáhly, bulgur, kuskus aj.), regionální potraviny, což přispívá ke zlepšování výživové hodnoty nabízené stravy, dokážou sestavit nabídku v jídelním lístku nejen nutričně vyváženou, ale zároveň i atraktivní pro strávnicky (např. doplněnou o tzv. týdny kuchyní cizích zemí).

Vyhláška o školním stravování vymezuje pro veřejné zařízení školního stravování v rámci rozpětí finanční limity na nákup potravin pro jednotlivé věkové skupiny strávnicků, ze kterých je ve veřejných zařízeních školního stravování určena úplata za školní stravování. Nesprávně stanovená úplata za školní stravování byla kontrolou zjištěna u 1,5 % zařízení (strávnicki nebyli správně zařazeni do věkových skupin, chybovost se vyskytovala zejména u zařazení 7letých dětí v mateřských školách), což představuje ve srovnání s minulým školním rokem 2017/2018 pokles o 1,8 %, nedo-

držení finančních limitů bylo zjištěno v 8 případech. Ve školních jídelnách zřizovaných církví (navštíveno 8 školských zařízení) nebo soukromou osobou (navštíveno 67 školských zařízení) stanovuje cenu za poskytované stravovací služby uvedený subjekt. Výše úplaty zvláště v privátních školních jídelnách mateřských škol v mnohých případech výrazně převyšovala horní hranici finančního limitu stanoveného pro veřejné školní jídelny, ve školních jídelnách zřizovaných církví se hodnoty pohybovaly v relacích finančních limitů daných vyhláškou o školním stravování. V porovnání s minulým školním rokem došlo ve školních jídelnách k nárůstu úplaty za školní stravování u všech věkových kategorií cca o 1 až 2 Kč.

TABULKA 133 | Výše úplaty za stravovací služby dle zřizovatele (v Kč)

	Veřejná ŠJ		Neveřejná ŠJ (min. – max. hodnoty)	
	Průměrná výše úplaty	Max. hodnota finančního limitu	Privátní ŠJ	Církevní ŠJ
Strávníci do 6 let – celodenní stravné	34	75	24–109	33–42
z toho oběd	18	25	15–67	21–22
Strávníci 7letí v MŠ – celodenní stravné	37	94	24–88	36–46
z toho oběd	21	32	18–59	23–25
Strávníci 7–10 let – oběd	22	32	22–65	20–25
Strávníci 11–14 let – oběd	25	34	24–95	26–33
Strávníci 15 a více let – oběd	26	37	29–95	26–34

Ve školním roce 2019/2020 vybíralo téměř 71 % školních jídelen zálohu na stravné, přičemž průměrná délka zálohovaného období činila 1 měsíc, ve 3 případech byla záloha požadována na délku 10 měsíců.

Zvýšil se počet škol, které byly zapojeny do evropských projektů podporujících spotřebu mléka, mléčných výrobků, ovoce a zeleniny.

TABULKA 134 | Doplnující zjištění nad rámec školního stravování – podíl kontrolovaných subjektů (v %)

	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Dotační program „Mléko do škol“	35,6	32,3	40,4
Dotační program „Ovoce a zelenina do škol“	38,9	35,8	35,8

Některé školy byly zapojeny do vzdělávacích programů podporujících zdravý životní styl (projekt Zdravá školní jídelna), pozitivním zjištěním je i zvýšený zájem o zajištění dopoledních svačinek pro žáky 1. stupně základních škol, v několika případech byla zaznamenána i příprava odpoledních svačinek.

Povinnost vydat vnitřní řád školského zařízení vyplývá z § 30 školského zákona. Podmínky pro poskytování školního stravování byly ve většině kontrolovaných školských zařízení stanoveny ve vnitřních řádech. V 11 zařízeních bylo zjištěno, že tento dokument nebyl vydán, a ve 30 případech nebyly stanovené podmínky uváděné ve vnitřním řádu v souladu s právními předpisy (např. neobsahovaly způsob přihlašování a odhlašování obědů, podmínky zacházení s majetkem školského zařízení, s vnitřním řádem nebyli prokazatelným způsobem seznámeni strávníci, zákonní zástupci nezletilých dětí a žáků nebyli o vydání a obsahu informováni aj.).

Provoz zařízení školního stravování byl při kontrolách sledován i ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků. Kontrolou bylo zjištěno, že v 7 zařízeních nebyla dostatečným způsobem bezpečnost zajištěna (vybavení školní jídelny neodpovídalo fyziologickým potřebám strávníků zejména při stravování dětí mateřských škol v jídelnách základní školy, v době kontroly nebyl dostatečně zabezpečen dohled nad nezletilými strávnickými, vybavení školní jídelny bylo poškozené a neudržované).

Doplňkovou činnost provozovalo 45 % kontrolovaných školních jídelen, využívána byla nejčastěji pro zaměstnance jiných škol a školských zařízení, k zajištění zvýšené poptávky svačin pro žáky základních škol, které nejsou součástí školního stravování, pro sociální služby stejného zřizovatele, pořádání jednorázových soukromých akcí či v rámci výroby studené kuchyně apod. Nesprávné sledování nákladů na doplňkovou činnost a jejich chybná úhrada z hlavní činnosti byla zjištěna v 17 případech.

14.2.3 Závěry

Kontrola školního stravování probíhala ve školním roce 2019/2020 v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI, i přes ztíženou situaci v době nouzového stavu se jej dařilo naplňovat. Z posouzení úrovně školního stravování a poskyto-

vaných školských služeb a kontrolních zjištění vyplývá, že nabízené služby školního stravování se neustále zlepšují, prioritní snahou školních jídelen zůstává nabídka vyvážené stravy, zlepšování pestrosti a skladby jídelních lístků spolu s vhodnou kombinací pokrmů a výběrem nápojů tak, aby byly podporovány zdravé stravovací návyky dětí a žáků. V určité míře byly však ČŠI zaznamenány i případy školních jídelen, které těmto skutečnostem nevěnují dostatečnou pozornost a nedaří se jim tak zcela naplňovat požadavky na zdravé stravování dětí, žáků a studentů.

14.2.4 Doporučení

- Udržovat při sestavování jídelních lístků nastavený trend pestré a nutričně vyvážené stravy v souladu se zásadami zdravé výživy a s ohledem na plnění výživových norem pro školní stravování s využitím kvalitních regionálních, čerstvých a sezonních potravin a nadále minimalizovat použití potravin s vysokým stupněm zpracování.
- Využívat nové receptury pokrmů a připravovat nejen stravu nutričně vyváženou, ale přitom i zajímavou a lákavou pro strávníky, inspirovat se přitom od úspěšných školních jídelen a podporovat vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností mezi školními jídelnami.
- Vyhodnocovat a upravovat ve školních jídelnách nabídku jídel s ohledem na množství vrácené stravy a zohledňovat tuto skutečnost v příští nabídce stravy tak, aby se zabránilo zbytečnému plýtvání potravinami.
- Podporovat zavádění dietního stravování s cílem rozšíření počtu školních jídelen poskytujících tento způsob stravování tak, aby bylo v co největší míře umožněno dětem, žákům a studentům, které toto stravování potřebují.
- Eliminovat případy strávníků, kteří ze sociálních důvodů nemohou využívat služeb školního stravování, zapojením do projektů umožňujících získat finanční podporu k úhradě stravného.
- Podněcovat a rozvíjet spolupráci školní jídelny s vedením školy, strávníky, pedagogickými pracovníky i rodiči a prohlubovat tak vzdělávací význam témat zdraví a zdravý životní styl v rozvoji dovedností a praktických návyků v těchto oblastech.
- Udržovat a zlepšovat ve spolupráci se zřizovateli odpovídající materiální podmínky v návaznosti na zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků.

14.3 Kontrola dodržení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví

Ve školním roce 2019/2020 provedla Česká školní inspekce kontrolu zajištění podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví v 535 mateřských školách, 489 základních školách a 182 středních školách. Naprostá většina kontrolovaných škol splňovala v kontrolovaných oblastech požadavky bezpečnosti dětí a žáků.

TABULKA 135 | Souhrnné výstupy z provedených kontrol (§ 29 odst. 2 a 3 školského zákona)

Oblast kontroly	Podíl škol splňujících požadavky (v %)		
	MŠ	ZŠ	SŠ
Bezpečnost prostor školy	88,5	92,0	97,8
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany	99,6	99,6	100,0
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	96,4	96,7	98,9
Personální zabezpečení BOZ dětí/žáků při výuce	98,3	99,6	98,9
Zajištění BOZ při přesunech dětí/žáků mezi místy vykonávané činnosti	99,3	99,8	100,0
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu / školské zařízení	99,4	99,8	100,0
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	100	100	100,0
Jiná oblast	99,1	98,6	99,4

Nejčastěji docházelo k porušením v oblasti bezpečnosti prostor školy. V těchto případech vystavovala ČŠI školám protokol a požadovala odstranění nedostatků. Podíl škol, které měly prostory se sníženou mírou bezpečnosti, se však oproti roku 2018/2019 snížil.

Prostory škol, ve kterých dochází ke snížené míře bezpečnosti, jsou dlouhodobě stejné. V mateřských školách se jedná zpravidla nejčastěji o školní zahradu nebo společné prostory, jako jsou chodby a šatny. Také v základních a středních školách jsou nejčastějším problémem z hlediska bezpečnosti žáků společné prostory.

14.4 Školní úrazovost

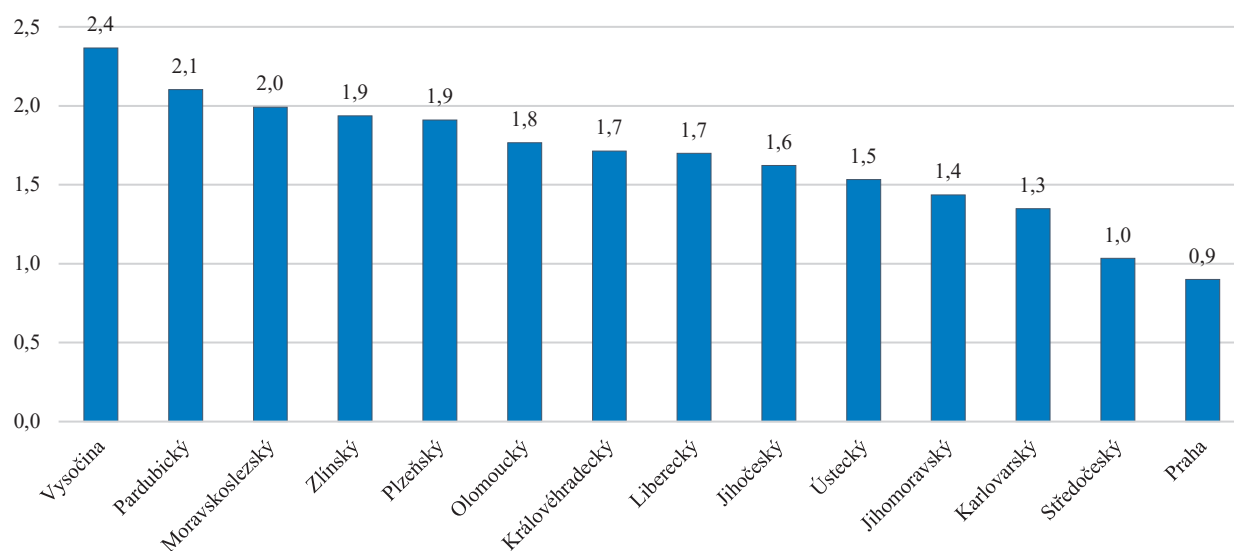
Ve školním roce 2019/2020 bylo České školní inspekci zasláno 29 864 záznamů o úrazech⁶⁰.

Toto množství – výrazně menší než v jiných školních letech – bylo velmi výrazně ovlivněno skutečností, že v části školního roku probíhalo vzdělávání distančními formami bez přítomnosti žáků ve škole. Ve srovnání s předcházejícím školním rokem 2018/2019 je proto o 15 862 zaznamenaných školních úrazů méně. Významný podíl záznamů o úrazu byl vyhotoven a zaslán mj. na žádost zákonných zástupců žáků (43,2 %) – z důvodu plnění úrazového pojištění. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) v důsledku distančního vzdělávání poklesl z loňské hodnoty 2,6 na 1,57. Nejvyšší absolutní počet úrazů i index úrazovosti vykazují dlouhodobě základní školy.

TABULKA 136 | Počty úrazů podle druhu školy

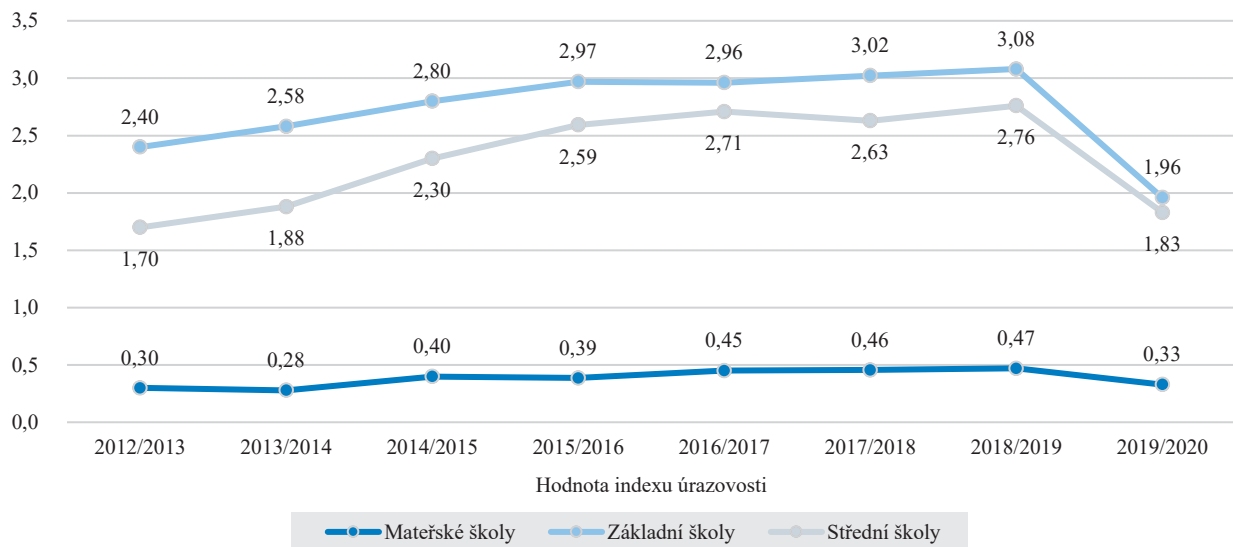
Druh školy	Počet úrazů	Podíl záznamů na základě žádosti (v %)
Mateřská škola	1 212	26,4
Základní škola	18 671	43,0
Střední škola a konzervatoř	7 552	45,7
Vyšší odborná škola	26	57,7
Ostatní školy a školská zařízení	2 403	40,4
Celkem	29 864	

GRAF 130 | Index úrazovosti v krajích



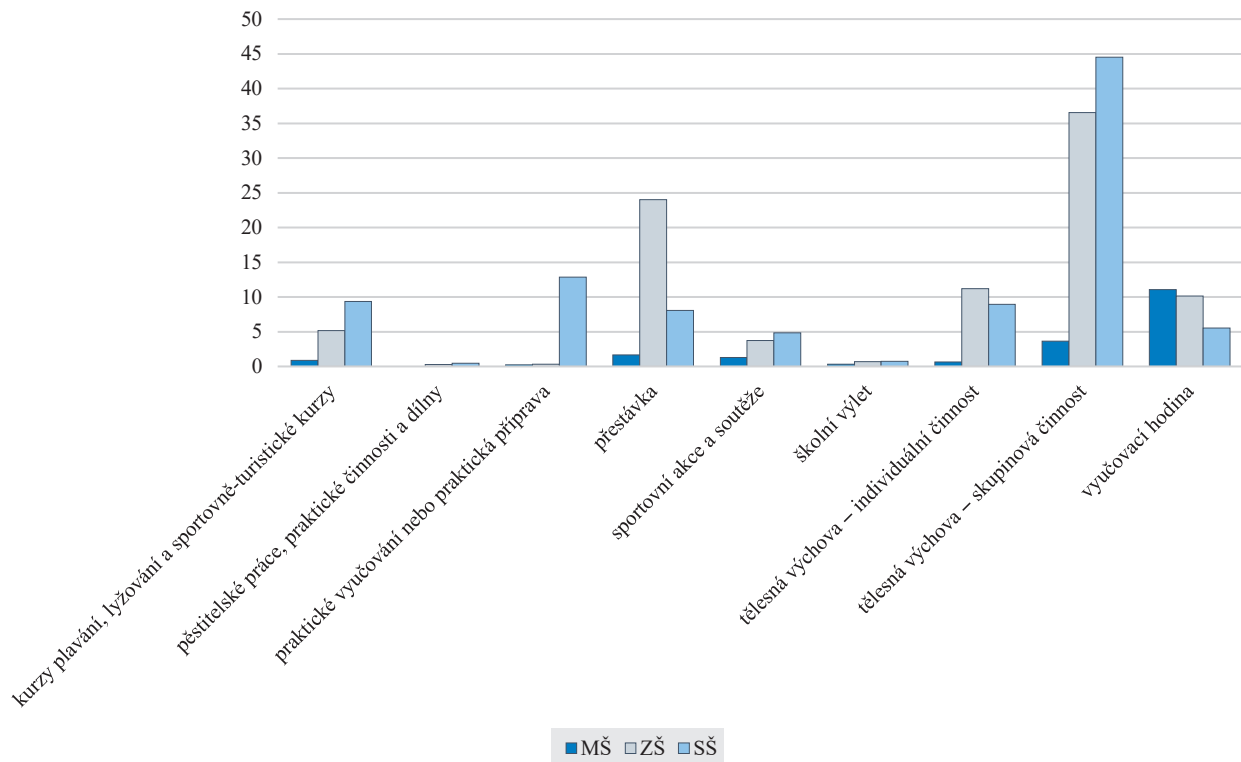
Nejvyšší úrazovost byla, podobně jako v předcházejících letech, zaznamenána ve školách Kraje Vysočina. Naopak nejnižší míra školní úrazovosti zůstává nadále v Praze.

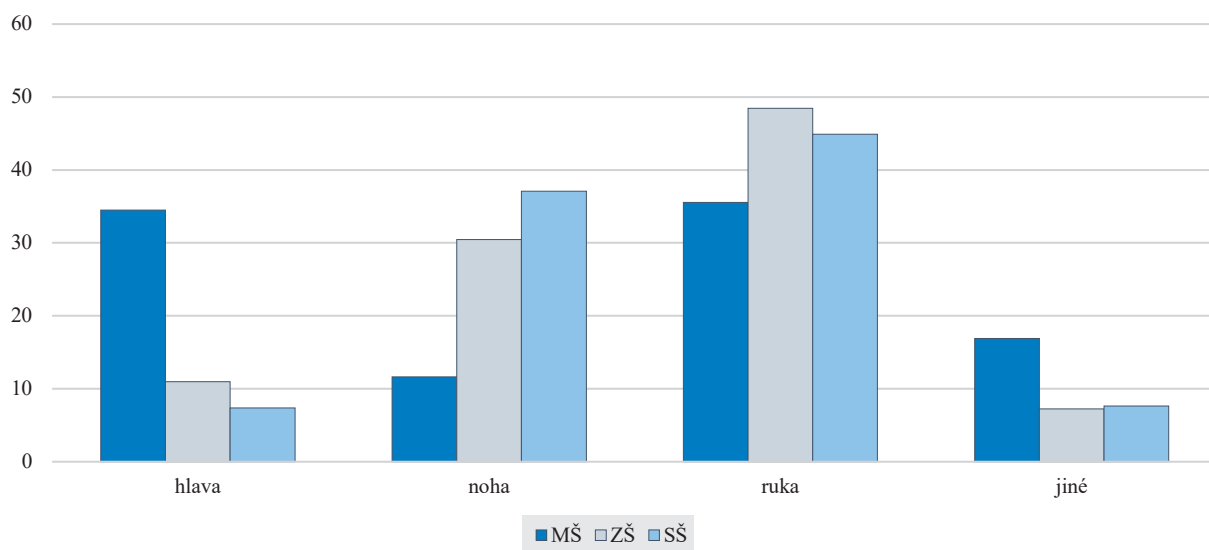
⁶⁰ Podle vyhlášky č. 64/2005 Sb. vyhotovuje škola nebo školské zařízení záznam o úrazu, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“) ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do dvou po sobě jdoucích vyučovacích dnů, nebo smrtelný úraz, dále na žádost zákonného zástupce žáka či zletilého žáka a v případě, že je pravděpodobné, že žákovi bude poskytnuta náhrada za bolest a ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem.

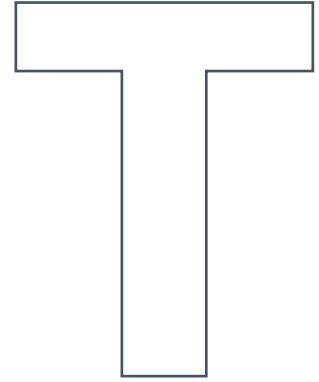
GRAF 131 | Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)

Pokles úrazovosti ve všech sledovaných typech škol byl způsoben protiepidemickými opatřeními Ministerstva zdravotnictví ČR a z nich vyplývajícím distančním vzděláváním. Za předpokladu, že počet školních úrazů by se vyvíjel v měsících s distanční výukou obdobně jako v předcházející části školního roku, index úrazovosti v základních a středních školách by byl oproti roku 2018/2019 vyšší.

Následující grafy zobrazují, při jakých činnostech docházelo ke školním úrazům a jaké části těla dětí a žáků byla poraněna.

GRAF 132 | Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole / školském zařízení (v %)

GRAF 133 | Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (v %)



TABULKOVÁ ČÁST

TABULKOVÁ ČÁST

Seznam tabulek

Tabulka B 1	Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2017/2018 až 2019/2020
Tabulka B 2	Zapojení vedení školy a učitelů v jednotlivých druzích DVPP (v posledních dvou letech)
Tabulka B 3	Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení
Tabulka B 4	Základní charakteristiky vyučujících a sledovaných hodin v ZŠ
Tabulka B 5	Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV
Tabulka B 6	Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV
Tabulka B 7	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ
Tabulka B 8	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ
Tabulka B 9	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ
Tabulka B 10	Školní klima – průměrné hodnocení
Tabulka B 11	Analýza stížností
Tabulka B 12	Úrazovost ve školním roce 2019/2020
Tabulka B 13	Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ
Tabulka B 14	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání

TABULKA B1 | Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2017/2018 až 2019/2020

Sledovaný ukazatel	2017/2018			2018/2019			2019/2020		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Ředitel školy splňuje kvalifikační předpoklady (v %)	98,5	99,1	100,0	96,6	97,0	99,6	98,5	98,8	97,9
Věkový průměr PP	43,9	45,2	48,3	44,0	45,7	48,3	43,3	48,6	48,1
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	94,2	90,8	93,0	94,4	89,3	93,6	93,4	89,9	94,1
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	75,0	80,1	–	73,4	80,9	–	75,8	86,5

TABULKA B2 | Zapojení vedení školy a učitelů v jednotlivých druzích DVPP (v posledních dvou letech)

Zapojení škol do DVPP – podle § 1 vyhlášky č. 317/2005 Sb. (v %)	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Vedení školy	Učitelé	Vedení školy	Učitelé	Vedení školy	Učitelé
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	21,9	13,3	18,9	10,4	11,5	9,6
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	10,5	8,0	10,4	8,5	7,3	10,0
Studium k prohloubení odborné kvalifikace (kurzy, semináře)	81,7	72,9	82,7	71,6	72,8	67,0
Studium mimo rámec DVPP	56,3	–	60,2	–	74,3	–
Studium alespoň v jednom druhu	98,2	84,6	98,8	81,9	95,8	77,4

TABULKA B3 | Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

Škola / školské zařízení	MŠ	MŠ + ZŠ	MŠ + ZŠ + SŠ	ZŠ	ZŠ + SŠ	ZŠ + ZUŠ	SŠ	SŠ + VOŠ	ZUŠ	Školská zařízení	Celkem
Praha	14	4	0	12	0	0	4	3	1	2	40
Středočeský	40	15	0	19	0	1	2	0	1	5	83
Jihočeský	17	4	1	6	1	0	13	3	3	3	51
Plzeňský	11	14	1	9	0	0	5	0	1	1	42
Karlovarský	9	5	0	4	1	0	2	2	2	2	27
Ústecký	15	9	0	10	1	0	7	0	3	2	47
Liberecký	8	5	0	10	0	0	3	2	0	3	31
Královéhradecký	15	10	0	8	3	0	10	0	2	3	51
Pardubický	19	13	0	10	1	0	10	1	2	4	60
Vysočina	8	19	0	5	0	0	3	0	2	3	40
Jihomoravský	29	17	3	14	0	0	5	1	1	2	72
Olomoucký	12	9	0	5	0	0	3	1	0	2	32
Moravskoslezský	11	25	0	22	1	0	6	1	1	3	70
Zlínský	16	21	1	13	0	0	8	4	3	4	70
Celkový součet	224	170	6	147	8	1	81	18	22	39	716

TABULKA B4 | Základní charakteristiky vyučujících a sledovaných hodin v ZŠ

Ukazatel	Základní škola			
	1. stupeň		2. stupeň	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)				
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Kvalifikace	Aprobace	
Český jazyk a literatura	91,4	95,5	87,8	
Cizí jazyk	82,9	89,3	69,4	
Matematika	91,7	92,1	78,8	
ICT	86,4	86,4	36,3	
Člověk a jeho svět	89,1	–	–	
Člověk a společnost	–	89,1	66,5	
Člověk a příroda	–	91,2	70,6	
Umění a kultura	86,8	85,0	54,6	
Člověk a zdraví	84,5	86,3	66,3	
Člověk a svět práce	83,0	88,1	39,7	
Jiné výchovné předměty	72,0	96,4	61,1	
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk a literatura	18,4	88,1	20,2	88,0
Cizí jazyk	15,2	84,9	15,8	83,6
Matematika	19,2	86,5	19,9	86,9
ICT	15,5	80,0	16,8	87,3
Člověk a jeho svět	19,2	88,6	–	–
Člověk a společnost	–	–	20,2	86,5
Člověk a příroda	–	–	20,7	87,8
Umění a kultura	19,9	88,9	20,7	87,1
Člověk a zdraví	18,2	86,7	19,7	84,5
Člověk a svět práce	18,6	88,6	16,0	80,6
Jiné výchovné předměty	18,1	89,9	17,0	83,0

TABULKA B5 | Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV

Ukazatel	Gymnázium	
	Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)	
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk a literatura	97,8	96,5
Cizí jazyk	96,9	94,4
Matematika	96,9	96,2
ICT	90,3	80,0
Člověk a společnost	97,8	91,0
Člověk a příroda	96,6	95,4
Umění a kultura	93,3	77,5
Člověk a zdraví	96,1	92,5
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)		
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk a literatura	24,7	86,8
Cizí jazyk	14,1	86,2
Matematika	24,3	87,6
ICT	16,4	87,5
Člověk a společnost	25,7	86,6
Člověk a příroda	24,9	87,6
Umění a kultura	18,5	83,4
Člověk a zdraví	15,5	83,0

TABULKA B6 | Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV

Ukazatel	Střední odborné vzdělávání			
	SOVm		SOVz	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)				
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Aprobace	Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk	95,1	94,3	88,2	71,1
Cizí jazyk	92,1	79,1	82,9	54,9
Společenskovědní vzdělávání	100,0	84,7	77,3	42,9
Přírodovědné vzdělávání	88,4	79,5	82,6	55,6
Matematické vzdělávání	97,0	87,9	88,2	76,6
Estetické vzdělávání	88,9	85,0	100,0	100,0
Vzdělávání pro zdraví	100,0	85,3	100,0	66,7
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	91,4	67,9	75,0	41,7
Odborné vzdělávání	89,3	80,9	87,0	69,0
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk	20,5	78,1	19,9	76,0
Cizí jazyk	13,2	79,4	13,9	72,0
Společenskovědní vzdělávání	22,5	84,3	19,0	75,1
Přírodovědné vzdělávání	22,0	87,5	21,6	74,4
Matematické vzdělávání	19,8	80,7	19,3	73,5
Estetické vzdělávání	17,7	86,7	12,5	80,0
Vzdělávání pro zdraví	17,6	79,9	18,9	69,4
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	14,8	81,8	13,8	60,8
Odborné vzdělávání	18,1	82,1	14,7	74,1

SOVm = obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou.

SOVz = obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou.

TABULKA B7 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %
(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		MŠ
<i>Počet hospitací</i>		4 103
Obsah vzdělávání	Cíle vzdělávání vycházely především z očekávaných dovedností uvedených v TVP nebo ve ŠVP.	82,1
	Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.	21,2
	Cíle vzdělávání vycházely především z aktuálních podmínek a situací.	60,9
	Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.	24,8
	Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.	31,0
	Děti byly seznámeny s cílem většiny činností.	75,7
	Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění zvolených cílů.	83,7
	Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.	72,9
	Vzdělávání cíleně podporovalo socioemocionální rozvoj dětí.	62,1
	Vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a/nebo dovedností v reálné situaci.	68,7
	Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebepečetí a sebevědomí dětí.	51,5
	Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.	67,5
	Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.	43,4
Organizace vzdělávání a užití metody	Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.	60,7
	Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objektivnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).	39,2
	Dostatečný prostor pro spontánní činnosti.	79,7
	Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.	59,5
	Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.	60,4
	Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.	31,8
	Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.	72,9
	Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.	75,7
	Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.	60,8
	Doba pro pobyt venku trvala zpravidla 2 hodiny v dopoledních hodinách.	75,9
	Děti měly dostatek volného pohybu.	89,5
	Pedagog respektoval individuální potřebu spánku a odpočinku jednotlivých dětí.	85,4
	Dětem s nižší potřebou spánku byl nabízen jiný vhodný program namísto odpočinku dětí na lůžku.	69,7
Děti	Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	83,7
	Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	59,1
	Během vzdělávání bylo některé dítě nebo více jednotlivých dětí pasivní.	58,6
	Děti vyjadřovaly svoje názory, nápady a myšlenky.	69,6
	Mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem panovala příjemná atmosféra.	90,6
	Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití. (Nejde o herní, hygienická či bezpečnostní pravidla.)	72,1
	Děti účelně využívaly informační technologie.	4,7
Hodnocení	Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se dítě chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.).	0,8
	Pedagog efektivně využíval podstatných prvků formativního hodnocení.	11,6
	Oceňování projevů a výkonů jednotlivých dětí bylo vhodné vzhledem k jejich možnostem.	79,6
	Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.	19,1
	Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.	24,3
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální vzdělávání	53,9
	V menších skupinách	50,0
	Skupinové vzdělávání (kooperativní)	15,4
	Práce ve dvojici	11,2
	Samostatná práce dětí	64,9

TABULKA B8 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)				
Počet hospitací		4 844	4 560	9 488
Vzdělávací cíl a obsah vyučovací jednotky	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách ve ŠVP.	84,6	87,0	85,6
	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k přijímacím zkouškám.	0,6	3,6	2,0
	Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	60,4	50,7	55,9
	Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	16,2	10,8	13,9
	Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	65,3	68,0	66,6
	Vyučovací hodina prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a/nebo dovednosti.	74,4	71,2	72,8
	Vyučovací hodina svým obsahem odpovídala žákům mladšího věku, než byli žáci dané třídy.	1,8	2,3	2,1
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	28,3	22,0	25,2
	Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	56,4	51,9	54,2
Organizace hodiny a užití metody	Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepečení a sebevědomí žáků.	32,1	21,4	27,1
	Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	73,0	59,1	66,3
	Hodina působila na žáky jednotvárně.	11,4	20,6	15,8
	Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	63,4	43,0	53,5
	Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	32,2	34,8	33,5
	Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	39,5	33,4	36,5
	V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.	60,7	44,3	52,8
	Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.	64,9	47,9	56,6
	Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvorivost) žáků.	28,2	18,9	23,7
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	67,6	52,7	60,4
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	13,2	25,0	18,8
	Tempo aktivit v hodině se převážně řídilo tempem žáků.	65,2	56,3	61,1
Žáci	Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	80,3	65,6	73,2
	V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	47,2	41,0	44,1
	Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	59,3	66,5	62,5
	Po většinu hodiny byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	11,3	20,7	15,7
	Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	33,7	33,9	33,7
	I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	61,1	42,1	52,1
Hodnocení žáků	Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	80,7	74,5	77,8
	Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ x „špatně“).	27,9	32,4	30,0
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	30,2	22,7	26,5
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	66,0	59,5	62,8
	V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	42,3	40,4	41,4
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	45,9	32,6	39,5
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	29,1	41,5	35,0
	Frontální výuka	78,3	80,8	79,3
	Skupinová výuka	22,6	17,3	20,1
	Práce ve dvojici	11,5	13,0	12,2
Využití didaktické techniky	Samostatná práce žáků	56,8	47,8	52,6
	Účelné využití didaktické techniky učitelem	36,5	43,6	39,8
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	10,0	6,3	8,2
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	9,6	7,9	8,7
	Didaktická technika nebyla účelně využita	11,1	13,8	12,4
	Didaktická technika nebyla k dispozici	15,4	14,0	14,9
Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	29,4	23,7	26,7	

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně.

TABULKA B9 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Sledované ukazatele (podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		Podíl v %			
		G	SOVm	SOVz	SŠ celkem
Počet hospitací		2 198	2 275	427	5 040
Vzdělávací cíl a obsah vyučovací jednotky	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách ve ŠVP.	84,2	77,9	80,8	80,8
	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k maturitní zkoušce nebo jiné externí zkoušce.	19,0	32,9	12,2	25,3
	Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	46,1	37,5	38,9	41,9
	Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	6,4	4,2	3,0	5,8
	Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	69,5	61,6	59,7	64,3
	Vyučovací hodina prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a/nebo dovednosti.	77,9	69,5	69,8	73,5
	Vyučovací hodina svým obsahem odpovídala žákům mladšího věku, než byli žáci dané třídy.	0,4	1,8	4,7	1,4
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	23,2	15,3	18,5	20,1
	Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	57,3	52,9	56,7	55,3
	Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.	18,4	9,7	12,6	14,7
Organizace hodiny a užití metody	Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	63,2	53,6	45,2	57,8
	Hodina působila na žáky jednotvárně.	15,6	23,4	28,8	19,9
	Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	46,6	33,9	28,1	39,6
	Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	43,8	30,0	20,6	35,8
	Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	36,8	27,8	27,4	32,6
	V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.	36,9	28,6	28,8	32,5
	Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.	44,8	41,1	39,6	42,6
	Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	17,7	11,9	8,2	15,0
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	53,5	38,5	28,8	44,7
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	28,3	37,5	43,8	33,4
Tempo aktivit v hodině respektovalo tempo žáků.	43,1	42,5	48,9	43,0	
Žáci	Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	73,1	58,3	51,5	64,7
	V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	42,9	30,5	18,7	34,7
	Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	58,8	65,5	61,8	61,0
	Po většinu hodiny byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	14,5	25,1	28,3	20,1
	Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	39,9	28,4	31,6	34,3
	I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	24,4	21,2	26,0	22,9
	Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	78,9	73,4	70,7	76,0
Ve třídě byl slabší žák (žáci), kterému učitel dal najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,5	0,8	1,4	0,7	
Hodnocení žáků	Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ x „špatně“).	24,7	29,5	29,5	27,0
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	20,9	14,4	18,7	18,5
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	64,9	54,5	48,7	59,0
	V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	42,0	39,6	44,0	41,5
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	21,6	21,1	20,6	21,8
	Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	46,6	44,6	44,7	44,7
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	76,0	79,6	87,8	77,9
	Skupinová výuka	16,2	11,0	6,6	13,2
	Práce ve dvojici	18,7	9,8	4,9	13,4
	Samostatná práce žáků	44,6	42,1	32,8	43,2
Využití didaktické techniky	Účelné využití didaktické techniky učitelem	51,1	49,9	52,0	50,4
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	5,0	4,7	2,3	4,7
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	9,9	11,9	7,3	10,6
	Didaktická technika nebyla využita účelně	8,3	10,2	10,1	9,2
	Didaktická technika nebyla k dispozici	8,3	7,9	12,2	8,5
	Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	27,0	26,6	23,7	27,0

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny z konzervatoří (140).

TABULKA B10 | Školní klima – průměrné hodnocení*

Školní klima	MŠ		ZŠ		SŠ			
Vztahy mezi vedením a pedagogy	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé		
Vedení a učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,27	1,45	1,40	1,56	1,75	1,73		
Učitelé navrhuji vedení školy možné změny vedoucí ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.	1,58	1,6	1,68	1,74	1,84	1,79		
Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky vedení, pokud s nimi nesouhlasí.	1,34	1,84	1,38	1,91	1,74	2,00		
Neshody vzniklé mezi učiteli a vedením školy jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	1,30	1,61	1,40	1,72	1,71	1,87		
I když jsou mezi vedením a učiteli názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	1,16	1,36	1,20	1,42	1,48	1,51		
Vztahy uvnitř pedagogického sboru	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé		
Učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,36	1,36	1,52	1,55	1,76	1,73		
Učitelé podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	1,42	1,49	1,65	1,66	1,88	1,86		
Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky kolegů, pokud s nimi nesouhlasí.	1,55	1,63	1,70	1,77	1,87	1,92		
Neshody vzniklé mezi učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	1,49	1,55	1,65	1,75	1,69	1,92		
I když jsou mezi učiteli názorové neshody, jsou schopni dále spolupracovat.	1,28	1,37	1,34	1,47	1,71	1,57		
Vztahy mezi pedagogy a žáky	Učitelé	Děti	Učitelé	Žáci	Učitelé	Žáci GV	Žáci SOV	
Žáci poskytují učitelům zpětnou vazbu k výchovně-vzdělávacímu procesu.	x	x	1,77	2,13	1,85	2,16	2,15	
Žáci aktivně spolupracují za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	x	x	2,09	1,54	2,22	1,99	1,95	
Žáci mohou bez obav rozporovat kroky učitelů, pokud s nimi nesouhlasí.	x	x	1,82	1,84	1,76	1,94	2,04	
Neshody vzniklé mezi učiteli a žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce.	x	x	1,60	1,96	1,73	2,28	2,38	
I když jsou mezi učiteli a žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	x	x	1,48	1,59	1,56	1,99	2,08	
Vztahy mezi žáky	Učitelé	Děti	Učitelé	Žáci	Učitelé	Žáci GV	Žáci SOV	
Žáci si poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	x	x	1,88	2,00	1,99	1,95	2,07	
Žáci si při řešení společných úkolů vzájemně pomáhají.	x	x	1,69	1,60	1,77	1,57	1,72	
Žáci rozporují kroky spolužáků, se kterými nesouhlasí.	x	x	1,77	1,75	1,89	1,68	1,81	
Neshody vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	x	x	1,67	2,01	1,86	2,23	2,37	
I když jsou mezi žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	x	x	1,78	1,80	1,84	1,90	2,03	

* Hodnoceno na škále 1–4, kde 1 znamená „rozhodně ano“ a 4 „rozhodně ne“.

TABULKA B II | Analýza stížností

Studované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2019/2020		Celkem 2018/2019		Celkem 2017/2018		Celkem 2016/2017	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	83	x	424	x	152	x	2	x	41	x	702	x	891	x	748	x	756	x
Počet bodů stížností	124	55	646	286	200	77	0	0	58	24	1 028	442	1 488	630	1 305	489	1 592	588
z toho podíl důvodných podnětů (v %)		44,4		44,3		38,5		-	41,4		43,0		42,3		37,5		36,9	
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	16	8	114	63	18	12	-	-	7	3	155	86	223	113	213	93	252	112
Výchovná opatření a hodnocení chování	-	-	34	10	11	5	-	-	-	-	45	15	81	34	71	28	78	24
Hodnocení výsledků vzdělávání	1	-	28	14	22	7	-	-	-	-	51	21	62	35	46	16	69	21
Komisionální zkouška	-	-	6	5	6	1	-	-	1	-	13	6	12	1	10	2	8	3
Ukončování vzdělávání	2	2	-	-	5	1	-	-	-	-	7	3	6	2	5	0	11	2
Nereshení šikany	1	-	31	9	1	-	-	-	1	-	34	9	76	16	75	23	67	18
Tělesné trestání žáka	1	-	6	4	-	-	-	-	1	-	8	4	15	5	13	3	14	4
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	10	4	37	20	9	4	-	-	3	1	59	29	104	65	92	34	116	64
Úroveň a průběh vzdělávání	13	3	44	20	17	7	-	-	3	-	77	30	105	35	87	25	132	39
Personální zabezpečení výuky	10	3	27	10	10	2	-	-	5	1	52	16	72	24	73	26	117	26
Materiální podmínky výuky	1	1	2	1	4	2	-	-	3	1	10	5	10	1	14	5	19	5
Provoz školy a org. zajištění výuky	13	6	24	10	18	5	-	-	3	2	58	23	92	38	87	28	100	34
Školní řád	3	2	11	6	2	1	-	-	1	1	17	10	25	9	17	6	16	9
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	1	1	3	-	4	2	-	-	1	1	9	4	27	17	16	4	27	10
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	6	4	51	21	5	3	-	-	-	-	62	28	96	59	62	33	82	30
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1	0	0	2	1	1	1
Diskriminace	3	2	7	4	-	-	-	-	-	-	10	6	9	5	20	5	26	5
Úplata za vzdělávání a školské služby	2	1	5	2	-	-	-	-	1	-	8	3	10	7	10	5	10	5
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	4	1	4	0	4	3
Školní stravování	2	2	8	1	-	-	-	-	2	2	12	5	11	1	8	1	12	-
Politická činnost	5	1	-	-	1	1	-	-	-	-	6	2	5	3	2	0	14	-
Nevhodná reklama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	1	0	5	3
Neposkytnutí úkonů vyplýv. ze škol. legislativy	1	-	14	10	8	4	-	-	3	2	26	16	37	22	30	16	46	22
Jiné	32	14	193	75	59	20	-	-	23	10	307	119	406	137	347	135	216	69

* C = celkový počet bodů stížností (stížností), ** D = bod stížností byl vyhodnocen jako důvodný.

TABULKA B12 | Úrazovost ve školním roce 2019/2020

Sledované ukazatele		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné		
Úrazy celkem	Počet	1 212	18 671	7 552	26	2 403	29 864	
	Index úrazovosti*	0,3	2,0	1,8	0,1	x	1,7	
Úrazovost v krajích	Praha	103	1 165	713	4	184	2 169	0,9
	Středočeský	147	1 643	523	0	165	2 478	1,0
	Jihočeský	74	1 261	416	1	116	1 868	1,6
	Plzeňský	71	1 209	509	4	124	1 917	1,9
	Karlovarský	26	402	172	0	47	647	1,3
	Ústecký	70	1 347	636	0	198	2 251	1,5
	Liberecký	54	898	280	0	83	1 315	1,7
	Královéhradecký	68	1 092	408	0	156	1 724	1,7
	Pardubický	65	1 243	527	5	153	1 993	2,1
	Vysočina	59	1 405	520	1	182	2 167	2,4
	Jihomoravský	148	1 905	733	2	259	3 047	1,4
	Olomoucký	85	1 202	580	1	195	2 063	1,8
	Zlínský	89	1 286	462	5	199	2 041	1,9
	Moravskoslezský	153	2 613	1 073	3	342	4 184	2,0
Úrazy – zraněná část těla**	Ruka	35,6	48,4	44,9	50,0	41,2	46,4	
	Noha	11,6	30,5	37,1	26,9	30,7	31,4	
	Hlava	34,5	11,0	7,4	7,7	16,6	11,5	
	Jiné	16,9	7,3	7,6	11,5	8,9	7,9	
Úrazy – činnost**	TV – skupinová činnost	3,6	36,5	44,5	7,7	6,9	34,8	
	Přestávka	1,7	24,0	8,1	15,4	3,7	17,4	
	TV – individuální činnost	0,7	11,2	9,0	3,8	0,7	9,3	
	Vyučovací hodina	11,1	10,1	5,5	11,5	5,8	8,7	
	Jiné činnosti	80,2	7,8	4,6	11,5	72,8	15,2	
	Sportovní akce a soutěže	1,3	3,7	4,8	3,8	7,3	4,2	
	Kurzy plavání, lyžování a sportovně-turistické kurzy	0,9	5,2	9,3	11,5	0,6	5,7	
	Školní výlet	0,3	0,7	0,7	0,0	0,7	0,7	
Pěstitecké práce, praktické činnosti a dílny	0,0	0,3	0,5	0,0	0,1	0,3		
Praktické vyučování nebo praktická příprava	0,2	0,4	12,9	34,6	1,3	3,6		

* Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.

** U členění úrazů podle zraněné části těla a u členění úrazů podle činnosti jsou uvedeny podíly v %.

TABULKA B13 | Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ

Sledované ukazatele, ve kterých byly zjištěny nedostatky	MŠ	ZŠ	SŠ
Počet škol, v nichž byla provedena kontrola v oblasti BOZ	535	491	181
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany zdraví žáků	2	2	0
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	19	16	2
Personální zabezpečení BOZ žáků	9	2	2
Prostory školy / školského zařízení nejsou bezpečné	62	39	4
Budova	16	5	2
Běžné učebny	–	4	0
Odborné učebny, laboratoře	–	3	0
Místnosti, herní koutky	14	–	–
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	13	7	0
Sociální zařízení	3	1	0
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	3	9	0
Dvůr, zahrada	38	16	1
Jiné	8	5	1
Zajištění BOZ při přesunech dětí a žáků mezi místy vykonávané činnosti	4	1	0
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu / školské zařízení	3	1	0
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	0	0	0
Revize a prohlídky	8	8	3
Jiné porušení v oblasti BOZ	5	7	1
Celkem zjištěno nedostatků ve sledovaných oblastech	112	76	12

TABULKA B14 | Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání**Předškolní vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2017	2018	2019	
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	21 530,6	24 852,3	28 128,2	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	11,1	11,2	11,3	+
Přepočtený počet učitelů v PV	30 303,2	30 580,8	32 372,6	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	4,1	4,3	5,8	+
Průměrný plat PP v PV v Kč	26 564	29 289	33 234	+
Republikový normativ v Kč*	45 242	50 940	58 191	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	59 173	68 222	77 018	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	12,0	11,9	11,3	–

* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

Základní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2017	2018	2019	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	71 149,4**	83 506,0**	100 713**	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	36,5	37,7	40,6	+
Přepočtený počet učitelů v ZV	63 004,8	64 345,3	67 040,9	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	6,2	6,8	7,9	+
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	31 449	34 494	39 380	+
Republikový normativ v Kč*	57 747	64 601	74 069	+
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	77 105**	88 809**	105 515**	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	14,7	14,6	14,2	–

* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

** Počet včetně školních družin a klubů.

Střední vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2017	2018	2019	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	35 905,0	43 179,0	47 864,9	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	18,2	19,5	19,3	
Přepočtený počet učitelů v SV	38 114,9	38 223,4	39 133,3	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	3,6	3,8	4,7	+
Průměrný plat PP v SV v Kč	32 280	35 923	41 145	+
Republikový normativ v Kč*	66 705	76 349	86 461	+
Výdaje na 1 žáka v SV	83 332	100 887	111 689	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	11,1	11,0	10,8	-

* Týká se škol zřízovaných územními samosprávnými celky.



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratk

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti
AEŠ	akreditovaná Evropská škola
AP	asistent pedagoga
AZUŠ	Asociace základních uměleckých škol
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
CZESHA	Unie školských asociací ČR
ČR	Česká republika
ČRo	Český rozhlas
ČŠI	Česká školní inspekce
ČT	Česká televize
DDM	dům dětí a mládeže
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECEC	Early Childhood and Care (sít' OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
G	gymnázium
GB	Governing Board
GV	gymnaziální vzdělávání
HO	hudební obor
ICT	informační a komunikační technologie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
InspIS	inspekční informační systém
InspIS DATA	inspekční informační systém pro elektronický sběr dat
InspIS HELPDESK	inspekční informační systém, pomocí něhož je poskytována uživatelská podpora
InspIS Portál	inspekční informační systém poskytující informace o školách a školských zařízeních
InspIS SET	inspekční informační systém pro elektronické testování
InspIS ŠVP	inspekční informační systém pro práci se školními vzdělávacími programy
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
LDO	literárně-dramatický obor
MAP	místní akční plán
MŠ	mateřské školy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OPPP	ostatní platby za provedenou práci

OPŠD	odložená povinná školní docházka
OSN	Organizace spojených národů
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OŠD	odklad školní docházky
OV	ochranná výchova
PAS	porucha autistického spektra
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PO	podpůrná opatření
PP	pedagogický pracovník
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PR	Public Relations
PROD	program rozvoje osobnosti dítěte
PV	předškolní vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SICI	Stálá mezinárodní konference inspektorátů
SOV	střední odborné vzdělávání
SOVm	obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou
SOVz	obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední školy a konzervatoře
SR	státní rozpočet
SVČ	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SZČ	stanice zájmových činností
ŠD	školní družina
ŠJ	školní jídelna
ŠK	školní klub
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠVP PV	školní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TO	taneční obor
TVP	třídní vzdělávací program
ÚV	ústavní výchova
VO	výtvarný obor

VOŠ	vyšší odborné školy
VSK	veřejnosprávní kontrola
VŠ	vysoké školy
ZŠ	základní školy
ZUŠ	základní umělecké školy
ZUV	základní umělecké vzdělávání
ZV	základní vzdělávání

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

Dále jsou uvedeny změny právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb a které jsou účinné od školního roku 2019/2020 nebo které byly v tomto školním roce přijaty (byť účinnosti nabývají až po další období, tj. od 1. září 2020). Většina přijaté legislativy v tomto období se týkala úpravy procesu vzdělávání v souvislosti s pandemií SARS CoV-2.

Zákon č. 135/2020 Sb., o zvláštních pravidlech pro přijímání k některým druhům vzdělávání a k jejich ukončování ve školním roce 2019/2020

- Dne 27. 3. 2020 vyšel ve Sbírce zákonů zákon č. 135/2020 Sb., o zvláštních pravidlech pro přijímání k některým druhům vzdělávání a k jejich ukončování ve školním roce 2019/2020. Účinnosti nabyl dne 27. 3. 2020.
- Tento zákon upravuje pravidla pro přijímání ke vzdělávání ve střední škole a ukončování středního vzdělávání ve školním roce 2019/2020 a na ně navazující náhradní nebo opravné zkoušky a další související otázky. Jedná se o jeden z právních předpisů vydaných v souvislosti s pandemií SARS CoV-2.

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Dne 26. 6. 2020 byla ve Sbírce zákonů vyhlášena pod č. 284/2020 novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Tato novela nabývá účinnosti 1. 10. 2020, s výjimkou některých ustanovení, která nabyla účinnosti patnáctým dnem po vyhlášení. Novela je poměrně rozsáhlá a přináší některé zásadní změny, viz níže.
- Novela vkládá do § 29 školského zákona možnost využívat při výuce nebezpečné chemické a toxické látky, pokud je tak činěno pod dohledem odborně způsobilé osoby.
- Dále novela zakotvuje v § 30 odst. 2 možnost, aby školní či vnitřní řád omezil nebo úplně zakázal používání mobilních telefonů žáky nebo studenty, s výjimkou nezbytného rozsahu ze zdravotních důvodů. Toto ustanovení nabývá účinnosti již patnáctým dnem po vyhlášení novely.
- Došlo také k úpravě některých parametrů maturitní zkoušky. Dochází k omezení zkoušek společné části maturitní zkoušky pouze na didaktické testy a k převedení písemných prací a ústních zkoušek společné části maturitní zkoušky do profilové části. Pro všechny obory vzdělání ukončené maturitní zkouškou bez rozdílu budou v roce 2021 povinné pouze dvě zkoušky – český jazyk a literatura a volba žáka mezi cizím jazykem a matematikou.
- Nově se zavádí možnost zřídit výdejnu lesní mateřské školy. Tato možnost je ukotvena v novém § 119a, který obsahuje parametry pro zřízení výdejn. Výdejny mají pomoci zajistit stravování pro děti navštěvující lesní mateřské školy.
- Do § 166 se doplňují dvě situace, v nichž může zřizovatel dočasně jmenovat ředitele školy bez konkursního řízení. Jde o případy, kdy je třeba flexibilně reagovat na nastalé situace, kdy není možné postupovat standardním způsobem. Jednak jde o situaci, kdy na dobu určitou lze jmenovat ředitele té školy, která ředitele nemá a kde se očekává vyhlášení standardního konkursního řízení; jednak jde o situaci, kdy řediteli školy či školského zařízení brání ve výkonu činnosti dlouhodobá překážka v práci, např. rodičovská dovolená. V této druhé situaci lze tímto způsobem obsadit pozici ředitele po dobu překážky v práci, nejdéle však na dobu 6 let.
- Důležitou novinkou je potom zrušení nařízení vlády č. 445/2016 Sb., o stanovení oborů vzdělání, ve znění pozdějších předpisů, v nichž je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky, ve znění pozdějších předpisů. Tato změna zapadá do kontextu sjednocení maturitních předmětů napříč obory, viz výše.

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Dne 24. 8. 2020 vyšel ve Sbírce zákonů zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti tato novela nabyla dne 25. 8. 2020.
- Novela školského zákona zakotvuje povinnost účastnit se distančního vzdělávání ve specifických případech, a to např. z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona.

Nařízení vlády č. 354/2020 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 17. 8. 2020 bylo vydáno nařízení vlády č. 354/2020 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabylo dne 1. 9. 2020.
- Ustanovení § 2 odst. 2 nově odkazuje na bod 27 přílohy č. 2 zmíněného nařízení pro účely stanovení podmínek zdravotní způsobilosti uchazeče o vzdělávání u všech oborů škol zřizovaných Ministerstvem obrany.

Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 30. 9. 2019 vyšla ve Sbírce zákonů vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění mimo jiné vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla dne 1. 1. 2020.
- Novela přinesla řadu drobných změn v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Došlo k upravení některých lhůt, maximálních počtů žáků při odborném výcviku a některých aspektů, upravených v přílohách k vyhlášce.

Novela vyhlášky č. 72/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 30. 9. 2019 vyšla ve Sbírce zákonů vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění mimo jiné vyhláška č. 72/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla dne 1. 1. 2020.
- Nově bylo ustanoveno, že školské poradenské zařízení poradenskou službu směřující k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání žáka neposkytne, je-li platné dříve vydané doporučení, které bylo žadateli vydáno stejným nebo jiným školským poradenským zařízením, s výjimkou případu uvedeného ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.
- K této vyhlášce byla také vydána nová příloha č. 5, která obsahuje vzor pro informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby ve školském poradenském zařízení.

Vyhláška č. 211/2020 Sb., o hodnocení výsledků vzdělávání ve druhém pololetí školního roku 2019/2020

- Dne 27. 4. 2020 vyšla ve Sbírce zákonů vyhláška č. 211/2020 Sb., o hodnocení výsledků vzdělávání ve druhém pololetí školního roku 2019/2020. Stejného dne nabyla účinnosti.
- Tato vyhláška specifikuje, jak mají základní a střední školy postupovat při klasifikaci druhého pololetí školního roku 2019/2020, zejména v souvislosti s pandemií SARS CoV-2. Součástí vyhlášky byla také metodika s výkladem jednotlivých bodů.

Vyhláška č. 232/2020 Sb., o přijímacím řízení, maturitní zkoušce a závěrečné zkoušce ve školním roce 2019/2020

- Dne 6. 5. 2020 byla vyhlášena ve Sbírce zákonů vyhláška č. 232/2020 Sb., o přijímacím řízení, maturitní zkoušce a závěrečné zkoušce ve školním roce 2019/2020, účinnosti nabyla stejného dne.
- Ve vyhlášce byly upraveny podrobnosti o průběhu zmíněných zkoušek, a to v kontextu mimořádných opatření přijatých při pandemii SARS CoV-2. Jednou z novinek se stala například povinnost v pozvánce v sekci organizačních pokynů uvést pokyny související právě s dodržováním bezpečnosti a hygieny.

Vyhláška č. 233/2020 Sb., o některých zvláštních pravidlech pro vzdělávání v souvislosti s opatřeními při epidemii koronaviru SARS CoV-2

- Dne 6. 5. 2020 byla vyhlášena ve Sbírce zákonů vyhláška č. 233/2020 Sb., o některých zvláštních pravidlech pro vzdělávání v souvislosti s opatřeními při epidemii koronaviru SARS CoV-2, účinnosti nabyla stejného dne.
- Vyhláška obsahuje modifikace procesu vzdělávání v souvislosti s mimořádnými opatřeními v průběhu druhého pololetí školního roku 2019/2020. Příkladem může být zákaz hodnotit vysvědčení z druhého pololetí školního roku 2019/2020 při přijímání ke střednímu vzdělávání.

Novela vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 16. 7. 2020 byla ve Sbírce zákonů vyhlášena vyhláška č. 319/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a některé další vyhlášky ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla dne 1. 9. 2020.
- Ruší se povinnost zaměstnat ve třídě mateřské školy, kde se vzdělávají pouze děti ve věku do 3 let nebo kde jsou čtyři a více těchto dětí, dalšího nepedagogického pracovníka.

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

Hlavním účelem následujícího slovníku vybrané terminologie je nejenom usnadnit čtenáři orientaci v pojmech užívaných v rámci tohoto dokumentu a šířeji i v rámci inspekční činnosti, ale také napomoci jednotnému vnímání pedagogické terminologie. Slovník pracuje s nejčastějšími charakteristikami jednotlivých pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnotících a kontrolních činností ČŠI.

Pro účely slovníku, pokud není uvedeno jinak, zahrnuje pojem „žáci“ účastníky všech stupňů vzdělávání, ve kterých realizuje ČŠI inspekční činnost, tedy děti v mateřských školách, žáky v základních a středních školách a studenty ve vyšších odborných školách.

A

Aktivizující metody výuky

Vyučovací metody podporující aktivitu žáků ve výuce. Za aktivizující se považují metody, pomocí nichž je podporována přímá zkušenost žáka ve výuce, ale i takové, např. problémové, situační metody atp., kdy žák přímou zkušenost s tématem nemá. Klíčová je tu aktivizace – velmi často to bývá konkrétní činnost žáka (skutečně něco dělá), ale jde i o jeho myšlenkovou aktivitu. Tím, že jsou žáci aktivními účastníky výuky, výrazně přispívají tyto metody výuky k rozvíjení klíčových kompetencí (např. kompetencí sociálních, kompetencí k řešení problémů). Důraz je kladen na dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu na základě vlastní učební práce žáků, dále na samostatné myšlení a řešení problémů, tvořivost a rozvoj osobnosti žáka. Aktivizující metody umožňují žákům využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Obvykle jsou tyto metody členěny na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry, někteří autoři zahrnují i projektovou metodu a metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti.

→*hospitace inspekční; →metody výuky*

Akreditované vzdělávací programy

Jedná se o vzdělávací programy v příslušném oboru vzdělání pro jednotlivou vyšší odbornou školu (dále jen „VOŠ“), jimž MŠMT udělilo akreditaci. Je-li vzdělávací program akreditován a zapsán pro příslušnou VOŠ do rejstříku škol a školských zařízení, lze ke vzdělávání v tomto programu přijímat uchazeče, konat výuku, zkoušky a přiznávat označení absolventa VOŠ neakademickým titulem (DiS.).

ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve VOŠ podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů od školního roku 2016/2017.

Asynchronní/Synchronní výuka

Asynchronní a synchronní přístup ve výuce souvisí zejména s →*distančním vzděláváním* ve školách a →*školských zařízeních*. Většinou se kombinují oba přístupy.

Asynchronní přístup ve výuce nevyžaduje okamžitou reakci, učitelé připravují výukové materiály v jiný čas, než je žáci využívají. Činnosti probíhají většinou v psané formě (např. zasílání e-mailových zpráv učitelem se zadanými úkoly, zasílání vypracovaných úkolů žáky, předtočená videa např. s výkladem bez možnosti reagování žáků, písemná komunikace v některé ze vzdělávacích platforem typu Moodle).

Synchronní přístup ve výuce vyžaduje okamžitou reakci účastníků, znamená aktivitu učitele a žáků ve stejný čas, např. on-line. Je často doprovázen vysokou náročností pro učitele i žáky (např. výklad a interakce učitele s žáky v rámci videokonference, zároveň sledování chatu učitelem s dotazy, řešení případných technických problémů). Pro žáky může být délka běžné vyučovací hodiny v synchronní on-line výuce vysoce náročná na pozornost a soustředění.

Efektivnímu nastavení on-line synchronní výuky napomáhá využívání zpětné vazby o náročnosti výuky od žáků, kombinování různých činností a využívání různých možností zapojení žáků.

Mezi nejčastěji využívané aplikace pro on-line výuku patří např. Google Hangout, Google Meet, Messenger, Microsoft Teams, Skype, WhatsApp, Zoom.

→*digitální kompetence*

Č

Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (z angl. Reading Literacy) je jednou z podoblastí →*funkční gramotnosti*. Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena jedna stabilní definice. Její pojetí prochází v čase stálým vývojem a zpřesňováním, v závislosti na probíhajících změnách ve společnosti, v ekonomice i kultuře. Mezinárodní šetření OECD PISA ji definuje takto: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti.*“

Literární gramotnost je schopnost nalézt a porozumět informaci z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace. **Dokumentová gramotnost** je schopnost potřebná k vyhledávání a využití přesné informace obsažené v nějakém dokumentu.

D

Diferencovaná výuka

Výuka, ve které se realizují přístupy respektující rozdílné vzdělávací potřeby žáků (někdy označovaná jako →*individualizovaná výuka*). Diferencuje se rozdílnými cíli výuky, rozdílným učivem, rozdílnými výukovými postupy a různorodou učební oporou. V diferencované výuce je důležité poskytnout možnost práce žákům v různorodých skupinách (bránit se rigidnímu zařazení do vzdělávacích skupin podle výkonu či inteligenčních kritérií; někdy označováno jako vnější diferenciaci), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také další možnosti, jako je např. používání různých učebních pomůcek (různorodé texty, učební programy na PC, tablety apod.), přidělení času na úkol a využití kooperativních strategií. K tomuto typu výuky může být využívána také týmová výuka učitelů a pomoc asistentů pedagoga.

→*hodnocení formativní*

Digitální identita

Jde o ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, se kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

Digitální kompetence

Dovednosti v oblasti využívání digitálních technologií.

Na rozvoj digitálních kompetencí účastníků vzdělávacího procesu má bezesporu vliv →*distanční vzdělávání*, které bylo zavedeno ve školách zejména poté, co na jaře roku 2020 vypukla v České republice pandemie covidu-19 a kdy byly školy a →*školská zařízení* na určité období uzavřeny.

Distanční vzdělávání znamená pro školy především zásadní změny v organizaci vzdělávacího procesu a obsahu výuky, protože musejí často volit zcela odlišné organizační formy, než je obvyklá a dominující frontální výuka. Vzhledem k masivnímu využívání digitální techniky znamenají změny v organizaci vzdělávání rychlé osvojování nových digitálních kompetencí pro využívání technologií, a to zejména pro učitele.

V oblasti rozvoje digitálních kompetencí učitelů se ukazují jako důležité vstřícný přístup a spolupráce vedení školy, pomoc vyučujících odborných předmětů s větší znalostí digitálních technologií vyučujícím všeobecně vzdělávacích předmětů s ovládnutím aplikací pro on-line výuku a aplikací pro sdílení výukových materiálů a dále sdílení informací o vedení on-line výuky v rámci předmětových komisí.

→*asynchronní/synchronní výuka*; →*kolaborativní aktivity učitelů*

Digitální stopa

Soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v on-line prostředí. Od příspěvků např. na blogu přes poznámky v diskusi až po činnosti na sociálních sítích. Z digitální stopy je možné zjistit širokou škálu informací o uživateli, např. zájmy, názory, vzhled, kontakty apod.

Digitální technologie

Tímto pojmem se obecně rozumí digitální zařízení a software. Jeho význam je značně široký. Mezi digitální technologie patří jak hardware (např. tablety, chytré telefony, notebooky, servery), tak software (např. modelovací či simulační

programy), dále také aktivity na síti (např. encyklopedie, specializované sociální sítě pro učení, cloudové kanceláře, →*systemy pro řízení výuky*, masivní otevřené on-line kurzy, webináře apod.).

Digitální učební materiály (DUM)

Materiály v digitální podobě určené k obohacení obsahu výuky. Digitální učební materiály jsou volně dostupné, komerční nebo je učitelé vytváří sami. Velkým přínosem je možnost jejich úpravy pro konkrétní potřebu či situaci, možnost jejich sdílení a snadný přístup k těmto materiálům odkudkoli. Jsou velmi dobrou pomůckou při procvičování učiva nebo domácí přípravě na výuku.

→*e-portfolio*; →*system řízení výuky*

Distanční vzdělávání

Podle § 25 odst. d) školského zákona je distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.

V návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

- 1) Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kursu ve škole nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.
- 2) Vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem.
- 3) Děti, žáci a studenti jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem s výjimkou žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.

→*asynchronní/synchronní výuka*; →*digitální kompetence*

Domácí vzdělávání žáka

Viz →*individuální vzdělávání*

E

E-portfolio

Elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo on-line portfolio) je soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikované na webu).

→*digitální učební materiály (DUM)*

Evaluace externí

Hodnocení škol prováděné orgány školní inspekce, agenturami pro srovnávání škol, hodnocení na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V ČR realizuje externí evaluaci škol a →*školských zařízení* zejména ČŠI, dále zřizovatelé podle kritérií, která předem zveřejní.

Evaluace interní

Viz →*vlastní hodnocení školy*

Evaluace škol

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Hodnocení škol, →*školských zařízení* a vzdělávací soustavy je vymezeno v § 12 školského zákona.

Evaluační činnosti

Veškeré plánované a cílené aktivity směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy.

→ *hodnocení formativní*; → *hodnocení sumativní*; → *vlastní hodnocení školy*

Evropské školy

Evropské školy (EŠ) jsou oficiální nadnárodní vzdělávací instituce vzniklé na základě mezivládních dohod zemí Evropské unie (EU), kde mají právní postavení veřejných institucí. ČR přistoupila k systému EŠ v srpnu 2004.

Posláním EŠ je poskytovat multilingvální a multikulturní vzdělání na úrovni předškolního, primárního a sekundárního stupně, které je ukončeno tzv. Evropskou maturitou (European Baccalaureate), uznávanou ve všech členských státech EU i v řadě dalších zemí. Základním cílem je poskytovat kvalitní všeobecné vzdělávání a podporovat mateřský jazyk a vlastní kulturní identitu žáků ve spojení s multikulturní výchovou včetně vzdělávání v cizích jazycích. Výuka probíhá podle jednotného kurikula EŠ, s výjimkou mateřských jazyků, pro které jsou učební osnovy tvořeny na národní úrovni.

V EŠ jsou na základě uzavřených smluv vzdělávány děti pracovníků institucí EU, stálých reprezentací a dalších zastoupení, dále děti pracovníků soukromých společností a v případě volné kapacity i děti ostatních osob.

V současnosti existuje v šesti státech EU celkem 13 EŠ s více než 27 000 žáky ze všech zemí EU, včetně ČR. Systém EŠ se v posledních letech otevírá. Kromě původních škol typu I vznikají v řadě zemí EU školy, které získaly akreditaci Nejvyšší rady EŠ. Vzdělávání poskytované těmito národními školami respektuje cíle, principy a kurikulum EŠ.

Obsah a kvalita vzdělávání poskytovaného EŠ jsou garantovány prostřednictvím inspektorů EŠ. Za ČR jsou nominovány dvě národní inspektorky, jedna pro předškolní a pětileté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro sedmileté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou).

F

Finanční gramotnost

Finanční gramotnost (angl. Financial Literacy) je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků, s ohledem na měnící se životní situace (Národní strategie finančního vzdělávání, květen 2010).

Pro účely šetření PISA 2012 byla finanční gramotnost definována následovně: „*Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života.*“ (Koncepční rámec PISA 2012).

→ *funkční gramotnost*

Frontální (hromadná) výuka

Jedná se o nejběžnější organizační formu výuky ve škole realizovanou ve vyučovacích hodinách. Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů a předváděním. Frontální vyučování je vhodné v situacích, kdy je časově úsporné a didakticky účinné využít takové → *metody výuky* (např. výklad), které zprostředkují nové poznatky všem žákům najednou.

Fundraising

Fundraising (z angl. shromáždění zdrojů). Činnost, jejímž cílem je získání finančních či jiných prostředků pro organizaci či jednotlivce. Může mít různé formy, např. projektový fundraising (získávání prostředků z projektů, např. v oblasti školství), sponzorský fundraising či firemní fundraising (např. prostřednictvím zaměstnanců firmy).

V rámci činností ČŠI se s pojmem fundraisingu setkáváme zejména v případě konkurzních řízení na vedoucí pracovní místo ředitele školy / → *školského zařízení*, kdy fundraising a schopnosti získávání grantů patří mezi významné oblasti

řízení, na které jsou uchazeči dotazováni v rámci rozhovorů s konkurzní komisí. ČŠI se účastní těchto konkurzních řízení prostřednictvím člena (zástupce ČŠI) v konkurzní komisí.

Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. Functional Literacy) je pojímána dvěma způsoby.

- Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál. V mezinárodním výzkumu funkční gramotnosti dospělých (Literacy, Economy and Society, 1955) je tato gramotnost členěna do tří složek: literární, dokumentové a numerické. Opakem je funkční negramotnost (angl. Functional Illiteracy).
- V užším pojetí: schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti (funkce).

Zaměření inspekčního hodnocení na zjišťování podpory funkčních gramotností je prostředkem k hodnocení zaměření školy na klíčové kompetence požadované v *→rámcových vzdělávacích programech (RVP)* na jednotlivých stupních vzdělávání. ČŠI v rámci *→inspekční činnosti* ve školách a *→školských zařízeních* zjišťuje zejména úroveň a podporu rozvoje *→jazykové gramotnosti*, *→informační gramotnosti*, *→čtenářské gramotnosti*, *→matematické gramotnosti*, *→přírodovědné gramotnosti*, *→sociální gramotnosti* a *→finanční gramotnosti*.

H

Hodnocení formativní

Za formativní lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka – užitečnou především v tom smyslu, že se žák dozví, kde se právě nachází, a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil (Starý, Laufková a kol., 2016). Přináší nejenom informace o tom, zdali a jak se žák učí nebo jak přemýšlí, ale také o tom, čemu nerozumí a jak miskoncepce ovlivňují jeho učení. Oproti *→hodnocení sumativnímu* má formativní hodnocení okamžitý a přesně cílený vliv na zlepšování učení. Je charakterizováno zejména svým účelem: pedagog na jeho základě volí takové postupy vyučování a učení, které reagují na identifikované vzdělávací potřeby každého dítěte a žáka. Formativní hodnocení může mít různé podoby: může být neformální i formální, může jít o bezprostřední reakci v průběhu vyučování i plánovanou a předem připravenou zpětnou vazbu. Je založeno na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení a hodnocení.

Hodnocení slovní

Posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Slovní hodnocení poskytuje informaci především žákovi a napomáhá k utváření sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň informuje rodiče a zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání. Slovní hodnocení může být průběžné (*→hodnocení formativní*) nebo závěrečné (*→hodnocení sumativní*).

Hodnocení sumativní

Závěrečné hodnocení, většinou formou klasifikace (udělením známky) nebo slovního hodnocení. Zámka vyjadřuje splnění dlouhodobých cílů, tedy jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období. Může docházet i ke kombinaci slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Slovní hodnocení se může využít také jako hodnocení závěrečné (sumativní), a to v písemné formě na vysvědčení.

→hodnocení slovní

Hodnoticí činnost ČŠI

Hodnoticí činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona. Jejím úkolem jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol / *→školských zařízení* (dále „školy“) úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zakotvená v dokumentech EU, tj. na podporu rovnosti příležitostí ke vzdělávání a trvale udržitelného rozvoje – s důrazem na problematiku rozvoje podpory zdravého vývoje dětí a žáků. Při hodnoticí činnosti využívá ČŠI *→kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

→inspekční zpráva; →hodnoticí škála ČŠI

Hodnoticí škála ČŠI

Pro účely →*hodnoticí činnosti* byla také ve školním roce 2019/2020 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- výborná úroveň;
- očekávaná úroveň;
- úroveň vyžadující zlepšení;
- nevyhovující úroveň.

Popisy výborné úrovně jsou veřejné a jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty. Slouží především pro definici a vymezení jednotlivých →*kritérií hodnocení* v jejich nejvíce ambiciózním naplnění.

Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele nebo k →*návrhu na výmaz školy ze školského rejstříku*.

Hospitace

Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce. Hospitace se mohou lišit svým zaměřením, cílem, účelem i osobou, která hospituje. Hospitaci může provádět ředitel školy, učitelé navzájem (z dané školy i v rámci spolupráce mezi školami), uvádějící učitel, studenti pedagogických oborů, školní inspektor apod.

→*hospitace inspekční*

Hospitace inspekční

Návštěva vyučovací jednotky (hodiny, bloku) v rámci →*inspekční činnosti* ve škole hodnocené ČŠI.

Hodnocení výuky prostřednictvím hospitací je zcela klíčovou činností ČŠI. Opírá se o ni inspekční hodnocení průběhu vzdělávání, do výuky se promítají podmínky vzdělávání a výuka je prostředkem k dosahování výsledků vzdělávání.

Kromě profilových předmětů inspekční tým zpravidla hospituje i ve vyučovacích hodinách předmětů výchovného zaměření, hospituje také v průběhu odpoledního vyučování. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* v praktických podmínkách školy (nejvíce jsou sledovány klíčové dovednosti učitele, organizace vyučovací jednotky včetně organizačních forem výuky, →*metody výuky* – jejich kvalita, účinnost a správné využití učitelem, vytváření klimatu ve třídě, interakce mezi aktéry vzdělávání). Dále se hospitace zaměřuje na výsledky a plnění stanovených cílů vzdělávání (získané znalosti a dovednosti, jejich uplatňování, hodnocení vzdělávacího procesu učitelem a žáky, hodnocení stanovených cílů). Plán hospitací (výběr předmětů, počet hospitací apod.) v rámci →*inspekční činnosti na místě* se odvíjí od druhu školy, stupně vzdělání a zaměření inspekční činnosti.

Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v →*inspekční zprávě*.

→*hodnoticí činnost ČŠI*; →*hospitační záznam (inspekční)*

Hospitační záznam (inspekční)

Formulář pro záznam inspekční hospitace. Školní inspektor sleduje organizační formy výuky, →*metody výuky*, aktivity žáků, pedagogický proces z hlediska naplňování →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)*, přístupu k žákům nadaným a se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém inspekčním informačním systému pro záznam dat (InspIS DATA).

Hospitační záznamy jsou každoročně předmětem posuzování a úprav opírajících se zejména o poznatky z virtuálních hospitací a o zkušenosti inspekčních pracovníků přímo z ostrého použití v běžné inspekční činnosti. V rámci metodické podpory dává ČŠI k dispozici ředitelům škol hospitační formuláře pro předškolní, základní i střední vzdělávání. K dispozici jsou na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty/Metodická podpora škol.

→*otevřená data ČŠI*

Hromadná výuka

Viz →*frontální výuka*

I

Index úrazovosti

ČŠI na základě vyhlášky č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů administruje záznamy o úrazech, které jí zasílají jednotlivé školy a →*školská zařízení*. V rámci této činnosti sleduje ČŠI tzv. index úrazovosti. Index úrazovosti vyjadřuje počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace (dětí, žáků či studentů).

→*záznam o úrazu*

Individuální výchovný program (IVÝP)

Individuální výchovný program (dále jen IVÝP) je forma spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVÝP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vyplývajícím.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka formou →*podpůrných opatření*. Zpracovává ho škola (resp. ředitel školy) na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Zákonný zástupce žáka uděluje s poskytováním podpůrného opatření školou (spočívajícího ve výuce podle IVP) písemný informovaný souhlas. S IVP mají být seznámeni všichni vyučující žáka.

Více ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)*.

→*školská zařízení*

Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Školský zákon pojímá individuální vzdělávání jako jiný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Pro jeho povolení musí být mimo jiné dány závažné důvody. Mezi nejčastějšími důvody uváděnými rodiči je zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru (konflikty žák–učitel, šikana žáka, stres ze školy), →*speciální vzdělávací potřeby (SVP)* nebo mimořádné nadání žáka (nevyhovující tempo nebo metody a formy vzdělávání).

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni ZŠ (§ 41 školského zákona). Od 1. 9. 2017 je individuální vzdělávání v odůvodněných případech jednou z možných forem plnění také povinného předškolního vzdělávání (§ 34b školského zákona), kde může probíhat po celý školní rok nebo jen po určitou část školního roku. V případě plánovaného individuálního vzdělávání po převažující část školního roku je zákonný zástupce dítěte povinen tuto skutečnost oznámit řediteli MŠ, kam je dítě zapsáno, nejpozději tři měsíce před počátkem školního roku, kdy se má dítě povinně vzdělávat.

O povolení individuálního vzdělávání žáka na 1. a 2. stupni ZŠ rozhoduje pouze ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání je rozhodnutí správní, na které se v plném rozsahu vztahuje správní řád.

Vzdělávání v rámci individuálního vzdělávání se realizuje podle →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* školy, ve které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Je závazný pro žáky i jejich vzdělavatele. Škola poskytne pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, které používají žáci odpovídajícího ročníku v dané škole. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky. Osoba, která bude vzdělávat žáka 1. stupně ZŠ, musí dle školského zákona získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka 2. stupně ZŠ, pak musí získat vysokoškolské vzdělání.

Individualizace výuky

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat různé typy individualizace, případně jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), →*metod výuky* a strategií a tempa učení.

Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

→*diferencovaná výuka*

Informační gramotnost

Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky zahrnuje: schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument, v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam), schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web), schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.) a schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

→*čtenářská gramotnost*; →*digitální identita*; →*digitální stopa*; →*digitální učební materiály (DUM)*; →*e-portfolio*;
→*funkční gramotnost*; →*netiketa*

Inkluze

Viz →*společné vzdělávání*

Informační a komunikační technologie

Zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), česky nazývané též IKT, zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Druhý význam zkratky ICT je využíváný pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie z →*rámcového vzdělávacího programu* pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Informační technologie

Souhrnný název pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací.

Inspekční akce

Inspekční akce se v rámci →*inspekční činnosti* dělí na typy inspekčních akcí. Slouží ke specifikaci inspekční činnosti (zejména pro účely plánování v systému InspIS DATA), která je v dané škole / →*školském zařízení* uskutečněna. Mezi inspekční akce patří →*hodnoticí činnost*, →*kontrolní činnost*, šetření →*stížnosti*, účast na konkurzním řízení na ředitele školy, účast při ukončování středního či vyššího odborného vzdělání, inspekční činnost zaměřená na posouzení odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, řešení podnětu, →*inspekční elektronické zjišťování (INEZ)* apod. V rámci daného typu inspekční akce se následně odlišují témata akcí, např. v rámci kontrolní činnosti je to veřejnosprávní kontrola, kontrola dodržování právních předpisů souvisejících s poskytováním školního stravování apod.

Souhrnnou analýzou se získává přehled o celkovém počtu akcí vykonaných za požadované časové období.

→*InspIS*

Inspekční činnost

Vymezení činnosti ČŠI je dáno školským zákonem (§ 173 až § 176). ČŠI v rámci inspekční činnosti kontroluje a hodnotí kvalitu vzdělávacích veřejných služeb z hlediska dodržování zákonnosti, ochrany žáků, kvality výchovy a vzdělávání, cílů politiky výchovy a vzdělávání. Inspekční činnost provádí od škol mateřských, základních, středních až po vyšší odborné školy, ale také ve →*školských zařízeních* (např. školní jídelny, domovy mládeže) zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, bez ohledu na zřizovatele. Externí evaluaci ČŠI provádí také tam, kde se uskutečňuje praktické vyučování či odborná praxe, a to v pravidelných intervalech (tzv. inspekční cyklus). Získává tak objektivní a široce využitelné informace o stavu a kvalitě vzdělávací soustavy v ČR. Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je pak vykonávána na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok, který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Komplexní hodnoticí činnost je vykonávána zejména na základě veřejně známých →*kritérií hodnocení*, která pro daný školní rok schvaluje MŠMT. Inspekční činností se rozumí tematické šetření, →*hodnoticí* nebo →*kontrolní činnost*. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (→*inspekční činnost na místě*) a dále pak formou →*inspekčního elektronického zjišťování (INEZ)* – vyplnění elektronického dotazníku v on-line systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se také provádí na základě →*stížnosti*, podnětů a petic, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území ČR, provádí inspekční činnost v →*Evropských školách*, zajišťuje součinnost školních inspektorů při konání komisionálních zkoušek a účast zástupců při konkurzních řízeních na ředitele škol a školských zařízení.

Více informací o činnosti ČŠI je dostupných na www.csicr.cz.

→inspekční akce; →InspIS; →komplexní inspekční činnost; →návrh na výmaz ze školského rejstříku; →oznámení jinému orgánu; →správní řízení

Inspekční činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole / →školském zařízení se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji →inspekční tým v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad →školského vzdělávacího programu (ŠVP) s →rámcovým vzdělávacím programem (RVP), hodnocení v souladu s příslušným stupněm →hodnoticí škály apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu →inspekční akce. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole / školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případě, kdy při inspekční činnosti bylo zjištěno porušení právních předpisů či takové závažné nedostatky, které vyžadují další inspekční činnost na místě s cílem zjistit, zda byl stav napraven. Z tohoto důvodu tak může nastat situace, kdy při souhrnné analýze počtu navštívených škol / školských zařízení za dané období celkový počet inspekčních činností na místě převyšuje počet navštívených škol / školských zařízení. Výsledky souhrnných analýz a další informace tohoto typu jsou k dispozici např. ve výročních zprávách České školní inspekce za příslušný školní rok nebo příslušných tematických zprávách.

→inspekční výstup; →inspekční zpráva; →protokol o kontrole

Inspekční činnost na podnět

Inspekční činnost na podnět podle § 174 odst. 6 školského zákona je vždy důsledně zaměřená na hodnocení jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání nebo na hodnocení poskytovaných služeb a na dodržování právních předpisů, na které poukazuje obsah podnětu. Výstupem je →inspekční zpráva a →protokol o kontrole.

Inspekční činnost na žádost

Jedná se o inspekční činnost realizovanou na základě § 174 odst. 7 školského zákona s přihlédnutím k činnosti školy. Inspekční činnost ve školách poskytujících vzdělávání se realizuje jako →komplexní inspekční činnost. Výstupem je →inspekční zpráva a →protokol o kontrole. V případě →školských zařízení, která nezajišťují vzdělávání, je výstupem protokol o kontrole.

Inspekční elektronické zjišťování (INEZ)

Metoda zjišťování dat a informací s předem stanoveným cílem šetření. Spočívá ve vyplnění elektronického dotazníku/formuláře v on-line systému ČŠI – modulu InspIS DATA – oslovenou školou / →školským zařízením.

→InspIS

Inspekční tým

O velikosti inspekčního týmu a jeho odborném složení rozhoduje ředitel inspektorátu, a to s ohledem na druh a typ školy, počet inspektovaných oborů vzdělání, počet míst poskytovaného vzdělávání, počet tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsah poskytovaných služeb a na plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný (v případech hodných zvláštního zřetele může inspekční činnost vykonávat jeden školní inspektor nebo kontrolní pracovník), vede ho vedoucí inspekčního týmu. →Komplexní inspekční činnost vykonává skupina inspekčních pracovníků složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků, případně →přizvaných osob.

Inspekční výstup

Školský zákon definuje čtyři typy inspekčních výstupů ČŠI. K výstupům inspekční činnosti na úrovni školy patří →inspekční zpráva a →protokol o kontrole. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti. Výstupy z →hodnoticí a →kontrolní inspekční činnosti na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstranění překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí.

Inspekčním výstupem z tematické inspekční činnosti je tematická zpráva, která obsahuje souhrnné poznatky získané z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z →inspekční činnosti za předchozí školní rok jsou obsaženy ve výroční zprávě ČŠI.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce. Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv“; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty“.

Inspekční zpráva

Je výstupem → *hodnotící činnosti* ve škole / → *školském zařízení*, kterou zpracovává → *inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola / školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

Inspekční zprávy jsou průběžně zveřejňovány v „Registru inspekčních zpráv“ na webových stránkách ČŠI. Lze je dohledat také na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL (<https://portal.csicr.cz/>).

→ *inspekční činnost*; → *inspekční výstup*; → *InspIS*

InspIS

Informační systém ČŠI pro multikriteriální hodnocení škol, ukládání a zpracování dat z výstupů a výsledků činnosti ČŠI, plánování činnosti (včetně lidských a dalších zdrojů), vlastní hodnocení školy a komunikaci se školami. Skládá se z několika informačních systémů:

- InspIS DATA – systém pro sběr, záznam a vyhodnocování informací o vzdělávání a pro zaslání záznamů o úrazech;
- InspIS ŠVP – systém pro práci se školními vzdělávacími programy;
- InspIS PORTÁL – multifunkční webový portál pro prezentaci škol;
- InspIS SET – systém pro školní i domácí elektronické testování žáků;
- InspIS SETmobile – testovací aplikace pro tablety a chytré mobilní telefony;
- InspIS E-LEARNING – systém pro distanční vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků;
- InspIS HELPDESK – jednotné kontaktní místo pro komunikaci zástupců z řad škol s ČŠI týkající se technické, metodické a organizační podpory.

Více informací na www.csicr.cz a <https://inspis.csicr.cz>.

Integrace žáků

Smysl integrace (sjednocení, spojení, zařazení) je v začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, kdy je plně respektována odlišnost a rovnoprávnost tohoto jedince. Z pedagogického hlediska se integrace zmiňuje především v souvislosti se zařazováním dětí, žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

J

Jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.

Jednotná přijímací zkouška

Jednotná přijímací zkouška v přijímacím řízení v oborech vzdělání s maturitní zkouškou je stanovena na základě § 60 odst. 5 školského zákona, ve znění zákona č. 178/2016 Sb. Povinná je pro maturitní obory bez talentové zkoušky, obory nástavbového studia a pro sportovní gymnázia. Netýká se oborů přijímacího řízení do zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Jednotnou přijímací zkoušku, kterou zadává Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), tvoří didaktický test z předmětu Český jazyk a literatura a dále z předmětu Matematika a její aplikace. Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy, příp. až na dva maturitní obory v rámci jedné školy, přičemž je mu umožněno konat jednotnou zkoušku na každé z těchto škol. Do výsledku přijímacího řízení se přitom zohledňuje pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu.

Výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60% podíl na celkovém hodnocení uchazeče při přijímacím řízení. Gymnázia se sportovní přípravou musí stanovit podíl jednotné zkoušky na celkovém hodnocení uchazeče na minimálně 40%; střední škola může jako doplněk jednotné zkoušky vypsát i vlastní přijímací zkoušku.

Poprvé byla jednotná přijímací zkouška zavedena v roce 2017, a to po předchozích dvou letech pilotního ověřování.

K

Kolaborativní aktivity učitelů

V rámci profesního rozvoje učitelů a s ním souvisejícím rozvojem efektivity vzdělávacího procesu založeným na vzájemném propojování učitelů zaujímají vysokou důležitost kolaborativní aktivity. Cílem kolaborativních aktivit je tvořivá a mnohostranná spolupráce učitelů ve vzdělávání. S tím souvisí i požadavek jednotného a kvalitního týmu učitelů ochotných spolupracovat na dosažení takto stanovených cílů. Na plnění úkolů pracují všichni učitelé dohromady, diskutují nejhodnější pracovní postupy, doplňují se, společně pracují na výstupech a za výsledek nesou společnou odpovědnost. V závislosti na cíli spolupráce lze kolaborativní aktivity využívat mezi učiteli stejné aprobace, mezi učiteli různých oborů, v rámci předmětových komisí apod.

Kolaborativní aktivity učitelů nabyly na důležitosti také v souvislosti s rozvojem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, kdy byly školy a →*školská zařízení* na dlouhou dobu uzavřeny, a byly tak nuceny přejít na formu →*distančního vzdělávání*, zejména pak na on-line výuku.

→*digitální kompetence*

Komplexní inspekční činnost

Komplexní inspekční činností se rozumí →*inspekční činnost*, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při komplexní inspekční činnosti se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona, v případě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pak kontrola dodržování ustanovení zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, prováděcích a souvisejících právních předpisů. Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti jsou také hodnocení a kontrola podmínek zajišťujících bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činností. V případě, že škola zajišťuje služby školního stravování, je v rámci komplexní inspekční činnosti provedena také kontrola školního stravování. Pokud jsou zjištěna rizika v ekonomické oblasti, je do komplexní inspekční činnosti zahrnuta také veřejnosprávní kontrola.

Při komplexní inspekční činnosti hodnotí →*inspekční tým* zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (včetně finančních), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezení příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměří zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

→*hodnoticí škála ČŠI*; →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*

Kontrolní činnost

Kontrolní činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 školského zákona, zpravidla v rámci →*komplexní inspekční činnosti*. Kontrolní činnost ČŠI spočívá v kontrole dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, dále se jedná o veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět. Výstupem je →*protokol o kontrole*.

Kooperativní výuka

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů:

- a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace),
- b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině,
- c) užití meziosobních a skupinových dovedností,
- d) osobní odpovědnost, skládání účtů za učení,
- e) vnímání a reflektování skupinových procesů.

Kooperativní výuka vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní.

→skupinová výuka

Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy / →*školského zařízení* (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v →*inspekční zprávě* informace ke zlepšování kvality a efektivity školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou / školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílních ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem ČŠI pro potřeby vnějšího hodnocení škol a →*školských zařízení*. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle →*školských vzdělávacích programů (ŠVP)* a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejích částí. Kritéria hodnocení ČŠI předkládá MŠMT ke schválení. Schválená kritéria ministerstvo zveřejňuje, ČŠI pak podle nich postupuje při výkonu →*inspekční činnosti*.

Kritéria hodnocení jsou zpracována v jedenácti modifikacích, a to pro:

- mateřské školy;
- základní školy;
- střední školy – gymnázia;
- střední odborné školy;
- vyšší odborné školy;
- základní umělecké školy;
- školní družiny a školní kluby;
- domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty;
- střediska volného času;
- diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče;
- školská poradenská zařízení.

Sestavena jsou takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů.

Školy a školská zařízení hodnotí ČŠI podle kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy. Kritéria kvalitní školy jsou členěna do šesti základních oblastí:

- *Koncepce a rámec školy,*
- *Pedagogické vedení školy,*
- *Kvalita pedagogického sboru,*
- *Vzdělávání,*
- *Vzdělávací výsledky,*
- *Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti).*

Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámec školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje právě řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání ode-

hrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblast *Vzdělávací výsledky* se zaměřuje na dosahované výsledky ve vzdělávání. Průřezovou oblastí je pak *Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání*, která se soustřeďuje na sledování individuální podpory všem dětem, žákům a studentům, kteří ji potřebují.

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět kritérií hodnocení kvality shodných pro základní druhy i typy škol a *→školských zařízení*. Jejich význam a obsah je vždy demonstrován popisem cílové (výborné) úrovně naplnění.

Popis úrovně hodnocení pro každé dílčí kritérium se odvíjí od čtyřstupňové *→hodnotící škály ČŠI*.

L

Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (LMSŠ) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Definuje ji školský zákon v § 34 odst. 9. Vzdělávání je v LMSŠ realizováno, stejně jako v klasických MŠ, podle *→Rámcového vzdělávacího programu* pro předškolní vzdělávání (RVP PV), avšak s tím rozdílem, že probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí LMSŠ, za každého počasí přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nesmí být však stavbou.

Konkrétní podobu LMSŠ blíže popisuje vyhláška MŠMT č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

M

Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→funkční gramotnost

Metody výuky

Specifický způsob uspořádání součinnosti učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Kategorizace metod výuky není jednoznačná, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky (např. dle didaktického aspektu – metody slovní, názorně-demonstrační, praktické; dle stupně aktivity a samostatnosti žáka – metody reproduktivní a produktivní (heuristické, badatelské); dle myšlenkových operací – metody srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické; a metody dle dalších kritérií).

ČŠI v rámci zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání sleduje během *→inspekčních hospitací* volbu, funkci a účelnost využívání vyučovacích metod učitelů. Tyto poznatky zaznamenává do *→hospitačního záznamu*.

→aktivizující metody výuky

N

Návrh na výmaz ze školského rejstříku

Česká školní inspekce v zastoupení ústředním školním inspektorem může v případě závažných nedostatků podat návrh na výmaz školy nebo oboru vzdělání ze školského rejstříku. Důvody pro výmaz ze školského rejstříku jsou uvedeny v § 150 školského zákona.

Netiketa

Představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

→digitální identita; →digitální stopa; →informační gramotnost

O

Oblast hodnocení

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy / *→školského zařízení*. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Zaměření jednotlivých oblastí umožňuje identifikovat dobré výsledky vzdělávání a potřeby ke zlepšení úrovně vzdělávání. Oblasti jsou stanoveny s ohledem na cíle, které stanovuje škola / školskému zařízení zejména školská legislativa a národní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v *→rámcových vzdělávacích programech (RVP)* a odpovídajících právních předpisech. Tato kategorizace kritérií umožňuje také agregování inspekčních zjištění na úrovni regionů, na úrovni národní, podle stupňů vzdělávání nebo podle vybrané skupiny žáků. To je zároveň nástrojem pro zvýšení efektivnosti inspekčních postupů.

Orientační inspekční činnost

Jedná se o *→inspekční činnost* zaměřenou na hodnocení dílčích jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání a při poskytování služeb, zhodnocení vývoje školy, účinnosti opatření realizovaných v zájmu zlepšení kvality školy. O konkrétních sledovaných a hodnocených oblastech rozhoduje ředitel inspektorátu na základě předchozích inspekčních zjištění. Tato forma inspekční činnosti se využívá také při zjišťování odstranění nedostatků zjištěných při předcházející inspekční činnosti a hodnocení účinnosti opatření přijatých ředitelem školy ke zlepšování kvality poskytovaných služeb. Výstupem je *→inspekční zpráva* a *→protokol o kontrole*.

Otevřená data ČŠI

Kvalita počátečního vzdělávání je do značné míry nahlížena optikou vzdělávacích výsledků, kterých děti, žáci a studenti dosahují. ČŠI disponuje daty z *→inspekční činnosti*, národních i mezinárodních šetření a tato data a informace důsledně propojuje s cílem poskytovat komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě v jednotlivých druzích i typech škol a *→školských zařízení*.

ČŠI zveřejňuje souhrnné výstupy ze své činnosti formou tzv. otevřených dat. Poskytuje tak k dispozici mnoho kvalitativních dat a informací o vzdělávání, a to nejen pro státní správu a tvůrce vzdělávací politiky, ale i pro rodiče, školy, odborníky apod.

Kvalitativní data a informace ČŠI lze využívat na úrovni konkrétní školy či konkrétního školského zařízení, a přispívat tak ke zvyšování kvality vzdělávání a k přesnějšímu zacílení autoevaluačních aktivit a přijímaných opatření na principu evidence-based policies.

Otevřená data ČŠI jsou zveřejňována v souladu s právními předpisy, kterými se ČŠI řídí při výkonu své činnosti, zejména pak se školským zákonem.

Jsou zveřejňovaným výstupem dle § 3 odst. 11 zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. Jedná se o informace zveřejňované způsobem umožňujícím dálkový přístup v otevřeném a strojově čitelném formátu, jejichž způsob ani účel následného využití není omezen a které jsou evidovány v národním katalogu otevřených dat. ČŠI zveřejňuje tato data mimo jiné v souvislosti se svými závazky (4.3.2 a 4.3.3) formulovanými v rámci Akčního plánu České republiky Partnerství pro otevřené vládnutí na období 2018–2020.

Data ČŠI jsou zveřejňována na webových stránkách ČŠI v katalogu otevřených dat ve formě datových sad (např. inspekčních zpráv, hospitačních záznamů, dotazníků pro ředitele a učitele) obsahujících data (záznamy, otázky, odpovědi apod.) z inspekční činnosti za určité období.

Tato data smí uživatel využívat při dodržení určitých podmínek.

Podrobné informace a podmínky užití otevřených dat, včetně konkrétních datových sad, jsou k dispozici na www.csicr.cz.

Oznámení jinému orgánu

Vznikne-li při výkonu *→inspekční činnosti* podezření na porušení právních předpisů, jejichž kontrola není v kompetenci ČŠI, nebo jsou-li identifikována rizika, která ohrožují výkon činnosti kontrolované osoby, bezpečnost a zdraví dětí, žáků a studentů a zaměstnanců kontrolované osoby, nebo rizika v nakládání s prostředky státního rozpočtu, pak je ČŠI povinna podat podnět příslušnému kontrolnímu orgánu:

- a) finančnímu úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech, ve znění pozdějších předpisů,
- b) krajskému úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů,

- c) příslušnému oblastnímu inspektorátu práce při zjištění systémového porušení v oblasti pracovněprávních vztahů (např. odměňování a zjevné porušení pravidel BOZ),
- d) Českomoravskému odborovému svazu pracovníků školství při negativním zjištění v oblasti BOZ,
- e) orgánům ochrany veřejného zdraví při porušení hygienických podmínek,
- f) hasičskému záchrannému sboru při zjevném porušení pravidel požární ochrany,
- g) Ministerstvu financí podání zprávy při porušení rozpočtové kázně v objemu vyšším než 300 tis. Kč a při zjištění, na jehož základě podává vedoucí inspekčního týmu návrh na trestní oznámení,
- h) orgánům činným v trestním řízení při podezření ze spáchání trestného činu (např. neodvedení daně, pojistného na sociální zabezpečení a podobné povinné platby, zkrácení daně, poplatku a podobné povinné platby, krádež, zpronevěra, podvod),
- i) Ministerstvu vnitra podání zprávy v případě zjištění, že územní samosprávný celek neplní zákonné povinnosti vyplývající ze školského zákona,
- j) jinému orgánu dle obsahu zjištění.

P

Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství škoře zčásti vymezuje školský zákon. ČŠI zjišťuje, kteří další partneři jsou pro školy a →*školská zařízení* přínosem, jaké jsou možnosti aktivního zapojení do činnosti školy a jak přínosné jsou partnerské vztahy pro zvýšení kvality výsledků vzdělávání. Partnerem školy mohou být zaměstnavatelé, partnerské školy, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení, výzkumné instituce apod.

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Školské poradenské zařízení, které se zabývá poradenskou činností v oblasti vývoje, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Poskytuje služby školám, výchovným poradcům a psychologům ve školách, rodičům aj. Provádí pedagogicko-psychologická vyšetření a pomáhá při profesní orientaci žáků.

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory zpracovává škola pro žáka od I. stupně →*podpůrných opatření*. Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka formou mírných úprav metod, organizace a hodnocení vzdělávání a zapojení v kolektivu. Obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. S PLPP je seznámen žák, zákonný zástupce a všichni učitelé. Škola vyhodnocuje naplňování cílů PLPP nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části →*školského vzdělávacího programu* „Charakteristika ŠVP“.

Podpůrná opatření

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje dětem, žákům a studentům se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* podpůrná opatření. Podle § 16 školského zákona se jimi rozumí soubor nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.

Školský zákon vymezuje jen rámcový výčet podpůrných opatření. Mezi ně patří např. poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprav očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených →*rámcovým vzdělávacím programem (RVP)* a →*akreditovanými vzdělávacími programy*, vzdělávání podle →*individuálního vzdělávacího plánu (IVP)*, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole. Působnost těchto osob upravuje zvláštní právní předpis.

Mezi podpůrná opatření patří také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou pro žáky se SVP poskytována bezplatně.

Podpůrná opatření při vzdělávání se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze je kombinovat. Zatímco podpůrná opatření I. stupně – přímá podpora ve výuce, →*plán pedagogické podpory (PLPP)*

– uplatňuje škola / →*školské zařízení* i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit výhradně s doporučením ŠPZ – →*pedagogicko-psychologické poradny (PPP)*, →*speciálně pedagogického centra (SPC)*, přičemž podmínkou je předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

Projektová výuka

Při projektové výuce se řeší většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.

Protokol o kontrole

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole / →*školském zařízení* prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

→*inspekční činnost*; →*inspekční výstup*; →*kontrolní činnost*

Přizvaná osoba

Osoba přizvaná k →*inspekční činnosti* v zájmu odborného posouzení věci. ČŠI vede seznam přizvaných osob (interní), který je každoročně aktualizován. Přizvaná osoba je členem →*inspekčního týmu* a účastní se inspekční činnosti v rámci stanovených úkolů. Výstupem činnosti je odborný posudek, který je využit jako podklad pro inspekční hodnocení. Přizvaná osoba vykonává svou činnost zpravidla na základě pracovněprávního vztahu k ČŠI nebo v rámci dohod o spolupráci s jinými orgány a organizacemi, kdy přizvané osoby vykonávají svou činnost v rámci pracovněprávního vztahu k tomuto orgánu nebo organizaci.

Přírodovědná gramotnost

Schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se přirozeného světa a změn, jež v něm nastaly v důsledku lidské činnosti. V inspekčním hodnocení je sledováno prioritně získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, které vycházejí ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochrany zdraví.

→*funkční gramotnost*

R

Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu →*školních vzdělávacích programů (ŠVP)*. Vymežují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

S

Skupinová výuka

Žáci pracují ve skupinách (dvojice nebo větší skupiny) vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolu, výkonu a učebního tempa žáků. Je založena na spolupráci (kooperaci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných problémů a úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Učitel při skupinové výuce podněcuje žáky ke spolupráci. Určujícími rysy skupinové výuky jsou:

- spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému nebo úlohy;
- rozdělení práce žáků ve skupině;
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině;
- vzájemná pomoc členů skupiny;
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků.

→*kooperativní výuka*

Sociální gramotnost

Z hlediska společenského musíme gramotnost posuzovat v širších souvislostech, které zvýrazňují rozsah sociálních rolí – hovoříme o sociální gramotnosti. Jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí: demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládnání osobního i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí aj.). Podpora osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Školské poradenské zařízení, které zabezpečuje pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením. Zajišťuje odbornou pomoc při integraci těchto dětí ve spolupráci s rodinou, školami a odborníky. Centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou diagnostiku a zpracovává podklady k zařazení dětí a žáků do škol a → *školských zařízení*.

Speciální vzdělávací potřeby (SVP)

Školský zákon vymezuje v § 16 dítě, žáka a studenta se SVP jakožto osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí → *podpůrných opatření*. Ta jsou žákům se SVP poskytována bezplatně.

Společné vzdělávání (inkluze)

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání / inkluze) dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit MŠMT. V praxi se jedná o zařazování všech žáků do běžné školy, která je na to patřičně připravena.

V ČR je společné vzdělávání koncipováno tak, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* v „běžných“ školách nebo ve třídě zřízené v běžné škole za pomoci podpůrných opatření, ale současně s existencí speciálního vzdělávání. Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje žákům právo na tzv. → *podpůrná opatření* (§ 16), která jim pomohou překonat jejich znevýhodnění (např. sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí, zdravotní postižení) nebo rozvinout jejich mimořádné nadání apod.

Nejde pouze o umístění žáka s potřebou podpory ve vzdělávání do běžné školy, ale spíše o přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání, přičemž je důležitý prospěch pro obě strany. Složení kolektivu je heterogenní – v jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci tzv. intaktní se žáky se zdravotním postižením, žáky nadanými, žáky cizinci nebo jiného etnika apod.

Společné vzdělávání klade na školu vyšší nároky v podobě uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů, externích odborníků, ale i nároky na péči o duševní zdraví všech žáků a učitelů.

ČŠI intenzivněji sleduje a vyhodnocuje míru inkluzivity ve školách od školního roku 2015/2016. Zjišťuje například, jestli škola vytváří pro žáky rovné příležitosti a spravedlivé podmínky ke vzdělávání bez ohledu na jejich pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo SVP; monitoruje heterogenitu tříd i existenci vnější diferenciací. Sleduje také, jaký je přístup žáků ke školním a mimoškolním aktivitám, posuzuje míru cílených podpůrných opatření směřujících k těm, kdo vyžadují speciální péči.

Spotřební koš

ČŠI sleduje v rámci → *kontrolní činnosti* v zařízeních školního stravování mj. naplňování výživových norem.

Spotřeba potravin je stanovena normativně pro každou věkovou kategorii strávníků. Výživové normy pro školní stravování jsou uvedeny ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v pří-

loze č. 1 této vyhlášky. Jedná se o skladbu potravin a jejich podíl v připravovaných pokrmech. Ve výživových normách se uvádí doporučená spotřeba vybraných deseti druhů potravin na strážníka a den, která se zpravidla vyhodnocuje v průměru za jeden měsíc. Jedná se o tyto druhy potravin: maso, ryby, mléko, mléčné výrobky, volné tuky a volné cukry, zelenina, ovoce, brambory a luštěniny. Tyto sledované potraviny obsahují základní výživové prvky, např. bílkoviny, tuky, sacharidy, kalcium, železo, vitamíny, zejména A, B a C, aj. Tvoří energetickou hodnotu stravy, která je nezbytná pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže. Jsou stanoveny pro věkové skupiny strážníků 3–6 let, 7–10 let, 11–14 let a 15–18 let. V jednom zařízení školního stravování je možné vzhledem k věkové struktuře strážníků použít více normativů odpovídajících příslušným kategoriím strážníků.

Správní řízení

S kontrolovanou osobou, která nesplnila povinnost podle § 10 odst. 2 zákona č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), ve znění pozdějších předpisů, může ČŠI zahájit správní řízení. V návaznosti na inspekční činnost může ČŠI s odpovědnou fyzickou osobou zahájit řízení o správním deliktu či s kontrolovanou osobou řízení o přestupku.

Stížnost na školy nebo školská zařízení

ČŠI provádí → *inspekční činnost* na základě podnětů, stížností a petic dle § 174 odst. 6 školského zákona. Prošetřovány a vyřizovány jsou jen takové stížnosti na školy nebo → *školská zařízení*, které spadají do působnosti ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. V opačném případě inspektorát, příp. ústředí ČŠI, písemně vyrozumí o této skutečnosti stěžovatele a stížnost postoupí k prošetření a vyřízení kompetentnímu subjektu (např. inspektorátu práce, hygienické stanici). Stížnost na pedagogického pracovníka ČŠI postupuje řediteli příslušné školy.

Stížnost na školy nebo školská zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení lze podat písemně, v elektronické podobě, event. se dostavit osobně na pracoviště ČŠI k sepsání zápisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají ani neevdují. Anonymní stížnost se prošetřuje stejně jako stížnost neanonymní, případně je možné její obsah zohlednit či využít při další inspekční činnosti v předmětné škole. Výsledek šetření stížnosti je neveřejný.

Systém řízení výuky (anglicky Learning Management System)

Jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

→ *digitální učební materiály (DUM)*; → *e-portfolio*; → *informační a komunikační technologie (ICT)*

Š

Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a → *školských zařízeních*. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném → *rámčovém vzdělávacím programu (RVP)*. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

→ *inspekční činnost*; → *InspIS (InspIS ŠVP)*

Školská zařízení

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči. Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení [→ *pedagogicko-psychologická poradna (PPP)*, → *speciálně pedagogické centrum (SPC)*], školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

T

Tematická inspekční činnost

Tematickou inspekční činností se rozumí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Realizuje se zpravidla vhodným způsobem při jiné formě inspekční činnosti, případně samostatně. Výstupem je tematická zpráva.

→ *inspekční činnost*

Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní (předávající) vyučování zahrnuje takové výukové strategie, které žákům a studentům zprostředkovávají hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Dominantní úlohu při vyučování hraje pedagog, který se soustřeďuje na učební osnovy a obsah vyučování; převažují metody výkladu.

→ *metody výuky*

V

Vlastní hodnocení školy

Povinnou součástí hodnocení škol je podle § 12 školského zákona vlastní hodnocení školy. Jedná se o interní hodnocení (autoevaluaci) činností (procesů, výsledků apod.) prováděné samotnou školou. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy ze strany ředitele školy a dále jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI, pro kterou je vlastní hodnocení školy určitým vodítkem při → *inspekční činnosti*.

→ *otevřená data ČŠI*

Výběrové zjišťování výsledků žáků

ČŠI realizuje výběrové zjišťování výsledků žáků vybraných ročníků a druhů škol v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI na příslušný školní rok a v rámci zákonem definovaných úkolů získávat a analyzovat informace o vzdělávání a hodnotit kromě podmínek a průběhu také výsledky vzdělávání. Jeho cílem je ověřit aktuální míru dosažení očekávaných výstupů podle příslušných RVP a poskytnout zpětnou vazbu všem účastníkům vzdělávacího procesu. Výběrové zjišťování výsledků žáků se provádí elektronicky prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Účast ve výběrovém zjišťování výsledků žáků je pro školy zařazené do vzorku povinná (nebyl-li naplněn některý ze stanovených důvodů pro uvolnění školy z účasti).

Výživová norma

Viz → *spotřební koš*

Z

Záznam o úrazu

Školy / → *školská zařízení* jsou povinny zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech, a to za uplynulý kalendářní měsíc, nejpozději do pátého dne následujícího měsíce (viz vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.). Tyto záznamy jsou shromažďovány výhradně elektronicky. Záznam o úrazu je vyplňován přímo v elektronickém systému ČŠI InspIS DATA (<https://inspis.csicr.cz>). Podrobnosti o zasílání záznamů o úrazech a přístupu do systémů ČŠI jsou uvedeny na webových stránkách ČŠI, v záložce „Videomanuály a příručky InspIS“, kde je k dispozici např. také „Manuál pro zasílání záznamů o úrazech“ a videomanuál „InspIS DATA pro školy“.

Tematické zprávy

České školní inspekce za školní rok 2019/2020

Praha, prosinec 2020



Česká školní
inspekce

Vzdělávání na dálku v základních a středních školách

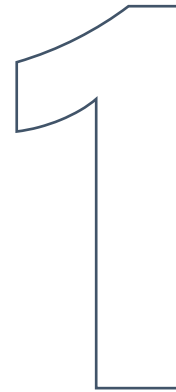
Tematická zpráva

2019|20

**Vzdělávání na dálku
v základních a středních školách**
Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD	298
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	302
3	ZAPOJENÍ ŽÁKŮ DO VZDĚLÁVÁNÍ NA DÁLKU	304
3.1	ZAPOJENÍ ŽÁKŮ NEÚPLNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL	304
3.2	ZAPOJENÍ ŽÁKŮ ÚPLNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL	304
3.3	ZAPOJENÍ ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	305
4	ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ NA DÁLKU	308
5	OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ NA DÁLKU	314
5.1	ZMĚNY V OBSAHU NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	314
5.2	ZMĚNY V OBSAHU NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	315
5.3	ZMĚNY V OBSAHU PŘI PŘÍPRAVĚ NA PŘIJÍMACÍ, ZÁVĚREČNÉ A MATURITNÍ ZKOUŠKY	317
5.4	VYUŽÍVÁNÍ OBSAHOVÝCH ZDROJŮ.....	318
6	HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA DÁLKU	322
6.1	ZPŮSOBY ODEVZDÁVÁNÍ ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ	322
6.2	ZPŮSOBY HODNOCENÍ VÝKONU ŽÁKŮ	322
6.3	PROMÍTNUTÍ VÝKONŮ ŽÁKŮ DO BĚŽNÉHO HODNOCENÍ.....	323
7	DIGITÁLNÍ KOMPETENCE	326
7.1	ZKUŠENOSTI SE VZDĚLÁVÁNÍM POMOCÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ.....	326
7.2	VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ PO VYDÁNÍ ZÁKAZU FYZICKÉ PŘÍTOMNOSTI ŽÁKŮ VE ŠKOLÁCH.....	327
7.3	VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ PO NÁVRATU DO ŠKOL.....	327
8	ŘÍZENÍ ŠKOLY A KOMUNIKACE	330
8.1	KOMUNIKACE VEDENÍ ŠKOLY A PEDAGOGŮ	330
8.2	KOORDINACE DIGITÁLNÍ PODPORY VÝUKY NA DÁLKU	331
8.3	KOORDINACE ROZSAHU POVINNOSTÍ PRO ŽÁKY	331
8.4	KOMUNIKACE PEDAGOGŮ S ŽÁKY, RESP. JEJICH RODIČI	332
9	DIGITÁLNÍ TECHNIKA	336
9.1	VYBAVENÍ PEDAGOGŮ	336
9.2	VYBAVENÍ ŽÁKŮ.....	337
10	APLIKACE, PLATFORMY	340
10.1	TECHNOLOGICKÉ ZAJIŠTĚNÍ KOMUNIKACE	340
10.2	JEDNOTNOST VYUŽÍVANÝCH PLATFORM	341
11	VLIV ZŘIZOVATELŮ	344
12	KRAJSKÁ SPECIFIKA	346
13	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	350
13.1	ZÁVĚRY	350
13.2	DOPORUČENÍ.....	350
PŘÍLOHA 1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ŠIRŠÍCH VZTAŽÍCH		352

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is centered vertically between two horizontal grey bars that extend from the left and right edges of the page towards the center.

1

Úvod

1 Úvod

Po vyhlášení zákazu fyzické přítomnosti žáků v základních a středních školách od 11. března 2020, v souvislosti s opatřeními vlády České republiky během pandemie COVIDU-19, vznikla zcela výjimečná situace, na kterou školy, žáci ani jejich rodiče¹ nebyli v minulosti systematictěji připravováni. Školy byly ze dne na den nuceny hledat cestu, jak efektivně naplnit svou roli a zajistit vzdělávání žáků i ve zcela nestandardních podmínkách. Vzhledem k masovému rozšíření digitálních technologií byly při vzdělávání tzv. na dálku² tyto technologie v různé míře využívány. Výchozí pozice škol byla velmi různá – od škol, které měly s využíváním digitálních technologií ve výuce minimální zkušenosti a zaměření školy spíše jejich vliv umenšovalo, až po školy, které byly digitální technikou špičkově vybaveny, jejich učitelé byli zvyklí s technologiemi během vzdělávání pracovat a výukové aktivity byly již delší dobu nastaveny tak, aby se jich žáci mohli zúčastňovat i na dálku (např. v době jejich nemoci apod.).

V prvních dvou týdnech dotčeného období mnoho škol hledalo způsoby, jak vše nejlépe zajistit, rozhodovaly se, jaké komunikační platformy využít apod. Zároveň se snažily zjistit podmínky v rodinách jednotlivých žáků, aby na ně mohly během přípravy vzdělávání i jeho vlastního průběhu zareagovat. Po třech týdnech od zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání byla již na většině škol situace určitým způsobem stabilizovaná.

V termínu od 1. dubna 2020 do 14. dubna 2020 realizovala Česká školní inspekce specifické tematické šetření v podobě řízených telefonických rozhovorů s řediteli téměř všech základních a středních škol, jejichž cílem bylo popsat situaci v oblasti distančního vzdělávání v jednotlivých školách, identifikovat potřeby škol a poskytnout školám metodickou podporu.

TABULKA 1 | Školy zapojené do telefonických rozhovorů

Kraj	Základní školy jen s 1. stupněm	Úplné základní školy	Střední školy	Celkem
Jihočeský	74	157	78	309
Jihomoravský	198	249	92	539
Karlovarský	24	81	30	135
Královéhradecký	106	124	54	284
Liberecký	71	108	46	225
Moravskoslezský	128	272	122	522
Olomoucký	115	154	73	342
Pardubický	101	131	63	295
Plzeňský	72	122	46	240
Praha	38	204	158	400
Středočeský	200	312	130	642
Ústecký	59	193	77	329
Vysočina	116	133	52	301
Zlínský	103	132	63	298
Celkem	1 405	2 372	1 084	4 861

TABULKA 2 | Struktura středních škol zapojených do telefonických rozhovorů

Střední školy s převahou žáků v oborech s maturitou	539
Střední školy s převahou žáků v gymnaziálních oborech	323
Střední školy s převahou žáků v oborech bez maturity	211
Ostatní střední školy (konzervatoře apod.)	11

Základní zjištění byla zveřejněna ve středu 15. dubna 2020, předkládaná tematická zpráva pak podrobně analyzuje všechna zjištění a komentuje všechny informace, které ředitelé škol České školní inspekci poskytli.

Obsahově jsou zjištění prezentována buď souhrnně, nebo i samostatně směrem k situaci na neúplných základních školách, k situaci ve vzdělávání žáků připravujících se na přijímací zkoušky do maturitních oborů středních škol nebo ve vztahu ke vzdělávání žáků závěrečných ročníků středních škol, kteří budou na konci školního roku 2019/2020 skládat závěrečnou nebo maturitní zkoušku. V rámečcích jsou pak kurzívou pro ilustraci

¹ Pro zjednodušení je v textu namísto pojmu zákonný zástupce volně užíván pojem rodiče.

² V textu je s pojmy distanční vzdělávání, on-line vzdělávání či vzdělávání na dálku pracováno zcela volně, bez vazby na terminologickou přesnost nebo legislativní ukotvení daných forem vzdělávání.

uváděny konkrétní příklady práce škol, případně i konkrétní příklady inspirativní praxe, které byly během řízených telefonických rozhovorů Českou školní inspekcí zaznamenány.

I když je evidentní, že v následujících týdnech se situace v mnoha školách bude ještě dále vyvíjet a informovanost ředitelů o různých aspektech vzdělávání na dálku bude vzrůstat, lze na základě získaných informací konstatovat, že výrazná většina škol ve zcela mimořádné situaci obstála a snaží se učinit maximum možného pro naplnění svého poslání.

A large, hollow outline of the number '2' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 Shrnutí hlavních zjištění

V termínu od 1. dubna do 14. dubna 2020 realizovala Česká školní inspekce tematické šetření v podobě řízených telefonických rozhovorů s řediteli téměř 5.000 základních a středních škol. Cílem šetření bylo zjistit, jakými formami a způsoby školy pojmají vzdělávání tzv. na dálku, na co se při vzdělávání zaměřují, jak se daří s žáky komunikovat, s jakými překážkami se setkávají nebo jakou pomoc či podporu potřebují.

Do distančního vzdělávání se zapojuje naprostá většina žáků základních a středních škol, určité rozdíly existují v rozsahu a způsobu jejich zapojení. Bez on-line komunikace se školou bylo jen 11 % žáků neúplných základních škol a 16 % žáků úplných základních škol. V případě středních škol byly větší problémy zaznamenány v oborech vzdělání ukončených závěrečnou zkouškou, u nichž se on-line komunikaci nedařilo navázat s více než pětinou žáků. Pozitivní je, že i většinu žáků bez on-line komunikace se školám daří do vzdělávání na dálku zapojit. I přesto však zůstává zhruba 9.500 žáků základních a středních škol, s nimiž se komunikaci nedařilo navázat žádným způsobem, a jde tedy o žáky, jejichž vzdělávání není v době zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání ze strany školy žádným způsobem realizováno.

Hlavní příčinou absence on-line komunikace některých žáků je buď chybějící ICT vybavení, nebo nedostatečné připojení k internetu. Významným faktorem pak je také nízká motivace některých žáků ke vzdělávání nebo nižší podpora ze strany jejich rodičů, kteří samozřejmě musí řešit i řadu jiných pracovních či osobních záležitostí. Nejsložitější situace je v tomto směru v regionech s nízkým socioekonomickým statusem a zejména ve vyloučených lokalitách. Velmi pozitivním faktem však je, že i v těchto územích se školy snaží distanční vzdělávání žáků nějakým způsobem realizovat a hledat cesty, jak jim úkoly předat či zpřístupnit a jak s nimi komunikovat.

Pro komunikaci s rodiči a žáky jsou využívány různé platformy. Na prvním stupni základních škol se nejčastěji jednalo o WhatsApp, Skype a Facebook, na druhém stupni k nim ještě přibyli Bakaláři a Google Classroom. Na středních školách je naproti tomu nejčastější využití informačního systému Bakaláři a mezi využívané platformy patří také Microsoft Teams. Na více než polovině základních a středních škol je používána stejná platforma všemi učiteli, na více než 40 % základních a středních škol je používáno platform více.

Polovina základních a více než 60 % středních škol se během distančního vzdělávání snaží pokračovat ve výuce podle tematických plánů jednotlivých učitelů, v souladu se školním vzdělávacím programem. Praxe určení konkrétních tematických priorit, na něž se škola v distančním vzdělávání soustředí, tak není úplně běžná, jakkoli by to bylo právě v této situaci žádoucí. Pozitivním zjištěním je, že prakticky všechny základní a střední školy se soustředí na procvičování a opakování učiva, které bylo již dříve probráno, ovšem více než 80 % základních škol a více než 90 % středních škol se současně snaží distančním způsobem seznamovat žáky s učivem novým. To však může být velmi komplikující pro samotné žáky a zejména pro jejich rodiny. Hlavním cílem distančního vzdělávání by tak mělo být udržet u žáků návyky spojené se školní prací, nikoli nutně snaha probrat distančním způsobem co nejvíce učiva podle školního vzdělávacího programu.

Obecně se ukazuje ještě větší význam zpětné vazby v rámci výuky na dálku, než je tomu v běžném vzdělávání. Většina škol svým žákům během distančního vzdělávání poskytuje zpětnou vazbu, a to zpravidla motivačně a formativně orientovanou. Některé školy úkoly plněné distančním způsobem standardně známkují. Současně však existují nemalé podíly škol, jejichž učitelé žákům úkoly pouze zadávají, aniž by s žáky následně jakýmkoli způsobem komunikovali o jejich plnění. Takový přístup ovšem není možné považovat za vhodný.

Před pandemií COVIDU-19 vzdělávala většina učitelů své žáky často pomocí digitálních technologií jen na necelé pětina základních a středních škol. Práce pro učitele v nových podmínkách distančního vzdělávání je i proto hodnocena jako náročnější, učitelé však byli ochotni reagovat na výzvy, které nové podmínky přinesly. Pozitivně je pak potřeba hodnotit ochotu škol více využívat digitální technologie ke vzdělávání žáků po návratu k běžnému provozu.



3

Zapojení žáků do vzdělávání na dálku

3 Zapojení žáků do vzdělávání na dálku

Zásadní otázkou, na kterou Česká školní inspekce hledala odpověď, byla skutečnost, zda se podařilo do distančních forem vzdělávání zapojit všechny žáky, jaký podíl žáků udržuje on-line komunikaci se svými učiteli a jakými způsoby je udržován kontakt s žáky, kteří z různých důvodů on-line nejsou.

Po třech týdnech od zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání existoval již výrazný podíl škol, které navázaly pravidelnou komunikaci se všemi svými žáky. Více než třetina škol (35 %) zajistila on-line vzdělávání v nějakém rozsahu pro všechny žáky své školy. Míra zapojení žáků souvisela s jejich vybavením digitální technikou, možnostmi připojení a u některých žáků také s mírou ochoty zapojit se do vzdělávání na dálku včetně ochoty jejich rodin podporovat je v distančním vzdělávání.

3.1 Zapojení žáků neúplných základních škol

Těmto vlivům odpovídá i vysoký podíl neúplných základních škol, tedy základních škol pouze s prvním stupněm, kterým se podařilo do distančního vzdělávání zapojit všechny žáky (43 % škol). Pro zajištění on-line komunikace tyto školy svým žákům často zapůjčily digitální techniku, a to buď těm žákům, kteří neměli vybavení pro on-line připojení, nebo těm, kteří mají více sourozenců, a tím pádem omezený přístup k digitální technice.

Ve spolupráci se zřizovatelem škola zajistila jedné sociálně velmi slabé rodině přístup k internetu zdarma. Ve škole zapůjčili rodičům tablety i s připojením.

Bez on-line komunikace se školou bylo asi jen 11 % žáků těchto škol. Ti byli většinou zapojováni do vzdělávání jinými způsoby, které jsou popsány dále v textu. Kreativní přístup pedagogů a vedení škol vedl k minimalizaci počtu žáků prvního stupně, kteří by do vzdělávání na dálku nebyli vůbec zapojeni (podle odhadu ředitelů se nepodařilo vůbec zapojit jen asi 0,5 % žáků).

Pro zapojení žáků se sociálním znevýhodněním využívají školy asistenty pedagoga nebo i pomoc neziskových organizací.

Škola aktivně využívá v distančním vzdělávání asistenty pedagoga. U žáků ze slabších sociálních skupin zajišťují fyzické předávání úkolů. U žáků s odlišným mateřským jazykem individuálně pomáhají přímo v rodinách. Škola spolupracuje s neziskovou organizací Cheiron T v Táboře při oslovování žáků se sociálním znevýhodněním.

Školy žákům umožňují získávat podklady k vzdělávání na dálku jinými cestami, včetně zapojení dalších partnerů do podpory vzdělávání.

Škola žákům I. stupně, kteří to potřebují, tiskne pracovní listy, které společně s osobními vzkazy žákům předává prostřednictvím schránky v místním obchodě (předávání funguje i obráceně). Úkoly jsou každé pondělí v tištěné formě vhazovány všem žákům do schránky (škola má jen 26 žáků, doručují učitelky), vypracované úkoly jsou vráceny do školní schránky (doručí zpravidla rodiče). Škola zřídila knihovnu pro ukládání všech materiálů pro žáky, aby si nemuseli rodiče dokumenty tisknout doma. Zároveň poskytuje vzdělávací materiály i pro předškoláky, kteří se také mohou dobrovolně zapojit. Rodiče žáků, kteří nemají přístup k tiskárně, mohou po dohodě ředitelky školy se starosty obcí, pro něž je škola školou spádovou (jde o šest obcí), využívat tiskárnu na úřadech obcí.

Základní školy jen s prvním stupněm, jimž se nedařilo zapojit některé žáky, často jako důvod uváděly problémy v komunikaci se zákonnými zástupci.

3.2 Zapojení žáků úplných základních škol

Podíl úplných základních škol, kterým se podařilo zapojit všechny žáky, byl ve srovnání s neúplnými základními školami méně než poloviční (21 %). Bez on-line komunikace se školou bylo asi 16 % žáků těchto škol, i ti však byli zapojováni do vzdělávání na dálku jinými způsoby. Hlavním důvodem, kvůli kterému žáci těchto škol nebyli zapojeni do on-line vzdělávání, byla nemožnost přístupu k počítači nebo chybějící připojení.

Na základě výpovědí ředitelů lze odhadnout, že celkový podíl nezapojených žáků na úplných základních školách činí zhruba 0,7 %. Výraznější vliv na zapojení žáků do vzdělávání na úplných základních školách oproti základním školám

jen s prvním stupněm měla motivace žáků nebo jejich sociální zázemí a podobně jako u neúplných základních škol šlo rovněž o problémy v komunikaci se zákonnými zástupci.

Výraznější je nižší zájem u žáků 9. ročníků, kteří se buď samostatně připravují na přijímací zkoušky, nebo kteří se hlásí na střední odborné školy a na přijímací zkoušky se nepřipravují.

Vedení základních škol se snažilo podporovat takové přístupy, které motivují zapojení žáků do vzdělávání.

Škola klade důraz zejména na zajištění sociálních potřeb žáků, cílem je, aby neztratili kontakt, motivaci pro učení, aby spolu s rodinami co nejlépe zvládli mimořádné období. Proto se škola rychle posunuje ve využívání ICT pro vzájemnou skupinovou komunikaci, o vypracování úkolů si rozhodují žáci sami, nejsou vyžadovány závazně.

Podobně jako u neúplných základních škol, i úplné základní školy využívají asistenty pedagoga a spolupracují s neziskovými organizacemi působícími v sociální oblasti.

Škole se podařilo navázat kontakt s nekomunikujícími rodiči ze sociálně znevýhodněných lokalit díky zapojení neziskové organizace Český Západ. Ta zajišťuje i předávání učiva těmto rodinám v listinné podobě jedenkrát týdně.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) jsou zvyklí na podporu asistenta pedagoga, ti se spojují s žáky prostřednictvím počítače a jsou nápomocni radami či podporou.

3.3 Zapojení žáků středních škol

Na středních školách se situace liší podle oborů vzdělání. Nejméně problémů v tomto směru je na školách s většinou žáků studujících gymnaziální obory. Všechny žáky se daří zapojit do on-line vzdělávání na třech čtvrtinách gymnázií, přičemž žáků těchto škol bez on-line komunikace jsou celkově jen 4 % a z nich se nedaří zapojit ani jinými způsoby celkem 0,25 % žáků.

I na gymnáziích vedení školy zajistilo některým žákům přístup k on-line vzdělávání prostřednictvím školní digitální techniky.

Škola umožňuje vypůjčení počítačů zákonným zástupcům v případě, že v rodině je více sourozenců.

Naopak největší problémy se zapojením všech žáků do on-line komunikace vykazují střední školy s převahou žáků v oborech vzdělání ukončených závěrečnou zkouškou. Všichni žáci jsou zapojeni jen na čtvrtině těchto škol. On-line komunikaci se nedařilo navázat s více než pětinou žáků a více než 1,5 % žáků těchto škol se nepodařilo do vzdělávání na dálku zapojit ani žádným jiným způsobem. Hlavní příčinou vysokého podílu žáků, kteří se vůbec nezapojili do vzdělávání na dálku, je dle vyjádření ředitelů škol jejich nízká motivace ke vzdělávání.

Nicméně i v této skupině škol se daří některým školám vhodně motivovat a zapojit žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Zapojení školního psychologa do spolupráce se všemi žáky pro jejich podporu a získávání zpětné vazby od nich pro pedagogické pracovníky prostřednictvím jednotného dotazování.

Často jsou žáci těchto škol zapojeni do aktivit, které sice nemají přímou vazbu na vzdělávání dle stanoveného obsahu, ale jde o činnosti potřebné v této době.

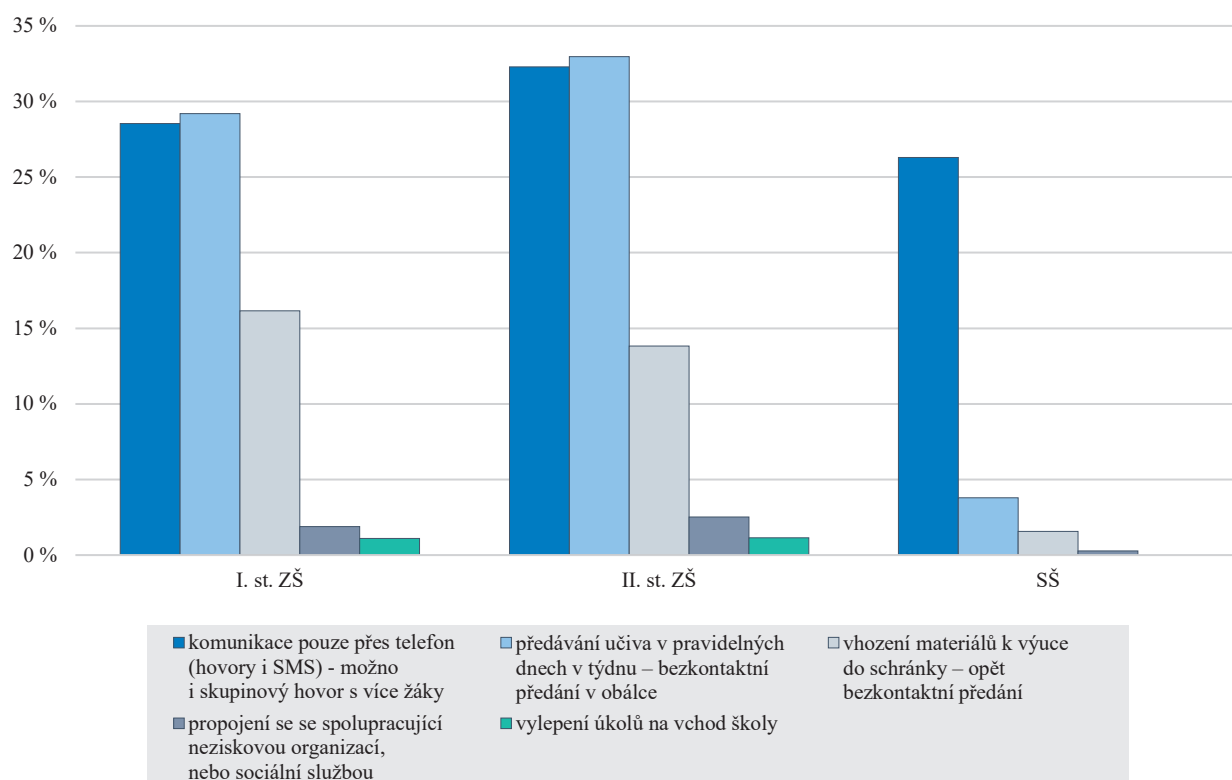
Škola poskytla ochranné štíty a brýle pro zdravotníky. Žáci ve vyloučené lokalitě v Mostě šili roušky pro potřebné. Někteří žáci se zapojili do dobrovolnické činnosti např. formou práce v lese.

Na středních školách s převahou žáků v negymnaziálních oborech ukončených maturitní zkouškou se dařilo zapojit všechny žáky do on-line vzdělávání na více než polovině škol, osminu žáků (13 %) těchto škol se do on-line komunikace zapojit nedařilo a jen asi 0,8 % žáků zůstalo nezapojeno do vzdělávání na dálku, neboť se je nepodařilo zapojit ani jinými formami.

Podobně jako v předchozí skupině středních odborných škol, i zde je hlavním problémem nižší motivace žáků ke vzdělávání.

Škola zaslala žákům ze sociálně slabších rodin digitální techniku domů včetně připojení, aby zaručila 100% možnost on-line výuky.

Následující graf porovnává jednotlivé způsoby zapojení žáků bez on-line připojení do výuky na dálku mezi první stupněm i druhým stupněm základní školy a školou střední.

GRAF 1 | Způsoby zapojování žáků bez on-line připojení do výuky na dálku

Uvedená zjištění ze základních a středních škol ukazují, že míra zapojení, resp. podíly nezapojených žáků, souvisí zejména se dvěma faktory:

- nedostatky v komunikaci se zákonnými zástupci, které patřily mezi jedny z hlavních důvodů nezapojení žáků na prvním stupni,
- nízký zájem žáků o vzdělávání, který se se zvyšujícím věkem prohlubuje (nezapojují se ti žáci, co nemají zájem ani o běžnou výuku).

Pro zkvalitnění vzdělávání do budoucna tak bude vhodné soustředit pozornost na eliminaci obou faktorů.

Naopak vysoký podíl zapojených žáků souvisí minimálně s:

- schopností obstarat vhodnou digitální techniku žákům, kteří ji z nějakých důvodů vůbec nemají, nebo jí nemají dostatek vzhledem k nutnosti podělit se s dalšími sourozenci,
- kreativními způsoby zapojování žáků bez on-line připojení nebo žáků se SVP.

A large, hollow number '4' is centered in the upper right quadrant. To its left and right are horizontal grey bars of varying lengths, creating a decorative header element.

4

Organizace vzdělávání na dálku

4 Organizace vzdělávání na dálku

Vzdělávání na dálku znamenalo pro školy především zásadní změny v organizaci vzdělávacího procesu, protože musely často volit zcela odlišné organizační formy, než je obvyklá a dominující frontální výuka apod. Vzhledem k masivnímu využívání digitální techniky znamenaly změny v organizaci vzdělávání také rychlé osvojování nových digitálních kompetencí pro využívání technologií, k nimž by ve standardní situaci řada škol a jejich učitelů hledala cestu mnohem pomaleji.

Uvedená situace pochopitelně vedla k nárůstu práce pro většinu pedagogů a také ke zvýšení její náročnosti. V době po třech týdnech od vydání zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání uváděly více než dvě pětiny ředitelů, že je vzdělávání ve stávajících podmínkách pro učitele mnohem náročnější než předcházející výuka, na kterou byli zvyklí.

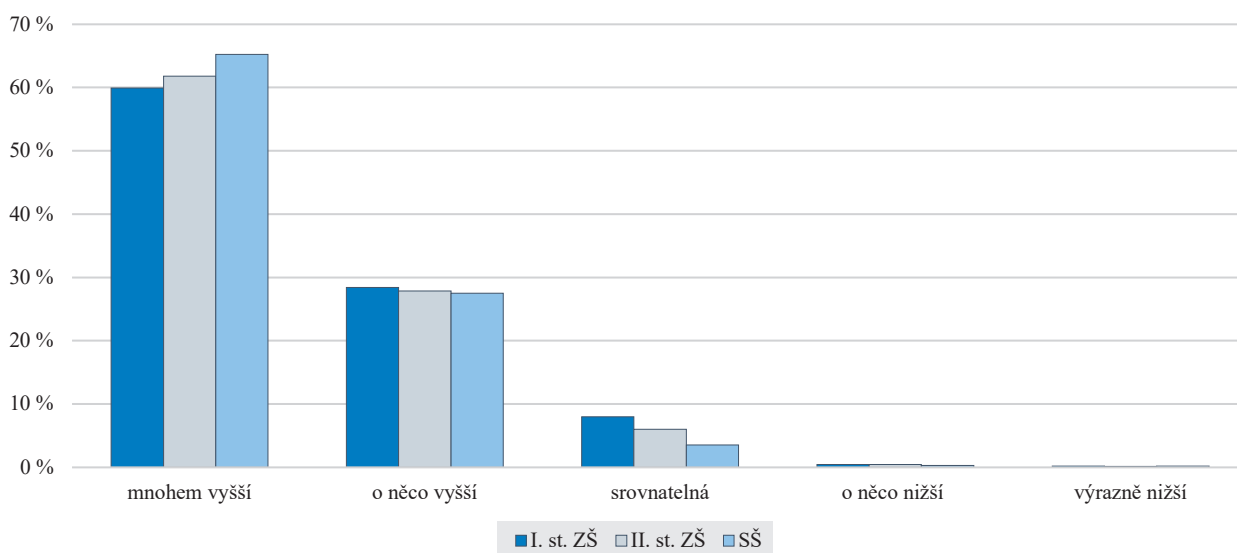
Vysoká míra náročnosti organizace vzdělávání na dálku souvisí s několika jevy. Především jde o specifčnost využívání digitálních technologií, které byly dříve pro řadu pedagogů ne zcela preferovaným nástrojem. Přesto využívání technologií není z pohledu učitelů velkou překážkou, naopak, jak je uvedeno v části věnované digitálním kompetencím, učitelé jsou digitální techniku ochotni využívat ve významném podílu i bez další podpory.

Druhým jevem je zvýšená náročnost spojená s potřebou promýšlet obsah vzdělávání, hledat vhodné učební úlohy a také individualizovat vzdělávání vzhledem k různým možnostem jednotlivých žáků. Převedení běžné hodiny před kameru do on-line prostředí je sice technicky možné, ale didakticky velmi málo přínosné ve srovnání s některými kvalitními výukovými zdroji umístěnými na internetu, které jsou většinou časově kratší a profesionálním zpracováním pomáhají udržet pozornost žáků.

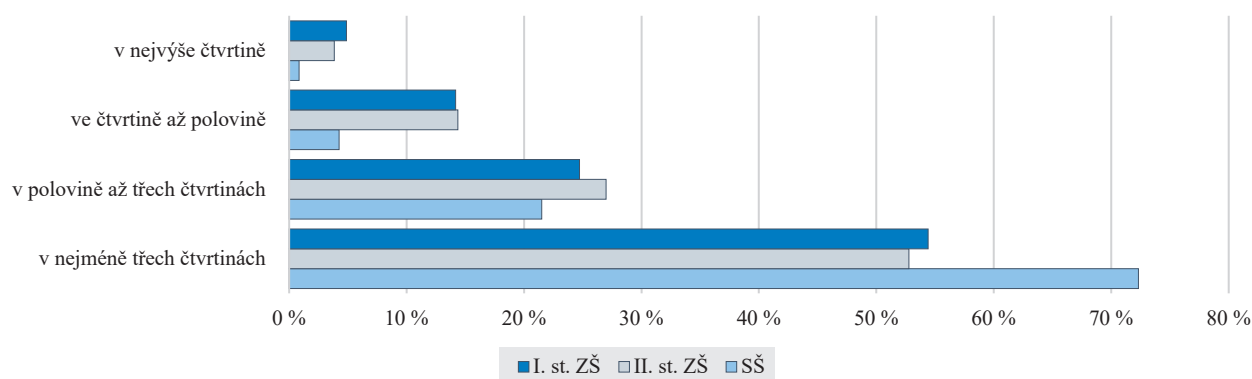
Pokud jde o četnost využívání digitální techniky již v době před vydáním zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání, tak na středních školách byla technika využívána častěji než na školách základních. Vyšší náročnost výuky na dálku, která je uváděna na středních školách, tedy má menší souvislost s využíváním digitální techniky, ale dokládá zvýšené nároky na pedagogické a didaktické dovednosti učitelů na střední škole a částečně i na druhém stupni základní školy.

Po obnovení běžného provozu škol bude účelné tyto dovednosti, které museli pedagogové v nové situaci uplatnit, ve školách reflektovat a využít je pro zkvalitnění běžné výuky.

GRAF 2 | Odhad náročnosti výuky na dálku oproti standardní prezenční výuce (z hlediska časové a mentální náročnosti)



Na základě zjištění České školní inspekce je možné konstatovat, že oproti běžné výuce má zpětná vazba, kterou žáci učitelům k zadaným aktivitám poskytují, během vzdělávání na dálku ještě větší význam. Je dobrým signálem, že zpětná vazba od žáků je ve vyšší míře očekávána ve výuce na vyšších stupních. Vzhledem k zásadnímu významu zpětné vazby od žáků k výuce právě v on-line prostředí je pozitivním signálem její relativně vysoký výskyt. V běžné výuce se často zpětná vazba odehrává jen na základě absence neklidu nebo přítomnosti zájmu u některých žáků. On-line prostředí podobnou zpětnou vazbu poskytne jen obtížně. Vzhledem k této zkušenosti, kterou učitelé na druhém stupni základních škol a zvláště na středních školách zažili, by bylo vhodné podobný zájem o zpětnou vazbu přenést i do běžné výuky po obnovení možnosti účasti žáků na vzdělávání ve školách.

GRAF 3 | Podíl zadaných aktivit, u kterých se očekává zpětná vazba od žáka

Vzdělávání většinou kombinovalo synchronní a asynchronní přístup ve výuce (synchronní přístup vyžaduje okamžitou reakci, asynchronní nikoliv), ať už s použitím videa on-line, nebo videa předtočeného. Na prvním stupni základních škol byla oproti vyšším stupňům častější výuka asynchronní psanou formou. Na středních školách naproti tomu byla častější oproti ostatním stupňům výuka kombinující asynchronní a synchronní přístup. Uváděný častější synchronní přístup k výuce může být i jedním z důvodů vyšší náročnosti na některých středních školách. Uváděná náročnost synchronní výuky je ale oboustranná. Pro učitele může být velmi náročné vést s žáky dialog a zároveň např. sledovat chat s dotazy apod. Pro žáky je pak délka běžné vyučovací hodiny v synchronní on-line výuce vysoce náročná na pozornost a soustředění. Pokud je takto dlouhých hodin více za sebou, je velmi pravděpodobné, že žáci nedokáží udržet pozornost na dalších hodinách, a tím se následně opět zvyšuje náročnost pro pedagoga, který takto výuku vede. Pro nastavení efektivní délky synchronní výuky školy využívaly zpětnou informaci o náročnosti od žáků a vhodně délku upravovaly, případně v synchronní výuce kombinovaly různé činnosti žáků a možnosti jejich zapojení.

TABULKA 3 | Průběh podpory vzdělávání žáků

	Asynchronně psanou formou, tedy např. e-maily s úkoly a jejich odevzdávání, nebo písemná komunikace v nějaké vzdělávací platformě typu moodle	Asynchronně kombinací psané formy a videa, tedy např. s výkladem (bez možnosti reagování ze strany žáků)	Synchronně i asynchronně, tzn. psaná forma, ale i videokonference s žáky – např. výklad s odpověďmi na otázky apod.	Kombinace více forem
I. st. ZŠ	28 %	15 %	51 %	6 %
II. st. ZŠ	20 %	15 %	61 %	4 %
SŠ	17 %	8 %	70 %	5 %

Se způsobem vedení výuky na jednotlivých stupních souvisí i pravidelnost této výuky. Na prvním a podobně i na druhém stupni základních škol převažuje u více než třetiny škol komunikace k výuce v rozsahu alespoň jednou týdně, na další třetině škol je pak doplněna převažující komunikací v rozsahu podobném rozvrhu. Naproti tomu je v polovině středních škol nastavena pravidelná komunikace k výuce v rozsahu podobném rozvrhu.

Na prvním stupni souvisí výuka asynchronní psanou formou s komunikací sice pravidelnou, ale v menším rozsahu než v rozvrhu. Synchronní komunikace na prvních stupních často jen doplňuje výuku, která je zadávána písemně.

Vyučující natáčejí vlastní výuková videa, vytvářejí prezentace, vzhledem k nízkému počtu žáků a rodinnému prostředí pracují s žáky velmi individuálně.

Důvody nižší frekvence komunikace k výuce na dálku na prvním stupni základní školy jsou často spojeny se znalostí situace v jednotlivých rodinách, kde není vždy dostatek prostoru pro zajištění vzdělávání v plném rozsahu.

Škola se rozhodla pouze pro opakování a vytvoření klidu v rodinách.

Ředitelka opakovaně rozesílá rodičům krátký on-line dotazník. Nejdříve si zjistila míru vybavení technikou v rodinách, následně zjišťuje, jak rodiče hodnotí náročnost úkolů, v čem by potřebovali pomoci atd.

Pedagogové na prvních stupních zadávají úkoly na delší období z důvodu lepší organizace času pro vzdělání a další činnosti v rodinách.

Zadávání tematických projektů s úkoly na víkend, více dní – motivační, k odlehčení, zábavné – včetně tabulky s body pro vyhodnocení splnění úkolů (převážně výchovného charakteru).

Změny v organizaci vedly některé pedagogy na prvním stupni k využití takových metod a forem, na které nezbývá obvykle během školního roku tolik času.

Jedna z učitelek zvolila formu týdenního projektového vyučování – smysluplné propojování probraného i nového učiva z různých předmětů.

Na škole zavedli projektové vyučování napříč předměty s ohledem na učební látku v daném ročníku.

Pravidelnost komunikace k výuce na druhém stupni základních škol je podobná situaci na stupni prvním. Častěji se vyskytuje snížená frekvence výuky nebo upravené a redukováné rozvrhy, které akcentují jen některé předměty nebo konkrétní dovednosti (čtení, cizí jazyk apod.)

Nic není vlastně povinné, nic termínované, přesto se žáci i rodiče snaží zadané úkoly plnit, co jim jejich možnosti dovolí.

Nebo se pedagogové snaží využít příležitost pro aplikaci takových způsobů výuky, na které v běžné výuce není čas.

Na každý týden je vytvořena dvojice učitelů, kteří mají zajistit výuku v jedné třídě formou projektů (dvojice se střídají).

Ve škole se mění způsob uvažování o přípravě výuky a zadávání úkolů, patrná je vyšší součinnost učitelů a snaha zvládnout nové digitální nástroje.

Učitelé organizují i mezipředmětovou výuku.

Na středních školách je výrazně častěji zastoupena komunikace k výuce v rozsahu podobném rozvrhu, což více koresponduje se synchronní výukou a opětovně dokládá zvýšenou náročnost takto organizované výuky jak pro pedagogy, tak i pro žáky.

Důležitost využití on-line prostředí pro komunikaci k výuce na středních školách ukazují některé příklady.

Výuka probíhá ve dvou rovinách – on-line schůzka celé třídy (nejméně 1x za týden) kde se sejdou všichni žáci a všichni vyučující v dané třídě. Jedná se o koordinační schůzku, kde vyučující shrnou všechny aktivity během týdne. K on-line setkání se připojují ředitel školy a zástupce ředitele školy. V maturitních a hlavních odborných předmětech pak ve všech třídách probíhají webináře – tj. online hodiny s učitelem. V klíčových předmětech 1x týdně, v ostatních předmětech 1x za dva týdny (prostřednictvím platformy MS Teams).

Jak na uvedené škole, tak i na některých dalších středních školách upravili rozsah rozvrhu tak, aby nebyli žáci přetěžováni.

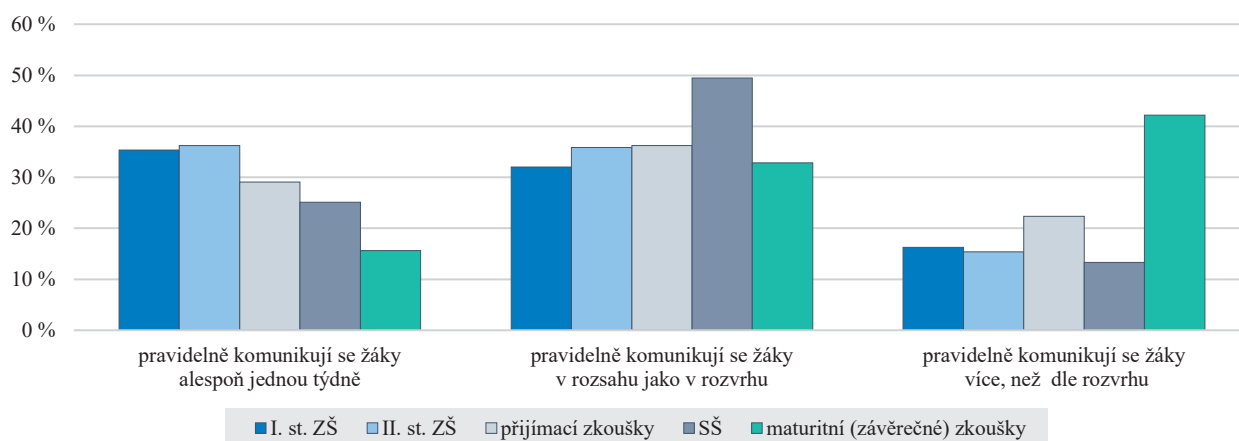
Škola organizuje on-line výuku přes Skype, cca čtyři vyučovací hodiny denně, přičemž zohledňuje dobrovolnickou činnost svých žáků. Výuku žáků vyšších ročníků organizuje odpoledne, nejméně 1x týdně komunikuje třídní učitel se svou třídou.

Na středních školách s již propracovaným systémem distančních forem vzdělávání se také soustřeďují na to, aby se vzdělávání odehrávalo efektivně v konkrétním a předem stanoveném čase, bez dalších následných úkolů.

Škola má velmi dobře zpracovaný systém distančního vyučování, které probíhá přes Google platformy pouze on-line, testování a vypracovávání úloh probíhá pouze v těchto hodinách, další domácí úkoly nejsou zadávány. Výuka probíhá pouze v časovém rozsahu daném původním rozvrhem, podle vyučovacích hodin.

Častější pravidelná komunikace k výuce než v rozsahu dle rozvrhu je v posledních ročnících středních škol v souvislosti s přípravou žáků na maturitní zkoušky (resp. závěrečné zkoušky) nebo přijímací zkoušky. Příprava na zkoušky je často výrazně individualizovaná, a tím i časově náročnější.

GRAF 4 | Pravidelnost komunikace s žáky k výuce



Důležitým faktorem, který vedl školy k úpravám organizace vzdělávání, byla časová náročnost pro rodiče. Ředitelé škol předpokládají, že žákovi na prvním stupni se musí rodič věnovat hodinu až dvě hodiny denně. Na druhém stupni již předpokládají větší samostatnost a předpokládaná délka je pak okolo jedné hodiny denně. Uvedené zjištění koresponduje se zjištěními z výzkumu Život během pandemie (výzkumné společnosti PAQ Research, iniciativy IDEA AntiCovid a agentury NMS). Nižší hodnota uváděná řediteli škol je dána odlišnou interpretací „rodič se musí věnovat“ a „učit se s dětmi“ a subjektivním zkreslením ze strany ředitelů, ale pravděpodobně i rodičů. Zapojení rodičů do vzdělávání, jakkoli je pro ně s ohledem na další povinnosti časově náročné, má pro rodiče minimálně jeden pozitivní přínos, kterým je detailní znalost aktuálních dovedností nebo znalostí jejich dětí.

Výrazné a zásadní organizační změny mají mimo zvýšené náročnosti pro všechny zapojené aktéry také velké množství přínosů, např.:

- existence zpětné vazby od žáka směrem k pedagogovi, přičemž prostor a podmínky pro její poskytování by bylo vhodné vytvořit i po návratu žáků do škol,
- zefektivnění zadávání výukových aktivit tak, aby jejich časová náročnost byla úměrná přínosu pro vzdělání daného žáka,
- častá komunikace pedagogů při přípravě vzdělávání a využívání metod, které přenáší větší smysluplnou aktivitu na žáky,
- zapojení rodičů do vzdělávání žáků, zejména na základních školách.

Do budoucna by tento přínos mohl být jednou z výraznějších změn i po návratu žáků k běžné výuce ve školách. Z výpovědí ředitelů škol se ukázalo, že často teprve nyní rodiče zjišťují, co žáci skutečně znají a jaké dovednosti skutečně mají. I ve školách, které s rodiči o výsledcích vzdělávání žáků komunikují kvalitně a intenzivně, zůstávaly často tyto informace bez porozumění ze strany rodičů a často byly přehlíženy. V budoucnu by bylo vhodné nacházet nebo vytvářet v maximální možné míře způsoby zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí, samozřejmě s respektem k všem možným dalším povinnostem, které rodiče ve svém osobním a pracovním životě mají.

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

Obsah vzdělávání na dálku

5 Obsah vzdělávání na dálku

Vzdělávání na dálku znamenalo kromě zásadní změny organizace výuky často i změny obsahu výuky. Mezi hlavní příčiny změn obsahu patřila obtížná realizovatelnost některých témat distanční formou, nižší časový rozsah, který mohou žáci vzdělávání věnovat při pobytu doma, a také potřeba snížit nároky směrem k žákům vzhledem k odlišné efektivitě distančních metod výuky, resp. k větší časové náročnosti komunikace na dálku. Obsah vzdělávání se v běžné výuce řídí učebními osnovami ve školním vzdělávacím programu, případně bývá vzdělávací obsah časově rozvržen v tematických plánech. Na mnoha školách se však přes existenci učebních osnov obsah vzdělávání reálně řídí obsahem používaných učebnic.

5.1 Změny v obsahu na základních školách

Na necelé třetině základních škol rozhodlo o obsahových prioritách vzdělávání po uzavření škol její vedení. Na více než desetinu úplných základních škol do rozhodování o obsahových prioritách výrazněji zasáhly předmětové komise. Na polovině základních škol se pedagogové i během mimořádné situace řídili původními tematickými plány. Prakticky tedy šlo o snahu překloupat beze změn stávající výuku do on-line prostředí.

Učitelé učí pomocí videokonferencí, v domácím prostředí si vytvořili provizorní tabule k výkladu i procvičování.

Pokud vedení rozhodlo o obsahových prioritách, pak byl důraz položen buď na stěžejní předměty (český jazyk, matematiku, případně cizí jazyk), nebo z pohledu pedagogů na základní učivo, případně byl doporučen výběr z učiva. Takový postup lze nepochybně doporučit.

Přizpůsobili tematické plány tomu, co lze vyučovat na dálku. Těžší témata nechávají na prezenční výuce.

Na některých základních školách byla upozaděna i výuka výchov, na jiných pak byla tato výuka vhodně upravena.

Po 14 dnech učitelé začali učit i výchovy, což mělo pozitivní ohlas, žáci pak mají vždy mezi stěžejními předměty oddych.

Ve škole vyhlásili soutěž o nejnápaditější výtvarný návrh roušky a žáci vytvářeli kreslený komiks na téma „Já, koronavirus“.

Doporučení k úpravě vzdělávacího obsahu měla na některých školách spíše obecnější charakter, formulovaný např. jako doporučení nepřetěžovat žáky a rodiče a dominantně opakovat a procvičovat. Tyto akcenty se promítly často ve větší diferenciaci vzdělávacího obsahu. Také takový přístup lze označit za vhodný.

Pedagogický sbor vytváří společně pro žáky týdenní plány ve třech úrovních: 1) základní – pro většinu žáků, 2) pro žáky se SVP, 3) pro „nadšence a rychlíky“ s nepovinnými úkoly navíc. Starší žáci vytváří pro spolužáky nebo pro mladší žáky sborník slovních úloh.

Vzhledem k rozdílným podmínkám jednotlivých žáků a k rozdílným patrným již před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání se mnoho škol intenzivně věnuje hledání cest eliminujících přílišnou diferenciaci mezi žáky, např. posilováním individualizace vzdělávacích cílů.

Škola nastavuje žákům individuální vzdělávací cíle a k nim vhodnou vzdělávací nabídku, čímž předchází případným nerovnostem mezi jednotlivými žáky po jejich návratu do prezenční výuky. Škola má vlastní kritéria pro hodnocení žáků, která může využít i v době distanční výuky. Pro všechny žáky využívá slovní hodnocení.

Ojedinele byla situace využita k akcentaci rozvoje kompetence k učení nebo k úpravám rozsahu učebních osnov v konkrétním školním vzdělávacím programu.

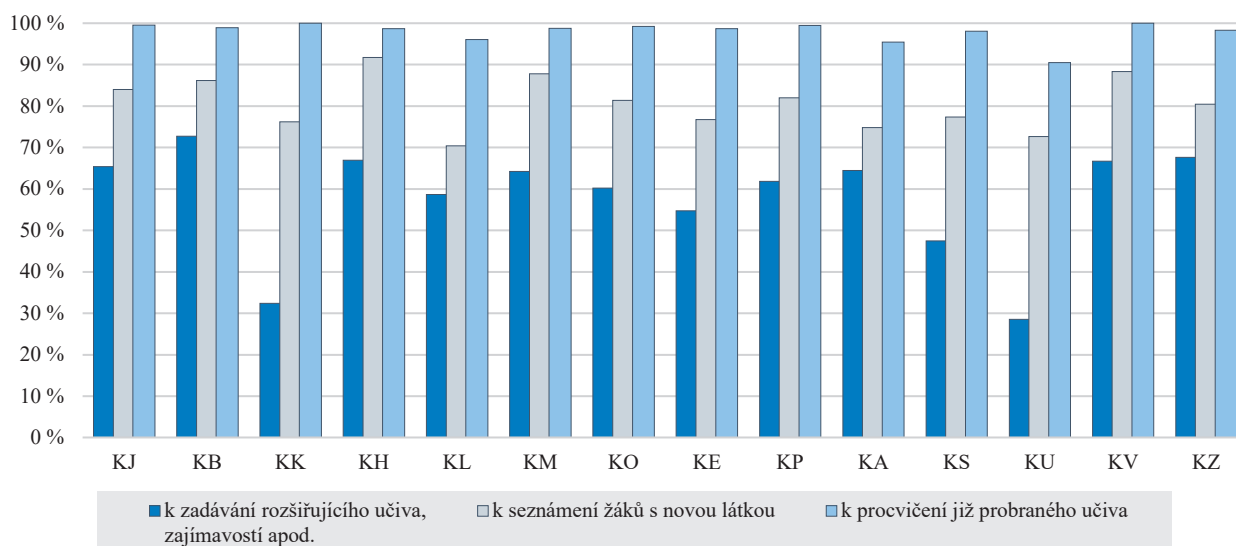
Ve škole byl zaveden Deník učení. Do něj zapisují vše nad rámec povinného učení, doporučené odkazy a samostatné vzdělávací aktivity navíc.

Systém organizace distančního vzdělávání poskytuje zpětnou vazbu vedení školy do budoucna, v souvislosti se stanovením nutného minima učiva v osnovách jednotlivých předmětů.

Celkově byl ve všech základních školách kladen důraz na procvičování. Na více než 80 % základních škol se výuka soustřeďovala současně i na novou látku. Nižší podíl škol (přibližně tři pětiny) využíval výuku na dálku i k zadávání rozšiřujícího učiva. V zadávání rozšiřujícího učiva jsou výrazné rozdíly mezi kraji. V Ústeckém kraji zadává rozšiřující učivo na prvním stupni jen 29 % škol a na druhém stupni jen 33 % škol. Podobně nízký podíl škol je i v Karlovarském

kraji. Vzhledem k tomu, že se ve třídách i v těchto krajích vyskytují žáci nadanější a méně nadaní, je výrazně nižší využívání vzdělávání na dálku pro zadávání rozšiřujícího učiva některým žákům významně negativním zjištěním. Možnou příčinou jsou nižší očekávání od žáků v uvedených krajích. Na nízkou úroveň důrazu na studijní úspěch žáků upozorňují dlouhodobě i mezinárodní šetření, např. TIMSS 2015 nebo PIRLS 2016³. Je pak otázkou pro následné hlubší analýzy, do jaké míry souvisí nižší kultura vysokých očekávání i s dlouhodobě nízkými výsledky žáků v těchto krajích. Přitom průměrná denní délka času, který by měli věnovat rodiče jednomu žákovi, se neodchyluje v obou krajích výrazněji od průměru (v Ústeckém kraji je o něco vyšší a v Karlovarském kraji o něco nižší).

GRAF 5 | Využití vzdělávání na dálku v krajích [označení krajů: Jihočeský (KJ), Jihomoravský (KB), Karlovarský (KK), Královéhradecký (KH), Liberecký (KL), Moravskoslezský (KM), Olomoucký (KO), Pardubický (KE), Plzeňský (KP), Praha (KA), Středočeský (KS), Ústecký (KU), Vysočina (KV), Zlínský (KZ)]



Školy, které zadávají rozšiřující učivo nebo se snaží žáky jinak motivovat, často využívají různé soutěže.

Olympionik z domova – projekt, kdy žáci mají stanoveny osm disciplín, které plní v průběhu dne a vedou o tom evidenci.

Velikonoce s příběhem – žáci realizují různé výtvarné a pracovní činnosti podle vlastní volby, výsledek nafotí a následně bude vytvořena virtuální výstava.

Literární seriál Rychlých šípů – žáci obdrží dvě naskenované stránky, ve kterých plní určité úkoly (čtení, vyhledávání slovních druhů apod.), a teprve po splnění úkolů obdrží další dvě stránky – žáci jsou motivováni úkoly plnit, protože je zajímavá pokračování příběhu.

Podpora čtenářské gramotnosti žáků – škola vyhlásila pro žáky soutěž spočívající v zodpovězení daných otázek na základě přečtené kapitoly určené knihy, každý týden je vyhlášena nová otázka. Za tímto účelem zajistila škola žákům e-knihy. Škola vyhlásila výzvu k zaslání fotografií žáků z distančního vzdělávání – nápad se setkal s velmi pozitivní odezvou od žáků, většina se zapojila.

Olympiáda žáků druhého stupně – ředitel zadá otázku žákům v 10:00 a žáci v co nejkratší době musí zpět poslat správnou odpověď. Jde o skupinovou soutěž v distanční formě vzdělávání v matematice. Soutěžní forma kvízu. Těženku vyhodnocují učitelé (další otázky jsou z češtiny, přírodopisu apod.).

5.2 Změny v obsahu na středních školách

Oproti základním školám vedení středních škol určovalo obsahové priority v ještě menší míře a obsah byl dominantně určen tematickými plány, příp. učebnicemi osnovami ve školním vzdělávacím programu konkrétní školy, resp. byl určen učebnicemi, které učitelé používají. Pokud vedení obsahové priority stanovilo, pak pro maturitní předměty nebo profilové odborné předměty daného oboru vzdělání.

³ Národní zprávy z mezinárodních šetření TIMSS 2015 a PIRLS 2016 jsou k dispozici na www.csicr.cz.

Vedení školy hned v úvodu nové situace stanovilo čtyři skupiny předmětů rozhodujících pro naplnění profilu absolventa. Adekvátně tomu upravilo týdenní rozvrhy, počty hodin jednotlivých předmětů. Předmětové komise stanovily priority distanční výuky. S tímto postupem seznámilo vedení školy žáky a rodiče.

Prípadně byly obsahové nároky přizpůsobeny tak, aby odpovídaly dosavadním dovednostem žáků. Snížené obsahové nároky vedly na mnoha školách i k úvahám nad rozsahem vzdělávacího obsahu v příslušném rámcovém nebo školním vzdělávacím programu.

Pro základní učivo a opakování využívá škola i zdroje pro základní školu – cíl školy je udržet žáky v procesu výuky a opakování.

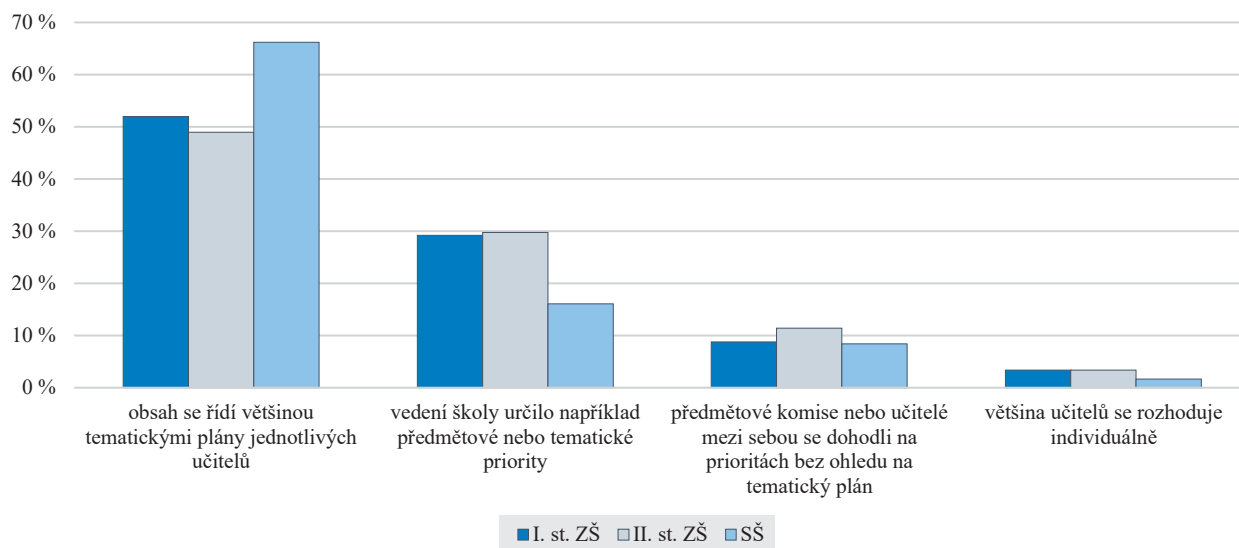
Škola využila situace jako impulzu pro minimalizaci obsahu učebních osnov – vystižení podstatného k profilaci vzdělávání; využití v rámci diskuse o revizi rámcových vzdělávacích programů.

Na některých středních školách využili této situace k akcentování témat, na které je během roku méně času.

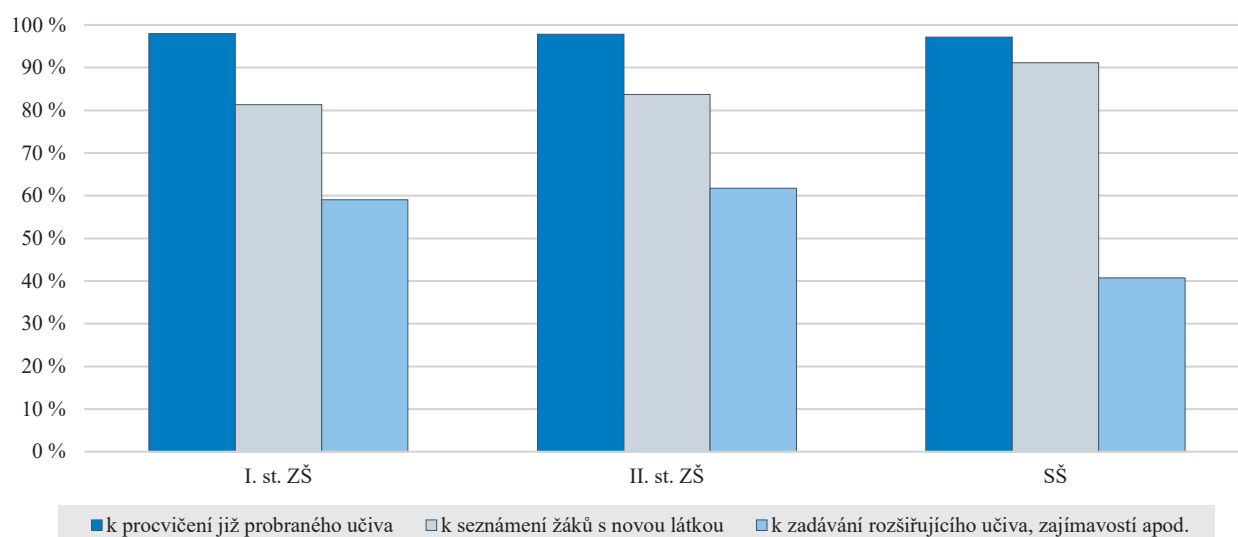
Škola využila distančního vzdělávání k posílení osobnostního rozvoje žáků, usiluje o rozšíření znalostí žáků o oblasti, které žáky zajímají a na které v prezenční výuce nezbývá čas a prostor.

Rozdíly mezi základní školou a střední školou ve způsobech ovlivnění obsahu vzdělávání na dálku jsou uvedeny v následujícím grafu.

GRAF 6 | Jak ovlivňuje škola obsahové pokrytí vzdělávání



Distanční vzdělávání na středních školách bylo obdobně jako u základních škol nejčastěji využíváno pro procvičování již probraného učiva, ve značné míře však také k seznámení žáků s novou látkou bez ohledu na to, zda jde o střední školu s převahou žáků v maturitních nebo nematuritních oborech vzdělání. Výrazně nižší je podíl škol, kde bylo vzdělávání využito i k zadávání rozšiřujícího učiva, zajímavosti apod. Jedná se asi o polovinu gymnázií, ale o méně než třetinu škol s převahou žáků v nematuritních oborech.

GRAF 7 | K čemu převážně učitelé distanční vzdělávání používají

5.3 Změny v obsahu při přípravě na přijímací, závěrečné a maturitní zkoušky

Na většině základních i středních škol kladly pedagogické sbory větší důraz na přípravu k přijímacím, závěrečným nebo maturitním zkouškám.

Při přípravě na přijímací zkoušky na základních školách byla posilována výuka předmětů, které jsou obsahem přijímací zkoušky, na prvním stupni pak pedagogové při přípravě žáků na přijímací zkoušky do víceletých gymnázií častěji využívali individuální konzultace.

Příprava žáků pátého ročníku na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia. Učitelka posílá materiály na přípravu a konzultuje.

Žáci, kteří se připravují na přijímací zkoušky na víceleté gymnázium, plní úkoly v hlavních předmětech bez úlev. Ostatní žáci mají rozsah učiva částečně omezen.

Na druhém stupni byly k ověření získaných znalostí či vybraných dovedností častěji využívány různé zaměřené testy.

Škola se snažila udržovat žáky devátého ročníku v přiměřeném tempu. Mají doporučené weby: Hrátky s češtinou, Hravá literatura, Tvořivý sloh.

V přípravě na přijímací zkoušky vyučující pokračují v předchozí přípravě, žáci zkouší testy zpracované prostřednictvím Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání a použité v minulých letech, vyučující radí a řeší, co a proč se nezdařilo.

Jiné školy využily toho, že se jejich žáci vše potřebné k přijímacím zkouškám již naučili, a věnují se jen on-line podpoře s cílem nabyté znalosti procvičit a zopakovat.

Již před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách se tito žáci účastnili semináře z ČJ a MA. Žáci se tak vše potřebné už naučili, nyní mají možnost procvičování v on-line prostředí. Větší akcent na přípravu však není kladen. Cílem je žáky neznervózňovat, ale spíš je ujišťovat, že umí.

Na středních školách byl akcent na přípravu žáků závěrečných ročníků z pochopitelných důvodů výraznější. U oborů bez maturitní zkoušky šlo o zintenzivnění přípravy na závěrečné zkoušky, a to buď upozaděním ostatních předmětů, nebo se příprava již zcela soustředila na témata jednotné závěrečné zkoušky. Některé střední školy uváděly komplikace v souvislosti s praktickými dovednostmi žáků.

Ve škole jsme položili důraz na předměty závěrečné zkoušky i na úkor ostatních předmětů.

Pro žáky třetích ročníků byly vypracovány pracovní listy s tematickými celky z vybraných otázek jednotné závěrečné zkoušky.

V přípravě na maturitní zkoušku na odborných školách byly využívány testy použité Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání v minulých letech a vzdělávání se soustřeďovalo jen na maturitní předměty. Některé školy pak opět avizovaly problém v souvislosti s praktickou částí maturitní zkoušky.

K běžnému procvičování a opakování přes Microsoft Teams v rámci rozvrhu je každý žák podle předmětu k maturitní zkoušce zařazen do skupiny k vyučujícímu a zde probíhá navíc individuální výuka a konzultace.

U maturitních ročníků je vzdělávání zaměřeno jen na maturitní předměty – opakování a prohlubování učiva, individuální konzultace.

Škola využívá dřívější maturitní testy z Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání pro ČJ, prostřednictvím Skype připravuje žáky na maturitu z cizích jazyků a matematiky.

Zdůrazněna příprava na maturitní okruhy, problém má škola v praktické maturitě.

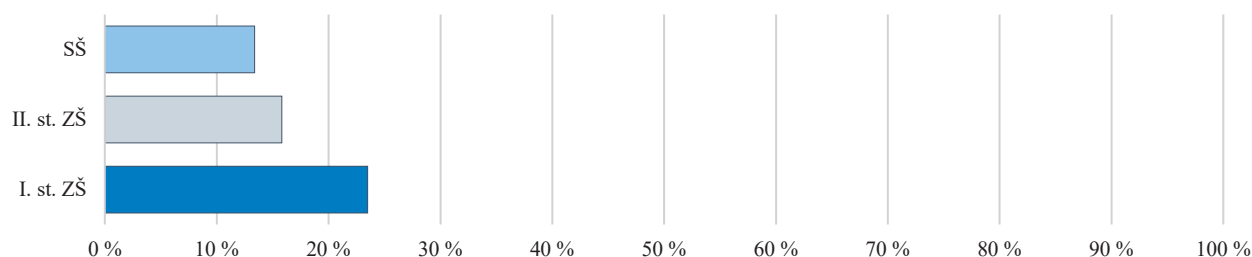
Problémem jsou praktické maturity, restaurátorské práce, praktická absolutoria, manuálně umělecká činnost nelze distančně nahradit.

Na gymnáziích, resp. na středních školách s převahou žáků v gymnaziálních oborech, byla výuka často redukována pouze na maturitní předměty. Náročnost vzdělávání na dálku je v těchto předmětech většinou srovnatelná s běžnou výukou.

On-line konzultace individuální a skupinové, on-line testování k maturitní zkoušce, termínované úkoly z předmětů společné a profilové části maturitní zkoušky.

U maturitních ročníků se pedagogové věnují pouze maturitním předmětům, úkoly jsou zadávány s větší intenzitou i náročností.

GRAF 8 | Podíl škol, kde neprobíhá větší akcent v souvislosti se zkouškami



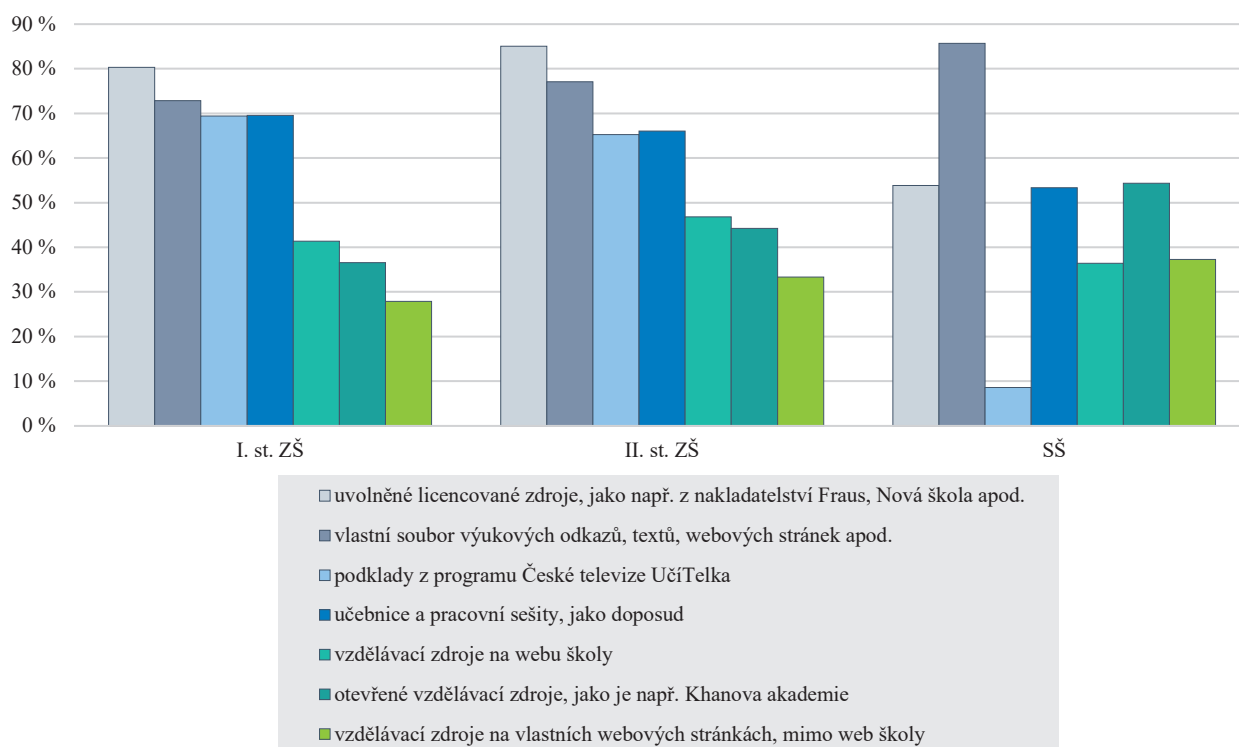
5.4 Využívání obsahových zdrojů

Na základních školách byly dominantně využívány licencované zdroje, které byly po zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách zpřístupněny pro všechny školy. Šlo např. o publikace z nakladatelství Fraus nebo Nová škola apod. Dále byly velmi často využívány vlastní soubory výukových odkazů, textů, webových stránek apod., podklady související s programem České televize UčíTelka a učebnice, případně pracovní sešity, které školy využívaly doposud.

Mezi školami v jednotlivých krajích lze vysledovat výraznější rozdíly v přístupech. Např. v Praze na obou stupních základního vzdělávání dominovaly licencované zdroje a vlastní soubory výukových odkazů, textů, webových stránek apod. Podklady související se vzdělávacím pořadem UčíTelka a učebnice využívala jen polovina škol.

Naproti tomu v Kraji Vysočina na prvním stupni základního vzdělávání dominovaly učebnice a pracovní sešity, které užívaly školy doposud. Podklady související s pořadem UčíTelka jsou výrazněji využívány v krajích Zlínském, Plzeňském, Jihomoravském a Moravskoslezském.

Z ostatních zdrojů, které jsou již na druhém stupni základních škol využívány méně často, šlo o vlastní zdroje umístěné na webu školy.

GRAF 9 | Podklady nejčastěji využívané při distančním vzdělávání

Z konkrétních zdrojů, které byly využívány často bez výraznějších rozdílů mezi kraji, šlo o pořad UčíTelka, publikace nakladatelství Nová škola, videa na Youtube a publikace nakladatelství Fraus. Na prvním stupni základního vzdělávání by mezi využívanější zdroje patřil ještě web Školákov. Regionálně byly významnější Metodický portál rvp.cz (více než 60 % v Moravskoslezském kraji), web Včelka ve Středočeském a Libereckém kraji a web Škola s nadhledem v Pardubickém a Plzeňském kraji.

Na druhém stupni základních škol patřil mezi využívanější zdroje (až na Ústecký, Karlovarský kraj a Kraj Vysočinu) i web společnosti Scio.

Na středních školách výrazně dominovaly vlastní soubory výukových odkazů, textů a webových stránek. Mimo licencovaných zdrojů z nakladatelství Fraus byly využívanější ještě otevřené vzdělávací zdroje typu Khanova akademie a učebnice a pracovní sešity, které škola používala dosud. Otevřené vzdělávací zdroje byly výrazně častěji využívány v Jihočeském, Zlínském, Královéhradeckém a Moravskoslezském kraji. Vzdělávací zdroje na vlastních webových stránkách mimo web školy byly častěji využívány v Libereckém kraji.

Uvedené výukové zdroje jsou většinou využívány pro procvičování, opakování nebo upevnění získaných znalostí nebo dovedností. Ve výrazně nižší míře k vysvětlení nové látky nebo jako rozšiřující obsah.

Na základních školách si obsahové zdroje učitelé často upravili nebo na jejich základě vytvářeli materiály vlastní.

Změny v obsahu vzdělávání dokládají vysokou míru diverzifikace vzdělávacího obsahu na základních a středních školách. Přes tuto značnou autonomii, kterou školy mají, je překvapující nízký podíl škol, na kterých ředitelé po jejich uzavření rozhodovali o úpravách obsahu, a naopak vysoký podíl zvláště středních škol, kde pedagogové obsah vzdělávání svých předmětů výrazněji neupravovali nebo jen na základě vlastního rozhodnutí. Tyto skutečnosti jsou dokladem výrazných nedostatků v kurikulární a pedagogické práci vedení škol, způsobených zejména dlouhodobým akcentem na jiné funkce řízení školy než na oblast řízení pedagogického procesu, což je ovšem zjištění vyplývající z různých šetření České školní inspekce dlouhodobě.

A decorative horizontal bar consisting of two grey rectangular segments on either side of a large, hollow, blue-outlined number '6'.

6

Hodnocení vzdělávání na dálku

6 Hodnocení vzdělávání na dálku

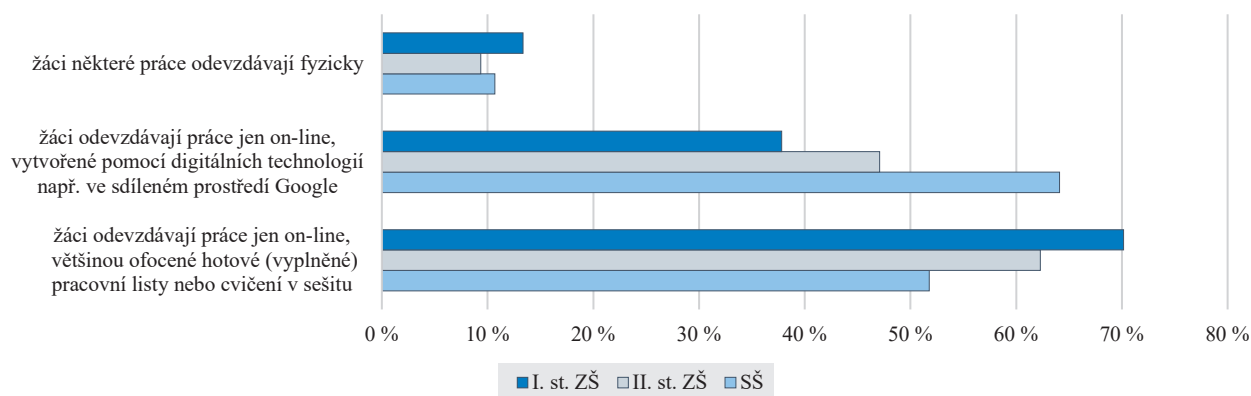
Změny v organizaci vzdělávání na dálku, úpravy jeho obsahu i rozdílná situace žáků v rodinách vedly pedagogy také k proměnam způsobů hodnocení. Východiskem, podobně jako u obsahu, pak byla zejména dosavadní praxe pedagogů ve škole.

6.1 Způsoby odevzdávání žákovských prací

Důvodem odlišností ve způsobech odevzdávání prací mezi jednotlivými stupni vzdělávání a mezi jednotlivými školami byl především rozdílný obsah vzdělávání (jaké dovednosti a znalosti jsou uplatňovány při vypracování žákovské práce), ale i úroveň digitálních dovedností žáků a učitelů.

Na základních školách jednoznačně převažovalo odevzdávání ofocených hotových pracovních listů nebo úkolů vypracovávaných do sešitu. Na středních školách žáci častěji odevzdávali on-line úkoly vytvářené pomocí digitálních technologií.

GRAF 10 | Způsoby získávání informací o výsledcích žáků



Mezi jednotlivými kraji jsou ve způsobech odevzdávání úkolů výrazné rozdíly. Mezi kraje s nejvyšším podílem on-line odevzdávání prací vytvořených v digitálním prostředí patří hlavní město Praha, Liberecký kraj, Moravskoslezský kraj a Středočeský kraj. Naproti tomu nejnižší podíl škol je v krajích Karlovarském, Zlínském a Královéhradeckém. Nižší míra odevzdávání digitálně vytvořených prací může ukazovat na nižší míru digitálních kompetencí pedagogů. Vliv vybavenosti digitální technikou není v uvedených krajích výrazně odlišný.

Mezi kraje, kde žáci nejčastěji odevzdávají své práce fyzicky, patří Kraj Vysočina a dále kraje Ústecký, Karlovarský a Pardubický. Vyšší podíl takto odevzdávaných prací může být důsledkem vyššího podílu malých škol, ale také komplikací pro on-line vzdělávání na straně technického zázemí nebo digitálních kompetencí pedagogů či rodičů.

Digitalizace žákovských prací probíhala i u žáků ve středním odborném vzdělávání.

Škola se snaží hodnotit i část praktické výuky – zadávání technologických postupů a dle možností žáků i vyhotovení výrobků. Technické nákresy a fotodokumentace výrobků jsou součástí žákovského portfolia.

Na některých (většinou středních) školách uplatňovali i klasické způsoby zkoušení.

On-line zkoušení jednotlivých žáků prostřednictvím např. Skype, v maturitním ročníku vyhlášeno zkoušení a rozpis časů, kdy který žák bude zkoušen/hodnocen, např. dva dny předem.

6.2 Způsoby hodnocení výkonu žáků

Standardní klasifikace byla většinou využívána na vyšších stupních škol. Na středních školách se vyskytovala na více než polovině z nich, na základních školách pak na necelé pětina. Ředitelé škol často uváděli, že klasifikaci zmírňovali, to znamená, že snížili váhu známek nebo upravili stupnici známkování (například hodnotili jen 1, 2 a 3, přičemž tento postup byl praktikován zejména na základních školách). Pozitivním zjištěním ve vztahu k mimořádné situaci a jejím specifikám je převažující slovní hodnocení na více než polovině základních škol, na středních školách šlo o necelé dvě

pětiny z nich. Podobně pozitivní je pak vysoký výskyt poskytování podrobnější zpětné vazby k práci žáků bez jejího hodnocení, který uvedly téměř dvě pětiny základních škol a pětina středních škol.

Výrazné rozdíly mezi kraji mohou signalizovat některé odlišnosti dominantních znaků ve způsobech výuky v daných regionech. Základní školy s největším podílem standardní klasifikace jsou přítomny v Ústeckém a Karlovarském kraji, naproti tomu nejnižší podíl škol využívajících standardní klasifikaci i během distančního vzdělávání je v kraji Libereckém, Plzeňském, Jihomoravském a v hlavním městě Praze. Nejčastěji se poskytování podrobné zpětné vazby žákům k jejich práci vyskytovalo v Libereckém a Zlínském kraji, na Vysočině a v Praze.

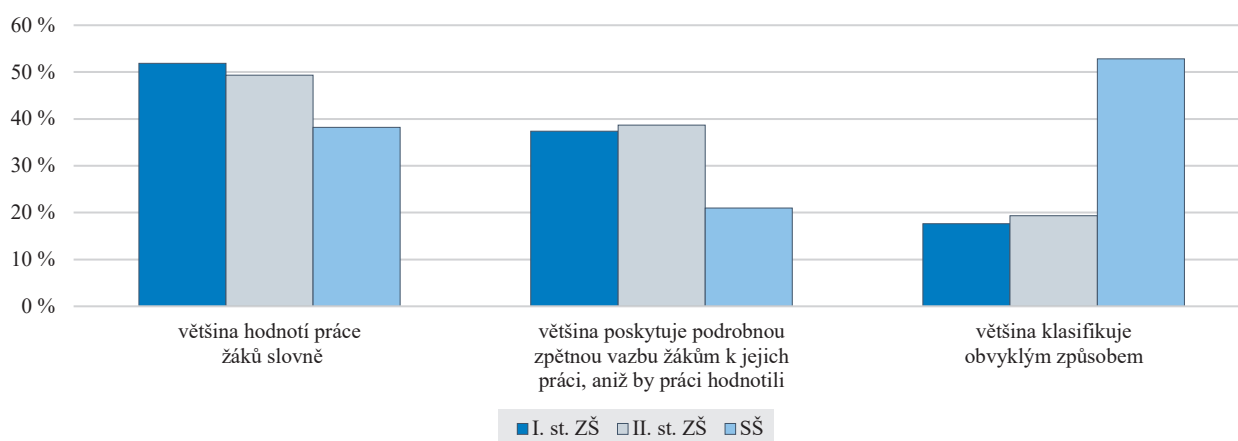
Zhruba čtvrtina základních škol a dvě pětiny středních škol uvedly kombinace hodnocení známkou a hodnocení slovního.

Většina učitelů poskytuje podrobnou zpětnou vazbu žákům k jejich práci v kombinaci s procentuálním hodnocením. Škola poskytuje častou zpětnou vazbu všem žákům a opakovanou možnost opravit si chyby.

Některé školy uváděly i sebehodnocení žáků jako převažující formu hodnocení. V souhrnu se však jedná jen o promile z celkového počtu škol. Jiné školy alespoň zmiňovaly motivační význam hodnocení pro žáka.

Využití sebehodnocení žáků a okamžitá zpětná vazba při komunikaci mezi učitelem a žákem. Velmi propracovaný systém, sjednocení všech pedagogů, využití tzv. triády při hodnocení žáků. Plnění úkolů žáků škola hodnotí s nižší vahou důležitosti, protože míra úspěšnosti je pro většinu žáků důležitým vodítkem pro sebehodnocení. Škola chce klasifikaci pojímat jako motivaci (nejen známky, ale i procenta apod.).

GRAF 11 | Způsoby hodnocení výkonů žáků, které učitelé obdrží



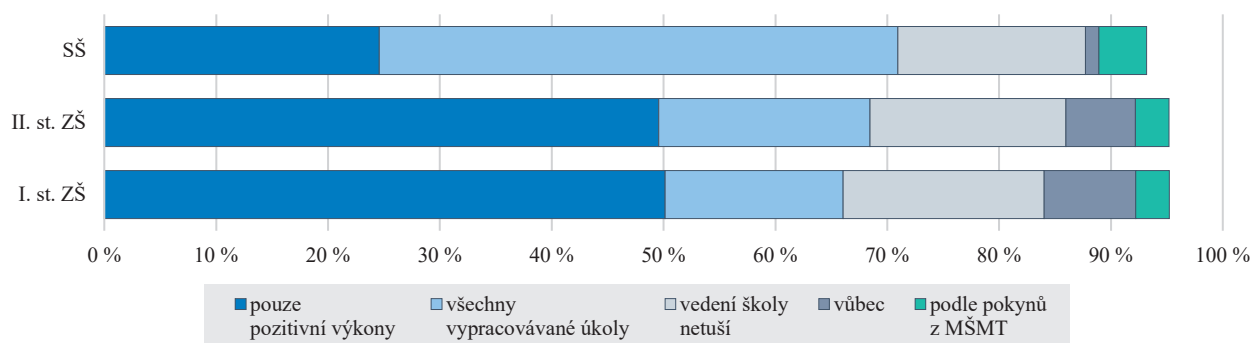
6.3 Promítnutí výkonů žáků do běžného hodnocení

Vzhledem ke krátké době od zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání ještě výrazná skupina ředitelů (jedna šestina škol) neměla v době realizace tematického šetření České školní inspekce rozmyšleno, jak bude výsledky započítávat do závěrečné klasifikace. Na základních školách převažoval přístup spočívající v započítání jen pozitivních výkonů, na středních školách naopak dominovala snaha započítávat do hodnocení všechny vypracované úkoly. Jen zhruba ve čtvrtině škol pak uvažovali o započítání pouze pozitivních výkonů žáků a některé základní školy uváděly, že neuvažují o započítání výkonů žáků do běžného hodnocení ve všech předmětech.

Škola nebude klasifikovat výchovy a raději praktikuje slovní hodnocení s přihlédnutím k aktivitě žáků.

Někteří ředitelé v době realizace šetření čekali s rozhodnutím až na avizovaný pokyn k hodnocení, jehož přípravu avizovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Potřebovali bychom jednoznačné informace o tom, jak proběhne závěrečná klasifikace. Jak budou probíhat praktické části jednotné závěrečné zkoušky a jak proběhne povinný výcvik v autoškole.

GRAF 12 | Předpokládané způsoby promítnutí výkonů žáků v distančním vzdělávání do závěrečné klasifikace

Hodnocení výkonu žáků při vzdělávání na dálku prokázalo minimálně tři pozitivní přístupy škol:

- schopnost výrazné skupiny škol začít využívat nejen slovního hodnocení, ale i podrobné zpětné vazby bez hodnocení – oba způsoby dokládají příležitost k intenzivnějšímu využívání metod formativního hodnocení i v běžné výuce po návratu žáků do škol,
- schopnost využívat digitální technologie nejen jako komunikační prostředek, ale i jako prostředí pro vlastní vytváření výsledků – i v tomto případě naznačuje nemalý podíl škol možnost promítnout digitální gramotnost do vzdělávání přirozenými cestami,
- orientace na pozitivní výsledky žáků, která dokládá, že při vzdělávání na dálku je přístup k výkonům žáků v mnohém pozitivnější než při běžné výuce (minimálně polovina základních škol, která tento přístup deklarovala, dává velkou šanci tomu, aby podobný princip nahradil doposud převládající způsob negativního soustředění se na chyby).

Všechny tři přístupy považuje Česká školní inspekce za vhodné do budoucna podporovat.



Digitální kompetence

7 Digitální kompetence

Náhly přechod z běžného vzdělávání na vzdělávání na dálku vedl u většiny škol ke snaze využít všech dostupných prostředků k maximálně efektivnímu vzdělávání žáků. Mezi dostupnými prostředky jednoznačně dominovaly digitální technologie, které jsou v dnešní době značně rozšířené a již delší dobu umožňují výrazně podpořit, nebo dokonce i nahradit některé výukové aktivity.

Úroveň dovedností pedagogů byla samozřejmě závislá na jejich dosavadních zkušenostech. Ty se opíraly buď o zkušenosti ze škol, které se využívání digitálních technologií ve výuce věnovaly již dříve, nebo byly jejich zkušenosti důsledkem osobní preference pedagoga digitální technologie ve výuce využívat.

7.1 Zkušenosti se vzděláváním pomocí digitálních technologií

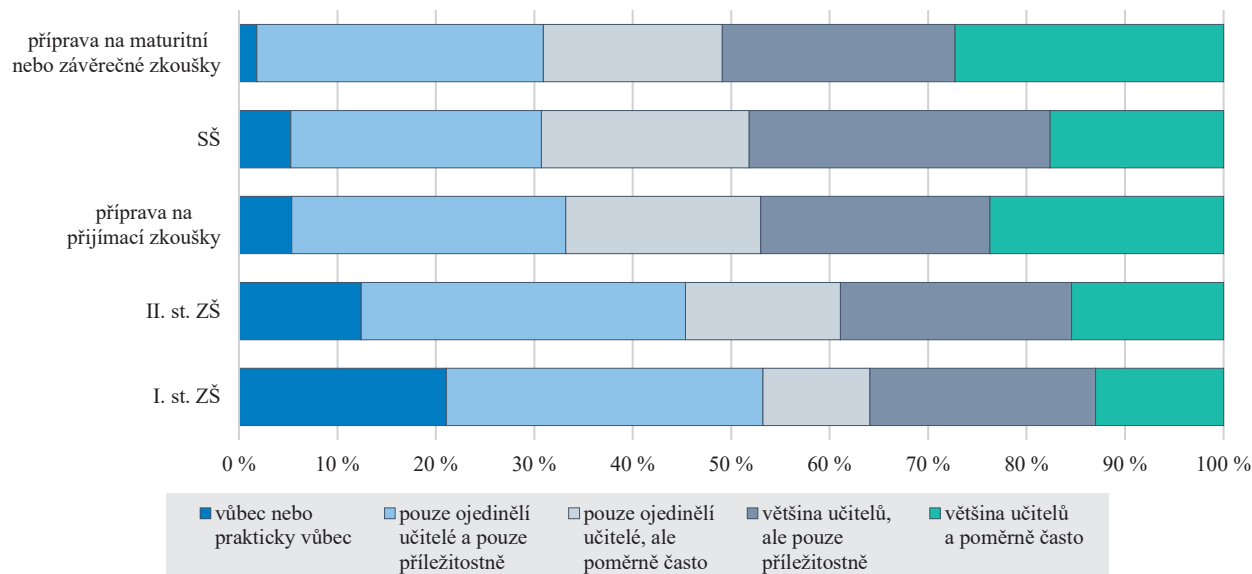
Podíl pedagogů, kteří měli zkušenosti s využíváním digitálních technologií již z doby před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách, se lišila především podle stupňů vzdělávání. Na prvním stupni základních škol byly zkušenosti pedagogů nejmenší, zatímco u pedagogů na středních školách největší. Přesto ani na středních školách nepřesáhl podíl škol, kde většina pedagogů alespoň příležitostně vzdělává pomocí digitálních technologií, 50 %.

Škola pracovala na vzdělávání pomocí digitálních technologií již dříve, přechod nebyl pro pedagogy, žáky ani rodiče z mentálního hlediska tak náročný, navíc mnohé výukové programy vytvořil konkrétní učitel a jsou na internetu veřejně přístupné i dalším školám.

V míře využívání digitálních technologií v době před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách se ukázaly mezi kraji výrazné rozdíly. Nejzřetelnější byly na prvním stupni základního vzdělávání, kde výrazně častější využívání digitálních technologií uváděli ředitelé v Jihomoravském kraji, na rozdíl od krajů Královéhradeckého, Jihočeského a Karlovarského, kde byla úroveň využívání výrazně nižší. Podobné rozdíly přetrvávají i na druhém stupni základních škol, kde se mezi kraje s nízkým využíváním digitálních technologií v době před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách zařadily i kraje Zlínský, Liberecký a Plzeňský. U středních škol byly již rozdíly méně výrazné. Nejčastěji digitální technologie využívali pedagogové v krajích Libereckém, Středočeském a Ústeckém, naopak nejméně často v krajích Pardubickém, Karlovarském a Královéhradeckém.

V případě přípravy k přijímacím, závěrečným a maturitním zkouškám pedagogové využívali před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách digitální technologie vždy častěji než při vzdělávání žáků jiných ročníků v odpovídajícím stupni vzdělávání.

GRAF 13 | Rozsah používání vzdělávání pomocí digitálních technologií již v běžném provozu



7.2 Využívání digitálních technologií po vydání zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách

Bez ohledu na stupeň vzdělávání zhruba 85 % škol uvádí, že pedagogové chtějí v době zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách využívat pro vzdělávání digitální technologie. Problematičnost on-line podpory vzdělávání na dálku uváděl jen zanedbatelný podíl škol (nejčastěji šlo o první stupně základních škol). Jednotlivé stupně se lišily jen v podílu škol, kde pedagogové již nepotřebovali další podporu, resp. potřebovali podporu nebo koordinaci. Nejmenší potřebu podpory uváděli ředitelé škol směrem k prvnímu stupni základního vzdělávání. To souvisí pravděpodobně jednak s využíváním jednodušších platforem pro on-line vzdělávání (viz kapitola věnovaná platformám) a jednak s přirozenějším přechodem od dosavadní výuky k výuce pomocí digitálních technologií. V běžné výuce jsou pedagogové na prvním stupni základních škol zvyklí často poskytovat zpětnou vazbu a individualizovat výuku, což jsou dovednosti, které jsou klíčové i pro zvládnutí výuky v digitálním prostředí. Nejvyšší míru potřeby podpory naproti tomu uváděli ředitelé středních škol. Zjištění koresponduje i s vyšší mírou náročnosti pedagogické práce, kterou na středních školách ředitelé uváděli.

Positivní vliv předchozích zkušeností s využíváním digitálních technologií se projevil výrazněji jen tehdy, pokud ve škole byla většina pedagogů, která často využívala digitální technologie. Většina pedagogů pak podporu nebo koordinaci nepotřebovala.

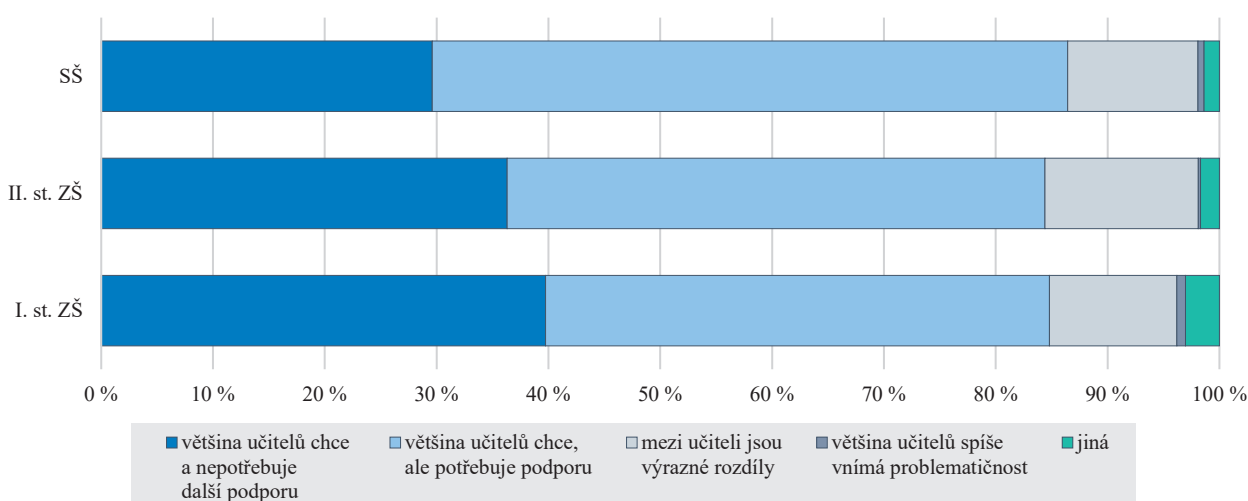
Samozřejmě že přínosem byla i situace, kdy zkušenosti měla jen část pedagogů.

Vedení školy a vyučující odborných předmětů s větší znalostí digitálních technologií pomáhají vyučujícím všeobecně vzdělávacích předmětů s ovládnutím aplikací pro on-line výuku a aplikací pro sdílení výukových materiálů. Vyučující v rámci předmětových komisí sdílí informace o vedení on-line výuky.

V mnoha školách ředitelé uváděli, že registrují výrazné posuny v digitálních kompetencích u jednotlivých pedagogů.

Distanční vzdělávání učitele výrazně posunulo v oblasti informačních technologií. Jedná se o malotřídní školu s vysoce aktivním týmem vyučujících, kteří realizují on-line výuku, s níž jsou velice spokojeni jak žáci, tak i rodiče. Učitelé se naučili více pracovat s digitálními technologiemi, nebojí se videokonferenci. Prohloubila se vzájemná spolupráce, stměl se kolektiv.

GRAF 14 | Ochota učitelů využívat digitální podporu distanční výuky



7.3 Využívání digitálních technologií po návratu do škol

Skeptičtější přístup některých ředitelů na prvních stupních základních škol se projevil i v mírně vyšším podílu škol, ve kterých se jejich ředitel nedomnívá, že by získané zkušenosti vedly k budoucímu využívání takových forem výuky, které škola realizovala během zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání. Na téměř všech druhých stupních základních škol a na školách středních ředitelé předpokládají využití zkušeností minimálně u jednotlivých učitelů, ale častěji u všech učitelů.

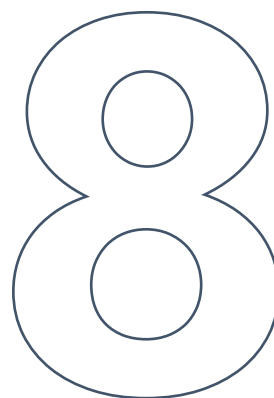
TABULKA 4 | Odhad zvýšeného využití digitálních technologií v podobných formách jako v době zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách

	Ne, ke zvýšení nedojde	Ano, ale pouze u jednotlivých učitelů	Ano, u většiny učitelů
I. st. ZŠ	7 %	29 %	64 %
II. st. ZŠ	3 %	31 %	66 %
SŠ	2 %	32 %	66 %

Intenzivní využívání digitální techniky při vzdělávání na dálku, zájem o její využití a očekávání dalšího využívání v budoucnu jsou jednoznačně pozitivními zjištěními. Dokládají, že pedagogové jsou, bez ohledu na dosavadní zkušenosti, schopni k využívání digitální techniky přistupovat kreativně, pokud jsou ovšem přesvědčení o smysluplnosti jejího využití ve vztahu ke vzdělávání. Učitelé jsou ochotni si vzájemně pomáhat a rozvíjet společně své digitální kompetence.

Velký zájem a naznačený trend by měly být efektivně podpořeny tak, aby bylo využívání digitálních technologií ve výuce udržitelné, to znamená, aby i po umožnění návratu žáků do škol bylo využívání digitálních technologií pro vzdělávání přínosné a efektivní. Reflexe zkušeností s využíváním digitálních technologií uvnitř pedagogických sborů, ale i mezi školami, k tomu nepochybně přispěje.

Jak potvrdily i rozhovory s řediteli škol, náročnost využívání digitálních technologií souvisí s efektivními pedagogickými a didaktickými metodami a s vyšší mírou potřebné individualizace. Právě podpoře proměny metod by mělo do budoucna být věnováno maximální úsilí i při přípravě učitelů.

A large, hollow outline of the number 8, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right.

8

Řízení školy a komunikace

8 Řízení školy a komunikace

Způsoby řízení školy a komunikace s učiteli, žáky i rodiči tři týdny po zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání vypovídají mnohé o řídicích a pedagogických kompetencích ředitelů škol. Šlo především o zajištění efektivního předávání informací mezi vedením a pedagogy, mezi pedagogy a žáky, resp. rodiči, mezi školou a rodiči, ale také mezi pedagogy uvnitř školy. Stejně tak šlo o zajištění koordinace výuky na dálku jak z hlediska organizačního a technického, tak z hlediska obsahového.

8.1 Komunikace vedení školy a pedagogů

Způsoby předávání informací od vedení školy směrem k pedagogům a vzájemná výměna informací vycházely ve značné míře ze způsobů, které v dané škole fungovaly již před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání.

Na všech školách bylo výrazně posíleno využívání digitálních technologií, které umožňují konat např. on-line porady. Na prvních stupních základních škol pak měly výraznější zastoupení i prezenční porady, což často souviselo s velikostí školy a pedagogického sboru, na středních školách byla relativně ve vysoké míře využívána i e-mailová komunikace. Uvedené způsoby komunikace pravděpodobně opět vychází z komunikace obvyklé před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání. Celkově však bylo využívání digitálních technologií nejčastějším způsobem vedení porad.

Ředitel organizuje videokonference zvlášť pro učitele 1. a 2. tříd, 3.–5. tříd, 6.–8. tříd a 9. tříd.

Škola realizuje pro učitele online školení např. na využití MS Teams.

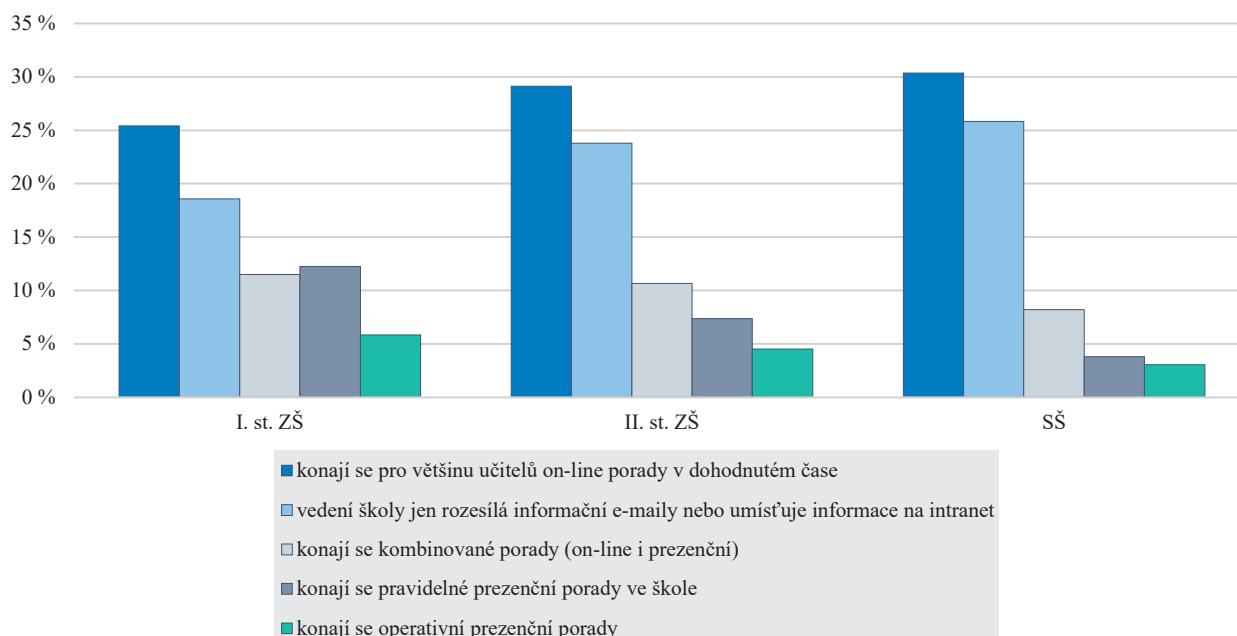
Některé školy využívají společných porad k reflexi a vzájemnému předávání zkušeností.

Společné porady – předávání zkušeností, co se osvědčilo, problémy, se kterými se učitelé setkali, apod.

Část škol uváděla, že předávání informací probíhá více způsoby, mezi něž patří i telefonická komunikace.

Ředitel zakoupil učitelům SIM karty, aby mohli sdělit telefonní číslo žákům a rodičům.

GRAF 15 | Způsoby zajištění kontaktu vedení školy s učiteli a koordinace jejich činnosti



Kromě uvedených významných rozdílů mezi základními a středními školami se ve způsobech vedení porad a předávání informací výrazně lišily i jednotlivé kraje. Využívání on-line porad jednoznačně převažuje na základních a středních školách v Praze, podobně významné jsou on-line porady na obou druhích škol ještě v Pardubickém kraji. Na středních školách byly on-line porady realizovány především v Královéhradeckém kraji, na základních školách šlo o kraj Středočeský. Naproti tomu málo časté využívání on-line porad bylo na obou druhích škol v Kraji Vysočina a v kraji Ústeckém a Karlovarském.

Míra využívání on-line porad by mohla souviset s vybavením pedagogů digitální technikou, ale vzhledem k celkové úrovni vybavení digitální technikou v uvedených krajích je tento vliv mnohem menší. Uvedená zjištění tedy souvisí především s kompetencemi vedení škol efektivně organizovat porady a dokázat využívat digitální technologie.

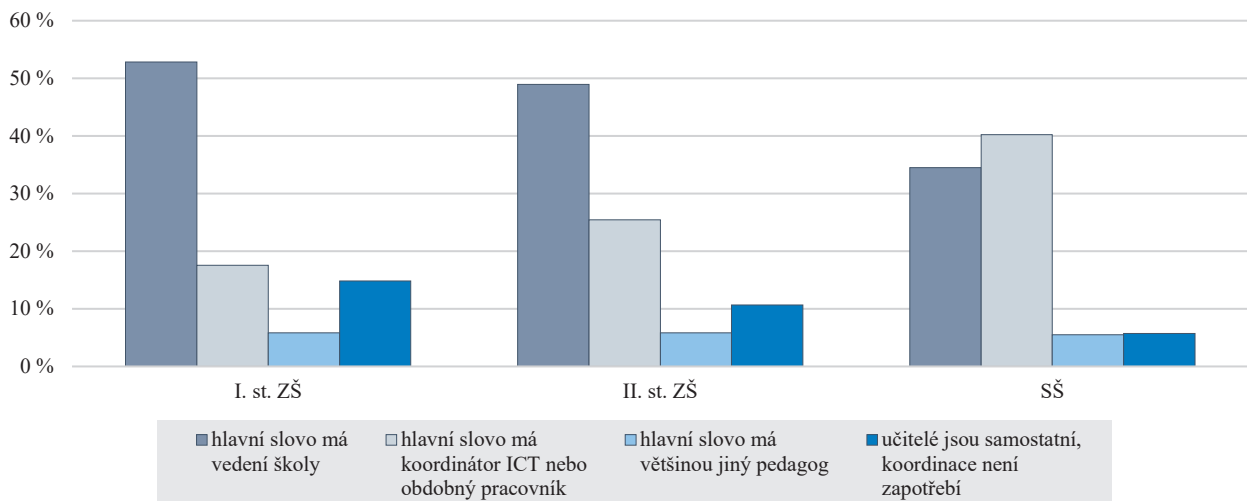
8.2 Koordinace digitální podpory výuky na dálku

Vzhledem k tomu, že na většině škol byly zkušenosti pedagogů se vzděláváním pomocí digitální techniky spíše menší, je pochopitelné, že na více než třech čtvrtinách škol někdo koordinoval využívání digitálních technologií při výuce na dálku. Na základních školách měl hlavní slovo při koordinaci ředitel školy. Na středních školách byl touto úlohou pověřen ICT koordinátor. Na menší skupině škol se koordinační role ujal pedagog, který sice není ICT koordinátorem, ale měl zkušenosti ve využívání digitálních technologií ve výuce.

Ředitelka školy flexibilně reagovala na situaci – podařilo se jí během jednoho týdne odborně připravit učitele na distanční vzdělávání. Vytvořila primární nástroj pro komunikaci i vzdělávání, jako doplňující toleruje i jiné formy. Většina učitelů dochází do školy a mohou využívat školní techniku (jsou vybaveni iPady).

Z pohledu řízení školy je důležitým zjištěním relativně vysoký podíl škol, kde podle vyjádření ředitele byli v této situaci pedagogové samostatní a koordinace není zapotřebí. Mezi těmito školami nebylo vyšší zastoupení škol, kde již většina pedagogů využívá digitální technologie k výuce. Z tohoto důvodu se za deklarovanou samostatností a nepotřebností koordinace skrývají jiné faktory. Jedním z nich je pravděpodobně opět obvyklý způsob řízení v některých školách, který převládá již před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání, kdy jsou pedagogové v pedagogickém procesu minimálně koordinováni.

GRAF 16 | Způsoby koordinace využívání digitální podpory vzdělávání na dálku



Největší zastoupení škol, kde byla deklarována samostatnost pedagogů a nepotřebnost koordinace, bylo v krajích Karlovarském, Moravskoslezském, Jihočeském a v Kraji Vysočina. Naopak mezi kraje s minimálním výskytem škol, kde ředitelé uvedli, že jsou pedagogové samostatní, jsou kraje Středočeský, Královéhradecký, Plzeňský a hlavní město Praha.

Výraznější rozdíly mezi kraji jsou i v zapojení koordinátora ICT. Častěji byli pro koordinaci využívání koordinátoři ICT v krajích Moravskoslezském, Zlínském a Jihomoravském. Naproti tomu nejnižší roli měl koordinátor ICT na školách v krajích Plzeňském, Pardubickém, Ústeckém a Karlovarském.

Ne zcela naplněná role vedení škol při obsahové koordinaci byla popsána již v kapitole věnované obsahu vzdělávání na dálku.

8.3 Koordinace rozsahu povinností pro žáky

Mimo organizační a obsahové koordinace nabyla zásadnějšího významu koordinace rozsahu a harmonogramu povinností pro žáky v dané třídě. Tuto koordinaci v běžném školním provozu často plní školní rozvrh a průběžná komunikace se žáky během výuky. V době realizace šetření si bylo vedení jen některých škol vědomo důležitosti této koordinace a snažilo se ji zajistit. Smyslem koordinace bylo především napomoci žákům, aby mohli pravidelně plnit úměrné

množství povinností, aniž by se tyto povinnosti kumulovaly do jednoho dne, případně zajistit, aby se nekumulovaly alespoň stejné typy úkolů od různých vyučujících.

Škola provedla podrobné zmapování situace v jednotlivých rodinách, získala zpětnou vazbu o technickém vybavení (PC, internet, tiskárna), o možnostech organizace výuky v rodinách (např. tři děti na jeden počítač), o vhodnosti systému výuky. Podle toho škola individuálně přizpůsobila distanční vzdělávání.

Klíčovou roli při této koordinaci může hrát třídní učitel, který má navíc znalost sociálního prostředí žáka ve třídě a může tuto informaci zprostředkovat i dalším vyučujícím ve třídě tak, aby byla zohledněna specifická situace žáka a aby jeho zapojení do vzdělávání bylo co nejefektivnější. Mimo první stupeň základních škol, kde byla role třídního učitele zcela přirozená, protože je vyučujícím všech vyučovacích předmětů nebo jejich většiny, byla role třídního učitele využita výrazně více na druhém stupni základních škol než na školách středních.

Ředitelka neúplně základní školy nekoordinuje a nekontroluje, dala kompetence všem třídním učitelkám ve třídách tak, jako sobě, sama je třídní učitelkou 2. ročníku.

Zapojení spolku rodičů, kdy důvěrníci ze tříd komunikují s ředitelem školy, s třídními učiteli i mezi sebou navzájem. Pomáhají s předáváním úkolů těm, kteří nemají možnost připojení, apod.

Častější koordinace rozsahu povinností žáků ředitelem školy než třídním učitelem byla přítomna na středních školách a druhém stupni základních škol. Ředitel školy však až na výjimky nemá znalost specifického sociálního zázemí žáků. Na středních školách a druhých stupních základních škol často využívali zadávání povinností prostřednictvím školního informačního systému nebo jiného sdíleného prostředí.

Větší škola – přes 50 učitelů. Ředitel školy sjednotil přístup, stanovil minimální standard vzdělávání na týden, schvaluje a zasílá podklady žákům jedenkrát týdně.

Vedení škol často ponechávalo koordinaci rozsahu povinností na samotných učitelích, případně předpokládalo, že probíhá koordinace v souladu s rozvrhem. Pedagogové na základních školách koordinovali rozsah povinností také prostřednictvím společného zadávání úkolů jednou za týden (nebo případně jednou za čtrnáct dnů), které ale nemuselo vždy eliminovat kumulaci úkolů na straně žáka. Jen velmi malý podíl škol využíval ke koordinaci i zpětnou vazbu od žáků, resp. od jejich rodičů.

Řediteli školy se osvědčilo, že po prvním týdnu distanční výuky zaslal rodičům dotazník, který vyhodnotil a následně probral s učiteli. Poté nastavil jednotná pravidla, aby nedocházelo k přetěžování žáků. Dotazník pak zasílá průběžně i nadále, aby si ověřil, že nastavená pravidla většinou vyhovují.

TABULKA 5 | Koordinace rozsahu a harmonogramu povinností pro žáky v dané třídě

	I. st. ZŠ	II. st. ZŠ	SŠ
Ano, neřízeně, na základě vlastní domluvy (samostatně)	29 %	26 %	28 %
Koordinuje a kontroluje ředitel nebo zástupce	11 %	17 %	17 %
Koordinace prostřednictvím elektronického systému	5 %	11 %	18 %
Koordinuje třídní učitel	10 %	16 %	10 %
Koordinace založená na domluvě učitelů	10 %	7 %	4 %
Koordinace prostřednictvím porad, předmětových komisí	5 %	8 %	10 %
Koordinace pomocí rozvrhu	2 %	3 %	9 %
Koordinace prostřednictvím týdenních plánů (úkolů)	12 %	10 %	5 %
Vedení nemá přesné informace	3 %	4 %	5 %
Nekoordinují	1 %	1 %	2 %

8.4 Komunikace pedagogů s žáky, resp. jejich rodiči

Nejčastějším komunikačním prostředkem pedagogů byly e-maily konkrétním žákům (častěji na základních školách) nebo e-maily hromadné (častěji na středních školách). Na základních školách mezi významné komunikační prostředky patřily i webové stránky školy, na středních školách se častěji jednalo o specifické veřejné platformy (např. Google) nebo platformy školní (intranet).

Konkrétní prostředky však školy často přizpůsobily situaci žáků a jejich rodičů a obsah komunikace se snažili soustředit i na jiné oblasti, než je obsah vzdělávání.

Ředitel školy klade důraz na sladění požadavků a optimální objem požadavků, pravidelná spolupráce formou videokonferencí se zintenzivňuje, žáci pobývající u prarodičů (jsou off-line) jsou informováni po dohodě se zákonnými zástupci pravidelně vícekrát týdně telefonicky.

On-line třídnické hodiny posilující vztahy a pozitivní atmosféru, možnost komunikace o záležitostech všedního dne. Zapojování spolupráce skupin, zadávání úkolů vyžadujících kooperaci žáků on-line.

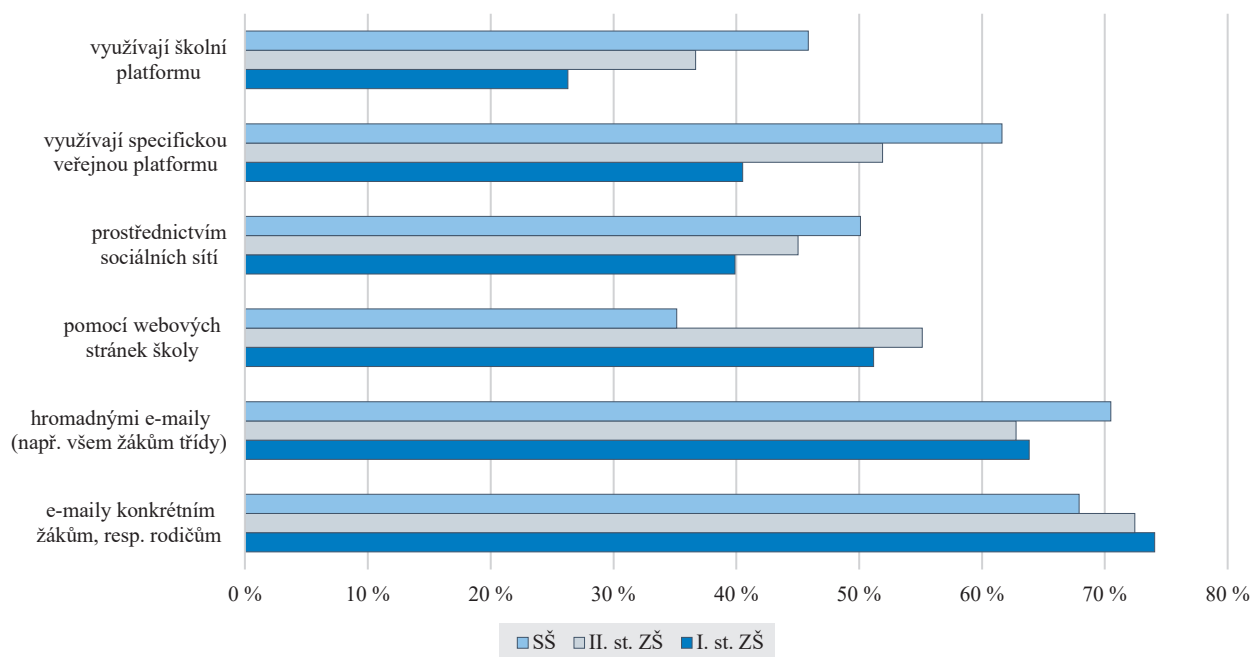
On-line třídnické hodiny věnované rozhovorům o potřebách žáků využívaly i některé střední školy.

Doporučení třídním učitelům jednou za týden realizovat on-line třídnické hodiny s cílem probrat, jak se žákům vede a co by potřebovali, žádná výuka, jen sociální interakce. Škola vnímá zátěž pro žáky i jejich rodiny.

V rámci posílení komunikace s rodiči některé školy přistoupily i k realizaci třídních schůzek rodičů.

Pokusně proběhla v jedné třídě schůzka s rodiči formou videokonference – budou následovat další. Do komunikace je zapojena speciální pedagožka, která telefonuje rodičům a získává cennou zpětnou vazbu k práci školy.

GRAF 17 | Způsoby komunikace pedagogů s žáky, resp. rodiči



Sdílené prostředí pro komunikaci s žáky využívali více pedagogové na vyšších stupních škol. Pro jednosměrnou komunikaci je využívali pedagogové především na prvním stupni základního vzdělávání. Jednosměrná komunikace od učitele k žákovi ve sdíleném prostředí dominovala v základních školách v krajích Jihočeském, Královéhradeckém a v Kraji Vysočina, ve středních školách navíc ještě v kraji Libereckém.

Mezi hlavní identifikované problémy v oblasti řízení a komunikace patří:

- minimální koordinace v oblasti využívání digitálních technologií pro vzdělávání,
- žádná nebo minimální koordinace rozsahu a harmonogramu povinností žáků,
- nízké využívání digitálních technologií pro on-line komunikaci.

Naopak pozitivním zjištěním je vysoká míra kreativity a nasazení ředitelů škol při zajištění koordinace všech pedagogů v oblasti využívání digitálních technologií včetně pravidelných proškolení a podobně i hledání neefektivnějších způsobů komunikace se všemi aktéry a vytváření prostoru pro zpětné informování od žáků i od rodičů.

Nejpozději po skončení zákazu fyzické přítomnosti žáků a jejich návratu do běžné výuky bude důležité zajistit přenos pozitivních zkušeností ředitelů škol a podporu proměnám způsobů řízení i na dalších školách, včetně zkvalitnění komunikace uvnitř školy i mimo ni.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a shorter grey rectangle on the right, with a large, hollow, blue-outlined number '9' centered between them.

9

Digitální technika

9 Digitální technika

Klíčovým faktorem využívání digitálních technologií je jejich samotná dostupnost pro učitele i žáky a také její kvalita včetně připojení k internetu⁴. Technickou výhodou měly školy, které se vybavě digitální technikou, zpravidla ve spolupráci s jejich zřizovateli nebo s podporou různých projektů a grantů, věnovaly systematicky již v minulých letech, a mohly tak zajistit dostatečné vybavení jak pedagogům, tak i některým žákům.

Základní škola jen s prvním stupněm je dostatečně vybavená notebooky a iPady – učitelé je mají k dispozici pro práci doma a některé zapůjčili žákům, kteří doma neměli vybavení vhodné pro vzdělávání na dálku.

Z projektů jsme před sedmi lety získali pro každého učitele notebook a před čtyřmi lety pro každého kvalitní tablet. Notebooky dosluhují, vzhledem k finančním prostředkům, je postupně vyměňujeme. Každý učitel z naší školy tuto techniku využívá, protože pět let máme zaveden administrativní a komunikační systém iŠkola (třídní knihy, klasifikace žáků, docházka žáků, e-mailová komunikace s rodiči).

Většina učitelů střední školy má svoji techniku (pevné PC, notebooky, tablety), kterou doma mohou připojit ke školním systémům (využíváno zejména Google Classroom), pokud učitelé potřebovali, škola zapůjčila školní notebooky (využilo jen několik pedagogů, ostatní nepotřebovali).

9.1 Vybavení pedagogů

Pro on-line výuku na dálku pedagogové využívali zapůjčenou školní digitální techniku nebo svou osobní digitální techniku, případně chytrý telefon. Podíl škol, které uváděly potřebu doplnění vybavení pro pedagogy, byl celkově jen v jednotkách procent, častěji na druhém stupni základních škol a na středních školách.

Přáli bychom si větší množství digitální techniky, kterou by škola mohla zapůjčit učitelům na práci z domova, případně také žákům, aby mohli pracovat on-line a využívat internet.

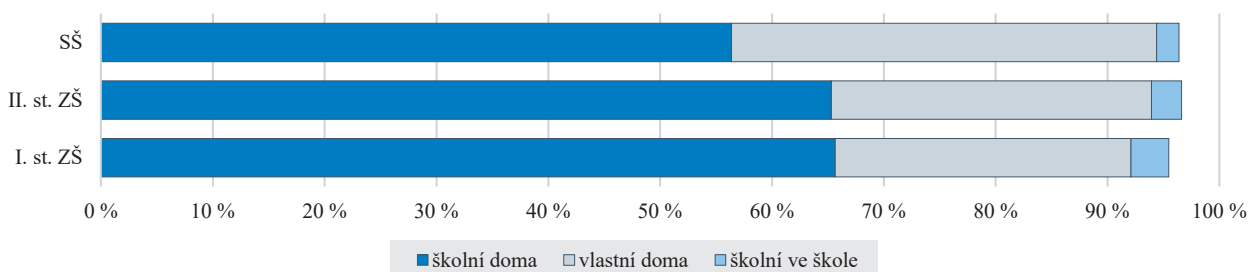
Výraznější rozdíly v dostupnosti digitální techniky byly mezi jednotlivými kraji. Všichni pedagogové, nebo alespoň většina z nich, měli k dispozici zapůjčenou digitální techniku ze školy nejčastěji v krajích Libereckém a Zlínském, naopak nejméně často v Praze a v Jihočeském kraji.

Většina pedagogů měla k dispozici digitální techniku ve škole nejčastěji v Praze a v Kraji Vysočina. Nejméně často šlo o kraje Moravskoslezský, Královéhradecký, Liberecký a Pardubický.

Osobní digitální techniku měla dle informací ředitelů škol k dispozici většina pedagogů nejčastěji v krajích Libereckém, Jihočeském, Ústeckém a v Praze, nejméně často pak v Královéhradeckém, Karlovarském, Olomouckém a Moravskoslezském kraji.

Přestože v některých krajích byla školní digitální technika k dispozici v budově školy, tak pedagogové využívali především digitální techniku doma (buď zapůjčenou školní, nebo soukromou). Jen malé procento využívalo digitální techniku ve škole.

GRAF 18 | Reálné využívání digitální techniky pro vzdělávání na dálku



Uváděné vybavení škol samozřejmě nepostihuje výrazné rozdíly v kvalitě technického vybavení, a právě na problémy v této oblasti si některé školy stěžovaly.

Potřebovali bychom být po technické stránce jednotně a moderně vybaveni.

⁴ Podrobněji také v tematické zprávě České školní inspekce ze září 2017, která se věnuje problematice vybavenosti škol digitálními technologiemi a jejich využíváním. Zpráva je dostupná na www.csicr.cz.

Jiné školy měly naopak technické vybavení na odpovídající úrovni.

Škola zajistila pro všechny vyučující školní notebook s jednotným programovým vybavením.

9.2 Vybavení žáků

Výraznějším problémem než lokální nedostatek digitální techniky nebo její úroveň pro pedagogy byl nedostatek digitální techniky u žáků. Podle údajů, které odhadovali ředitelé škol, má digitální techniku doma určitě více než 80 % žáků. Vyšší podíl žáků je na středních školách (více než 90 % žáků) a nejnižší na prvním stupni základních škol (méně než 85 % žáků).

TABULKA 6 | Odhad míry vybavení žáků digitálními technologiemi vzhledem k informaci o využívání digitálních technologií v minulosti

	I. st. ZŠ	II. st. ZŠ	SŠ
95 % a více žáků	47 %	47 %	74 %
75 % – 95 % žáků	36 %	40 %	22 %
50 % – 75 % žáků	10 %	9 %	3 %
25 % – 50 % žáků	2 %	1 %	0 %
Méně než 25 % žáků	1 %	1 %	0 %

Významné rozdíly byly patrné i mezi jednotlivými kraji. Nejnižší podíl žáků, kteří mají doma digitální techniku, je v krajích Karlovarském a Libereckém, naopak nejvyšší je v krajích Jihomoravském, Středočeském, Jihočeském a v Kraji Vysočina.

S uvedenými zjištěními koresponduje i potřeba škol získat digitální techniku pro žáky, která se vyskytovala u 12 % základních škol a u 5 % středních škol.

Rozdíl mezi odhadem dostupnosti digitální techniky pro žáky a potřebou tuto techniku pro ně zajistit souvisí s odlišnými možnostmi a schopnostmi škol obstarat žákům dostatečné vybavení digitální technikou (z tohoto důvodu ne všechny školy, které uvedly, že jejich žáci nemají dostupnou digitální techniku, zároveň uvedly, že jejich žáci tuto techniku potřebují). O rozdílnosti situací v jednotlivých regionech svědčí také to, že relativně často školy uváděly, že možnost zapůjčit digitální techniku ze školy nevyužil nikdo z rodičů ani žáků.

Škola zajistila školní iPady pro sedm dětí z vícečetných rodin (tři děti), aby mohly být současně aktivní všechny děti. Zajištění technického vybavení všech žáků ve spolupráci s poskytovatelem internetu tak, aby mohla probíhat on-line výuka. V důsledku toho je účast žáků téměř 100% a konají se videokonference i pro rodiče. Škola požádala rodiče o zapůjčení digitální techniky pro ty žáky, kteří ji nemají. Následně přišla okamžitá pomoc.

Pozitivním zjištěním je vysoké pokrytí všech pedagogů a téměř všech žáků digitální technikou, liší se ovšem např. úroveň techniky, míra její zastaralosti nebo kvalita či rychlost připojení. Přejít na on-line vzdělávání tedy nebyl v principu podmíněn masivním nákupem digitální techniky, ale většina škol již byla relativně dostatečně vybavena a mohla pedagogům zajistit alespoň základní podmínky pro výuku z domova a žákům s nedostatečným vybavením takové vybavení zapůjčit. Pozitivním zjištěním je i vysoká ochota okolí školy pomoci zajistit digitální technologie pro ty žáky, kteří je nemají, ve spolupráci se zřizovatelem nebo např. s podnikateli z řad rodičů apod.

Pro využívání digitálních technologií po obnovení fyzické přítomnosti žáků ve školách bude určitě dobré zkvalitňovat i úroveň vybavení, ale jednoznačně se ukázalo, že zásadnější je metodická podpora využívání digitálních technologií a digitální kompetence jednotlivých učitelů. Přes výhrady některých skupin IT expertů k vybavování škol přenosnou digitální technikou se ukázalo, že pro podporu digitalizace vzdělávání byly školy s dostatkem přenosné techniky lépe připraveny. Navíc Česká školní inspekce zaznamenala mnoho případů, kdy vedení školy plánuje dálkovou formu výuky využívat i nadále, např. při absenci žáků.

10

Aplikace, platformy

10 Aplikace, platformy

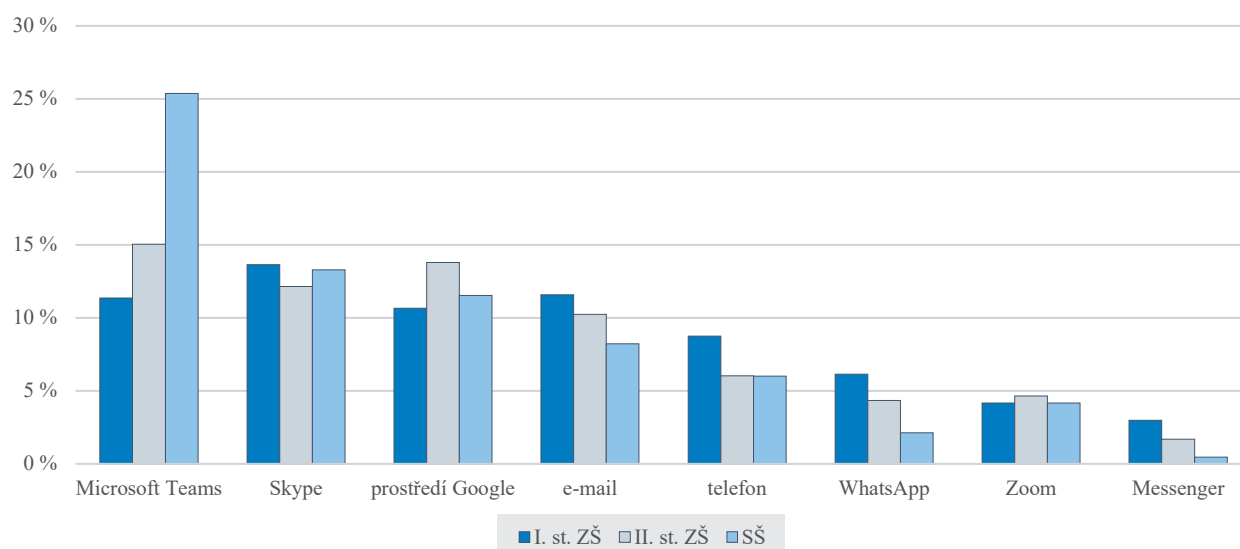
Užívání aplikací, komunikačních platforem a softwaru se ve školách týkalo minimálně tří oblastí. V první řadě šlo o komunikační nástroje pro pořádání porad a zajištění komunikace se žáky či jejich rodiči, poté o technologickou podporu výuky na dálku, a nakonec o specifický software, který byl před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách využíván k výuce (např. účetní programy na ekonomických školách apod.).

Vzhledem k rozsáhlým možnostem využívání různých komunikačních a výukových platforem, které mají pro konkrétní účely své výhody a nevýhody, bylo pro kvalitu vzdělávání na dálku důležité zajistit, aby žáci i učitelé minimálně přecházeli z jednoho prostředí do druhého.

10.1 Technologické zajištění komunikace

Ze šetření České školní inspekce vyplynulo, že většina základních i středních škol využívá digitální techniku pro vedení porad. Nejčastěji šlo o platformy Microsoft Teams, Skype a Google Meet nebo Google Hangout. Z dalších prostředků byl častěji používán ještě e-mail a telefon, již méně často byly využívány aplikace WhatsApp, Zoom a Messenger.

GRAF 19 | Komunikační prostředky využívané k vedení porad

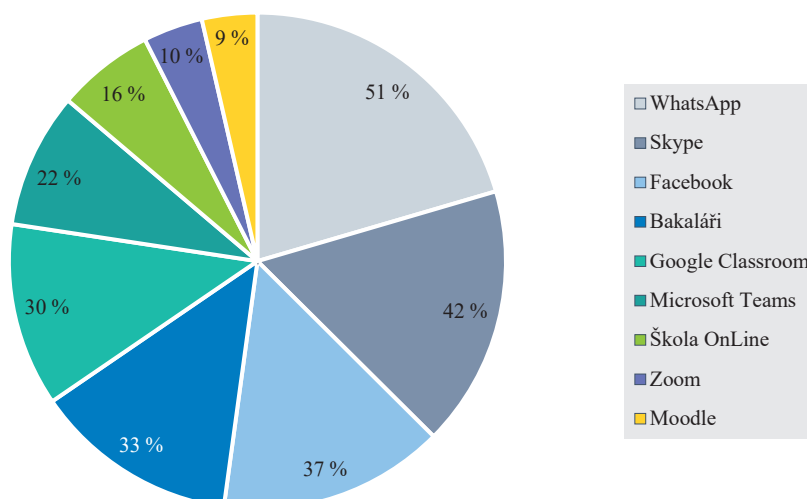


Pro komunikaci s rodiči volili pedagogové často podobné platformy, které využívali při poradách s vedením školy. Na prvním stupni základních škol dominovaly WhatsApp, Skype a Facebook, na druhém stupni k nim ještě přibyli Bakaláři a Google Classroom. Na středních školách naproti tomu dominovalo využití systému Bakaláři a mezi využívané platformy patřil také Microsoft Teams.

V malotřídní škole vytvořili uzavřené skupiny všech rodičů na WhatsApp, a tím posílili komunikaci rodičů i žáků se školou.

Učitelé pro vzájemnou komunikaci mezi sebou využívají i chytré telefony, využívají např. WhatsApp.

GRAF 20 | Průměrné zastoupení prostředků komunikace pedagogů s žáky



10.2 Jednotnost využívaných platforem

Způsob vedení porad sám o sobě sjednocuje využívanou komunikační platformu v dané škole. Vedení výuky, které je zásadně ovlivněno vyučujícím, již ale nezajišťuje jednotnost platforem v celé škole. Tento úkol stál před vedením škol. Někde se na jeho řešení podílel ICT koordinátor, jinde bylo rozhodnutí na řediteli školy. Dokladem toho, že se školy, resp. jejich vedení, s tímto problémem vypořádaly, je fakt, že více než polovina škol jednotnou výukovou platformu zvolila. Celkově ale zůstával po třech týdnech vzdělávání na dálku vysoký podíl škol (pětina až čtvrtina), kde si platformy volili vyučující sami podle svých zkušeností a preferencí.

Na základní škole s prvním stupněm dobré zkušenosti s Microsoft Teams i pro on-line výuku, všichni jsou jednotní, žákům poskytují individuální zpětnou vazbu, natáčí pro žáky výukové podcasty.

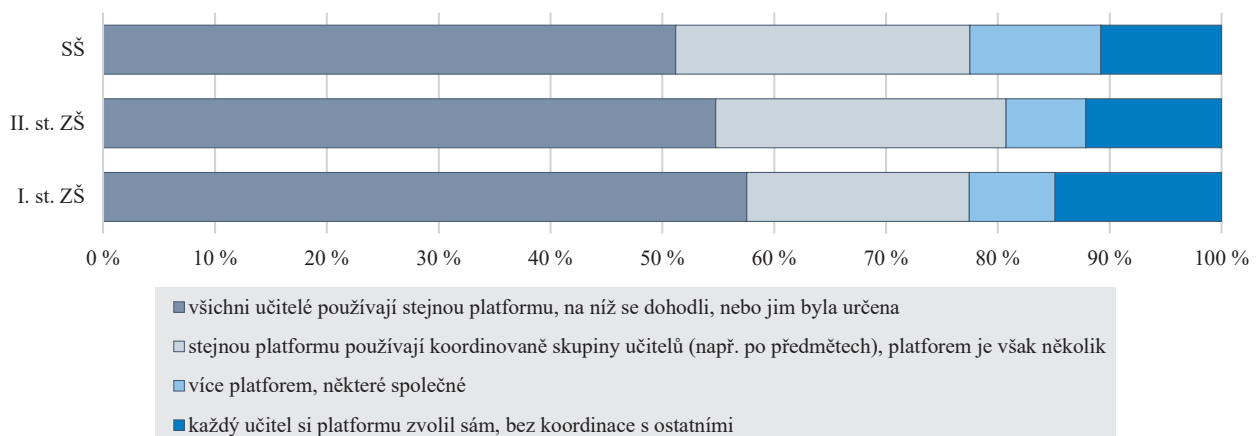
Sjednocující prostředí škole poskytl Edupage (přechod z Bakalářů před čtyřmi roky), nyní pedagogové vidí, co všechno lze v systému využívat – nyní i zápis dětí probíhá přes Edupage, zákonní zástupci posílají přihlášky.

Na zajištění jednotného přístupu školy často spolupracovaly se svým zřizovatelem nebo s rodiči.

Za přispění zřizovatele základní škola zakoupila licence MS Office 365 pro všechny žáky i učitele, zřízeny byly všem přístupy do Bakalářů, spuštěn byl MS Teams.

Škola zřídila ve spolupráci s rodiči nový web, kde jsou k dispozici materiály k výuce pro vyučující, veškeré odkazy a sdílené materiály ke stažení pro žáky a jejich rodiče.

Mezi kraji byly v jednotnosti platforem výrazné rozdíly. Nejvyšší míra jednotnosti platforem byla v Kraji Vysočina a v krajích Pardubickém a Libereckém. Naopak nejnižší míru jednotnosti platforem ve škole vykazoval Karlovarský kraj, Praha a kraje Královéhradecký a Ústecký.

GRAF 21 | Míra jednotnosti platformem/systémů/aplikací, které učitelé pro distanční vzdělávání používají

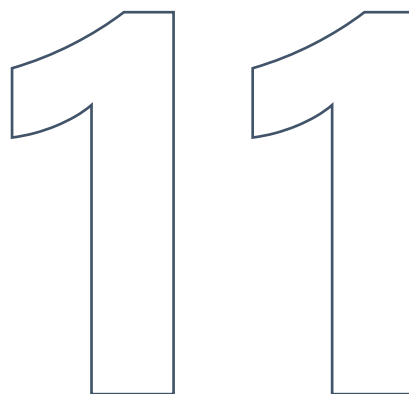
Specifickým problémem byl software pro odborné předměty na středních školách, kde vedení škol opět kreativně hledalo cesty, jak jej zajistit (např. spoluprací s firmami).

Velmi pozitivně hodnotí učitelé odborných předmětů možnosti pro CAD systémy a CAM díky nabídce firmy 3E Praha Engineering.

Učitelé využívají i webináře odborných firem k výuce odborných předmětů a odbornému softwaru, např. webináře SolidCAM.

Zjištění naznačila další problém, který by se měl do budoucna eliminovat, a tím je značná pestrost výukových platformem v jedné škole. I přesto je ale pozitivním zjištěním, že na většině škol se podařilo jednotnou platformu prosadit, případně školy ke sjednocení platformem postupně směřují.

Mezi pozitivní zjištění patří vysoká míra flexibility ve využívání moderních komunikačních platformem, jako je např. WhatsApp, i mezi pedagogy na prvním stupni základních škol. Tento fakt dokládá již zmiňovanou ochotu využívat moderní technologie ve výuce, pokud jsou pro danou situaci z pohledu učitelů přínosné a efektivní. Po zahájení běžné výuky bude vhodné i nadále podporovat využívání digitálních technologií pro komunikaci. Potřebnost komunikace s minimem bariér totiž nebude po opětovném zahájení běžného provozu škol menší.



Vliv zřizovatelů

11 Vliv zřizovatelů

Řízené rozhovory s řediteli škol znovu potvrdily, že kvalita školy primárně nespočívá v opravené fasádě školní budovy nebo v novém školním hřišti, které zajistil zřizovatel. Zásadní pro kvalitu distančního vzdělávání je celková kultura školy spojená zejména s kvalitou pedagogického vedení. I v této situaci lze poukázat na zajímavé příklady spolupráce školy a zřizovatele, které napomáhají zkvalitnění vzdělávacího procesu.

Někdy se jednalo například o doplnění chybějící digitální techniky pro učitele.

Škola ve spolupráci se zřizovatelem řeší situaci, kdy dva vyučující mají v současné době problémy s chybějící digitální technikou (v rámci práce z domova).

Se zapůjčením digitální techniky pomohl i zřizovatel.

Jinde šlo o problém s metodickou podporou, kterou na jiných školách zajišťuje např. koordinátor ICT, a do odstranění problému se úspěšně zapojil právě zřizovatel školy.

Škola nemá vlastního ICT koordinátora. Zřizovatel škole zajistil experta na IT.

Škola přijala pomoc od Správy informačních technologií města Plzně, která nabízela školení v oblasti on-line dovedností.

Výrazně pozitivní spolupráce školy se zřizovatelem, který zajistil technickou podporu pro on-line výuku odborníkem z řad zaměstnanců obce.

Jak bylo uvedeno výše, v některých případech nemají žáci doma digitální techniku nebo on-line připojení k internetu. I v těchto případech tak často pomáhali zřizovatelé. Do podpory vzdělávání se v obcích zapojili také další partneři, jako např. dobrovolní hasiči, prodejny, kde bylo možné nechat materiály pro žáky a jejich rodiče, nebo místní podnikatelé.

Ve spolupráci se zřizovatelem škola zajistila jedné sociálně velmi slabé rodině přístup k internetu zdarma.

Spolupráce se zřizovatelem, který žákům, kteří nemají takovou možnost, tiskne vzdělávací materiály.

Žákovi s třetím stupněm podpůrného opatření byl zapůjčen školní notebook. Konektivitu zajistila obec.

Materiály rozváží pověřený pracovník zřizovatele.

Za příspěví zřizovatele byly zakoupeny licence MS Office 365 pro všechny žáky i učitele.

V době krize se kvalita komunikace mezi školou, rodiči a samozřejmě také zřizovatelem ukazuje ještě více než jindy. Na význam komunikace poukazuje Česká školní inspekce ve svých výstupech dlouhodobě, s tím, že např. za 40 % stížností stojí právě nedostatky v oblasti komunikace.



12

Krajská specifika

12 Krajská specifiká

V mnoha zjištěních se ukázaly výrazné rozdíly mezi jednotlivými kraji. Jejich příčinou je jednak odlišné složení sítě škol, a jednak odlišná podpora školám či rozdíly v možnostech dalšího vzdělávání učitelů (konkrétně ve vazbě na digitální kompetence). V neposlední řadě pak jde také o určité rozdíly ve způsobech výuky a v přístupu k žákům a jejich rodičům.

Uvedená zjištění nemusí mít vždy elementární regionální souvislosti, ale cílená regionální podpora může napomoci část negativních specifik minimalizovat.

Odlišnosti v krajích se týkají tří základních oblastí, které jsou určující pro kvalitní zajištění vzdělávání na dálku. Prvním je dostupnost digitálních technologií, druhým jsou charakteristické znaky možné kvalitní výuky na dálku a třetím je kvalita pedagogického řízení školy.

TABULKA 7 | Krajská specifiká základních faktorů vzdělávání na dálku (+ výrazně vyšší výskyt než v republikovém průměru; – výrazně nižší výskyt než v republikovém průměru)

		Jihočeský	Jihomoravský	Karlovarský	Královéhradecký	Liberecký	Moravskoslezský	Olomoucký	Pardubický	Plzeňský	Praha	Středočeský	Ústecký	Vysočina	Zlínský
Digitální technologie (DT)	využívání digitální techniky (DT) na 1. st. ZŠ před uzavřením	-	+	-	-										
	využívání DT na 2. st. ZŠ před uzavřením	-	+	-	-	-				-					-
	využívání DT na SŠ před uzavřením			-	-	+			-			+	+		
	pedagogům je k dispozici zapůjčená DT ze školy	-				+					-				+
	pedagogům je k dispozici DT ve škole				-	-	-		-		+			+	
	pedagogům je k dispozici osobní DT	+		-	-	+	-	-			+		+		
	vybavení žáků DT	+	+	-		-							+		+
Výuka na dálku	nevyužívání obvyklé klasifikace		+	-		+				+	+		-		
	poskytování podrobné zpětné vazby					+					+			+	+
	zadávání rozšiřujícího učiva			-									-		
	on-line odevzdávání			-	-	+	+				+	+			-
	minimum fyzického odevzdávání			-						-			-	-	
	podíl jednosměrné komunikace od učitele k žákovi na ZŠ	-			-										-
	podíl jednosměrné komunikace od učitele k žákovi na SŠ					-									
Řízení školy	minimum samostatných pedagogů, nepotřebujících koordinaci	-		-	+		-			+	+	+		-	
	zapojení koordinátora ICT		+	-			+		-	-			-		+
	on-line porady na ZŠ i SŠ			-					+		+		-	-	
	on-line porady na SŠ				+										
	on-line porady na ZŠ											+			
	jednotnost platform ve škole			-	-	+			+		-		-	+	

Pro směřování metodické podpory a zkvalitnění výukových zdrojů jsou uvedena i jejich krajská specifiká.

TABULKA 8 | Krajská specifika využívání výukových zdrojů (+ výrazně vyšší výskyt než v republikovém průměru; – výrazně nižší výskyt než v republikovém průměru)

	Jihočeský	Jihomoravský	Karlovarský	Královéhradecký	Liberecký	Moravskoslezský	Olomoucký	Pardubický	Plzeňský	Praha	Středočeský	Ústecký	Vysočina	Zlínský
Výukové zdroje														
otevřené vzdělávací zdroje	+			+		+								+
zdroje na vlastních webech mimo školního webu					+									
UčíTelka		+				+			+					+
licencované zdroje z nakladatelství na ZŠ										+				
učebnice a sešity													+	
rvp.cz						+								
Včelka					+						+			
Škola s nadhledem								+	+					
Scio			-									-	-	

13

Závěry a doporučení

13 Závěry a doporučení

13.1 Závěry

- Velký podíl škol se v rámci svých možností s rychlým přechodem na distanční formu vzdělávání úspěšně vypořádal a snaží se vykonávat maximum možného pro efektivní zajištění vzdělávacího procesu i v mimořádných podmínkách.
- Školy, resp. jejich vedení, většinou ví, co všechno je potřeba zabezpečit pro efektivní vzdělávání (zpětnou vazbu od žáků, komunikaci bez překážek, přiměřenost rozsahu a náročnosti vzdělávání apod.), a do značné míry se o to snaží.
- Kompetence ředitelů škol v oblasti pedagogického vedení se při koordinaci výuky na dálku, využívání digitálních technologií, usměrňování vzdělávacího obsahu, zajištění komunikace a podpory pedagogům školy ukázaly jako zcela nezbytné a zásadní, přičemž úroveň pedagogického řízení v jednotlivých školách je v tomto směru velmi různá.
- Realizace vzdělávání na dálku prohloubila rozdíly mezi pozitivy a negativy u jednotlivých krajů. Mnohem výrazněji se ukázaly zásadní rozdíly v úrovni řízení škol, v přístupech k výuce a v podmínkách pro vzdělávání na dálku, které žáci škol v jednotlivých regionech mají.

13.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Využít dosavadní spolupráci pedagogů při úpravách obsahu vzdělávání během výuky na dálku a pod vedením ředitele školy upravovat vzdělávací obsah tak, aby byly obsahové priority pro pedagogy srozumitelné (pro výuku ve škole i v případě potřeby dalšího vzdělávání na dálku).
- Využívat zkušenosti ze vzdělávání na dálku při hodnocení žáků, např. větší orientací na pozitivní výsledky žáka, častějším využíváním forem slovního hodnocení, zvyšováním znalostí a dovedností učitelů v oblasti formativního hodnocení v procesu učení apod.
- Navázat na spolupráci rodičů a školy z období vzdělávání na dálku a využívat nastavené a osvědčené způsoby komunikace s rodiči a žáky i po návratu žáků do škol.

Doporučení pro zřizovatele

- Zvyšovat vybavenost škol přenosnou digitální technikou pro pedagogy i pro žáky tak, aby mohli využít zkušenosti se vzděláváním na dálku např. při individualizaci vzdělávání.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Podpořit ředitele škol v získávání kompetencí v oblasti pedagogického vedení a řízení pedagogického procesu, např. využitím inspirativních zkušeností ředitelů škol, kteří během vzdělávání na dálku prokázali značnou míru kreativity.
- Podpořit pedagogy v rozvoji digitálních kompetencí s cílem maximálně využít potenciál digitálních technologií k zefektivnění výuky.
- S využitím informací o podmínkách a průběhu vzdělávání na dálku vytvořit zásady a doporučení pro organizaci a realizaci vzdělávání žáků distančním způsobem, s podporou digitálních technologií.
- Podpořit školy, kterým se nedaří úspěšně komunikovat s rodiči, nabídkou pozitivních zkušeností škol, které jsou v komunikaci s rodiči úspěšné.



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Distanční vzdělávání v širších vztazích

PŘÍLOHA 1 | Distanční vzdělávání v širších vztazích

Tato kapitola hodnotí podobu existujících vztahů mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání na prvním a druhém stupni základních škol a na středních školách, přičemž vztahy jsou hodnoceny na základě posouzení a nalezení významnějších vazeb mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání. Posuzována je rovněž vazba hodnocení na vybrané charakteristiky škol, které zahrnují:

- typ zřizovatele školy,
- velikost školy daná počtem žáků,
- kraj, v němž je škola lokalizována,
- typ obce, v níž je škola lokalizována, a to s rozlišením tří kategorií⁵: (1) jádrová obec; (2) suburbium; a (3) ostatní venkovské obce,
- socioekonomické charakteristiky lokality, v níž se škola nachází⁶ (pouze základní školy),
- podíl žáků nematuritních oborů (pouze střední školy).

První stupeň základních škol

V případě prvního stupně základních škol byly nalezeny dva významnější vztahy mezi charakteristikami distančního vzdělávání (viz obrázek č. 1):

- První významnější vztah naznačuje, do jaké míry se učitelé prvního stupně základních škol spoléhají při zajištění distančního vzdělávání na vlastní digitální techniku, přičemž lze pozorovat inverzní (opačný) vztah mezi vybavením učitelů vlastní digitální technikou na jedné straně a školní přenosnou technikou na straně druhé. Takto vlastní digitální technika učitele může suplovat případnou absenci školní přenosné techniky pro distanční vzdělávání.⁷ Rovněž práce učitele na školní nepřenosné technice bývá v případě distančního vzdělávání doprovázena využitím vlastní digitální techniky v domácím prostředí.
- Druhý významnější vztah⁸ je spojený s úrovní kvality prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání, která je především utvářena vyššími zkušenostmi, ochotou a zájmem učitelů realizovat distanční vzdělávání, lepším vybavením žáků digitální technikou a vyšší intenzitou a různorodostí komunikace mezi učiteli a žáky.

Vyšší kvalita prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání byla pozorována v případě neveřejných škol, větších škol s vyšším počtem žáků prvního stupně a dále pak škol lokalizovaných v místech s lepšími socioekonomickými charakteristikami a škol lokalizovaných v suburbánních obcích. Takto lze předpokládat vyšší potíže se zajištěním distančního vzdělávání především ve školách charakteristických socioekonomickým znevýhodněním.

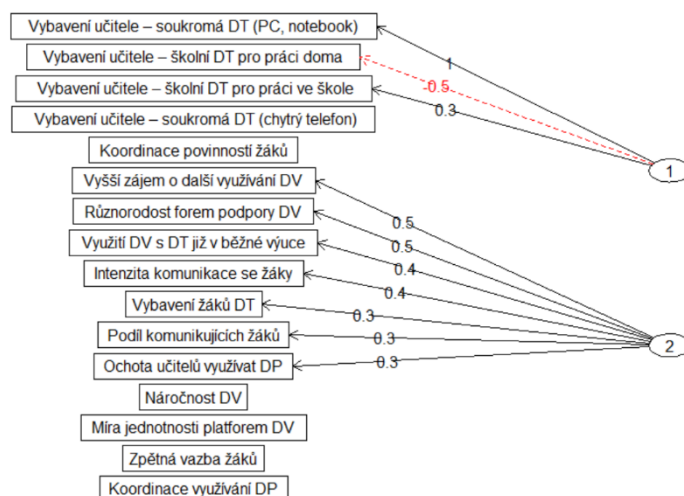
⁵ Vymezení podle OUŘEDNÍČEK, M., ŠPAČKOVÁ, P., KLSÁK, A. (2018): *Zóny rezidenční suburbanizace v obcích Česka 2016*. Specializovaná mapa. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.

⁶ Proměnná odpovídá indexu socioekonomických charakteristik lokality školy, který je utvářen z několika proměnných socioekonomického znevýhodnění měřených jednak na úrovni základních sídelních jednotek a jednak na úrovni obce a který se vztahuje k různým rokům v závislosti na dostupnosti dat. V tomto kontextu je potřeba vnímat rovněž omezení této proměnné a existenci potřeby dalšího zlepšování tohoto typu indikátorů na bázi robustnější a přesnější datové základny.

⁷ Přirozeně platí, že někteří učitelé mohou dávat přednost vlastní digitální technice před školní přenosnou technikou, například z kvalitativních důvodů.

⁸ Síla vztahů mezi relevantními charakteristikami škol je zde spíše nižší.

OBRÁZEK 1 | Podoba významnějších vztahů mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání pro první stupeň základních škol (čím vyšší číslo, tím silnější vztah, záporná hodnota znamená inverzní vztah)

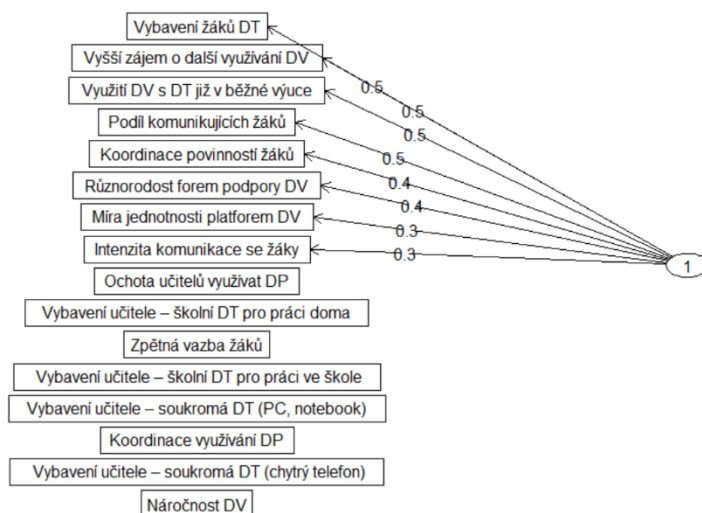


Pozn.: DP – digitální podpora; DT – digitální technika; DV – distanční vzdělávání

Druhý stupeň základních škol

V případě druhého stupně základních škol byl nalezen jeden významnější vztah mezi charakteristikami distančního vzdělávání (viz obrázek č. 2). Tento vztah⁹ je spojený s úrovní kvality prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání, která je opětovně utvářena především vyššími zkušenostmi a zájmem učitelů realizovat distanční vzdělávání, lepším vybavením žáků digitální technikou a vyšší intenzitou a různorodostí komunikace mezi učiteli a žáky. Na rozdíl od prvního stupně základních škol je vazba mezi uvedenými charakteristikami distančního vzdělávání doplněna rovněž vztahem s vybranými aspekty koordinace distančního vzdělávání – využitím jednotné platformy školy pro distanční vzdělávání a koordinací úkolů a povinností kladených na žáky.

OBRÁZEK 2 | Podoba významnějších vztahů mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání pro druhý stupeň základních škol



Pozn.: DP – digitální podpora; DT – digitální technika; DV – distanční vzdělávání

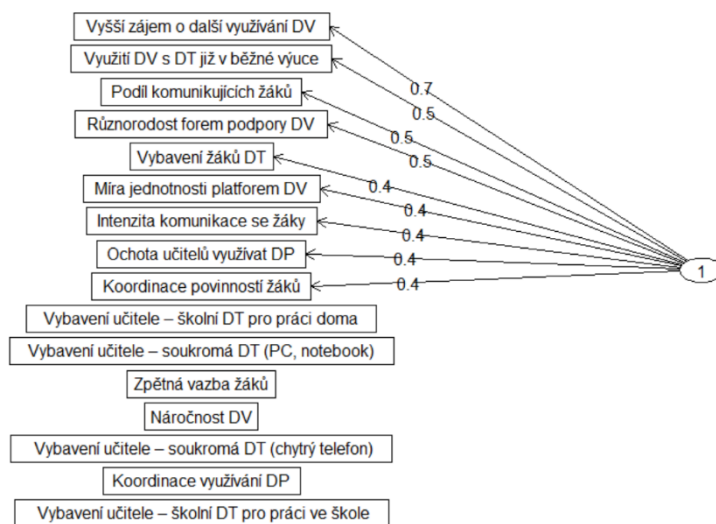
Stejně jako v případě prvního stupně základních škol byla vyšší kvalita prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání pozorována u neveřejných škol, větších škol s vyšším počtem žáků prvního stupně a dále pak u škol lokalizovaných v místech s lepšími socioekonomickými charakteristikami a škol lokalizovaných v suburbánních obcích. Takto lze opětovně předpokládat vyšší potíže se zajištěním distančního vzdělávání především ve školách charakteristických socioekonomickým znevýhodněním.

⁹ Síla vztahů mezi relevantními charakteristikami škol je zde spíše nižší.

Střední školy

V případě středních škol byl nalezen jeden významnější vztah mezi charakteristikami distančního vzdělávání (viz obrázek č. 3), který je analogií ke vztahu nalezenému pro druhý stupeň základních škol. Takto je identifikovaný vztah opětovně spojen s úrovní kvality prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání, která je dána vyššími zkušenostmi a zájmem učitelů realizovat distanční vzdělávání, lepším vybavením žáků digitální technikou, vyšší intenzitou a různorodostí komunikace učitele a žáků a koordinací některých aspektů distančního vzdělávání – jednotná platforma školy pro distanční vzdělávání a koordinace úkolů a povinností kladených na žáky. Zároveň se ukazuje, že nižší kvalita prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání je charakteristická pro střední školy s vyšším zastoupením žáků nematuritních oborů a v nižší míře také pro střední školy s nižším počtem žáků.

OBRAZEK 3 | Podoba významnějších vztahů mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání pro střední školy



Pozn.: DP – digitální podpora; DT – digitální technika; DV – distanční vzdělávání

Z výše uvedeného vyplývá:

- Koexistence dílčích aspektů utvářejících prostředí pro realizaci distančního vzdělávání na všech typech škol.
- Path-dependence (závislost současného vývoje na předcházejícím vývoji) charakter vývoje prostředí pro realizaci distančního vzdělávání, a to v kontextu vazby vyššího zájmu učitelů o další využívání distančního vzdělávání v lepším prostředí školy pro tuto formu vzdělávání.
- Nižší vazba vybavení učitelů k dalším aspektům utvářejícím prostředí pro realizaci distančního vzdělávání, a to také s ohledem na využití vlastní digitální techniky učitelů jako alternativy ke školní nepřenosné technice.
- Největší problémy pro utváření kvalitního prostředí pro realizaci distančního vzdělávání je možné pozorovat v případě základních škol, které se nacházejí v lokalitách s horšími socioekonomickými charakteristikami, resp. v případě středních škol, které navštěvuje vyšší podíl žáků v nematuritních oborech – distanční vzdělávání utvářející hrozbu nedostatečného rozvoje znalostí a dovedností žáků těchto škol.

**Vzdělávání v mateřských školách
v období nouzového stavu**

Tematická zpráva

2019|20

**Vzdělávání v mateřských školách
v období nouzového stavu**

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD.....	362
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	366
3	VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MIMORÁDNÉ SITUACI	368
4	ZMĚNY V PROVOZU MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	370
5	ZMĚNY VE VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	374
6	VZDĚLÁVÁNÍ S VYUŽITÍM DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ	378
7	KOMUNIKACE.....	382
8	OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ.....	388
9	SPOKOJENOST MATEŘSKÝCH ŠKOL SE VZDĚLÁVÁNÍM	392
10	KRAJSKÁ SPECIFIKA.....	396
11	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	398
11.1	ZÁVĚRY	398
11.2	DOPORUČENÍ.....	398
	PŘÍLOHA 1 DALŠÍ INSPIRATIVNÍ PŘÍKLADY.....	402

1

Úvod

1 Úvod

V návaznosti na doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zvážit omezení nebo přerušení provozu mateřských škol v souvislosti s pandemií covid-19, i když vládními usneseními ani opatřeními Ministerstva zdravotnictví nebyla přítomnost dětí v předškolním vzdělávání na rozdíl od vyšších stupňů vzdělávání centrálně zakázána, realizovala Česká školní inspekce v období od 28. dubna 2020 do 5. května 2020 ve všech mateřských školách zapsaných do školského rejstříku s výjimkou mateřských škol při zdravotnických zařízeních mimořádné tematické šetření. To bylo provedeno formou inspekčního elektronického zjišťování prostřednictvím on-line dotazníku, který ředitelé mateřských škol vyplňovali v inspekčním informačním systému InspIS DATA. Cílem šetření tedy bylo získat **informace o fungování mateřských škol během nouzového stavu v období od 11. března 2020 do 30. dubna 2020**, včetně plánů a výhledů na znovuotevření mateřských škol po rozvolnění vládních preventivních opatření.

Zjišťované informace se týkaly zejména organizace vzdělávání v době uzavření nebo omezení provozu mateřských škol, komunikace škol se zákonnými zástupci dětí a realizace vzdělávacích aktivit. Záměrem bylo také identifikovat případné příklady inspirativní praxe, které by mohly ostatním mateřským školám v následujícím období pomoci v celkovém zvyšování kvality předškolního vzdělávání.

Do inspekčního elektronického zjišťování bylo zapojeno celkem 5 248 mateřských škol, tedy až na výjimky prakticky všechny školy poskytující předškolní vzdělávání v České republice.

TABULKA 1 | Mateřské školy zapojené do elektronického zjišťování

Kraj	Počet zapojených mateřských škol
Jihočeský	319
Jihomoravský	665
Karlovarský	124
Královéhradecký	313
Liberecký	232
Moravskoslezský	456
Olomoucký	381
Pardubický	317
Plzeňský	278
Praha	414
Středočeský	795
Ústecký	358
Vysočina	284
Zlínský	312
Celkem	5 248

Pro účely porovnávání regionálních a dalších vlivů byly mateřské školy rozčleněny podle počtu dětí a podle podílu dětí šestiletých a sedmiletých.

TABULKA 2 | Podíly mateřských škol podle počtu dětí v jednotlivých krajích (zaokrouhleno)

Kraj	30 a méně dětí	31 až 64 dětí	65 až 86 dětí	87 až 115 dětí	116 a více dětí
Jihočeský	35 %	25 %	10 %	12 %	19 %
Jihomoravský	30 %	32 %	16 %	10 %	12 %
Karlovarský	30 %	30 %	14 %	17 %	9 %
Královéhradecký	40 %	29 %	9 %	9 %	13 %
Liberecký	25 %	37 %	12 %	12 %	14 %
Moravskoslezský	20 %	28 %	16 %	10 %	26 %
Olomoucký	40 %	28 %	12 %	9 %	11 %
Pardubický	38 %	30 %	10 %	11 %	11 %
Plzeňský	33 %	28 %	14 %	10 %	16 %
Praha	13 %	13 %	10 %	29 %	35 %
Středočeský	32 %	36 %	9 %	9 %	14 %
Ústecký	36 %	29 %	11 %	14 %	11 %
Vysočina	49 %	30 %	5 %	6 %	10 %
Zlínský	34 %	32 %	14 %	8 %	13 %
Celkový podíl	32 %	29 %	12 %	11 %	16 %

TABULKA 3 | Podíly mateřských škol podle podílu šestiletých a sedmiletých dětí v jednotlivých krajích (zaokrouhleno)

Kraj	Bez 6- a 7letých	Podprůměrný podíl 6- a 7letých	Mírně nadprůměrný podíl 6- a 7letých	Výrazně nadprůměrný podíl 6- a 7letých
Jihočeský	14 %	37 %	36 %	12 %
Jihomoravský	19 %	38 %	31 %	12 %
Karlovarský	15 %	39 %	36 %	10 %
Královéhradecký	17 %	32 %	39 %	11 %
Liberecký	10 %	37 %	39 %	14 %
Moravskoslezský	14 %	41 %	34 %	11 %
Olomoucký	17 %	31 %	34 %	18 %
Pardubický	17 %	41 %	32 %	10 %
Plzeňský	16 %	38 %	32 %	13 %
Praha	14 %	55 %	21 %	10 %
Středočeský	14 %	38 %	38 %	10 %
Ústecký	23 %	37 %	29 %	11 %
Vysočina	28 %	34 %	29 %	9 %
Zlínský	12 %	27 %	45 %	16 %
Celkový podíl	17 %	38 %	34 %	12 %

Zjištění a jejich interpretace jsou doplněny ilustrativními příklady práce konkrétních mateřských škol, z nichž některé mohou být vnímány jako příklad inspirativní praxe.

A large, hollow outline of the number '2' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the left edge of the page.

Shrnutí hlavních zjištění

2 Shrnutí hlavních zjištění

V termínu od 28. dubna do 5. května 2020 realizovala Česká školní inspekce tematické šetření v podobě inspekčního elektronického zjišťování k problematice fungování mateřských škol během nouzového stavu, resp. v období od 11. března 2020 do 30. dubna 2020. Do šetření bylo zapojeno 5 248 mateřských škol, tedy téměř všechny mateřské školy zapsané do školského rejstříku.

S ohledem na mimořádnou situaci v České republice, spojenou s vládními opatřeními, zůstalo více než jeden měsíc uzavřeno 95 % mateřských škol. Provoz tedy neuzavřelo pouze 5 % mateřských škol a pouze 1,5 % mateřských škol svůj provoz ani žádným způsobem neomezilo. I v nich však byla přítomna méně než polovina dětí, které jsou k předškolnímu vzdělávání v daných školách zapsány.

V mateřských školách s nižším počtem dětí bylo jejich uzavření většinou důsledkem skutečnosti, že rodiče¹ své děti přestali do mateřské školy posílat. U větších mateřských škol pak uzavření nejčastěji inicioval zřizovatel.

V době realizace šetření, tedy na přelomu dubna a května 2020, byla většina mateřských škol, které uzavřely provoz na období delší než měsíc, rozhodnuta znovu mateřskou školu otevřít v druhé polovině měsíce května. Necelá čtvrtina ředitelů mateřských škol však v té době ještě rozhodnuta nebyla a své rozhodnutí spojovala s vývojem situace v následujícím období.

Pedagogové v 9 z 10 mateřských škol, které byly uzavřeny, pravidelně vytvářeli pro děti, resp. jejich rodiče, nabídku vzdělávacích aktivit.

Dle výpovědí ředitelů pouze velmi malá skupina mateřských škol uzavřela provoz, aniž by nějakým způsobem rodiče informovala o vhodných vzdělávacích aktivitách. Často šlo o mateřské školy s personálními problémy, např. v důsledku karantény apod. Neposkytování pravidelné nabídky rozvojových aktivit ředitelé škol zdůvodňovali zejména nízkým zájmem ze strany rodičů, technickými obtížemi při využívání digitální techniky nebo nedostatečnými digitálními kompetencemi pedagogů.

Pravidelně zasílaly nabídku rozvojových aktivit tři čtvrtiny mateřských škol, většinou s týdenní periodicitou, i když řada škol vytvářela aktivity na každý den, případně je rozesílala vícekrát týdně.

V nabídce rozvojových aktivit byly výrazné rozdíly mezi kraji. Častěji pro všechny děti připravovali nabídku v Praze a ve Středočeském a Moravskoslezském kraji, nejméně často pak v krajích Karlovarském, Jihočeském a Plzeňském.

Relativně velmi početná (24 %) je skupina mateřských škol, jejichž ředitelé uvedli, že současné vybavení digitální technikou pro ně znamená zásadní překážku pro on-line vzdělávání. Hlavním a převládajícím důvodem je tedy nedostatečné vybavení digitální technikou, především kvalitnějšími PC nebo notebooky (více než čtvrtina těchto mateřských škol), případně absence nebo nízká kvalita internetového připojení. Jen velmi malá skupina (7 %) z těchto mateřských škol pak jako příčinu uvedla také nedostatečné digitální kompetence pedagogů.

Positivním zjištěním je, že i přes minimální podporu některé mateřské školy úspěšně přistoupily k pokročilejším formám využívání digitální techniky, než je pouze zasílání e-mailů nebo zveřejňování informací na webových stránkách školy. Jejich zkušenosti a příklady tak bude vhodné po zahájení běžného provozu reflektovat a předávat ostatním.

Téměř všechny mateřské školy udržovaly dle vyjádření jejich ředitelů nějaký kontakt s rodiči, přičemž školy, které poskytovaly pravidelnou nabídku rozvojových aktivit, byly s rodiči v kontaktu častěji a intenzivněji. Pro kontakt s rodiči mateřské školy využívaly zejména své webové stránky, e-maily a telefon, případně sociální sítě.

Zásadním zjištěním jsou rozdíly v komunikaci mateřských škol s nižším a vyšším počtem dětí. Přestože počet dětí v jedné třídě se lišit nemusí, ukazuje se, že mateřské školy s nižším celkovým počtem dětí častěji využívají osobnější komunikaci.

Více než polovině mateřských škol se z jejich pohledu vzdělávání na dálku² daří. Částečnou nespokojenost uvedl jen zlomek mateřských škol. Nejvyšší míru spokojenosti s tím, jak je škola dle názoru jejího ředitele ve vzdělávání úspěšná, vykazují menší mateřské školy s počtem do 30 dětí, kde je také nejméně časté, že by škola neměla zpětnou informaci o úspěšnosti vzdělávání z pohledu rodičů.

Ředitelé některých mateřských škol současně vyjadřovali přesvědčení, že centrální instituce na segment předškolního vzdělávání zapoměly a že mateřským školám nebyly poskytovány ani dostatečné informace, ani elementární metodická podpora.

¹ Pro zjednodušení je v textu namísto pojmu zákonný zástupce volně užíván pojem rodiče.

² V textu je s pojmy vzdělávání na dálku, distanční vzdělávání či on-line vzdělávání pracováno zcela volně, bez vazby na terminologickou přesnost nebo legislativní ukotvení daných forem vzdělávání.

3

Význam předškolního vzdělávání v mimořádné situaci

3 Význam předškolního vzdělávání v mimořádné situaci

Jak již bylo uvedeno, pro předškolní vzdělávání, na rozdíl od vyšších stupňů vzdělávání, nebyl v době vyhlášení nouzového stavu v České republice vydán žádný zákaz fyzické přítomnosti dětí v předškolním vzdělávání nebo závazný pokyn k plošnému uzavření mateřských škol.³ Rozhodnutí o uzavření či omezení provozu mateřské školy, stejně jako případná organizace vzdělávání na dálku, bylo zcela na jednotlivých ředitelích. Stávající situace byla nová a komplikovaná nejen pro mateřské školy, ale zejména pro rodiče a jejich děti. Mnoho rodin čelilo novým skutečnostem a řešilo, jak předškolní děti v době nouzového stavu doma smysluplně zabavit a případně i nějakým způsobem vzdělávat a jak to všechno vhodně propojit s dalšími osobními i pracovními povinnostmi, které rodiče mají, včetně případné podpory ve vzdělávání starších dětí plnicích školní docházku na vyšších stupních vzdělávání.

Zásadní v tomto období bylo zachovat příjemné rodinné prostředí pro výchovu a vzdělávání, ve kterém mají děti pocit jistoty a bezpečí. Velký význam pro děti předškolního věku pak měla rovněž podpora jejich spontaneity a tvořivosti. Rodiče mohli využívat běžné činnosti, které doma vykonávají a při nichž se dítě naučí mnoho dovedností potřebných pro praktický život a samostatnost (např. při vaření, stolování, uklízení, skládání prádla apod.). Zároveň mohli denní program cíleně obohatit o další činnosti, jako jsou např. čtení, povídání, pohybové aktivity, tvoření, výtvarné aktivity, hry s obrázky, číslky nebo písmeny apod.

Primárním úkolem mateřských škol v této době tedy bylo nabízet inspirace k různorodým rozvojovým aktivitám, a podpořit tak rodiče v zajištění vhodných podnětů pro vzdělávání dětí v domácím prostředí. Poskytovaná inspirace měla zásadní význam zejména pro rodiny, které ji z různých důvodů hledaly, a nedařilo se jim vytvářet dostatek pestřejích podnětů pro rozvoj dítěte.

Pro děti v posledním povinném roce předškolního vzdělávání je pak důležitá systematická příprava na vzdělávání v základní škole, do níž za několik měsíců nastoupí. V optimální podobě by na základě deficitních oblastí školní zralosti konkrétního dítěte měly být zadávány takové aktivity, které u něj cíleně rozvíjejí např. grafomotoriku, matematické představy, sluchové vnímání apod. Pedagogové mateřských škol mohli vhodným způsobem požádat rodiče, aby na základě dostupné diagnostiky věnovali podporu svému dítěti tak, aby bylo na přechod do základního vzdělávání co nejlépe připraveno. Optimálním postupem mateřských škol tak byla nejen nabídka rozvojových aktivit pro všechny, ale také aktivit individuálně cílených, které by co nejlépe odpovídaly potřebám konkrétního dítěte, zvláště v posledním roce předškolního vzdělávání.

³ Vezmeme-li v úvahu výrazné odlišnosti v podmínkách mateřských škol v jednotlivých místech (zejména pokud jde o jejich velikost), je otázkou, zda by centrální rozhodnutí vůbec dokázalo daná specifika smysluplně postihnout. Do budoucna by tak bylo vhodné spíše posilovat manažerské kompetence ředitelů mateřských škol, protože jejich rozhodnutí budou vždy lépe odpovídat místní situaci.

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.

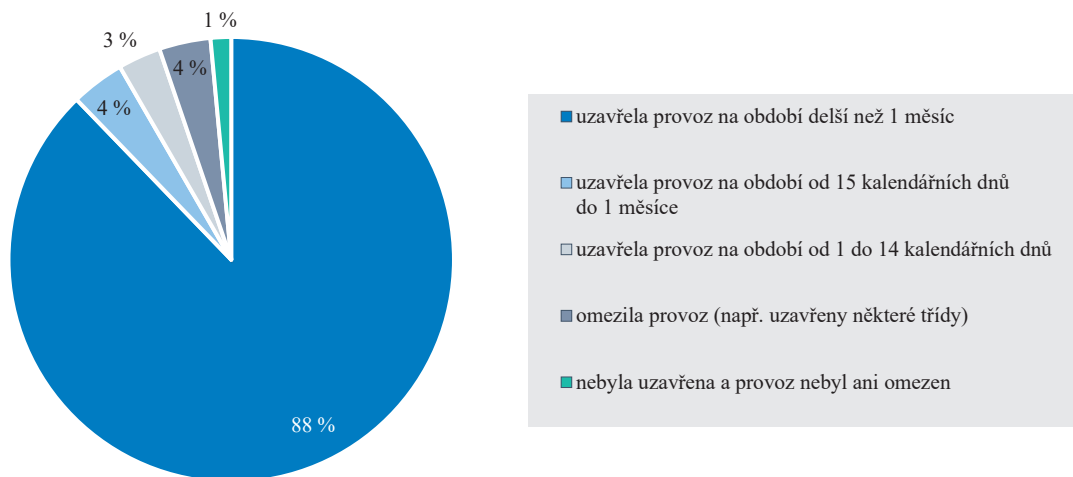
4

Změny v provozu mateřských škol

4 Změny v provozu mateřských škol

V období od vyhlášení nouzového stavu v České republice dne 11. března 2020 zůstalo 95 % mateřských škol úplně uzavřeno, přičemž většina z nich byla uzavřena na dobu delší než jeden měsíc. Pouze 5 % mateřských škol uzavřeno nebylo a pouze 1,5 % mateřských škol provoz ani žádným způsobem neomezilo. I v těchto mateřských školách však bylo přítomno výrazně méně dětí než obvykle, většinou dokonce méně než polovina.

GRAF 1 | Provoz mateřských škol v období po 11. březnu 2020



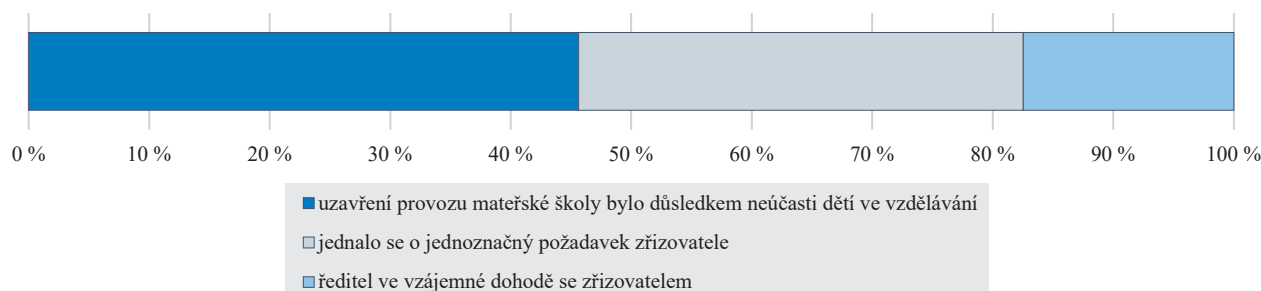
K uzavření mateřských škol došlo nejčastěji v důsledku toho, že do nich rodiče po vyhlášení nouzového stavu jednoduše přestali své děti posílat. Druhým nejčastějším důvodem byl požadavek na uzavření ze strany zřizovatele mateřské školy, iniciativa ze strany ředitele školy byla až třetí v pořadí. V řadě případů však nelze primární impuls k uzavření mateřské školy identifikovat, protože šlo o koordinovaný krok ředitele a zřizovatele v souvislosti s podstatným úbytkem dětí docházejících do mateřské školy.

Mateřská škola byla uzavřena na doporučení zřizovatele, ve vztahu k opatřením vlády v dalších stupních vzdělávání a s ohledem na neúčast dětí na předškolním vzdělávání po vyhlášení nouzového stavu.

Ojedinele se důvodem pro uzavření staly i jiné související skutečnosti.

Provoz školy byl se souhlasem zřizovatele přerušen z důvodu uzavření jiné mateřské školy, ze které jsou k nám dováženy obědy.

GRAF 2 | Iniciátor uzavření provozu mateřské školy



V době realizace tematického šetření, tedy na přelomu dubna a května 2020, byla většina mateřských škol, které uzavřely provoz na období delší než měsíc, rozhodnuta znovu mateřskou školu otevřít v druhé polovině měsíce května. Necelá čtvrtina ředitelů mateřských škol však v té době ještě rozhodnuta nebyla a své rozhodnutí spojovala s vývojem situace v následujícím období.

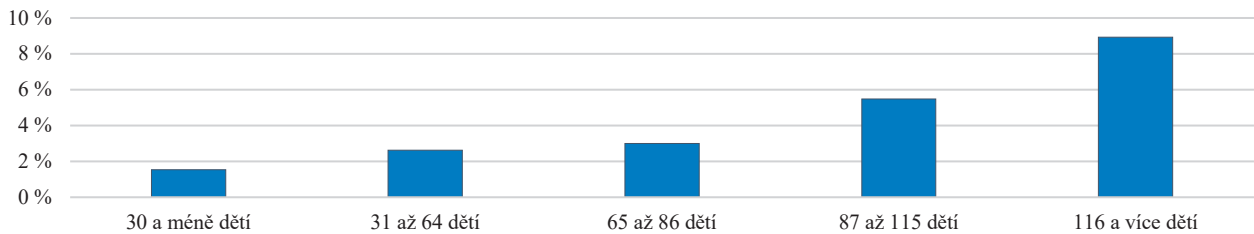
Absence centrálního rozhodnutí o podobě vzdělávání v mateřských školách zcela přenesla odpovědnost na jejich ředitele a do značné míry také na jejich zřizovatele, na což si mnoho ředitelů mateřských škol stěžovalo. Zároveň má

mnoho z nich pocít, že se ze strany centrálních institucí nedostalo mateřským školám žádné podpory a že mateřským školám nebyly poskytovány ani potřebné informace.

Vláda neuzavřela mateřské školy, ale zodpovědnost nechala na rozhodnutí ředitelky a zřizovatelů. Provoz byl tedy uzavřen od 16. března, po dohodě se zřizovatelem a z důvodu neúčasti dětí ve vzdělávání.

Skupina mateřských škol, která provoz pouze omezila, byla početnější mezi školami s vyšším počtem dětí než mezi školami s nižším počtem dětí.

GRAF 3 | Podíl mateřských škol podle velikosti, které jen omezily provoz



Podobně byl vliv velikosti mateřské školy i primárním důvodem pro celkové uzavření. V mateřských školách s nižším počtem dětí bylo uzavření spíše důsledkem neúčasti dětí na vzdělávání, zatímco u větších mateřských škol inicioval rozhodnutí o uzavření školy zřizovatel.

S velikostí mateřské školy souvisí také rozhodnutí o jejím opětovném otevření, přičemž častěji své rozhodnutí vážou na budoucí situaci ředitelky mateřských škol s nižším počtem dětí.

Specifické podmínky vedly k relativně výrazným rozdílům při uzavírání mateřských škol mezi jednotlivými kraji, přičemž nejčastěji byly mateřské školy déle než měsíc zcela uzavřeny v krajích Jihomoravském, Zlínském, Olomouckém a Pardubickém.

Regionální rozdíly byly i v tom, kdo uzavření mateřské školy inicioval. V hlavním městě Praze, Ústeckém kraji i Jihomoravském kraji šlo častěji o požadavek zřizovatele, naopak v Kraji Vysočina, v Libereckém kraji a Královéhradeckém kraji bylo výrazně častěji uzavření provozu mateřské školy důsledkem neúčasti dětí na vzdělávání.

5

Změny ve vzdělávání v mateřských školách

5 Změny ve vzdělávání v mateřských školách

Pedagogové v 9 z 10 mateřských škol, které byly uzavřeny (celkově 83 % ze všech mateřských škol), vytvářeli dle vyjádření ředitelů škol pravidelně nabídku rozvojových aktivit pro děti, resp. pro jejich rodiče.

Při přerušení provozu školy jsme od prvního dne komunikovali s rodiči, ihned je informovali o všech přijatých opatřeních, využili jsme při komunikaci s rodiči a zjišťování jejich potřeb i on--line dotazník. Od prvního dne přerušení provozu školky jsme také ihned začali dětem posílat soubor vzdělávacích aktivit, který jsme odesílali každý den ráno. Tento soubor aktivit navazoval se svou nabídkou na třídní vzdělávací program konkrétní třídy. S rodiči jsme konzultovali způsob předávání vzdělávacích aktivit dětem, rodiče většinou hlasovali pro e-mailovou komunikaci. Díky každodennímu souboru vzdělávacích aktivit tak měli rodiče kompletní přehled o tom, co mohou s dítětem každý den udělat, a měli tak příležitost si i časově vše přizpůsobit dle svých možností.

I v těch mateřských školách, které dětem, resp. rodičům, pravidelnou nabídku rozvojových aktivit neposkytovaly, často nabídli alespoň soubor námětů (většinou v podobě pracovních listů) rodičům dětí předtím, než došlo k faktickému uzavření mateřské školy, nebo odkazovali na své webové stránky a případně poskytovali telefonické konzultace speciálně např. pro rodiče předškoláků, kteří o to projeví zájem.

Naše škola byla na doporučení Magistrátu města Brna uzavřena v půlce března. My se od té doby snažíme rodičům dodávat podněty pro tvoření s dětmi, pro pohybové aktivity, posíláme videa s nápady či prezentace na témata, která bychom ve školce jinak probírali. Tímto způsobem od nás rodiče dostali domů třeba hru Kufř na jarní téma v podobě prezentace, k tématu vesmír dostali tip na pohádky z planetária nebo jim paní učitelka – klavíristka poslala nahrazenou písničku na téma čarodějnice. Nezapomínáme ani na předškolní přípravu. Děti pravidelně každý týden dostávají úkoly na procvičování všech sledovaných oblastí (sluchová, zraková, např. pohyby očí zleva doprava apod.), a to jak individuální, tak hromadné. Poslední týdny jsme zavedli i úkoly tvořivé určené pro každý den (např. vymyslet pro rodiče nebo sourozence nějakou hádanku, zkusit vymyslet alespoň tři rýmy na konkrétní slova, povyprávět někomu pohádku s vědomím, že pohádka nějak začíná a končí, apod.).

Z výpovědí ředitelů vyplývá, že pouze velmi malá skupina mateřských škol svůj provoz uzavřela bez jakýchkoli informací pro rodiče, které by alespoň naznačily vhodné vzdělávací aktivity. Neposkytování pravidelné nabídky rozvojových aktivit ředitelé škol zdůvodňovali zejména personálními komplikacemi (např. v důsledku nařízené karantény pro učitele kvůli výskytu covid-19 ve škole), nízkým zájmem ze strany rodičů, technickými obtížemi při využívání digitální techniky nebo nedostatečnými digitálními kompetencemi pedagogů. Objevila se i zdůvodnění poukazující na problematičnost přenášení aktivit z mateřské školy do rodin.

Myslím si, že činnosti, které s dětmi ve školce společně děláme, se nedají přenášet s použitím žádných médií, ani vyplňováním pracovních listů. Jde o společný prožitek a zážitek, kde se společně naučíme nejvíce.

Tři čtvrtiny mateřských škol dle vyjádření jejich ředitelů pravidelně zasílaly či zveřejňovaly nabídku rozvojových aktivit pro děti. Většinou se tak dělo s týdenní periodicitou, často ale školy vytvářely aktivity i na každý den nebo zasílaly podklady vícekrát týdně.

Máme skryté facebookové stránky školy, kam pravidelně vkládáme informace o dění ve škole, fotky a videa z činností apod. Každý den, hned od uzavření školky, vkládáme informace a náměty na činnosti s dětmi. Rodiče bezprostředně reagují a vzájemně si vkládají další náměty. Byla vytvořena sekce Disk Google, kam vkládáme pracovní listy, zvláště pro předškoláky, a zde i komunikují pedagogové mezi sebou. Vkládáme odkazy na činnosti s dětmi, navazujeme na činnosti, které byly ve školce před uzavřením – jóga, tipy na čtení knih, matematické, grafické a logopedické listy apod.

Pravidelně třikrát až čtyřikrát týdně vkládáme na web mateřské školy do záložky Hry a nápady na doma aktivity, pracovní listy nebo různé náměty. Některé aplikace, které využíváme v mateřské škole během školního roku, jsou volně přístupné rodičům: Barevné kamínky, Zdravá pětka, Domácí školka. Vymysleli jsme si sami anketu, kde mohou rodiče a děti hlasovat o výzdobě školy. Funguje stránka pozdravů, kde zveřejňujeme fotografie a videa od dětí. Učitelky natočily videa a vytvořily prezentaci z mateřské školy (Den otevřených dveří netradičně). Rodiče měli možnost přijít do mateřské školy a vyzvednout dětem roušky, které jsme ušili.

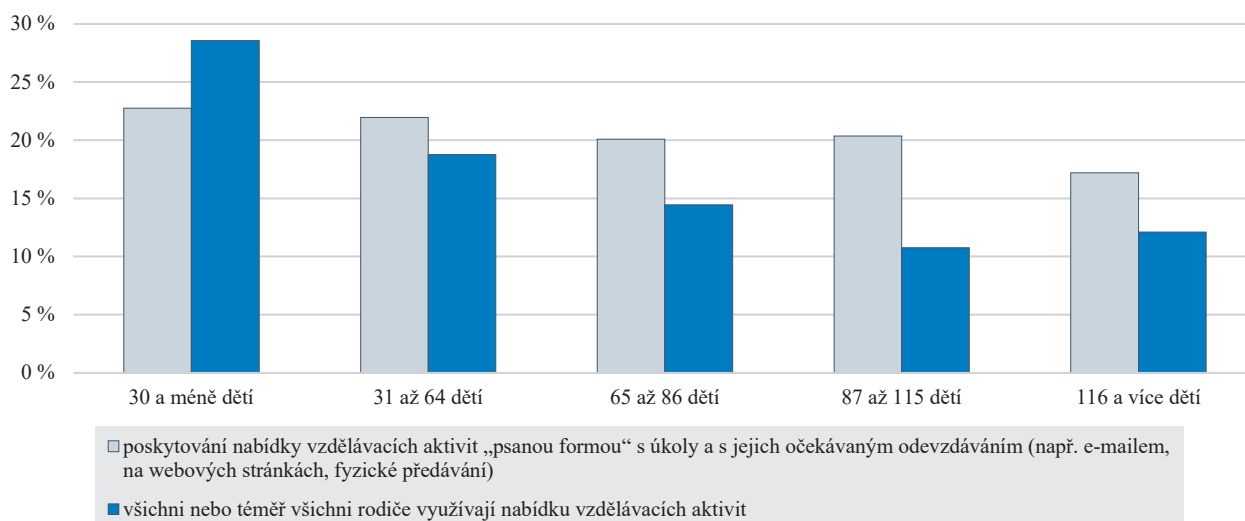
Nejčastějším způsobem, kterým mateřské školy poskytovaly nabídku rozvojových aktivit, bylo umístění námětů, odkazů, pracovních listů apod. na webu školy, na sociálních sítích, případně na sdíleném disku, nebo jejich zaslání e-mailem.

Připravujeme náhradní vzdělávací program s názvem „Hraje si celá rodina aneb Nejhravější rodina“ a pro děti s podpůrnými opatřeními navíc program „Mluví celá rodina“. Tematické lekce obsahují teoretickou část, ve které rodičům sdělujeme náš pedagogický záměr – cílové kompetence, dílčí cíle a ukazatele, ke kterým směřujeme v praktické části s ohledem na jednotlivé dovednosti (pracovní a grafomotorické listy, básničky, písničky, hádanky, pohybová cvičení, náměty k výtvarným a pracovním činnostem, pohádky apod.).

Méně často však pedagogové očekávali, že obdrží od rodičů výsledek práce dítěte.

Dle informací z mateřských škol zhruba polovina rodičů nabídku rozvojových aktivit cíleně využívala, častěji se tak dělo v mateřských školách s nižším počtem dětí, což zřejmě souvisí s více rodinným prostředím, které v těchto školách panuje. Vzhledem k větší odezvě od rodičů se v těchto mateřských školách také častěji využívala nabídka aktivit, u kterých pedagogové očekávali zaslání výsledku aktivity od rodičů.

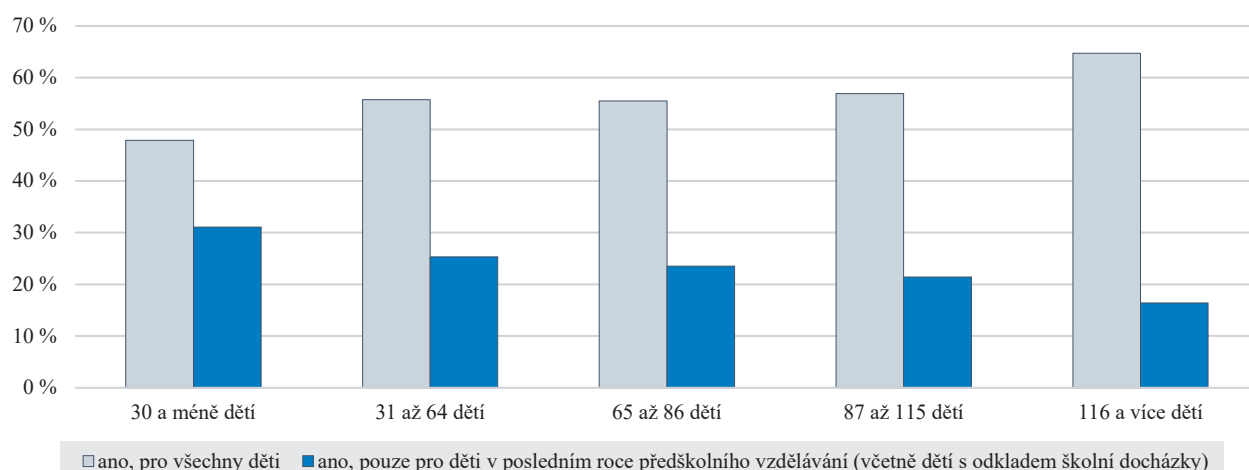
GRAF 4 | Podíl mateřských škol podle velikostí a poskytování nabídky rozvojových aktivit a její využívání rodiči (z 83 % mateřských škol, které pravidelně nabízely rozvojové aktivity)



Zatímco mateřské školy s nižším počtem dětí více reagovaly na požadavky rodičů, mateřské školy s vyšším počtem dětí spíše náměty na aktivity pro děti samy iniciativně vytvářely.

I v zaměření nabídky aktivit byl patrný rozdíl mezi velkými a malými mateřskými školami. Zatímco mateřské školy s vyšším počtem dětí připravovaly nabídku častěji pro všechny děti, mateřské školy s nižším počtem dětí se výrazněji soustřeďovaly na děti v posledním roce předškolního vzdělávání.

Pro rodiče dětí, které jsou v posledním povinném ročníku předškolního vzdělávání nebo mají odklad školní docházky, máme vytvořenu uzavřenou skupinu, kde s nimi každodenně komunikujeme a získáváme zpětnou vazbu, jak s dětmi pracují. Každému dítěti byla v listinné podobě předána složka s úkoly a činnostmi, které by mělo realizovat. Dále jsme rodičům zasílali odkazy na tvoření s dětmi a zajistili jim přístup na vzdělávací programy interaktivní školičky.

GRAF 5 | Podíl mateřských škol podle velikostí a zaměření pravidelné nabídky rozvojových aktivit (z 95 % mateřských škol, které uzavřely provoz)

V nabídce rozvojových aktivit byly výrazné rozdíly i mezi kraji. Častěji pro všechny děti připravovaly nabídku mateřské školy v hlavním městě Praze a ve Středočeském a Moravskoslezském kraji, nejméně často pak školy v krajích Karlovarském, Jihočeském a Plzeňském.

Pravidelně, minimálně jednou týdně, nabízely aktivity častěji školy v krajích Královéhradeckém, Moravskoslezském, Olomouckém a v hlavním městě Praze a nabídkou reflektující iniciativu rodičů častěji reagovaly školy v krajích Karlovarském, Plzeňském a Libereckém.

Digitální technologie pro on-line komunikaci nebo nahrávání videí apod. častěji využívaly mateřské školy v Karlovarském kraji, Plzeňském kraji a v hlavním městě Praze.

Pozitivním zjištěním je velká četnost nabídky rozvojových aktivit ze strany škol, navzdory absenci jakékoli metodické podpory k této činnosti. Podíl mateřských škol, které by z důvodu nezvládnutí digitálních kompetencí neposkytovaly nabídku rozvojových aktivit vůbec, byl jen velmi malý.

A large, hollow outline of the number 6, positioned on the right side of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

6

Vzdělávání s využitím digitálních technologií

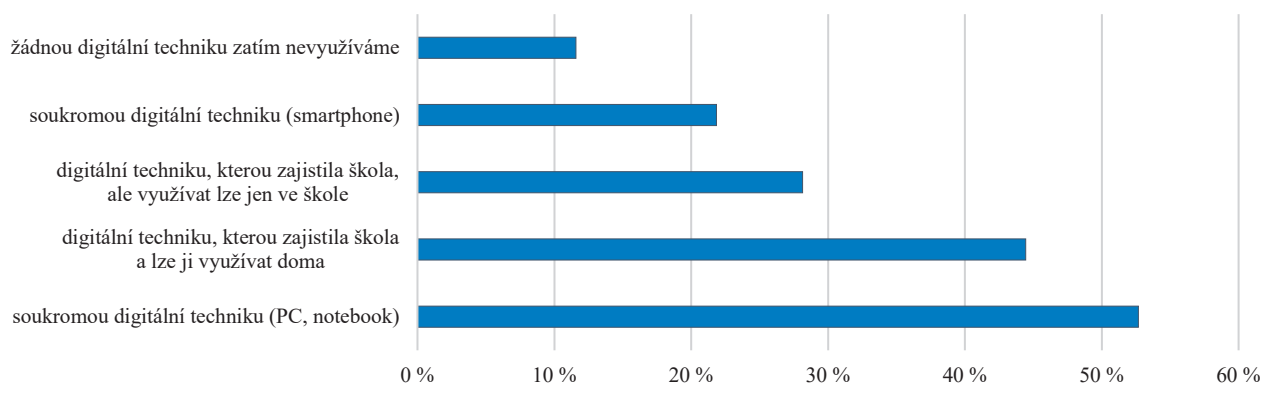
6 Vzdělávání s využitím digitálních technologií

Většina mateřských škol dokázala zajistit upravenou podobu nabídky rozvojových aktivit s digitální technikou, kterou měly k dispozici.⁴ Vzhledem k vybavení, které pedagogové v mateřských školách obvykle využívají během běžného provozu a které je celkově na velmi nízké úrovni, zabezpečovali nabídku rozvojových aktivit většinou (53 %) s využitím své osobní digitální techniky.

Učitelky v mateřské škole využívaly převážně svou vlastní digitální techniku – ne vždy s nejmodernějším vybavením. Škola nedisponuje takovým množstvím digitální techniky, aby ji mohla zapůjčit všem učitelům k domácímu využití.

Početnou skupinou (44 %) jsou i mateřské školy, kde učitelé využívali zapůjčenou školní digitální techniku. Častěji šlo o mateřské školy, které jsou sloučeným subjektem se základní školou.

GRAF 6 | Digitální technika, kterou mají pedagogové k dispozici pro poskytování on-line vzdělávací nabídky



Ve využívání soukromé nebo zapůjčené digitální techniky jsou mezi školami v jednotlivých krajích výrazné rozdíly. Soukromou digitální techniku tak využívali častěji např. pedagogové z Prahy a Olomouckého či Moravskoslezského kraje, naopak nejméně často v krajích Jihočeském a Karlovarském.

Relativně velmi početná (24 %) je skupina mateřských škol, která uvedla, že úroveň vybavení digitální technikou pro ně znamená zásadní překážku pro on-line vzdělávání. Hlavním a převládajícím důvodem je tedy nedostatečné vybavení těchto škol, především kvalitnějšími PC nebo notebooky (více než čtvrtina těchto mateřských škol), případně absence nebo nízká kvalita internetového připojení. Jen velmi malá skupina (7 %) z těchto mateřských škol uvedla jako příčinu i nedostatečné digitální kompetence pedagogů.

Pedagogičtí pracovníci mají v mateřské škole k dispozici PC s připojením, tiskárny a kopírky. Vzhledem k tomu, že v mateřské škole nemáme tablety nebo notebooky, nebylo možné tato zařízení poskytnout pedagogům pro práci z domu. Proto dochází za tímto účelem do školy nebo materiály posílají přes mobily. Ani většina rodičů nedisponuje potřebným vybavením a připojením v odpovídající kvalitě.

Zbývající tři čtvrtiny mateřských škol v současném vybavení digitální technikou pro poskytování nabídky rozvojových aktivit překážku nespatřují. Důvodem může být pravděpodobně to, že nepovažují poskytování on-line vzdělávání pro předškolní děti za pedagogicky správné, nebo to, že mají pro zabezpečení současné podoby vzdělávání dostatečné množství digitální techniky.

⁴ Další informace k problematice vybavenosti škol digitální technikou a jejímu využívání ve vzdělávacím procesu jsou k dispozici v tematické zprávě České školní inspekce ze září 2017. Zpráva je dostupná na www.csicr.cz.

Naprostu skvěle funguje komunikace s rodiči, jejich ochota spolupracovat při instalaci aplikace. Děti jsou skvělé, natěšené. Díky Zoom jsme schopni vytvořit skvělou interaktivní činnost, kdy jsou děti zapojené a velmi zaujaté. Někdy nestačí ani 40 minut (verze zdarma nepovoluje delší videohovor), ale děti se vzápětí přihlásí znovu a pokračujeme. Podle zpětné vazby se děti na „vysílání“ těší, udělali jsme si i „zápis nanečisto“, můžeme spolu vyrábět, kreslit, malovat, zpívat, rytmizovat, plnit úkoly, zacvičit si, prostě téměř vše jako ve školce, jenom ve zkrácené verzi. Děti neztrácejí sociální kontakt, vidí jak paní učitelky, tak ostatní děti, musí být připravené na osmou hodinu ráno, takže se jim zachovává i určitý režim. No a maminky si na chvíli odpočinou. Nám se daří plnit vzdělávací nabídku, i když přípravy jsou náročnější, a hlavně to všechny baví. Velkým plusem jsou i vlastní videa paní učitelky s tanečky, které děti znají. Odkazy dostávají rodiče e-mailem.

Jak již bylo zmíněno, většina poskytované nabídky rozvojových aktivit je vytvářena v textové podobě. Jen 8 % z celkového počtu 5 248 mateřských škol uvedlo, že pro vzdělávání využilo digitální technologie jiným způsobem (on-line komunikace, vlastní nahraná videa apod.).

Nahráváme vlastní videa pro děti i rodiče, videopozdravy, pohybové aktivity, hudební činnosti, výtvarné tvoření. Ve videonahrávkách figurovaly i děti učitelek, které si připravovaly zejména hudební chvílky a pohybové aktivity.

Některé mateřské školy soustředily tuto formu vzdělávání především na děti v posledním roce předškolního vzdělávání.

On-line momentálně probíhá pouze vzdělávání předškoláků, a to podle jejich individuálních vzdělávacích potřeb.

Dvě třetiny z mateřských škol, které využívají on-line vzdělávání, deklarují zajištění nabídky rozvojových aktivit i pro rodiče a děti bez on-line připojení (nejčastěji telefonicky, případně fyzickým způsobem předávání).

Nabídka vzdělávacích materiálů je poskytována i k osobním odběrům, využili jsme naši zahradní knihovničky. Vše je kdykoliv k odběru ve složce.

I přesto, že pro podstatnou část mateřských škol bylo využití digitálních technologií pro vzdělávání dětí zcela novou zkušeností, většina z nich na určité úrovni digitální techniku využila. Pozitivním zjištěním je, že i přes minimální metodickou podporu některé mateřské školy přistoupily úspěšně i k vyšším formám využívání digitální techniky než pouze např. pro psaní e-mailů nebo zveřejňování sdělení na webových stránkách.



Komunikace

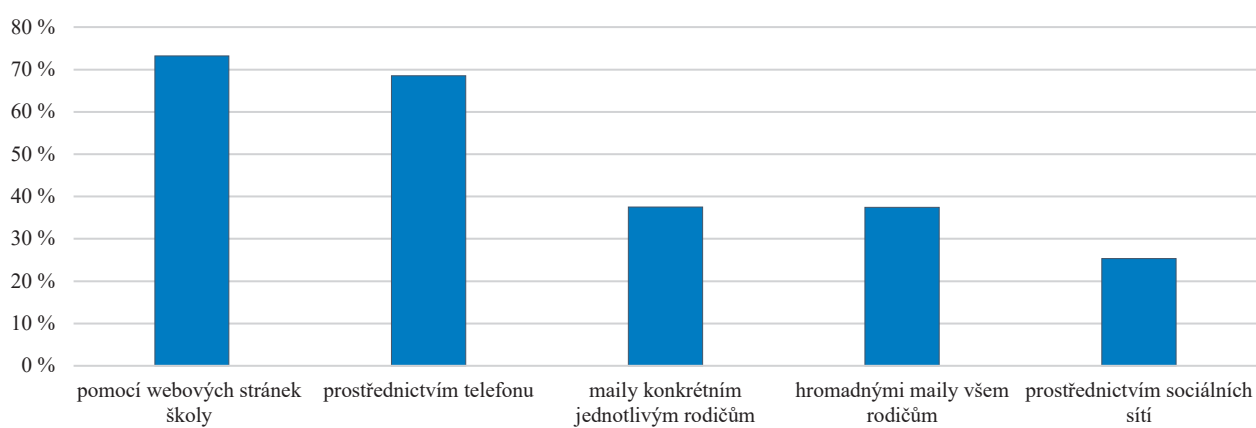
7 Komunikace

Podle vyjádření ředitelů škol téměř všechny mateřské školy udržovaly nějaký kontakt s rodiči. Podoba a četnost kontaktu se pak lišily podle toho, jestli škola poskytovala i pravidelnou nabídku rozvojových aktivit. Jen zlomek ředitelů mateřských škol (0,7 %) uvedl, že s rodiči v období po uzavření provozu školy žádný kontakt neudržoval.

Velmi pozitivně hodnotím rychlé navázání on-line kontaktů s většinou rodičů a okamžitou reakci na naše podněty ze strany téměř všech rodičů. Zadávaní úkolů jsme zvolili jednou týdně a úkoly jsou rozepsány v přehledné tabulce na jednotlivé dny, včetně zasilání příběhů a pohádek motivujících k aktivitě, fotonávodů k postupům výroby výrobků, podnětů ke sportovním aktivitám na zahradě apod. Některé činnosti byly rozdělovány dle věku a mladší děti si zkoušely z vlastního popudu i činnosti pro děti starší a naopak starší děti dělaly práci navíc určenou jen malým dětem. Našich aktivit se účastnili i starší sourozenci dětí, kteří už chodí do školy. Zřídili jsme pro zpětnou vazbu dětem i on-line nástěnku na webových stránkách, která je z důvodu ochrany dat chráněna heslem a přístupná je pouze rodičům a dětem. Tuto spolupráci a pro nás všechny nový způsob komunikace s dětmi na dálku si velmi chválím a cením jako novou a dobrou zkušenost.

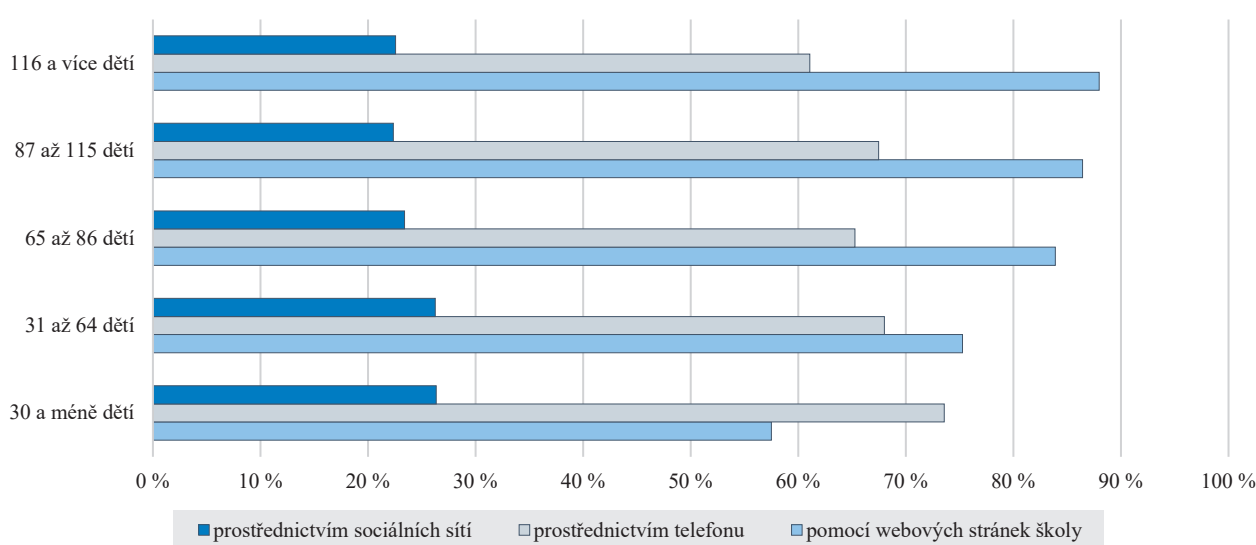
Pro kontakt s rodiči mateřské školy využívaly své webové stránky, e-maily a telefon, případně sociální sítě.

GRAF 7 | Způsoby kontaktu mateřské školy s rodiči po uzavření provozu



Využívání uvedených prostředků opět souviselo s velikostí mateřské školy. Osobnější komunikace (telefonická i pomocí sociálních sítí) byla častěji navazována v mateřských školách s nižším počtem dětí, zatímco plošnější komunikace (např. pomocí webových stránek) byla častější v mateřských školách s vyšším počtem dětí.

GRAF 8 | Podíl mateřských škol podle velikosti a způsobu kontaktu s rodiči

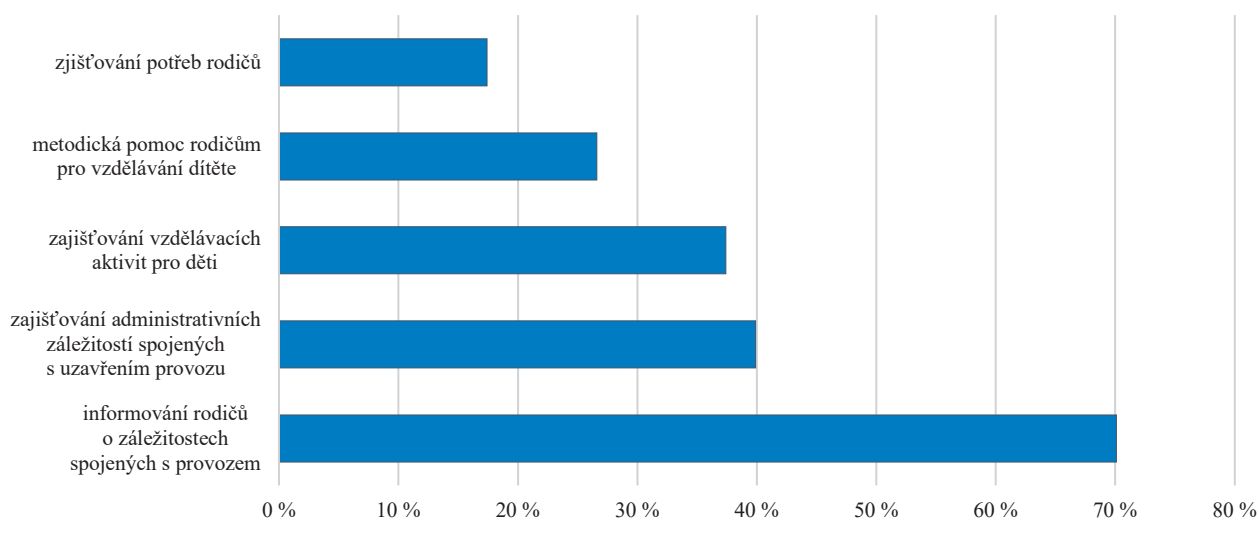


Výraznější rozdíly mezi školami v jednotlivých krajích byly především ve využívání e-mailové nebo telefonické komunikace. V krajích Karlovarském, Libereckém, Ústeckém a Jihočeském byla častěji zastoupena komunikace prostřednictvím telefonu, naopak v Jihomoravském kraji, Moravskoslezském kraji, Středočeském kraji a v hlavním městě Praze dominovalo využívání e-mailu. Vyšší výskyt uvedené komunikace souvisí pravděpodobně zejména se způsoby komunikace nastavené v běžném provozu.

Obsahem komunikace byly nejčastěji provozní informace a informace související bezprostředně s uzavřením, resp. případným znovuotevřením mateřské školy, dále pak se zajištěním vzdělávacích aktivit pro děti, případně s metodickou pomocí rodičům při zajišťování vzdělávání na dálku.

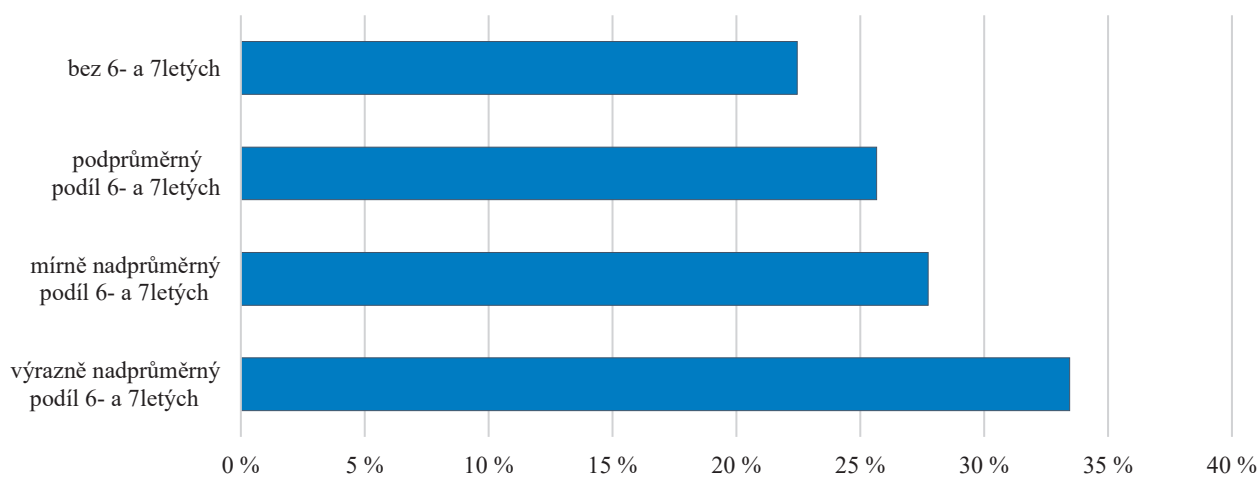
Díky této výjimečné situaci se podařilo navázat daleko bližší komunikaci mezi rodiči a školou. Zpětná vazba rodičů k materiálům pro děti, námětům a inspiracím je po celou dobu velmi pozitivní. Podařilo se přesvědčit pedagogy používat ICT technologie k tomu, aby pro děti vytvářeli úkoly, které budou jejich vlastní, a tím se také naučili pracovat s programy, které předtím nepoužívali, nebo se této práci vyhýbali. Je milé, že děti posílají pedagogům vzkazy a přání a těší se opět zpátky do školky. Velmi jim chybí kontakt s kamarády a také s pedagogy. Určitě se také více prohloubil vztah mezi vedením školy a pedagogy.

GRAF 9 | Obsah komunikace mateřské školy s rodiči po jejím uzavření



Mateřské školy s menším počtem dětí výrazně častěji s rodiči komunikovali o potřebách rodičů, metodické pomoci pro vzdělávání dítěte a zajišťování vzdělávacích aktivit pro děti. Větší mateřské školy se v komunikaci zaměřovaly spíše na provozní a administrativní záležitosti. Dominance témat spojených se vzdělávacími potřebami dětí byla v rámci komunikace škol v krajích Olomouckém, Kraji Vysočina, Královéhradeckém a Moravskoslezském, narozdíl od krajů Jihočeského, Zlínského a Libereckého, kdy v komunikaci dominovala provozní a administrativní témata.

Mateřské školy s vyšším podílem šestiletých a sedmiletých dětí častěji poskytovaly rodičům metodickou podporu pro vzdělávání dětí plnících poslední povinný ročník předškolního vzdělávání.

GRAF 10 | Poskytování metodické podpory během komunikace s rodiči podle podílu starších dětí v mateřské škole

Pokud pedagogové s rodiči komunikovali, pak této komunikace často využívali i přímo ke kontaktu s dětmi. Vůbec s dětmi nekomunikovala, dle vyjádření ředitelů, méně než třetina mateřských škol.

Podarilo se nám získat aktivní rodiče k součinnosti při činnostech a hrách, díky kterým k sobě společně nacházeli pěkný vztah i s rodiči méně průbojnými, a to prostřednictvím zdánlivě „chladných“ technologií (např. maminka ze třídy „Berušky“ se svým předškolním dítětem venku hledala kamínky, barvila kamínky na berušky, schovala je v určeném prostoru parku a iniciovala rodiče ze třídy, ať si přijdou se svým dítětem každý najít „svůj“ kamínek. Ti se pak s sásajícími dětmi postupně fotili a posílali tuto aktivitu na společný e-mail třídy, nechyběla pochvala od zúčastněných). A protože konkrétní aktivita většinou vyvolá zájem, tak následovala vlna, kdy si rodiče začali mezi sebou a pedagogy vyměňovat zkušenosti z činností s dětmi a začali se vzájemně oceňovat a podporovat. Vytvořila se tak kvalitní platforma spoluúčasti a spolupráce rodičů se školkou.

Nejčastějším obsahem komunikace s dětmi ze strany mateřských škol byly různé vzkazy a pozdravy. Poměrně často však šlo také o zadání nebo zpětnou vazbu k aktivitám, které děti vykonávaly.

Jsmo vesnická školka a děti potěšil telefonický rozhovor s paní učitelkou, dopis nebo jen zamávání do okna při roznášení pracovních listů.

Osvědčila se nám komunikace s rodiči i dětmi. Nejkrásnější bylo, když míváme společnou akci pro veřejnost „Moranu“, a jeden chlapec s tatínkem poslal všem, jak ji vyrobili, zapálili a vyhnali zimu ze vsi tím, že ji poslali po potoku.

Komunikace s dětmi, která měla pravidelný charakter, byla častější u mateřských škol v hlavním městě Praze a ve Středočeském, Královéhradeckém a Ústeckém kraji.

Děti zůstaly v kontaktu s mateřskou školou a naše videa mají rády, chtějí je dle rodičů vidět mnohokrát. Děti se těší do školky. Náš přístup byl velmi osobní. Vysílání bylo interaktivní a děti se nejen dívaly na video, ale aktivně pracovaly na úkolech a vlastně ani nepozorovaly, že jde o práci. Vnímaly to spíše jako zábavu. Zpětná vazba probíhala telefonicky a také zasláním fotografií výrobků dětí přes e-mail.

Uzavření mateřských škol v mnohém ukázalo, že pro rozvoj dětí je klíčová komunikace. Zatímco v mateřské škole je podpora komunikačních dovedností a sociálního rozvoje základem vzdělávacích aktivit dle školního vzdělávacího programu, v domácím prostředí se přirozená komunikace často vytrácí z důvodů pracovní vytíženosti rodičů a také velké nabídky aktivit spojených s využíváním audiovizuální a zejména digitální techniky.

Potřeba nabídnout dětem smysluplné činnosti v domácím prostředí posílila roli rodičů a z informací od mateřských škol je zřejmé, že řada rodičů se navzdory komplikacím, kterým musí čelit, z takové znovuobjevené jednoduché činnosti těší. Společné aktivity mohou významně přispívat k budování partnerského vztahu mezi dětmi a rodiči, a mohou se tak stát základem pro úspěšné učení nejen při pozdější docházce do základní školy, ale i v jiném prostředí. Tyto aktivity také mohou přispívat k podpoře spolupráce a předcházení výchovným potížím.

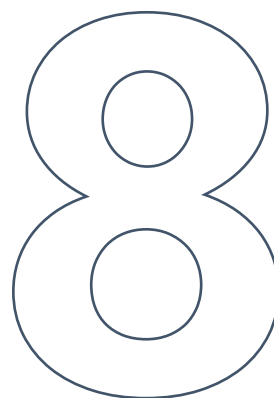
Prostřednictvím aktualit na webu školy jsme s rodiči v neustálém kontaktu od prvního dne uzavření, rodiče nás mají možnost denně kontaktovat rovněž prostřednictvím školního mobilního telefonu, po předchozí telefonické domluvě umožňujeme rodičům v případě potřeby i osobní konzultace ve školce. Jsme jednotřídní mateřská škola a metodické materiály, které jsme pracovně nazvali „Úkolíky“, jsme primárně měli v úmyslu adresovat především dětem s povinným předškolním vzděláváním a dětem s odkladem školní docházky – tyto děti je mají povinnost přinést do mateřské školy po znovuzahájení provozu. Na základě zpětných reakcí rodičů jsme ale zjistili, že je s chutí zpracovávají i menší děti a rodiče oceňují to, že získají náměty pro zabavení dětí. Asi nejvíce nás potěšila reakce dětí i rodičů na letošní pojetí oslav Velikonoc. Od Velkého pátku až do Velikonočního pondělí čekal na děti na školní zahradě veliký velikonoční zajíc s nůši dárečků pro každé dítě – děti se fotografovaly, nahrávaly s rodiči krátká videa se vzkazy poděkování.

V životě předškolního dítěte tak hraje rodina společně s mateřskou školou zásadní roli a situace s pandemií covidu-19 tuto známou pravdu ještě více zdůraznila.

Podarilo se nám motivovat rodiče nejen ke vzdělávání svých dětí, ale i k poskytování zpětné vazby pro vzdělávání. Moc se nám líbí, že jsme probudili zájem rodičů o svoje děti. Těší nás, že se nám rodiče i děti více přiblížily a mají v nás větší důvěru. Stačilo pár e-mailů hned na začátku a ubezpečení rodičů, že se dá všechno zvládnout. Plánovitě vzdělávání a motivace nejen dětí se osvědčily. Motivací pro všechny děti byly smajlíky, které odesíláme a se zřizovatelem oceníme děti za jejich snahu omalovánkami. Děti i rodiče se těší do nově zrekonstruované školičky – práce, co měly probíhat o prázdninách, jsme přesunuli do období uzavření školy.

Z vyjádření některých ředitelů bylo zřejmé, že dětem i učitelům chybí sociální kontakt. Z odborného hlediska lze konstatovat, že raná léta jsou pro malé děti klíčová a důležitá pro to, aby se posunuly od egocentričtější nezávislé hry k zapojení a spojení s vrstevníky. Proto je v období sociální izolace důležité budovat také příležitosti k dalšímu rozvoji v oblasti sociálního propojení.

Mimochodem zkušenost s těmito aktivitami mají např. země, ve kterých je způsob vzdělávání na dálku běžnou formou, a to z důvodu velkých vzdáleností mezi vzdělávací institucí a bydlištěm dětí.

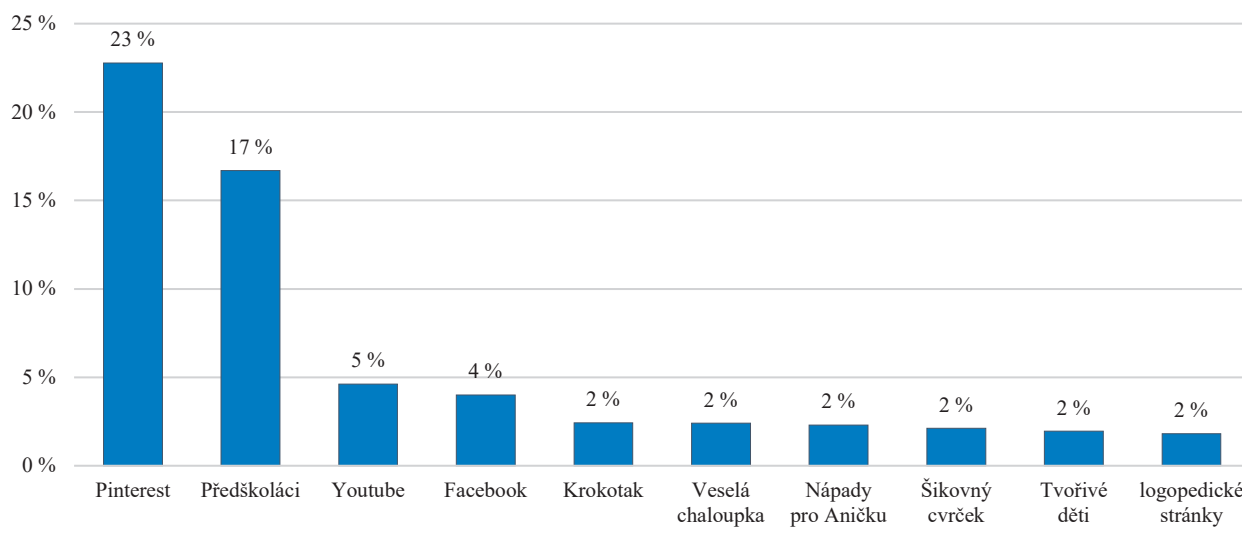


Obsah vzdělávání

8 Obsah vzdělávání

Východiskem pro přípravu nabídky rozvojových aktivit pro děti, resp. rodiče, byly především vlastní zdroje, které pedagogové využívají i pro vzdělávání v běžném režimu, případně vlastní nebo školní odborná literatura. Jen menšina mateřských škol využívala nějaké webové zdroje, jako např. rvp.cz (40 % mateřských škol) nebo nadalku.msmt.cz (21 % mateřských škol).

GRAF 11 | Další webové zdroje, které sloužily jako inspirace nebo zdroj nabídky rozvojových aktivit (z 83 % mateřských škol, které pravidelně nabízely rozvojové aktivity)



Mimo zdrojů na webech využívaly mateřské školy i sociální sítě. Jejich význam nespočíval jen ve zdroji námětů, ale sociální sítě často sloužily také k vzájemné metodické výpomoci a ke sdílení inspirace napříč mateřskými školami.

Přes velké množství zdrojů, které naši učitelé využívali, si myslím, že všem učitelům i ředitelům mateřských škol hodně pomohlo to, že si společně na sociálních sítích sdílejí své zkušenosti.

Relativně pestrá nabídka inspirací pro vzdělávání na internetu mohla vést k tomu, že část mateřských škol považovala za více inspirativní své dlouhodobé zkušenosti s konkrétními aktivitami a využívala své připravené podklady i způsoby práce.

Šlo např. o vhodné využití portfolia dítěte.

Internet nabízí nepřehledné množství odkazů, dle školního vzdělávacího programu zařazujeme vzdělávací nabídku k týdennímu plánu, snažíme se obsáhnout především aktivity důležité k základnímu triviu, zařazujeme pohybové náměty pro děti i společné tvoření s rodiči. Úkoly, které vypracují, si zakládají do portfolia, které si společně vyhodnotíme, až se mateřská škola opět otevře. Všechny fotografie z „domácí školky“, vzkazy a pozdravy dětí tiskneme a připravujeme jako dokumentaci, která bude zdobit prostory naší školky.

Nebo o aktivity, které mohou realizovat rodiče s dětmi v okolí mateřské školy nebo svého bydliště.

Čerpáme hodně ze svých zkušeností, pořádáme porady, na kterých diskutujeme formy vzdělávání, aby děti jen nedostávaly úkoly a pracovní listy e-mailem, natočilo se s učitelkami divadlo, paní učitelka z třídy předškoláků přes video děti vyučovala, udělali jsme jim i bojovku po naší vsi, s nutností něco vyrobit, něco vymyslet, aby děti zapojily všechny smysly.

U příležitosti Dne Země jsme připravili stezku pro děti a jejich rodiče s obrázky rostlin a živočichů k určení. Zajistili jsme časové odstupy a možnost pro všechny zopakovat si poznatky (celý měsíc k dispozici). Rodiče byli nadšení a posílali fotografie z lesa. Tím jsme podpořili nejen vzdělávání v přírodě, ale i fyzickou aktivitu dětí.

Uvedené příklady opět dokládají zásadní důležitost komunikace v oblasti předškolního vzdělávání.

Zdrojů je na internetu nepřehledné množství, vyhledávají si je sami i rodiče. Nám se spíše osvědčila přímá obyčejná komunikace s rodiči prostřednictvím e-mailů a konkrétní činnosti pro děti, např. namalovat obrázek na chodník a na procházce s rodiči si prohlédnout obrázky od kamarádů.

Náročnost komunikace s rodiči a dětmi se odvíjí od regionálních specifik a předcházejících zkušeností.

Bohužel i přes pravidelnou denní komunikaci s rodiči pomocí naší školní aplikace, náměty a prosby o zaslání, jak se jim společně dařilo, rodiče jen děkovali za podněty, ale pouze jeden rodič zaslal foto práce s dítětem. Většina rodičů řešila a stále řeší, kam s dětmi, jak požádat o podporu a finance. Pro řadu rodičů je situace složitá a se svými problémy (sociálními, finančními nebo organizačními) se obraceli na školku. Rádi jsme pomohli, ale nebylo to přímo o dětech.

Při vytváření nabídky rozvojových aktivit pro děti, resp. jejich rodiče, pedagogové většinou (66 % mateřských škol, které poskytovaly pravidelnou nabídku rozvojových aktivit) vycházeli z toho, co děti mohou reálně dělat doma s rodiči. Jen některé mateřské školy se držely obsahu svých školních nebo třídních vzdělávacích programů.

Nabízíme část z aktivit podle plánovaného vzdělávání dle školního vzdělávacího programu, které mohou děti dělat doma s rodiči, zároveň respektujeme individuální možnosti rodičů při plnění těchto aktivit.

Do vzdělávací nabídky zahrnujeme činnosti jednak takové, které mohou děti dělat doma s rodiči (zejména praktického zaměření), ale také činnosti, které podporují rozvoj jednotlivých oblastí a reflektují individuální potřeby dětí (zejména pak u dětí v povinném předškolním vzdělávání a u dětí s odkladem školní docházky).

Jen některé mateřské školy uváděly, že kladou důraz na individuální zaměření nabízených aktivit.

Nabízíme činnosti ze všech oblastí vzdělávání, dále vycházíme z diagnostiky a individualizace výchovy a vzdělávání – činnosti podle dosažených vědomostí, dovedností a návyků.

Značná část ředitelů mateřských škol uvedla, že vzdělávací materiály byly poskytnuty dětem předškolního věku v podobě pracovních sešitů, pracovních listů apod., přičemž není zřejmé, do jaké míry byla tato nabídka individualizována. Vzhledem ke zjištěním, která jsou uvedena v dřívějších výstupech České školní inspekce⁵ a poukazují na nepatřičné využívání pracovních listů, bude potřeba upřesnit, za jakých podmínek je jejich využívání efektivní.

Není vhodné soustředit se na plošné zadávání úkolů formou pracovních listů, bez jakékoliv diferenciaci, bez návaznosti na pedagogickou diagnostiku, tedy bez zohledňování vzdělávacích potřeb a možností jednotlivých dětí. Není žádoucí zadávat úkoly takto hromadně pouze proto, aby dítě za každou cenu něco dělalo. Vždy musí být brán zřetel na dosavadní vývoj, možnosti a potřeby každého jednotlivého dítěte, zejména při zadávání pracovních listů zaměřených na rozvoj grafomotoriky.

Nezbytností je, aby byla systematicky nastavena spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči. Aby rodiče byli pravidelně informováni o výsledcích vzdělávání svého dítěte, seznamováni se zjištěními z pedagogické diagnostiky a společně s pedagogy se domlouvali na společných vzdělávacích strategiích i na vzdělávací nabídce, která bude systematicky realizována v mateřské škole i v domácím prostředí.

⁵ Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2018/2019, dostupná na www.csicr.cz.

9

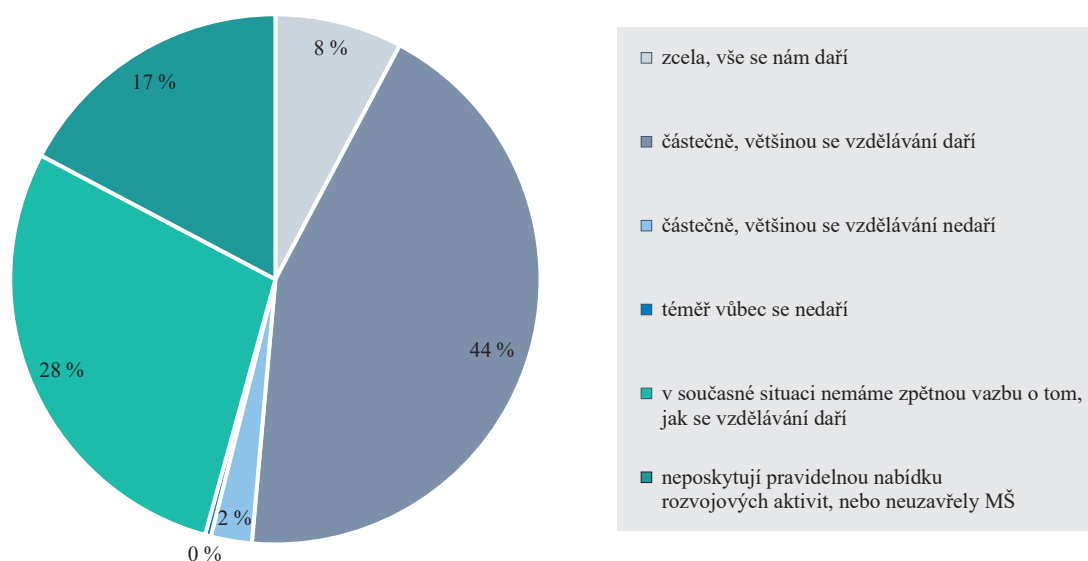
Spokojenost mateřských škol se vzděláváním

9 Spokojenost mateřských škol se vzděláváním

Zpětná informace o úspěchu poskytovaného vzdělávání se v běžném provozu získává relativně snadno, od dětí i od jejich rodičů. V podmínkách omezené komunikace, která nastala v důsledku uzavření většiny mateřských škol, bylo získávání zpětné vazby od rodičů, případně dětí, pro pedagogy naprosto zásadní, protože jedině tak mohli nabídku rozvojových aktivit upravovat nebo doplňovat. Více než polovina mateřských škol uvedla spokojenost s tím, jak se v uvedeném období vzdělávání dařilo. Alespoň částečnou nespokojenost uvedl jen zlomek mateřských škol, zbývající mateřské školy o úspěšnosti nabízeného vzdělávání neměly zpětnou informaci. Nejvyšší spokojenost vykazaly mateřské školy s počtem do 30 dětí, v nichž je také nejméně časté, že mateřská škola nemá zpětnou informaci od rodičů, že se jí vzdělávání daří.

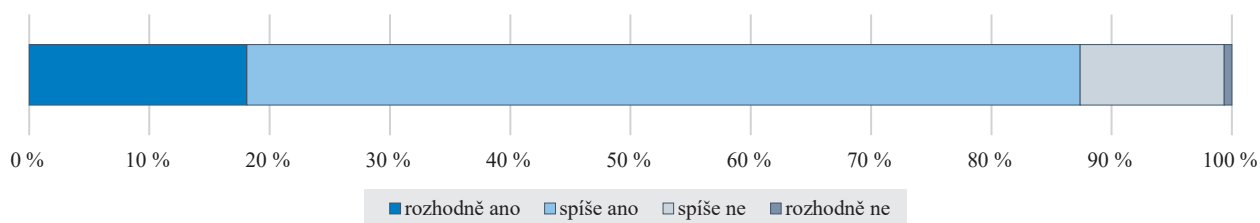
Mezi kraje, v nichž mateřské školy vyjádřily nejčastěji spokojenost s tím, jak se jim daří vzdělávání, patří Plzeňský kraj, Pardubický kraj a hlavní město Praha. Naopak nejméně často tuto spokojenost vyjádřily mateřské školy v krajích Karlovarském, Zlínském a Ústeckém.

GRAF 12 | Spokojenost s tím, jak se daří vzdělávání v dané situaci

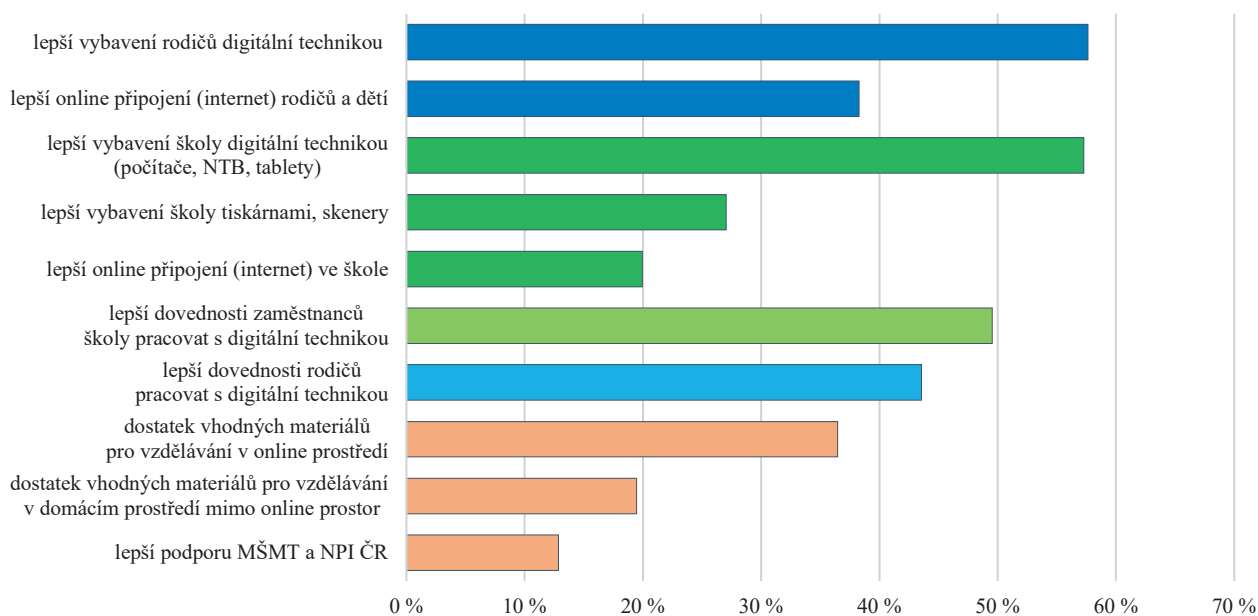


Jednou ze zásadních souvislostí, která ovlivňuje úspěšnost vzdělávání dětí v této době, je spolupráce s rodiči. Mateřské školy, kterým se daří s rodiči spolupracovat, uváděly výrazně častěji celkovou spokojenost se vzděláváním v dané situaci a také častější zpětnou informaci od rodičů, jak se z jejich pohledu vzdělávání daří.

GRAF 13 | Spokojenost se spoluprací s většinou rodičů (z 83 % mateřských škol, které pravidelně nabízely rozvojové aktivity)



Mimo uvedeného klíčového vlivu spolupráce s většinou rodičů uváděly mateřské školy další důležité potřeby, které by napomohly větší úspěšnosti poskytovaného vzdělávání v době uzavření mateřské školy. Šlo zejména o dostatečné množství digitální techniky pro školu i pro rodiny, o vyšší úroveň digitálních kompetencí na straně pedagogů i rodičů a také o chybějící metodickou podporu pro realizaci předškolního vzdělávání distančním způsobem.

GRAF 14 | Potřeby mateřských škol pro kvalitnější vzdělávání (ze 47 % mateřských škol, které pravidelně nabízely rozvojové aktivity a uvedly alespoň částečný nezdar)

Mateřské školy, kterým chyběla podpora ze strany centrálních institucí, požadovaly především metodické vedení a metodickou podporu.

Vše jsme řešili naprosto samostatně se souhlasem zřizovatele bez jakékoliv podpory ministerstva školství či jiných institucí, protože všichni směřovali svoji pozornost pouze na základní a střední školství. Směrem k mateřským školám není žádná informovanost, která by ředitelce školy a zřizovateli pomohla v této situaci se dobře orientovat, a rozhodnout tak o znovuotevření škol. Vzdělávání a komunikaci s rodiči jsme taktéž zajistili bez jakékoliv podpory či pomoci.

S ohledem na povinné předškolní vzdělávání bychom přivítali lepší informovanost k znovuotevření škol a také metodickou podporu, náměty pro vzdělávání on-line a komunikaci s rodiči.

Zatím žádná podpora v době uzavření škol od ministerstva školství neproběhla a Národní pedagogický institut doporučil v článku na rvp.cz nezatěžovat děti školskými úkoly, proto u nás vše probíhá jen nabídkou ze strany pedagogů k rodičům, nikoho nenutíme odevzdávat nějaké pracovní listy apod. Aktivním rodičům nabízíme aktivity, jak děti rozvíjet.

10

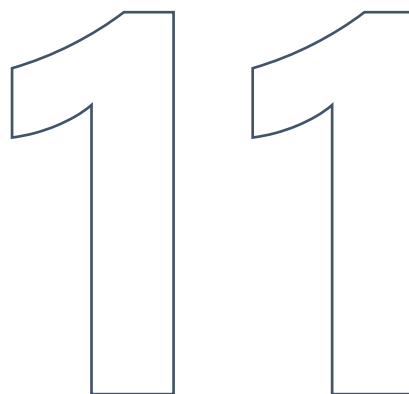
Krajská specifika

10 Krajská specifiká

Výraznější rozdíly mezi realizací předškolního vzdělávání se projevily především ve čtyřech oblastech: provoz mateřské školy a vliv zřizovatele, využívání digitálních technologií, způsoby a obsah komunikace s rodiči a zaměření vzdělávání.

TABULKA 4 | Krajská specifiká v oblastech předškolního vzdělávání na dálku (+ výrazně vyšší výskyt než v republikovém průměru; – výrazně nižší výskyt než v republikovém průměru)

	Jihočeský	Jihomoravský	Karlovarský	Královéhradecký	Liberecký	Moravskoslezský	Olomoucký	Pardubický	Plzeňský	Praha	Středočeský	Ústecký	Vysočina	Zlínský
Provoz	podíl neuzavřených mateřských škol (MŠ)		+		+					+		+	+	
	podíl uzavřených MŠ na více než měsíc		+				+	+						+
	uzavření MŠ iniciované zřizovatelem		+							+		+		
	uzavření MŠ iniciované neúčastí dětí				+	+							+	
DT	on-line nebo videa ve vzdělávání			+					+	+				
	využívání soukromé digitální techniky (DT)	–		–		+	+			+				
Komunikace	telefonická komunikace s rodiči	+		+		+						+		
	e-mailová komunikace s rodiči		+			+				+	+			
	komunikace zaměřená na vzdělávání				+		+	+					+	
	komunikace zaměřená na provoz a administraci	+				+								+
	pravidelná komunikace s dětmi				+					+	+	+		
Vzdělávání	nabídka aktivit pro všechny děti			–		–	+		–	+	+			
	pravidelná nabídka minimálně jednou týdně				+		+	+		+				
	nabídka reagující na iniciativu rodičů			+		+			+					
	spokojenost se vzděláváním			–					+	+	+		–	–



Závěry a doporučení

11 Závěry a doporučení

11.1 Závěry

- I přes absenci metodické či informační podpory si mateřské školy v této obtížné situaci většinou poradily a snažily se naplnit svou roli v oblasti zajištění předškolního vzdělávání v období nouzového stavu. Způsob, jakým má být zajištěno vzdělávání při dlouhodobě uzavřeném provozu, oficiálně nikdo neformuloval, ačkoli poslední ročník předškolního vzdělávání je v souladu se školským zákonem stanoven jako povinný.
- Velký podíl mateřských škol dokázal nabízet široké spektrum námětů pro rozvojové aktivity dětí v domácím prostředí. Konkrétní příklady dokládají, že pestré aktivity realizované v běžném provozu napomáhají výběru vhodných aktivit a poskytování vzdělávací nabídky i pro období uzavření mateřských škol.
- Pro kvalitu poskytovaného předškolního vzdělávání v době uzavření mateřských škol a pro kontinuální rozvoj osobnosti dětí neúčastnících se prezenčně předškolního vzdělávání má zásadní význam úroveň, četnost a obsah komunikace školy s rodiči. Mateřské školy s nižším počtem dětí jsou pak v této oblasti úspěšnější.
- Velký podíl mateřských škol dokázal prohloubit zájem rodičů o předškolní vzdělávání jejich dětí a přispět k pochopení faktu, že mateřské školy nejsou místem pro hlídání dětí, ale vzdělávací institucí klíčovou pro vývoj a rozvoj dítěte. Udržení tohoto stavu je pak výzvou i pro budoucnost.
- Většina mateřských škol využívala k zajištění nabídky rozvojových aktivit pro děti digitální technologie, což přispívá i k rychlejší adaptaci pedagogů na možnosti využití digitálních technologií i v předškolním vzdělávání. Míra digitální zdatnosti pedagogů při využívání digitálních technologií je však na dostatečné úrovni pouze u menšího podílu mateřských škol.

11.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Reflektovat zkušenosti z krizového období pro udržení kvality a intenzity komunikace s rodiči, případně pro její další zvyšování.
- Reflektovat zkušenosti pedagogů s realizací prvků vzdělávání na dálku v předškolním vzdělávání a zvážit využití těchto prvků i ve vhodných situacích běžného režimu (např. poskytování vzdělávací nabídky a zprostředkování on-line kontaktu s vrstevníky v případě dlouhodobé absence dětí, zejména těch, které jsou v posledním roce předškolního vzdělávání).
- Podporovat rozvoj digitálních dovedností pedagogů.

Doporučení pro zřizovatele

- Zvyšovat vybavenost mateřských škol digitální technikou nejen pro administrativní účely, ale především pro rozvíjení digitálních kompetencí pedagogů a vhodné využití digitálních technologií ve vzdělávání a při podpoře komunikace a spolupráce s rodiči.
- Při změnách v síti mateřských škol vnímat pedagogické a komunikační přínosy menších mateřských škol a nesnažit se za každou cenu vytvářet velké mateřské školy kvůli přínosům administrativně-provozního charakteru.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Zvýšit intenzitu a zpřesnit zacílení metodické podpory mateřských škol tak, aby její poskytování odpovídalo potřebám přímé pedagogické praxe.
- Podpořit cílený rozvoj řídicích kompetencí ředitelů mateřských škol, např. reflexí inspirativních zkušeností z krizového období.
- Podpořit rozvoj digitálních kompetencí pedagogů mateřských škol tak, aby mohly být využívány a dále rozvíjeny zkušenosti se vzděláváním a komunikací prostřednictvím digitálních technologií.
- Při aktualizaci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání posílit spolupráci mateřských škol a rodičů na formativním hodnocení dětí, na hodnocení celkových výsledků vzdělávání a na přípravě i realizaci společných vzdělávacích strategií. V tomto směru již nyní významně posílit metodickou a vzdělávací podporu poskytovanou Národním pedagogickým institutem ČR při aktivní práci škol s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání s cílem zlepšovat vzdělávací výsledky dětí.
- Pro sledování pokroku každého jednotlivého dítěte a pro přípravu cílené a individualizované vzdělávací nabídky připravit intenzivní vzdělávání pedagogů mateřských škol pro práci s portfoliem dítěte a využít k tomu i výstupy z již realizovaných projektů podpořených z ESIF.



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Další inspirativní příklady

PŘÍLOHA 1 | Další inspirativní příklady

Krizová situace ještě více ukazuje, v jakých podmínkách jednotlivé školy pracují během standardního provozu. Tam, kde dochází k průběžné spolupráci mezi vedením školy a zřizovatelem a kde mateřská škola usiluje o kvalitní komunikaci s rodiči dětí, je pak reakce v krizi mnohem snazší a přináší větší úspěch pro samotné vzdělávání.

Od 11. 3. 2020 byl předpoklad, že bude školka uzavřena. Provoz jsme přerušili 18. 3. 2020. Měli jsme dostatek času na předání pracovních listů v písemné podobě, pracovních sešitů a dalších rozpracovaných bodů z „Desatera pro rodiče dětí předškolního věku“, se kterým jsme pracovali již dříve v průběhu školního roku a na které byli rodiče zvyklí. Materiály jsme vyvěsili také na webové stránky. S rodiči jsme byli v telefonickém kontaktu, mohli se na nás kdykoliv obrátit. Někteří využívali také e-mailovou komunikaci.

Jednodušší a rychlejší i pro rodiče byla komunikace prostřednictvím WhatsApp skupiny, komunikace se všemi rodiči ze třídy, konzultace o zápisech do ZŠ, o odkladech školní docházky, posílání odkazů, fotografií – ihned zpráva v telefonu. Díky zřizovateli jsme zapojeni v programu „On-line život“, máme vytvořeno Desatero správného používání internetu.

Takové mateřské školy pak dokážou nejen zajistit kvalitní vzdělávání pro děti, ale zároveň situaci využijí k dalším rozvojovým aktivitám.

Část takových mateřských škol se zároveň stane i inspirátory pro školy další.

Nemohli jsme realizovat tradiční Den otevřených dveří, proto jsme natočili krátkou videoprohlídku – seznámení s naší školkou nazvanou „Do školky na skok“ – a umístili ji na webových stránkách školy, následně také převzal i zřizovatel a zveřejnil na svém facebooku. Případní zájemci o zapsání do školky od příštího školního roku si takto mohli školu prohlédnout alespoň virtuálně. Inspirovali jsme i další mateřské školy v našem obvodu – připravili si také virtuální představení svých škol.

Pedagogové mateřských škol jsou často zvyklí poradit si v nejrůznějších situacích, mimo jiné také proto, že předškolní vzdělávání je v běžné komunikaci veřejností poměrně upozaděno a přednost dostávají jiná témata. Metodická podpora předškolnímu vzdělávání je i z těchto důvodů nedostatečná. Neobvyklá situace ale přispěla k tomu, že pedagogové dokázali rozvinout svůj potenciál, byť je za tím vždy maximální nasazení pedagogů, zejména vedení škol. O to více může mateřské školy a jejich zaměstnance povzbudit explicitní podpora a ocenění jejich práce.

Podarilo se zejména to, že se kolegyně více seznámily s prací s digitální technikou (on-line semináře, sociální sítě), s větším využíváním sociálních sítí pro komunikaci s dětmi a jejich rodiči se k nám připojili další. I zřizovatel zjistil, že i mateřské školy jsou opravdu školy, a reagoval na sociálních sítích na naše příspěvky. Jako minus ale sledávám, že bylo a je hodně z prací na mně. Časem více zapracujeme na rozdělení prací.

Výrazně toto období přispělo ke zdokonalení oblasti digitální gramotnosti, využili jsme vzdělávání pro učitele prostřednictvím webinářů, pracovali jsme denně v budově školy, oceňujeme stmelení pedagogického sboru, cítili jsme velkou podporu zřizovatele, a dokonce jsme první tři týdny dostali pochvalu od místních občanů, spolku a nemocnice za vlastnoruční výrobu roušek. Do činnosti se zapojili i bývalí zaměstnanci naší školy.

Velký počet mateřských škol zmínil jako pozitivum vzniklé situace posílení vztahů mezi školou a rodiči a také zintenzívnění komunikace mezi školou, rodinou i dalšími partnery v komunitě.

Velice mile nás překvapila solidarita rodičů s rozhodnutím zřizovatele, dále pak zájem o úkoly – je to určitý spojující bod. Rodiče se chlubí fotografiemi, jak děti doma pracují a jak řeší i společné úkoly pro pobyt venku. Některé úkoly měly zadání na spolupráci s rodiči. Vzhledem k tomu, že ne všechny děti mají technické možnosti na on-line připojení, volili jsme jednodušší zadání přes stránky školy.

Děti za pomoci rodičů vypracovávaly zadané úlohy, rády je přinesly do školky (každodenní služba učitelek pro rodiče za splnění hygienických opatření), probíhaly konzultace, logopedická cvičení přes okno, posilování sounáležitosti v naší komunitě, empatické chování mezi zaměstnanci školky, pomoc potřebným, skvělá spolupráce mezi zřizovatelem a školou.

Podarilo se nám s pomocí zřizovatele zorganizovat pravidelné doručování a odevzdávání zadaných úkolů prostřednictvím okénka pošty v naší obci, a částečně jsme tak zajistili vzdělávání dle možností a času rodičů a fyzické předání hlavně pro děti, které nemají možnost digitálního vzdělávání.

Považuji za velmi pozitivní součinnost rodičů, personálu školy a zřizovatele v době uzavření mateřské školy. Všichni dle svých možností vyvíjeli aktivitu a iniciativu jak v komunikaci, tak při vzdělávání dětí na dálku.

Pozitivem také je vzájemná pomoc mezi rodiči.

Skvělá spolupráce se zřizovatelem, pozitivní ohlasy rodičů a jejich pomoc rodinám s menší IT gramotností.

**Hodnocení úspěšných strategií
základních škol vzdělávajících
znevýhodněné žáky**

Tematická zpráva

2019|20

**Hodnocení úspěšných strategií základních škol
vzdělávajících znevýhodněné žáky**

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD.....	410
1.1	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ.....	410
1.2	KONCEPCE STÁTNÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE ZNEVÝHODNĚNÝCH LOKALIT.....	411
1.3	METODIKA ŠETŘENÍ.....	412
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	416
3	SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ VNÍMANÉ ŠKOLAMI V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ.....	418
3.1	SPECIFIKA ŠKOL ZASTOUPENÝCH V TEMATICKÉM ŠETŘENÍ.....	418
3.2	VNÍMÁNÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ.....	419
4	STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ.....	424
4.1	DOPADY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ DO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍSTUPY ŠKOL.....	424
4.2	ZPŮSOBY ŘEŠENÍ PŘEKÁŽEK VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	425
4.3	TYPOLOGIE ŠKOL.....	434
4.3.1	ŠKOLY S EMPATICKÝM PŘÍSTUPEM K ŽÁKŮM A JEJICH RODIČŮM.....	434
4.3.2	ŠKOLY S DIREKTIVNÍM PŘÍSTUPEM K ŽÁKŮM A JEJICH RODIČŮM.....	435
4.4	KVALITA VÝUKY.....	436
5	PODMÍNKY A PŘEDPOKLADY ŘEŠENÍ.....	442
5.1	VEDENÍ ŠKOLY A SILNÁ VIZE.....	442
5.2	PERSONÁLNÍ ZABEZPEČENÍ A SPOLUPRÁCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOLY.....	443
5.2.1	PEDAGOGICKÉ SBORY.....	444
5.2.2	ROLE SPECIALIZOVANÝCH A PODPŮRNÝCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	448
5.3	VYUŽÍVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ.....	450
5.4	DALŠÍ ZDROJE FINANCOVÁNÍ.....	451
5.5	PODPORA ZŘIZOVATELE A SPOLUPRÁCE V RÁMCI LOKALIT.....	453
6	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	456
6.1	POZITIVNÍ ZJIŠTĚNÍ.....	456
6.2	RIZIKA ZVOLENÝCH STRATEGIÍ.....	456
6.3	DOPORUČENÍ.....	457
	SEZNAM ZKRATEK.....	460
	PŘÍLOHA 1 POROVNÁNÍ ZJIŠTĚNÍ S RYSY EFEKTIVNÍCH ŠKOL VZDĚLÁJÍCÍCH ŽÁKY ZE ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ, KTERÉ UVÁDÍ VÝZKUM EFEKTIVITY VZDĚLÁVÁNÍ.....	462
	PŘÍLOHA 2 SEZNAM INDIKÁTORŮ VYUČOVACÍCH HODIN, KTERÉ BYLY ZAPOČTENY DO INDEXU VYUČOVACÍCH HODIN.....	464

1

Úvod

1 ÚVOD

Identifikace a hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky bylo jedním z důležitých specifických úkolů České školní inspekce (dále i „ČŠI“) ve školním roce 2019/2020. Důležitost tohoto tématu je mimo jiné dána důrazem na snižování nerovností ve vzdělávání jako jedné ze tří definovaných priorit Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, jejíž účinnost v tomto roce končí. Záměrem České školní inspekce je představit prostřednictvím této tematické zprávy hlavní zjištění vztahující se k realizovaným strategiím vybraných základních škol v oblasti vzdělávání žáků nejen ve znevýhodněných lokalitách. Tematická zpráva tak navazuje na obecnější zjištění uvedená v tematické zprávě České školní inspekce *Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách* z roku 2015.¹

1.1 Vzdělávání žáků ze znevýhodněného prostředí

Vzdělávání je považováno za jeden z nástrojů, který může pomáhat zmírňovat sociální nerovnosti ve společnosti. Česká školní inspekce již delší dobu upozorňuje na skutečnost, že vzdělávací výsledky žáků² jsou silně závislé na socioekonomickém statusu (dále i „SES“) rodin, ze kterých pocházejí. To pak potvrzuje také řada dalších národních i mezinárodních výzkumů. Zároveň se obecně má za to, že kvalitní školy dokážou rodinné zázemí částečně kompenzovat a vzdělanostní handicapy žáků pocházejících z rodin s nízkým SES do určité míry vyrovnávat.³ Vzhledem k prokázané rozdílné efektivitě jednotlivých škol má tento předpoklad zřejmě opodstatnění.⁴ Vzdělávací systém České republiky se v tomto ohledu na základě mezinárodních srovnání opakovaně jeví spíše jako ten, který reprodukci nerovností ve společnosti posiluje, tj. žáky s méně příznivým rodinným zázemím nedokáže ve vzdělávání účinně motivovat a podpořit. Nerovnosti ve vzdělávacím systému České republiky dokládají opakovaně mezinárodní šetření výsledků vzdělávání.⁵ Ukazuje se, že ve vzdělávání existuje forma „Matoušova efektu“⁶, tj. že žáci s lepším socioekonomickým zázemím dělají v průběhu vzdělávání větší pokrok než žáci se zázemím horším. Počáteční znevýhodnění žáků mají později kumulativní efekt, protože pozdější učení navazuje na předchozí výsledky. Také v mezinárodních šetřeních se ukazuje, že rozdíly je možné vysledovat už brzy po zahájení školní docházky (šetření TIMSS – ve věku 10 let) a tyto rozdíly se dále zvyšují.⁷ Se žáky, pro které rodinné zázemí představuje znevýhodněnou pozici pro jejich vzdělávací dráhu, se setkávají v nižší či vyšší míře v podstatě všechny základní školy v České republice.

Cílem České školní inspekce, prostřednictvím tematického šetření, bylo proto shromáždit zkušenosti vybraných základních škol, které mají ke vzdělávání žáků z vyloučeného prostředí⁸, popř. žáků, jejichž vzdělávací dráha může být vzhledem k nepříznivému rodinnému prostředí významně limitována, proaktivní přístup, a kterým se i přes složitě

¹ Tato zpráva je dostupná na <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Publikace>.

² Týká se to samozřejmě také dětí a studentů, nicméně vzhledem k tomu, že tematická zpráva pojednává o základních školách, bude v textu používán většinou pouze pojem „žák“.

³ Sammons, P., Hillan, J. & Mortimore, P. (1995) Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research (London, OFSTED/ Institute of Education, University of London).

⁴ Paralelně ke zjištěním ze zahraničních výzkumů efektivitě vzdělávání můžeme předpokládat, že rozdíly v efektivitě jednotlivých škol jsou poměrně vysoké. Rozdíly mezi školami vysvětlují 5–18 % rozdílu ve zjištěných výsledcích vzdělávání žáků, ještě podstatnější pro výsledky vzdělávání jsou faktory na úrovni třídy. Kombinovaný vliv třídy a školy na výsledky vzdělávání se odhaduje v rozmezí 15–50 %, při kontrole vstupních rozdílů mezi žáky. (Sammons, P. (2007). School effectiveness and equity: Making connections. Reading, UK: Centre for British Teachers).

⁵ Dopadu socioekonomického statusu žáků do vzdělávání se v publikaci ČŠI podrobně věnuje např. Sekundární analýza PIRLS 2016 Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice, ČŠI 2019 (dostupné na <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Publikace>).

⁶ V sociologii vzdělávání se tímto pojmem označuje výhoda dětí z rodin s vyšším kulturním kapitálem, které jsou v lepší pozici na začátku školní docházky, ale také v průběhu školní docházky nabývají dovedností vyšším tempem. Hovoří se proto o kumulativní výhodě dané dostupnými zdroji v rodině. Dalším mechanismem může např. být, že dětem, které projeví v raném věku určité nadání, je věnována vyšší péče než těm, které možnost projevit svoje nadání nemají, a naopak se setkávají s předsudky. Obecně jde o princip, který napomáhá rozevirání nůžek mezi úspěšnými a těmi méně oceňovanými. Pojem se odvozuje od biblického výroku svatého Matouše: „Kdo má, tomu bude dáno a bude mít ještě víc; ale kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.“

⁷ OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris.

⁸ Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, 2015, GAC spol. s r. o. uvádí, že sociální vyloučení ve vztahu k chudobě představuje vrcholek ledovce. Materiální deprivace se v něm snoubí s bariérami limitujícími uplatnění na otevřeném trhu práce a trhu s bydlením, omezeným přístupem k veřejným službám, nízkou politickou participací a v řadě případů i s prostorovou segregací a symbolickou stigmatizací lidí, kteří v těchto podmínkách žijí. Sociálně vyloučený člověk čelí komplexu problémů, jako jsou nezaměstnanost, diskriminace, nízká kvalifikace, nízké příjmy, špatná kvalita bydlení, špatný zdravotní stav či rozpad rodiny. V českém kontextu, kde ve více než polovině ze sociálně vyloučených lokalit tvoří většinu Romové, se přidává k řečenému i fenomén etnické diskriminace. Jednou z charakteristik sociálně vyloučených osob je zpravidla nízká úroveň vzdělání. (analýza a více informací k definici vyloučených lokalit dostupné na [esfcr.cz](https://www.esfcr.cz)).

podmínky, v nichž působí, daří žáky vzděláváním úspěšně provázet a dosahovat s nimi dobrých vzdělávacích výsledků. Všeobecně se předpokládá, že vzdělávání těchto žáků vyžaduje po škole „práci navíc“. Neexistuje ovšem přesná evidence o tom, které podpůrné aktivity školy vyvíjejí a s jakým úspěchem je realizují. V rámci tematického šetření sledovala Česká školní inspekce strategie škol ve vztahu ke vzdělávání žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí, v návaznosti na faktory, které podle pracovníků škol jejich školní úspěšnost negativně ovlivňují. Sledovány byly předpoklady a případné bariéry jejich realizace, posuzována byla jejich udržitelnost a přenositelnost do dalších škol.

1.2 Koncepce státní vzdělávací politiky v oblasti vzdělávání žáků ze znevýhodněných lokalit

Téma vzdělávání žáků z vyloučených lokalit⁹ se neobjevuje nově, na koncepční úrovni existuje k problematice vzdělávání těchto žáků několik definovaných strategií. Problematika se objevuje v dokumentech, které sociální znevýhodnění¹⁰ pojímají v širším kontextu¹¹ (např. politiky zaměstnanosti, bydlení, sociálních služeb apod.), kdy oblast vzdělávání je považována za jednu z priorit. Oblast základního vzdělávání je i v těchto dokumentech dovedena až do podoby specifických cílů. Dále je téma obsaženo v dokumentech, které se týkají konkrétně oblasti vzdělávání a akcentují potřebu snižování nerovností ve vzdělávání. Toto téma bylo jednou ze tří priorit Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020¹² (dále i „Strategie 2020“). Za hlavní příčinu nerovnosti ve vzdělávání označuje „rozdílnou úroveň příležitostí a aspirací k učení, výrazně předurčenou zejména rodinným prostředím a dále prohlubovanou příliš časnou vnější diferenciací žáků ve vzdělávacím systému“. Dokument předpokládá specifické zaměření vzdělávací politiky na rozšíření vzdělávacích příležitostí u některých cílových skupin a konstatuje potřebu kompenzovat znevýhodnění žáků dané jejich socioekonomickým a kulturním zázemím. K implementačním nástrojům Strategie 2020 patří Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (dále i „Dlouhodobý záměr ČR“), který pokrývá segment regionálního školství. Slouží k formování základních parametrů vzdělávací soustavy a zajišťuje sladování záměrů mezi centrem a kraji (mj. určuje obsahový rámec dlouhodobých záměrů krajů). K jednotlivým obecně formulovaným opatřením uvedeným ve Strategii 2020 pak stanovuje konkrétnější záměry.

Ze Strategie 2020 dále vycházel také Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Smyslem akčního plánu je nastavení podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby jejich vzdělávání bylo možné uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Slouží zároveň pro naplnění podmínek Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (dále i „OP VVV“), v jehož rámci bylo v programovém období 2014–2020 možné čerpat finanční prostředky z Evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF). Přimo školy vzdělávající žáky ze znevýhodněných lokalit měly ve sledovaném období možnost získat finanční podporu z OP VVV prostřednictvím výzev Šablony II na podporované aktivity *personální podpora* (školní asistent, speciální pedagog, psycholog, sociální pedagog, kariérový poradce), *další vzdělávání pedagogických pracovníků*, *pomoc žákům ohroženým školním neúspěchem*, *vzájemná výměna zkušeností mezi pedagogy*, *tandemové vzdělávání*, *projektová výuka*, *zájmové kluby*. Další výzvy nebyly adresovány přímo školám, a školy je tedy mohly využívat jen nepřímo prostřednictvím dalších subjektů (např. výzvy pro Místní akční plány rozvoje vzdělávání, Inkluzivní vzdělávání pro sociálně vyloučené lokality, Implementace krajských akčních plánů).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) dále školám nabízí dotační program Podpora integrace romské menšiny, který se vypisuje každoročně.¹³ V oblasti základního vzdělávání program podporuje aktivity typu *spolupráce rodiny a školy*, *vzdělávání romských žáků na základní škole*, *podpora úspěšného přechodu na střední školu* a *volnočasové aktivity pro romské děti a žáky*.

⁹ V koncepčních a výzkumných dokumentech se častěji pracuje s pojmem sociálního vyloučení a vyloučených lokalit. Školy, které byly pro tematické šetření vybrány, se vyznačovaly docházkou žáků z vyloučených lokalit, tito žáci (s výjimkou jedné školy) však netvořili většinu žáků školy. Obecně je proto používán také termín znevýhodněné lokality pro označení širšího prostředí, ve kterém se škola nachází. Jedná se o školy umístěné v periferních nebo strukturálně postižených oblastech, popř. v městských částech s výskytem vyloučených lokalit.

¹⁰ Ve vzdělávání se v současné době pro kategorizaci speciálních vzdělávacích potřeb pracuje s kategorií žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Používán je také termín „sociálně znevýhodnění žáci“. Jsou za ně pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí (Jan Průcha. Pedagogická encyklopedie, 2009).

¹¹ Konkrétně jde o dokumenty Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016 až 2020 (dostupné na <https://www.socialni-zaclenovani.cz/>),

Strategie sociálního začleňování 2014–2020 (dostupné na <https://www.mpsv.cz/>)

a Strategie romské integrace do roku 2020 (dostupné na <https://www.vlada.cz/>).

¹² Dostupné na <https://www.msmt.cz/>.

¹³ Od roku 2020 mohou být příjemci jen nestátní neziskové organizace.

Struktura těchto koncepčních dokumentů představuje poměrně složitý systém cílů a předpokládaných opatření. Stručně je ale možné shrnout, že potenciál ovlivňovat praxi škol v době realizace tematického šetření měly především uvedené vypsané dotační tituly MŠMT a dále nová vyhláška č. 27/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravila pravidla pro vzdělávání těchto žáků a definovala soubor podpůrných opatření a postupy při jejich uplatňování. Vycházela přitom z myšlenky, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami (těmito žáky jsou i žáci sociálně znevýhodnění) potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními využít poskytnutí podpůrných opatření.

Vzdělávání žáků ze znevýhodněných lokalit zůstává prioritou i do budoucna a jeho důležitost je zřejmá z připravovaného strategického dokumentu, který naváže na Strategii 2020 a zaměří se na období 2030+. Rovný přístup ke vzdělávání, zahrnující omezení segregáčnických tendencí ve školství a odstraňování socioekonomických bariér ve vzdělávání, je jednou z pěti uvažovaných strategických linií.¹⁴

1.3 Metodika šetření

Šetření České školní inspekce bylo realizováno v období od listopadu 2019 do února 2020 a jeho výsledky předkládané v této tematické zprávě¹⁵ reflektují zjištění ze vzorku relevantně vybraných osmi základních škol¹⁶. Hlavnímu šetření předcházelo v červnu 2019 ještě pilotní šetření provedené na dvou školách.

TABULKA 1 | Školy zastoupené v hlavním a pilotním šetření

Kraj	Počet škol celkem (číslo v závorce označuje školu v pilotním šetření)
Praha	2 (1)
Jihočeský	1
Karlovarský	1
Ústecký	2
Liberecký	1
Moravskoslezský	3 (1)
Celkem	10 (2)

Při šetření byly na základě různých expertních doporučení vybrány školy, které se vyznačují aktivním přístupem a jsou úspěšné v hledání strategií k podpoře vzdělávání žáků ze znevýhodněných lokalit. Byly využity především znalosti terénních pracovníků, odborníků a podkladové studie Agentury pro sociální začleňování, poznatky z předchozí inspekční činnosti i dílčí terénní poznatky dalších organizací, se kterými byly realizovány rozhovory nebo které byly vyzvány k zaslání svých odůvodněných návrhů na úspěšné školy působící ve složitém prostředí. Do užšího výběru byly zařazeny školy, u nichž se pozitivní hodnocení potvrzovalo z více zdrojů a/nebo bylo ve shodě se závěry posledního realizovaného inspekčního hodnocení školy. Získaný seznam škol byl dále filtrován podle následujících kritérií výběru:

- Základní škola je plně organizovaná (od 1. do 9. ročníku).
- Výuka probíhá v běžných třídách, popř. jen okrajově ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona (dříve speciální třídy).
- Romští žáci jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.
- Škola má v posledních třech letech stabilní vedení.
- Existuje popis vyloučené lokality z důvěryhodného zdroje.¹⁷

Při finálním výběru bylo dále přihlédnuto k indikátorům míry ukončení základního vzdělávání v 9. třídě, k celkové úspěšnosti školy v testování realizovaných Českou školní inspekci a k posunu výsledků testování 9. tříd mezi lety 2013 a 2017, avšak s vědomím, že tyto výsledky škol jsou obtížně porovnatelné vzhledem k rozdílnému celkovému socioekonomickému složení žáků, ke kterému nebyly dostupné využitelné údaje. Pro zachování anonymity škol a jednot-

¹⁴ Informace k přípravě strategického dokumentu jsou dostupné na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

¹⁵ Tematická zpráva je výstupem tematické inspekční činnosti České školní inspekce podle zákona. S ohledem na charakter tohoto šetření i na formát prezentovaných zjištění lze tuto zprávu věcně vnímat spíše jako určitou případovou studii.

¹⁶ Další plánované návštěvy škol nemohly být realizovány vzhledem k nouzovému stavu vyhlášenému usnesením vlády ze dne 12. března 2020 č. 194 o vyhlášení nouzového stavu pro území České republiky z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázaným výskytu koronaviru (označovaný jako SARS CoV-2) na území České republiky.

¹⁷ Zpravidla byly využívány situační analýzy lokalit Agentury pro sociální začleňování, popř. popisy území ve strategických materiálech obcí.

livých respondentů jsou jednotlivé školy pro identifikaci a odkazy v rámci analýz označeny písmeny latinské abecedy (tj. škola A – škola J). Tato označení umožňují upozorňovat i na odlišnosti mezi jednotlivými školami.

Navštívené školy představují určitý průřez, který nastiňuje možnosti práce školy se sociálně znevýhodněnými žáky v aktuálním kontextu a upozorňuje na zjištěná rizika nastavení systému. Ambicí tematického šetření bylo soustředit se na realizované strategie vybraných škol, upozornit na to, co je na základě jejich zkušeností možné přenést směrem k dalším školám. Závěry šetření na příkladu škol s výše popsány charakteristikami popisují pozitivní trendy a jejich rizika, přestože nejde o celkově zobecnitelné údaje o tom, jak školy v České republice se sociálně znevýhodněnými žáky pracují. Šetření ve školách prováděl expertní tým složený ze školních inspektorů s praktickými zkušenostmi ze škol vzdělávajících sociálně znevýhodněné žáky a přízvaných osob s odborností v oblasti vzdělávání romských a sociálně znevýhodněných žáků, rovnosti ve vzdělávání a řízení školy.

V rámci šetření byly vedeny polostandardizované rozhovory¹⁸ s řediteli škol (v některých případech za přispění zástupce ředitele školy, podle volby ředitele a rozdělení kompetencí vedoucích pracovníků školy), s výchovnými poradci, metodiky prevence a dalšími specialisty, pokud ve škole působili (se školními speciálními pedagogy, školními psychology, sociálními pedagogy, kariérovými poradci, koordinátory inkluze, školními asistenty). Provedeno bylo 138 sledování výukových jednotek a realizovány byly standardizované následné rozhovory se 130 učiteli. Všichni učitelé, ředitelé i žáci 8. a 9. ročníků, kteří byli v době šetření přítomni ve škole, byli dále dotazováni prostřednictvím on-line dotazníků. Baterie otázek z dotazníku pro žáky byly převzaty z vybraných pasáží žákovského dotazníku PISA¹⁹ a jako referenční hodnoty byly v analýzách využity odpovědi 15letých žáků základních škol získané v šetření PISA 2018. Žáci na dotazník odpovídali ve škole zpravidla v počítačových učebnách nebo na školních tabletech. V případě školy C bylo získáno nízké množství odpovědí kvůli absencím žáků celkově malé školy, kde část dotazníků musela být navíc ze zpracování vyřazena z důvodu nedostačující znalosti českého jazyka některých žáků cizinců²⁰. Učitelé vyplňovali prostřednictvím on-line dotazníku vybrané sady otázek převzatých z učitelského dotazníku šetření TALIS²¹. Jako referenční soubor sloužily odpovědi učitelů základních škol ze šetření TALIS 2018. Pozornost byla mimo to věnována vybrané relevantní školní dokumentaci – školní vzdělávací program (dále i „ŠVP“), výroční zprávy škol nebo dokumentace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, prostřednictvím které bylo možné ověřovat účinnost uplatňovaných strategií školy.²²

TABULKA 2 | Realizované rozhovory se školními specialisty

Specializace	Počet rozhovorů
Výchovný poradce	9
Školní metodik prevence	8
Školní psycholog	1
Školní speciální pedagog	5
Kariérový poradce	1
Sociální pedagog	3
Školní asistent	4
Školní speciální pedagog a koordinátor inkluze	1
Výchovný poradce a kariérový poradce	1
Celkem rozhovorů	33

¹⁸ Tyto ani další realizované rozhovory nebyly s ohledem na komfort respondentů v kontextu inspekčního šetření nahrávány, ale podstatná sdělení byla zapisována.

¹⁹ Programme for International Student Assessment (dotazník je určený pro patnáctileté žáky).

²⁰ Za žáky cizince označujeme v českém školství žáky, kteří mají jiné občanství než české. Jazyková situace žáků cizinců je velmi široká od těch, kteří se v České republice narodili a čeština je pro ně rodným jazykem, až po ty, kteří do ČR přijeli v pozdějším věku a s češtinou se setkali poprvé ve škole. Pro označení jazykové situace se proto stále častěji používá termín žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ). V tomto případě nezáleží na občanství ani na místě narození dítěte, ale na skutečnosti, že čeština je pro dítě druhým jazykem. Termín OMJ zahrnuje jak některé děti/žáky cizince, tak i děti, které mají české státní občanství, ale disponují žádnou nebo omezenou znalostí češtiny. Více informací na <http://www.nuv.cz/t/ciz>.

²¹ Teaching and Learning International Survey.

²² Uváděné počty nezahrnují data získaná z pilotního šetření, která byla analyzována zvlášť.

TABULKA 3 | Žáci a učitelé dotazování prostřednictvím on-line dotazníku

Označení školy	Žáci 8. ročník	Žáci 9. ročník	Žáci celkem	Učitelé
Škola A	16	21	37	25
Škola B	22	19	41	18
Škola C	8	3	11	11
Škola D (pilotní)	22	8	30	19
Škola E	46	28	74	39
Škola F (pilotní)	33	37	70	20
Škola G	15	16	31	15
Škola H	7	10	17	15
Škola I	39	37	76	26
Škola J	28	20	48	23
Celkem	236	199	435	211

V textu jsou uváděny zejména informace vztahující se ke školám zahrnutým do hlavního šetření. Pokud jsou zahrnuty i školy z šetření pilotního, je na tuto skutečnost v textu upozorněno.

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 SHRNU TÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Dopady sociálního znevýhodnění žáků do vzdělávání se neomezují jen na žáky z vyloučených lokalit. Určující jsou životní podmínky konkrétních rodin žijících jak ve vyloučených lokalitách, tak v širším okolí školy. Mezi důvody, proč pracovníci škol zařadili některé žáky pro účely šetření mezi skupinu sociálně znevýhodněných žáků, patřilo v nejpalcivěji pocíťovaných případech nezajištěné bydlení rodiny spojené s častou migrací po obytných nebo příbuzných, návraty rodin ze sociálně vyloučeného prostředí, které se vrací po dočasném pobytu ze zahraničí, nestálé a nevyhovující bytové podmínky bez zázemí pro děti a jejich domácí přípravu, dále dysfunkční rodinné prostředí, ústavní nebo ochranná výchova, kriminalita či závislosti v rodině, dlouhodobá nezaměstnanost, hmotná nouze, u cizinců zkušenost z území postiženého válkou zpravidla spojená s rozdělením rodiny. Častým důvodem je také rozpad rodiny a s tím související materiální nouze a emoční zatížení žáků, byť v některých případech přechodné. Učitelé si stěžují na nízký zájem rodičů a nedostatečnou podporu dětí ve vzdělávání. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění se často kumulují.

Navštívené školy nejčastěji reagovaly na potřebu zohlednit sociální znevýhodnění žáků odstraňováním finančních bariér. Školy v případě potřeby zvládají minimalizovat finanční bariéry zajištěním řady služeb pro žáky zdarma nebo s nízkými finančními náklady, byť někdy za cenu rezignace na aktivity, které nejsou nutné (např. v oblasti účasti žáků na kulturních a společenských akcích, pobytových akcích apod.). Velmi rozšířená byla také pomoc s domácí přípravou, zajištění doučování a nízkonákladových volnočasových aktivit. Složitější je možnost reakce škol na bariéry, které se přímo pojí se sociálním vyloučením, jako je (někdy zdánlivě) nízký význam přisuzovaný dosaženému vzdělání dětí nebo nižší kompetence rodičů při jednání se školou. Některé ze škol reagovaly empatickým přístupem a citlivou komunikací s rodinami žáků, což je náročný a dlouhodobý úkol.

Navštívené školy byly v hledání vhodných strategií pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků aktivní a zaznamenána byla řada iniciativ na úrovni škol i v přístupech jednotlivých učitelů. Školy hledaly vlastní cestu spíše intuitivně a osamoceně, s omezenou informovaností o způsobech intervencí jiných škol působících v podobném prostředí. Členové vedení škol byli aktivní ve vyhledávání dostupných finančních zdrojů pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Vhodným vodítkem při hledání strategií se v poslední době staly nastavené dotační programy, v daném období především Šablony II (OP VVV). Realizovaná opatření se jevila jako funkční, v praxi akterý vítaná a využívaná. Problematická se v současné době jeví nízká kontinuita opatření a vysoká administrativní náročnost způsobená závislostí opatření na projektových výzvách, které jsou krátkodobé (zpravidla 2 roky), a to i pro opatření, která vyžadují řádově delší časové období, aby mohl být zřetelný efekt (např. činnost školních specialistů, doučování žáků apod.).

Práce ve školách, které se ve zvýšené míře potýkají s problematikou sociálně znevýhodněných žáků či přímo sociálního vyloučení, klade vysoké nároky na vedení škol i učitelský sbor. V navštívených školách byly zaznamenány v řadě oblastí vyšší kvalita a pracovní nasazení ředitelů škol a současně v pedagogickém sboru v rámci ČR nadprůměrná úroveň aktivit profesního rozvoje, otevřenosti vůči inovacím, spolupráce mezi učiteli a kvality vztahů.

K sociálnímu znevýhodnění konkrétních žáků je potřeba přistupovat jako k citlivému tématu. Přestože jeho dopady do vzdělávání jsou závažné, v praxi může činit problém skupinu sociálně znevýhodněných žáků školy přesně ohraničit. Komunikace s rodinami žáků, kteří by v návaznosti na rodinnou situaci potřebovali zajistit vhodnou podporu v rámci podpůrných opatření, může selhávat na rozporuplném nebo negativním vnímání příslušných intervencí. Reálně v navštívených školách identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišných kulturních a jiných životních podmínek v rámci rezortního výkaznictví neodpovídala sociálnímu složení žáků školy. Konkrétní rozdíly udává tabulka č. 9 v kapitole 5.3 Využívání podpůrných opatření.

Velmi významná je role zřizovatele školy. Zřizovatel školy může ovlivňovat celkovou infrastrukturu vzdělávání prostřednictvím nastavení kapacit a spádových obvodů škol v rámci obce, a tedy i to, zda budou sociálně znevýhodnění žáci vzdělávání pouze v jedné či několika málo školách, jejichž zatížení bude tudíž zcela neúměrné a obtížně zvladatelné, či zda budou tito žáci ve školách rozptýleni rovnoměrně (pokud je v obci více než jedna škola). Zřizovatel může také zásadně ovlivňovat míru podpory pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v obci i v jednotlivých školách, např. podporou zřizování pracovních míst školních specialistů a podpůrných pracovníků (školních psychologů, speciálních pedagogů, školních asistentů), vytvářením podmínek pro činnost doučovací klubů a volnočasových aktivit, podporou brzkého začlenění sociálně znevýhodněných dětí do předškolního vzdělávání a vytvářením podmínek pro činnost předškolních klubů. V navštívených školách se zřizovatelé většinou angažovali dílčím způsobem (formou účelových příspěvků pro školy). Ve třech případech byla zaznamenána realizace projektu financovaného z ESF a zaměřeného na inkluzivní vzdělávání na úrovni obce. V jednom případě byl zaznamenán úspěšný příklad desegregace školství na úrovni obce díky její dlouhodobé snaze o řešení problematiky vyloučených lokalit včetně ucelené podpory sociálně znevýhodněných žáků a koordinace jejich vzdělávání a podpory ve všech obcích zřizovaných základních školách.

3

Sociální znevýhodnění žáků vnímané školami v procesu vzdělávání

3 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ VNÍMANÉ ŠKOLAMI V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Specifika škol zastoupených v tematickém šetření

Školy, které byly do šetření zařazeny, se od sebe lišily celkovou skladbou žáků. Rozdílné bylo i celkové sociální složení obyvatel a míra výskytu sociálního vyloučení v lokalitách, ve kterých se tyto školy nacházely. Tato situace je přirozená, každá obec má v tomto ohledu své specifické charakteristiky. Prvotním úkolem v rámci tematického šetření proto bylo zmapovat, jaké je složení žáků školy a s jakými specifiky ve vzdělávání svých žáků se pedagogičtí pracovníci škol setkávají, aby bylo následně možné posoudit, zda strategie konkrétních škol odpovídají situaci a zda mohou být účinné.

Informace o rodinném zázemí žáků byly čerpány z rozhovorů s řediteli škol, s učiteli a se specializovanými pracovníky škol (viz tabulka č. 2). Je tedy zřejmé, že jde o vnímání situace tak, jak ji ze své praxe znají a posuzují pracovníci škol.

Pracovně byl v rozhovorech používán termín sociální znevýhodnění žáků. V rámci pilotního šetření se ukázalo, že sociální znevýhodnění je termín, který je ve školách vnímán jako srozumitelný a odkazuje k situacím, kdy mají žáci ve vzdělávání těžkosti zapříčiněné jejich rodinnou situací nebo životním kontextem, a je potřeba k nim přistupovat specificky v případě, kdy je žáci nedokážou sami bez další pomoci překonat. V rámci tematického šetření bylo současně zjišťováno, které žáky považují za sociálně znevýhodněné samotní pracovníci škol a v jakých případech školy na sociální znevýhodnění žáků reagují specifickými strategiemi. Záměrně tedy nebylo upřesňováno, zda mají učitelé brát v potaz znevýhodnění socioekonomické nebo sociokulturní povahy, nebo se zaměřovat jen na žáky z vyloučených lokalit. V některých školách bylo zřejmé, že vedení školy se s výzvou definovat skupinu sociálně znevýhodněných žáků školy už setkalo, nejčastěji z důvodu projektových výzev nebo příspěvků zřizovatele/kraje na sociálně znevýhodněné žáky. Přestože někteří ředitelé byli schopni skupinu definovat a odhadnout podíl žáků v rámci školy, vzbuzovala tato otázka i určité rozpaky a bylo zřejmé, že je pro vedení školy citlivé a nekomfortní tuto skupinu žáků pracovně ohraničit, a to i přesto, že obecně pracovníci škol umí sociální složení žáků školy a s ním spojené výzvy velmi dobře popsat. I tyto rozpaky naznačují složitost práce s tímto typem znevýhodnění. U učitelů na 1. stupni je zřejmý dobrý přehled o rodinném zázemí žáků. Učitelé vědí, kdo to má doma těžší, a komu naopak rodiče²³ s přípravou pravidelně pomáhají. Učitelé jsou s rodiči žáků v pravidelném styku a osobně je znají. Na 2. stupni už učitelé takový přehled zpravidla nemají, často mají tendenci ztotožňovat sociální znevýhodnění se školní neúspěšností žáků a nemají o žácích tolik informací, aby věděli, kdy je školní neúspěšnost spojena s rodinným zázemím (pokud nejde o třídního učitele).

Pracovníci škol přítomnost sociálně znevýhodněných žáků vnímají i v případech, kdy jí škola není nadměrně zatížena. Složení žáků školy je vždy do určité míry heterogenní a žáci s některým rysem sociálního znevýhodnění docházejí prakticky do všech škol v ČR. Nemusí jít jen o znevýhodnění ekonomické povahy, jak je někdy úzce chápáno, ale například i o deficity emoční, deficity na úrovni rodinných vztahů, motivace, orientace v institucionálním systému a důvěry v něj apod. (kompletní přehled zjištěných dopadů sociálního znevýhodnění do vzdělávání uvádí tabulka č. 5). V tom, jak pracovníci škol vnímají sociální znevýhodnění a co za sociální znevýhodnění považují, se odráží, s jakými žáky přicházejí do styku²⁴.

Všechny školy, které byly zařazeny do tematického šetření, spojuje, že se s vyšší koncentrací žáků se sociálním znevýhodněním potýkají a reagují na ni. Přesto je jejich situace rozdílná. Většina škol zařazených do vzorku se pohybuje v rozmezí 15–50 % sociálně znevýhodněných žáků. Šest škol z deseti uvedlo, že má významně vyšší podíl sociálně znevýhodněných žáků než ostatní školy v okolí, docházka sociálně znevýhodněných žáků je do škol v okolí rozdělena nerovnoměrně. V posouzení trendu jsou počty sociálně znevýhodněných žáků ve školách buďto považovány za stabilní, nebo mírně narůstají v souvislosti s migrací a s návraty rodin ze zahraničí (jde především o žáky, kteří se svými rodinami pobývali z ekonomických důvodů přechodně ve Velké Británii).

Ve školách se v případě sociálně znevýhodněných žáků jednalo zpravidla o spádové žáky školy. V některých případech nespádových žáků šlo o loajalitu ke škole ze strany rodičů, kteří do školy sami chodili a vzhledem k získané důvěře si školu pro své potomky zvolili. V případě známějších a proinkluzivně nastavených škol dochází k tomu, že školu vyhledávají i další žáci z okolí mimo spádový obvod školy, kteří z různých důvodů potřebují individuální přístup²⁵ (někdy na doporučení školského poradenského zařízení z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb nebo na doporučení orgánu

²³ Pro srozumitelnost a plynulost textu je používán termín rodiče, legislativně jde o širší termín zákonní zástupci.

²⁴ V pilotním šetření bylo ve škole, ve které bylo složení žáků velmi rozmanité, označováno za sociálně znevýhodnění např. i vysoké pracovní zatížení obou rodičů v rodinách s vysokým SES nebo neschopnost úspěšných rodičů pochopit a adekvátně reagovat na vzdělávací obtíže vlastního dítěte.

²⁵ Učitelka ze školy C: „Jsme hlavně škola pro děti, které by jinak systém semlel.“

sociálně-právní ochrany dětí).²⁶ V rámci tematického šetření se tento fenomén výrazně projevoval ve dvou školách. Pracovníci dvou škol naopak uváděli, že se setkávají s tím, že rodiče spádových žáků často zapisují děti do jiných škol z okolí kvůli špatné pověsti školy dané sociálním složením žáků.²⁷

3.2 Vnímání sociálního znevýhodnění žáků

Mezi důvody, proč pracovníci škol zařadili některé žáky pro účely šetření mezi skupinu sociálně znevýhodněných žáků, patřilo v nejpalcivěji pocíťovaných případech nezajištěné bydlení rodiny spojené s častou migrací po ubytovacích nebo příbuzných, návraty rodin ze sociálně vyloučeného prostředí, které přicházejí zpět do ČR po dočasném pobytu ze zahraničí, nestálé a nevyhovující bytové podmínky bez zázemí pro děti a jejich domácí přípravu, dále dysfunkční rodinné prostředí, ústavní nebo ochranná výchova, kriminalita či závislosti v rodině, dlouhodobá nezaměstnanost, hmotná nouze, u cizinců zkušenost z území postiženého válkou, s rozdělením rodiny.²⁸ Častým důvodem je také rozpad rodiny a s tím související materiální nouze a emoční zatížení žáků, byť v některých případech přechodné. Učitelé si stěžují na nízký zájem rodičů a nedostatečnou podporu dětí ve vzdělávání. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění se často kumulují. Pracovníci škol neposuzovali žáky paušálně podle bydliště ve vyloučené lokalitě, pokud byla v obci prostorově vymezena, ale podle podmínek konkrétních rodin. Z rozhovorů dále vyplývá, že nelze situaci dětí žijících ve vyloučených lokalitách vnímat stereotypně, protože situace rodin a schopnost podporovat děti ve vzdělávání se i v rámci konkrétních vyloučených lokalit různí. Řada rodičů z vyloučených lokalit má motivaci děti ve vzdělávání podporovat, byť jsou jejich možnosti ve srovnání s požadavky běžných škol velmi omezené.

Při hodnocení sociálního znevýhodnění se pracovníci škol v rozhovorech zpravidla dotkli otázky jeho etnického rozměru. Všechny školy zařazené do tematického šetření vzdělávaly také romské žáky, podle odhadů šlo v jednotlivých školách o 10–50 % žáků, v jednom případě (škola zahrnutá do pilotního šetření) šlo o téměř všechny žáky školy. Část z těchto žáků byla také zahrnuta mezi žáky sociálně znevýhodněné²⁹, část by pracovníci škol za sociálně znevýhodněné neoznámili, a situace se podle jednotlivých lokalit různila. Vždy ale měli v rozhovorech potřebu se k situaci romských žáků vyjadřovat, protože si byli vědomi, že jim bývá sociální znevýhodnění přisuzováno, nebo si nebyli jisti, zda se šetření pod označením sociálního znevýhodnění neorientuje na romské žáky. Školy v blízkosti vyloučených lokalit se často nacházejí v obcích nebo částech obcí s celkově nepříznivou sociální situací a sociální znevýhodnění je pocíťováno jak u některých romských, tak u některých majoritních rodin³⁰. V několika školách jejich pracovníci popisovali vnímané rozdíly u romských žáků z rodin, které byly označovány za „starousedlíky“, u kterých nebyl vnímán významně odlišný přístup ke vzdělávání, a u žáků z rodin nově příchozích, bez stabilního bytového zázemí a předchozí vazby na místní instituce, u kterých byly bariéry ve vzdělávání označovány za výrazné. Specifická je situace ve školách, kde jsou ve výrazné míře zastoupeni také žáci cizinci. Přestože tito žáci nebyli hlavním předmětem zájmu tematického šetření,

²⁶ Zde uváděno pro upřesnění situace škol zahrnutých do šetření ČŠI. Blíže se mechanismy segregace v českém školství zabývá Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení, Úřad vlády České republiky Odbor pro sociální začleňování (Agentura) Praha, červen 2019 (dostupné na <https://socialnipolitika.eu/>).

²⁷ Dochází pak k tomu, že se v určitých školách koncentruje více sociálně znevýhodněných žáků a zvyšuje se míra znevýhodnění žáků daná sociálně-ekonomickým kontextem školy, který ovlivňuje výsledky žáků (Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků, Sekundární analýza PISA 2015, ČŠI 2018). V této souvislosti se objevovala komplikace již při výběru škol pro tematické šetření. Existuje několik škol, které podle názorů odborníků mají velmi propracovaný systém podpory pro sociálně znevýhodněné žáky, zároveň ale uplatňují tzv. vnitřní diferenciaci, tj. oddělování tříd pro sociálně znevýhodněné žáky, typicky romské, a pro žáky majoritní, kteří jsou do těchto škol lákáni např. na žádané alternativní vzdělávací programy. Některé inkluzivní školy se tedy celkové segregaci školy brání vnitřní diferenciací na úrovni tříd s odlišným složením žáků a odlišnými pedagogickými přístupy. Tyto školy nebyly do šetření zařazeny, protože jde o problematickou praxi. Školy samotné ovšem nemají mnoho možností pro řešení situace, pokud se chtějí podpořit sociálně znevýhodněných žáků věnovat a zároveň nechťejí fungovat jako etnicky segregované školy a pokud zřizovatel školy o situaci nejeví zájem, nebo mu dokonce daná situace vyhovuje. Vnitřní diferenciacie tříd se v takové situaci může z hlediska školy jevit jako schůdné řešení. V takovémto krajním řešení situace, kdy se nedaří spolupráce se zřizovatelem školy na integraci sociálně znevýhodněných žáků, je potřebné zajistit do tříd se sociálně znevýhodněnými žáky kvalitní pedagogy a prostřednictvím spolupráce mezi třídami, žáky, předměty a například prostřednictvím projektové výuky maximálně podporovat interakci mezi žáky z takto odlišných tříd.

²⁸ Na souvislost mezi vzdělávacími problémy a sociálními problémy, především zasažením rodin exekucemi a bytovou nouzí, upozorňuje také zpráva spol. PAQ Research Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů dostupná na <https://www.paqresearch.cz/>.

²⁹ Stejně jako u ostatních žáků považovaných za sociálně znevýhodněné nejčastěji z důvodů nestálého nebo nevyhovujícího bydlení, absence vhodných podmínek pro domácí přípravu, dysfunkčního rodinného prostředí, dlouhodobé nezaměstnanosti, hmotné nouze v rodině.

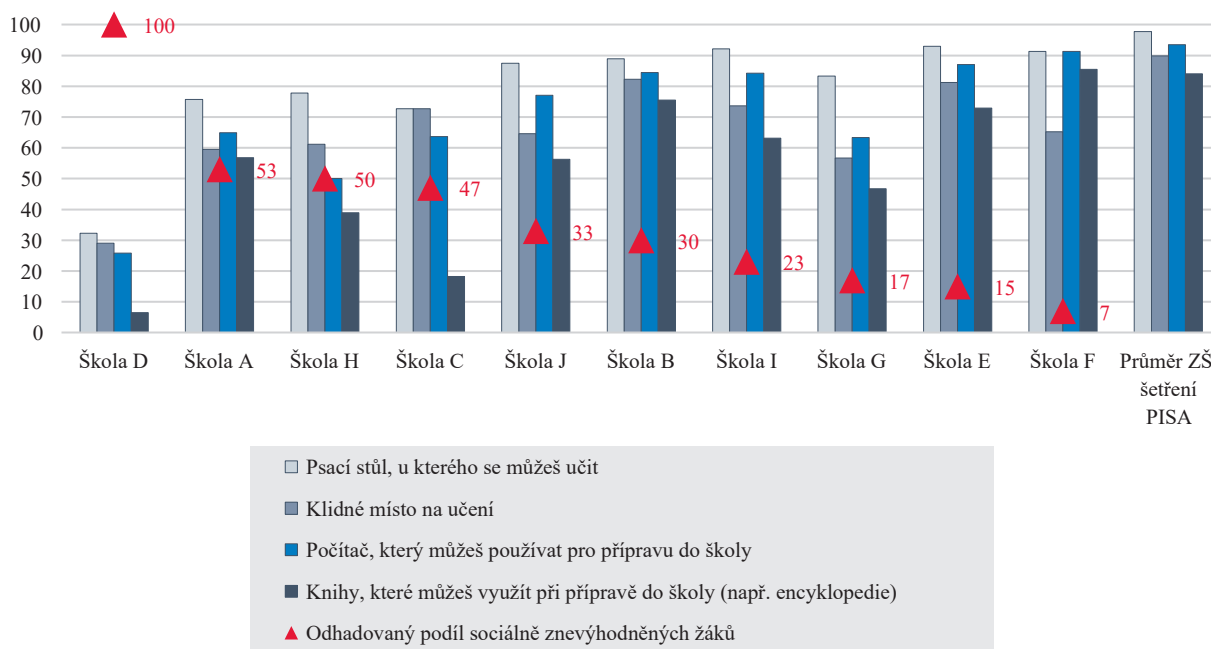
³⁰ Porovnáním vzdělávacích trajektorií žáků žijících v sociálně vyloučených lokalitách a jejich okolí z romského a neromského prostředí se detailně zabývala Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy, GAC, 2010. Při průchodu základní školou došlo podle analýzy u 48 % romských žáků k negativní události v podobě přechodu na základní školu speciální nebo opakování ročníku, u neromských žáků došlo k podobným negativním událostem u 8 % žáků.

je potřeba uvést, že se jich problematika sociálního znevýhodnění často dotýká a v některých případech může docházet stejně jako u tří škol v tematickém šetření k souběhu vzdělávání zvýšeného počtu žáků cizinců a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vzhledem k tomu, že obě tyto skupiny vyhledávají proinkluzivně nastavené školy s vyšší mírou individuální podpory. Specificky může jít u žáků cizinců o zkušenosti s válečným konfliktem v domovské zemi, s rozdělením rodiny, životem v provizorních podmínkách, o velmi vysoké pracovní zaneprázdnění rodičů, absenci rodinných a dalších sociálních podpůrných sítí, nízkou kompetenci rodičů k podpoře dětí ve vzdělávání v českém jazyce, špatnou orientaci rodičů v systému vzdělávacích institucí a v poradenském systému.

Na základě monitoringu situace ve vybraných školách je tedy možné konstatovat, že znevýhodnění dané podmínkami v rodinách žáků, které mají dopad do jejich vzdělávání, nelze omezovat jen na problematiku vyloučených lokalit a rozhodně jej nelze považovat za znevýhodnění dané etnickým původem žáků, byť tam, kde dochází k souběhu sociálního znevýhodnění a odlišného etnického původu, je samozřejmě potřeba zohledňovat i další, konkrétně romská specifika.

Následující graf dokresluje dopady znevýhodnění na základě odpovědí žáků 8. a 9. ročníků v žákovském dotazníku zkonstruovaném na základě vybraných baterií otázek pro žáky z dotazníku šetření PISA. Znázorněny jsou rozdíly ve vybavení domácností žáků pro učení³¹. Zatímco v ČR má toto vybavení k dispozici více než 80 % žáků základních škol, v navštívených školách byla úroveň vybavení nižší. Např. zatímco klidné místo pro učení má doma 90 % českých žáků, v extrémním případě školy vzdělávající pouze žáky ze znevýhodněného prostředí jde o necelých 30 % žáků. Toto zjištění potvrzuje správnost dále uváděných strategií škol zaměřených na pomoc s domácí přípravou žáků.

GRAF 1 | Vybavení domácností žáků pro učení (podíl žáků, kteří mají dané vybavení k dispozici, v %) – porovnání navštívených škol s průměrem ČR



Značné rozdíly mezi žáky jednotlivých škol navštívených v rámci šetření se projevily také v položkách vypovídajících o kulturním zázemí žáků (vybavení domácností klasickou a uměleckou literaturou a dalšími uměleckými díly).

Žáci v navštívených školách ovšem ve srovnání se žáky, kteří odpovídali na stejné položky dotazníku v rámci šetření PISA³², nevnímali nižší míru podpory rodičů pro vzdělávání, což je v rozporu s výpověďmi učitelů o nízké podpoře rodin části žáků. V otázce vnímané podpory rodičů při obtížích ve škole byly v některých školách odpovědi žáků dokonce mírně nad průměrem ČR. Tento nesoulad je možné vysvětlit poskytovanou emoční podporou rodičů, která ovšem nevyplývá o tom, jak mohou svým dětem reálně ve vzdělávání pomoci.

³¹ Položky odpovídají otázkám žákovského dotazníku PISA, které vstupují do škály domácích zdrojů pro vzdělávání HEDRES. Udáván je podíl žáků, kteří mají doma uvedené vybavení, v %.

³² Položky škály EMOSUPS žákovského dotazníku PISA: Rodiče se zajímají o mé školní aktivity; Rodiče podporují mou snahu o úspěch ve škole; Rodiče mě podporují, když mám ve škole nějaké potíže; Rodiče ve mně pěstují sebedůvěru. Započítány i školy z pilotního šetření.

Žáci 9. ročníku navštívených škol pociťovali oproti ostatním českým žákům dotazovaným v rámci šetření PISA mírně nadprůměrnou úroveň sounáležitosti se školou.³³

³³ Položky studentského dotazníku šetření PISA vstupující do škály BELONG: Ve škole si snadno nacházím kamarády; Cítím, že do školy patřím; Ve škole si připadám trapně a nevhodně; Spolužáci ze školy mě zřejmě mají rádi; Ve škole se cítím osamělý/osamělá (započítána nebyla položka „Ve škole si připadám jako outsider“, které žáci nerozuměli). Započítány i školy z pilotního šetření.

A large, hollow number '4' is positioned to the right of a long grey horizontal bar. A shorter grey bar is located to the right of the number '4'.

4

Strategie ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

4 STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

4.1 Dopady sociálního znevýhodnění do vzdělávání a přístupy škol

V rozhovorech s vedoucími pracovníky škol byla v souvislosti se sociálně znevýhodněnými žáky často zdůrazňována potřeba přizpůsobit se špatné finanční situaci rodin žáků, nízké nebo neexistující podpoře rodiny při domácí přípravě, nízké celkové motivaci některých žáků ke vzdělávání a potřebě najít cestu ke komunikaci s rodiči. Na tyto komplikace také často navazovaly celoškolské strategie. V případě učitelů byly častěji zmiňovány obtíže pozorovatelné při práci ve třídách, což je kromě absence domácí přípravy a nenošení pomůcek také velmi rozdílná úroveň žáků v jedné třídě, nedostatečná slovní zásoba nebo celkově nedostatečná úroveň používání jazyka, která žáky limituje v učení, případně i nízké sebepojetí³⁴ žáků. Na všechny průvodní znaky sociálního znevýhodnění uváděné učiteli však školní strategie nenavazují a je na konkrétních učitelích, zda je u svých žáků vnímají a jsou schopni je ve svých hodinách zohledňovat.³⁵

³⁴ Psychologický pojem sebepojetí (angl. self-concept) lze zjednodušeně definovat jako postoj jedince k sobě samému. Často jsou uváděny tři složky sebepojetí: sebehodnocení, sebeúcta a ideál seberealizace (angl. self-image, self-esteem a ideal self). V uváděném kontextu se může jednat o vnímání vlastního postavení žáka v rámci třídy, o vnímání svých studijních schopností, sebedůvěru, ukotvenost představy o svém dalším životě a možnostech jej ovlivnit apod.

³⁵ Ani v jednom případě nebyla zaznamenána strategie na úrovni celé školy reagující na jazykovou situaci žáků, přičemž v zahraničí jde o jedno ze základních opatření pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. V některých případech na ni v navštívených školách reagují jednotliví učitelé, kteří jsou vnímaví k tomu, že žáci mají omezenou slovní zásobu a nerozumí abstraktním pojmům, tím, že vytvářejí vlastní, pro žáky srozumitelné, materiály a jazykové dovednosti cíleně budují.

Jazyk je pro snahu školy o zmiřování sociálních nerovností významným prvkem. Děti, které vyrůstají v sociálně znevýhodněném prostředí, často nemají dostatečné jazykové dovednosti potřebné pro to, aby se do školního prostředí mohly zapojit tak, jak je od nich očekáváno. Spojování potřeby budování jazykových kompetencí jen se žáky cizinci, popř. se žáky, pro které je školní vyučovací jazyk odlišný od jazyka, kterým se mluví doma, je velmi nepřesným zjednodušením problému. Především u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, u kterých je domácí jazyk se školním jazykem formálně shodný (v našem prostředí v obou případech čeština), je ve skutečnosti mezi způsobem komunikace používaným doma (neformální komunikace) a způsobem komunikace používaným ve škole (jazyk je často využíván k přenosu znalosti) výrazný rozdíl. Mezi tématy, o kterých se hovoří doma a ve škole, nemusí být pro děti žádná spojitost. Rozdíl mezi „domácím jazykem“ a „jazykem školy“ je více určován sociokulturním zázemím než etnickým původem (Piet van Avermaet, *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*, Rada Evropy 2006). V navštívených školách někteří učitelé tuto skutečnost reflektovali: „Mají svoji mluvu“; „Běžná slovní zásoba chybí, se spoustou věcí se neseťkali, musí se jim vysvětlovat věci, které ostatní znají“; „Neumí se správně vyjadřovat. Jsou věci, které děti nikdy neviděly, slovní obraty nepoužívají, všeobecný přehled je oproti dětem z podnětného prostředí zúžený“; „Děti nejsou zvyklé komunikovat. Špatně mluví“; „Mají strach z vyvolání“.

Děti musí dostat možnost tyto jazykové nedostatky ve škole kompenzovat. V práci školy to ovšem znamená více než rozšiřování slovní zásoby žáků, upevňování syntaktických konstrukcí, správné výslovnosti a poskytování dostateku příležitostí k procvičování. Získávání relevantních jazykových dovedností je neoddelitelně spojeno s osvojováním kognitivních procesů, se kterými se děti v sociálně znevýhodněném prostředí neseťkávají. Mluví se o nesouladu osvojeného jazykového kódu nebo způsobu komunikace používaném v prostředí rodin žáků a jazykového kódu používaném ve školním prostředí. Jde o rozdíl, se kterým by ve vzdělávání mělo být počítáno, učitelé by si měli uvědomovat, že používají komunikační kód své vlastní sociální skupiny, který neodpovídá komunikačnímu kódu sociálně znevýhodněných žáků (Piet van Avermaet, tamtéž). Odpovídají mu postřehy učitelů uváděné v rozhovorech s učiteli navštívených škol: „Nemůžu předpokládat, že budou vědět to, co běžné dítě, a to ani i v běžných situacích“; „Musí se počítat s každým detailem, jestli dítě pochopilo, co se po něm chce“; „Potřebují přemostění z předmětu do reálného života, které se snažím uplatňovat“; „Musím volit vhodnou slovní zásobu, potřebují podporu, kartičky, názornost, nemají základní znalosti, nechápu, co se po nich chce“.

Podle realizovaných studií sociální znevýhodnění dětí zpomaluje rozvoj dovedností spojených s používáním jak mluveného jazyka, tak osvojování dovedností spojených se čtením a psaním, přestože kognitivní schopnosti dětí jsou srovnatelné s dětmi z podnětnějšího prostředí. Toto zpoždění v rozvoji jazykových dovedností se může později promítat v celkové úspěšnosti ve vzdělávání (Mcintosh, Beth & Thomas, Sian & Crosbie, Sharon & Holm, Alison & Dodd, Barbara. (2007). *Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme*. Child Language, Teaching and Therapy). Je proto potřebné zabývat se rozvojem jazykových kompetencí dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí už v předškolním vzdělávání.

Na vliv předškolního vzdělávání na rozvoj čtenářské gramotnosti a potřebu posílení jazykové výchovy v mateřských školách upozorňuje ČŠI v publikaci Sekundární analýza PIRLS 2016 Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice, ČŠI 2019 (dostupné na <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/>).

Nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka u znevýhodněných žáků českých základních škol konstatuje také studie Bariéry a preferovaná opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků [výstupy z rozhovorů a ohniskových skupin s pedagogy] Mgr. Zbyněk Němec, PhD. Nová škola o.p.s. (dostupné na <http://www.novaskolaops.cz/>).

Vlivu restriktivního jazykového kódu dětí z vyloučených romských lokalit na porozumění školnímu obsahu se v českém prostředí věnuje článek Petry Morvayové Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality. Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu (dostupné na <http://www.antropoweb.cz/webzin/>).

Za jeden ze zásadních problémů vnímaný ze strany škol lze označit skryté záškoláctví (tj. vysoké množství pravděpodobně bezdůvodných absencí omluvených rodiči). Jsou to situace, které, pokud se vyskytují ve vyšší míře, školy reflektují a hledají způsob, jak je omezit. Jako jedna z priorit je řešení záškoláctví vnímáno ve školách, ve kterých žáci z vyloučeného prostředí představují vysoký podíl žáků školy a záškoláctví se zde vyskytuje častěji. Ve školách, kde je podíl těchto žáků nižší, je případný výskyt záškoláctví řešen na individuálním základě. Obecně se školám příliš nedaří navazovat spolupráci s dětskými lékaři a ověřovat důvodnost absencí (škola za běžných podmínek nemůže vyžadovat potvrzení nemoci od dětského lékaře, protože ten nemá povinnost potvrzení vystavit³⁶). Školy, ve kterých ověřování absencí u lékařů probíhá, byly v šetření spíše výjimečné. Neomluvené absence nebyly u škol v šetření převážně označovány za zásadní problém. Vysoký počet neomluvených hodin byl způsoben zejména několika často absentujícími žáky.

Následující tabulka uvádí četnost výskytu nejrozšířenějších celoškolských strategií pro pomoc sociálně znevýhodněným žákům v osmi školách navštívených v rámci šetření České školní inspekce. Uvedené priority strategií školy byly zmiňovány vedením školy a jejich fungování bylo v rámci inspekční činnosti ověřeno. Podrobněji jsou realizované strategie popsány v následující kapitole.

TABULKA 4 | Typy celoškolských strategií pro pomoc sociálně znevýhodněným žákům

Typ strategie	Četnost výskytu ve školách
Odstraňování finančních bariér (stravování, pomůcky, kulturní a sportovní akce, pobytové akce)	8
Volnočasové aktivity, zájmové vzdělávání, pomoc s domácí přípravou	7
Komunikace s rodiči, budování vztahů s komunitou	6
Pomoc pro specifické skupiny žáků (žáci ohrožení neúspěchem, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami)	6
Rozšířené školní poradenské pracoviště, využívání podpůrných opatření, individualizace	6
Budování školního, třídního klimatu	5
Snižování míry omluvených i neomluvených absencí, záškoláctví, pozdních příchoďů, nekázně	4
Prevence sociálněpatologických jevů	3
Participativní rozhodování žáků	3
Spolupráce s mateřskou školou, přípravná třída	3
Zvyšování kvality výuky (didaktika, metody a formy výuky)	3

4.2 Způsoby řešení překážek ve vzdělávání

Jedním z výstupů tematického šetření je přehled realizovaných strategií navštívených škol, které jsou reakcí na dopady sociálního znevýhodnění žáků do vzdělávání vnímané pedagogickými pracovníky. Přehled uvedený níže v tabulce shrnuje jak strategie řešení definované ze strany vedení škol, tak v některých případech i dílčí iniciativy a taktiky učitelů, které se jeví jako inspirativní. Jde o shrnutí za všechny školy zařazené do vzorku, přičemž žádná z navštívených škol nečiní všechna tato opatření. Uvedené dopady sociálního znevýhodnění žáků se často překrývají a doplňují a nelze je vždy chápat odděleně – třídění je tedy provedeno spíše pro usnadnění orientace. Z tohoto důvodu nehraje roli pořadí, v jakém jsou uvedeny. Uvedeny jsou také zjištěné předpoklady realizace strategií.

Školy navštívené v rámci tematického šetření zpravidla hledaly své strategie k přístupu sociálně znevýhodněných žáků samy, jakkoli byly realizovány také cesty za zahraničními inspiracemi a některé školy se snažily vyhledávat kontakty s dalšími školami v rámci České republiky. Z tohoto důvodu se jeví jako podstatné zjištění strategie uvést v podrobném přehledu, který přináší informaci o tom, jak široký problém vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků představuje a jaké jsou jeho dopady do vzdělávání žáků a praktického života školy. Zároveň může sloužit jako inspirace pro školy o tom, jaká opatření při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je možné ve školách realizovat. Vzhledem k tomu, že všechny školy nemají pro realizaci některých opatření stejné podmínky, jsou v tabulce stručně uvedeny také předpoklady uvedených opatření. Vybrané klíčové předpoklady jsou rozvedeny také dále v textu.

³⁶ Podle § 22 odst. 2 písm. b) a odst. 3 písm. d) školského zákona jsou zletilí žáci a studenti povinni dokládat důvody své nepřítomnosti ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem. U dětí a nezletilých žáků tato povinnost náleží jejich zákonným zástupcům. Školní řád nesmí stanovovat povinnosti nad rámec právních předpisů. Škola si samozřejmě v případě podezření na záškoláctví může vyžádat „omluvenku“ od lékaře, nicméně žádný právní předpis nestanovuje povinnost lékařů takovou omluvenku vydat. Při vyžadování omluvenek od lékaře by se proto mohlo stát, že žák by následně byl trestán za to, že lékař odmítl omluvenku vydat. Omluvenka od lékaře zároveň může sloužit pouze jako součást omluvenky od zákonného zástupce nebo zletilého žáka či studenta, nikoli jako samostatná omluvenka, jelikož jak je uvedeno výše, nepřítomnost omlouvá zákonný zástupce, zletilý žák nebo student.

TABULKA 5 | Opatření na podporu sociálně znevýhodněných žáků ve školách a jejich předpoklady

Dopady znevýhodnění žáků podmíněné rodinným zázemím do vzdělávání (jak je vnímají pracovníci škol)	Opatření reagující na znevýhodnění	Předpoklady opatření
<p>Finanční situace – žáci si nemohou některé věci dovolit (pomůcky, stravování, škola v přírodě, lyžařský kurz, kulturní a mimoškolní akce).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Obědy zdarma. ■ Volnočasové aktivity zdarma ve formě odpoledních kroužků. Pomoc s vyhledáváním dalších bezplatných nebo nízkonákladových možností trávení volného času ve městě. ■ Doprovod žáků na kroužky mimo školu. ■ Nízké nebo nulové poplatky za školní družinu, v některých případech pro-minutí úplat. ■ Splátkové kalendáře pro platby škole (škola v přírodě a další finančně ná-ročné aktivity). ■ Sportovní vybavení ve škole k zapůjčení zdarma (např. na lyžařský kurz, bruslení). ■ Na 1. stupni zajištění pomůcek ve škole, při hodině jsou k dispozici ná-hradní pomůcky, pokud je žáci nemají. ■ Postupné budování zodpovědnosti za vlastní učení na 2. stupni, zpětná vazba žákům na třídnických hodinách. ■ Zajišťování finančních prostředků na mimoškolní aktivity z projektů a grantů. ■ Finanční nenáročnost je kritériem výběru akcí školy, finančně náročnější akce (např. adaptační kurzy) se konají jen v případě zajištění grantu, aby se jich mohli zúčastnit všichni žáci. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Spolupráce se zřizovatelem, souhlas zřizovatele s přijetím finančního daru (např. u obědů zdarma). ■ Financování některých aktivit zřizovatelem (např. příspěvky na lyžařské kurzy, adaptační kurzy, poplatky za školní družinu). ■ Velmi dobrá orientace vedení školy ve vypisovaných dotačních titulech a schopnost čerpat prostředky z grantů (grantová krajina je značně pro-měnlivá, je potřeba ji stále sledovat). ■ Spolupráce se sdružením rodičů – financování aktivit žákům, kteří nejsou schopni příspěvky hradit.

Dopady znevýhodnění žáků podmíněné rodinným zázemím do vzdělávání (jak je vnímají pracovníci škol)	Opatření reagující na znevýhodnění	Předpoklady opatření
<p>Absence jako projev nízké motivace pro vzdělávání nebo špatných životních podmínek, život v ghettu, žáci neznají životní styl ani nemají představu o profesní struktuře většinové společnosti a významu vzdělání v ní. Rodiče nechápou, proč je problém, když děti nedokončí základní školu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Okamžitá reakce v případě absencí žáků. Důvody absencí se hned ověřují (např. za využití školního asistenta telefonicky). Rodiče musí hned vědět, když je v něčem problém. ■ Příčiny absencí jsou monitorovány. ■ Škola se nestaví k problémům benevolentně, ale vše se řeší trpělivě společně s rodiči osobními jednáními. Při problémech se zjišťuje jejich kontext a jejich skutečná příčina, protože podle zkušeností škol „první dojem je vždycky nesprávný“. ■ Řešení není rodičům jen nadiktováno nebo přikázáno, protože ho (často bez pochopení) odsouhlasí a poté nesplní. Řešení je potřeba formulovat společně s rodiči s ohledem na jejich možnosti. Hledání konstruktivních a partnerských řešení. ■ Důslednost při dohledu nad dodržováním dohodnutých pravidel. ■ Zajištění pomůcek, pomoci s domácí přípravou, aby žáci neměli důvod do školy nechat. Dohoda s dětskými lékaři v okolí o potvrzování absencí, pokud přesáhne určitou hranici. ■ Pomoc školních asistentů (u romských komunit vhodná pomoc romských asistentů), sociální pedagog. ■ V krajních případech spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, městskou policií. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Silná vize spolupráce a komunikace s rodiči formulovaná vedením školy, schopnost získat pro ni další pedagogické pracovníky. ■ Strategie postupu pro řešení absencí v rámci školy, zapojení všech pracovníků školy do strategie. Pracovníci školy dobře spolupracují a okamžitě si předávají informace o žácích. ■ Vedení školy se trpělivě osobně angažuje v jednání s rodiči. Pracovníci školy znají rodiče osobně. ■ V ideálním případě působí ve škole specialista, který se v rámci své pracovní činnosti věnuje monitorování příčin absencí a jedná o nich s rodiči (školní asistent, sociální pedagog). ■ Dětská lékařka jsou ochotní spolupracovat se školou. ■ Je možné využít terénní práci dostupnou ve vyloučené lokalitě (terénní pracovník obce, neziskové organizace).

Dopady znevýhodnění žáku podmíněné rodinným zázemím do vzdělávání (jak je vnímají pracovníci škol)	Opatření reagující na znevýhodnění	Předpoklady opatření
<p>Špatná domácí příprava, nedostatečná podpora rodičů pro učení – rodiče přípravu dítě nepodporují nebo nedokážou svoje dítě podpořit v případě, že mu něco nejde, absence vhodných podnětů pro kognitivní i sociální rozvoj dítěte v rodině (nízké vzdělání rodičů – sami učivo neovládají, nemají vztah k psanému textu, nízká úroveň rodičovských kompetencí, rodiče nemají dítě pod kontrolou), nepřipravenost dětí při vstupu do školy. V rodině není příležitost k přirozenému učení prožitkem, rodiče dětem nepřipravují potřebné podněty (výlety, kultura). Rodiny řeší existenční problémy a škola jde stranou.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nespoléhat se na to, že žáci něco z rodiny znají, je potřeba průběžně zjišťovat, co jim dělá problémy, a věnovat se tomu (i když to působí banálně). ■ Doučování ve škole, možnost pomoci s domácí přípravou ve škole, možnost pomoci v rámci ramí i odpolední školní družiny, školního klubu, pomoc asistentů pedagoga s přípravou do školy. ■ Začleňování metody Feuersteinova instrumentálního obohacování³⁷, strategie učení v kurikulu školy. ■ Kluby deskových her, čtenářské kluby. ■ Nabídka nenákladných volnočasových aktivit ve škole, kroužky, výlety, společné akce – děti jsou déle vystaveny vlivu školy, učí se účelně trávit volný čas. Zapojení rodin do volnočasových aktivit. ■ Vysvětlování rodičům, proč jsou doučování a volnočasové aktivity pro děti přínosné. ■ Mentoring pro žáky, kteří mají ve škole problémy, nedokážou odhadnout, co mohou v rámci svého fungování ve škole sami ovlivnit a jak, potřebují podporu. ■ Rodiče jsou zváni do školy na akce společně se žáky, aby viděli, jak je možné pracovat s dětmi (např. „dílničky“). ■ „Propojování světa“ důležité především v segregovaných školách – co nejčastěji přivádět žáky do kontaktu s majoritní společností a jejími institucemi, komunikace, přirozený kontakt se zástupci různých institucí, např. v knihovně, muzeu. ■ Ve spolupráci s terénním pracovníkem vytvořit předškolní klub, kam docházejí s dětmi i jejich matky, mají možnost vidět, jak se s dětmi pracuje, a inspirovat se, nejsou v komunitě stigmatizované tím, že děti někam odkládají a nestarají se o ně. Předškolní klub organizuje s matkami návštěvy školek, aby viděly, jak se tam s dětmi pracuje. ■ Využití pracovníka školy (sociální pedagog) pro vyhledávání nízkonákladných volnočasových aktivit v okolí školy. ■ Finančně zajištěné výlety pro žáky mimo obec, kterou znají. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zajištění doučování (Šablony nebo jiné vhodné projekty). ■ Využití podpůrných opatření (pedagogické intervence, asistenti pedagoga). ■ Možnost využít jiných zdrojů financování pro mimoškolní akce a volnočasové akce, než jsou příspěvky rodičů. ■ Další vzdělávání pedagogů v oblasti předávání strategií učení žákům, mentoringu. ■ Zřízení školního klubu, schopnost monitorování a využití nabídek grantů a projektů pro mimoškolní aktivity, aktivity školních klubů, volnočasové aktivity a kroužky. ■ Dostatečný prostor ve škole pro školní družinu, klub, zřizování studijních a odpočinkových míst, přístupné knihovničky, čtenářské koutky. ■ Pokud je ve městě více škol, je potřeba zajistit, aby případný předškolní klub nebo doučovací kluby byly vázané na vyloučenou lokalitu nebo aby způsoby podpory pro žáky z vyloučených lokalit byly ve všech školách stejné. Pokud se vážou na jednu konkrétní školu, budou se v ní žáci z vyloučené lokality soustředit. Zásadní je podpora zřizovatele na úrovni celé obce. ■ Podpora sociálního začleňování při funkční spolupráci s Agenturou pro sociální začleňování, místních inkluzivních plánů apod.

³⁷ Feuersteinova metoda je zaměřena na rozvoj kognitivních funkcí, tj. umění učit se. Podstatou metody je stimulace kognitivního rozvoje, který umožňuje školní, sociální a osobnostní růst.

Dopady znevýhodnění žáků podmíněné rodinným zázemím do vzdělávání (jak je vnímají pracovníci škol)	Opatření reagující na znevýhodnění	Předpoklady opatření
<p>Rodiče se neorientují v systému vzdělávacích a podpůrných institucí, nebo jim nedůvěřují – nekompetence při začlenění dítěte do vzdělávání (např. vzdělávání dítěte v nevhodně zvolené speciální třídě nebo jiná dráha, které vede k dalšímu zaoštvání dítěte), neúčast na předškolním vzdělávání, nekompetence nebo neochota rodičů při potřebě zajištění dalších služeb (např. spolupráce s poradenským zařízením).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dobrá spolupráce s mateřskou školou, popř. kvalitní práce s dětmi v přípravě třídě pro dobrou přípravu na školní vzdělávání a orientaci v režimu školy. ■ Využití školních asistentů (nebo jiných pracovníků školy) při komunikaci s rodiči o potřebách žáků a v některých případech doprovod žáků a rodičů na vyšetření žáků v poradenském zařízení. ■ Návštěvy pracovníků poradenských zařízení ve škole, vyšetření žáků ve škole. ■ Kvalitní obsazení školního poradenského pracoviště. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Péče o předškolní vzdělávání dětí z vyloučené prostředí v obci, terénní práce při jejich začlenění do předškolního vzdělávání, kapacita mateřské školy a profesionalita jejích pedagogických pracovníků při práci s dětmi z vyloučené prostředí, popř. vhodné materiální podmínky pro zřízení přípravné třídy v základní škole. ■ Schopnost dlouhodobě zajistit financování a obsadit pozici školního asistenta, sociálního pedagoga apod., schopnost dlouhodobě zajistit kvalitní obsazení školního poradenského pracoviště. ■ Velmi dobrá spolupráce školy a školského poradenského pracoviště, dostatečná kapacita poradenských zařízení v lokalitě. Schopnost efektivního využití podpůrných opatření školou.
<p>Nízká motivace žáků k dalšímu vzdělávání. Žáci se neorientují v systému povolání a kvalifikaci.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Včasná a prakticky orientované kariérové poradenství ve škole (od 6. třídy) zahrnuje návštěvy středních škol, krátké stáže nebo dílny, návštěvy místních firem včetně stinování profesí. Zjišťování profesního zaměření žáků, konzultace s rodiči. Včasná pomoc s orientací ve světě profesních kvalifikací se neomezuje jen na učební obory a pracovní uplatnění s nízkou kvalifikací. ■ Pomoc výchovných poradců při vyplňování a odevzdávání přihlášek na střední školu. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Spolupráce se středními školami a zaměstnavateli v okolí školy pro zajištění kariérového poradenství.
<p>Emoční nepohoda žáků (disharmonické rodinné zázemí, rozvod, náhradní péče, nestálost rodinného zázemí, bydlení, psychická traumata) blokuje jejich kapacitu pro vzdělávání.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Školní psychologové nebo externí psychologové s možností konzultací a supervizi pro pedagogy. ■ Ve škole je někdo, komu se žáci mohou svěřovat (jiný pracovník než učitel, který žáká učí). ■ Dobrá spolupráce pedagogů v rámci školy, sdílení informace o tom, jak se žáci projevují v různém prostředí (výuka, družina, volnočasové aktivity, rodina), jednotný přístup k žákům. ■ Vybudování relaxačních koutků ve škole.³⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schopnost zajistit školního psychologa pro dlouhodobou spolupráci. ■ Dobrá spolupráce pedagogů ve škole a empatické naladění směrem k žákům.

³⁸ V praxi byly sledovány např. klidné oddělené koutky se sedacími vaky nebo čtenářské koutky s pohodlným sedacím nábytkem, centra pro samostudium.

Dopady znevýhodnění žáků podmiňené rodinným zázemím do vzdělávání (jak je vnímají pracovníci škol)	Opatření reagující na znevýhodnění	Předpoklady opatření
<p>Nízké sebezpojetí žáků, nevěří si, nízký sociální status ve třídě, nevěří tomu, že by v životě mohli něčeho dosáhnout, představa, že svůj život nemohou ovlivnit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Žáci potřebují cítit, že učitelé na nich záleží. ■ Ve škole je někdo, komu se mohou žáci svěřovat (ideálně ne učitel). ■ Práce se skupinovou dynamikou v rámci preventivní strategie, důraz na pozitivní klima. ■ Pravidelné třídnické hodiny. ■ Fungující žákovská samospráva, školní parlament, práce na společných projektech, které ovlivňují činnost školy a její okolí. Zapojení žáků do komunitních projektů. ■ Pozornost věnovaná nadaným žákům, a to i v oblasti výchov, nekognitivních oblastech (výtvarná, hudební výchova, sportovní aktivity, pracovní činnosti, dílny). ■ Školní akademie, vystoupení žáků školy na akcích města, možnost prezentace školních výrobků, pořádání akcí pro žáky, rodiče a veřejnost. Aktivity, kde žáci mohou vyniknout, a to i skupinově, včetně zájmových kroužků. ■ Dobrá propagace úspěchů žáků školy. ■ Návštěvy absolventů školy, společná setkání se žáky, sdílení zkušeností z jejich dalšího vzdělávání. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kvalitní činnost metodika prevence a třídních učitelů. ■ Možnost odborné supervize nebo školení pro sborovnu pro třídnické hodiny. ■ Kvalitní vedení školního parlamentu, možnost žáků přicházet s vlastními nápady a za podpory školy je realizovat. ■ Práce s nadanými dětmi a hledání nadaných dětí i v nekognitivních oblastech. ■ Dobrá spolupráce v obci na realizaci společenských akcí a možnosti prezentace školy. ■ Přehled o soutěžích, do kterých je možné žáky zapojovat.
<p>Omezené využívání jazyka – nerozvinutý jazykový kód, neznalost některých slov, abstraktních pojmů, používání romského etnolektu češtiny.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cílené rozšiřování slovní zásoby, úprava pracovních listů a výukových materiálů, aby byly pro žáky srozumitelné, využívání ve výuce příkladů, které jsou blízké jejich prostředí. ■ Čtenářské kluby. ■ Sady knih pro společné čtení s celou třídou. ■ Logopedická cvičení. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dobrá znalost prostředí žáků a jejich jazykových kompetencí, případně odborné vzdělávání pedagogů v oblasti specifík vzdělávání romských žáků.

Dopady znevýhodnění žáků podmiňené rodinným zázemím do vzdělávání (jak je vnímají pracovníci škol)	Opatření reagující na znevýhodnění	Předpoklady opatření
<p>Komunikace škola–rodič, nezájem rodičů nebo tenze ve vztahu škola–rodič (rodiče a škola se nejsou schopni domluvit na strategii řešení „problémů“ dítěte, nepochopení snahy školy), nedůvěra rodičů, nedostatečná kompetence rodičů v jednání se školou, rodiče nedodrží uzavřené dohody. Rodiče se bojí pouštět žáka na akce školy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Seznámení se s prostředím, ve kterém žáci žijí, a jeho pochopení. ■ Trpělivé jednání s rodiči, ocenění jejich snahy o spolupráci se školou, přestože neodpovídá standardním zaběhnutým požadavkům školy. ■ Snaha o získání důvěry rodičů v to, že školní aktivity jsou myšlené pro dobro jejich dítěte. ■ Pochopení školy pro situaci, ve které se rodiny nacházejí, nastavená reálná očekávání vzhledem k možné podpoře žáků rodiči. ■ Usilovat o zapojení rodičů do řešení problematických situací, náhled situace z jejich strany. ■ Ujišťování se o tom, že rodiče rozumí tomu, co po nich škola požaduje, a jsou schopni to splnit. Důslednost ve vyžadování dohodnutých povinností. ■ Individuální přístup k žákům i jejich rodičům. ■ Výchovné komise (rodičům je potřeba vysvětlit, proč je něco problémem). ■ Snaha o pochopení specifík romských rodin. ■ Třídy s rodiči zaměřené na učební pokrok žáka. Kladení nároků na spolupráci rodiny, které jsou reálné. ■ Problémy se s rodiči řeší věcně, v klidu, trpělivě, s respektem, osobně. ■ Společné výlety s žáky se zapojením rodičů, semináře pro rodiče, společenské akce, školní akademie za účasti rodičů. ■ Rodiče se s fungováním školy seznamují prostřednictvím aktivity „Škola pro rodiče“ – rodiče se stanou žáky školy, sami si zkouší, co a jak se děje u učí. Dny otevřených hodin – rodiče se mohou dívat na výuku – propagace inovativních výukových metod, snaha o to, aby rodiče pochopili smysl inovací ve výuce. ■ Využívání sociálních sítí pro komunikaci – Facebook pro rodiče, Instagram pro žáky jako doplňkový komunikační kanál. ■ Faciliátor pro rodiče – jiný než učitel (např. školní asistent, speciální pedagog, terénní pracovník). ■ Respekt k romským zvyklostem u romských žáků. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ochota pedagogických pracovníků k empatické a trpělivé komunikaci a spolupráci s rodiči. Ochota k poznávání rodinného prostředí žáků. Výtrvalost pedagogických pracovníků v případě nezdárů, postupné budování důvěry. Výsoká časová náročnost pro pedagogické pracovníky, nastavení k jinému stylu práce, chápání složitějšího rodinného prostředí žáků jako výzvy, se kterou je potřeba stále pracovat. Výtrvalost v případě nezdárů, mapování příčin, hledání nových cest, sdílení. ■ Silný leadership, vize a dlouhodobá stabilita vedení školy. Schopnost budovat pedagogický tým maladěný na celkovou vizi školy. ■ Schopnost využívání příkladů z jiných škol. ■ Spolupráce se specialisty, schopnost využít jejich potenciálu (sociální pedagog, školní asistent, psycholog).

Dopady znevýhodnění žáků podmíněné rodinným zázemím do vzdělávání (jak je vnímají pracovníci škol)	Opakující se reakce na znevýhodnění	Předpoklady opatření
<p>Výukové problémy, velké rozdíly mezi dětmi v jedné třídě, ve třídách „chybí průměr“, nenošení pomůcek, rychlé zapominání probrané látky. Žáci se „ztrácejí ve výuce“ 2. stupně, pokles motivace na 2. stupni.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Asistent pedagoga zajištěn ve všech třídách na 1. stupni. Využití asistenta pedagoga pro diferenciaci výuky. ■ Doučování v úzké spolupráci s pedagogem, který žáka vyučuje. Doučování se může soustředit i na to, aby se žák připravil na probírání nové látky, už o ní něco věděl a mohl být v hodině aktivnější a úspěšnější. ■ Cílevědomý profesní rozvoj učitelů, stanovení priorit, hledání vhodných metod (např. program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, formativní hodnocení, činnostní učení). ■ Chápání individuálních potřeb žáků ve spojení s proměnou metod výuky a zřetelem na klíčové kompetence. ■ Cílené využití dělených hodin. ■ Cílené využití tandemové výuky u určitých předmětů v závislosti na prioritách rozvoje školy. Využití tandemové výuky při změně třídních učitelů (budoucí třídní učitel se se třídou seznamuje formou tandemové výuky). ■ Přizpůsobení výkladu, ne mnoho nové látky najednou, vysoká míra názornosti, dostatek názorných pomůcek, pestré formy práce, využití pracovních listů sítěných na míru žákům, průběžné ověřování porozumění, individuální podpora žákům, žáci musí cítit zájem učitele. ■ Aktivity a příklady voleny s ohledem na využití v praxi, spojení s běžným životem, aktivizace všech žáků, kooperativní formy výuky, všichni dostávají prostor k vyjádření, formativní hodnocení, vzájemné učení žáků, přiměřené tempo hodiny, pochvala a pozitivní zpětná vazba. ■ Využití konstruktivistických metod (matematika Hejného metodou, Čtením a psaním ke kritickému myšlení). ■ Průběžné ověřování, zda žáci rozumí tomu, co se po nich chce. ■ U vyšších ročníků zpětná vazba na způsob výuky od žáků pro konkrétní učitele. ■ Využití konzultací v rámci školního poradenského pracoviště, využití 1. stupně podpory. ■ Pozitivní vzory – besedy s rodiči žáků, prezentace jejich povolání. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zavedená praxe sdílení zkušeností v rámci pedagogického sboru. Vzájemné lektorování učitelů. ■ Společné sborovny pro všechny pedagogy umožňující bezprostřední sdílení zkušeností. Pravidelný prostor pro sdílení zkušeností – časté porady, týmová setkání. ■ Stanovení priorit rozvoje výuky ve škole v závislosti na potřebách žáků. ■ Stanovení společného času, kdy musí být učitelé ve škole (i mimo dobu vlastní pedagogické činnosti). Zajištění času pro pravidelné společné vzdělávání a sdílení zkušeností. Další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na priority školy jako dlouhodobý projekt pro celou sborovnu v souladu s vizí školy. ■ Externí mentoři. ■ Možnost sdílení praxe z jiných škol včetně zahraničních inspirací. ■ Zajištění fungování školního poradenského pracoviště. ■ Efektivní nastavení dělených hodin v ŠVP. ■ Dostatečný prostor ve škole pro dělené hodiny.

Dopady znevýhodnění žáků podmíněné rodinným zázemím do vzdělávání (jak je vnímají pracovníci škol)	Opatření reagující na znevýhodnění	Předpoklady opatření
<p>Žáci neznají pravidla chování, neorientují se ve školním režimu, problémy s chováním ve škole, konflikty mezi žáky.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Adaptací období na začátku školní docházky, důkladné poznání žáků, není reálné předpokládat, že žáci z vyloučeného prostředí znají pravidla školního režimu a chování ve škole z domova, je potřeba je postupně začlenovat. Nikdy nepředpokládat, že žáci něco vědí, aniž bychom je o tom poučili. ■ Mapování pozadí problémů. Vysoká individualizace přístupu k žákům, snaha získat maximum informací o žácích, mechanismy pro řešení jednotlivých žáků – sdílení v rámci sboru, supervize s psychologem. ■ Využití metody podpory pozitivního chování žáků. ■ Snaha o partnerský přístup k žákům, kvalitně vedené pravidelné třídnické hodiny, třídní pravidla vytvářená žáky. ■ Princip „otevřená ředitelna“, otevřená komunikace ředitele se žáky i pracovníky školy, možnost kdykoli přijít řešit problém. ■ Odpočinkové koutky. ■ Patroni mladších žáků z vyšších ročníků. ■ Adaptací kurzy, práce s třídním klimatem. ■ Efektivní preventivní programy s mapováním zpětné vazby od žáků, využití externistů pro besedy, využití potenciálu rodičů žáků. Zaměření prevalence podle toho, co žáky trápí – využití anonymních dotazníků. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zajištění grantů pro adaptační kurzy, přesvědčování rodičů o tom, že je pro žáky dobré, když se kurzu zúčastní. ■ Empatie pedagogických pracovníků školy, mechanismy sdílení zkušeností o žácích mezi učiteli. ■ Seznámení s metodami podpory pozitivního chování žáků.
<p>Segregace, nízký zájem o školu ze strany rodičů majoritních žáků bez SVP.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vhodné přirozeně různorodé složení žáků, účast všech na předškolním vzdělávání, děti i jejich rodiny jsou na sebe zvyklé už od MŠ. ■ Stanovení spádových obvodů tak, aby byli žáci z vyloučených lokalit rovnoměrně rozptýleni do všech škol v obci. Nastavení dostatečné podpory pro sociálně znevýhodněné žáky tak, aby bylo ve všech školách v obci stejné. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aktivní přístup zřizovatele, cílená dlouhodobá snaha o řešení problému vyloučených lokalit, nastavení spádových obvodů a podmínek pro vzdělávání žáků z vyloučených lokalit v místních školách. ■ Na úrovni obce definovaná skupina žáků, kteří vzhledem k životnímu kontextu potřebují ve vzdělávání zvýšenou míru podpory, zjišťování skutečných potřeb a vzdělávacích bariér této skupiny žáků a hledání společné cesty k jejich eliminaci.

4.3 Typologie škol

Zatímco konkrétní strategie představují dílčí stavební kameny práce školy ve znevýhodněném prostředí, jako zásadní se při formulování školních strategií jeví celkové nastavení školy pro práci s tímto typem žáků, ochota hledat podstatu vyskytujících se problémů a nové cesty k jejich řešení. Školy, které se často setkávají se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, jež způsobuje bariéry ve vzdělávání, se podle pozorování v rámci tematického šetření s touto výzvou vypořádávají také určitým typem „školní filozofie“, která ovlivňuje nastavení pedagogického sboru. Navštívené je možné rozdělit podle jejich obecné filozofie do dvou hlavních skupin. Jde o školy s empatickým přístupem a školy s direktivním přístupem k sociálně znevýhodněným žákům. Jde o pracovní kategorie vytvořené pro účely tematického šetření na základě otevřeného kódování, nejedná se o zavedenou klasifikaci. Uvedený popis typologie představuje teoretickou konstrukci, které se některé školy blíží, jiné se pohybují mezi těmito popsányými konstrukty.

4.3.1 Školy s empatickým přístupem k žákům a jejich rodičům

Empatický přístup je možné charakterizovat jako vysoce individuální přístup k žákům a jejich rodičům, založený na poznávání rodinného zázemí žáků a reálných možností rodiny v podpoře dětí ve vzdělávání. Požadavky na spolupráci rodiny se školou, na kterých se důsledně trvá, jsou stanoveny na reálném základě. Typické je pro něj osobní jednání s rodinami žáků, zapojení rodičů do hledání řešení při výskytu problémů, využití náhledu z jejich strany. Oceňují se i dílčí snahy o spolupráci ze strany rodičů, přestože neodpovídají standardním požadavkům na spolupráci, které školy na rodiče kladou. Školy nespolehají na to, že rodiče mají silné rodičovské kompetence. Průběžně se ujišťují, že rodiče rozumí tomu, co se od nich očekává. „Musí se vysvětlovat, nese to ovoce, jen se člověk musí přeprogramovat a nic nepředpokládat. Učitelé nesmí vůči rodičům vystupovat jako mentoři.“³⁹ Problémy se s rodiči řeší věcně, v klidu, trpělivě, s respektem, prostřednictvím osobního jednání. Jsou nastavené pravidelné schůzky školy, rodičů a samotných žáků. Školy, které uplatňují empatický přístup, více spoléhají ve vlastní schopnosti řešit problémy, až v krajních případech žádají o spolupráci další instituce, které mohou být rodinami vnímány jako ohrožující (městská policie, OSPOD). Vedení těchto škol bere složení žáků jako výzvu, se kterou se neustále snaží pracovat, a nenechává se odradit neúspěchy, protože řadu problémů nelze vyřešit hned, jejich řešení potřebují čas. Nepostrádá ochotu dále se učit a reflektuje i mírný pokrok; vyznačuje se stálou snahou porozumět problémům, žáky a jejich rodiny neodsuzovat, ale pomáhat jim.

Tyto školy se vnímají jako úspěšné v budování vztahů s rodiči žáků, dokážou v nich vzbudit důvěru, že škola se snaží o dobro jejich dítěte, nepocitují problémy v komunikaci s rodiči.⁴⁰ Některé z nich jsou pak také úspěšné v pořádání akcí pro rodiče, popř. pro rodiče a žáky (např. společné výlety, nízkonákladové zájezdy s programem pro žáky) a ve větším zapojení rodičů do života školy. Je u nich patrná sebedůvěra ve schopnost minimalizovat možné konflikty mezi žáky a skupinami žáků a mezi žáky a učiteli.

Pro tento přístup je potřeba velká dávka trpělivosti ze strany pracovníků školy, výsledky se často dostávají pomalu. „Stojí to obrovský čas, ve škole působí lidi, kteří jsou ochotni ve škole dost času trávit. Přináší to efekt, časová investice má smysl.“⁴¹ Jeho předpokladem je silná a vedením školy dlouhodobě prosazovaná vize, kterou i další pracovníci školy berou za svou. Výbudovat práci školy na empatickém přístupu trvá dlouho a vyžaduje vhodné složení pedagogického sboru, který dokáže tento styl práce přijmout. Nahrávají mu proto některé výjimečné situace. V rámci šetření šlo o školu, kde měl ředitel brzy po svém nástupu možnost výrazně obměnit pedagogický sbor podle svého výběru díky přirozeným odchodům učitelů do důchodu nebo díky přijímání nových učitelů vzhledem k rozšíření kapacity školy. V jiné škole bylo empatické naladění učitelů usnadněno tím, že ve škole po určitou dobu v minulosti na odloučeném pracovišti fungovaly i speciální třídy, značný podíl učitelů měl speciálně pedagogické vzdělání a dlouhodobé zkušenosti v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, byla zde také tradice ve vzdělávání žáků cizinců. V dalším případě byla ředitelka po nástupu do funkce poměrně razantní v řízení obměně pedagogického sboru.

Bariérou pro aplikaci empatického přístupu může být postojová rovina, podle zjištění z ostatních navštívených škol někteří pedagogové vnitřně nesouhlasí s tím, že vzdělání má být „podsouváno“ dětem rodičů, kteří o vzdělání nestojí a se školou dostatečně nespoupracují, popřípadě změnu postojů rodičů nepovažují za úkol školy. V jedné ze škol bylo reflektovaným rizikem empatického přístupu k žákům jejich přílišné „hýčkání“, tj. návyk na podporující klima školy, kterého se v dalším vzdělávání již pravděpodobně žákům nedostane a které může být jednou z příčin selhávání žáků při přechodu na střední školu. Škola se proto snažila o budování aktivního přístupu žáků k vlastnímu vzdělávání a větší samostatnosti na 2. stupni.

³⁹ Ředitelka školy J.

⁴⁰ O vzájemném neporozumění, kořenech nedůvěry a zkušenosti Romů z vyloučené lokality se základní školou pojednává mj. publikace Bittnerová, Dana – Doubek, David – Levínská, Markéta: Funkce kulturních modelů ve vzdělávání, Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, 2011.

⁴¹ Ředitelka školy J.

Čtyři z navštívených škol je možné zařadit mezi školy charakteristické empatickým přístupem. Ředitelé tří z těchto škol (školy A, C a J) uváděli, že se vzájemně nechali ve filozofii školy v minulosti ovlivnit, jedna ze škol sloužila jako inspirace pro další dvě školy, i když v současnosti už nejsou v pravidelném kontaktu. Další ze škol se také klonila spíše k empatickému přístupu (škola I), který byl ve škole sice sdílený, prakticky byla ale jeho realizace ponechána z velké části na řediteli školy. V této škole se vzdělával oproti ostatním navštíveným školám nižší podíl žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, a škola tedy byla touto situací zatížena relativně méně. Mezi navštívenými školami byla svým přístupem unikátní škola E, ve které byl empatický přístup k žákům a jejich rodinám kombinován s desegregačními opatřeními v rámci škol ve městě, takže škola nebyla vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků nadměrně zatížena. Škola poskytovala současně s realizací opatření pro podporu sociálně znevýhodněných žáků prostor pro jejich přirozenou integraci mezi ostatní žáky školy s přirozeným sociálním složením. Škola se současně intenzivně zabývala zvyšováním kvality výuky, jejíž nadprůměrná úroveň byla ověřena i ve sledovaných hodinách.

4.3.2 Školy s direktivním přístupem k žákům a jejich rodičům

Direktivní přístup se vyznačuje tím, že se po všech rodinách vyžaduje stejné zapojení do vzdělávání dětí. Škola při tom vychází ze svých tradicí daných potřeb pro podporu vzdělávání žáka ze strany rodiny a nezabývá se tím, zda jsou její požadavky na podporu žáka ze strany rodiny reálné. Předpokládá, že rodiče mají postačující rodičovské kompetence a vědí, co se od nich očekává (a pokud ne, je správné, že jsou za to žáci postihováni, předpokládá se, že rodiče si v případě selhávání dítěte uvědomí, že se musí o jeho vzdělávání více starat). Rodičům jsou direktivně předkládána řešení, která mají plnit. Povinnosti jsou vyžadovány důsledně. Od počátku školní docházky jsou žáci přísně známkováni a postihováni za nedostatky ve školní práci, které jsou často způsobeny nízkou úrovní spolupráce rodičů se školou. Ve školách s direktivním přístupem byla v rozhovorech s některými pracovníky škol zřejmě nedůvěra v možnost nějak jinak řešit vzdělávání žáků z vyloučeného prostředí. Komunikace s rodiči žáků se omezuje spíše na direktivní pokyny.

Tato charakteristika direktivní školy nemá být chápána tak, že se školy o vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků nesnaží. I tyto školy věnují vytváření podmínek pro sociálně znevýhodněné žáky energii, využívají možnosti doučování, nabídky volnočasových aktivit, jsou aktivní v získávání dotačních titulů. Pedagogičtí pracovníci nevnímají, že by se situace se sociálně znevýhodněnými rodinami výrazně zlepšila, přestože některé dílčí pokusy o zlepšení situace byly vyzkoušeny, aktéři jsou ze situace unavení a direktivní přístup pomáhá ze strany školy udržovat status quo. „*Rozhodně je práce na této škole mnohem těžší jak pro ředitele, tak učitele základní i mateřské školy. Práce je náročnější jak časově, tak psychicky, učitelé vidí menší výsledky, řeší hodně výchovných situací, nejen prospěch. Učitelé mají pocit, že jejich práce je marná, vědku se nedočkají, spíše se dočkají problémových situací od rodičů ve chvíli, kdy něco chtějí, neboť pro rodiče je to nepřijemné a dávají to najevo... Musím vytvářet učitelům podmínky, aby neutekli, je to odlehklá oblast, často učitelé dojíždějí... Nesmím po nich chtít nesmysly, musím za nimi stát.*“⁴²

I spolupráce s rodinami žáků se může postupně zlepšovat díky možnosti zaměstnávat specializované pracovníky. V jedné z těchto škol byla zaznamenána velmi inspirativní činnost sociálního pedagoga, jinde možnosti komunikace školy s rodinami žáků rozšiřovali školní asistenti. Dvě z těchto škol působily v oblastech, kde je nedostatek učitelů i potřebných specialistů, ve školách působí starší a někdy nekvalifikovaní pedagogičtí pracovníci.

Popsané rozdílly ve filozofii navštívených škol naznačují, že je pro školy snazší najít vhodné strategie reagující na ty problémy vyplývající ze sociálního znevýhodnění, které jsou buď způsobené špatnou ekonomickou situací rodiny, nebo výukovými potížemi žáků, které ani nemusejí být se sociálním znevýhodněním spojeny. Školy v případě potřeby zvládají minimalizovat finanční bariéry zajištěním řady služeb pro žáky zdarma nebo s nízkými finančními náklady, byť někdy za cenu rezignace na aktivity, které nejsou nutné, jako jsou školy v přírodě, nebo za cenu nižší pestrosti mimoškolních aktivit⁴³. V případě vnímané potřeby jsou školy schopné minimalizovat školní neúspěch žáků prostřednictvím doučování, dostupného aktuálně v rámci šablon, pedagogických intervencí v rámci podpůrných opatření a dalších projektů, či možností domácí přípravy žáků ve školních družinách nebo školních klubech či zapojením asistentů pedagoga.

Složitější je možnost reakce škol na bariéry, které se častěji pojí se sociálním vyloučením⁴⁴, jako je (někdy zdánlivě) nízký význam přisuzovaný dosaženému vzdělání dětí nebo nižší kompetence rodičů při jednání se školou. Některé ze škol reagovaly zmíněným empatickým přístupem.

⁴² Ředitel školy B.

⁴³ Aktivity, jako jsou návštěvy divadel a dalších kulturních zařízení a výlety, ovšem v rodinách chybí právě u žáků ze znevýhodněného prostředí. Učitelé si všímají, že žáci mají v tomto ohledu zúžený obzor. Jeví se tedy jako pravděpodobné, že právě sociálně znevýhodnění žáci by z podobných akcí nabízených školou měli největší užitek.

⁴⁴ Je možné poukázat na paralelu s faktory sociálního znevýhodnění, které analýza Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů označuje jako „destabilizující chudobu“ a „socioekonomické znevýhodnění“, přičemž v obcích souvisí destabilizující chudoba se vzdělávacími problémy třikrát silněji než socioekonomické znevýhodnění.

4.4 Kvalita výuky

Klíčovým bodem v hodnocení kvality školy je kvalita výuky. V rámci tematického šetření bylo proto prováděno hodnocení kvality výuky podle modelu tzv. kvalitní školy a z něj vycházejících Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, jejichž prostřednictvím Česká školní inspekce školy hodnotí. Také podle zahraničních studií je právě důraz na kvalitu výuky a hledání nových výukových strategií jedním z klíčů k úspěchu škol pracujících v sociálně znevýhodněném prostředí. Existuje evidence o tom, že akademická orientace (tj. orientace školy na dosahování dobrých studijních výsledků žáků) je významnější u úspěšných škol ve znevýhodněném prostředí než u úspěšných škol vzdělávajících žáky z prostředí s vyšším sociálně ekonomickým statutem. Podle některých studií potřebují žáci ze znevýhodněného prostředí ve výuce jasnou strukturu, vstřícné povzbuzování ze strany učitele, látka má být probírána v menších „balíčcích“ s poskytnutím bezprostřední zpětné vazby. Je prospěšné, pokud žáci mohou trávit ve školním prostředí více času. Vzhledem k tomu, že řada těchto žáků má nízké sebevědomí, má na ně pozitivní vliv nepodmíněné chválení a oceňování. Je důležité propojovat učení s reálnými situacemi a zdůrazňovat možnosti praktického využití učiva. Podle dalších studií by výuka měla být zaměřena prakticky, ovšem nikoli na nízké úrovni nebo bez nároků na žáky. Nepotvrzuje se ovšem, že by určitý výukový styl byl pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí vhodnější než jiný.⁴⁵ V českém prostředí má podle předchozích zjištění České školní inspekce na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků pozitivní vliv využívání alternativních učebnic matematiky, práce v málopočetných třídách, výuka vedená učiteli s příslušnou oborovou specializací a podněcování diskuze v hodinách.⁴⁶ Zahraniční výzkumy si také všimají, že školy působící ve znevýhodněném prostředí mají často jiné rozvojové priority, než je právě zvyšování kvality výuky.

V rámci tematického šetření tři školy uváděly zvyšování kvality výuky jako svoji celoškolskou prioritu provázanou se strategií vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. U dvou z těchto škol byla priorita patrná i v rozhovorech s učiteli, kteří se na rozvoji kvality výuky týmově podíleli, a tato snaha se odrážela rovněž ve sledovaných hodinách. V těchto školách bylo z rozhovorů s vedením školy i vyučujícími zřejmé, že jsou si vědomi potřeby kvalitu výuky kontinuálně zvyšovat a že se snaží hledat lepší řešení, přestože podle inspekčního sledování výuky byla úroveň vzdělávání v těchto školách celkově spíše nadprůměrná. U třetí školy, která zvyšování kvality výuky uváděla jako prioritu, byla celková úroveň kvality výuky podle sledovaných znaků spíše nižší. Ovšem vzhledem ke snaze výuku obohacovat prostřednictvím aktuálních projektů byly mezi sledovanými hodinami velké rozdíly. Zvyšování kvality výuky zde bylo prioritou vzhledem k potřebě udržet ve škole žáky z majoritní populace, a nebylo tedy primárně cíleno na sociálně znevýhodněné žáky školy.

Několik škol v rámci tematického šetření mělo velmi dobře nastavenou vzájemnou spolupráci a sdílení zkušeností mezi pedagogy. To je důležitý předpoklad pro společnou práci na zvyšování kvality výuky. Podle rozhovorů s učiteli však bylo sdílení zkušeností z velké části zaměřeno na konkrétní žáky s potřebou specifické podpory a řešení situací při práci se třídou. Je proto možné, že u škol, které z velké části vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se velká část inovativního potenciálu učitelů investuje spíše do zvládnutí neobvyklých situací než do zvyšování kvality výuky.

V ostatních sledovaných školách nebylo zvyšování kvality výuky uváděno jako aktuální priorita. S určitou mírou nadsázky by se dalo říci, že v těchto školách byla věnována vysoká pozornost opatřením, která by sociálně znevýhodněným žákům umožnila procházet bez velkých neúspěchů zavedenou školní výukou, nežli samotnou výukou ve škole inovovat a uzpůsobit ji potřebám žáků. V České republice je ovšem opakovaně zjišťována nižší úroveň kvality výuky na 2. stupni základních škol.⁴⁷ I v navštívených školách byla výuka na 2. stupni celkově méně pestrá a méně motivující než na 1. stupni. Žáci z vyloučeného prostředí, kteří nemají z rodiny zkušenost s tím, že se dosažení určitého vzdělání vyplácí v dalším profesním životě, nemají ve srovnání s ostatními žáky ani dostatečnou vnější motivaci pro vzdělávání, a mohou právě z tohoto důvodu ve vzdělávání selhávat.

⁴⁵ Daniel Muijs, Alma Harris, Christopher Chapman, Louise Stoll & Jennifer Russ (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence, School Effectiveness and School Improvement, 15:2, 149–175, DOI: 10.1076/sesi.15.2.149.30433.

⁴⁶ Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů, Sekundární analýza TIMSS 2015, ČŠI 2018.

⁴⁷ Podrobný rozbor rozdílů v kvalitě výuky na 1. a 2. stupni základních škol obsahuje publikace Kvalita a efektivita vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 – Výroční zpráva ČŠI (dostupné na <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy>).

Pro sledování kvality výuky byl pro srovnatelnost dat využit hospitační záznam⁴⁸ používaný Českou školní inspekcí v rámci běžné inspekční činnosti. Tento hospitační záznam je jedním z nástrojů určených pro hodnocení výuky podle kritérií hodnocení škol Českou školní inspekcí.⁴⁹

Pro sledované hodiny byly na základě sledovaných aspektů kvality výuky vypočteny pro účely porovnání sledovaných indikátorů kvality vyučovacích hodin indexy kvality vyučovacích hodin.⁵⁰ Zjištěné indexy vyučovacích hodin z hospitačních záznamů České školní inspekce potvrdily klesající tendenci kvality hodin ve vyšších ročnících, přičemž rozdíl je patrný především mezi přechodem z prvního na druhý stupeň základní školy – průměrný index sledovaných hodin škol ČR prvního stupně činil 102,4 a celková kvalita hodin byla tedy významně vyšší než na druhém stupni, kde průměrný index dosahoval hodnoty 96,6⁵¹.

Srovnáním sledované kvality výuky škol navštívených v rámci tematického šetření se souborem škol, které byly Českou školní inspekcí navštíveny v rámci běžné inspekční činnosti, bylo ověřeno, že výuka ve školách byla na standardní úrovni a jen jedna ze škol se pohybovala statisticky významně nad průměrem základních škol v České republice.⁵²

Míra kvalifikovanosti učitelů ve sledovaných hodinách (87,6 % kvalifikovaných učitelů) byla na stejné úrovni jako u ostatních škol hodnocených Českou školní inspekcí ve školním roce 2019/2020 (90,8 % kvalifikovaných učitelů).⁵³ Sledované hodiny ve školách navštívených v rámci tematického šetření se nelišily od ostatních škol ani průměrným počtem žáků ve třídě. Vyšší však byly počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a počty žáků s odlišným mateřským jazykem.⁵⁴

TABULKA 6 | Základní charakteristiky sledovaných hodin (běžné třídy)

	Školy v tematickém šetření	Ostatní školy ČR
Průměrný počet zapsaných žáků ve třídě	19,8	19,4
Průměrný počet přítomných žáků	17,1	16,9
Průměrný počet zapsaných žáků se SVP	3,7	2,4
Průměrný počet přítomných žáků se SVP	3,2	2,0
Průměrný počet přítomných žáků s odlišným mateřským jazykem	0,9	0,4

Ve školách navštívených v rámci tematického šetření byl ve vyučovacích hodinách častěji přítomen asistent pedagoga (šlo o 51,2 % sledovaných hodin oproti 31,8 % sledovaných hodin s přítomnými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách v ostatních základních školách). Hodiny s přítomným asistentem pedagoga byly lépe hodnoceny především v níže uvedených indikátorech kvality vyučovacích hodin (údaj za 117 sledovaných vyučovacích hodin s přítomností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z toho 58 s asistentem pedagoga).

⁴⁸ Hospitační záznam je dostupný na <https://www.csicr.cz/cz/Hospitacni-zaznamy>.

⁴⁹ Oblasti sledování kvality výuky jsou společné pro všechny předměty i ročníky základní školy a dělí se do oblastí:

- ✓ pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků;
- ✓ pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů;
- ✓ pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků;
- ✓ pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků.

⁵⁰ Indexy převedené na T-skór s průměrnou hodnotou 100, směrodatná odchylka 15. T-skór vypočítaný na základě všech hospitačních provedených ČŠI v základních školách ve školním roce 2019/2020. Seznam indikátorů vyučovacích hodin, které byly započteny do celkového indexu vyučovacích hodin, obsahuje příloha č. 2.

⁵¹ Zahrnuto bylo 9 094 vyučovacích hodin v běžných třídách sledovaných v 496 základních školách. Index vyučovacích hodin byl zpracován orientačně za účelem srovnání škol v tematickém šetření. Rozdíl mezi úrovní výuky 1. a 2. stupně potvrdila i přechozí zjištění ČŠI a detailní srovnání obsahují Výroční zprávy ČŠI.

⁵² Srovnatelnost kvality výuky mezi školami působícími ve vyloučených lokalitách a srovnávacími školami konstatovala za použití odlišné metodiky také tematická zpráva Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, ČŠI 2015 (dostupné na <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/>).

⁵³ Tento příznivý výsledek je ovšem pravděpodobně daný popsáním způsobem výběru škol pro tematické šetření. Interní analýza ČŠI provedená na základě údajů z mimořádného šetření MŠMT ke stavu učitelského sboru v regionálním školství z roku 2019 a dat z mezinárodního šetření PISA ukazují, že školy, ve kterých se vzdělávají žáci s nižším SES, mají vyšší míru potřeby získávat další kvalifikované pedagogické pracovníky.

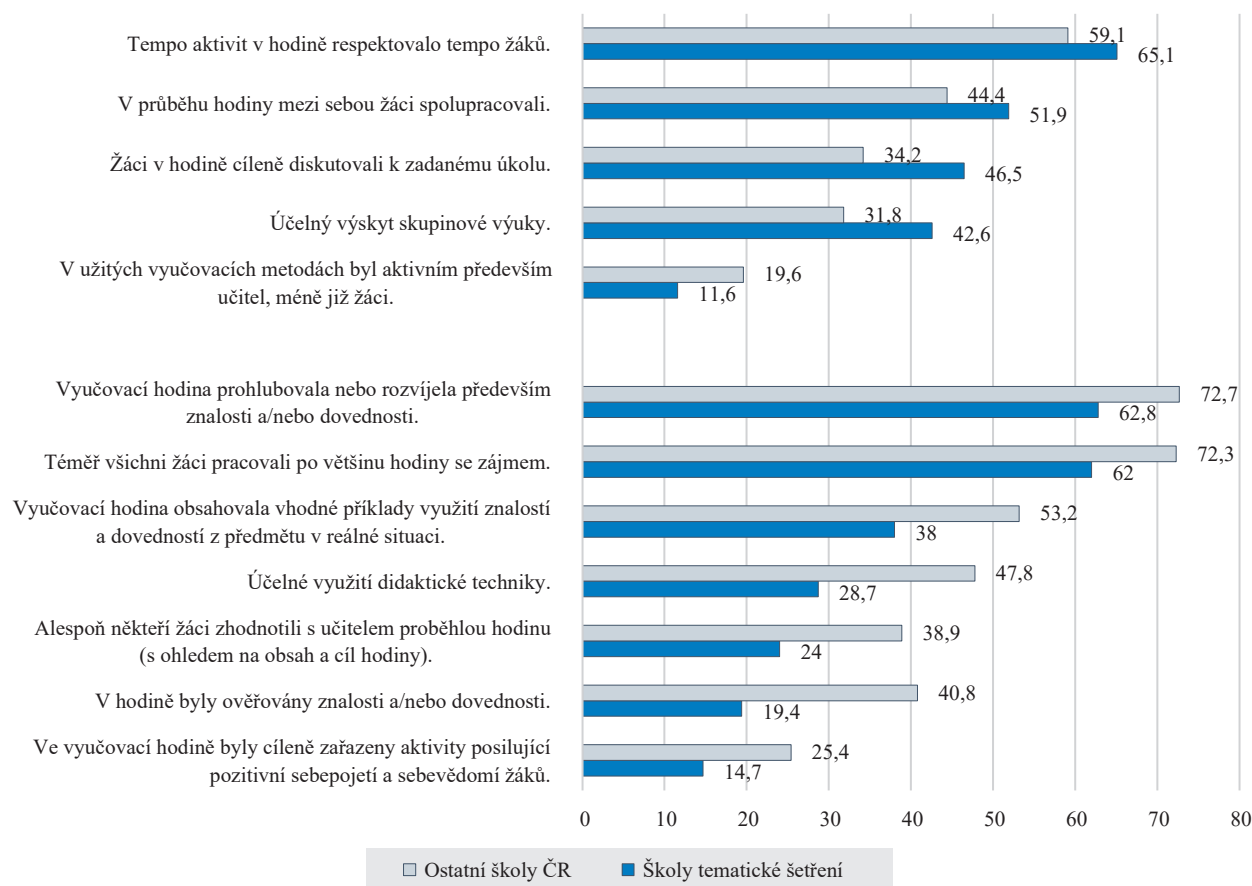
⁵⁴ Tyto dvě kategorie žáků jsou standardně sledovány v rámci hospitačního záznamu ČŠI.

TABULKA 7 | Vybrané indikátory kvality sledovaných hodin se žáky se SVP a jejich souvislost s přítomností asistenta pedagoga (běžné třídy – výskyt indikátoru v podílu sledovaných hodin v %)

Indikátory kvality hodiny	Přítomnost asistenta pedagoga v hodině	
	ano	ne
Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	18,3	1,8
Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	46,7	28,1
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	65,0	42,1
Hodina působila na žáky jednotvárně.	11,7	31,6
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	53,3	29,8
Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	70,0	47,4
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	58,3	35,1
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	68,3	40,4
Účelný výskyt frontální výuky.	93,3	71,9

Ve sledovaných hodinách s přítomným asistentem pedagoga se více pracovalo s rozdílnou úrovní cílů pro některé žáky a vzhledem k lepší možnosti diferenciaci výuky také žáci se slabšími znalostmi zažívali v hodinách úspěch. Hodiny s přítomným asistentem pedagoga byly lépe organizačně připraveny a účelněji se střídaly metody výuky. Mohl se zde projevit pozitivní vliv potřeby koordinace vyučovací hodiny mezi dvěma pedagogickými pracovníky. Také frontální forma výuky se zapojením asistenta pedagoga se jevila jako účelnější. Častěji se vyskytovaly hodiny, kdy téměř všichni žáci pracovali se zájmem. Nejde však o samozřejmý pozitivní efekt přítomnosti asistenta pedagoga, vliv mohou mít i další faktory a zásadní je vhodné nastavení spolupráce mezi učitelem a asistentem.

V otázce výukových stylů nebyly školy sjednocené, mezi školami i jednotlivými učiteli byly značné rozdíly. U některých zaznamenaných indikátorů kvality vyučovací hodiny se i přesto v porovnání mezi skupinou škol zařazených do tematického šetření a ostatními školami objevily statisticky zjištěné odlišnosti v pojetí hodin. U škol v tematickém šetření byl patrný vyšší akcent na aktivizaci žáků, mj. častějším začleňováním skupinové výuky, spolupráce mezi žáky a diskuze o zadaných úkolech, a tempo aktivit se častěji přizpůsobovalo potřebám žáků. V ostatních školách byl uplatňován vyšší důraz na prohlubování a rozvíjení znalostí a dovedností, přičemž v hodinách byly znalosti a dovednosti častěji ověřovány, hodiny častěji obsahovaly vhodné příklady využití učiva v praxi a více byla využívána didaktická technika.

GRAF 2 | Odlišnosti v charakteristikách vyučovacích hodin u škol zahrnutých do tematického šetření (běžné třídy – výskyt indikátoru v podílu sledovaných hodin v %)

V rámci hodnocení sledovaných hodin byly za znaky, které v navštívených školách odlišovaly nadstandardní hodiny od běžného průměru, označovány především: samostatné objevování nových poznatků žáky a využívání pro jejich formulování již nabytých znalostí a zkušeností, role učitele spočívající ve vytváření podmínek a podnětů a přenechání aktivity především žákům, sladění cíle hodiny s očekávanými znalostmi a dovednostmi podle školního vzdělávacího programu, vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci, dobrá organizační promyšlenost a realizace hodiny, prostor pro žákovské hodnocení hodiny a účelné začlenění skupinové výuky nebo práce ve dvojici.

Z výpovědí učitelů v realizovaných rozhovorech jsou zřejmé taktiky, které se jim samotným při práci se sociálně znevýhodněnými žáky osvědčily, např. „Potřebují více času a pozitivní zpětnou vazbu, oceňování, neseškávají se s tím doma“; „Funguje navázání bližšího vztahu. Když vidí, že o ně má někdo zájem, tak se snaží, méně zlobí“; „Je strašně důležité využívat metody formativního hodnocení. Hrozně mi to pomohlo“; „Vtáhnout dítě do toho doptáváním, tím, že zažije úspěch“; „Protože v doučování proberou to, co děláme, není třeba používat jiné metody vyučování. Mohou to zvládnout sami“. V případě výuky konkrétního žáka s častými absencemi upřesňuje učitelka svoji strategii: „Musím být připravena kdykoliv zasáhnout v průběhu výuky, když žák přichází po delší prodlevě a není s probíraným učivem vůbec seznámen. Musím mít v rukávu něco, aby se ostatní děti něčím bavily.“ Někteří učitelé se soustředí více na upevnování základních znalostí: „Vyžadují individualizovaný přístup učitele, stálou pozornost, co dělají, jak pracují. Stále opakování“; „Je třeba zohledňovat jejich pracovní tempo a jejich možnosti, zadávat dílčí úkoly, kde by byli úspěšni“; „Tempo práce se přizpůsobuje.“ Ne všichni učitelé mají pocit, že správný přístup našli: „Výuka je těžká, ani krátkodobá paměť nefunguje, na konci mého úsilí nic není.“ Souhrn učitelských taktik obsahuje tabulka č. 5.

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

Podmínky a předpoklady řešení

5 PODMÍNKY A PŘEDPOKLADY ŘEŠENÍ

Hledání vhodných strategií práce se sociálně znevýhodněnými žáky je ovlivňováno tím, jaké dopady jejich znevýhodnění škola pocítuje jako bariéru, a je tedy nucena je řešit. Hledání možných strategií na druhé straně ovlivňuje také to, jakým potenciálem pro jejich řešení škola disponuje a jakou podporu je schopna si dále zajistit.

5.1 Vedení školy a silná vize

Je zřejmé, že zajištění podpory pro sociálně znevýhodněné žáky je pro vedení školy náročným úkolem a klade značné nároky na ředitele školy. Ve všech navštívených školách byla role ředitele školy zcela určující pro směřování školy v oblasti podpory sociálně znevýhodněných žáků.

Jedním ze základních rysů škol, které dokážou realizovat strategie zmírňující sociální znevýhodnění žáků, je nastavení společné vize. Díky ní a vzájemné spolupráci nejsou učitelé složením žáků školy frustrováni, ale berou ho jako výzvu, se kterou se neustále snaží pracovat, nenechávají se odradit neúspěchy, protože nic nejde vyřešit hned, ale řešení potřebují čas. Jsou otevření, ochotní se stále učit. Mají radost i z mírného pokroku. Projevují snahu problémům a jejich příčinám porozumět, žáky neodsuzují, ale snaží se jim pomáhat. Sdílení společné vize ve škole zajišťuje vedení školy.

V následujícím přehledu je uveden výčet silných stránek pozorovaných u ředitelů v navštívených školách. Všechny tyto silné stránky se ovšem jen výjimečně mohou spojovat ve vyšší míře v jedné osobě. V některých navštívených školách byla role vedení školy efektivně posílena tím, že členové vedení fungovali jako tým (tj. ředitel školy a zástupce, popř. zástupci, pracovali ve velmi úzké spolupráci, vzájemně se informovali, poskytovali si podporu, opírali se o vhodně vybrané specializované pedagogické pracovníky, např. výchovné poradce).

K předpokladům realizace efektivních opatření ve škole podle zjištění ve školách přispívají tyto rysy vedení škol:

- Přesvědčení, že má smysl snažit se ve vzdělávání o pomoc žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí.
- Schopnost formulovat strategii práce se sociálně znevýhodněnými žáky a sledovat svoji vizi.
- Schopnost vidět problematiku vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v širších souvislostech, snaha chápat prostředí, ze kterého děti do školy přicházejí. Mít přehled o žácích školy.
- Schopnost sdílet vizi s dalšími pracovníky školy, dokázat je pro ni získat, cíleně budovat angažovaný a spolupracující pedagogický sbor.
- Cíleně budovat profesní kompetence pedagogických pracovníků školy, stanovovat priority v dalším vzdělávání v souvislosti s vizí školy.
- Cíleně budovat prostor pro sdílení profesních zkušeností mezi pedagogy.
- Schopnost dlouhodobě budovat spolupráci s rodiči založenou na důvěře a vytvářet ve škole pozitivní klima.
- Možnost nechat se inspirovat v jiných školách včetně škol v zahraničí, případně přicházet s inovativními myšlenkami na základě analýzy shromažďovaných údajů.
- Schopnost dobře se orientovat v projektových výzvách a do projektů se zapojovat, popř. schopnost psát projekty šité na míru škole a lokalitě, ve které se škola nachází.
- Schopnost efektivně využívat spolupráci s dalšími organizacemi (např. s neziskovými organizacemi pro terénní práci ve vyloučených lokalitách) a přebírat jejich zkušenosti.
- Schopnost maximálně využívat podpůrná opatření a schopnost účelně využívat spolupráci se školními specialisty pro práci se žáky.
- Schopnost reflektovat spojitost mezi podporou sociálně znevýhodněných žáků, stylem a kvalitou výuky ve škole a určovat pedagogickou vizi školy.

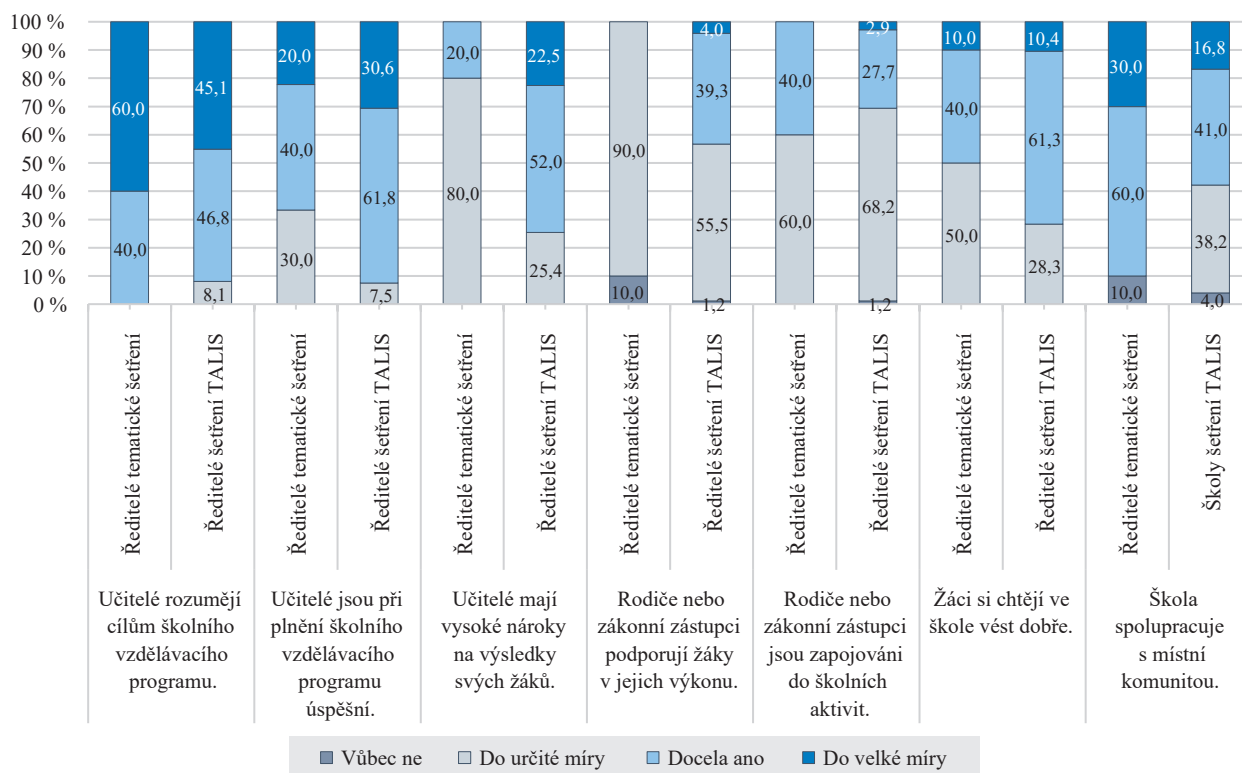
Z uvedených kvalit vedení školy byly ve čtyřech z navštívených škol pro prosazení vize zásadní první čtyři, tedy přesvědčení o smyslu pomoci sociálně znevýhodněným žákům, schopnost formulovat vlastní vizi, dobře chápat problematiku sociálního znevýhodnění a schopnost sestavit tým pedagogů, kteří budou vizi sdílet. V těchto školách je zřejmé, že vedení školy má o všem, co se ve škole děje, a o jejích žácích velmi dobrý přehled. Školy, kterým se podařilo naplnit tyto základní předpoklady, mají poměrně vysoký vnitřní potenciál pro realizaci kroků potřebných pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a uvážlivě využívají další možnosti podpory např. v oblasti zapojení do projektů a využití dalších specialistů, respektive přistupují k nim s vyšší pravděpodobností až v případě, kdy je zřejmý jejich přínos a dlouhodobá udržitelnost ve vztahu k celkové vizi školy. Na druhou stranu se lze setkat s řediteli škol, kteří jsou

velmi schopnými manažery projektů a projektových výzev a kteří také v rámci podpůrných opatření dokážou získat pro školu finanční prostředky. Pracují však bez celkové vize a sjednocení týmu pedagogů.

Na základě on-line dotazníku a porovnáním odpovědí s dotazováním ředitelů českých základních škol v rámci šetření TALIS bylo zjištěno, že ředitelé v navštívených školách jsou více pracovně zatíženi povinnostmi ve vztahu k žákům a jejich rodinám, než je tomu u ředitelů ostatních škol zapojených do šetření TALIS. Větší část svého času, 15,8 %, věnují jednání se žáky (oproti 8,2 % času u ředitelů ostatních škol) a jednání s rodiči jim zabírá 13,3 % času (oproti 8,3 % času ostatních ředitelů). Toto zjištění pravěpodobně svědčí o celkově vyšší míře pracovního zatížení ředitelů navštívených škol.

Mírně pestřejší byla účast ředitelů navštívených škol v aktivitách profesního rozvoje, účastnili se aktivit, které nejsou pro ostatní ředitele typické, jako je účast na vzdělávacích konferencích a zapojení do skupiny ředitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů.

GRAF 3 | Hodnocení vybraných aspektů školního klimatu řediteli škol (dotazník pro ředitele školy, podíl ředitelů v %) ⁵⁵



Odlišuje se také hodnocení některých aspektů školního klimatu. Ředitelé navštívených škol méně často potvrzují, že učitelé mají vysoké nároky na výsledky svých žáků a že rodiče nebo zákonní zástupci podporují žáky v jejich výkonu. Častěji se domnívají, že ve škole platí princip spoluzodpovědnosti za její fungování a že škola podporuje zaměstnance v navrhování a realizaci nových nápadů. Dále podle odpovědí ředitelů v těchto školách není výskyt sociálněpatologických jevů (vandalismus a krádeže, šikana nebo kyberšikana, násilí, užívání omamných látek či napadání učitelů) v jejich školách častější, než jaký udávají ostatní ředitelé škol.

5.2 Personální zabezpečení a spolupráce pedagogických pracovníků školy

Silnou stránkou šesti navštívených škol bylo kvalitní personální zabezpečení. U některých škol šlo o velmi dobře vzájemně spolupracující pedagogické sbory naladěné na vizi ředitele. Ve školách, které hodně dbaly na dobré klima školy a spolupráci mezi pedagogy, bylo zřetelné, že ředitelé mají u jednotlivých učitelů dobrý přehled o jejich postojích, stylech práce a ochotě dále se vzdělávat a ovlivňovat dění ve škole a dovedou mezi nimi najít vhodné opory pro další rozvoj školy, např. prostřednictvím nabídky specializovaných pozic (výchovni poradci, metodici prevence) nebo jejich

⁵⁵ Včetně škol z pilotního šetření.

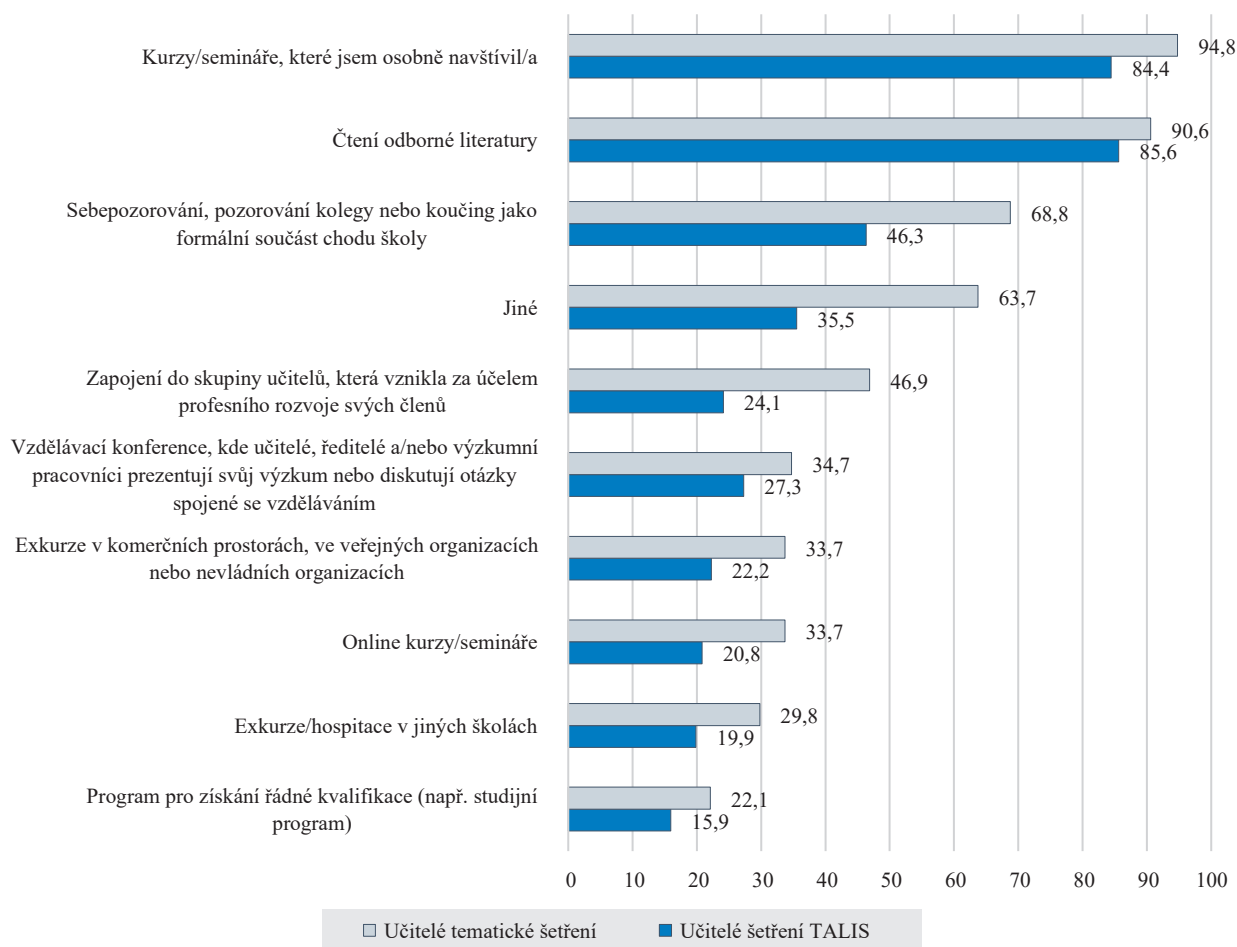
začleněním do vhodně vybraných projektů a aktivit pro sdílení zkušeností a profesní rozvoj pedagogů, a to i v případě mladších členů učitelského sboru. Bylo také zaznamenáno velmi vhodné a dlouhodobé využití specialistů, především speciálních pedagogů a sociálních pedagogů, školního psychologa či promyšlené využití školních asistentů ve školách. V některých školách fungovala velmi dobře koordinace činnosti asistentů pedagoga a jejich zapojení do práce ve třídách především na 1. stupni. Jako vhodné se jevílo také využití rozdílných kvalifikací pedagogů školy, např. vzdělání v sociální pedagogice či etopedii. Jako efektivní způsob rozvoje celé školy se jeví školení pro celou sborovnu zvolené podle priorit školy jako dlouhodobý projekt s následným sdílením zkušeností mezi pedagogy, osvědčuje se spolupráce s dalšími školami, společné zahraniční zkušenosti pedagogů. V některých školách bylo velmi vhodně vytvořeno zázemí pro společné sdílení zkušeností mezi pedagogy. V menších školách někdy přirozeně funguje sdílení v rámci společných sboroven, ve větších školách je třeba časový prostor pro sdílení organizačně zajistit a sdílení zkušeností vyžadovat.

5.2.1 Pedagogické sbory

Výsledky on-line dotazování učitelů navštívených škol⁵⁶ potvrzují, že velká část práce se sociálně znevýhodněnými žáky stojí na angažovanosti učitelů. Zatímco učitelé v rámci ČR v průměru udávali, že v posledním týdnu strávili 24,7 hodiny pracovními aktivitami mimo přímou pedagogickou činnost (plánování nebo příprava vyučovacích hodin, práce v týmu a diskuze s kolegy, známkování a opravování žákovských prací, konzultace se žáky, účast na vedení školy, administrativní práce, aktivity profesního rozvoje, komunikace s rodiči a zapojení v mimoškolních aktivitách), u učitelů navštívených škol šlo v průměru o 30,7 hodiny. Více času jim zabírala zejména příprava samotných vyučovacích hodin, aktivity profesního rozvoje a administrativní práce. Také v konkrétních otázkách směřujících k profesnímu rozvoji se ukázalo, že učitelé navštívených škol byli zapojeni do více typů aktivit (graf č. 4). Oproti tomu nebyla zjištěna vyšší míra uváděných stresových faktorů než u učitelů ostatních škol.⁵⁷

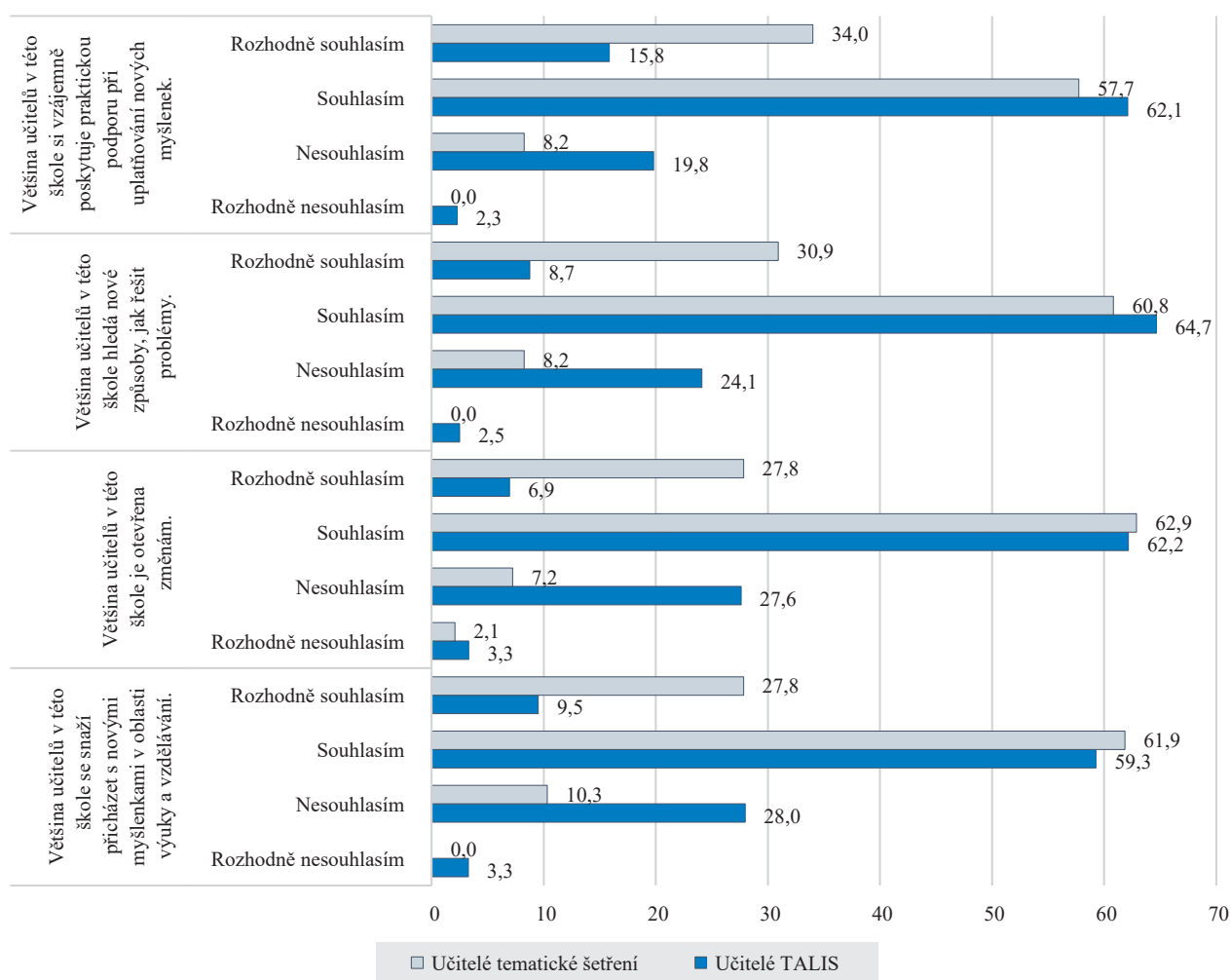
⁵⁶ Pro srovnatelnost s šetřením TALIS byly započítávány jen odpovědi učitelů 2. stupně. Jde o údaje včetně škol z pilotního šetření.

⁵⁷ Učitelé měli uvádět, do jaké míry jsou pro ně zdrojem stresu následující faktory: udržování disciplíny ve třídě, zastrašování nebo slovní napadání ze strany žáků, vycházení vstříc měnícím se požadavkům správních orgánů na jakékoliv úrovni veřejné správy, řešení obav rodičů či zákonných zástupců, přizpůsobení hodin žákům se speciálními potřebami.

GRAF 4 | Aktivity profesního rozvoje učitelů 2. stupně navštívených škol, podíly učitelů, kteří se během posledních 12 měsíců zúčastnili aktivity – srovnání s učiteli v šetření TALIS

Učitelé v navštívených školách také častěji spolupracují s dalšími učiteli. K častým aktivitám patří především společné porady, společné probírání pokroku konkrétních žáků a zabezpečování stejných standardů pro hodnocení pokroku žáků. Častější než na ostatních školách je také týmová výuka, pozorování výuky ostatních učitelů, společná práce na profesním rozvoji, výměna učebních materiálů a zapojování do společných aktivit napříč třídami. Vyšší byla také míra sebedůvěry učitelů ve vlastní schopnosti, a to ve všech zjišťovaných oblastech (motivace a aktivní zapojování žáků do výuky, řízení třídy žáků a vyučovací postupy). Rovněž nastavení kolegů ve škole v oblasti otevřenosti vůči inovacím hodnotí učitelé v navštívených školách významně pozitivněji než učitelé v šetření TALIS (graf č. 5). Lépe učitelé hodnotí i celkové školní klima a spokojenost s prací.⁵⁸

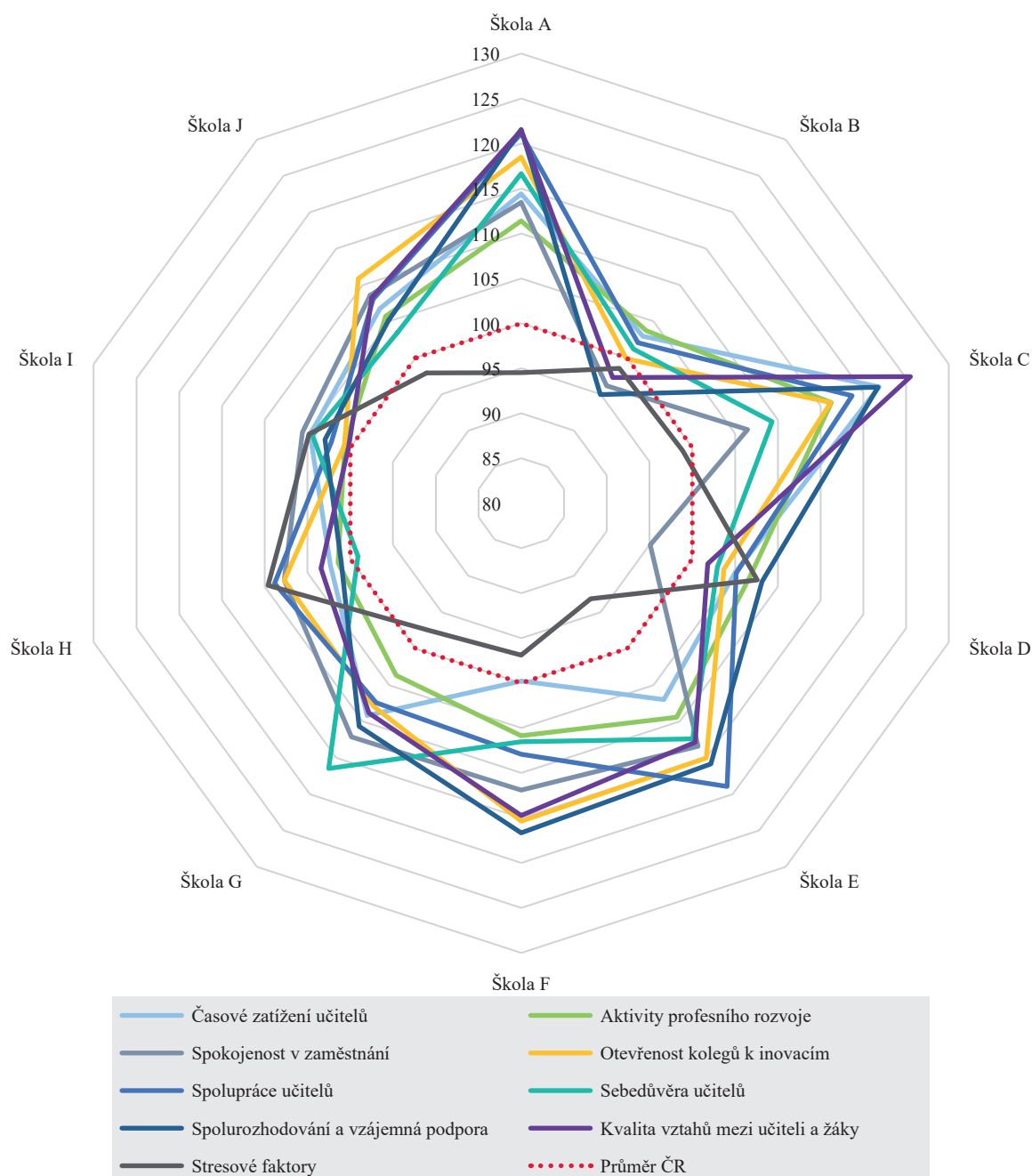
⁵⁸ Tyto rozdíly jsou však dány výběrem škol pro tematické šetření, které jsou vůči inovacím otevřené. Obecně se otevřenost inovacím u učitelů v ČR neliší v závislosti na podílu socioekonomicky znevýhodněných žáků (Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol, ČŠI 2020, dostupné na <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/>).

GRAF 5 | Otevřenost vůči inovacím učitelů 2. stupně navštívených škol – srovnání s učiteli v šetření TALIS

Z dotazníku dále vyplývá, že v navštívených školách prokazovali učitelé 1. stupně v porovnání s učiteli 2. stupně vyšší míru sebedůvěry ve vlastní schopnosti. Častěji podle svého názoru zvládají přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky, pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu, motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci, dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě, uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný, a využívat různé postupy hodnocení výsledků. Učitelé 2. stupně oproti tomu v žádné sledované oblasti vyšší míru sebedůvěry neprokazovali. Vyšší sebedůvěra učitelů 1. stupně nemusí být způsobena jen jejich vyšší profesionalitou, ale tím, že je práce s žáky mladšího školního věku v některých ohledech snazší a učitel požívá vyšší autority. Vzhledem k tomu, že jde pouze o zjištění z 10 škol⁵⁹, není možné činit závěry zobecnitelné na všechny školy v ČR.

Uvedená zjištění vypovídají o skupině navštívených deseti škol jako celku. Zjištěné rozdíly ve výsledcích on-line dotazování učitelů mezi těmito deseti školami vhodně doplňují skutečnosti zjištěné Českou školní inspekcí na místě. Zatímco některé z nich se vyznačují vysokou mírou kvality vztahů mezi učiteli a žáky (empaticky naladěné školy) tak, jak je vnímána ze strany učitelů, jiné navštívené školy jsou v tomto ohledu průměrné. Projevuje se také vyšší míra otevřenosti učitelů vůči inovacím a důraz na spolupráci učitelů. Spojitost mezi otevřeností učitelů k inovacím, četností spolupráce mezi učiteli, kvalitou vztahů mezi učiteli a žáky a spolurozhodováním a vzájemnou podporou aktérů se projevuje nejen u navštívených škol, ale také v celkovém souboru učitelských dotazníků šetření TALIS. Pozitivním zjištěním je, že učitelé v navštívených školách se necítili vystaveni stresu ve vyšší míře než učitelé ostatních škol. Za mírně rizikový faktor je možné označit zvýšené pracovní zatížení (více hodin věnovaných činnostem mimo přímou pedagogickou činnost). Na spokojenost se zaměstnáním může mít vliv fakt, že učitelé vnímají nižší prestiž jejich škol z důvodu vzdělávání žáků z vyloučeného prostředí, což uváděli v řízených rozhovorech.

⁵⁹ V šetření TALIS 2018, které je zde využíváno jako referenční, učitelé 1. stupně dotazováni nebyli.

GRAF 6 | Práce ve škole z pohledu učitelů – souhrn dimenzí učitelského dotazníku⁶⁰

Za jeden z významných faktorů úspěšnosti škol, které vzdělávají žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, je považován tzv. akademický optimismus učitelů.⁶¹ V tomto konceptu jde o přesvědčení a postoje, které ovlivňují chování učitelů a jejich přístup k žákům a učitelům. Některé z konceptů akademického optimismu byly obsaženy v dotazníku pro učitele (např. uváděná sebedůvěra učitelů). Souhlas s výrokiem „Většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý“,

⁶⁰ Převedeno na T-skór, hodnota 100 odpovídá průměru ČR, směrodatná odchylka $\sigma=15$. Včetně škol v pilotním šetření. Jednotlivé dimenze odpovídají vybraným bateriím otázek učitelského dotazníku TALIS. Indexy pro baterie spokojenost v zaměstnání; otevřenost kolegů k inovacím; spolupráce učitelů; sebedůvěra učitelů; spolurozhodování a vzájemná podpora; kvalita vztahů mezi učiteli a žáky; a stresové faktory byly vytvořeny prostřednictvím faktorové analýzy.

⁶¹ V ČR byl ověřen koncept akademického optimismu, který se skládá ze tří charakteristik pedagogického sboru v rámci školy, jimiž jsou: vnímání vlastních učitelských dovedností a možností pedagogické práce; důvěra k žákům a jejich rodičům; důraz na studijní výsledky (Strakova, Jana & Simonova, Jaroslava & Greger, David. (2018). The Impact of Teacher Attitudes on Student Achievement. Czech Sociological Review). Tyto charakteristiky pedagogického sboru jsou spolu úzce spojeny a mají pozitivní vliv na výkon žáků (např. Hoy, Wayne & Tarter, Cj & Hoy, Anita. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. American Educational Research Journal).

obsaženým v dotazníku pro učitele, byl u učitelů navštívených škol významně vyšší než v referenčním souboru učitelů dotazovaných v rámci šetření TALIS.

V rámci kvalitativně zaměřeného tematického šetření byly pro zjišťování akademického optimismu využity pohospitační rozhovory s učiteli. Tento způsob dotazování umožnil sledovat postoje učitelů nejen v obecné rovině, ale přímo ve vztahu k vyučovaným žákům. Učitelé byli požádáni, aby posoudili, zda mají konkrétní sociálně znevýhodnění žáci ve třídě v budoucnu šanci na dokončení maturitního oboru střední školy. Odpovědi ukazují, že při posuzování šancí žáků na dosažení maturitního vzdělání učitelé spontánně berou do úvahy jejich rodinné prostředí, které vnímají u sociálně znevýhodněných žáků jako bariéru. Slovy jednoho z učitelů: „Dost záleží na studijních předpokladech. Často jsou to rodiče, kteří rozhodnou o tom, jakým způsobem budou jejich děti pokračovat. V každém ročníku absolventů školy by se takové dítě, které má šanci, dalo najít, a občas se to podaří.“ V odpovědích proto učitelé akcentují jak nadání žáků, tak rodinnou situaci žáka, kvůli které jsou i u prospěchově úspěšnějších žáků někdy pesimističtí a příliš šanci na získání vzdělání v maturitním oboru žákům nedávají. Vzhledem k této rozvaze se některým učitelům u žáků ze znevýhodněného prostředí jeví jako reálnější známka úspěchu vyučení v oboru bez maturity: „Asi ne, učební obor by mohli, pokud za nimi bude rodina stát.“ Povědomí o složitém životním kontextu žáků vyjadřuje odpověď: „Jak já mám vědět, co se stane. Třeba máma sežene bydlení a on vystuduje.“ Objevuje se i reflexe rozdílného přístupu základní a střední školy: „Tady jsou hlídání, na střední škole je režim volnější, mohli by k něčemu sklouznout.“ Šanci na maturitní vzdělání mají podle předpokladů učitelů spíše jednotlivci mezi žáky ze znevýhodněného prostředí: „Jedna z nich ano, holčička z dětského domova, je velmi inteligentní.“ Celková škála postojů učitelů je samozřejmě širší a zahrnuje jak celkový optimismus – „Všichni mají šanci“, tak čistě posouzení studijních schopností – „Intelektově určitě všichni“, nebo naopak – „U těch nepodněných je hranice intelektová“. Někdy se skepse vyskytuje s ohledem na učitelé uváděné zkušenosti z minulosti – „Nezažila jsem dítě, které by se vymanilo z tohoto rodinného prostředí. Málokterý“; „Těžko říci, některé (děti) se jeví jako bystré, ale kolem čtvrté, páté třídy přicházejí problémy“ nebo lítost nad situací – „Děti je velká škoda, některé jsou vysloveně nadané“ nebo „Mrzí mě, že škola neovlivní, jak tyhle rodiny žijí, to by měl stát. My vlastně při vši snaze vychováváme línou generaci“. Sdílené zkušenosti vypovídají také o ochotě angažovat se nad rámec svých povinností: „Jedné žákyni, která bydlí na ubytovně, jsem koupila plavky a ručník, aby mohla chodit na plavání.“

5.2.2 Role specializovaných a podpůrných pedagogických pracovníků

V rámci šetření byla věnována pozornost specialistům, kteří mají značnou možnost práci školy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňovat. Školy mají možnost rozšiřovat činnost školního poradenského pracoviště o působení školního psychologa (samozřejmě s vědomím toho, že je velmi náročné takového odborníka sehnat) nebo speciálního pedagoga, mají možnost zaměstnávat koordinátora inkluze, kariérového poradce, speciálního pedagoga a v neposlední řadě školní asistenty. Při rozhovorech s výchovnými poradci a metodiky prevence v navštívených školách bylo často zmiňováno, že tyto posily pro práci školy vítají, protože jsou sami ve své činnosti omezení dostupným časem vzhledem k nízkému snížení přímé pedagogické činnosti pro jejich pozice. Proto i přesto, že je činnost výchovných poradců a metodiků prevence pro školu zásadní, další specialisté mohou kapacitu školy pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami významně rozšířit.⁶² Důvodem je profesní specializace (ve školách je vítáno doplnění profesních kapacit o znalosti a zkušenosti z humanitních oborů, jako je psychologie, speciální pedagogika, etopedie), jejich odlišná profesní historie (zkušenosti z jiných škol a školských zařízení včetně poradenské činnosti, z terénní a sociální práce) a jejich disponibilní čas, který v době, kdy jsou žáci ve škole, není nutné věnovat samotné výuce. V neposlední řadě jsou další specialisté ve výhodě pro facilitaci s rodiči žáků a se žáky samotnými, protože nejsou přímo v roli učitele a mohou sehrávat roli prostředníka. V průběhu šetření byly proto vedeny rozhovory s přítomnými specialisty a byla zjišťována zpětná vazba k jejich práci od ostatních pedagogických pracovníků školy.

Dvě třetiny těchto specialistů působily ve školách na dané pozici maximálně 2 roky, jen v jednom případě působil specialista na pozici déle než 4 roky. Je tedy zřejmé, že se jedná o pracovníky, kteří na svých pozicích působí relativně krátce. Z rozhovorů vyplynulo, že ani před jejich nástupem do školy nebyly tyto pozice obsazeny, nebo byly obsazeny jen krátce a na přechodnou dobu. Jde tedy ve velké většině o situace, kdy se školy díky finanční podpoře získané pro místo z dotačních titulů nebo podpůrných opatření snaží ve škole etablovat danou specializovanou pozici a najít pro ni svoje místo v rámci fungování školy. Jejich celková pedagogická praxe ve vzdělávání mimo danou pozici však byla často dlouhá, jen třetina měla celkovou délku praxe kratší než 4 roky. Dlouhou délkou celkové praxe se vyznačovali zejména speciální pedagogové, kteří měli za sebou dlouholetou kariéru speciálních pedagogů ve speciálních třídách nebo ve speciálně pedagogickém centru, popřípadě se rekrutovali z řad učitelů běžných škol s absolvovaným studiem speciální pedagogiky. Většinou komentují svůj začátek v nové pozici jako sice obtížný, ale zvladatelný díky podpoře

⁶² U škol ve vyloučených lokalitách se výchovní poradci častěji věnují řešení výchovných problémů žáků a více času jim zabírá kariérové poradenství (Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, ČŠI 2015, dostupné na <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/>).

ředitele školy a postupnému uznání své práce od dalších kolegů ve škole. Někteří specialisté potvrzovali, že mají vliv na utváření celkové koncepce školy pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky a její vyhodnocování, jiní odkazovali na fakt, že jsou ve škole příliš krátce. Více než třetina specialistů pracovala ve škole na nižší než celý úvazek a jen necelá třetina měla pracovní smlouvu na dobu neurčitou. Nestabilita pracovní pozice v nich často vzbuzovala nejistotu, přestože věřili, že budou moci v práci pokračovat i po skončení aktuálního způsobu financování (pouze pracovníci v důchodovém věku nevnímali nestabilitu pracovního poměru jako zásadní problém). Specialisté ovšem vnímají, že důležitost jejich pracovních pozic bude do budoucna spíše narůstat, a věří, že pracovních příležitostí bude dostatek. V některých případech uváděli, že jim vyhovuje možnost kombinovat úvazky ve více školách nebo ve škole a poradenském zařízení, protože je práce pestřejší a mohou porovnávat zkušenost z různých prostředí. U pracovníků v podpůrných pozicích (školní asistenti) byla nejistota výraznější. Všichni se však cítili motivováni možnostmi pracovat ve vystudovaném oboru, který je baví, pracovat ve školství, pomáhat druhým lidem, svou práci vnímali jako pestrou, s tím, že jim poskytuje možnost pro získávání nových zkušeností a celkově jim dává smysl.

Uvedené pozice jsou náročné tím, že vyžadují, aby specialisté byli schopni fungovat napříč školou, aby měli přehled o tom, kde je jejich pomoc potřeba, a aby měli navázané vztahy s dalšími pracovníky školy, kteří by se na ně s důvěrou obraceli, a byli společně schopni hledat řešení. Dále je potřeba navázat vztah i s rodiči a místní komunitou. Specialisté musí být také do značné míry samostatní, přestože uvádějí, že jsou v úzkém styku s vedením školy, které o svých aktivitách informují nebo přímo pracují na konkrétních svěřených úkolech. V rámci šetření byli specialisté v budování své pozice považováni za úspěšné a další pedagogičtí pracovníci i vedení škol jejich práci oceňovali. Dvě zkušenosti však napovídají, že tento typ pozice nemusí být vhodný např. pro absolventy bez předchozích pracovních zkušeností, a to zvláště v situaci, kdy pro tyto pozice neexistuje systém uvádění nebo počátečního mentoringu. V těchto případech začínající specialisté uváděli, že zatím nemají ve své odborné pozici dostatečný respekt.

Česká školní inspekce opakovaně poukazuje na skutečnost, že především pozici školního psychologa, po které je velká poptávka, je často prakticky nemožné obsadit z důvodu nedostatku zájemců na pracovním trhu. Obdobně tuto problematiku komentovaly školy zapojené do tematického šetření. V některých případech měly školy zkušenost s pozicí obsazenou nevhodným kandidátem (kterou však bylo potřeba udržovat po celou dobu trvání projektu podle podmínek projektové výzvy). V rámci šetření se proto někteří ředitelé škol ani nesnažili financování pozice školního psychologa zajistit a soustředí se raději na udržení dosažitelnějších speciálních pedagogů nebo školních asistentů. Motivaci pro zajištění obtížně dostupných specialistů dále někdy omezovala krátkodobost a nízká výše takto získaných úvazků specializovaných pozic, přestože dlouhodobá pozice specialisty by byla vítána. „*Hodil by se sociální pedagog, ale bylo by asi těžké někoho získat a pak by to bylo jen na chvíli.*“⁶³

Nízké úvazky a krátkodobé trvání těchto pozic způsobují především u pedagogických pracovníků s nižší kvalifikací kumulaci různých pracovních pozic u jedné osoby, aby bylo možné konkrétnímu pracovníkovi nabídnout v rámci školy plný nebo dostatečně vysoký úvazek a dlouhodobě jej udržet. Úvazek jednoho pracovníka bývá často rozdělen mezi úvazky školního asistenta, asistenta pedagoga, vychovatele školní družiny, popřípadě začínajícího speciálního pedagoga či sociálního pedagoga a úvazky se flexibilně mění podle toho, jaké pozice jsou právě dostupné. Kombinace úvazků může někdy představovat i výhodu, protože pracovníci pak mají lepší náhled na celkovou práci školy, znají žáky v různém prostředí – při práci ve třídě, v družině, mají možnost poznat rodinný kontext žáků. Přesto je nestálost a nízká motivace jejich pracovních podmínek až příliš vysoká a nekomfortní a hospodaření s úvazky je pro vedení škol administrativně náročné. Tato praxe je v současných podmínkách natolik běžná, že by s ní mělo být počítáno alespoň stanovením maximální míry přímé pedagogické činnosti při kumulaci pozic. V některých případech jde o vysoce angažované pedagogické pracovníky s dalším potenciálem profesního rozvoje, který zůstává nevyužit. Někteří tito zaměstnanci škol sami pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí místní komunity a práce ve škole je pro ně motivující.

⁶³ Zástupkyně ředitelky, škola A.

TABULKA 8 | Zajištění personální podpory pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v navštívených školách⁶⁴

Škola	Odhadovaný podíl sociálně znevýhodněných žáků školy v %	Podíl žáků s příznými PO s NFN v % (jakýkoliv typ znevýhodnění)	Počet asistentů pedagoga (přepočet na plný úvazek) na 1 000 žáků školy	Počet školních psychologů (přepočet na plný úvazek) na 1 000 žáků školy	Počet školních spec. pedagogů (přep. na plný úvazek) na 1 000 žáků školy	Podíl nequalifikovaných pedagogů v %
Škola A	53,0	4,7	16,8	0,0	0,0	9,2
Škola B	30,0	7,4	9,7	0,0	1,3	0,0
Škola C	50,0	17,6	0,0	0,0	3,5	13,3
Škola D	100,0	5,0	13,8	0,0	0,0	7,7
Škola E	15,0	7,9	16,0	0,8	1,6	1,9
Škola F	7,0	13,3	29,0	1,4	6,1	7,4
Škola G	15,0	12,6	14,9	0,0	3,6	23,1
Škola H	50,0	16,6	20,8	0,0	2,9	41,2
Škola I	23,0	15,3	6,3	0,0	2,6	0,0
Škola J	33,0	13,3	44,2	0,0	0,0	0,0
Průměr ČR		6,8	11,1	0,4	0,6	7,0

Zajištění personální podpory je různorodé, jak na základě údajů dostupných v rámci resortního výkaznictví ukazuje tabulka na příkladu zajištění asistentů pedagoga, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Je výsledkem preferované školní strategie a zdatnosti vedení škol v obstarávání potřebných pracovníků a zajištění finančních zdrojů.

5.3 Využívání podpurných opatření

Pracovníci navštívených škol uváděli, že se pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky daří využívat spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Pracovníci těchto zařízení v případě potřeby konzultují obtíže i telefonicky, jsou ochotni přijít se podívat přímo do hodin, provádět vyšetření žáků přímo ve škole nebo se dostavit na schůzky s rodiči. Závažné problémy jsou poradenská zařízení schopna řešit relativně rychle. U převážně uváděné dobré spolupráce se vyskytují výjimky, např. v případě, kdy bylo poradenské pracoviště podle posouzení ředitele přetížené a problémy neřešilo dostatečně rychle, popř. neposkytovalo metodickou pomoc přímo ve škole.

V některých případech se školy setkávají s tím, že rodiče žáků s potřebou vyšetření v poradenském zařízení nejsou ochotni spolupracovat. V těchto případech lze situaci usnadnit tím, že jsou vyšetření žáků prováděna přímo ve školách, popřípadě pracovníci školy žáky společně s rodiči na vyšetření v poradnách doprovázejí. Prostředníkem mezi školou a poradenským zařízením se mohou stát např. školní asistenti. V jednom případě na zajištění vyšetření žáků spolupracovala také nezisková organizace. Některé školy uváděly, že považují svoji spolupráci s poradenskými zařízeními za nadstandardní právě díky tomu, že vzdělávají žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, a poradenská zařízení jim vycházejí vstříc vyšetřováním žáků přímo ve škole.

Podpurná opatření jsou v navštívených školách u sociálně znevýhodněných žáků využívána hlavně pro asistenty pedagoga, pedagogické intervence a předměty speciálně pedagogické péče. Především širší možnost využití těchto konkrétních podpurných opatření je považována za zásadní přínos novelizované vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Sledováno bylo také využití kompenzačních pomůcek, využití speciálního pedagoga a dalšího učitele ve třídě.

Školy se na poradenská zařízení neobracují primárně kvůli sociálnímu znevýhodnění žáků, ale kvůli jejich vzdělávacím či výchovným obtížím. Odlišné kulturní a životní podmínky se tak někdy stávají součástí širší diagnózy žáka. Pracovníci škol upozorňovali na případy, kdy rodiče nesouhlasí s tím, aby sociální znevýhodnění bylo uváděnou součástí diagnózy.⁶⁵ Sociální znevýhodnění je proto podchyceno spoluprací s poradenským zařízením jen u menší části případů.

⁶⁴ Včetně škol zahrnutých do pilotního šetření. Referenční údaj průměr pro ČR zahrnuje běžné plně organizované ZŠ (2 435 škol). Údaje podle výkazu M 3 o základní škole a R 13 o ředitelství škol podle stavu k 30. 9. 2019.

⁶⁵ Specifickým případem může být apriorní požadavek na vyšetření romských žáků a jeho rozpačité vnímání rodiči, jak ho popisuje Dana Moree ve studii Cesty romských žáků ke vzdělávání: Dopady inkluzivní reformy, Nadace OSF 2019, str. 21 (dostupné na <https://osf.cz/>).

Následující tabulka uvádí odhadované počty sociálně znevýhodněných žáků v navštívených školách a počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek vykázaných školou k 30. 9. 2019⁶⁶.

TABULKA 9 | Srovnání odhadu počtu sociálně znevýhodněných žáků školy a žáků vykazovaných v kategorii odlišné kulturní a životní podmínky⁶⁷

Škola	Odhadovaný počet sociálně znevýhodněných žáků	Vykazovaní žáci se SVP z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek
Škola A	189	2
Škola B	93	5
Škola C	85	12
Škola D	343	4
Škola E	96	4
Škola F	48	25
Škola G	37	11
Škola H	87	19
Škola I	86	21
Škola J	97	2
Celkem	1 161	105

Nejen z uvedených důvodů se školy vzdělávající sociálně znevýhodněné žáky nemohou spoléhat pouze na podporu poradenských zařízení a přiznaná podpůrná opatření. Podpůrná opatření nepůsobí preventivně, jsou přiznávána až v případě obtíží, nicméně právě preventivní práce je u sociálně znevýhodněných žáků velmi potřebná. Ředitelé škol zmiňují např. potřebu přítomnosti asistentů pedagoga v 1. ročnících jako zásadní. Využití podpůrných opatření se také komplikuje u škol s vysokou fluktuací žáků, což je právě situace škol vzdělávajících vyšší podíl žáků z vyloučených lokalit. Možnost využívat podpůrná opatření zaniká v okamžiku, kdy se odstěhují žáci, pro které jsou doporučena, a systém podpory žáků se tak může v průběhu roku narušit. Podle zkušeností z navštívených škol nejsou sociálně znevýhodnění žáci zpravidla připraveni o možnost čerpat podpůrná opatření v případě vzdělávacích či výchovných obtíží, samotná kategorie jiných životních podmínek jako specifická podoba speciálních vzdělávacích potřeb však není pro čerpání podpůrných opatření na konkrétního žáka zcela vhodná.

5.4 Další zdroje financování

Dalším velmi významným zdrojem finanční podpory pro žáky se sociálním znevýhodněním v navštívených školách bylo využití výzvy Šablony II v rámci OP VVV, jejíž zaměření se jeví jako vhodné. Tato výzva byla ve školách využívána především pro zajištění doučování, mezi dalšími způsoby využití byly projektové dny, čtenářské kluby, badatelské kluby a kluby deskových her, využití ICT ve výuce, ve dvou školách šlo o zavádění nových metod a forem výuky. Některé školy využívaly v rámci Šablony II i další možnosti personální podpory a zaměstnávaly školní speciální pedagogy, školní psychology, sociální pedagogy, kariérové poradce a v jednom případě také koordinátora inkluze. S výjimkou pozic asistentů pedagoga, které byly zajištěny prostřednictvím podpůrných opatření, byly právě Šablony II hlavním finančním zdrojem pro zajištění činnosti specializovaných pracovníků přímo ve školách. Strukturu financování pozic podpůrných pedagogických pracovníků v navštívených školách upřesňuje tabulka č. 10.

⁶⁶ Uvedení žáci se znevýhodněním souvisejícím s odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, které brání v naplnění jeho vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními, jimž jsou rovněž poskytována podpůrná opatření. Podle výkazu M 3 o základní škole podle stavu k 30. 9. 2019.

⁶⁷ Včetně škol zahrnutých do pilotního šetření.

TABULKA 10 | Personální podpora pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v osmi navštívených školách a zajištění jejich financování (fyzické osoby)⁶⁸

Pracovní pozice	Podpůrná opatření	Šablony II	Jiný způsob financování	Celkem
Školní speciální pedagog	3	5	0	8
Školní psycholog	1	1	0	1
Sociální pedagog	0	2	1	3
Kariéerní poradce	0	1	1	2
Koordinátor inkluze	0	1	0	1
Asistent pedagoga	57	0	0	57
Školní asistent	0	3	1	4

K jiným způsobům financování patřily prostředky získané v rámci dalších projektů financovaných z OP VVV, administrovaných zřizovateli nebo samotnými školami. Tyto velké projekty cílené na celou lokalitu/obec ovšem přesahují možnosti jednotlivých škol a jsou závislé na aktivitě nebo součinnosti zřizovatele, přístup k těmto finančním prostředkům proto mají jen některé školy (v rámci šetření byla zaznamenána realizace inkluzivních projektů financovaných z OP VVV na úrovni obce ve třech případech). V rámci těchto projektů mohl být financován také pracovník pro práci s komunitou ve vyloučené lokalitě či výjezdy pedagogů do zahraničí. Vzhledem k tomu, že možnost získávat inspiraci pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky v zahraničí je vítána, bylo zaznamenáno také financování zahraničních stáží pedagogů prostřednictvím operačního programu Praha – pól růstu ČR a vzdělávacího programu Evropské unie Erasmus+, mezinárodní mobilita pedagogů byla ve školách podpořena i dalšími projekty v minulosti. Některé ze škol byly zapojeny do projektu Gramotnosti a jejich podpora (OP VVV, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně) a využívaly ho pro volnočasové kroužky a inovace ve výuce.

Z národních programů bylo zaznamenáno využití programu Životní prostředí Ministerstva životního prostředí pro ozdravné pobyty žáků.

V některých krajích ČR mají školy možnost se zapojovat do krajských projektů primární prevence, dále některé kraje poskytují školám příspěvek do nenárokových složek platů pedagogů pro školy se žáky se sociálním znevýhodněním, přispívají školám na dělené hodiny, popřípadě na dopravu a vstupy na kulturní akce. Také někteří zřizovatelé se školám snaží přispět, např. pomocí příspěvků na lyžařské výcviky a školy v přírodě, příspěvků na adaptační kurzy, pomůcky pro žáky, odměny pro učitele, příplatky za třídnictví apod. U zřizovatelů téměř vždy platilo, že pokud školám nějaké prostředky navíc uvolňovali, poskytovali je podle stejných pravidel všem školám v obci.

Ve dvou školách bylo zaznamenáno financování aktivit pro sociálně znevýhodněné žáky prostřednictvím Místních akčních plánů rozvoje vzdělávání (dále i „MAP“), konkrétně šlo o matematické a čtenářské kluby, moderní čtenářskou knihovnu a sady knih pro čtení s celou třídou.

V menší míře finanční prostředky školám poskytují i neziskové organizace (školy ovšem využívají spíše jejich služeb nebo možnost zapojení do organizovaných projektů). V rámci šetření bylo nejčastěji sledováno přijetí finanční pomoci pro zajištění obědů zdarma prostřednictvím organizace Women for Women – alternativně může obědy zdarma zajistit kraj z prostředků Ministerstva práce a sociálních věcí (dále i „MPSV“). Tato cesta je však školami považována za administrativně náročnější.

V některých školách se jako finanční zdroj objevují i sponzorské dary místních podnikatelů. Mohou být využívány např. na financování mimoškolních akcí, pomůcky pro žáky, komunitní setkání nebo odměny do soutěží a motivačních programů pro žáky. Zaznamenáno bylo také využití dotační příležitosti pro mediální gramotnost (Projekt O2 Chytrá škola).

Cílem výčtu těchto způsobů zajištění financování pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků není poskytnout celkovou statistiku, ale na průřezu osmi škol ilustrovat, jak aktivní byli ředitelé škol v zajišťování potřebných prostředků. Zajistit podporu sociálně znevýhodněných žáků bez dodatečných zdrojů je obtížné a navíc školy, které tyto žáky vzdělávají, často nemají možnost pokrýt některé náklady prostřednictvím vybíraných dobrovolných příspěvků od rodičů a musí hledat, jak tento výpadek nahradit (např. u mimoškolních a pobytových akcí). Je zřejmé, že je vytvořena síť možností pro financování projektů na podporu sociálně znevýhodněných žáků na úrovni školy, obce i širších celků prostřednictvím MAP. Existuje také pozitivní příklad školy E, kde funguje za využití dostupných zdrojů financování jak spolupráce na úrovni obce, která brání segregáčním trendům, tak účinná a na míru šitá podpora škol.

⁶⁸ Pozn. celkový součet může být nižší než počet způsobů financování pozice, protože jedno pracovní místo může být financováno z více zdrojů.

Komplikací je, že ačkoli možností financování aktivit je celá řada, žádná z nich není dlouhodobá a nezaručuje stabilitu opatření. Ředitelé škol proto musí neustále sledovat aktuální nabídku možností financování a snažit se ji využívat, přičemž realizovat mohou ty aktivity, jejichž financování je právě možné. Někteří ředitelé škol mají o možnostech financování velmi dobrý přehled, jiní se v nich ale příliš neorientují a vlastně nemají představu o tom, co vše je možné žákům zajistit. Další ředitelé, typicky ti, kteří mají vlastní silnou vizi toho, kam by se škola měla ubírat, se mnohem více soustředí na práci s vlastním pedagogickým sborem a z nabízených možností si velmi pečlivě vybírají ty, u kterých jsou si jistí, že přesně zapadají do potřeb školy a budou jí dlouhodobě k užítku.

Nejen aktivita ředitelů škol, ale také umístění školy je příčinou odlišných podmínek pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ve školách, protože školy mohou využívat různou míru finanční podpory dostupnou v lokalitě, ať už je to prostřednictvím kraje, zřizovatele, MAP, popřípadě sponzorů či neziskových organizací v rámci místní komunity.

5.5 Podpora zřizovatele a spolupráce v rámci lokalit

Navštívené školy mají velmi rozdílné podmínky v práci se sociálně znevýhodněnými žáky v tom, o jakou podporu jsou v lokalitě, v níž působí, schopny se opřít. Navštívené školy různě hodnotí spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (dále i „OSPOD“), někdy jako ne příliš funkční, bez zpětné vazby na řešené případy, jinde je OSPOD aktivní, jeho pracovníci a kurátoři se účastní výchovných komisí ve škole, pro spolupráci mezi školou a rodinou využívá své terénní pracovníky. V některých lokalitách školy efektivně spolupracují s městskou policií, pokud je zřízena. Někde působí neziskové organizace např. formou doučovacích a volnočasových klubů přímo ve vyloučených lokalitách, rozvíjejí zde preventivní programy, působí zde jejich terénní pracovníci, jinde na úrovni celé obce neexistuje žádná pozice pro práci s komunitou ve vyloučené lokalitě. I v případě vhodných výchozích podmínek ovšem záleží na vedení školy, zda je bude umět využít ve prospěch žáků. Ředitelé škol obecně využívali nabídku spolupráce dostupnou v rámci lokality a oceňovali ji, ve dvou případech však nebyli příliš nakloněni spolupráci s neziskovými organizacemi. Důvodem může být určitá skepse v pohledu na práci se sociálně znevýhodněnými rodinami v těchto konkrétních školách a odlišnosti představ o potřebě podpory sociálně znevýhodněných žáků mezi pracovníky školy a pracovníky neziskových organizací. Zaznamenán byl také případ zajištění rozsáhlého vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání pro všechny pedagogické pracovníky školy ze strany jejího zřizovatele, které ale v praktické rovině pozorování výuky při tematickém šetření i celkového nastavení pedagogů v rámci rozhovorů zůstalo bez odezvy. Příčinou zde mohla být nedostatečná spolupráce pracovníků školy a nízký důraz na prosazování celkové vize školy ředitelem. Celkově by si téma příčin nevyužitého potenciálu možností podpory znevýhodněných žáků v konkrétních lokalitách zasloužilo větší pozornost v akademicky orientovaných výzkumných projektech.

Podle situace škol zastoupených v šetření se jeví jako pravděpodobné, že obzvláště školy, které působí mimo strukturálně postižené oblasti, v nichž je sociální vyloučení častějším jevem, mohou být ve své práci se sociálně vyloučenými žáky osamocené, nemají kontakt s dalšími školami v podobné situaci, nemají přehled o rozsahu podpory, kterou je možné žákům poskytovat, a pro učitele může být obtížnější situaci přijmout a naladit se na empatický přístup k žákům. Tyto školy se srovnávají jen s dalšími školami ve svém okolí a svoji situaci vnímají jako výjimečnou, nevnímají jako přirozené, že by si s ní měly vědět rady. Z rozhovorů s učiteli mj. vyplývalo, že často nemají přehled o tom, jaká opatření pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků uplatňují školy v jejich okolí.

Velmi rozdílné mohou být také přístupy zřizovatelů škol. V praxi byly zaznamenány různé přístupy ke školám, od výjimečně inspirativní praxe v oblasti desegregace škol v obci a stejného nastavení vysokého stupně podpory pro žáky z vyloučených lokalit v různých školách obce společně s postupným řešením celkové problematiky vyloučených lokalit až po nezáměr o problematiku sociálního vyloučení, kombinovaný někdy s odmítavými postoji k pomoci žákům z vyloučených lokalit a jejich rodinám. Problematika sociálního vyloučení je v lokálním kontextu citlivě vnímána a řešení mohou být ze strany veřejnosti napadána z důvodu domnělého neúčelného uvolňování veřejných finančních prostředků. Podle výpovědí ředitelů škol je však obvyklé, že zřizovatel si ztíženou situaci škol, které vzdělávají sociálně znevýhodněné žáky, uvědomuje a nějakým, byť jen dílčím způsobem se jí snaží kompenzovat. Příkladem může být financování vybraných aktivit školy nebo např. organizace setkávání ředitelů škol v obci a metodická setkávání školních specialistů. Pokud je v obci více škol, bylo častou praxí, že stejnou podporu zřizovatele dostávaly všechny základní školy v obci, i v případě, že sociálně znevýhodněné žáky ve vyšší míře nevzdělávaly, aby přidělení podpory bylo vnímáno jako spravedlivé.

TABULKA 11 | Podpora zřizovatele školy pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky podle vnímání ředitele školy

Škola	Počet ZŠ v obci	Forma podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků školy zřizovatelem	Koordinace subjektů na úrovni obce / části obce	Postoj zřizovatele k segregaci
Škola A	více škol	všem školám poskytuje příspěvky na lyžařské pobyty žáků a školy v přírodě	pravidelná setkání ředitelů škol	není efektivně řešena
Škola B	jedna škola	zajišťuje doučování žáků	obec podporuje působení neziskových organizací, realizuje se projekt zaměřený na inkluzivní vzdělávání financovaný z ESF	není třeba řešit
Škola C	více škol	všem školám dofinancování pomůcek, příplatky za třídnictví, mimořádné odměny, platy nepedagogických pracovníků	není uváděna	tlak na desegregaci školy, řešení je ovšem ponecháno na řediteli školy
Škola E	více škol	všem školám poskytuje příspěvky na adaptační kurzy a programy primární prevence	rozdělení žáků z vyloučených lokalit do všech škol ve městě, společná setkání ředitelů škol, společná strategie základních škol v otázce doučovacích klubů, společné projekty v rámci města, realizován projekt zaměřený na inkluzi financovaný z ESF	je efektivně řešena
Škola G	více škol	financování specializovaných pozic, příspěvky na platy pedagogických pracovníků	realizuje inkluzivní projekt hrazený z prostředků ESF, do kterého jsou zapojeny jen některé školy, jsou organizována pravidelná setkávání speciálních pedagogů a jsou vypracovávány a sdílány metodiky práce sociálního pedagoga	není efektivně řešena
Škola H	jedna škola	není uváděna	není uváděna	tlak na zřizování paralelní třídy pro Romy v rámci školy
Škola I	více škol	není uváděna	není uváděna	není efektivně řešena
Škola J	jedna škola	podpora zájmových kroužků	není uváděna	není třeba řešit

Školy rovněž využívaly existující možnosti síťování. Některé obce byly schopné realizovat vlastní projekty financované z Evropského sociálního fondu podle svých potřeb a dařilo se tak nastavit k inkluzivnímu vzdělávání žáků z vyloučených lokalit systematictější a koordinovanější přístup a připravit jednotlivým školám vhodnější systémové podmínky (mohlo jít například o zavedení specializovaných pozic školních psychologů nebo sociálních pedagogů ve školách společně s jejich metodickou podporou, klubů pro doučování žáků přímo ve vyloučených lokalitách, možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.). Zřetelný je také rozdíl v přístupu k řešení sociálního vyloučení v některých obcích, které aktivně spolupracují s Agenturou pro sociální začleňování. Tyto obce mají zpracován souhrnnější soubor opatření pro přístup k otázce sociálního vyloučení a platformu pro zapojení a spolupráci relevantních aktérů, včetně zástupců vzdělávacích institucí. Dva ředitelé taktéž zmiňovali svoje zapojení do MAP.

Zjištění České školní inspekce ukazují, že čím je sociálně znevýhodněných žáků ve škole více, tím spíše školy na jejich potřeby reagují adekvátními strategiemi. V navštívených školách šlo o případy, kdy tito žáci ve škole dosahují významnějšího počtu a škola je začala vnímat ne jako odlišné jednotlivce, ale jako specifickou skupinu, která ovlivňuje práci celé školy. Např. způsoby, jak snížit finanční bariéry při vzdělávání v ZŠ (nízkonákladové mimoškolní akce, nižší úplata za školní družinu, obědy zdarma, splátkové kalendáře na školy v přírodě, pracovní sešity půjčované školou) byly reakcí na situaci, kdy významná část rodin nezvládá nebo není ochotna požadované částky uhradit. Obdobně, pokud byla ve škole přítomna nezanedbatelná skupina žáků, která nebyla připravena na požadavky školy ohledně domácí přípravy, nastala situace, která narušuje výukový režim školy, a vznikla potřeba nacházet alternativní řešení a zajistit doučování. Nabízí se proto otázka, do jaké míry je obdobná podpora poskytována sociálně znevýhodněným žákům ve školách, kde nejsou tito žáci zastoupeni ve významnějším počtu. I z tohoto důvodu se jeví zjištěná praxe ve škole E, kde jsou potřeby sociálně znevýhodněných rodin sledovány a podmínky pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků nastaveny ve školách v rámci obce shodně, jako inspirativní. Bez ohledu na celkovou strategii školy samozřejmě záleží také na empatii jednotlivých učitelů, zda dokážou rodinné prostředí žáků ve vzdělávání zohledňovat.

6

Závěry a doporučení

6 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

6.1 Pozitivní zjištění

- Navštívené školy vyvíjely a v praxi uplatňovaly velmi širokou a pestrou škálu strategií pro podporu žáků ze znevýhodněného rodinného prostředí. Vedení škol i učitelé dokážou definovat dopady sociálního znevýhodnění do vzdělávání a aktivně hledat adekvátní opatření. Některé školy uplatňovaly i zahraniční inspirace a předávání zkušeností mezi školami v ČR. K rozšířeným opatřením patřilo odstraňování finančních bariér pro žáky, nabídka volnočasových aktivit a doučování, komunikace a budování vztahů s rodinami žáků.
- Při hledání strategií jim pomáhaly vhodně nastavené dotační programy, v daném období především Šablony II (OP VVV). Realizovaná opatření se jevila jako funkční, v praxi aktéry vítaná a využívaná. Členové vedení škol byli aktivní ve vyhledávání dostupných finančních zdrojů pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Dostupné finanční prostředky pro práci se žáky z vyloučených lokalit nabízely také inkluzivní projekty organizované na úrovni obce nebo širších územních celků (MAP).
- Pedagogičtí pracovníci se z velké části snažili o porozumění životnímu kontextu sociálně znevýhodněných žáků. Znalí rodiny svých žáků a snaží se na potřeby žáků reagovat adekvátními opatřeními. Jsou více otevřeni inovacím, spolupráci i aktivitám profesního rozvoje než kolegové z ostatních škol. Využití asistentů pedagoga ve třídách se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přispívalo ke kvalitě sledovaných vyučovacích hodin.
- Ve školách se rozvíjí síť specializovaných pedagogických pracovníků (školní psychologové, školní speciální pedagogové, sociální pedagogové), školních asistentů (využity byly i pozice kariérových poradců, koordinátorů inkluze). Ukazuje se, že pozice specialistů jsou ve školách prospěšné, mají významný potenciál zlepšovat odbornou péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, odlehčovat učitelům, přispívat k budování pozitivního školního klimatu a vztahů s místní komunitou.
- Je oceňována možnost využívání podpůrných opatření pro podporu žáků, u sociálně znevýhodněných žáků jsou využívány zejména asistenti pedagoga a pedagogické intervence
- Byl zaznamenán úspěšný příklad desegregace školství a ucelené podpory sociálně znevýhodněných žáků na úrovni obce, který může být pro řadu dalších měst v mnohém vodítkem.

6.2 Rizika zvolených strategií

- Velmi vysoké požadavky na vedení školy, které ústí ve velmi vysoké pracovní nasazení ředitele nebo celého vedení a k závislosti realizace školních strategií na jedné nebo několika málo přetížených osobách v rámci školy. Učitelé odpracují v průměru více hodin nad rámec nepřímé pedagogické činnosti, než je obvyklé v dalších školách.
- V oblasti financování nízká kontinuita opatření způsobená jejich závislostí na projektových výzvách, které jsou krátkodobé (zpravidla 2 roky), i pro opatření, která vyžadují řádově delší časové období, aby mohl být zřetelný efekt (např. činnost školních specialistů, doučování žáků). Zkušeností s rušením pozic, které se v praxi osvědčily, ale následně musel být osvědčený pracovník propuštěn, si již školy prošly a mají z nich obavu (např. u školních psychologů, bývalých romských asistentů, prostředníků pro kontakt s romskou komunitou na území města apod.). V historii škol je možné dohledat řadu realizovaných projektů, jejichž efekt po skončení není zřejmý. Podobný problém je i u opatření vázaných na podpůrná opatření doporučená na určitou dobu poradenským zařízením. Podpůrná opatření zcela nepokrývají potřebu dodatečného financování strategií pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a je potřeba je doplňovat dalšími zdroji financování.
- Bariéru představují postoje některých učitelů ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, obzvláště u žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, kde je potřeba překonávat zaběhnuté stereotypy školní práce a představy o podobě spolupráce školy a rodiny.
- Nedostatek dostupných pedagogických pracovníků. V rámci šetření byly zjišťovány bariéry v zaměstnávání školních specialistů. Nerealizovaná poptávka byla zaznamenána především u pozice školního psychologa. Nízká míra podpory pro začínající školní specialisty (především u pozic školní psycholog, školní speciální pedagog, sociální pedagog). Místně se přidává nízká dostupnost kvalifikovaných učitelů (v jedné ze škol činil podíl nekvalifikovaných pedagogů 40 %).

- Chybí zdroj metodické podpory škol, které vzdělávají žáky ze znevýhodněného prostředí. Školy si hledají cesty samy, s některými situacemi si neví rady, hledání cest je intuitivní. Možnost čerpání finanční podpory není centrálně evidována a po ředitele je náročné aktuální výzvy různých poskytovatelů sledovat.
- Zatím nízká angažovanost zřizovatelů škol. Zřizovatel školy může ovlivňovat celkový systém vzdělávání v rámci obce, a tedy i to, zda budou sociálně znevýhodnění žáci vzděláváni pouze v jedné či několika málo školách, jejichž zatížení bude tudíž zcela neúměrné a obtížně zvladatelné, či zda budou tito žáci ve školách rozptýleni rovnoměrně. Zřizovatel může také zásadně ovlivňovat míru podpory pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v obci i v jednotlivých školách. Školy, které vzdělávají ve vyšší míře sociálně znevýhodněné žáky, jsou ohroženy rizikem, že budou vyhledávány především žáky, kteří potřebují individuální přístup, např. z důvodu zdravotního postižení, a že se jim část žáků začne vyhýbat. Školy pak ztrácejí svůj integrační potenciál a jsou neúměrně zatíženy vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.3 Doporučení

Doporučení pro školy

- Sdílet společnou vizi podpory znevýhodněných žáků a jejího přínosu s celým pedagogickým sborem.
- Snažit se poznávat a chápat životní kontext žáků z vyloučeného prostředí. Klást na spolupráci s rodinou takové nároky, které je možné splnit, a to i s ohledem na odezvu ze strany rodiny. Postupně budovat důvěru rodičů a usilovat o jejich maximální aktivizaci i v případech, kdy rodiny dostatečně nespolupracují.
- Neoddělovat kvalitu výuky od dalších strategií pro práci se žáky ze sociálně vyloučeného prostředí. Propojovat další vzdělávání pedagogů s definovanými prioritami školy v oblasti zvyšování kvality výuky. Sledovat a vyhodnocovat efektivitu výuky.
- Zabývat se pozitivními zkušenostmi jiných škol vzdělávajících žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a snažit se tyto zkušenosti přenášet do vlastní praxe.
- Snažit se pro žáky ze znevýhodněného prostředí organizovat výuku s jasnou strukturou, probírat učivo po menších celcích a vyžadovat bezprostřední zpětnou vazbu ze strany žáků.
- Žáky povzbuzovat a chválit, oceňovat i dílčí pokroky a snahu. Hledat cesty k posilování sebevědomí žáků.
- Nesnižovat úroveň výuky a zajistit její odbornost, využívat možnosti práce v menších skupinách / málopočetných třídách.
- Propojovat učivo s reálným životem žáků, zdůrazňovat praktické využití učiva, podněcovat diskuzi v hodinách.
- Umožnit žákům, aby ve škole trávili více času (např. možnost účasti na činnostech školní družiny či školního klubu, zájmových kroužků, na individuálním nebo skupinovém doučování a konzultacích, získání přístupu k výukovým zdrojům i mimo výuku).
- Disponibilní hodiny využívat uvážlivě na aktivity, které mají potenciál snižovat deficity žáků plynoucí ze znevýhodněného prostředí (rozvoj jazykových a komunikačních dovedností, podpora čtenářských dovedností a později kritické práce s textem, rozvoj slovní zásoby apod.).
- Podle možností realizovat takové aktivity, které podporují pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků (např. školní orchestr, divadlo, žákovský parlament apod.).
- Při vzdělávání žáků využívat formativní hodnocení a důsledně poskytovat cílené kariérové poradenství.
- Podporovat wellbeing nejen u žáků, ale také u učitelů a dalších pracovníků školy.

Doporučení pro zřizovatele

- Na úrovni obce definovat skupinu žáků, kteří vzhledem k životnímu kontextu potřebují ve vzdělávání zvýšenou míru podpory. Zjišťovat a analyzovat skutečné potřeby a vzdělávací bariéry této skupiny žáků a na úrovni obce hledat společné cesty k jejich překonávání.
- Neponechávat péči o vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněných rodin na jedné škole, pokud je v obci více škol, mezi které je možné sociálně znevýhodněné žáky rozdělit.
- V obcích s vyloučenými lokalitami zajistit trvalé působení pracovníků, kteří pomáhají zprostředkovat komunikaci mezi školou a rodinou, zřizovat předškolní a podpůrné doučovací kluby ve znevýhodněných lokalitách.
- Poskytovat školám podporu a projektové poradenství při vyhledávání, přípravě žádostí a realizaci projektů na podporu vzdělávání žáků ze znevýhodněného prostředí.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Věnovat pozornost hledání efektivních mechanismů desegregace škol. Průběžně sledovat a analyzovat vytváření spádových obvodů jednotlivých škol. Motivovat zřizovatele škol k realizaci ucelené koncepce vzdělávání žáků ze znevýhodněných lokalit na úrovni obce. Neomezovat se jen na podporu škol, které v současné době vzdělávají žáky ze znevýhodněného prostředí ve vyšší míře, ale vytvářet podporu pro vzdělávání těchto žáků ve všech školách. Desegregační mechanismy a podpora sociálně znevýhodněných žáků musí být ve vzájemné rovnováze.
- Pokračovat v poskytování dotačních titulů, které se v praxi osvědčují, ovšem více zohledňovat časový horizont, který je potřeba pro implementaci opatření na úrovni školy a zajištění jejich udržitelnosti. Je potřeba zajistit vyšší stabilitu finančních zdrojů. Nerezignovat ve školách na dlouhodobé cíle, ale stanovit a sledovat dílčí kroky vedoucí k jejich naplňování. Stanovit na úrovni strategických dokumentů menší množství reálných cílů s jasně definovanými mechanismy jejich naplňování a monitorování.
- Cíleně budovat síť umožňující dostupnost školních specialistů. Neponechávat vznik sítě školních specialistů samovolnému vývoji, ale napomáhat jejich profesnímu rozvoji. Podporovat začínající specialisty, vytvářet trvalé pracovní pozice a napomáhat profesnímu rozvoji a vytváření sítě školních psychologů, školních speciálních pedagogů a sociálních pedagogů. Rozvíjet profesionalitu oborů, jako je školní psychologie, speciální pedagogika zaměřená na činnost školních speciálních pedagogů běžných škol a další. Usilovat o rovnoměrnější rozmístění těchto specializovaných pracovníků ve školách. Zajistit trvale udržitelné pracovní podmínky pro pedagogické pracovníky v podpůrných profesích (školní asistenti, asistenti pedagoga).
- Vytvářet metodickou podporu pro školy vzdělávající žáky z vyloučeného prostředí, např. budováním sítě pilotních škol, které mohou být využity k lepšímu monitoringu efektivity jednotlivých opatření. Mohou také sloužit jako inspirace pro ostatní školy. Věnovat pozornost vytváření metodické podpory a kvalitních výukových materiálů pro rozvoj jazykových kompetencí dětí a žáků v předškolním a základním vzdělávání.
- Hledat způsoby, kterými by se školám otevřely možnosti intenzivněji podporovat žáky, jejichž rodiče zatím nespolupracují (např. nenavštíví s dítětem poradenské zařízení, nedají souhlas s vyšetřením apod.).
- Ověřit možnosti zapojit ve třídě plošně asistenta pedagoga zejména v prvních ročnících základní školy.
- Připravit a aktivně nabízet profesní rozvoj pedagogů v oblasti cíleného rozvíjení slovní zásoby a jazykových dovedností žáků (nejen pro žáky cizince).
- Poskytovat školám, které hledají vhodné strategie a finanční zdroje pro vzdělávání žáků ze znevýhodněného prostředí, projektovou, evaluační a administrativní podporu. Zprostředkovávat školám zkušenosti zahraničních škol a hledat cesty, jak ověřovat poznatky mezinárodního pedagogického výzkumu v oblasti vzdělávání žáků ze znevýhodněného prostředí v českém kontextu a uvádět je do praxe českých škol.
- Resortní výzkum zaměřit na mapování jazykové situace a možnosti podpory jazykových kompetencí sociálně znevýhodněných žáků, zjišťování příčin nevyužitého potenciálu pro podporu sociálně znevýhodněných žáků v konkrétních lokalitách a uplatňování takových strategií a aktivit, které přispějí k větší aktivizaci rodin těchto žáků a k lepšímu pochopení významu vzdělávání pro úspěch jejich dětí v životě.
- Vzhledem k neoddělitelnosti otázky vzdělávání od sociální problematiky se zaměřovat na meziresortní spolupráci a koordinovaný přístup.

SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ESIF	Evropské strukturální a investiční fondy
MAP	Místní akční plán rozvoje vzdělávání
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
PISA	Programme for International Student Assessment
PIACC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SES	socioekonomický status
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
ZŠ	základní škola



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Porovnání zjištění s rysy efektivních škol vzdělávajících žáky ze znevýhodněného prostředí, které uvádí výzkum efektivity vzdělávání

PŘÍLOHA 2 | Seznam indikátorů vyučovacích hodin, které byly započteny do indexu vyučovacích hodin

PŘÍLOHA 1 | Porovnání zjištění s rysy efektivních škol vzdělávajících žáky ze znevýhodněného prostředí, které uvádí výzkum efektivity vzdělávání

Empirickým ověřováním společných znaků, kterými se vyznačují efektivní školy, se v mezinárodním kontextu zabývá výzkum efektivity vzdělávání (Educational Effectiveness Research, zkráceně EER). U škol vzdělávajících ve zvýšené míře žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou významné shodné faktory jako u škol ostatních, přidávají se však i některé další⁶⁹. Na základě rešerše empirických výzkumů⁷⁰ existuje v současnosti shoda u devíti níže uvedených znaků efektivních škol vzdělávajících žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Kurzívou jsou označeny znaky specifické u škol vzdělávajících žáky ze znevýhodněného prostředí.

Důraz na výuku a učení

Důraz na výuku a učení je pro výuku sociálně znevýhodněných žáků klíčový. Školy navštívené v rámci tematického šetření se snažily především maximalizovat čas, který žáci učení věnovali. Téměř ve všech školách bylo uplatňováno doučování a nabízena pomoc s domácí přípravou. Možnosti vzdělávání žáků byly také doplňovány nízkonákladovými nebo bezplatnými volnočasovými aktivitami, díky nimž mohli žáci rozvíjet svoje zájmy, učit se trávit volný čas a byli déle vystaveni vlivu školy. U třech škol byly dále zaznamenány strategie na úrovni celé školy pro zvyšování kvality výuky.

Vedení školy

Také v rámci tematického šetření se kvalita a styl vedení školy (leadership) jeví jako zásadní. Ředitelé škol byli aktivní ve vyhledávání vhodných možností rozvoje školy v rámci dotačních titulů, budovali týmy pedagogů se sdílenou vizí, obhajovali koncept inkluzivní školy, budovali platformy pro spolupráci učitelů, měli přirozenou autoritu.

Vytváření prostředí s dostatkem informací

Prostředím s dostatkem informací je takové prostředí, ve kterém se cíleně shromažďují datové údaje, jež mohou být použity jako podklad pro další rozhodování na úrovni školy nebo třídy. Mohou mezi nimi být výsledky zkoušek, testování, školních dotazníků nebo údaje kvalitativní povahy. Shromažďování těchto informací má smysl pouze v případě, že jsou využívány pro zvyšování kvality školy. Tyto údaje ukazují, v které oblasti jsou opatření potřebná, zda dosavadní opatření zabírají, a umožňují stanovování pevně daných cílů. V navštívených školách bylo zaměření na shromažďování a vyhodnocování údajů spíše nižší, pouze tři školy disponovaly kvantitativními datovými soubory, které mapovaly některou oblast činnosti školy. Častější bylo využití údajů kvalitativní povahy, školy se např. zaměřovaly na sledování případů jednotlivých žáků, kteří měli problémy v oblasti učení nebo chování, a monitorovaly, zda se u konkrétního žáka podařilo docílit zlepšení. Školy s empatickým přístupem se prostřednictvím komunikace s rodiči snažily zjistit podstatu problému, aby na něj mohly adekvátně reagovat.

Dalším ve školách vnímaným potvrzením vhodnosti vlastních strategií byl zájem o školu, vzrůstající počty žáků, zájem o přestup žáků jiných škol díky individuálnímu přístupu, spíše intuitivně vnímaná spokojenost rodičů. V některých školách je sledováno zapojení žáků z vyloučených lokalit do školního stravování, v docházce do školní družiny či do předškolního vzdělávání (pokud je zde významná spolupráce s mateřskou školou).

Vytváření pozitivní školní kultury

Důležitá je kultura prostá obviňování (za situaci může někdo jiný, není v naší moci ji změnit). Ta byla ve školách zřetelná především u škol s empatickým přístupem, které měly snahu aktivně se snažit porozumět potřebám sociálně znevýhodněných žáků a přiměřeně na ně reagovat. Tyto školy přijímají zodpovědnost za vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Uváděna je dále koherence v očekávání a hodnocení žáků napříč předměty, aby žákům bylo zřejmé, co se od nich očekává. Často uváděné je také nastavení kultury vysokého očekávání, které je, jak ukázaly rozhovory s učiteli, snižováno nedůvěrou učitelů, že žáci dokážou omezení vyplývající z rodinného prostředí překonat. Rizikovým faktorem pozitivní školní kultury je vysoká fluktuace učitelů, která nebyla v navštívených školách zjištěna. K vytváření pozitivní školní kultury může také přispívat změna složení žáků školy. Příliv žáků z rodin s vyšším SES může

⁶⁹ Tyto výzkumné výsledky nelze zjednodušeně chápat tak, že kombinace určitých faktorů na úrovni školy automaticky utváří efektivní školu. Záleží vždy na lokálních podmínkách a historii konkrétní školy [Sammons, P., Hillan, J. & Mortimore, P. (1995) Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research, London, OFSTED/ Institute of Education, University of London].

⁷⁰ Závěry z empirických výzkumů pro srovnání v této kapitole byly převzaty z rešerše: Daniel Muijs, Alma Harris, Christopher Chapman, Louise Stoll & Jennifer Russ (2004) Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence, School Effectiveness and School Improvement, 15:2, 149–175.

postupně proměnit kulturu školy, pokud jejich podíl překročí potřebnou hranici. Zde byl zaznamenán jeden příklad školy působící v obci, která provedla desegregaci základního školství a má pod kontrolou podíly žáků z vyloučeného prostředí docházejících do jednotlivých škol.

Budování učící se komunity

Učící se komunita se aktivně angažuje v průběžném zlepšování, zabývá se nejen zkoumáním podmínek uvnitř školy a možností tyto podmínky zlepšit, ale i sledováním pokroku ostatních škol. Taková škola je otevřená inovacím a experimentům, provádí je ovšem uváženě. Učitelé i vedení školy aktivně hledají možnosti, jak se poučit a získané poznatky uvádět do praxe. Aby škola neobjevovala objevené, je potřeba zabývat se dostupnými poznatky a být ve spojení s odbornými externími partnery. V navštívených školách uváděli čtyři ředitelé, že měli možnost navštívit i s částí pedagogického sboru školy v zahraničí, pro dva z nich byly zahraniční zkušenosti přímou inspirací pro zavádění inovací ve škole. Udržování kontaktů s dalšími českými školami bylo spíše méně časté a nemělo velký dopad (s výjimkou výše zmíněných tří empaticky naladěných škol, které ale už v současnosti šly každá vlastní cestou). Ve dvou obcích se pravidelně konala setkávání ředitelů škol, která měla pozitivní efekt na informovanost ředitelů o aktivitách škol v blízkém okolí. Kontakty s kolegy z jiných škol jako profesní inspiraci uváděli někteří specialisté, kteří ve školách působili. Šlo o metodická setkávání školních speciálních pedagogů či sociálních pedagogů pořádaná pedagogicko-psychologickou poradnou nebo obcí. V jednom případě vedení školy vysoce oceňovalo přínos mladých, ještě studujících pedagogů pro rozšíření obzorů o aktuálních trendech.

Průběžný profesní růst

Orientace na profesní růst pedagogů je považována za jeden ze základních rysů škol, které pracují na svém průběžném zlepšování. Nejde jen o to, aby byl profesní růst pedagogů nějakým způsobem realizován, ale aby byl spojen s definovanými potřebami školy a aby pro jeho uplatnění byly vytvořeny podmínky na pracovišti. Další vzdělávání pedagogů by mělo ideálně kombinovat tři prvky: zaměřit se na praktické, pro práci ve třídě relevantní informace; obsahovat i prvky teorie pro hlubší porozumění; zahrnovat nějaké demonstrativní prvky a učitelé by měli mít dostatek času, aby si studovanou oblast prakticky osvojili. Zkušenosti z navštívených škol v tomto ohledu potvrzují zjištění ze zahraničních výzkumů, že ačkoli je další vzdělávání pedagogických pracovníků ve školách realizováno, většinou nesplňuje uváděné požadavky. Dvě z navštívených škol pracovaly s dalším vzděláváním projektovým způsobem, vzdělávání bylo zaměřené podle definovaných cílů rozvoje školy na definované skupiny učitelů (nebo na všechny) a učitelé si v zavádění nových prvků do praxe poskytovali vzájemnou podporu, využívána byla i externí supervize.

Zapojení rodičů

Efektivní školy dokážou nastavit pozitivní vztahy s komunitou, tj. s rodiči, popř. i místními firmami. Zapojení rodičů do života školy ve znevýhodněných lokalitách je často obtížné a možné je často jen u části rodičů, na rozdíl od škol se žáky z rodin s vysokým SES, kde je zapojení rodičů tradičně vysoké. Učitelé, jimž se daří navázat dobré vztahy s rodiči, dosahují u svých žáků lepších výsledků. V navštívených školách šlo o typický rys empatických škol, které navázání vztahů s rodinami žáků věnovaly značné úsilí a které spatřovaly jeho efekt ve snižování problémového chování žáků a větší důvěře žáků i jejich rodin ke spolupráci se školou.

Externí podpora

Externí podpora může usnadnit nelehkou situaci škol působících ve znevýhodněném prostředí. Může jí být budování sítí mezi školami a dalšími institucemi, poskytování technické podpory, projektového vedení, sdílení myšlenek a vytváření nových strategií, šíření dobré praxe. K externí podpoře může patřit také externí monitoring. Mezi navštívenými školami šlo především např. o zapojování do projektů, které se týkají matematické gramotnosti, čtenářské gramotnosti, projektové výuky, inkluzivního vzdělávání, spolupráce s neziskovými organizacemi při zajišťování doučování a kroužků, zapojení do spolupráce v rámci MAP, spolupráce s místní samosprávou. Využití externí podpory s přímým dopadem do práce školy bylo zaznamenáno v šesti školách.

Finanční zdroje

Dostupnost financování aktivit, které ve školách přispívají k úspěšnému vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, je posledním z uváděných znaků. Všechny navštívené školy měly k dispozici dodatečné finanční zdroje pro financování aktivit, a to především díky projektovým výzvám OP VVV. Dostupné finanční zdroje s určenou možností využití poskytované v rámci výzvy Šablony II byly zároveň impulzem pro vyzkoušení některých strategií, a sloužily proto zároveň jako externí podpora (např. často využívané doučování žáků, využití školních specialistů).

PŘÍLOHA 2 | Seznam indikátorů vyučovacích hodin, které byly započteny do indexu vyučovacích hodin

- Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).
- Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.
- I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.
- Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.
- Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.
- Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.
- Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.
- Tempo aktivit v hodině respektovalo tempo žáků.
- Účelné využití didaktické techniky.
- Účelný výskyt frontální výuky.
- Účelný výskyt práce ve dvojici.
- Účelný výskyt samostatné práce.
- Účelný výskyt skupinové výuky.
- Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.
- Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.
- V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.
- V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.
- Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.
- Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.
- Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.
- Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.
- Výskyt podpory při obtížích.
- Výskyt podpory výkonu.
- Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.
- Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.
- Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.
- Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.
- Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.
- Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.

**Environmentální výchova
na základních školách
ve školním roce 2019/2020**

Tematická zpráva

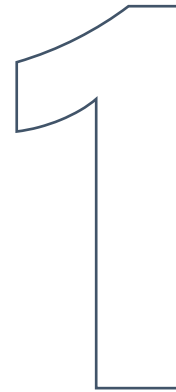
2019|20

**Environmentální výchova na základních školách
ve školním roce 2019/2020**

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD	472
1.1	CÍL ŠETŘENÍ A ZDROJE INFORMACÍ.....	472
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	476
3	ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ	478
3.1	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ.....	478
3.1.1	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY.....	478
3.1.2	PROSTOROVÉ A MATERIÁLNÍ PODMÍNKY.....	478
3.2	PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ.....	480
3.2.1	TEMATICKÉ OKRUHY ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY.....	480
3.2.2	FORMY REALIZACE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY, HODNOCENÍ ŽÁKŮ A SPOLUPRÁCE.....	481
3.2.3	ENVIRONMENTÁLNĚ ODPOVĚDNÉ POSTUPY ŠKOL.....	483
3.3	VZTAHY PODMÍNEK A PRŮBĚHU VZDĚLÁVÁNÍ.....	484
3.4	POHLED ŽÁKŮ NA PRŮBĚH REALIZACE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY.....	487
3.5	POSTOJE ŽÁKŮ K DALŠÍM ENVIRONMENTÁLNĚ ZASAZENÝM TÉMATŮM.....	488
3.5.1	KLIMATICKÁ ZMĚNA.....	488
3.5.2	SKUTEČNÉ A POTENCIÁLNÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	489
3.5.3	VZTAH ŽÁKŮ K MÍSTU BYDLIŠTĚ.....	491
3.5.4	POSTOJE ŽÁKŮ V ŠIRŠÍCH SOUVISLOSTECH.....	491
4	ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA – HODNOCENÍ ÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ V TESTU	496
4.1	DOSAŽENÁ ÚROVEŇ DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ V TÉMATECH ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY.....	496
4.2	ŠIRŠÍ SOUVISLOSTI ÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ V TESTU VYBRANÝCH TÉMAT ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY.....	497
5	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	502
5.1	ZÁVĚRY.....	502
5.2	DOPORUČENÍ.....	504
	SEZNAM ZKRATEK	505
	PŘÍLOHA 1 DALŠÍ CHARAKTERISTIKY VÝBĚROVÉHO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ	508
	PŘÍLOHA 2 KRAJSKÁ SPECIFIKA	509

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is centered vertically between two horizontal grey bars that extend from the left and right edges of the page towards the center.

1

Úvod

1 ÚVOD

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025 (dále i „státní program“) zdůrazňuje ve svém obsahu právo člověka na příznivé životní prostředí, které je dané Listinou základních práv a svobod České republiky. Zároveň tento dokument vnímá výchovu a vzdělávání jako jednu z důležitých cest, jak k tomuto právu člověka směřovat, neboť pomáhá utvářet kulturu, která je přátelská k přírodě a spatřuje hodnotu a užitek v čistém a zdravém životním prostředí.¹ Navazující vize státního programu následně uvádí, že:

„Chceme společnost šetrnou a přátelskou ke svému životnímu prostředí, kde každý občan ČR má zajištěný přístup ke vzdělávání, výchově a informacím, které umožňují rozvoj znalostí, dovedností a motivací aktivně jednat ve prospěch životního prostředí a vytvářet společnost směřující k udržitelnému rozvoji.“²

Z výše uvedeného je zřejmé, že státní program klade vysoký důraz na oblast rozvoje znalostí, dovedností a motivací v environmentálních tématech, tj. na environmentální výchovu. Na úrovni základních škol je tato skutečnost reflektována explicitním zahrnutím tématu environmentální výchova mezi tzv. průřezová témata Rámcového vzdělávacího programu (dále i „RVP“) pro základní vzdělávání, přičemž charakteristika průřezového tématu environmentální výchova zmiňuje důležitost především následujících aspektů problematiky:

- záměr vést žáka k porozumění komplexním vztahům člověka a životního prostředí, a to v souladu s vícedimenzionální podobou konceptu udržitelného rozvoje;
- záměr vést žáka k poznání významu odpovědnosti za své jednání i jednání celé společnosti, a to se zájmem podněcovat aktivní přístup jedince v souladu s jeho hodnotovou orientací.

Důležitost celé problematiky je pak posílena také ve výstupech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) ke strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, kdy je v jednom z klíčových dokumentů uvedeno, že současná rychlost sociálních, kulturních a environmentálních změn je bezprecedentní a dá se očekávat její další zvyšování.³ Související strategický cíl pak směřuje ke vzdělávání, které je více zaměřeno na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život, což je také jedním z předmětů zájmu environmentální výchovy.

S ohledem na význam, který je environmentální výchově přisuzován, se Česká školní inspekce (dále i „ČŠI“) na hodnocení vzdělávání v těchto tématech ve školním roce 2019/2020 zaměřila. Využita přitom byla metodika šetření navržená v souvislosti s řešením projektu, který byl podpořen Technologickou agenturou České republiky a Ministerstvem životního prostředí.⁴

1.1 Cíl šetření a zdroje informací

Cílem této tematické zprávy je představit hlavní zjištění z tematického šetření, které bylo realizováno ve školním roce 2019/2020 a jehož cílem bylo zhodnotit vybrané aspekty podmínek a průběhu vzdělávání v tématech souvisejících s environmentální výchovou v základních školách. Součástí šetření bylo také hodnocení postojů a vzdělávacích výsledků žáků 2. stupně základní školy, proto jsou zjištění této tematické zprávy relevantní pro plně organizované základní školy, nikoliv pro neúplně školy poskytující vzdělání pouze na 1. stupni. S využitím získaných poznatků pak byla formulována doporučení na úrovni systému i školy.

Zjištění uvedená v této tematické zprávě vycházejí z informací několika vzájemně se doplňujících typů šetření, které zahrnují:

- zjišťování informací o podmínkách environmentálního vzdělávání v základních školách navštívených v rámci tematicky orientované inspekční činnosti;
- zjišťování informací o podmínkách a průběhu environmentálního vzdělávání v základních školách prostřednictvím elektronického dotazování učitelů;

¹ MŽP (2016). Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025. Praha: Ministerstvo životního prostředí České republiky. Dostupné na: <www.mzp.cz>.

² MŽP (2016). Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025. Praha: Ministerstvo životního prostředí České republiky. Dostupné na: <www.mzp.cz>.

³ MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné na: <www.msmt.cz>.

⁴ Metodika šetření byla navržena v rámci řešení projektu Metodický rámec pro environmentální gramotnost na školách (TIT-SMZP804), který je podpořen Technologickou agenturou České republiky a Ministerstvem životního prostředí. Jejimi zpracovatelé jsou Roman Kroufek (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem) a Jan Činčera (Masarykova univerzita).

- zjišťování informací o průběhu environmentálního vzdělávání ve školách pohledem žáků 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále i zkráceně „žáci 8. ročníku základní školy“) a dále o postojích těchto žáků k vybraným otázkám souvisejícím s environmentálními tématy, přičemž v rámci tematické inspekční činnosti byly některé otázky položeny také žákům 6. a 9. ročníku základní školy;
- hodnocení dosažené úrovně znalostí a dovedností žáků 8. ročníku základní školy ve vybraných tématech souvisejících s environmentální výchovou, které bylo realizováno testovou formou v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET.

Tabulka č. 1 uvádí počty škol, učitelů a žáků zapojených do dílčích typů šetření. Další popisné informace k výběrovému zjišťování výsledků žáků poskytuje příloha č. 1. Vedle uvedených šetření jsou v tematické zprávě využity také vybrané závěry jiných šetření ČŠI.⁵

TABULKA 1 | Základní charakteristiky dílčích typů šetření

Tematická inspekční činnost	Počet škol		
Celkem	330		
Výběrové zjišťování	Počet škol	Počet žáků	Počet učitelů
Celkem	639	22 894	655

Pozn.: Zpracované výsledky elektronického dotazování žáků zahrnují odpovědi celkem 22 675 žáků.

⁵ Především se jedná o závěry dřívějšího šetření zabývající se také problematikou environmentální výchovy, které byly shrnuty v tematické zprávě – ČŠI (2016). Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách. Praha: Česká školní inspekce. Všechny v textu citované zprávy ČŠI jsou k dispozici na www.esicr.cz.

A large, hollow outline of the number '2' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the left edge of the page.

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNU TÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Průměrná úspěšnost žáků 8. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v testu hodnocených témat environmentální výchovy byla 53 %, což je výsledek o něco horší než expertně stanovená očekávaná hodnota tří pětin správně vyřešených otázek.

Postoj škol k environmentální výchově jako prioritě školy je různý – v téměř pětině případů byla environmentální výchova za prioritu školy označena, v téměř polovině případů jen částečně a ve více než třetině případů nikoliv. Pozorovat lze přitom očekávaný vztah mezi vnímáním environmentální výchovy jako priority školy a zpracováním dlouhodobého plánu (strategie) environmentální výchovy. Zároveň tyto školy vykazují vyšší úroveň sledovaných podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy, jako jsou především různorodost forem realizace environmentální výchovy, spolupráce s externími subjekty, začlenění klíčových témat environmentální výchovy do výuky napříč vzdělávacími obory a personální zabezpečení realizace environmentální výchovy.

Přes poměrně příznivé hodnocení personálních a materiálních podmínek environmentální výchovy ve školách je méně častou praxí hodnocených škol existence funkčního týmu pedagogů, kteří by společně plánovali a realizovali environmentální výchovu, horší je také vybavenost škol pomůckami, které by žákům umožnily zkoumat vybrané ekologické jevy a zákonitosti v terénu či laboratoři.

Z tematického hlediska je ve školách věnována pozornost především základním znalostním konceptům ekologie a problematice ekologicky šetrného chování člověka. Méně často se naopak výuka zaměřuje na hlavní aspekty environmentálních politik, včetně nástrojů a aktérů těchto politik, tj. témat se silnou praktickou dimenzí. Hodnocení testu přitom naznačuje, že žáci lépe řešili především ty otázky, se kterými mohou častěji přicházet do kontaktu.

S ohledem na svůj průřezový charakter jsou témata environmentální výchovy logicky zasazena do výuky napříč vzdělávacími obory. Častěji školy realizují environmentální výchovu také prostřednictvím projektové výuky. Řada forem realizace environmentální výchovy, ke kterým především patří badatelské metody výuky a výuka přímo v přírodním prostředí, je ovšem využívána pouze výrazně menšinovým podílem hodnocených škol. Významně lepšího výsledku v testu hodnocených témat environmentální výchovy přitom dosáhli žáci, kteří vnímali ve své výuce vyšší důraz na širší souvislosti a aktivizující metody. Ty byly také důležité pro příznivější vnímání průběhu realizace environmentální výchovy ze strany žáků.

Zájmový klub či kroužek environmentální výchovy byl zaznamenán na přibližně třetině hodnocených škol, přičemž žáci navštěvující takový klub či kroužek dosáhli významně lepšího výsledku v testu hodnocených témat environmentální výchovy. Tito žáci se také významně častěji zapojovali v projektech pomoci jiným lidem, přírodě či místnímu okolí. Téměř všechny školy realizují environmentální výchovu žáků také prostřednictvím vícedenních školních akcí v přírodním prostředí, odlišnosti v tomto ohledu však panují v četnosti takových akcí.

Spíše méně častou praxí škol je realizace průzkumů, které by ověřovaly environmentální dovednosti žáků, případně účinnost dílčích programů environmentální výchovy. Takto koncipované hodnocení neprovádí 15 % hodnocených škol a jen ojediněle provádí více než polovina z nich.

Téměř všechny školy mají vytvořeny podmínky pro třídění základních druhů odpadů (papír, plasty a případně baterie), zároveň téměř čtyři pětiny škol používají úsporné spotřebiče energie. V dalších oblastech environmentálně šetrného chování lze zaznamenat příležitosti ke zlepšení, přičemž environmentálně šetrné chování školy lze také vnímat jako příležitost pro vlastní realizaci environmentální výchovy (příklad inspirativního chování pro žáky).

Podobně jako v šetření ČŠI z roku 2016 se objevuje poznatek, že školy, které vykazují lepší charakteristiky některého z dílčích aspektů systému realizace environmentální výchovy, mají tendenci lepších charakteristik také u dalších aspektů tohoto systému. Platí přitom, že významný pozitivní vztah k úspěšnosti žáků v testu hodnocených témat environmentální výchovy má ukazatel syntetizující působení dílčích charakteristik systému realizace environmentální výchovy, naopak izolované působení dílčích proměnných má v tomto ohledu výrazně menší efekt.

Výrazně převažuje pozitivní vztah žáků k místu, kde žijí, neboť žáci převážně souhlasí s tím, že dané místo je pro ně důležité, cítí se tam dobře a rádi se do něj vrací. V tomto ohledu však existují také významné regionální rozdíly, hůře svůj vztah k místu bydliště hodnotí žáci ze socioekonomicky znevýhodněných území. Tito žáci také dosáhli horšího výsledku v testu vybraných témat environmentální výchovy. Územní aspekt environmentální výchovy má také další dimenze, které zahrnují např. rozdíly mezi městskými a venkovskými školami.



3

Environmentální výchova – podmínky a průběh vzdělávání

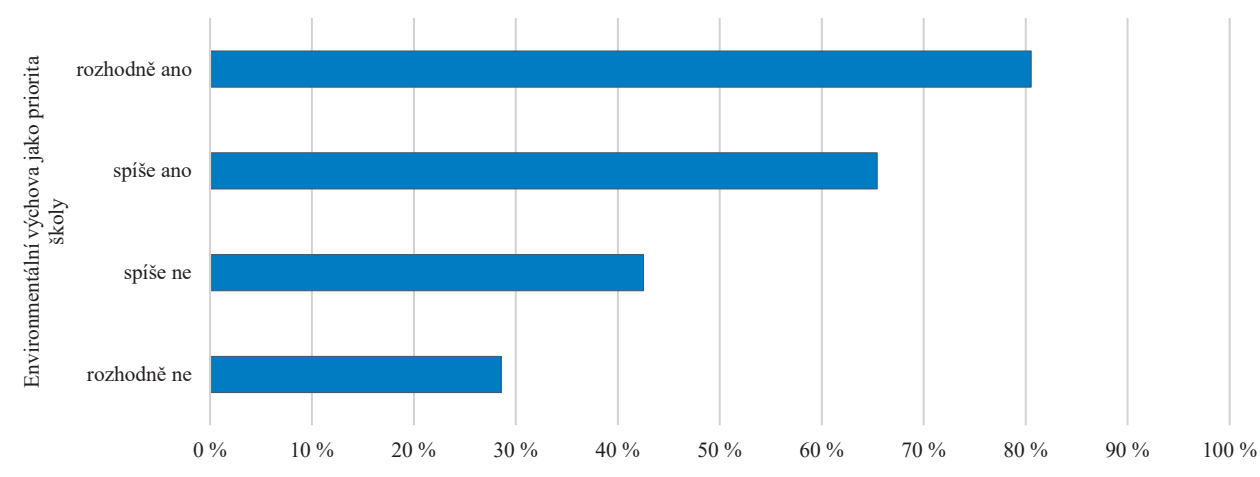
3 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ

Záměrem této kapitoly je zhodnotit podmínky a průběh vzdělávání v tématech souvisejících s environmentální výchovou v základních školách.

3.1 Podmínky vzdělávání

Postoj škol k environmentální výchově jako prioritě školy vyjádřený ze strany odpovídajících učitelů je různý – téměř pětina dotázaných učitelů environmentální výchovu za prioritu školy rozhodně považuje, téměř polovina jen částečně a více než třetina učitelů spíše či rozhodně s takovým významem nesouhlasí. Pozorovat lze přitom existenci očekávaného vztahu mezi vnímáním environmentální výchovy jako priority školy na jedné straně a zpracováním dlouhodobého plánu (strategie) environmentální výchovy na straně druhé (viz graf č. 1). V tomto ohledu je potřeba zdůraznit, že zpracování plánu (strategie) environmentální výchovy je dobrovolné, a jak ukazuje graf č. 1, činí tak především ty školy, které se v této oblasti chtějí profilovat. Uvedme však, že podstata strategického plánování logicky nespočívá ve vytvoření formalizovaného plánu (strategie), který navíc může být jen de facto nefunkčním dokumentem, ale v nalezení sdílené představy školy o jejím dalším směřování v oblasti environmentální výchovy žáků a realizaci opatření, které takovou představu naplňují. Právě takový přístup je bezpochyby přínosný i pro školy, které environmentální výchovu nepovažují za svou prioritu, přičemž zároveň nevyžaduje zpracování formalizovaného dokumentu v jakémkoliv podobě. Doplňme, že téměř na všech školách je vnímána podpora environmentální výchovy ze strany vedení školy.

GRAF 1 | Školy se zpracováním dlouhodobým plánem (strategií) environmentální výchovy a environmentální výchova jako priorita školy (podíl škol podle odpovědí učitelů)



3.1.1 Personální podmínky

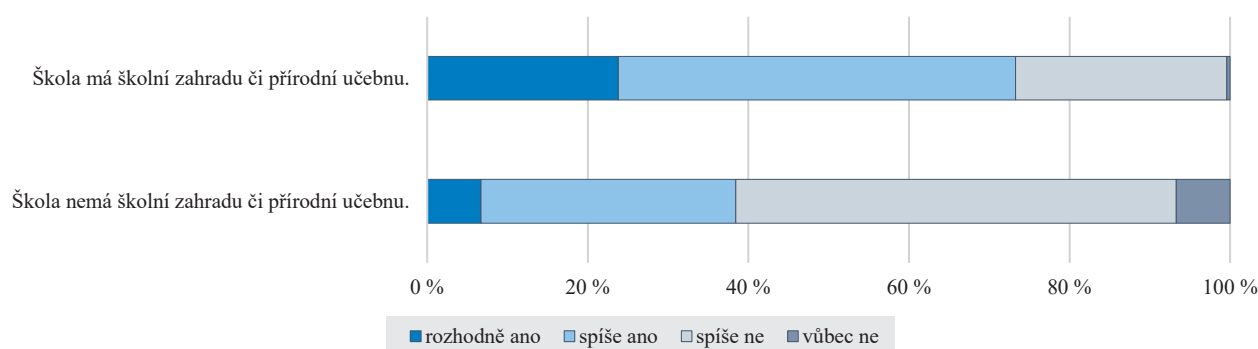
Ve třech čtvrtinách hodnocených škol je environmentální výchova organizačně zajišťována (např. koordinace činností, konzultace a metodická pomoc, iniciace spolupráce) koordinátory environmentální výchovy, přičemž polovina z nich také absolvovala specializační studium pro tuto pozici. I v tomto případě jde o dobrovolnou aktivitu školy, která může, ale v případě jen formálního zřízení také nemusí vést ke koordinovanější realizaci environmentální výchovy. V tomto kontextu je vhodné zachovat dobrovolný charakter takové pozice v návaznosti na vnitřní podmínky každé školy. Méně častou praxí hodnocených škol je existence funkčního týmu pedagogů, kteří by společně plánovali a realizovali environmentální výchovu – existence takového týmu byla zjištěna na přibližně polovině hodnocených škol. Podpora environmentální výchovy ze strany vedení školy se projevuje v podpoře účasti pedagogů na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) se zaměřením právě na témata environmentální výchovy.

3.1.2 Prostorové a materiální podmínky

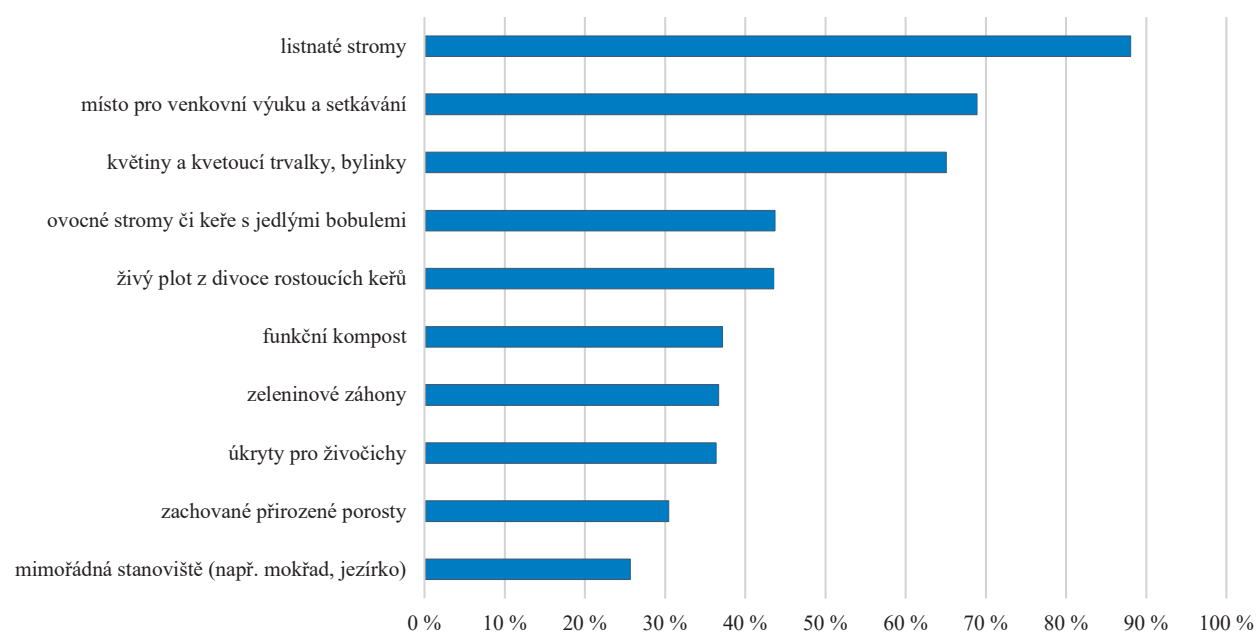
Pro vzdělávání žáků v tématech souvisejících s environmentální výchovou jsou významné příležitosti utvářeny možností využívat za tímto účelem zahrady či přírodní učebnu školy, která žákům umožňuje nejen zprostředkované učení, ale také učení prostřednictvím vlastního zážitku či zkušenosti. Mezi hodnocenými školami mají možnost využít pro

environmentální výchovu vlastní zahrady či přírodní učebny tři čtvrtiny z nich, další desetina škol nalézá místo pro venkovní výuku a setkávání v bezprostředním okolí školy. Ačkoli školní zahrada či přírodní učebna nejsou ani nutnou, ani postačující podmínkou pro realizaci výuky ve venkovním prostředí, ukazuje se jejich očekávaný pozitivní vztah k četnosti využití takto koncipovaného vzdělávání (viz graf č. 2).⁶ Zjištění znázorněná v grafu č. 3 pak ukazují, že školám se nabízí řada příležitostí pro obohacování přírodních prvků jejich školní zahrady či přírodní učebny s předpokladem pozitivního dopadu na utváření podnětů žákům k poznání přírody a utváření pozitivního vztahu k ní (viz graf č. 3).

GRAF 2 | Míra obvyklosti venkovní realizace výuky v teplotně příznivých měsících roku (podíl škol příslušné kategorie podle odpovědi učitelů)



GRAF 3 | Přírodní prvky objevující se na školním pozemku či v bezprostředním okolí školy (podíl škol podle odpovědi učitelů)



Vedle školní zahrady a přírodní učebny jsou pro environmentální výchovu relevantní také další aspekty materiálního vybavení škol. Vybavenost školy literaturou s ekologickou tematikou byla vyhodnocena jako nepříznivá jen v pětině hodnocených škol. Horší je ovšem vybavenost škol pomůckami, které by žákům umožnily zkoumat vybrané ekologické jevy a zákonitosti v terénu či laboratoři – kladně byla tato oblast hodnocena jen v případě necelých dvou třetin škol. Ve druhé z uvedených oblastí tak lze spatřovat významné příležitosti ke zlepšování, a to také v kontextu používaných metod výuky.

⁶ Výuka ve venkovním prostředí probíhá nejčastěji ve vzdělávacích oblastech Člověk a příroda a Člověk a zdraví; poměrně často také ve vzdělávacích oblastech Člověk a svět práce, Umění a kultura a Člověk a jeho svět; nejméně často pak ve vzdělávacích oblastech Informační a komunikační technologie a Matematika a její aplikace.

3.2 Průběh vzdělávání

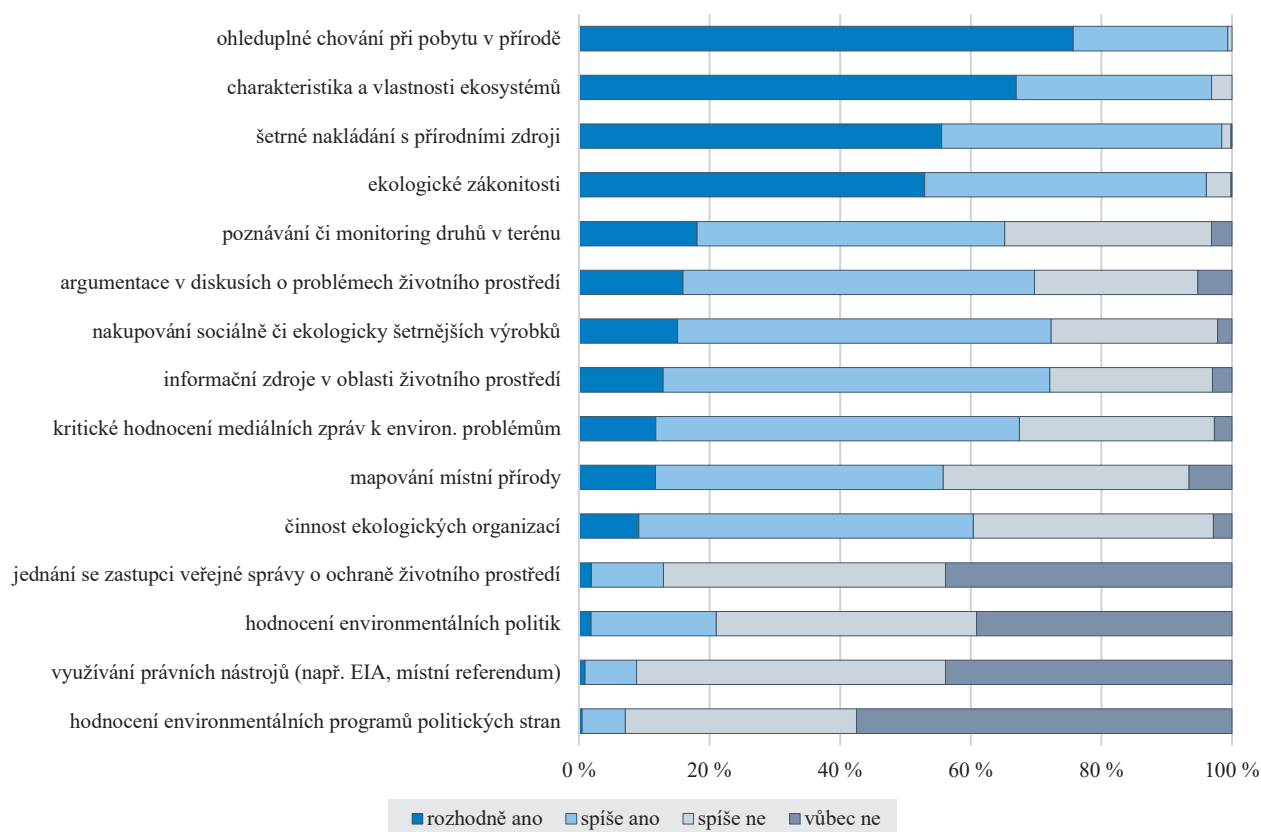
Jak již bylo uvedeno, environmentální výchova je v RVP pro základní vzdělávání vymezena jako průřezové téma, které vede žáka k pochopení komplexních vztahů člověka a životního prostředí, a to se záměrem směřovat jednak k naplňování principů udržitelného rozvoje společnosti, jednak k odpovědnému chování jedince. V návaznosti na její ukotvení v RVP se tato podkapitola věnuje několika aspektům průběhu realizace environmentální výchovy v hodnocených školách.

3.2.1 Tematické okruhy environmentální výchovy

RVP pro základní vzdělávání vymezuje čtyři tematické okruhy průřezového tématu environmentální výchova – ekosystémy, základní podmínky života, lidské aktivity vztahující se k životnímu prostředí a vztah člověka k prostředí, přičemž tyto okruhy se dále člení do celé řady dílčích témat environmentální výchovy. S ohledem na její průřezový charakter je otázkou, jaká pozornost je dílčím tématům environmentální výchovy ve výuce škol věnována.

Graf č. 4 zachycuje míru pozornosti, kterou hodnocené základní školy věnují ve své činnosti vybraným tématům environmentální výchovy. Je patrné, že ve školách je pozornost věnována především základním znalostním konceptům ekologie (např. ekosystémy, ekologické zákonitosti, poznávání druhů v terénu) a problematice ekologicky šetrného chování člověka. Méně často se naopak výuka zaměřuje na hlavní aspekty environmentálních politik, včetně nástrojů a aktérů těchto politik. Mezi témata environmentální výchovy, která jsou probírána prakticky na všech hodnocených školách, patří také globální problémy životního prostředí, tj. téma přitahující značnou mediální pozornost.

GRAF 4 | Míra pozornosti věnovaná dílčím tématům environmentální výchovy ve školách (podíl škol příslušné kategorie podle odpovědi učitelů)

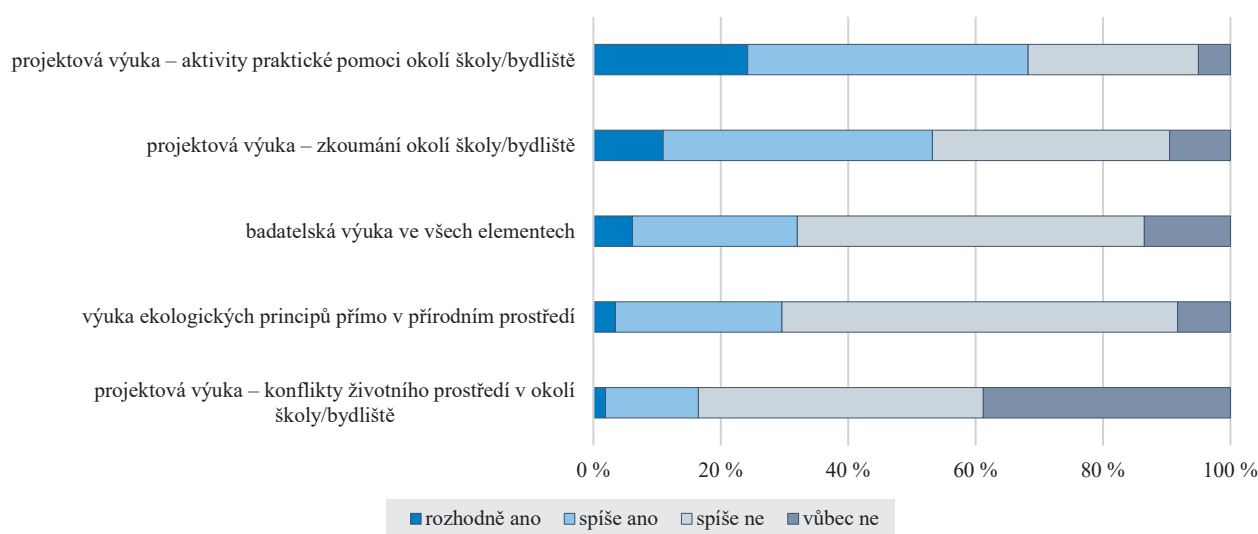


3.2.2 Formy realizace environmentální výchovy, hodnocení žáků a spolupráce

S ohledem na svůj charakter průřezového tématu v RVP pro základní vzdělávání je přirozené, že témata environmentální výchovy jsou především zasazena do výuky napříč vzdělávacími obory⁷ (dále pro zjednodušení a lepší srozumitelnost používán obecně vžitý pojem „předmět“), vedle toho však existuje řada dalších zajímavých příležitostí, jak environmentální výchovu ve školách realizovat. Graf č. 5 v tomto ohledu ukazuje, že řada forem realizace environmentální výchovy je využívána pouze výrazně menšinovým podílem hodnocených škol. K takovým formám realizace environmentální výchovy především patří:

- badatelské metody výuky spojené s naplánováním a realizací všech fází badatelského cyklu (formulování hypotézy, naplánování výzkumu, sběr dat a jejich vyhodnocení, prezentace výsledků);
- výuka ekologických principů, jako jsou toky energie, vzájemná provázanost přírodních jevů a procesů, a to přímo v přírodním prostředí.

GRAF 5 | Míra obvyklého využití vybraných forem realizace environmentální výchovy ve školách (podíl škol příslušné kategorie podle odpovědi učitelů)



Naopak častěji školy realizují environmentální výchovu prostřednictvím projektové výuky, a to především za účelem poznání (např. historie, příroda, problémy životního prostředí) nebo realizace konkrétního projektu se vztahem k místu školy či bydliště žáka (např. pomoc potřebným lidem, vysazování stromků, úklid okolí). Projektová výuka je využívána také pro výuku dalších témat souvisejících s environmentální výchovou. Přibližně 35 % škol využívá projekty k výuce zaměřené na problematiku globálních problémů.⁸

V případě využití badatelské a projektové výuky pro realizaci environmentální výchovy je potřeba pozitivně hodnotit časté zapojení žáků nejen v podobě „účastníka“, kdy žák pouze plní pokyny učitele, ale také v roli „asistenta“, „partnera“, či dokonce „vedoucího“, kdy je žák nucen podílet se na rozhodování či sám rozhodovat.⁹ Nejčastěji jsou takové dovednosti žáků rozvíjeny při využití badatelské výuky a dále pak při projektové výuce, která je zaměřena na problematiku globálních problémů životního prostředí a společnosti (viz graf č. 6). Hodnocení forem realizace environmentální výchovy poskytuje ještě další doplňující zjištění:

- Žáci více než tři čtvrtin hodnocených škol se vůbec či velmi zřídka dostávají v rámci školních aktivit do kontaktu se živými zvířaty.

⁷ Pro relevanci tohoto tvrzení viz také ČŠI (2016). Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách. Praha: Česká školní inspekce.

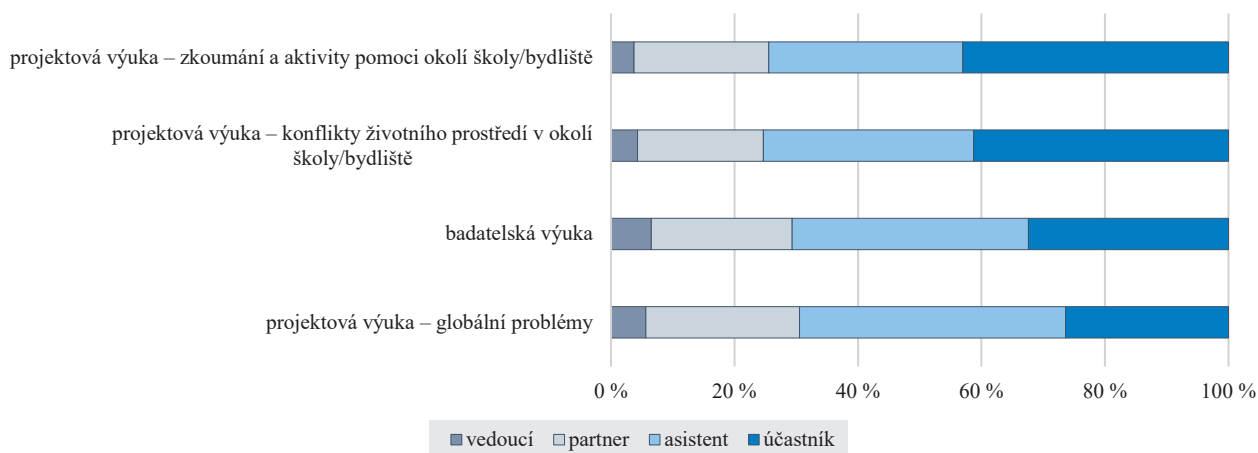
⁸ Pozitivně je potřeba hodnotit tu skutečnost, že problematika globálních problémů je na základních školách vyučována s využitím široké škály výukových metod. Mezi nejčastěji používané metody patří: (a) filmy a klipy (87 % škol); (b) diskusní metody (81 %); (c) výklad (69 %); a (d) práce s texty mimo učebnici (67 %).

⁹ Role „účastník“ zahrnuje situace, kdy učitel rozhoduje a žák plní zadané úkoly. Role „asistent“ zahrnuje situace, kdy učitel dává volnější zadání a žák má možnost omezeného rozhodování. Role „partner“ zahrnuje situace, kdy učitel i žáci rozhodují společně. Role „vedoucí“ zahrnuje situace, kdy žáci rozhodují sami a kdy učitel pomáhá s procesem a poskytuje zpětnou vazbu k nabytým zkušenostem.

- Školy jen velmi výjimečně využívají svůj vlastní provoz jako případové studie pro realizaci environmentální výchovy žáků (např. sledování spotřeby energií a vyhodnocení dopadů na životní prostředí).¹⁰

Za pozornost stojí, že přibližně polovina škol, které mají svou školní zahradu, využila tento prostor také pro iniciativu svých žáků při jejich vlastní kreativní tvorbě – utváření místa na základě stanoveného záměru a práce žáků.

GRAF 6 | Role žáků při využití badatelské a projektové výuky pro realizaci environmentální výchovy (podíl škol využívajících danou formu výuky a spadajících do příslušné kategorie podle odpovědí učitelů)



Pozn.: Role „vedoucí“, „partner“, „asistent“ a „účastník“ se odlišují v závislosti na míře autonomie žáka v rozhodování vzhledem k roli učitele. Směrem zleva doprava autonomie žáka klesá.

Jednou z doplňujících forem realizace environmentální výchovy, která se primárně zaměřuje na žáky s hlubším zájmem o tuto problematiku, je zájmový klub či kroužek. Takto zaměřený klub či kroužek funguje na přibližně třetině hodnocených škol. Téměř všechny školy realizují environmentální výchovu žáků také prostřednictvím vícedenních školních akcí v přírodním prostředí¹¹, odlišnosti v tomto ohledu však panují v četnosti takových akcí. Žáci nejvyššího podílu škol (42 %) jezdí na jednu akci ročně, žáci více než třetiny škol (37 %) jezdí na dvě a více akcí ročně a žáci více než pětiny škol (21 %) na méně než jednu akci ročně (např. jedna akce za dva roky).

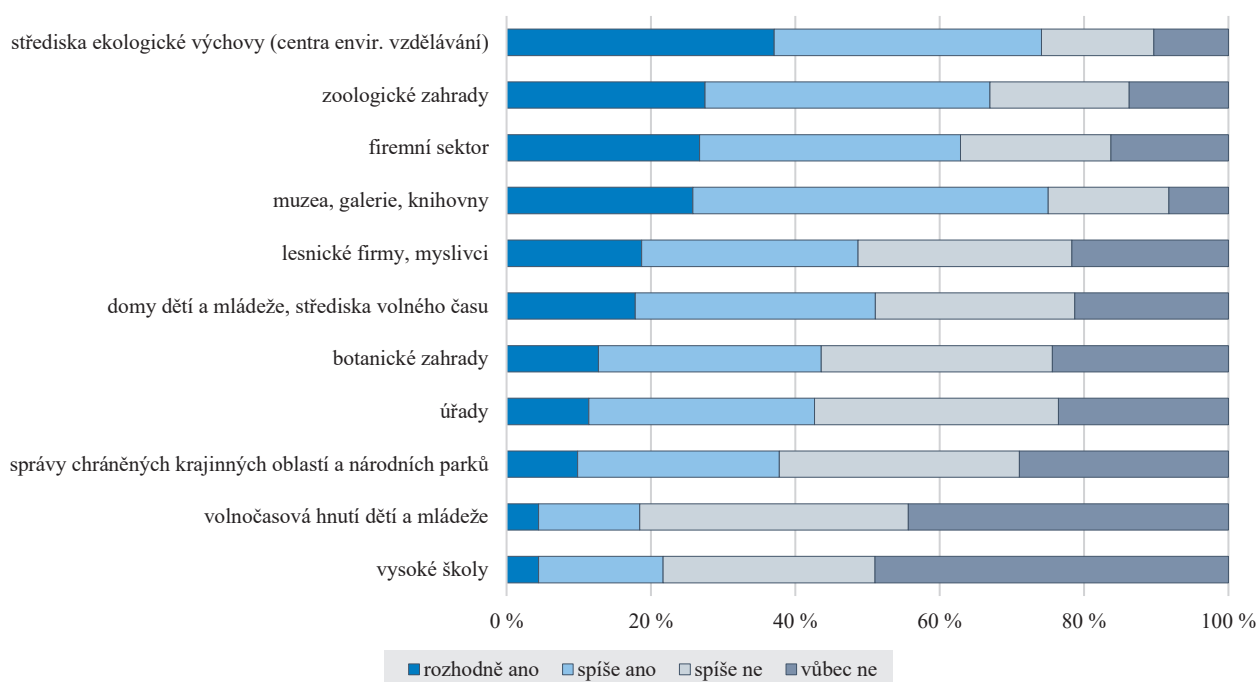
Spíše méně častou praxí škol je realizace průzkumů, které by ověřovaly environmentální dovednosti žáků, případně účinnost dílčích programů environmentální výchovy. Takto koncipované hodnocení bohužel neprovádí 15 % hodnocených škol a jen ojediněle provádí více než polovina z nich, přestože ve více než dvou třetinách těchto škol jsou využívány doporučené očekávané výstupy pro průřezové téma environmentální výchova. Oblast hodnocení proto nabízí řadu příležitostí pro zlepšování informovanosti o účinnosti realizace environmentální výchovy.

Školy spolupracují při realizaci environmentální výchovy s řadou partnerů, ke kterým nejčastěji patří jednak střediska ekologické výchovy a jednak zoologické zahrady, muzea, galerie a knihovny (viz graf č. 7). Více než polovina hodnocených škol (55 %) je také zapojena v některé síti, projektu či organizaci, které se věnují tématům souvisejícím s environmentální výchovou.¹² Rodiče žáků zapojuje do aktivit v oblasti environmentální výchovy jen třetina hodnocených škol.

¹⁰ Například možnost žáků sledovat spotřebu energie a vody byla zaznamenána jen v desetině škol navštívených během prezenční inspekční činnosti.

¹¹ Například se může jednat o školy v přírodě, školní výlety zahrnující témata environmentální výchovy, pobyty ve střediscích environmentální výchovy, terénní exkurze a další.

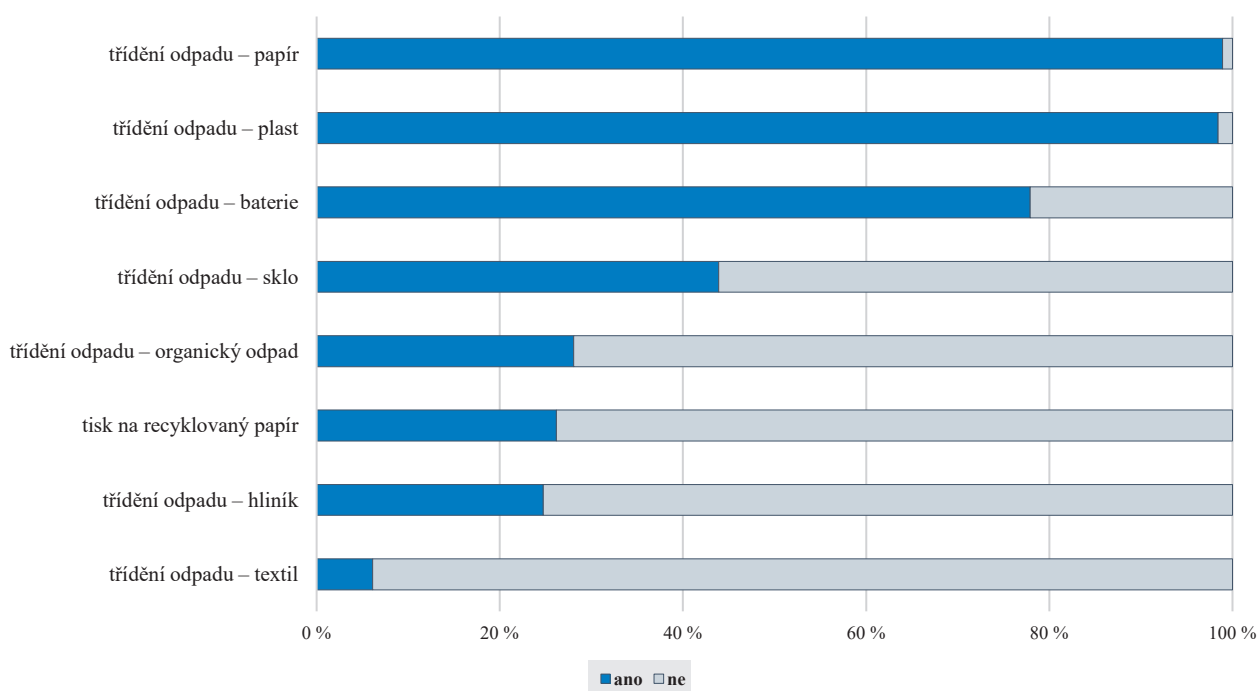
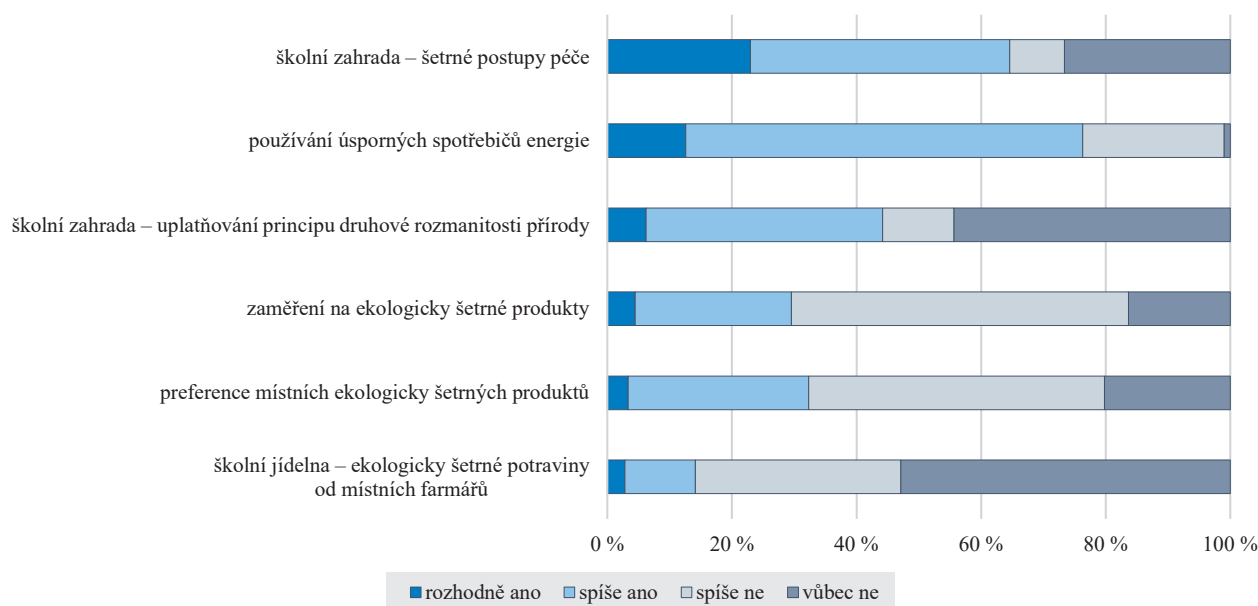
¹² Školy nejčastěji uváděly: (1) celorepublikový projekt MRKEV (Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy), který realizuje Síť středisek ekologické výchovy Pavučina; a (2) mezinárodní program Ekoškola a program Les ve škole, které koordinuje vzdělávací centrum Tereza.

GRAF 7 | Spolupráce školy s partnery při realizaci environmentální výchovy (podíl škol příslušné kategorie podle odpovědí učitelů)

3.2.3 Environmentálně odpovědné postupy škol

Pro realizaci environmentální výchovy žáků lze za relevantní považovat i praxi samotných škol, kdy environmentálně odpovědné (šetrné) postupy školy mohou být stimulem učení žáků prostřednictvím jejich vlastní zkušenosti. Graf č. 8 ukazuje různou praxi škol v této oblasti. Pozitivně je potřeba hodnotit tu skutečnost, že téměř všechny školy mají vytvořeny podmínky pro třídění základních druhů odpadů – papír, plasty a případně baterie – zároveň téměř čtyři pětiny škol používají úsporné spotřebiče energie.¹³ Možnost třídít další druhy odpadů je však vlastní výrazně menšímu počtu škol a významné příležitosti lze spatřovat i v zavádění dalších environmentálně odpovědných postupů škol, ačkoli vždy je potřeba mít na paměti omezující finanční, případně legislativní podmínky pro jejich širší implementaci ve školách.

¹³ Analogicky k těmto zjištěním byla při inspekční činnosti zjištěna podpora třídění odpadů žáky i učiteli téměř na všech školách, uplatňování environmentálně šetrného zacházení se zdroji pak v téměř čtyřech pětinach škol. Pozitivně lze vnímat tu skutečnost, že v případě 40 % škol mají jejich žáci k dispozici kontejnery na tříděný odpad přímo ve třídě, v případě necelé poloviny škol na společném místě pro více tříd a jen v případě 14 % škol na jednom místě pro celou školu.

GRAF 8 | Environmentálně odpovědné postupy škol (podíl škol příslušné kategorie podle odpovědi učitelů)

3.3 Vztahy podmínek a průběhu vzdělávání

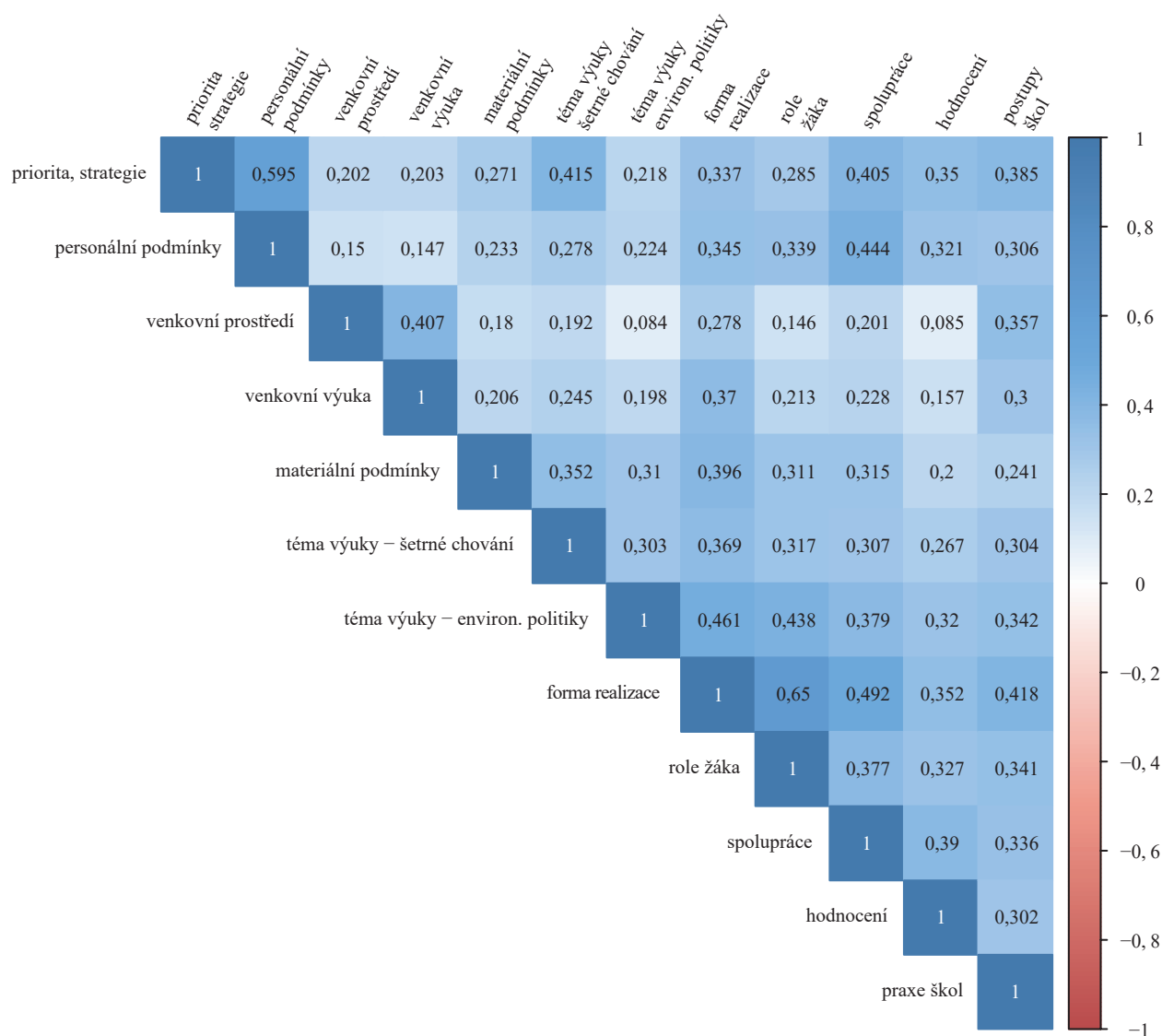
Zjištění uvedená v předchozích dvou podkapitolách nastolují otázku, jaké jsou vztahy mezi sledovanými aspekty podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy. Za účelem zodpovězení uvedené otázky byla komplexní datová struktura zjednodušena do podoby několika dílčích, vhodně interpretovaných faktorů, které jsou přehledně uvedeny v tabulce č. 2.

TABULKA 2 | Faktory podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy na školách

Faktor	Charakteristika
Environmentální výchova jako priorita školy, strategický přístup k její realizaci a silná podpora vedení	Faktor charakterizuje přístup školy k environmentální výchově ve smyslu jejího vnímání jako priority, její silné podpory ze strany vedení školy a koncepčního přístupu k realizaci. Vysoké hodnoty skóre faktoru tak znamenají, že environmentální výchova patří mezi priority školy a její realizace, která je založena na vypracovaném plánu (strategii) environmentální výchovy, má silnou podporu ze strany vedení školy.
Personální podmínky školy pro realizaci environmentální výchovy	Faktor charakterizuje personální podmínky školy pro realizaci environmentální výchovy. Vysoké hodnoty skóre faktoru jsou spojeny především s existencí funkčního týmu realizace environmentální výchovy.
Podmínky venkovního prostředí školy pro realizaci environmentální výchovy	Faktor charakterizuje kvalitu podmínek školy pro realizaci environmentální výchovy ve venkovním prostředí. Vysoké hodnoty skóre faktoru jsou spojeny s vybaveností školy školní zahradou či přírodní učebnou, na níž se nalézá vhodné místo pro výuku a která zároveň obsahuje vysoký počet přírodních prvků jako potenciálních podnětů environmentální výchovy žáků.
Materiální podmínky školy pro realizaci environmentální výchovy	Faktor charakterizuje materiální podmínky školy pro realizaci environmentální výchovy. Vysoké hodnoty skóre faktoru jsou spojeny s dobrou vybaveností školy literaturou zabývající se environmentální problematikou a také dobrou vybaveností školy pomůckami pro realizaci environmentální výchovy.
Téma výuky – environmentálně šetrné chování a základní koncepty ekologie	Faktor charakterizuje úroveň důležitosti, kterou škola dává výuce témat souvisejících s environmentálně šetrným chováním a se znalostí základních konceptů ekologie. Vysoké hodnoty skóre faktoru jsou spojeny s vysokou pozorností věnovanou takto orientovaným tématům environmentální výchovy.
Téma výuky – hlavní aspekty environmentálně orientovaných politik	Faktor charakterizuje úroveň důležitosti, kterou škola dává výuce témat souvisejících s hlavními aspekty environmentálně orientovaných politik. Vysoké hodnoty skóre faktoru jsou spojeny s vysokou pozorností věnovanou takto orientovaným tématům environmentální výchovy.
Formy realizace environmentální výchovy	Faktor charakterizuje přístup školy k různorodosti používaných forem výuky. V tomto ohledu se ukazuje, že školy, které využívají pro realizaci environmentální výchovy častěji projektovou výuku, využívají také častěji badatelskou výuku, mají zřízený zájmový kroužek a organizují vyšší počet vícedenních akcí v přírodě. Jednotlivé formy výuky tak nepůsobí jako alternativy, ale naopak jsou využívány doplnkově aktivně jednajícím školami, což se projevuje ve vysokých hodnotách skóre faktoru.
Role žáků při realizaci environmentální výchovy projektovou a badatelskou výukou	Faktor charakterizuje postoj školy k roli žáka při využití projektové a badatelské výuky pro realizaci environmentální výchovy. Pokud školy při badatelské výuce dávají žákům větší prostor při rozhodování, pak se tak děje také při projektové výuce, tj. bez ohledu na zvolenou formu realizace environmentální výchovy. Vysoké hodnoty skóre faktoru jsou spojeny s vysokou mírou samostatnosti žáka v rozhodování.
Spolupráce školy při realizaci environmentální výchovy	Faktor vyjadřuje intenzitu spolupráce školy s rodiči a externími subjekty a míru zapojení školy do sítě partnerů v oblasti environmentální výchovy. Opětovně se ukazuje, že pokud je škola otevřená ke spolupráci v jedné oblasti, pak je také otevřená ke spolupráci v oblastech jiných, což se promítá ve vysokých hodnotách skóre faktoru.
Zavádění environmentálně odpovědných postupů do fungování školy	Faktor charakterizuje implementaci environmentálně odpovědných postupů do fungování školy. Vysoké hodnoty skóre faktoru jsou spojeny se zaváděním vysokého počtu takových postupů do praxe školy, přičemž nejvýznamnější vliv na hodnoty skóre má přístup školy k produktům místní ekonomiky a environmentálně šetrným produktům. Vliv postupů, které jsou zaváděny ve všech školách (např. třídění papíru, plastů), je přirozeně minimální.

Zájmem dalšího hodnocení byla analýza vztahů mezi faktory charakterizujícími podmínky a průběh realizace environmentální výchovy ve školách (viz tabulka č. 2), přičemž vedle uvedených faktorů byly do analýzy rovněž zařazeny ukazatele vyjadřující:

- postoj školy k realizaci výuky žáků ve venkovním prostředí v teplotně vhodných měsících roku;
- hodnocení (průzkumy) environmentálních dovedností žáků v tématech souvisejících s environmentální výchovou, respektive účinnosti programů realizace environmentální výchovy ve škole.

GRAF 9 | Vztahy hodnocených faktorů a ukazatelů podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy ve školách (úroveň korelace)¹⁴

Graf č. 9 zachycuje podobu vztahů mezi hodnocenými faktory a ukazateli podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy ve školách. Primární poznatek naznačuje existenci pozitivních (i když různě silných) vztahů hodnocených faktorů a ukazatelů. Takto školy, které vykazují lepší charakteristiky některého z dílčích aspektů systému realizace environmentální výchovy, mají tendenci lepších charakteristik také dalších aspektů takového systému. Nejsilnější vztahy přitom byly zaznamenány v následujících situacích:

- Školy, které považují environmentální výchovu za svou prioritu a volí při její realizaci koncepční přístup, typicky utvářejí pro tyto účely také odpovídající personální podmínky, kladou vyšší důraz na spolupráci s externími subjekty a širěji se věnují tématům souvisejícím s environmentálně šetrným chováním a se znalostmi základních konceptů ekologie.
- Školy využívající různorodé formy realizace environmentální výchovy typicky utvářejí prostor pro vlastní rozhodování žáků, kladou vyšší důraz na spolupráci s externími subjekty, širěji se věnují tématům souvisejícím s hlavními aspekty environmentálně orientovaných politik a častěji zavádějí environmentálně odpovědné postupy do fungování školy.
- Kvalita venkovního prostředí školy má vztah k častější realizaci výuky v tomto prostředí.

¹⁴ Pro vytvoření korelační matice viz WEI, T., SIMKO, V. (2017). R package „corrplot“: visualization of correlation matrix. Dostupné na: <cran.r-project.org>.

Některé doplňující poznatky přináší hodnocení rozdílů podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy vzhledem ke dvěma kategorizacím škol podle: (a) lokalizace školy v území; a (b) studovanému oboru žáků.¹⁵ V těchto případech byly zaznamenány především následující rozdíly mezi definovanými kategoriemi škol:

- Školy malých venkovských obcí, nikoli však suburbánních obcí v zázemí velkých měst, významně častěji zavádějí environmentálně odpovědné postupy do praxe svého fungování než školy (především největších) jádrových městských oblastí. Městské školy jsou oproti školám malých venkovských obcí naopak charakteristické významně lepšími materiálními podmínkami a šířeji etablovanou spoluprací pro realizaci environmentální výchovy.
- Školy v suburbánních obcích vykazují vyšší kvalitu venkovního prostředí pro realizaci environmentální výchovy než školy největších jádrových městských oblastí.
- Pro víceletá gymnázia jsou charakteristické jednak významně lepší materiální podmínky realizace environmentální výchovy a jednak významně vyšší pozornost věnovaná tématům souvisejícím s hlavními aspekty environmentálně orientovaných politik. Naopak v případě základních škol byla zaznamenána jednak významně vyšší kvalita jejich venkovního prostředí pro realizaci environmentální výchovy a jednak významně častější zavádění environmentálně odpovědných postupů do praxe svého fungování.

V případě dalších faktorů realizace environmentální výchovy jsou rozdíly vzhledem k hodnoceným kategoriím škol méně významné. Příloha č. 2 pak doplňuje hodnocení krajských specifik.

3.4 Pohled žáků na průběh realizace environmentální výchovy

Hodnocení průběhu realizace environmentální výchovy je vhodné doplnit také o pohled samotných žáků. Graf č. 10 přehledně naznačuje, jak žáci hodnotili vybrané aspekty průběhu realizace environmentální výchovy. Takto jako nejčastěji vyskytující se prvek realizace environmentální výchovy vnímali žáci svou možnost vyjádřit vlastní názor k problematice životního prostředí a zapojit se do projektu zaměřeného na zlepšení stavu životního prostředí. O něco méně často se žáci setkávají s výukou o problémech životního prostředí zasazenou do širších souvislostí a dále pak s kritickou diskusí textů o problémech životního prostředí. Postoje žáků naznačují, že venkovní výuka je spíše méně častou praxí škol, podobně jako zapojení žáků v projektech se zaměřením na pomoc jiným žákům, přírodě či místnímu okolí. Hodnocení dále ukázalo, že:

- Významně lépe hodnotili výskyt situací vztahujících se k realizaci environmentální výchovy ti žáci, kteří jsou ve škole členy ekologicky zaměřeného klubu či kroužku, přičemž největší rozdíl oproti dalším žákům byl pozorován v zapojení těchto žáků v projektech pomoci jiným lidem, přírodě či místnímu okolí a také v jejich názorech na možnost ovlivňovat obsah výuky s tímto zaměřením.¹⁶
- Výskyt situací vztahujících se k realizaci environmentální výchovy hodnotili lépe žáci škol z malých venkovských obcí, naopak hůře žáci z největších jádrových městských oblastí. Největší rozdíly byly i v tomto případě pozorovány v zapojení žáků v projektech pomoci jiným lidem, přírodě či místnímu okolí, menší rozdíly pak ve všech dalších hodnocených aspektech realizace environmentální výchovy.
- Žáci víceletých gymnázií hodnotili lépe výskyt situací zasazujících témata environmentální výchovy do širších souvislostí, naopak méně často než žáci základních škol souhlasili s výskytem kritické diskuse probíraných témat, respektive se svým zapojením v projektech pomoci jiným lidem, přírodě či místnímu okolí. Obecně však rozdíly v hodnocení žáků víceletých gymnázií a základních škol byly malé.
- Dívky hodnotily lépe především výskyt situací zasazujících témata environmentální výchovy do širších souvislostí. Není ale jasné, do jaké míry mají chlapci tendenci hodnotit tento aspekt realizace environmentální výchovy kritičtěji než dívky.

V případě dvou faktorů a ukazatelů hodnocených podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy ve školách (viz kapitola 3.3) byl zaznamenán významný pozitivní vztah k postojům žáků. Pokud škola považuje environmentální výchovu za jednu ze svých priorit a realizuje ji v souladu s nastavenou strategií a podporou vedení, pak žáci hodnotí

¹⁵ Rozlišeny byly kategorie: (a) jádrové oblasti největších měst s více než 90 tisíci obyvateli; (b) jádrové oblasti měst s 10 až 90 tisíci obyvateli; (c) obce s počtem obyvatel 3 až 10 tisíc; (d) suburbánní obce v zázemí měst; a (e) venkovské obce s počtem obyvatel nižším než 3 tisíce obyvatel v případě kategorizace škol podle jejich lokalizace v území; respektive kategorie: (a) víceleté gymnázium; a (b) základní škola v případě kategorizace škol podle studovaného oboru žáků. Vymezení území vychází z dat ČSÚ a dat prezentovaných v OUREDNÍČEK, M., ŠPAČKOVÁ, P., KLSÁK, A. (2018). Metodika sledování rozsahu residenční suburbanizace. 5. verze. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Urbánní a regionální laboratoř. Dostupné na: <<http://urrlab.cz/>>.

¹⁶ Podobný vztah lze pozorovat také pro členství žáků v některé organizaci pro děti a mládež.

výskyt situací vztahujících se k realizaci environmentální výchovy příznivěji. Druhým faktorem utvářejícím takový vztah pak je forma realizace environmentální výchovy, tj. důraz kladený na badatelskou a projektovou výuku, vícedenní pobytové kurzy, případně aktivity v rámci environmentálně orientovaných klubů a kroužků.

GRAF 10 | Realizace environmentální výchovy ve školách – míra souhlasu žáků s daným tvrzením (průměrné hodnocení žáků; pětibodová škála, -2 = nesouhlas; +2 = souhlas)¹⁷



3.5 Postoje žáků k dalším environmentálně zasazeným tématům

Vedle pohledu žáků na realizaci environmentální výchovy ve školách se šetření zaměřilo také na jejich postoje k dalším environmentálně zasazeným tématům. Hodnocení vztahů mezi odpověďmi žáků na jednotlivé otázky ukázalo na existenci především tří dílčích témat problematiky:

- klimatická změna;
- skutečné a potenciální chování žáků;
- vztah žáků k místu bydliště.

Dílčí podkapitoly shrnují hlavní zjištění týkající se těchto témat.

3.5.1 Klimatická změna

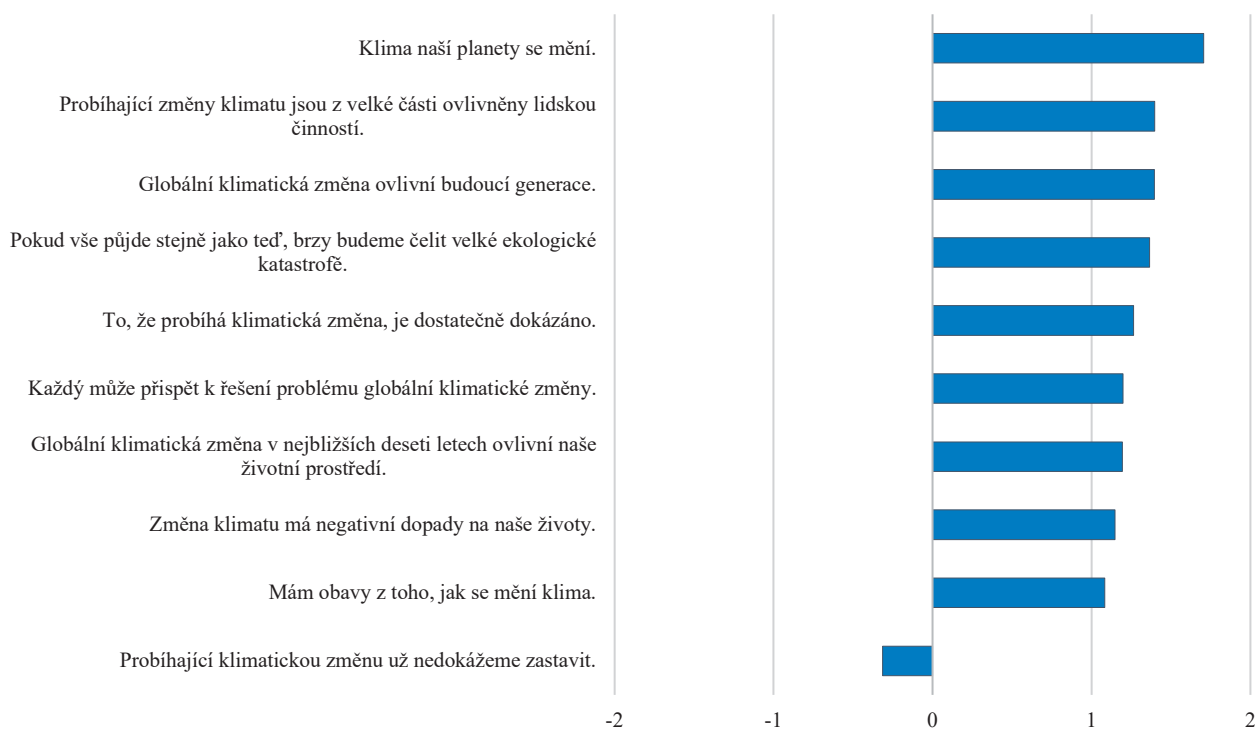
První okruh otázek, ke kterým žáci poskytli svou odpověď, se týkal v současné době vysoce aktuálního a mediálně široce diskutovaného tématu klimatické změny. Graf č. 11 zachycuje úroveň míry souhlasu žáků s formulovanými otázkami. Hlavní zjištění z odpovědí žáků naznačují, že:

¹⁷ Pro účely grafické prezentace je zde, stejně jako na dalších relevantních místech, pracováno se škálou ve smyslu (pseudo)metrických hodnot.

- žáci spíše souhlasí s prokázanou existencí problému klimatické změny, k němuž významně přispívá také lidská činnost;
- žáci spíše souhlasí s tezí, že klimatická změna ovlivní život člověka v budoucnosti, přičemž dopady klimatické změny budou negativní;
- žáci spíše souhlasí s tím, že každý může přispět k řešení problému globální klimatické změny.

Je patrné, že žáci spíše pocítují obavy z důsledků klimatické změny, přičemž jim však není úplně vlastní „katastrofický pohled“, že probíhající klimatickou změnu již nelze zastavit. Doplnující srovnání odpovědí žáků 6. a 9. ročníku základní školy naznačují jednak zvyšující se obavy starších žáků z dopadů klimatické změny a jednak jejich zvyšující se skeptičnost k možnostem řešení problémů s klimatickou změnou souvisejících.

GRAF 11 | Postoj žáků škol k problematice klimatické změny – míra souhlasu žáků s daným tvrzením (průměrné hodnocení žáků; pětibodová škála, -2 = nesouhlas; +2 = souhlas)



3.5.2 Skutečné a potenciální chování žáků

Druhý okruh otázek, ke kterým žáci poskytli svou odpověď, se týkal jejich skutečného a potenciálního chování v environmentálně zasazených situacích. Graf č. 12 ukazuje míru souhlasu žáků s různorodými tvrzeními, která hodnocenou environmentálně zasazenou situaci charakterizují.

GRAF 12 | Postoj žáků škol k environmentálně zasazeným situacím jejich skutečného a potenciálního chování – míra souhlasu žáků s daným tvrzením (průměrné hodnocení žáků; pětibodová škála, -2 = nesouhlas; +2 = souhlas)

V tomto ohledu lze uvést především následující zjištění:

- V odpovědích žáků na uvedené otázky existuje významnější pozitivní vztah mezi všemi tvrzeními s výjimkou tří z nich se vztahem k následujícím situacím: (a) zhasnutí světla při odchodu z pokoje; (b) třídění papíru; a (c) preference vody z kohoutku před kupovanou vodou v láhvi. Podle odpovědí žáků se přitom jedná o jejich více méně běžné chování, které tak mezi žáky proniklo bez ohledu na to, jaké jsou jejich další projevy skutečného či potenciálního chování v jiných environmentálně zasazených situacích.
- V kontextu předchozího zjištění je zjevné, že existuje očekávaný pozitivní vztah mezi skutečným a potenciálním chováním žáků v environmentálně zasazených situacích. Takto žáci, kteří se častěji dostávají do takových situací, ať již z hlediska trávení volného času (např. trávení volného času v přírodě, sledování pořadů o přírodě), nebo při projevech environmentálně odpovědného chování (např. zapojení do akcí na ochranu přírody), také častěji deklarují svou ochotu k environmentálně odpovědnému chování v situacích potenciálních (např. ochota kupovat potraviny šetrnější k životnímu prostředí, ochota k fundraisingu v oblasti životního prostředí a další).

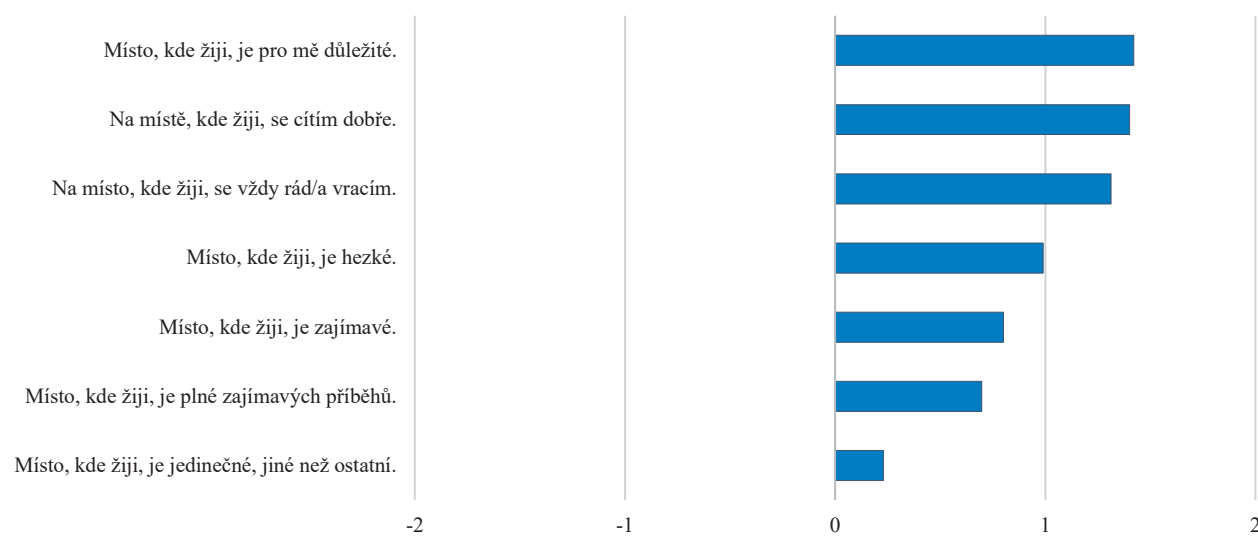
- Obecně lze pozorovat silnější souhlas žáků se svým environmentálně odpovědným chováním v potenciálních situacích než v situacích reálných. Tuto skutečnost je potřeba vzít do úvahy při interpretaci deklarované vysoké ochoty žáků k environmentálně odpovědnému chování v potenciálně vznikajících situacích.

V kontextu rozdílů mezi skutečným a potenciálním chováním žáků lze vnímat existenci významných příležitostí k posilování environmentálně odpovědného chování žáků.

3.5.3 Vztah žáků k místu bydliště

Třetí okruh otázek, ke kterým žáci poskytli svou odpověď, se týkal jejich vztahu k místu bydliště. Graf č. 13 v tomto ohledu ukazuje na výrazně převažující pozitivní vztah žáků k místu, kde žijí, když žáci převážně souhlasí s tím, že dané místo je pro ně důležité, cítí se tam dobře a rádi se do něj vrací. Současně je ale také patrný racionální pohled vyjádřený odmítnutím obtížně odůvodnitelných superlativů poukazujících na jedinečnost místa bydliště žáků.

GRAF 13 | Vztah žáků k místu bydliště – míra souhlasu žáků s daným tvrzením (průměrné hodnocení žáků; pětibodová škála, -2 = nesouhlas; +2 = souhlas)



3.5.4 Postoje žáků v širších souvislostech

Na základě míry souhlasu s jednotlivými tvrzeními (viz podkapitola 3.5) lze pro každého žáka konstruovat hodnotu faktoru, tzv. faktorové skóre, pro dílčí témata:

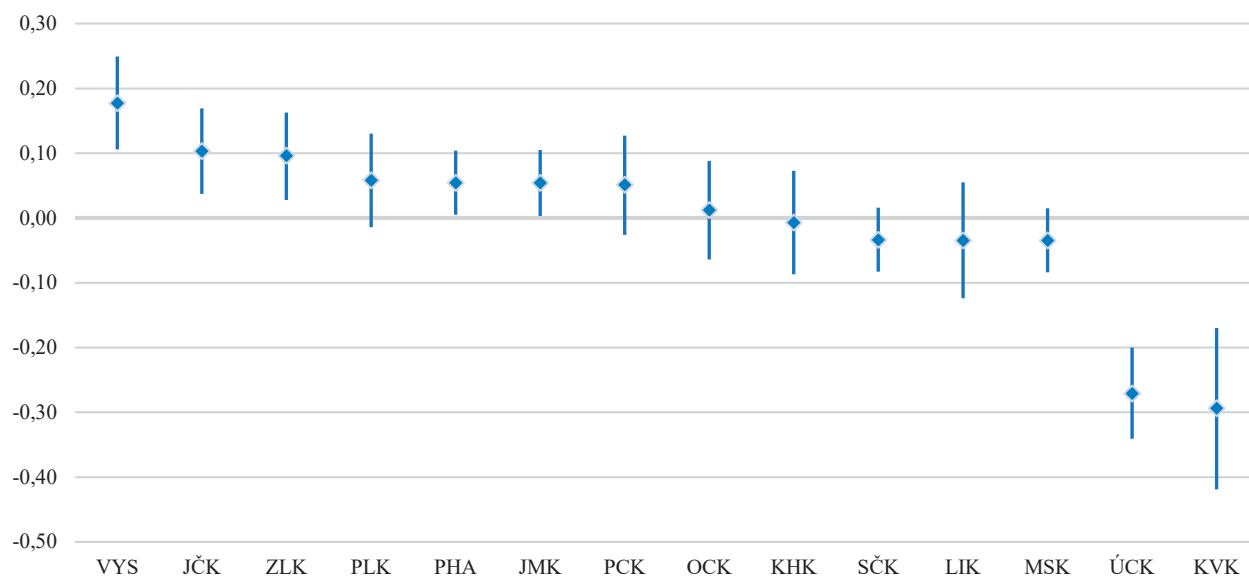
- klimatická změna, kdy vyšší hodnota faktorového skóre vyjadřuje vyšší míru souhlasu žáka s existencí, nepříznivými dopady a obavami spojenými s klimatickou změnou;
- skutečné a potenciální chování žáků, kdy vyšší hodnota faktorového skóre vyjadřuje vyšší míru souladu environmentálně odpovědného skutečného a potenciálního chování žáka;
- vztah žáků k místu bydliště, kdy vyšší hodnota faktorového skóre vyjadřuje vyšší míru souhlasu žáka s jeho kladným vztahem k místu, kde žije.

Otázkou následně je, jakým způsobem se liší postoje různých skupin žáků k hodnoceným tématům. Tabulka č. 3 představuje existující rozdíly vzhledem k pěti proměnným kategorizace skupin žáků.

TABULKA 3 | Rozdíly v postojích různých skupin žáků

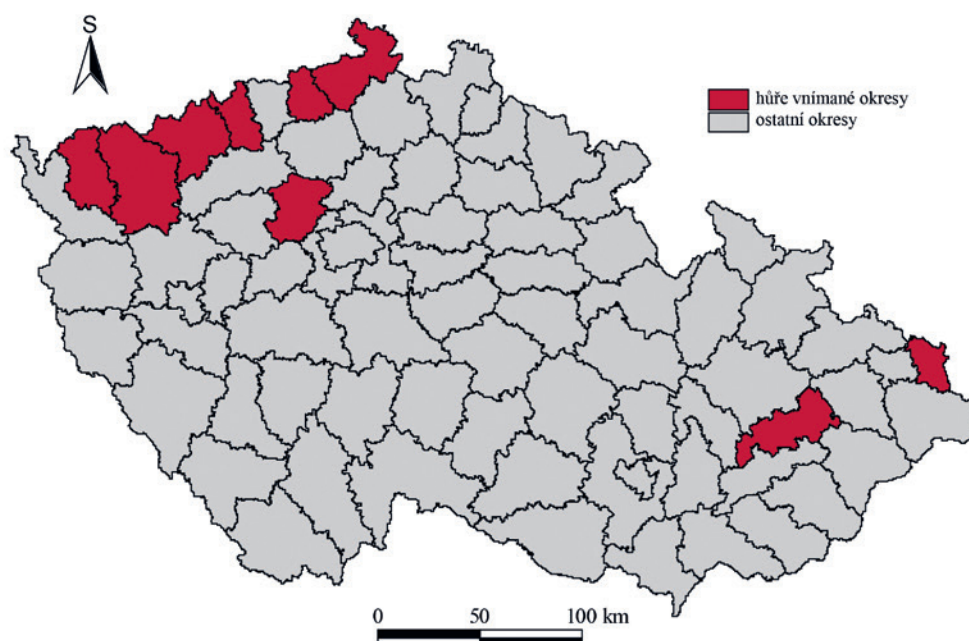
Proměnná kategorizace žáků	Klimatická změna	Skutečné a potenciální chování žáků	Vztah žáků k místu bydliště
Pohlaví žáka	vyšší míra souhlasu dívek	vyšší míra souhlasu dívek	vyšší míra souhlasu chlapců
Obor žáka	vyšší míra souhlasu žáků víceletých gymnázií	bez zaznamenaných rozdílů	vyšší míra souhlasu žáků víceletých gymnázií
Lokalizace školy v daném typu obce	vyšší míra souhlasu žáků škol v největších jádrových městských oblastech než žáků škol v malých venkovských obcích a v obcích do 10 tisíc obyvatel, nikoliv však škol v suburbánních obcích	vyšší míra souhlasu žáků škol v malých venkovských obcích než žáků škol v jádrových městských oblastech	vyšší míra souhlasu žáků škol v malých venkovských a suburbánních obcích než žáků škol v jádrových městských oblastech
Účast žáka v zájmovém klubu či kroužku	bez zaznamenaných rozdílů	vyšší míra souhlasu žáků navštěvujících zájmový klub či kroužek s environmentálním zaměřením	bez zaznamenaných rozdílů
Účast žáka v organizaci pro děti a mládež	bez zaznamenaných rozdílů	vyšší míra souhlasu žáků navštěvujících organizaci pro děti a mládež	vyšší míra souhlasu žáků navštěvujících organizaci pro děti a mládež

Faktor vztahu žáků k místu bydliště je ze své podstaty založen na prostorovém aspektu, a proto je v tomto kontextu utvářena logická otázka prostorové diferenciaci hodnot tohoto faktoru. Hodnocení na krajské úrovni (viz graf č. 14) ukazuje na významný vliv jednak přírodní kvality a jednak historicky utvářené sociální soudržnosti území kraje, kdy nejsilnější vztah k místu bydliště vyjádřili žáci škol přírodně atraktivních krajů (Kraj Vysočina, Jihočeský kraj) a naopak nejslabší vztah k místu bydliště pak žáci škol krajů, v nichž došlo v návaznosti na události související s 2. světovou válkou k přerušení dlouhodobě utvářeného společenského vývoje (Ústecký kraj, Karlovarský kraj). Obrázek č. 1 doplňuje informaci o okresech, jejichž žáci hodnotí svůj vztah k místu, kde žijí, hůře než žáci jiných okresů. Opětovně se ukazuje vliv socioekonomických problémů území, která v mnoha ohledech splňují charakteristiky tzv. strukturálně postižených regionů.¹⁸ Příloha č. 2 pak doplňuje některá další krajská specifika.

GRAF 14 | Faktor vztahu žáka k místu bydliště, kraj lokalizace školy (průměrná hodnota; 99% interval spolehlivosti)

Pozn.: **JČK** – Jihočeský kraj; **JMK** – Jihomoravský kraj; **KHK** – Královéhradecký kraj; **KVK** – Karlovarský kraj; **LK** – Liberecký kraj; **MSK** – Moravskoslezský kraj; **OCK** – Olomoucký kraj; **PCK** – Pardubický kraj; **PHA** – hlavní město Praha; **PLK** – Plzeňský kraj; **SČK** – Středočeský kraj; **ÚCK** – Ústecký kraj; **VYS** – Kraj Vysočina; **ZLK** – Zlínský kraj.

¹⁸ Krajská specifika podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání blíže popisuje soubor publikací ČŠI věnovaný kvalitě vzdělávání v jednotlivých krajích.

OBRÁZEK 1 | Okresy, jejichž žáci hodnotili hůře svůj vztah k místu, kde žijí

Pozn.: Informace obrázku je potřeba interpretovat s opatrností s ohledem na počet žáků okresu vyjadřujících svůj názor. Pro základní popis vztahu socioekonomických problémů území a jeho vnímání žáky je však možné považovat informace v obrázku za ilustrativní.

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

4

Environmentální výchova – hodnocení úspěšnosti žáků v testu

4 Environmentální výchova – hodnocení úspěšnosti žáků v testu

Hodnocení dosažené úrovně dovedností žáků ve vybraných tématech environmentální výchovy je založeno na odpovědích výběrového souboru žáků 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií na otázky testu zadaného v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Obsahově se tento test průřezově zaměřil na témata uvedená v RVP pro základní vzdělávání:

- ekosystémy a základní podmínky života (např. druhová rozmanitost a vývojová stadia lesního ekosystému; eroze a hospodaření na polích; přirozená podoba říčních ekosystémů; význam energie pro život i společenský rozvoj a další);
- lidské aktivity a problémy životního prostředí a vztah člověka k prostředí (např. ochrana zvláště chráněných území; náchylnost jehličnatých stromů ke kůrovcové kalamitě; koncept udržitelného rozvoje; opatření proti hrozbám sucha; spotřeba energie, energetické úspory a další).

Zvolený přístup k hodnocení je nutně spojen s omezeními danými nemožností testovat všechny dovednosti žáků a dále s omezeními způsobenými dalšími souvisejícími vlivy.¹⁹ I přesto poskytuje šetření přínosné informace o dovednostech žáků v tématech environmentální výchovy, a to především v rámci diskuse širších vazeb k dalším zjištěním.

Test hodnotící úroveň dovedností žáků ve vybraných tématech environmentální výchovy byl vypracován ve dvou verzích, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) měli možnost výběru základní, nebo přizpůsobené verze testu (viz tabulka č. 4 pro počet žáků řešících jednotlivé verze testu). Základní verze testu byla tvořena celkem 40 otázkami, přizpůsobená verze testu byla o osm otázek kratší. Žáci se SVP, kteří si zvolili kratší verzi testu, tak měli na řešení společných otázek obou verzí testu doporučeně více času. Pro celkové hodnocení a zajištění jejich srovnatelnosti byly výsledky žáků základní verze testu a přizpůsobené verze testu propojeny na vzájemně si odpovídající škálu.²⁰

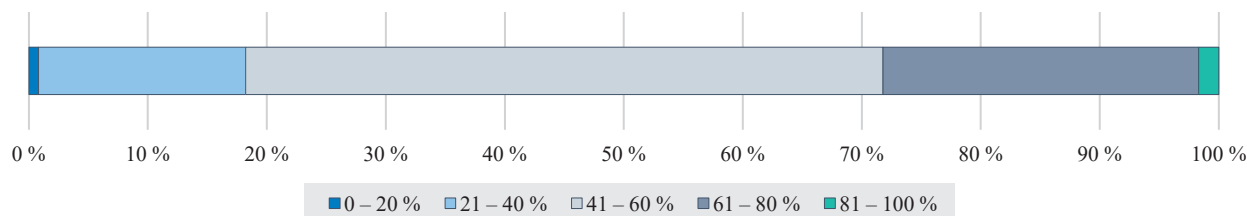
TABULKA 4 | Počty žáků řešících jednotlivé verze testu environmentální výchovy²¹

	Základní verze testu	Přizpůsobená verze testu
Počet žáků	20 967	1 927

4.1 Dosažená úroveň dovedností žáků v tématech environmentální výchovy

Průměrná úspěšnost žáků 8. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v testu hodnocených témat environmentální výchovy byla 53 %, což je výsledek o něco horší než expertně stanovená očekávaná hodnota tří pětin správně vyřešených otázek. Takto lze také identifikovat příležitosti pro zvyšování dovedností žáků v tématech environmentální výchovy, o čemž také svědčí rozložení podílů žáků v široce definovaných kategoriích jejich úspěšnosti v řešení testových otázek, kdy poměrně početná skupina žáků dosáhla slabého výsledku v řešeném testu (viz graf č. 15).

GRAF 15 | Úspěšnost žáků 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v testu environmentální výchovy (podíl žáků řešících test)



¹⁹ Například motivace žáka, fyzické a psychické rozpoložení žáka v daný den apod.

²⁰ Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy a využit *equate package*, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). *Equate: an R package for observed-score linking and equating. Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

²¹ Z hodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami (např. extrémně krátká doba řešení testu; vysoký podíl žákům nezobrazených otázek, tj. s nulovým časem zobrazení).

Podrobnější analýza úspěšnosti řešení jednotlivých testových otázek poskytuje některá doplňující zjištění. Primárně je potřeba pozitivně hodnotit dobrou úroveň dovedností žáků 8. ročníku základních škol orientovat se v environmentálně zasazených situacích, se kterými se mohou běžně setkávat ve svém životě a ke kterým patří např.:

- dovednost zvolit nejvhodnější způsob nakládání s odpady v souladu s hierarchií nakládání s odpady;
- dovednosti vyžadující aplikaci zákazů souvisejících s nežádoucím chováním vůči fauně a flóře při pohybu ve zvláště chráněných územích, respektive při mezinárodním pohybu napříč hranicemi;
- dovednosti orientovat se ve významu značek a označení, se kterými žák může běžně přijít do styku (např. Bio, Fair Trade, energetické štítky elektrospotřebičů).

Žáci také dobře řešili otázky, které se týkaly některých základních environmentálních konceptů (např. udržitelný rozvoj, potravní řetězec v ekosystému).

Největší problémy žákům naopak činilo řešení úloh, které se obsahově zaměřovaly na správné postupy pro dosahování energetických úspor v domácnosti, respektive které vyžadovaly dovednost orientovat se při výběru zdroje energie, který má nejnižší vliv na vypouštění skleníkových plynů, a tím i na klimatickou změnu. Významné příležitosti k posilování znalostí a dovedností žáků lze vnímat také v oblasti správných postupů pro zmírňování negativních dopadů lidské činnosti na životní prostředí (např. opatření pro posilování přirozené retenční schopnosti vody v krajině, environmentálně vhodné formy zemědělské produkce pro ochranu půdního fondu). V návaznosti na hodnocení nejlépe řešených testových úloh se tak jako přínosná jeví snaha o maximální praktické přiblížení daného tématu žákům vhodnou formou realizace výuky. Problémy měli žáci i s řešením úloh, které vyžadovaly interpretaci informací uvedených v grafické podobě či v tabulce. Zde je úroveň dovedností žáků v tématech environmentální výchovy ovlivněna také úrovní jejich čtenářské a matematické gramotnosti, případně dalších gramotností.

4.2 Širší souvislosti úspěšnosti žáků v testu vybraných témat environmentální výchovy

Dosažená úroveň dovedností žáků v testovaných tématech environmentální výchovy může být vztažena k řadě souvisejících vlivů. V této podkapitole je proto hodnocen vztah proměnných, jejichž přehled je uveden v tabulce č. 5, k dosaženým výsledkům žáků v testu vybraných témat environmentální výchovy. Z metodického hlediska je hodnocení založeno na využití hierarchických modelů na dvou úrovních (žák a škola) a s dosaženou úspěšností žáků v řešeném testu jako vysvětlovanou proměnnou.²²

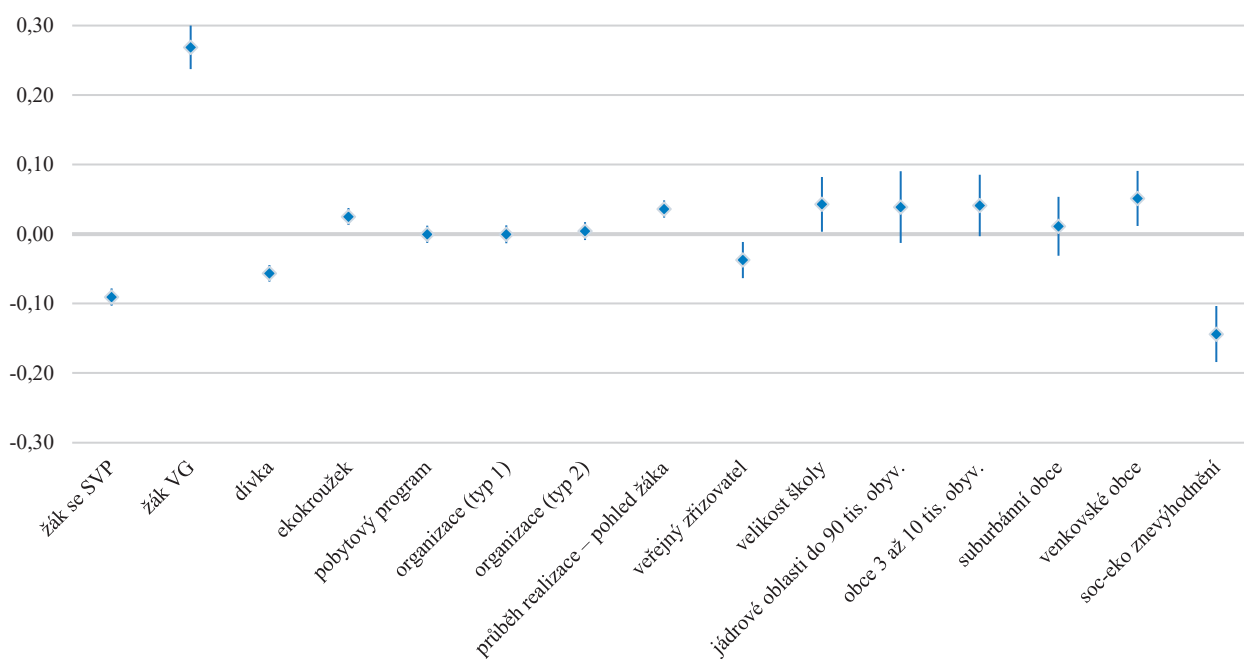
²² Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.

TABULKA 5 | Přehled proměnných hodnocených ve vztahu k dosažené úrovni dovedností žáků ve vybraných tématech environmentální výchovy

Proměnná	Úroveň	Charakteristika faktoru
Status žáka se SVP	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot: (1) žák se statutem žáka se SVP; (2) žák bez statusu žáka se SVP
Studovaný obor žáka	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot: (1) obor kategorie K (gymnaziální obory); (2) obor kategorie C (základní škola)
Pohlaví žáka	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot: (1) dívka; (2) chlapec
Účast žáka ve školním environmentálně založeném kroužku/klubu	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot: (1) ano; (2) ne
Účast žáka na vícedenním programu o přírodě a životním prostředí	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot: (1) ano; (2) ne
Účast žáka v organizaci pro děti a mládež	Žák	Proměnná nabývající tří hodnot: (1) účast v organizaci s blízkým vztahem k environmentální problematice (typ 1); (2) účast v jiné organizaci (typ 2); (3) bez účasti v organizaci
Vnímání klimatické změny žákem	Žák	Proměnná nabývající hodnot skóre faktoru konstruovaného z otázek vyjadřujících míru souhlasu žáků s tvrzeními týkajícími se jejich vnímání existence, nepříznivých dopadů a obav spojených s klimatickou změnou (bližší viz podkapitola 3.5.1)
Skutečné a potenciální environmentálně založené chování žáka	Žák	Proměnná nabývající hodnot skóre faktoru konstruovaného z otázek vyjadřujících míru souhlasu žáků s tvrzeními týkajícími se jejich skutečného a potenciálního chování v environmentálně založených situacích (bližší viz podkapitola 3.5.2)
Vztah žáka k místu bydliště	Žák	Proměnná nabývající hodnot skóre faktoru konstruovaného z otázek vyjadřujících míru souhlasu žáků s tvrzeními týkajícími se jejich vztahu k místu bydliště (bližší viz podkapitola 3.5.3)
Průběh realizace environmentální výchovy (výuky) – pohled žáka	Žák	Proměnná nabývající hodnot skóre faktoru konstruovaného z otázek vyjadřujících míru souhlasu žáků s tvrzeními týkajícími se průběhu realizace environmentální výchovy ve škole (bližší viz podkapitola 3.4)
Kvalita podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy (výuky)	Škola	Proměnná nabývající hodnot skóre faktoru konstruovaného z proměnných charakterizujících podmínky a průběh realizace environmentální výchovy ve školách (bližší viz podkapitola 3.3)
Zřizovatel školy	Škola	Proměnná nabývající dvou hodnot: (1) veřejný zřizovatel; (2) neveřejný, tj. soukromý a církevní zřizovatel
Velikost školy	Škola	Proměnná odpovídající počtu žáků 2. stupně základní školy
Kraj školy	Škola	Proměnná odpovídající kraji, v němž je škola umístěna (14 kategorií odpovědí včetně území hlavního města Prahy jako referenční hodnoty)
Lokalizace školy ²³	Škola	Proměnná nabývající pěti hodnot: (1) jádrové oblasti největších měst s více než 90 tisíci obyvateli – referenční hodnota; (2) jádrové oblasti měst s 10 až 90 tisíci obyvateli; (3) obce s počtem obyvatel 3 až 10 tisíc; (4) suburbánní obce; a (5) venkovské obce s počtem obyvatel nižším než 3 tisíce obyvatel
Socioekonomické znevýhodnění lokality školy	Škola	Proměnná odpovídající indexu socioekonomických charakteristik lokality školy, které zahrnují několik socioekonomických proměnných na úrovni základních sídelních jednotek a na úrovni obce (např. vzdělanostní struktura, úroveň nezaměstnanosti, sociální vyloučení, exekuce, vyplácené sociální příspěvky) a které se vztahují k různým rokům v závislosti na dostupnosti dat, zohledněny jsou i prostorové interakce sousedních územních jednotek

Významná část rozptylu hodnot dosažené úspěšnosti žáků v testu je dána rozdíly mezi školami (hodnota vnitřního koeficientu korelace (ICC) je 0,22). Podobně jako v jiných šetřeních klesá hodnota tohoto koeficientu (0,15) při zahrnutí vlivu studovaného oboru žáka ve výpočtu, tj. při zohlednění odchodu početné skupiny žáků s velmi dobrými vzdělávacími výsledky na víceletá gymnázia.

²³ Vymezení území vychází z dat ČŠÚ a dále dat prezentovaných v OUŘEDNÍČEK, M., ŠPAČKOVÁ, P., KLSÁK, A. (2018). Metodika sledování rozsahu rezidenční suburbanizace. 5. verze. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Urbánní a regionální laboratoř. Dostupné na: <<http://urrlab.cz/>>.

GRAF 16 | Hodnoty standardizovaných parametrů proměnných hodnocených ve vztahu k dosažené úrovni dovedností žáků v tématech environmentální výchovy (95% interval spolehlivosti odhadů)

Pozn.: V grafu nejsou zachyceny (nevýznamné) hodnoty standardizovaných parametrů dichotomických proměnných charakterizujících umístění školy v krajích.

Vstupní odhadovaný model zahrnuje vysvětlující proměnné uvedené v grafu č. 16 s doplněním o proměnnou charakterizující umístění školy v příslušném kraji. Dále formulovaná zjištění vztahující se ke grafu č. 16 a č. 17 je nutné chápat ve vazbě na zohlednění (kontrolu) dalších proměnných použitého modelu. Pro zjednodušení a lepší přehlednost není tato skutečnost v textu opakována.

První poznatek grafu č. 16 je spojený s tradičně se objevujícím zjištěním o vztahu studovaného oboru, tj. v tomto případě gymnaziálních oborů, a dosažené úspěšnosti žáků v řešeném testu. Podle očekávání je také horší výsledek žáků se SVP. Významný vztah k dosažené úrovni dovedností žáků v hodnocených tématech environmentální výchovy ukazují také další dva typy proměnných:

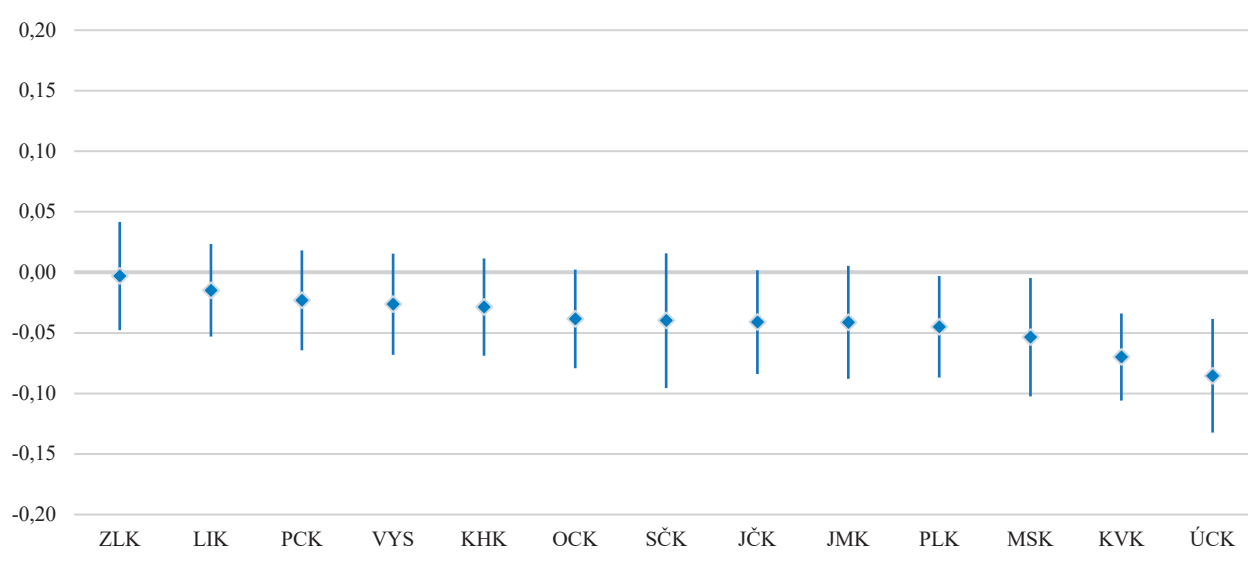
- Žáci škol umístěných v lokalitách s horšími socioekonomickými charakteristikami dosáhli, podobně jako v celé řadě dalších šetření, významně horších výsledků v testu vybraných témat environmentální výchovy. Prostorový aspekt tohoto ukazatele přitom úzce souvisí také s další prostorovou proměnnou vstupního modelu, tj. umístěním školy v příslušném kraji. Při zahrnutí ukazatele socioekonomického znevýhodnění lokality školy není vliv krajských proměnných významný, naopak při vynechání ukazatele socioekonomického znevýhodnění lokality školy se ukazují významně horší výsledky žáků škol umístěných především v Karlovarském a Ústeckém kraji, v nižší míře pak v Moravskoslezském kraji (viz graf č. 17). Podobný (ale menší) efekt jako ukazatel socioekonomického znevýhodnění lokality školy má také proměnná vyjadřující vztah žáka k místu, kde žije.
- Významně lepšího výsledku v testu vybraných témat environmentální výchovy dosáhli dále žáci navštěvující školní klub či kroužek, který se ve své činnosti zaměřuje na environmentální témata. Významný vztah vykazuje v tomto ohledu také podoba průběhu realizace environmentální výchovy vnímaná ze strany žáků, s pozitivním vlivem výuky, která klade důraz na širší souvislosti a aktivizující metody. Pokud ve vstupním modelu nahradíme žákovský pohled na výuku ukazatelem kvality podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy, bude závěr stejný, tj. pozitivní vztah tohoto ukazatele k dosaženým výsledkům žáků. Za pozornost přitom stojí, že významný efekt je pozorován především pro syntetický ukazatel (faktor), naopak izolované působení dílčích proměnných má mnohem menší efekt, a dále že závěry zůstávají zachovány i při kontrole známek žáků chápaných ve smyslu referenční proměnné kvality žáků. Celkově tak jsou opodstatněny výhody komplexního přístupu k realizaci environmentální výchovy ve školách.

Hodnocení dále ukazuje, že významně úspěšnější v testu vybraných témat environmentální výchovy byli žáci vyjadřující vyšší míru svého souhlasu s otázkami zaměřenými jednak na své environmentálně odpovědné skutečné či potenciální chování, jednak na existenci, dopady a obavy z klimatické změny. Zajímavou otázkou dalšího šetření proto

může být, do jaké míry hrají utvářené postoje žáků roli zprostředkujícího mechanismu mezi průběhem realizace environmentální výchovy na jedné straně a výsledky žáků v řešeném testu na straně druhé.

Dívky a chlapci dosáhli v testu vybraných témat environmentální výchovy podobné průměrné úspěšnosti s o něco lepším výsledkem chlapců²⁴, přičemž významná záporná hodnota příslušného standardizovaného parametru v grafu č. 16 je ovlivněna zohledněním vlivu dalších proměnných, včetně proměnné studovaného oboru v kontextu vyššího zastoupení dívek v gymnaziálních oborech. Analogicky pak žáci škol umístěných v největších jádrových městských oblastech dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti (55 %) než žáci škol lokalizovaných v malých venkovských obcích (52 %); při zohlednění „zvýhodňujících proměnných“ největších jádrových městských oblastí, tj. především vyššího zastoupení žáků víceletých gymnázií, lepších socioekonomických charakteristik lokality školy a výhod plynoucích z větší velikosti školy, však hodnota standardizovaného parametru v grafu č. 16 ukazuje opačné zjištění.

GRAF 17 | Hodnoty standardizovaných parametrů krajských proměnných hodnocených ve vztahu k dosažené úrovni dovedností žáků v tématech environmentální výchovy (95% interval spolehlivosti odhadů; Praha jako referenční hodnota)



Pozn.: Hodnoty pro odhadovaný vstupní model v návaznosti na graf č. 16, bez proměnné „socioekonomické znevýhodnění lokality školy“.

Pozn.: **JČK** – Jihočeský kraj; **JMK** – Jihomoravský kraj; **KHK** – Královéhradecký kraj; **KVK** – Karlovarský kraj; **LIK** – Liberecký kraj; **MSK** – Moravskoslezský kraj; **OCK** – Olomoucký kraj; **PCK** – Pardubický kraj; **PLK** – Plzeňský kraj; **SČK** – Středočeský kraj; **ÚCK** – Ústecký kraj; **VYS** – Kraj Vysočina; **ZLK** – Zlínský kraj.

²⁴ Průměrná úspěšnost chlapců byla o 1 % vyšší než v případě dívek.

A large, hollow outline of the number 5, positioned on the right side of the page. It is flanked by two horizontal grey bars, one on the left and one on the right, which appear to be part of a larger graphic element.

5

Závěry a doporučení

5 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

5.1 Závěry

- Závěry prezentované v tematické zprávě ČŠI z roku 2016, která se ve svém obsahu věnovala vedle dalších témat také environmentální výchově žáků, poukázaly na skutečnost, že v základních školách jsou jevy související s tímto tématem vzájemně provázané, tj. „školy, které jsou aktivní v jedné oblasti, jsou aktivní také v dalších oblastech“. Tento poznatek zůstává jedním z klíčových závěrů také této tematické zprávy, přičemž jeho opodstatněnost dokládá řadou dalších zjištění:

- ✓ Školy, které řadí environmentální výchovu mezi své priority, častěji sledují koncepční přístup k její realizaci, a to s podporou poskytovanou vedením školy. V případě těchto škol je rovněž možné pozorovat vyšší úroveň sledovaných podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy, jako jsou především různorodost forem realizace environmentální výchovy, spolupráce s externími subjekty, začlenění klíčových témat environmentální výchovy do výuky a personální zabezpečení realizace environmentální výchovy.
- ✓ Důležitost předchozího zjištění je dále spojena se dvěma zjištěními. První zjištění poukazuje na skutečnost, že to jsou především žáci škol jednak sledujících koncepční přístup k realizaci environmentální výchovy, jednak kladoucích důraz na různorodost a aktivizující charakter forem realizace environmentální výchovy, kteří lépe vnímají průběh realizace environmentální výchovy ve své škole. Druhé zjištění pak hovoří o pozitivním vztahu ukazatele, který syntetizuje dílčí aspekty podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy ve školách, k dosaženému výsledku žáků v testu vybraných témat environmentální výchovy, přičemž takový vztah byl výrazně slabší pro izolovaně posuzované aspekty podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy.

Uvedená zjištění naznačují, že chtějí a zároveň koncepčně uchopit široký vějíř souvisejících aspektů je významným předpokladem pro dosahování výsledků environmentální výchovy. Postoj škol k environmentální výchově je přitom různý, když rozhodně jako svou prioritu ji vnímá jen necelá pětina škol, naopak více než třetina škol environmentální výchovu jako svou prioritu spíše nebo rozhodně nevnímá.

- Hodnocení podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy ve školách ukázalo řadu pozitivních zjištění (např. prostorové možnosti škol k realizaci venkovní výuky, možnosti žáků zapojovat se do tematicky souvisejících projektů, rozsah spolupráce škol s externími subjekty a další), přičemž srovnání se zjištěními prezentovanými v tematické zprávě ČŠI z roku 2016 naznačuje také existenci pozitivních vývojových tendencí.²⁵ Zároveň však byla identifikována řada příležitostí pro další zlepšování aktuálního stavu podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy ve školách, a to mimo jiné v následujících oblastech:

- ✓ Jen na polovině hodnocených škol byla zaznamenána existence funkčního nadoborového týmu pedagogů, tj. pedagogů vyučujících různé předměty, kteří by společně plánovali a realizovali environmentální výchovu. V tomto ohledu může být důležitým doprovodným tématem také rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti.
- ✓ Ačkoli výrazná většina škol uvádí možnosti pro realizaci environmentální výchovy ve venkovním prostředí (např. školní zahrada, přírodní učebna či místo v bezprostředním okolí), některá zjištění hovoří spíše proti tomu, že by tato praxe byla ve školách více rozšířena (např. pohled žáků na nižší četnost využití této formy realizace environmentální výchovy nebo nižší četnost výuky ekologických principů přímo v přírodním prostředí). Příležitosti pak lze spatřovat také ve zvyšování kvality školních zahrad či přírodních učeben, např. prostřednictvím jejich obohacování o další přírodní prvky.
- ✓ Přes rostoucí metodickou pestrost je řada vhodných aktivizujících forem realizace environmentální výchovy (např. badatelská výuka, činnost školního klubu či kroužku pro žáky s hlubším zájmem a další) využívána jen výraznou menšinou škol. Přitom právě využívání těchto forem realizace environmentální výchovy je spojeno s lepším vnímáním průběhu výuky samotnými žáky, přičemž účast žáků v environmentálně orientovaném klubu či kroužku navíc ukazuje pozitivní vztah k jejich zapojení do místních projektových aktivit a také k jejich environmentálnímu citění. Příležitosti lze dále spatřovat v posilování výuky environmentálních témat v širším kontextu, v rozšiřování kritické diskuse nad texty a také v utvá-

²⁵ Ve srovnání se zjištěními šetření, které bylo realizováno ve školním roce 2015/2016, se například jedná o zvýšení podílu škol, na nichž působí koordinátor environmentální výchovy, ze dvou třetin na tři čtvrtiny. Podobně je vyšší podíl koordinátorů environmentální výchovy, kteří prošli specializačním studiem pro tuto pozici. Zvyšuje se také podíl škol, které pro realizaci environmentální výchovy využívají aktivizační metody, jako jsou badatelská a projektová výuka.

ření přínosných podpůrných pomůcek. Pro realizaci environmentální výchovy se rovněž nabízí využití samotné školy jako případové studie zavádění environmentálně odpovědných postupů, přičemž v oblasti environmentálně odpovědných postupů existují významné příležitosti ke zlepšování u většiny škol. Uvedme, že řada škol využívá analogicky školní zahradu pro kreativní činnost svých žáků.

- ✓ Školy spíše omezeně sledují praxi hodnocení dovedností žáků v tématech environmentální výchovy, respektive hodnocení účinnosti dílčích opatření systému realizace environmentální výchovy. Příležitosti lze spatřovat také v širším zapojení rodičů, a to také v kontextu širšího ukotvení záměrů environmentální výchovy v rodinném prostředí žáka.
- ✓ Z hlediska témat environmentální výchovy bylo pozorováno široké pokrytí znalostních konceptů ekologie a problematiky ekologicky šetrného chování člověka ve výuce škol. Méně často se však objevovala témata související s hlavními aspekty environmentálně orientovaných politik, tj. témata se silnou praktickou dimenzí (např. opatření těchto politik, role aktérů a další). V tomto kontextu se objevují příležitosti pro další posilování praktické orientace realizace environmentální výchovy. Tuto úvahu přitom podporuje skutečnost, že v zadaném testu žáci velmi dobře řešili především ty úlohy, se kterými se setkávají ve svém běžném životě.
- Žáci uvádějí spíše souhlasný postoj k existenci, negativním dopadům a svým obavám z klimatické změny, přičemž vyšší obavy byly zaznamenány v případě starších žáků. Žáci rovněž deklarují svůj příznivý postoj k environmentálně odpovědnému chování v potenciálních situacích, přičemž však je potřeba vzít do úvahy, že tento postoj nebývá často promítnut do praxe reálných situací – viz např. spíše nízký souhlas žáků se svou účastí při realizaci místně zasazených projektů (např. pomoc obci, přírodě či komunitě). Obecně pak platí, že žáci mají velmi dobrý vztah k místu, kde žijí, negativně se v tomto ohledu projevuje kumulace sociálních a ekonomických problémů v území.
- V testu vybraných témat environmentální výchovy dosáhli žáci o něco nižší než očekávané úspěšnosti. Po zohlednění vlivu jiných významných proměnných (např. studovaný obor žáka, status žáka se SVP) bylo v rámci hodnocení vlivu vysvětlujících proměnných poukázáno na existenci pozitivního vztahu kvality realizace environmentální výchovy a dosaženého výsledku žáků v řešeném textu. Tradičně důležitým faktorem zůstávají také socioekonomické charakteristiky na úrovni žáka a školy, přičemž svá specifika vykazují rovněž školy lokalizované v největších jádrových městských oblastech na jedné straně a malých venkovských obcích na straně druhé.

5.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- V případě rozhodnutí o přijetí environmentální výchovy jako priority školy se záměrem zvyšování účinnosti její realizace sledovat koncepční přístup věnující pozornost různým aspektům realizace environmentální výchovy, a to včetně praxe hodnocení účinnosti realizace environmentální výchovy.
- S ohledem na jejich pozitivní vztah k vnímání realizace environmentální výchovy žáky usilovat o rozšíření aktivizujících metod výuky (např. badatelská výuka, projektově orientovaná výuka, výuka v přírodním prostředí) i na těch školách, které takové přístupy dosud nevyužívají či využívají jen omezeně, a to včetně vazby jednak na posilování praktické orientace podoby předávání znalostí a dovedností žákům, jednak na utváření potřebných podpůrných materiálů a metodické podpory k těmto činnostem.
- Posilovat environmentální vzdělávání v oblastech, které se zaměřují na získávání kompetencí žáků potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život (např. zapojování do projektů na pomoc obci, přírodě, komunitě; řešení místních problémů a konfliktů; podstata a využití nástrojů environmentálních politik).
- Důsledně dbát na výuku témat environmentální výchovy žáků v širších souvislostech tak, aby byly žákům objasňovány myšlenky udržitelného rozvoje společnosti ve všech jeho dimenzích, nikoliv zjednodušeně jen v dimenzi ekologické či naopak jen v dimenzi ekonomické.
- S ohledem na jeho přínos pro žáky s hlubším zájmem o environmentální problematiku usilovat o nabídku aktivit environmentálně zaměřeného školního klubu či kroužku na těch školách, kde takový klub či kroužek dosud nefunguje.
- Aktivně využívat příležitosti, které pro realizaci environmentální výchovy nabízí venkovní prostředí, ať již v podobě školní zahrady či přírodní učebny, nebo v bezprostředním okolí školy (lesy, louky apod.).
- Aktivně hledat možnosti využití příkladu školy jako environmentálně odpovědné instituce také pro realizaci environmentální výchovy.

Doporučení pro zřizovatele škol

- Podporovat školy při zavádění koncepčního přístupu k realizaci environmentální výchovy žáků, a to především v oblastech vymezených pravomocí zřizovatele školy (např. podpora kvality vnějšího prostředí školy pro realizaci venkovního vzdělávání apod.).
- Spolupracovat se školou při realizaci environmentální výchovy v tématech souvisejících se vztahem k místnímu prostředí, a to včetně oblastí, které se zaměřují na získávání kompetencí žáků potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život (např. zapojování do projektů na pomoc obci, přírodě, komunitě; řešení místních problémů a konfliktů; podstata a využití nástrojů environmentálních politik).
- Podporovat zavádění environmentálně odpovědných postupů ve zřizovaných školách.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Pokračovat v realizaci opatření formulovaných ve Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025, za které je MŠMT odpovědné či spoluodpovědné, a to včetně vazby na strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, především v rámci strategického cíle získávání kompetencí žáků potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.
- Ve spolupráci s dalšími aktéry podporovat zlepšování podmínek k realizaci environmentální výchovy ve školách.

SEZNAM ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SVP	speciální vzdělávací potřeby
RVP	rámcový vzdělávací program



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

PŘÍLOHA 2 | Krajská specifika

PŘÍLOHA 1 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

Struktura podle zřizovatele	Počet škol	Počet žáků
Veřejný	600	22 124
Neveřejný	39	770
Struktura podle krajů	Počet škol	Počet žáků
Jihočeský	43	1 403
Jihomoravský	67	2 460
Karlovarský	18	558
Královéhradecký	36	1 166
Liberecký	29	924
Moravskoslezský	72	2 704
Olomoucký	40	1 294
Pardubický	36	1 135
Plzeňský	34	1 266
Hlavní město Praha	61	2 640
Středočeský	81	3 020
Ústecký	51	1 841
Vysočina	35	1 141
Zlínský	36	1 342
Struktura podle pohlaví	Počet škol	Počet žáků
Dívka	-	11 169
Chlapec	-	11 725
Struktura podle oboru vzdělání	Počet škol	Počet žáků
Žáci oborů kategorie C	-	20 312
Žáci oborů kategorie K	-	2 582

PŘÍLOHA 2 | Krajská specifika

Tabulka č. 6 doplňuje mezikrajské srovnání hodnot sledovaných faktorů realizace environmentální výchovy a vyjádřených postojů žáků. V tomto kontextu je ovšem potřeba zdůraznit, že takto koncipované srovnání má svá omezení daná nastavením šetření a využívanými datovými zdroji, a proto je potřeba interpretovat obsah tabulky s respektem k těmto limitům. Zároveň se charakteristiky jednotlivých škol v daném kraji od sebe nutně odlišují a krajská specifika nelze zobecňovat pro každou jednu školu kraje. To potvrzují také jen omezeně zaznamenané významné odlišnosti hodnot jednotlivých krajů. I přesto mohou být informace tabulky č. 6 cenným podkladem pro další diskusi krajských specifíků realizace environmentální výchovy.

TABULKA 6 | Mezikrajské srovnání hodnot sledovaných faktorů realizace environmentální výchovy a postojů žáků

Kraje rozděleny do tří kategorií; ● – tři kraje s nejvyšší průměrnou hodnotou kritéria; ○ – skupina krajů s průměrnými hodnotami kritéria; ● – tři kraje s nejnižší průměrnou hodnotou kritéria; světle modře podbarvená značka – hodnota dolní meze 95% intervalu spolehlivosti průměru pro daný kraj je vyšší než hodnota průměru pro celou populaci; modře podbarvená značka – hodnota průměru pro celou populaci je vyšší než hodnota horní meze 95/99% intervalu spolehlivosti průměru pro daný kraj

Kraj	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Hlavní město Praha	●	○	●	●	○	●	●	●	○	●	●	●	●
Středočeský	●	●	○	●	○	○	●	●	○	○	○	○	○
Plzeňský	○	○	●	●	○	●	●	●	●	○	○	○	●
Karlovarský	○	○	○	○	●	●	○	○	○	●	●	○	●
Ústecký	○	●	○	○	○	●	●	○	○	○	●	●	○
Jihočeský	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	●	●
Liberecký	●	●	○	○	●	○	○	●	●	○	●	○	○
Královéhradecký	●	●	○	●	●	○	○	●	●	●	○	○	●
Pardubický	○	○	●	●	○	○	○	○	○	●	○	○	○
Vysočina	●	○	●	●	●	○	○	○	○	●	●	●	○
Jihomoravský	○	○	●	○	●	●	○	○	○	●	○	●	○
Olomoucký	○	○	○	○	○	●	●	●	●	○	○	○	○
Moravskoslezský	○	●	○	○	○	○	●	○	●	○	●	○	●
Zlínský	●	○	●	○	●	○	○	○	●	○	○	●	○

Pozn.: **A** – faktor environmentální výchovy jako priority školy, strategického přístupu k její realizaci a silné podpory vedení; **B** – faktor personálních podmínek školy pro realizaci environmentální výchovy; **C** – faktor podmínek venkovního prostředí školy pro realizaci environmentální výchovy; **D** – faktor materiálních podmínek školy pro realizaci environmentální výchovy; **E** – téma výuky: environmentálně šetrné chování a základní koncepty ekologie; **F** – téma výuky: hlavní aspekty environmentálně orientovaných politik; **G** – faktor formy realizace environmentální výchovy; **H** – faktor role žáků při realizaci environmentální výchovy projektovou a badatelskou výukou; **I** – faktor spolupráce školy při realizaci environmentální výchovy; **J** – faktor zavádění environmentálně odpovědných postupů do fungování školy; **K** – faktor pohledu žáků na četnost výskytu sledovaných situací realizace environmentální výchovy na školách; **L** – faktor skutečného a potenciálního environmentálně založeného chování žáků; **M** – faktor postojů žáků ke klimatické změně; pro vysvětlení významu faktorů viz hlavní text.

**Podpora rozvoje žáků základních škol
ve vzdělávací oblasti
Umění a kultura**

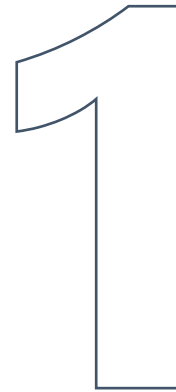
Tematická zpráva

2019|20

**Podpora rozvoje žáků základních škol
ve vzdělávací oblasti
Umění a kultura
Tematická zpráva**

OBSAH

1	ÚVOD.....	518
1.1	CÍL ŠETŘENÍ A ZDROJE INFORMACÍ	518
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	522
3	POSTAVENÍ A VNÍMÁNÍ VZDĚLÁVACÍ OBLASTI UMĚNÍ A KULTURA VE ŠKOLÁCH.....	526
3.1	POHLED ŘEDITELŮ ŠKOL.....	526
3.2	POHLED UČITELŮ HUDEBNÍ A VÝTVARNÉ VÝCHOVY	526
3.3	POHLED ŽÁKŮ	528
4	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ – VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA.....	532
4.1	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY.....	532
4.2	MATERIÁLNÍ PODMÍNKY.....	533
5	FORMY PODPORY ROZVOJE ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVACÍ OBLASTI UMĚNÍ A KULTURA... 536	
5.1	POVINNÉ A NEPOVINNÉ/VOLITELNÉ PŘEDMĚTY, KROUŽKY NA ŠKOLÁCH.....	536
5.2	SPOLUPRÁCE ŠKOL S UMĚLCI A KULTURNĚ-UMĚLECKÝMI ORGANIZACEMI	537
5.3	DALŠÍ FORMY PODPORY KULTURNĚ-UMĚLECKÉHO ROZVOJE ŽÁKŮ.....	539
5.4	SPECIFIKA PRŮBĚHU HUDEBNÍ A VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	540
5.5	PŘEKÁŽKY REALIZACE HUDEBNÍ A VÝTVARNÉ VÝCHOVY	542
6	VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA V KONTEXTU CHARAKTERISTIK ŠKOL.. 546	
6.1	ŘEDITELÉ ŠKOL.....	546
6.2	UČITELÉ HUDEBNÍ A VÝTVARNÉ VÝCHOVY A ŽÁCI	548
7	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	552
7.1	ZÁVĚRY	552
7.2	DOPORUČENÍ.....	554
	SEZNAM ZKRATEK.....	555
	PŘÍLOHA 1 KRAJSKÁ SPECIFIKA.....	558

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is centered vertically between two horizontal grey bars that extend from the left and right edges of the page towards the center.

1

Úvod

1 ÚVOD

Vzdělávací oblast Umění a kultura má své pevné místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále i „RVP“), kde je primárně zastoupena vzdělávacími obory (dále pro zjednodušení a lepší srozumitelnost používán také obecně vžitý pojem „předmět“) hudební výchova a výtvarná výchova. RVP navíc umožňuje obohatit obsah této vzdělávací oblasti o tzv. doplňující vzdělávací obory, a to dramatickou výchovu, filmovou/audiovizuální výchovu a taneční a pohybovou výchovu, přičemž doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen některé žáky v povinné i volitelné formě výuky.

Vzdělávací oblast Umění a kultura je v řadě ohledů specifická, což je spojeno již s jejím cílovým zaměřením, podle něhož má žák především vést:

- k vyjadřování osobních prožitků a postojů a překonávání životních stereotypů,
- k rozvíjení tvůrčího potenciálu žáka a jeho vlastní tvorby,
- k porozumění umění jako specifickému způsobu poznání a svěbytnému prostředku komunikace,
- k chápání umění a kultury jako neoddelitelné součásti lidské existence s vazbou na utváření hierarchie hodnot, včetně tolerance.

Z výše uvedeného zaměření je zřejmé, že mezi klíčové cíle vzdělávací oblasti Umění a kultura patří rozvíjení kreativity a kulturně-umělecké citlivosti žáků a rovněž také jejich chápání umění jako způsobu komunikace a možnosti vyjádření se jinou než verbální či psanou formou. To si žádá prostor pro svobodnou tvorbu žáků a relativně volné vyjádření pocitů, které v nich umělecká tvorba vyvolává. V tomto kontextu je zároveň zjevné, že striktní zadání a stanovení jediného správného výsledku by významně omezilo naplňování uvedeného cíle, a proto ve vzdělávací oblasti Umění a kultura nejde jen o výuku, ale také o výchovu a o tvůrčí a emoční rozvoj žáků, kteří se učí vnímat, prožívat a formulovat vjemy, lépe si uvědomovat sebe sama a poznávat bohatství okolního světa.

Schopnosti, které ve vzdělávací oblasti Umění a kultura žáci získávají, především pak jejich kreativita, patří mezi významné předpoklady pro uplatnění člověka v současné společnosti. Ne náhodou zpráva OECD z roku 2019 tvrdí, že „stále více pracovních míst vyžaduje po uchazečích schopnost kreativního a kritického myšlení, sociálních a emocionálních dovedností a že doposud výzkumníci nebyli schopni odhalit srovnatelnou činnost, která rozvíjí kognitivní potenciál u žáků ve stejné míře, jako je tomu právě u kulturně orientovaných předmětů“.¹ Řada měst a regionů pak založila na kreativě své více či méně úspěšné strategie, v nichž umění a kultura hraje důležitou roli.²

V návaznosti na uvedené skutečnosti se Česká školní inspekce (dále i „ČŠI“) zaměřila ve školním roce 2019/2020 mimo další témata také na hodnocení jinak spíše opomíjené vzdělávací oblasti Umění a kultura. Na přípravě šetření ČŠI spolupracovala s Národním informačním a poradenským střediskem pro kulturu (NIPOS) a s Asociací učitelů hudební výchovy.

1.1 Cíl šetření a zdroje informací

Cíle tematického šetření navazují na důležité otázky spojené s podmínkami a průběhem výuky vzdělávací oblasti Umění a kultura (např. vnímání významnosti této vzdělávací oblasti, zajištění aprobovanosti výuky, materiální podmínky pro výuku, přínosy vzdělávací oblasti pro tvůrčí rozvoj žáků a další). Takto bylo cílem tematického šetření především zhodnotit podmínky škol pro výuku vzdělávací oblasti Umění a kultura a dále posoudit formy a metody, jimiž školy podporují rozvoj svých žáků v této vzdělávací oblasti.

Zjištění jsou přitom doplněna kontextem vnímání vzdělávací oblasti Umění a kultura řediteli škol, učiteli hudební a výtvarné výchovy a žáky, přičemž zaměření šetření na učitele hudební a výtvarné výchovy je dáno významem těchto dvou předmětů v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. Vedle hudební a výtvarné výchovy se tematické šetření věnuje také doplňujícím vzdělávacím oborům, tj. dramatické výchově, filmové/audiovizuální výchově a taneční a pohybové výchově.

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě vycházela z informací získaných ze dvou základních zdrojů. Prvním zdrojem informací byla prezenční inspekční činnost přímo ve školách poskytující informace z:

- odpovědí učitelů hudební a výtvarné výchovy na otázky učitelského dotazníku;
- odpovědí žáků 1. a 2. stupně (především žáci 5. a 7. ročníku) na otázky žakovského dotazníku.

¹ OECD (2019). Future of Education and Skills 2030. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 2019. Dostupné na: <<http://www.oecd.org>>.

² Blíže viz např. politicky vlivná kniha Florida, R. (2002). The Rise of the Creative Class. New York: Basic Books.

Dále byly využity informace z hospitací hodin hudební a výtvarné výchovy na 1. a 2. stupni základních škol, a to za delší časové období školních let 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020.

Vedle prezenční inspekční činnosti byly další informace získány prostřednictvím dotazování ředitelů škol. Tabulka č. 1 poskytuje základní statistiky dílčích typů šetření.

TABULKA 1 | Základní charakteristiky dílčích typů šetření

	Dotazování ředitelů	Dotazování učitelů	Dotazování žáků
Počet odpovídajících osob	642	1 940	11 315
	Hudební výchova	Výtvarná výchova	
Počet hospitací		925	886
	Dotazování ředitelů	Dotazování učitelů/žáků	Hospitace
Počet škol, z nichž byly využity získané informace	642	455	920

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

Každý pátý ředitel školy považuje tematickou oblast Umění a kultura za méně důležitou ve srovnání se vzdělávacími oblastmi ostatními, naopak rozhodný nesouhlas s tvrzením o nižší důležitosti pak uvedlo necelých 40 % ředitelů škol. Postoje učitelů hudební a výtvarné výchovy a ředitelů škol jsou podobné. Pro přibližně 60 % žáků nejsou hudební a výtvarná výchova důležitým předmětem.

Radost žáků ze zpěvu a vytvoření prostoru pro jejich vlastní výtvarnou tvorbu, experimentování a objevování je učiteli hudební a výtvarné výchovy nejčastěji vybranou charakteristikou jimi vyučovaného předmětu. Potvrzuje se tak vysoký význam emočních a kreativních záměrů vzdělávací oblasti Umění a kultura. Hudební a především výtvarná výchova přitom patří mezi předměty, o nichž se žáci vyjadřují, že je baví, a velký podíl z nich by se nebránil rozšíření časové dotace, jež je těmto předmětům věnována. Důležité rovněž je, že oblíbenost hudební a výtvarné výchovy uvádějí často také žáci, kteří se ve třídě, a především pak ve vztahu se spolužáky, necítí úplně nejlépe. V tomto ohledu je zajímavá také ta skutečnost, že ředitelé škol označili utváření prostoru pro zažití úspěchu i méně úspěšným žákům jako jeden z možných hlavních přínosů (metod) vzdělávací oblasti Umění a kultura v jiných předmětech.

Přibližně třetina hodin hudební a výtvarné výchovy navštívených při prezenční inspekční činnosti byla vyučována neaprobovaně, přičemž existenci tohoto problému potvrzují také ředitelé škol. Hodnocení navštívených hodin hudební a výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol ukazuje, že aprobovanost výuky je spojena s lepšími charakteristikami průběhu hodin výtvarné a především hudební výchovy. Tyto skutečnosti pak mohou souviset také s tím, že ne všichni učitelé výtvarné a hlavně hudební výchovy mají jimi vyučovaný předmět v oblíbenosti. Téměř dvě třetiny učitelů vnímají, že hodiny hudební i výtvarné výchovy lze dále vylepšovat a obohacovat.

Desetina ředitelů škol se domnívá, že jejich škola by potřebovala zlepšit vybavení pro výuku ve vzdělávací oblasti Umění a kultura s přímou vazbou na školní vzdělávací program (dále i „ŠVP“). Vedle malířských stojanů, hudebních nástrojů a technického vybavení jsou potřeby spatřovány také v dostupnosti specializované učebny či jiného vhodného prostoru.

Téměř všechny školy zařazují hudební a výtvarnou výchovu ve všech ročnících studia, v případě výtvarné výchovy je přitom velmi rozšířena praxe blokové výuky ve dvou spojených hodinách. Zařazení doplňkových vzdělávacích oborů vzdělávací oblasti Umění a kultura ve formě povinného či nepovinného/volitelného předmětu není příliš obvyklé, dramatická výchova byla takto realizována na desetině škol, filmová/audiovizuální výchova či taneční a pohybová výchova pak zcela ojediněle.

Přibližně 90 % navštívených škol nabízí kroužky různého kulturně-uměleckého zaměření, přičemž školy, které takový kroužek sami nenabízí, spolupracují za tímto účelem s volnočasovými a jinými organizacemi. Kroužky na školách jsou typicky otevřené pro všechny žáky, kteří o ně projeví zájem, na více než polovině škol je však překážkou volného vstupu žáka do kroužku jeho zpoplatnění. Pokud školy nabízejí kulturně či umělecky zaměřené kroužky, pak se typicky jedná o kroužky ve více tematických oblastech a zároveň jsou na těchto školách činné také kulturně-umělecké útvary (např. pěvecký sbor, hudební skupina apod.).

Existující spolupráci s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi uvedlo 75 % ředitelů škol a 60 % učitelů hudební a výtvarné výchovy, na pravidelné bázi takto spolupracuje jen třetina ředitelů škol a desetina učitelů hudební a výtvarné výchovy. Ředitelé škol i učitelé hudební a výtvarné výchovy hodnotí spolupráci s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi obecně jako přínosnou, přičemž přínosy této spolupráce jsou pocítovány jak v častěji uváděné oblasti postojové (motivace žáků), tak v oblasti výsledkové (kreativita žáků).

Většina žáků navštívila v uplynulém roce alespoň jednu kulturně zaměřenou školní akci, nejčastěji se jednalo o návštěvu kina, prohlídku památek či návštěvu výstav. V četnosti účasti žáků na kulturně zaměřených školních akcích existují významné rozdíly, necelá desetina žáků základních škol nenavštívila v uplynulém roce žádnou takovou akci. Příčiny této skutečnosti jsou především spojeny s časovou náročností realizace kulturně zaměřených školních akcí, finanční náročností účasti žáků na těchto akcích a absencí vhodných akcí v přijatelné vzdálenosti od školy.

Běžnou praxí škol je realizace společných mezitřídních aktivit v nejrůznějších podobách, které zahrnují školní akademie/besídky (83 % škol), výstavy prací žáků (75 % škol), pěvecká vystoupení (60 % škol) či divadelní vystoupení (42 % škol). Většina škol realizuje uvedené společné mezitřídní aktivity nejen v prostředí školy, ale také mimo něj, čímž napomáhají k rozvoji společenského života a zvyšování sociální soudržnosti v místě.

Hodnocení průběhu hodin hudební a výtvarné výchovy ukazuje, podobně jako u jiných předmětů, jednak zhoršení atmosféry výuky a aktivity žáků a jednak nižší efektivitu organizace hodiny (spád, metodická rozmanitost apod.) při přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy, v případě hudební a výtvarné výchovy je však zhoršení těchto charakteristik výuky méně výrazné. V souladu se zaměřením vzdělávací oblasti Umění a kultura bylo v hodinách hudební a výtvarné výchovy častěji zaznamenáno rozvíjení kreativity žáků, než tomu bylo v hodinách jiných předmětů.

Otázkou je, zda aktivizující metody charakteristické pro vzdělávací oblast Umění a kultura mohou být přínosné také pro jiné předměty, a to především ve smyslu zvyšování motivace žáků a utváření prostoru k úspěchu i obvykle méně úspěšným žákům.

Při hodnocení podpory rozvoje žáků základních škol ve vzdělávací oblasti Umění a kultura je vždy potřeba zohlednit specifika škol různých charakteristik. Takto se především odlišují specifika velkých škol (např. lepší materiální vybavení, širší nabídka kroužků a uměleckých útvarů, vyšší úroveň spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi) a škol malých (např. širší účast žáků na školních besídkách a projektových dnech, a to i mimo prostor školy), svou roli také hraje lokalizace školy, ať již na místní úrovni, nebo na úrovni krajské.



3

Postavení a vnímání vzdělávací oblasti Umění a kultura ve školách

3 POSTAVENÍ A VNÍMÁNÍ VZDĚLÁVACÍ OBLASTI UMĚNÍ A KULTURA VE ŠKOLÁCH

Tato kapitola tematické zprávy se soustředí na postavení a vnímání vzdělávací oblasti Umění a kultura třemi dotazovanými skupinami aktérů vzdělávání – řediteli škol, učiteli hudební a výtvarné výchovy a žáky. Motivací zájmu o toto téma je poněkud specifické postavení, které sledovaná vzdělávací oblast má. Konkrétně RVP explicitně uvádí, že:

„Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa. (...) Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem.“

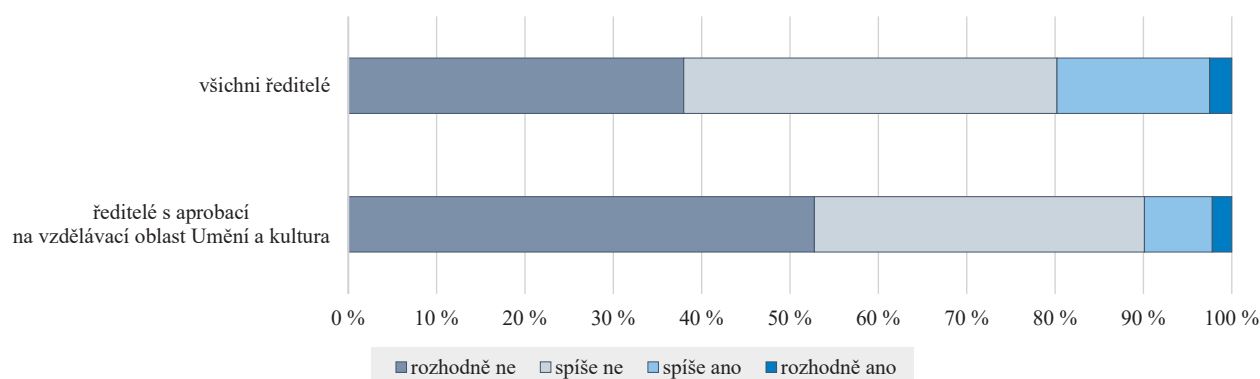
Má tento charakter vzdělávací oblasti Umění a kultura dopad na vnímanou důležitost jejího postavení mezi dalšími vzdělávacími oblastmi, které jsou více spojeny s racionálním chováním člověka v současné společnosti? Jak jsou vnímány přínosy vzdělávací oblasti Umění a kultura? Promítá se specifičnost vzdělávací oblasti Umění a kultura také v její oblíbenosti? To jsou některé z otázek, na něž se tato kapitola zaměřuje.

3.1 Pohled ředitelů škol

Postavení vzdělávací oblasti Umění a kultura může být primárně zasazeno ve stanovení profilace školy. Profilaci své školy v tématech souvisejících se vzdělávací oblastí Umění a kultura (např. hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova či taneční a pohybová výchova) uvedlo přibližně 5 % ředitelů, přičemž umělecká profilace bude v dalším textu využita pro sledování zvláštností škol s touto charakteristikou. Doplňme, že o něco častěji se škola profiluje ve vzdělávací oblasti Umění a kultura tehdy, pokud má ředitel školy aprobaci na některý z předmětů této vzdělávací oblasti.³

Tezi o možném vnímání nižší významnosti vzdělávací oblasti Umění a kultura částečně potvrzuje zjištění, že každý pátý ředitel považuje tuto tematickou oblast za méně důležitou než ostatní vzdělávací oblasti, navíc rozhodný nesouhlas s tvrzením o nižší důležitosti vzdělávací oblasti Umění a kultura uvedlo necelých 40 % ředitelů (viz také graf č. 1). Obdobně založená hodnocení jiných témat vzdělávání vycházejí ve zjištěních ČŠI o něco příznivěji. Ředitelé škol s aprobací na některý z předmětů vzdělávací oblasti Umění a kultura vnímají její důležitost silněji než ředitelé škol s jinou aprobací (viz graf č. 1).

GRAF 1 | Míra souhlasu ředitelů s tvrzením o nižší důležitosti vzdělávací oblasti Umění a kultura ve srovnání s ostatními vzdělávacími oblastmi (podíl odpovídajících ředitelů škol)



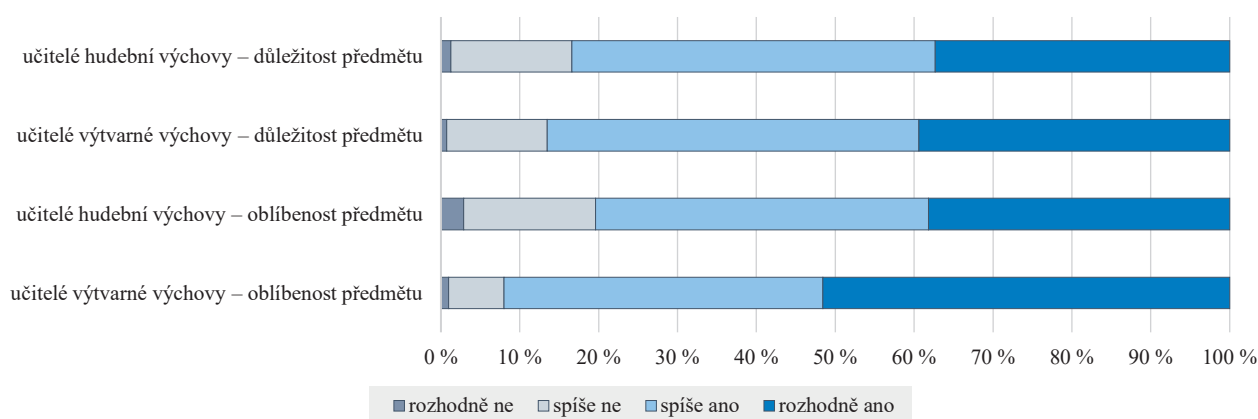
3.2 Pohled učitelů hudební a výtvarné výchovy

Podobná otázka jako ředitelům škol byla položena učitelům hudební a výtvarné výchovy – s tím rozdílem, že jejich úkolem bylo posoudit důležitost jimi vyučovaných předmětů. Graf č. 2 naznačuje, že učitelé hudební i výtvarné výchovy hodnotí důležitost jimi vyučovaného předmětu obdobně jako ředitelé škol, přičemž významnou otázkou je, zda případný nižší význam přikládáný těmto předmětům učitelem je dán jeho osobním přesvědčením, nebo reálným postavením výchov ve školách. Tato úvaha přitom zapadá do kontextu výběru podle názoru učitelů nejvýznamnější charakteristiky hudební a výtvarné výchovy, kdy:

³ Takovou aprobaci uvedlo 15 % odpovídajících ředitelů škol.

- pro téměř 70 % učitelů je nejvýznamnější charakteristikou hudební a výtvarné výchovy radost žáků ze zpěvu, respektive z vytvoření prostoru pro vlastní výtvarnou tvorbu, experimentování a objevování;
- dalších 14 % učitelů vnímá hudební a výtvarnou výchovu jako prostor pro relaxaci a možnost odpočinku po náročnějších předmětech;
- a jen 17 % učitelů považuje za nejvýznamnější charakteristiku hudební a výtvarné výchovy některá z tvrzení, která souvisejí s obsahovým zaměřením výuky (např. hudební teorie, hudební historie, čistý zpěv či rytmicko-instrumentální činnosti, respektive teorie výtvarné tvorby, dějiny umění či zvládnutí techniky vedoucí k požadovanému výsledku), tj. oblasti, na kterou typicky kladou důraz exaktní předměty.

GRAF 2 | Vybrané postoje učitelů hudební a výtvarné výchovy k jimi vyučovanému předmětu: (a) důležitost předmětu ve srovnání s jinými předměty; (b) vyučovaný předmět jako oblíbený předmět učitele (podíl odpovídajících učitelů)



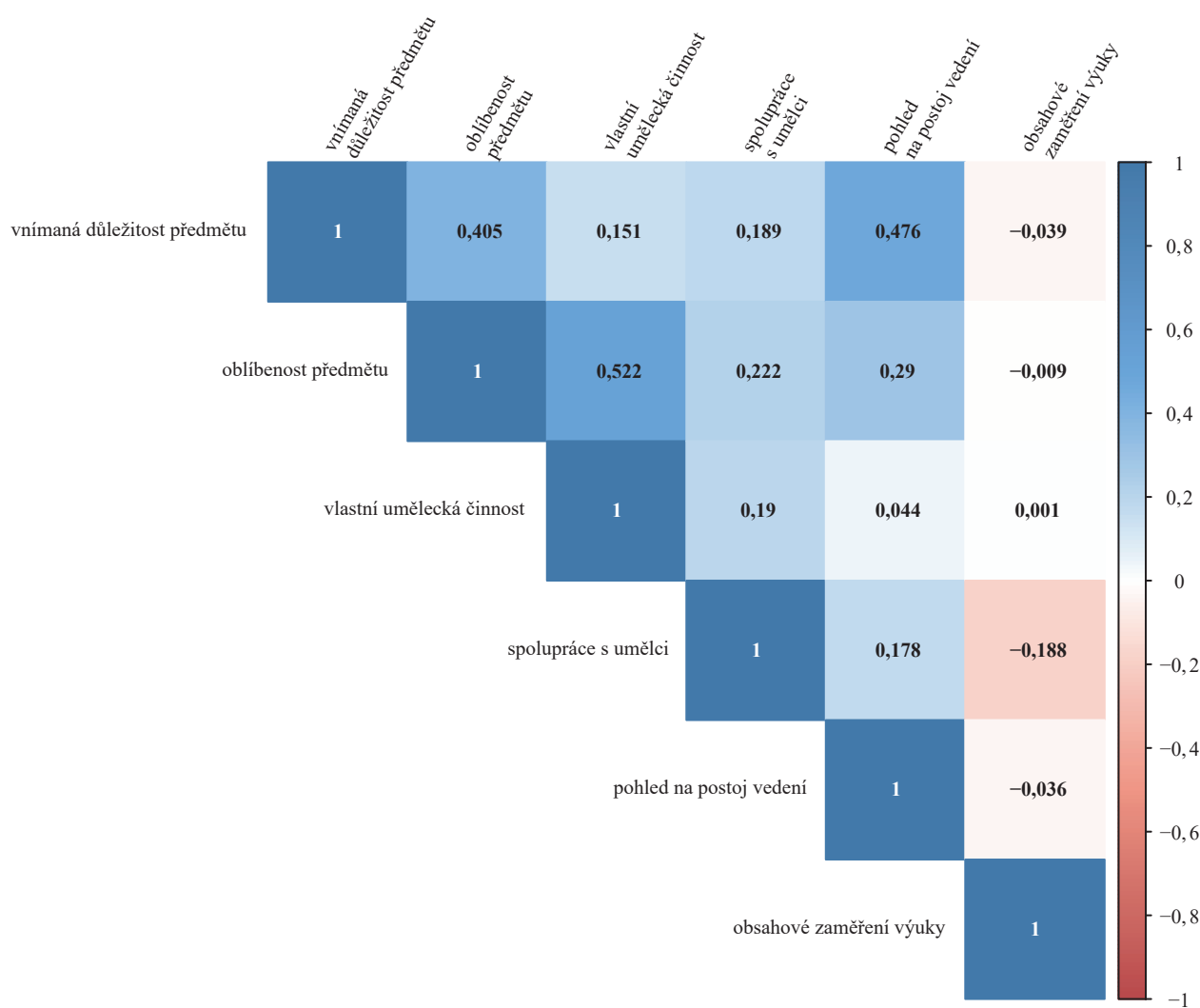
Postoj ředitelů škol a učitelů k významu hudební a výtvarné výchovy lze vnímat v kontextu specifik vzdělávací oblasti Umění a kultura, negativně je ale nutné hodnotit především tu skutečnost, že pro téměř desetinu učitelů výtvarné výchovy, a dokonce pětinu učitelů hudební výchovy není tento předmět oblíbený. Navíc jsou to právě učitelé deklarující neoblíbenost hudební či výtvarné výchovy, kteří častěji označují tyto předměty za předměty méně důležité ve srovnání s předměty jinými (viz graf č. 3). Kombinaci neoblíbenosti a nízkého přesvědčení těchto učitelů o významu hudební a výtvarné výchovy lze označit za rizikový faktor. Graf č. 3 umožňuje identifikovat také některé další silnější vztahy:

- učitelé, kteří považují hudební či výtvarnou výchovu za důležité předměty, vnímají spíše pozitivně také postoje vedení školy k těmto předmětům;⁴
- hudební či výtvarnou výchovu mají ve vyšší oblibě spíše ti učitelé, kteří se věnují vlastní umělecké činnosti;⁵
- nelze pozorovat vztah mezi učitelem vnímanou důležitostí a uváděnou oblíbeností hudební či výtvarné výchovy na jedné straně a pro něj nejdůležitější charakteristikou těchto předmětů, v grafu č. 3 ilustrovanou pro případ obsahového zaměření výuky.⁶

⁴ Názor vedení školy na důležitost hudební či výtvarné výchovy vnímají učitelé ještě o něco více skepticky než deklarovaný postoj svůj. Takto se téměř 30 % učitelů výtvarné výchovy a více než 30 % učitelů hudební výchovy domnívá, že vedení školy považuje předmět za méně důležitý, či dokonce nedůležitý.

⁵ Vlastní uměleckou činnost uvedlo necelých 40 % učitelů hudební i výtvarné výchovy.

⁶ Podobně však nelze existenci silnějšího vztahu pozorovat ani u odpovědí učitelů, kteří za nejdůležitější charakteristiku hudební či výtvarné výchovy považují: (a) radost žáků ze zpěvu, respektive vytvoření prostoru pro vlastní výtvarnou tvorbu, experimentování a objevování; a (b) prostor pro relaxaci a možnost odpočinku po náročnějších předmětech.

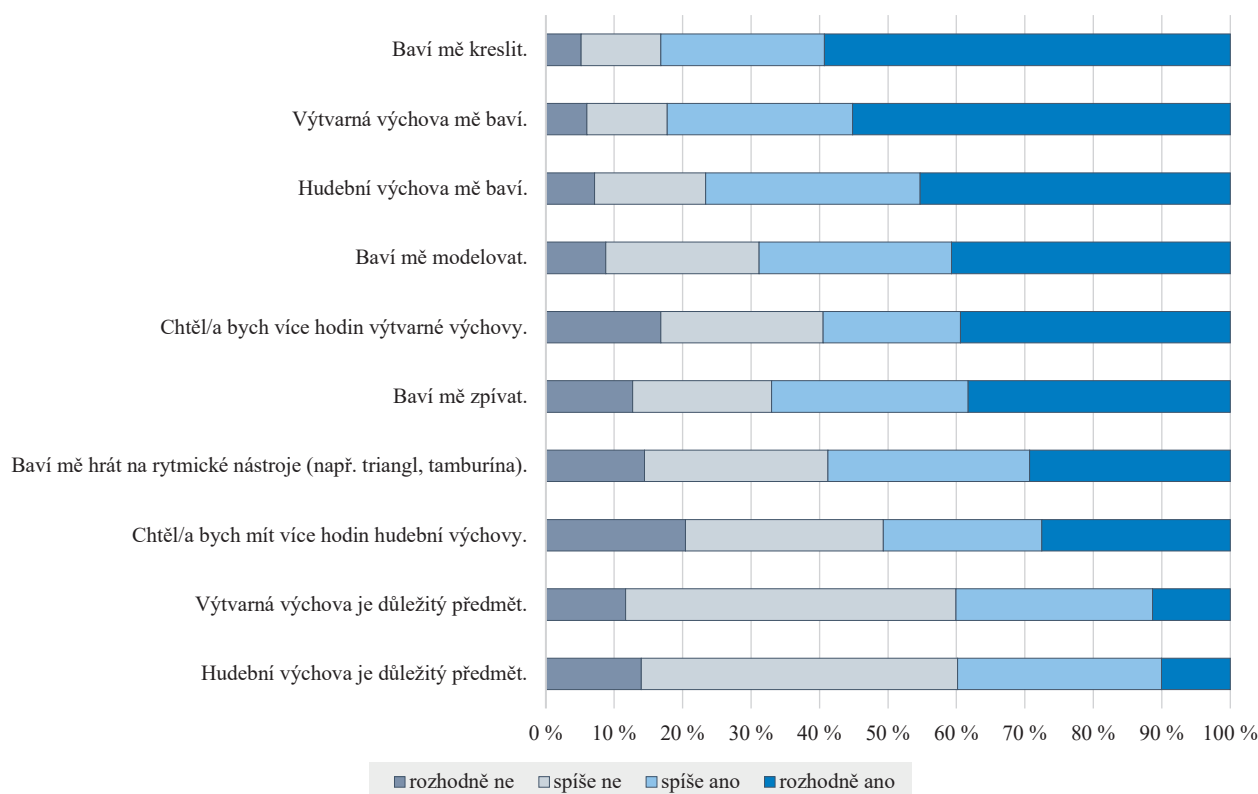
GRAF 3 | Vztah mezi postoji a vybranými praktikami učitelů hudební a výtvarné výchovy⁷ (hodnota korelačního koeficientu)

3.3 Pohled žáků

Pohled ředitelů škol a učitelů hudební a výtvarné výchovy na vzdělávací oblast Umění a kultura je vhodné doplnit také o pohled žáků. Graf č. 4 zachycuje míru souhlasu žáků s tvrzeními, které se vztahují k jejich vnímání hudební a výtvarné výchovy. Hlavní zjištění v tomto ohledu ukazují, že žáci přikládají vzdělávací oblasti Umění a kultura nižší důležitost, než je tomu v případě ředitelů škol a učitelů. Zároveň jsou však hudební a především výtvarná výchova předměty, které žáky baví, a velký podíl z nich by se nebránil rozšíření časové dotace věnované těmto předmětům.⁸

⁷ Pro vytvoření korelační matice viz WEI, T., SIMKO, V. (2017). R package „corrplot“: visualization of correlation matrix. Dostupné na: <cran.r-project.org>.

⁸ Nejvyšší podíl žáků by se ve škole chtěl více věnovat výtvarným aktivitám, dále hudbě/zpěvu a tanci, nejnižší podíl žáků pak divadlu.

GRAF 4 | Postoj žáků k hudební a výtvarné výchově – míra souhlasu s daným tvrzením (podíl odpovídajících žáků)

Bližší hodnocení odpovědí žáků na otázky uvedené v grafu č. 4 ukazuje, že mezi jejich odpověďmi týkajícími se daného předmětu existuje úzký vztah. Určitě nepřekvapí, že žáka, kterého baví výtvarná výchova, také častěji baví kreslit i modelovat, častěji je pro něj výtvarná výchova důležitým předmětem a chtěl by více hodin výtvarné výchovy ve výuce, a že analogické tvrzení lze formulovat také pro hudební výchovu. Tato skutečnost pak umožňuje vytvořit dva faktory vypovídající o tom, jak žáci mají v oblibě hudební, respektive výtvarnou výchovu. Dotazování žáků se vedle toho zaměřilo na hodnocení klimatu jejich třídy, přičemž z jejich odpovědí je možné vytvořit další dva faktory:

- vztah žáka s učiteli (např. podpora od učitelů v případě potřeby, spravedlnost učitelů, zájem učitelů o žáka, vztahy mezi žákem a učiteli, řešení neshod s učiteli a další);
- vztah žáka se spolužáky (např. množství kamarádů, přátelské vztahy, obliba žáka mezi spolužáky, podpora ze strany spolužáků).

Tabulka č. 2 zachycuje hodnocení vztahů mezi čtyřmi uvedenými faktory. Ukazuje se, že žáci, kteří mají v oblibě výtvarnou výchovu, mají v oblibě také hudební výchovu. Vztah žákovy oblíbenosti hudební a výtvarné výchovy a jím vnímaným klimatem třídy je také pozitivní, ale ne příliš silný, což naznačuje, že hudební a výtvarná výchova mohou často být oblíbenými předměty také žáků, kteří se ve třídě, a především pak ve vztahu se spolužáky, necítí úplně nejlépe. V tomto ohledu je zajímavé zjištění, že ředitelé škol vidí největší přínosy (metod) vzdělávací oblasti Umění a kultura v jiných předmětech právě ve vytvoření prostoru pro zažití úspěchu i méně úspěšným žákům (bližší viz podkapitola 5.4 a graf č. 13).

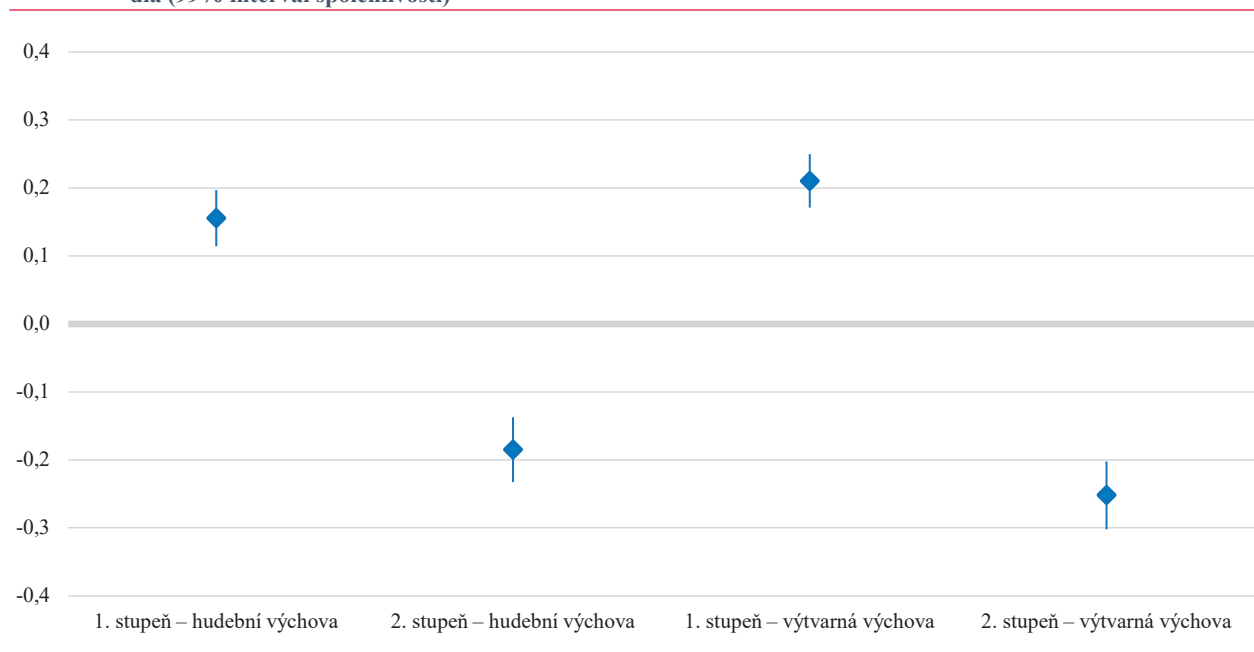
TABULKA 2 | Postoj žáka k hudební výchově a výtvarné výchově a jím vnímané vztahy k učitelům a spolužákům (korelační koeficient)

	Obliba hudební výchovy	Obliba výtvarné výchovy	Vztah žáků k učitelům	Vztah žáků ke spolužákům
Obliba hudební výchovy	1,00	0,59	0,36	0,24
Obliba výtvarné výchovy	0,59	1,00	0,33	0,20

Graf č. 5 upozorňuje na závažné zjištění, kterým je horšící se postoj žáků k předmětům hudební a (ještě o něco více) výtvarná výchova při jejich přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy, což je jev opakovaně pozorovaný také v dalších předmětech a rovněž uváděný učiteli hudební a výtvarné výchovy zapojenými do tohoto šetření (bližší viz

kapitola 5.5). V rámci šetření byli dotazováni žáci 5. a 7. ročníku základní školy, tj. žáci poměrně blízkých ročníků, což dává uvedenému zjištění ještě větší váhu.

GRAF 5 | Průměrná hodnota skóre faktorů oblíbenosti hudební výchovy a oblíbenosti výtvarné výchovy vzhledem ke stupni studia (99% interval spolehlivosti)



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

Podmínky vzdělávání – vzdělávací oblast Umění a kultura

4 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ – VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA

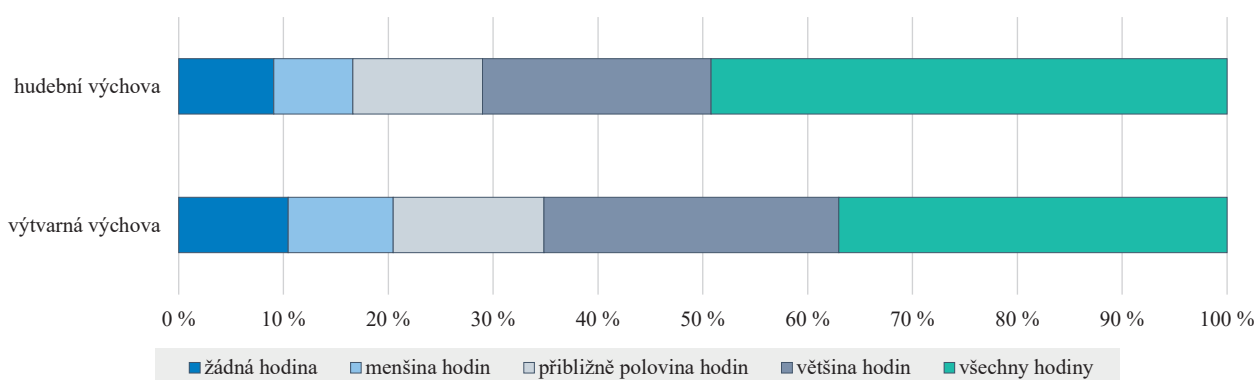
Kvalita vzdělávání je přirozeně ovlivňována podmínkami výuky. Tato kapitola se proto zaměřuje na hodnocení personálních a materiálních podmínek vzdělávání v tématech vzdělávací oblasti Umění a kultura.

4.1 Personální podmínky

Kvalita vzdělávání napříč předměty je přirozeně ovlivňována osobou učitele, kdy šetření ČŠI opakovaně ukazují na jasnou vazbu mezi aprobovaností výuky a kvalitou výuky hodnocenou řadou různých ukazatelů. Zajištění aprobované výuky je však často problematické⁹, což v případě hudební a výtvarné výchovy potvrzují také odpovědi ředitelů škol (viz graf č. 6), přičemž existuje i vztah mezi aprobovaností výuky obou předmětů (školy s vyšší aprobovaností hudební výchovy mají také vyšší aprobovanost výuky výtvarné výchovy).

Podobná zjištění poskytuje hodnocení aprobovanosti výuky v hodinách hudební a výtvarné výchovy, které byly navštíveny během prezenční inspekční činnosti, kdy přibližně třetina z nich byla zajišťována neaprobovaným učitelem. Posouzení průběhu výuky v hodinách hudební a výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy pak opětovně potvrzuje důležitost aprobovanosti učitele, kdy hodiny vedené aprobovaným učitelem hudební výchovy se vyznačovaly lepší organizací a plynulostí, příjemnější atmosférou a vyšší kvalitou poskytovaného hodnocení a zpětné vazby, hodiny vedené neaprobovaným učitelem výtvarné výchovy pak především lepší organizací a plynulostí hodiny. Zejména pro neaprobovaného učitele hudební výchovy je obtížné vhodné nastavení průběhu výuky tohoto předmětu.

GRAF 6 | Podíl hodin hudební a výtvarné výchovy vyučovaných učiteli s odpovídající aprobačí (podíl odpovídajících ředitelů škol)



Jen výjimečně je alespoň část hudební i výtvarné výchovy na školách (4 %, resp. 8 % škol) zajišťována externími vyučujícími, spolupráce s umělci či kulturně-uměleckými organizacemi však probíhá na úrovni učitelů hudební i výtvarné výchovy, v případě desetin učitelů pak na pravidelné bázi. Obecně hodnotí učitelé hudební a výtvarné výchovy spolupráci s umělci či kulturně-uměleckými organizacemi jako přínosnou, což v souladu se stále silněji akcentovaným zájmem o posilování prakticky orientované výuky utváří významné příležitosti pro podporu vzdělávací oblasti Umění a kultura. Lze také zaznamenat existenci spíše pozitivního slabšího vztahu mezi učitelovou oblíbeností hudební či výtvarné výchovy na jedné straně a četností a spokojeností se spoluprací s umělci či kulturně-uměleckými organizacemi na straně druhé, přičemž pro utváření přínosné spolupráce se jeví jako relevantní také delší doba praxe učitele hudební či výtvarné výchovy. V tomto kontextu lze vnímat také přínosnost vzájemné podpory učitelů s kratší a delší délkou pedagogické praxe.

Z hlediska snahy o neustálé zkvalitňování výuky je významným faktorem ochota učitelů rozšiřovat a prohlubovat své dovednosti například formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Necelé tři čtvrtiny učitelů jak výtvarné výchovy (71 %), tak hudební výchovy (74 %) jsou v tomto ohledu spokojeny s možnostmi dalšího vzdělávání se v oboru. Zbývá část učitelů jako nejčastější důvod své nespokojenosti označila nedostatečnou nabídku vzdělávacích kurzů. Důvody, jako jsou nedostatečná kvalita vzdělávacích kurzů či nedostatečná podpora vedení, byly učiteli zmiňovány jen okrajově.

⁹ MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

4.2 Materiální podmínky

Vedle personálních podmínek jsou pro kvalitu realizace hudební a výtvarné výchovy důležité také podmínky materiální. Ve vztahu k naplňování ŠVP je tato oblast hodnocena převážně pozitivně, když pouze desetina škol nedisponuje potřebným vybavením pro výuku ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v souladu se ŠVP.¹⁰ Školy by v tomto ohledu především přivítaly lepší vybavenost malířskými stojany, hudebními nástroji a technikou podporující realizaci hudební a výtvarné výchovy (např. software pro výtvarnou a audiovizuální činnost, nahrávací zařízení pro záznam zvuku). Uváděn byl také zájem o specializovanou učebnu hudební či výtvarné výchovy, která přitom není k dispozici na vyšším podílu škol (cca 30 % škol nevedlo, že má k dispozici specializovanou učebnu či jiný vhodně vybavený prostor pro hudební či výtvarnou výchovu).

¹⁰ To neznamená automaticky neplnění ŠVP; vyjadřuje to pouze skutečnost, že škola by povinných výstupů podle ŠVP dosahovala snáze, pokud by disponovala dalším vhodným vybavením.

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

Formy podpory rozvoje žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura

5 FORMY PODPORY ROZVOJE ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVACÍ OBLASTI UMĚNÍ A KULTURA

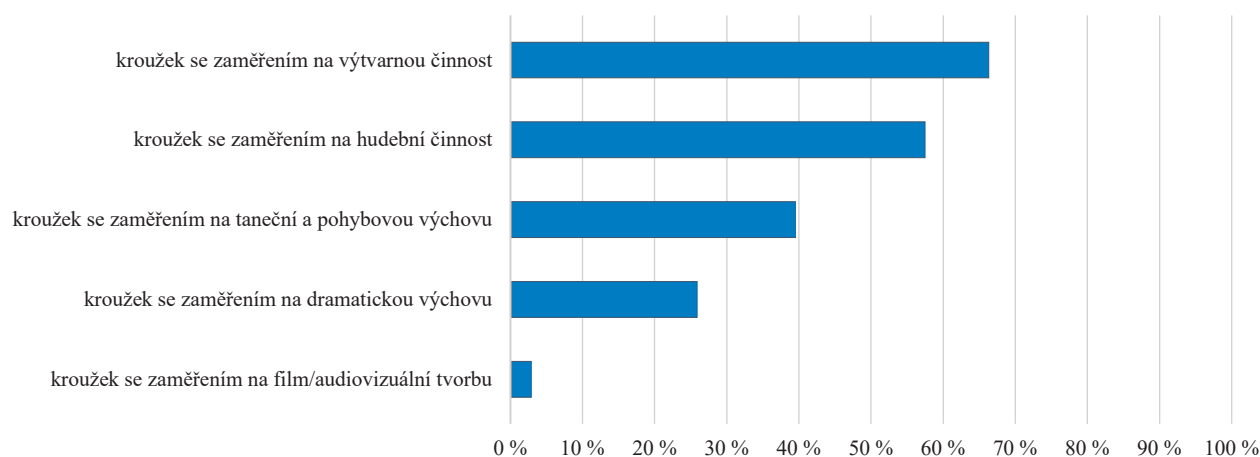
Podpora rozvoje žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura může nabývat různých forem. Jejich hodnocení je předmětem zájmu této kapitoly.

5.1 Povinné a nepovinné/volitelné předměty, kroužky na školách

Hlavní formou školní podpory rozvoje žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura je bezpochyby vlastní výuka v podobě povinných či nepovinných/volitelných předmětů. V tomto ohledu se ukazuje, že téměř všechny školy vyučují dva základní předměty, tj. hudební a výtvarnou výchovu, ve všech svých ročnících (praxe nezařazovat hudební, resp. výtvarnou výchovu do všech ročníků byla zaznamenána jen u 7 %, resp. 4 % škol; v takovém případě byla hudební, resp. výtvarná výchova vynechána v nejvyšších ročnících prvního či druhého stupně základní školy). V případě výtvarné výchovy je často využívána možnost blokové výuky ve dvou spojených hodinách, která poskytuje řadu výhod daných možností delší kontinuální práce na zadaném úkolu a snižuje čas potřebný k přípravě – plných 82 % neúplných škol pouze s 1. stupněm a 68 % plně organizovaných škol využívalo tuto formu výuky výtvarné výchovy, přičemž dalších 21 % plně organizovaných škol vyučovalo výtvarnou výchovu ve dvouhodinovém bloku alespoň na 2. stupni a necelá 4 % plně organizovaných škol pak na 1. stupni.

Zařazení dalších povinných či nepovinných/volitelných předmětů s přímým vztahem ke vzdělávací oblasti Umění a kultura není příliš obvyklé, s určitou výjimkou v případě předmětu dramatická výchova, který byl zaznamenán na desetině škol, ať již ve formě povinného, nebo ve formě nepovinného/volitelného předmětu. Realizace filmové/audiovizuální výchovy či taneční a pohybové výchovy formou povinného či nepovinného/volitelného předmětu byla zcela ojedinělá. Podle očekávání platí, že výuka dalších povinných či nepovinných/volitelných předmětů se vztahem ke vzdělávací oblasti Umění a kultura je častější v případě škol s profilací v této oblasti.

GRAF 7 | Školy nabízející volnočasový kroužek s daným zaměřením (podíl odpovídajících ředitelů škol)



Vedle povinného či nepovinného/volitelného předmětu mohou školy podporovat rozvoj žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura také prostřednictvím nabídky kroužků. I v tomto případě nabízí nejvyšší podíl škol kroužky se zaměřením na výtvarnou a hudební činnost. Prostřednictvím kroužku je však častěji podporován rozvoj žáků také v dalších oborech relevantních pro vzdělávací oblast Umění a kultura, především pak v oborech taneční a pohybové výchovy a dramatické výchovy (viz graf č. 7). Školy, které hudební, výtvarné či jiné kulturně-umělecké kroužky interně nenabízejí (přibližně desetina škol), tak často činí ve spolupráci s volnočasovými a jinými organizacemi v území (např. domy dětí a mládeže, případně základní umělecké školy), a to tak, aby se jejich činnost nepřekrývala. Významnou roli v tomto ohledu plní také školní družiny.

Nabídka kroužků s relevancí pro vzdělávací oblast Umění a kultura se vyznačuje některými dalšími charakteristikami:

- Z hlediska možnosti zapojení žáků je nepochybně pozitivní, že hudební a výtvarné kroužky na školách jsou otevřené, a tedy dostupné všem žákům, kteří o ně projeví zájem. Výběrové kroužky jen pro žáky s hudebním či výtvarným nadáním byly zaznamenány pouze ve 2 % škol, v této oblasti je pro žáky přirozeně relevantní spolupráce se základními uměleckými školami.

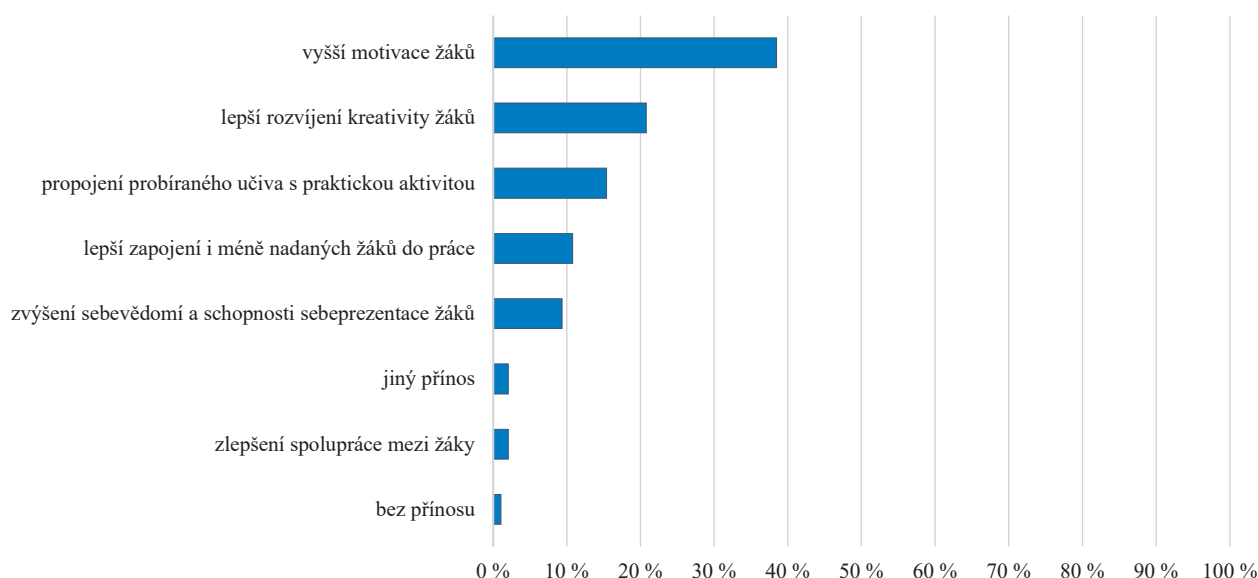
- Přístup škol k zpoplacení hudebních a výtvarných kroužků je různý, když 40 % z nich nabízí zdarma výtvarný kroužek a 52 % škol pak kroužek hudební, v ostatních případech je účast žáků v kroužku zpoplatněna. Zpoplacení kroužku může být překážkou účasti především pro žáky z finančně slabšího rodinného zázemí.
- Pokud škola žákům hudební, výtvarný či jiný kulturně-umělecký kroužek nenabízí, pak je to z různých důvodů, mezi které patří především preference jiného zaměření kroužků nebo nedostatečné kapacity učitelů a nezájem žáků.¹¹
- Pozitivně je potřeba vnímat tu skutečnost, že ve většině případů bylo zřízení hudebního, výtvarného a také tanečního a pohybového kroužku vyvoláno zájmem samotných žáků. Dalším častým podnětem pro zavedení takto zaměřených kroužků byl návrh konkrétního učitele¹², který byl nejčastějším motivem k zavedení dramatického kroužku a také filmového/audiovizuálního kroužku.

Tematická orientace uměleckých kroužků na školách je významně širší a vedle tradičních oblastí (např. keramika a ruční práce jako vyšívání, práce s korálky, vystřihování apod.) zahrnuje také oblasti moderní (např. grafika, digitální fotografie). Ukazuje se přitom, že pokud školy nabízejí kulturně a umělecky zaměřené kroužky, pak se typicky jedná o kroužky ve více tematických oblastech a zároveň jsou na těchto školách činné kulturně-umělecké útvary (např. pěvecký sbor, hudební skupina či jiné).

5.2 Spolupráce škol s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi

Další významné formy podpory rozvoje žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura vycházejí ze spolupráce škol s umělci (např. spisovatelé, sochaři, hudebníci, výtvarníci), kulturně-uměleckými organizacemi (např. muzea, divadla, kina, galerie a další) a pak také mezi základními školami navzájem, primárně ve vazbě na základní umělecké školy.¹³ Taková spolupráce byla zaznamenána na třech čtvrtinách škol – plná čtvrtina škol tedy nevyužívá potenciální přínosy, které z takové spolupráce plynou. Zároveň téměř desetina škol spolupracuje s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi jen jednorázově a další třetina pak pouze příležitostně. Nepříznivé hodnocení chybějící spolupráce školy s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi je přitom dáno tím, zda tato spolupráce je obecně považována za přínosnou. Za pozornost přitom stojí různorodost nejvýznamnějších pozorovatelných přínosů spolupráce školy s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi (viz graf č. 8). Ty jsou spojeny jak s oblastí postojovou (motivace žáků), tak s oblastí výsledkovou (kreativita žáků), přičemž důležitá je také vazba na podněcování zájmu žáků, kteří jsou pro umělecké obory méně nadáni.

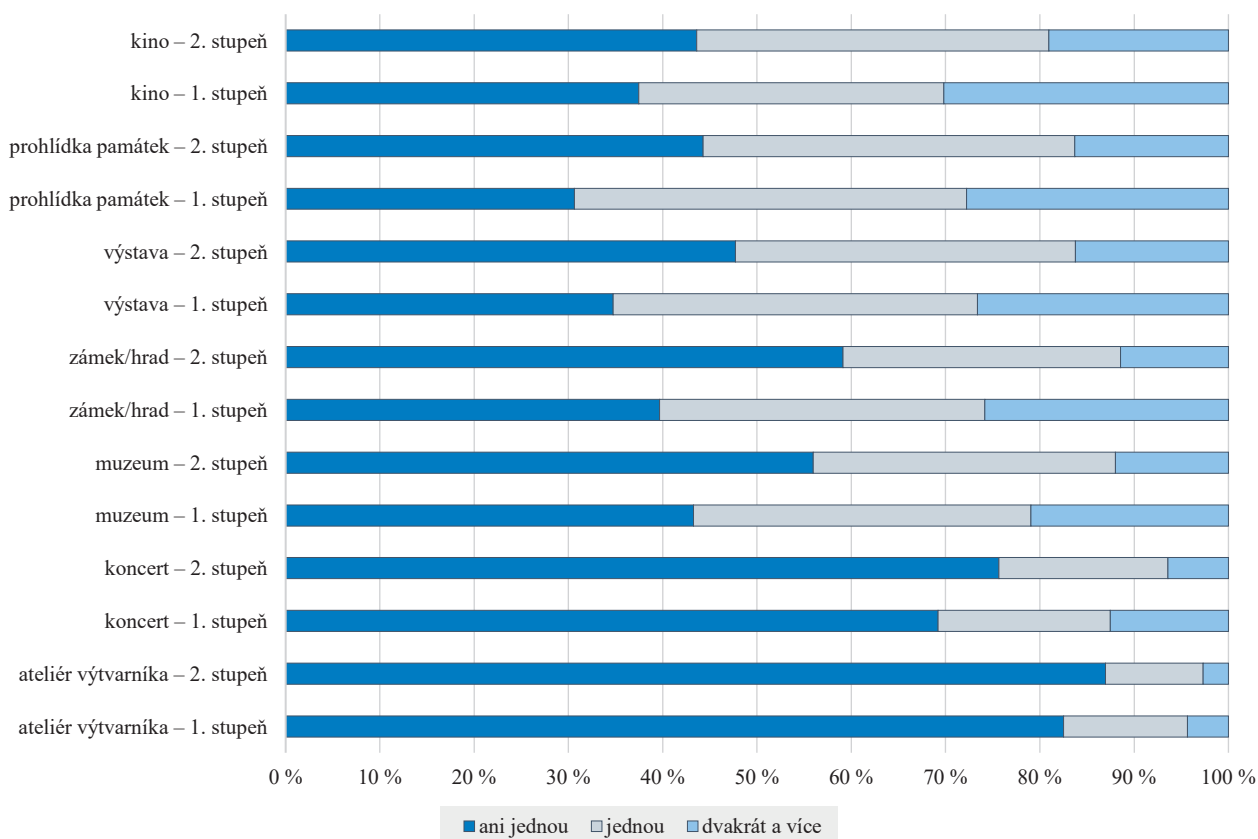
GRAF 8 | Nejvýznamnější pozorovatelný přínos spolupráce školy s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi (podíl odpovídajících ředitelů škol)



¹¹ Preference jiného zaměření kroužků byla jako hlavní důvod nezavedení hudebního či výtvarného kroužku zaznamenána na přibližně desetinu škol.

¹² V případě podnětu daného zájmem žáků se jedná o 54 % škol s výtvarným kroužkem a 51 % škol s hudebním kroužkem. Návrh konkrétního učitele pak byl hlavním podnětem v případě 37 % škol s výtvarným kroužkem a 38 % škol s hudebním kroužkem.

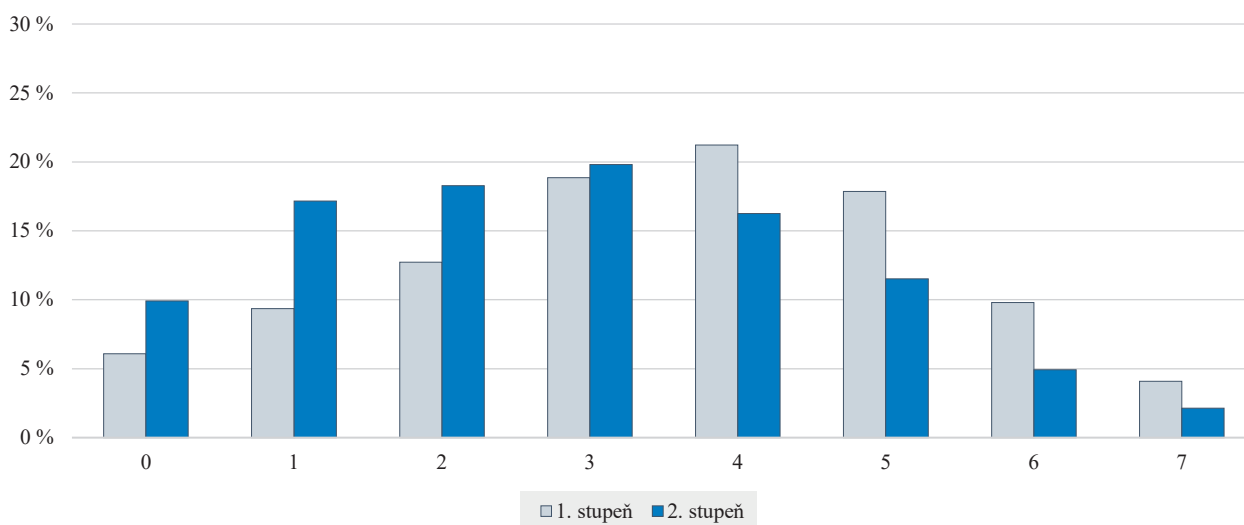
¹³ Spolupráce může probíhat v různé podobě. Na některých školách umělci například připravují interaktivní výukové lekce, tvořivé workshopy či besedy.

GRAF 9 | Počet účastí žáků na daném typu školní akce za uplynulý rok (podíl odpovídajících žáků, 1. a 2. stupeň)

Důležitým typem interakcí škol s kulturně-uměleckými organizacemi je účast žáků na kulturně zaměřených školních akcích (např. výlety za památkami, návštěvy kin apod.), které pomáhají budovat u žáků pozitivní vztah k umění.¹⁴ Graf č. 9 naznačuje, že žáci se v rámci těchto akcí setkávají s různými typy kulturně-uměleckých aktivit, přičemž nejčastěji se jedná o návštěvu kina, prohlídku památek a návštěvu výstav. Méně často jsou školní akce žáků zaměřeny na návštěvu koncertu či ateliéru výtvarníka, i když především druhá z uváděných možností může být přínosná v kontextu přímého kontaktu žáků s praktickou činností umělce. O něco častěji se kulturně zaměřených školních akcí účastní žáci 1. stupně než žáci 2. stupně základní školy.

Výrazné rozdíly existují také v tom, jak často se žáci účastní různých kulturně zaměřených školních akcí (viz graf č. 10). Takto necelá desetina žáků základních škol nenavštívila v uplynulém roce žádnou takovou akci, na druhé straně existují školy, které jsou v této oblasti velmi aktivní. Zároveň se ukazuje ještě jeden poznatek, kdy žáci, kteří se školou častěji chodí do muzea, častěji navštěvují také výstavy, zámky/hrady a další památky, naopak vztah k návštěvě kin je v tomto ohledu výrazně slabší. Tato skutečnost naznačuje existenci určitého typického chování škol a tříd, které je spojeno s častějšími návštěvami uvedeného typu kulturně-uměleckých akcí. Za pozornost přitom stojí, že nelze pozorovat existenci vztahu častější účasti žáků na akcích spojených s návštěvou muzeí, výstav, zámků/hradů a dalších památek a jejich oblíbenosti hudby či výtvarné výchovy.

¹⁴ Souhlas s tímto tvrzením vyjádřilo 97 % ředitelů škol.

GRAF 10 | Počet kulturně zaměřených školních akcí navštěvovaných žáky za školní rok (podíl odpovídajících žáků, 1. a 2. stupeň)

Zjištění týkající se rozdílů, jak často žáci navštěvují kulturně zaměřené školní akce, nastolují přirozenou otázku, s jakými překážkami se školy nejčastěji v této oblasti setkávají. Zaznamenat lze především tři významné druhy překážek v podobě:

- časové náročnosti realizace kulturně zaměřených školních akcí,
- finanční náročnosti účasti žáků na kulturně zaměřených školních akcích,
- absence cílových destinací ve vhodné vzdálenosti od školy.

Tento poznatek přitom dobře vysvětluje zjištění, že přibližně pětina ředitelů škol, stejně jako učitelů hudební a výtvarné výchovy, nepovažuje stávající nabídku kulturně-uměleckých organizací školám za dostatečnou, naopak vyšší spokojenost panuje s kvalitou nabídky.

Pro rozvoj žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura je důležité také didaktické uchopení účasti žáků na kulturně zaměřených školních akcích. Praxe učitelů hudební a výtvarné výchovy je v tomto směru různá:

- Necelá polovina učitelů klade důraz na aktivní účast žáků na kulturně zaměřených školních akcích, kdy jsou žáci přímo zapojeni do „děje akce“, více než polovina učitelů naopak uvedla převažující pasivní účast žáků. Rozdíl mezi učiteli hudební a výtvarné výchovy není v odpovědích patrný.
- Tři čtvrtiny učitelů realizují před kulturně zaměřenými školními akcemi motivační přípravu žáků, naopak pro čtvrtinu učitelů není taková praxe běžná. I zde je situace v hudební a výtvarné výchově rovnocenná.
- Tři čtvrtiny učitelů provádí po proběhlé kulturně zaměřené školní akci reflexi kulturního zážitku žáků formou diskuse, více než polovina učitelů pak reflexi provádí formou výtvarné práce. Druhá z uvedených forem reflexe je přirozeně častější v případě učitelů výtvarné výchovy.

Hodnocení rovněž ukazuje, že uvedené didaktické aspekty účasti žáků na kulturně zaměřených akcích nemají jednoznačnou tendenci vyskytovat či nevyskytovat se současně, učitelé tak poměrně často uplatňují jen některé z uvedených prvků, zatímco jiné opomíjí. Existuje tedy značný potenciál pro kvalitnější celkové didaktické uchopení kulturně zaměřených akcí, od motivační přípravy přes aktivní účast žáků až po reflexi kulturního zážitku.

5.3 Další formy podpory kulturně-uměleckého rozvoje žáků

Podpora rozvoje žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura je možná také dalšími formami. Graf č. 11 ukazuje počty škol, na nichž působí nějaký konkrétní útvar podporující kulturně-umělecký rozvoj žáků. Nejčastěji se v tomto směru jedná o školní časopis, na jehož vydávání se žáci přímo podílejí, a pěvecký sbor; přítomnost dalších útvarů na školách je již méně častá. Poměrně nepříznivým faktem je, že žádný z uvedených útvarů nebyl zaznamenán přibližně na třetině škol. Častější je výskyt kulturně-uměleckých útvarů na školách, které současně nabízejí i takto zaměřené kroužky.

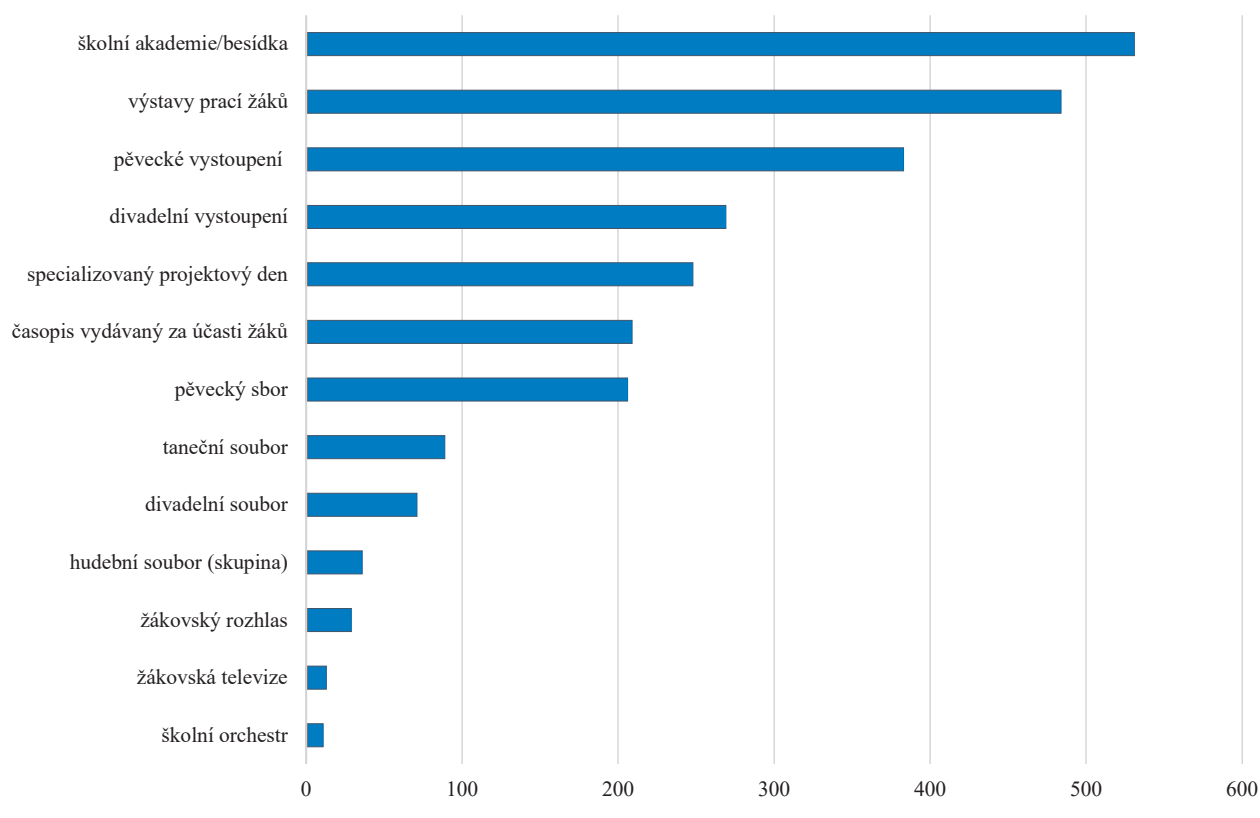
Pozitivní je, že běžnou praxí škol je realizace společných mezitřídních aktivit v nejrůznějších podobách, které zahrnují školní akademie/besídky (83 % škol), výstavy prací žáků (75 % škol), pěvecká vystoupení (60 % škol) či divadelní

vystoupení (42 % škol), další aktivity pak zahrnují také taneční vystoupení a organizaci školního plesu, tvůrčí činnosti (dílky) a jiné. Necelé dvě pětiny škol realizují mezitřídní kulturně-umělecké aktivity na projektové bázi (např. projektový den s kulturou). Pozitivní v tomto ohledu je, že pouze jedna škola ze sta žádné aktivity tohoto druhu nerealizuje. Mezi další charakteristiky společných mezitřídních kulturně-uměleckých aktivit patří:

- účast vysokého podílu žáků škol na takto koncipovaných aktivitách, především pak ale na školních akademiích/ besídkách a projektových dnech, přičemž však tato jistě žádoucí praxe není vlastní všem školám¹⁵ a v případě nižší účasti je důležitá role učitele při výběru žáků, kteří se budou dané aktivity účastnit;
- převažující realizace takto koncipovaných aktivit jak v prostorách školy, tak mimo ně (85 % škol), přičemž v případě třetiny škol převažuje realizace těchto aktivit mimo prostory školy.

Z hlediska utváření občanské společnosti je velmi pozitivní, že řada společných mezitřídních kulturně-uměleckých aktivit má komunitní a mezigenerační charakter (např. komunitní vystoupení žáků při slavnostních událostech¹⁶, vystoupení žáků v klubech seniorů, kulturně-umělecké aktivity zaměřené na podporu osob ohrožených sociálním vyloučením apod.), a podporuje tak sociální a územní soudržnost v lokalitě školy. Důležitým aspektem problematiky je také účast žáků škol na vystoupeních soutěžního charakteru, a to v kontextu osobního rozvoje žáků s uměleckým nadáním.

GRAF 11 | Počet škol využívajících danou formu podpory rozvoje žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura (počet souhlasně odpovídajících ředitelů škol; N = 643)



5.4 Specifika průběhu hudební a výtvarné výchovy

Hodnocení toho, jak žáci vnímají hudební a výtvarnou výchovu, ukázalo jednak na oblíbenost těchto dvou předmětů a jednak na horšící se postoje žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy. V tomto kontextu stojí za pozornost dvě otázky:

- „Odlisují se základní charakteristiky hodin hudební a výtvarné výchovy od hodin výuky jiných předmětů?“
- „Dochází ke změně charakteristik hodin hudební a výtvarné výchovy na 1. a 2. stupni základní školy?“

¹⁵ Dvě třetiny ředitelů škol uvedly, že se společných mezitřídních kulturně-uměleckých aktivit účastní více než dvě třetiny žáků, čtvrtina ředitelů škol uvedla účast třetiny až dvou třetin žáků a desetina ředitelů škol pak účast méně než třetiny žáků.

¹⁶ Například rozsvěcování vánočního stromčeka.

Při hledání odpovědí na uvedené otázky byly využity informace z hospitací, které byly pořízeny v rámci prezenční inspekční činnosti jednak v hodinách hudební a výtvarné výchovy a jednak v hodinách jiných předmětů, a to ve třech školních letech 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020. Datová struktura těchto informací byla následně zjednodušena a pro další analýzu byly využity tři syntetické ukazatele charakterizující:

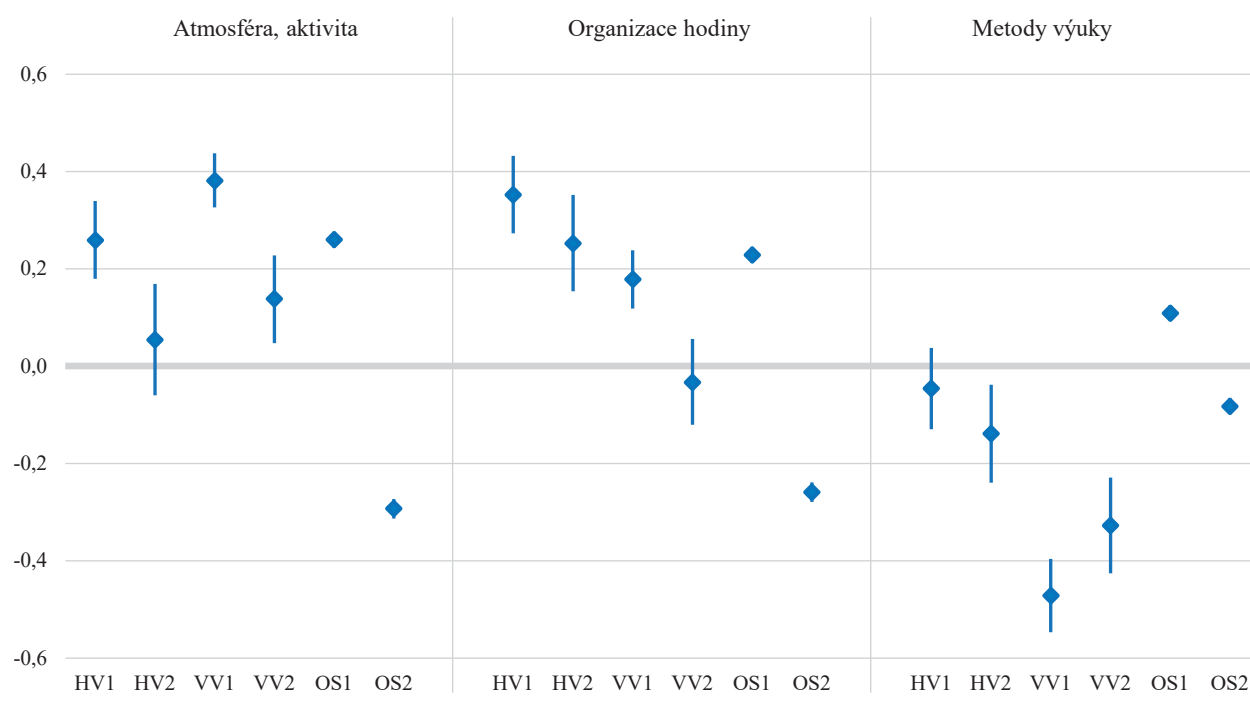
- atmosféru výuky a aktivitu žáků;
- organizaci a spád hodiny;
- používané metody ve výuce.

Bližší vysvětlení podstaty tří ukazatelů poskytuje tabulka č. 3. Vedle toho byl hodnocen čtvrtý ukazatel charakterizující rozvoj kreativity žáků ve výuce.

TABULKA 3 | Přehled hodnocených syntetických ukazatelů a jejich charakteristika

Ukazatel	Charakteristika ukazatele
Atmosféra výuky a aktivita žáků	Vysoké hodnoty ukazatele jsou dány: (a) vyšší mírou zájmu žáků o svou práci; (b) příjemnou atmosférou výuky; (c) úspěchem i slabších žáků; (d) nižší mírou pasivity žáků, kteří se dostávají téměř všichni ke slovu; a (e) roli učitele jako tvůrce podmínek pro aktivitu žáků, včetně diferenciací vzdělávacích cílů.
Organizace hodiny	Vysoké hodnoty ukazatele jsou dány: (a) vyvarováním se jednotvárného průběhu hodiny; (b) účelným střídáním metod výuky; (c) dobrou organizovaností hodiny, která má spád; a (d) účelným využitím didaktické techniky učitelem.
Metody výuky	Vysoké hodnoty ukazatele jsou spojeny s průběhem výuky charakteristickým: (a) vyšší mírou spolupráce žáků v hodině a využití skupinové výuky a práce ve dvojicích; a (b) nižší mírou využití frontální výuky.

GRAF 12 | Charakteristiky průběhu hodin hudební a výtvarné výchovy ve srovnání s dalšími předměty (průměrné skóre, 95% interval spolehlivosti)



Pozn.: HV – hudební výchova; VV – výtvarná výchova; OS – ostatní předměty; 1 – 1. stupeň; 2 – 2. stupeň.

Hlavní výstupy hodnocení sledovaných ukazatelů vykreslují následující podobu zjištění vztahujících se ke dvěma výše formulovaným otázkám:

- Rozdíly v charakteristikách hodin hudební a výtvarné výchovy a hodin jiných předmětů jsou menší na 1. stupni základní školy (viz graf č. 12). Výjimkou je v tomto ohledu nižší metodická rozmanitost hodin výtvarné výchovy, což je však logicky dáno kontextem samostatné výtvarné práce žáka. Tato skutečnost se nijak neprojevuje v atmosféře hodiny a aktivitě žáků, které jsou naopak hodnoceny nejlépe ze všech předmětů.
- Přejít žáků z 1. na 2. stupeň základní školy je spojený s horšícími se charakteristikami všech hodnocených situací s jedinou výjimkou, kterou jsou právě hodiny výtvarné výchovy, kdy zřejmě v pozdějším věku jsou

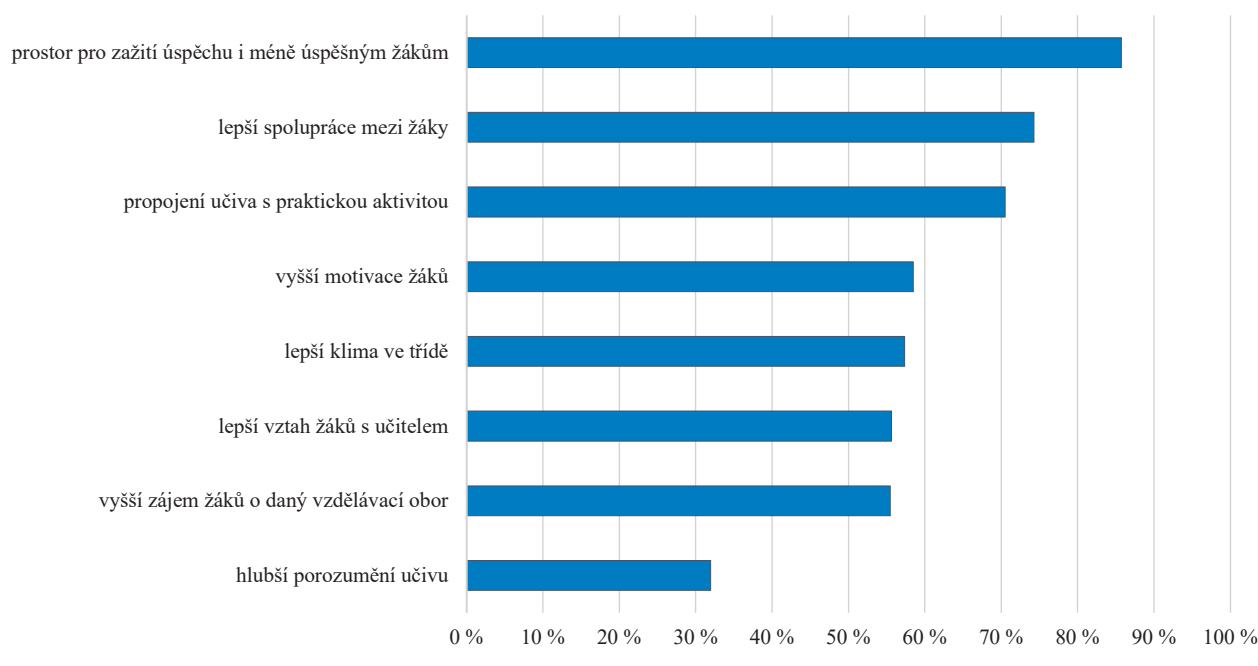
žáci schopni lépe uchopit aspekt spolupráce při výtvarné tvorbě (viz graf č. 12). Pro vzdělávací oblast Umění a kultura je však zásadní, že úroveň zhoršení atmosféry výuky a aktivity žáků, stejně jako organizace hodin, je významně nižší v případě hudební i výtvarné výchovy než v případě jiných předmětů. Tato skutečnost nazývá otázku, zda by mohl být „recept“ vzdělávací oblasti Umění a kultura funkční také pro jiné vzdělávací oblasti.

- V hodinách hudební a výtvarné výchovy bylo rozvíjení kreativity žáků podle očekávání zaznamenáno výrazně častěji než v hodinách jiných předmětů.

Do mozaiky dosavadních zjištění přidává další důležitý střípek také hodnocení odpovědí ředitelů škol na otázku, v čem spatřují přínosy využívání metod z oblasti Umění a kultura v jiných předmětech. Primárně platí, že jen jediný ředitel školy uvedl, že žádný takový přínos nespaturuje, odpovědi ostatních ředitelů pak zachycuje graf č. 13.

Řediteli škol vnímané přínosy metod vzdělávací oblasti Umění a kultura pro výuku v jiných předmětech jsou různorodé, často jsou přitom uváděny vyšší motivace žáků a utváření prostoru k úspěchu i pro méně úspěšné žáky. Právě v tomto bodě může spočívat vysvětlení odlišností zachycených v grafu č. 12. Za pozornost také stojí častá souhlasná odpověď ředitelů škol o přínosnosti metod z oblasti Umění a kultura pro rozvoj spolupráce žáků. Ta může spočívat především v přínosnosti metod dramatické výchovy (např. využití divadelních rolí jako formy výuky), neboť metody hlavních předmětů vzdělávací oblasti Umění a kultura, a především pak výtvarné výchovy, zjevně nejsou pro tento účel ty nejvhodnější (srovnej s grafem č. 12). Pozitivní je také vyjádření téměř všech ředitelů škol, že učitelé hudební a výtvarné výchovy spolupracují s učiteli dalších vzdělávacích oborů, přičemž na čtyřech pětinach škol probíhá taková spolupráce z vlastní vůle učitelů, aniž by ředitel školy tuto praxi důsledně vyžadoval. Podobně pak učitelé hudební a výtvarné výchovy deklarují svůj pozitivní postoj ke spolupráci s učiteli dalších předmětů.

GRAF 13 | Přínosy využití metod z oblasti Umění a kultura v jiných předmětech (podíl odpovídajících ředitelů)



V kontextu úvahy o možnosti méně úspěšných žáků zažít úspěch jako o jednom z hlavních přínosů vzdělávací oblasti Umění a kultura je rovněž zajímavé hodnocení praxe učitelů výtvarné výchovy při výběru žákovské tvorby k výzdobě školy, kdy jen 8 % z nich výlučně vybírá za tímto účelem práce nejlepších žáků a naopak téměř polovina učitelů takový postup nesleduje vůbec. Pozitivně lze hodnotit také důvěru učitelů výtvarné výchovy v to, že žáci jsou schopni zvládat výtvarné techniky jak plošného, tak prostorového vyjadřování.

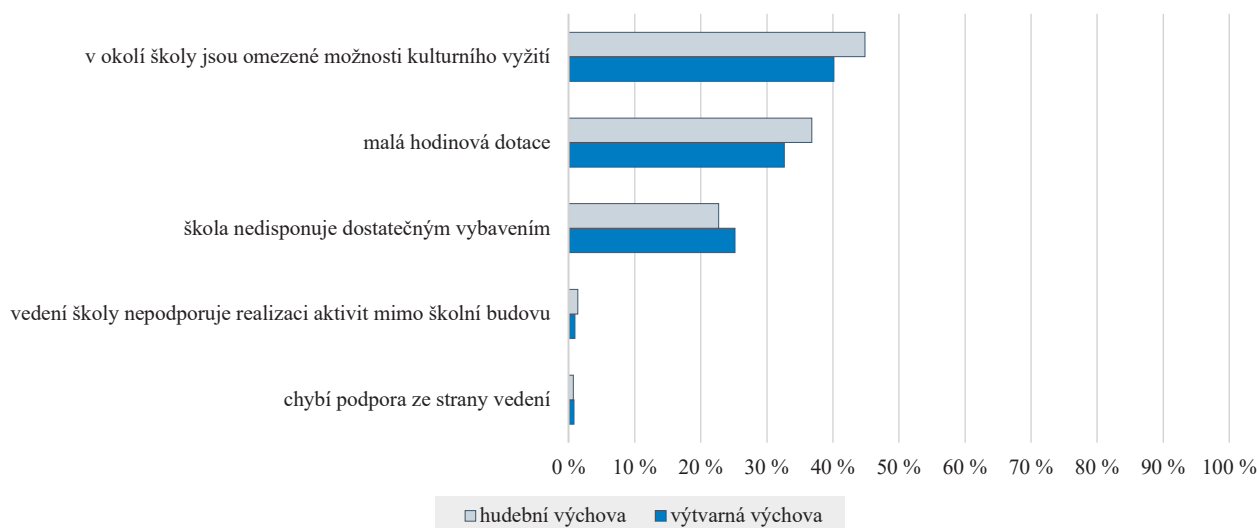
5.5 Překážky realizace hudební a výtvarné výchovy

Poslední podkapitola se věnuje překážkám realizace hudební a výtvarné výchovy pohledem učitelů těchto předmětů. Primárně platí, že téměř všichni učitelé hudební a výtvarné výchovy jsou celkově s výukou svého předmětu spokojeni. Zároveň však téměř dvě třetiny učitelů vnímají možnosti hudební i výtvarnou výchovu dále vylepšovat a obohacovat. Právě v tomto kontextu je zajímavé posoudit, co učitelé hudební a výtvarné výchovy považují za nejčastější překážky

při výuce a jejím plánování, přičemž podobně, jako tomu je v případě ředitelů škol, se překážky týkají tří hlavních oblastí:

- neexistence vhodných cílových kulturně-uměleckých destinací v okolí školy;
- nedostatečného časového prostoru pro hudební a výtvarnou výchovu;
- nedostatečných materiálních podmínek úzce souvisejících také s finančními možnostmi školy.

GRAF 14 | Učitelé hudební a výtvarné výchovy vnímané překážky výuky a jejího plánování (podíl odpovídajících učitelů)



Hlubší porozumění problematice pak poskytují komentáře k vnímaným problémům realizace hudební a výtvarné výchovy ve školách:

- Problém nedostatku vhodných cílů kulturně zaměřených školních akcí je úzce spojen také s vyššími náklady pro školu (a zprostředkovaně pro žáky) s tím, že zákonní zástupci následně nejsou ochotni žáky na takové akce pouštět. Finanční překážky se přitom projevují také v dalších oblastech realizace hudební a výtvarné výchovy, jako je např. výše ceny pořízení materiálu, který je potřebný pro uplatnění některých náročnějších technik ve výuce.
- Překážky spojené s časovým prostorem pro hudební a výtvarnou výchovu mají úzký vztah k výuce dalších předmětů, které vedení školy či zákonní zástupci žáků považují z různých důvodů za důležitější. V tomto kontextu se projevuje nižší důležitost, která je vzdělávací oblasti Umění a kultura aktéry vzdělávání přikládána. Také někteří učitelé hudební a výtvarné výchovy, kteří zdůraznili nižší důležitost těchto předmětů, nastolili v tomto kontextu úvahu o možné přínosnosti volitelného charakteru předmětu ve vyšších ročnících studia. Zde se projevuje také jedna z dalších překážek uváděných učiteli hudební a výtvarné výchovy – nízká motivace a nekázeň žáků, a to především žáků vyšších ročníků, ale také zvyšující se ostych žáků, především při zpěvu.
- Překážky spojené s vybavením školy se především týkají chybějící specializované učebny, která by umožnila nejen uložení všech potřebných materiálů a pomůcek, ale také např. nabídla dostatek prostoru pro hudebně-pohybové aktivity.
- Někteří učitelé uvedli své nedostatečné dovednosti v oblasti hudební a výtvarné výchovy (např. dovednosti ve hře na hudební nástroj) a přivítali by rovněž více inspirace pro výuku. Častěji zmiňovanou překážkou hudební a výtvarné výchovy pak byla také velikost třídy, která neumožňuje výuku některých hudebních a výtvarných technik, případně také zhoršující se cit žáků pro detail a jejich šikovnost pro výtvarné činnosti.

6

Vzdělávací oblast Umění a kultura v kontextu charakteristik škol

6 VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA V KONTEXTU CHARAKTERISTIK ŠKOL

V předchozích kapitolách byla představena hlavní zjištění z hodnocení postavení a vnímání vzdělávací oblasti Umění a kultura řediteli škol, učiteli hudební a výtvarné výchovy a žáky, respektive z hodnocení personálních a materiálních podmínek a forem podpory rozvoje žáků pro naplňování záměrů této vzdělávací oblasti. Je přitom přirozené, že situace základních škol různých charakteristik (např. vzhledem k velikosti školy) se bude od sebe odlišovat, přičemž tuto skutečnost je potřeba zohlednit v souvisejících úvahách. Z těchto důvodů se tato kapitola zaměřuje na hodnocení specifík škol, která se vztahují ke sledovaným tématům vzdělávací oblasti Umění a kultura, a to se zohledněním úrovně ředitelů škol, učitelů hudební a výtvarné výchovy a žáků. Tabulka č. 4 představuje přehled charakteristik škol vstupujících do dalšího hodnocení.

TABULKA 4 | Přehled charakteristik škol vstupujících do hodnocení

Charakteristika školy	Hodnoty charakteristiky školy
Lokalizace školy – obec ¹⁷	(a) školy lokalizované v jádrových územích větších měst; (b) školy lokalizované v zázemí větších měst (suburbium); (c) školy lokalizované v dalších venkovských obcích
Velikost školy	(a) malé školy (0–60 žáků); (b) středně velké školy (61–250 žáků); (c) velké školy (více než 250 žáků)
Organizovanost školy	(a) plně organizované školy; (b) neúplně školy jen s 1. stupněm
Profilace školy	(a) školy profilující se v oblasti umění a kultury; (b) školy neprofilující se v oblasti umění a kultury
Převažující pedagogický přístup	(a) převažující běžný pedagogický přístup; (b) převažující alternativní pedagogický přístup (např. konstruktivistický přístup, činnostní učení, waldorfská či Montessori pedagogika)
Lokalizace školy – kraj	Proměnná nabývá hodnoty jednoho ze 14 krajů České republiky (včetně území hlavního města Prahy)

6.1 Ředitelé škol

Hodnocení specifík škol je v případě odpovědí jejich ředitelů založeno na sedmi ukazatelích, které jsou přehledně uvedeny v tabulce č. 5.

TABULKA 5 | Přehled hodnocených ukazatelů založených na odpovědích ředitelů škol

Ukazatel	Popis ukazatele
Vnímaná důležitost vzdělávací oblasti Umění a kultura	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, pokud ředitel školy vyjadřuje vyšší míru svého souhlasu s tvrzením, že vzdělávací oblast Umění a kultura je stejně významná jako jiné vzdělávací oblasti.
Aprobovanost výuky	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, pokud je vyšší podíl hodin (a) hudební výchovy; a (b) výtvarné výchovy vyučován aprobovaně.
Materiální vybavenost	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, když: (a) ředitel uvádí, že škola disponuje potřebným vybavením pro výuku v oblasti Umění a kultura podle ŠVP; (b) škola má specializovanou učebnu či jiný vhodný prostor pro hudební výchovu; a (c) škola má specializovanou učebnu či jiný vhodný prostor pro výtvarnou výchovu.
Nepovinná/volitelná kulturně-umělecká aktivita školy	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, když: (a) škola nabízí široké spektrum kulturně-uměleckých kroužků, především pak hudební a dramatický kroužek; a (b) na škole působí vyšší počet kulturně-uměleckých útvarů, především pak pěvecký sbor, divadlo a hudební skupina.
Nepovinná/volitelná hudební aktivita školy	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, když: (a) škola nabízí hudební kroužek; (b) na škole působí pěvecký sbor a orchestr; a (c) se žáci účastní hudebních vystoupení.
Školní besídky a projektové dny s vysokou účastí žáků	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, když: (a) škola organizuje školní akademie/besídky a projektové dny; a (b) organizovaných meztřídních aktivit školy se účastní vyšší podíl žáků školy.
Spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, když škola spolupracuje s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi na pravidelné bázi.

Tabulka č. 6 zachycuje výsledky hodnocení ukazatelů definovaných v tabulce č. 5 vzhledem k charakteristikám škol uvedeným v tabulce č. 4. V tomto ohledu se primárně ukazuje, že možnosti malých, neúplných a venkovských škol pro rozvoj žáků v oblasti Umění a kultura jsou limitovány především horším materiálním vybavením, omezenou nabídkou nepovinných kulturně-uměleckých aktivit školy (např. kroužky, umělecké útvary) a nižší úrovní spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi, a to v kontextu omezených personálních, případně finančních kapacit těchto

¹⁷ Vymezení je založeno na datech podle OUŘEDNÍČEK, M., ŠPAČKOVÁ, P., KLSÁK, A. (2018). Metodika sledování rozsahu rezidenční suburbanizace. Pátá verze. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Urbánní a regionální laboratoř. Dostupné na: <<http://urrlab.cz>>.

škol. Na druhou stranu jsou to právě tyto školy, jejichž všichni žáci se mohou účastnit školních besídek a projektových dnů orientovaných na kulturu, a to včetně vystoupení mimo prostory školy. Takto jsou základní školy jedním z klíčových aktérů společenského života především venkovských obcí. Za pozornost také stojí, že ředitelé malých a neúplných škol přikládají vzdělávací oblasti Umění a kultura vyšší význam než ředitelé škol velkých.

Možná poněkud překvapivá zjištění týkající se aprobovanosti hudební a výtvarné výchovy v případě malých a neúplných škol je potřeba zasadit do kontextu výuky na 1. stupni základní školy, kde aprobovanost nemusí být nutně spojena s předmětovou specializací. Problémy s aprobovaností hudební a výtvarné výchovy jsou tak pozorovány především ve venkovských obcích dále od zázemí větších měst.

Školy deklarující svou kulturně-uměleckou profilaci vykazují lepší hodnoty v případě ukazatelů aprobovanosti výuky a nabídky nepovinných/volitelných kulturně-uměleckých aktivit školy, nikoli však již v dalších ukazatelích. Tato skutečnost je dána tím, že tyto školy vykazují značný rozptyl hodnot sledovaných ukazatelů a vedle skutečně profilovaných škol existují také školy, u nichž se kulturně-umělecká profilace jeví spíše deklaratorní. Hlavní rozdíly vzhledem k převažujícímu pedagogickému přístupu školy lze zaznamenat ve vyšší důležitosti, kterou ředitelé škol s alternativním pedagogickým přístupem přikládají vzdělávací oblasti Umění a kultura, a dále pak ve vyšší angažovanosti všech žáků školy na projektových dnech a školních akademích/besídkách.

TABULKA 6 | Srovnání hodnocených ukazatelů vzdělávací oblasti Umění a kultura vzhledem ke sledovaným charakteristikám školy

Porovnání dvou typů charakteristiky školy: ● – významně lepší hodnota prvního z uvedených typů charakteristiky školy (95% interval spolehlivosti); ○ – nevýznamné rozdíly hodnot (95% interval spolehlivosti); ● – významně horší hodnota prvního z uvedených typů charakteristiky školy (95% interval spolehlivosti)

Srovnávané charakteristiky školy (tučně hodnota, k níž se vztahuje barva značky v buňce tabulky)	I	II	III	IV	V	VI	VII
obec školy – jádrové území vs. suburbium	○	○	●	●	●	●	○
obec školy – jádrové území vs. venkov	○	●	●	●	●	●	○
obec školy – suburbium vs. venkov	○	○	○	○	○	○	○
velká škola vs. středně velká škola	○	○	●	●	○	●	○
velká škola vs. malá škola	●	○	●	●	●	●	●
středně velká škola vs. malá škola	○	○	○	●	○	●	●
plně organizovaná škola vs. neúplná škola	●	●	●	●	●	●	●
umělecká profilace školy – ano vs. ne	○	●	○	●	●	○	○
převažující pedagogický přístup – běžný vs. alternativní	●	○	○	○	○	●	○

Pozn.: I – vnímaná důležitost vzdělávací oblasti Umění a kultura; II – aprobovanost výuky; III – materiální vybavenost; IV – nepovinná/volitelná kulturně-umělecká aktivita školy; V – nepovinná/volitelná hudební aktivita školy; VI – školní besídky a projektové dny s vysokou účastí žáků; VII – spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi.

Hodnocení krajských specifíků (blíže viz příloha č. 1) primárně ukazuje na významné vnitrokrajské rozdíly mezi školami, a proto jsou mezikrajské rozdíly vesměs nevýznamné. Přesto lze zaznamenat některé výjimky. Takto je pro Prahu charakteristická vyšší aprobovanost výuky hudební a výtvarné výchovy a rovněž širší nabídka dalších nepovinných či volitelných kulturně-uměleckých aktivit (např. kroužky, kulturně-umělecké útvary). Tato skutečnost, spolu s různorodostí nabídky, je zřejmě důvodem poněkud překvapivě deklarované nižší pravidelnosti spolupráce pražských škol s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi, se kterou by ředitelé těchto škol byli také spokojeni. Účast žáků pražských škol na školních kulturně zaměřených akcích je přitom významně častější.

Podpora rozvoje žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura se ve školách Moravskoslezského kraje vyznačuje lepší materiální vybaveností škol pro hudební a výtvarnou výchovu a širší nabídkou dalších nepovinných či volitelných kulturně-uměleckých aktivit (např. kroužky, kulturně-umělecké útvary). Tato skutečnost je srozumitelná v kontextu nižšího zastoupení malých škol ve struktuře škol Moravskoslezského kraje, a to rovněž ve vazbě na jeho sídelní strukturu charakteristickou vysokým počtem populačně velkých měst. Silné stránky Zlínského kraje jsou patrné jednak ve vyšší aprobovanosti výuky hudební a výtvarné výchovy a jednak v pravidelnosti spolupráce škol s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi. Slabé stránky byly naopak identifikovány v případě škol Středočeského kraje, a to především při zajištění aprobovanosti hudební a výtvarné výchovy a také vzhledem k nabídce dalších nepovinných či volitelných kulturně-uměleckých aktivit (např. kroužky, kulturně-umělecké útvary). Druhá z uvedených slabých stránek byla identifikována také v případě škol Karlovarského kraje.

6.2 Učitelé hudební a výtvarné výchovy a žáci

Hodnocení typologických specifík škol je v případě odpovědí učitelů hudební a výtvarné výchovy, respektive žáků založeno na šesti ukazatelích, které jsou přehledně uvedeny v tabulce č. 7. V případě učitelů je hodnocení navíc doplněno o posouzení rozdílů v odpovědích vzhledem k jejich věku¹⁸, v případě žáků jsou pak rozlišeny odpovědi žáků 1. a 2. stupně.

TABULKA 7 | Přehled hodnocených ukazatelů založených na odpovědích učitelů hudební a výtvarné výchovy a žáků

Ukazatel	Popis ukazatele
Spokojenost učitele s výukou hudební/výtvarné výchovy	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, pokud učitel hudební/výtvarné výchovy uvádí vyšší míru své spokojenosti s výukou hudební/výtvarné výchovy ve škole.
Učitelem vnímaná důležitost vzdělávací oblasti Umění a kultura	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, pokud učitel hudební/výtvarné výchovy: (a) považuje vzdělávací oblast Umění a kultura za stejně důležitou jako ostatní vzdělávací oblasti; (b) vnímá stejný postoj také u vedení školy; a (c) vnímá hudební/výtvarnou výchovu jako svůj oblíbený předmět.
Pravidelnost spolupráce učitele s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi a spokojenost s ní	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, pokud učitel hudební/výtvarné výchovy: (a) spolupracuje s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi na pravidelné bázi; a (b) považuje takovou spolupráci za velmi přínosnou.
Žákem vnímaná důležitost a oblíbenost hudební výchovy	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, pokud žák: (a) považuje hudební výchovu za důležitý předmět; (b) hudební výchova ho baví; (c) baví ho zpívat a hrát na rytmické nástroje; a (d) chtěl by více hodin hudební výchovy.
Žákem vnímaná důležitost a oblíbenost výtvarné výchovy	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, pokud žák: (a) považuje výtvarnou výchovu za důležitý předmět; (b) výtvarná výchova ho baví; (c) baví ho kreslit a modelovat; a (d) chtěl by více hodin výtvarné výchovy.
Četnost a různorodost školních kulturních akcí navštěvovaných žákem	Ukazatel nabývá vyšších hodnot, pokud žák: (a) navštěvuje širší spektrum školních kulturně zaměřených akcí; a (b) tyto akce zároveň navštěvuje častěji.

Tabulka č. 8 zachycuje výsledky hodnocení ukazatelů definovaných v tabulce č. 7 vzhledem ke sledovaným charakteristikám učitelů a žáků. Primární poznatek v tomto ohledu ukazuje na vyšší důležitost, kterou vzdělávací oblasti Umění a kultura přikládají učitelé i žáci menších a také neúplných škol, především pak žáci 1. stupně. Učitelé menších škol také silněji vyjádřili svou spokojenost s výukou hudební a výtvarné výchovy.

Pro žáky neúplných škol je charakteristická vyšší četnost a různorodost navštěvovaných školních kulturních akcí, vzhledem k velikosti školy není toto hodnocení jednoznačné. Za pozornost však stojí nižší hodnoty tohoto ukazatele charakteristické pro žáky škol v zázemí velkých měst, kde svou roli může hrát dlouhodobější charakter utváření komunitních vazeb v území, které se vyznačuje vyššími hodnotami imigrace nových obyvatel z měst. Odlišně vnímají četnost a pravidelnost spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi ředitelé a učitelé malých a velkých škol. Svůj význam zde může mít neformální spolupráce učitelů s umělci, která naopak nemusí být zohledněna v odpovědích ředitelů. Konečně stojí za pozornost skutečnost, že učitelé s nejkratší praxí vnímají nižší důležitost hudební a výtvarné výchovy a zároveň mají slaběji etablovanou spolupráci s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi.

¹⁸ Takto byly rozlišeny tři skupiny učitelů: (a) učitelé s praxí 0–4 roky; (b) 5–20 let; a (c) více než 20 let.

TABULKA 8 | Srovnání hodnocených ukazatelů vzdělávací oblasti Umění a kultura vzhledem ke sledovaným charakteristikám školy

Porovnání dvou typů charakteristiky školy: ● – významně lepší hodnota prvního z uvedených typů charakteristiky školy (95% interval spolehlivosti); ○ – nevýznamné rozdíly hodnot (95% interval spolehlivosti); ● – významně horší hodnota prvního z uvedených typů charakteristiky školy (95% interval spolehlivosti); ○¹ – informace pro 1. stupeň základní školy; ○² – informace pro 2. stupeň základní školy

Srovnávané charakteristiky školy (tučně hodnota, k níž se vztahuje barva značky v buňce tabulky)	I	II	III	IV	V	VI
obec školy – jádrové území vs. suburbium	○	○	○	● ¹ ○ ²	● ¹ ○ ²	○ ¹ ● ²
obec školy – jádrové území vs. venkov	○	○	○	● ¹ ○ ²	● ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²
obec školy – suburbium vs. venkov	○	○	○	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²	● ¹ ○ ²
velká škola vs. středně velká škola	○	○	○	● ¹ ○ ²	● ¹ ○ ²	● ¹ ● ²
velká škola vs. malá škola*	●	●	●	● ¹	● ¹	○ ¹
středně velká škola vs. malá škola*	●	●	○	○ ¹	○ ¹	● ¹
plně organizovaná škola vs. neúplná škola*	○	●	●	● ¹	● ¹	● ¹
praxe učitele: 0–4 roky vs. 5–20 let	○	●	●	-	-	-
praxe učitele: 0–4 roky vs. více než 20 let	○	●	●	-	-	-
praxe učitele: 5–20 let vs. více než 20 let	○	○	○	-	-	-

* Žákovské hodnocení provedeno jen pro žáky 1. stupně; hodnocení pro 2. stupeň je buď z definice bezpředmětné (organizovanost školy), nebo nerelevantní z důvodu počtu žáků v definované kategorii.

Pozn.: **I** – spokojenost učitele s výukou hudební/výtvarné výchovy; **II** – učitelem vnímaná důležitost vzdělávací oblasti Umění a kultura; **III** – pravidelnost spolupráce učitele s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi a spokojenost s ní; **IV** – žákem vnímaná důležitost a oblíbenost hudební výchovy; **V** – žákem vnímaná důležitost a oblíbenost výtvarné výchovy; **VI** – četnost a různorodost školních kulturních akcí navštěvovaných žákem.

Hodnocení krajských specifík (blíže viz příloha č. 1) poskytuje ještě některá doplňující zjištění. V kontextu významu tradiční kultury pro Jihomoravský kraj může být poněkud překvapivé zjištění, že učitelé hudební a výtvarné výchovy jsou spíše méně spokojeni s výukou těchto předmětů, zároveň uvádějí nižší míru pravidelné spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi, také žáci 1. stupně uvádějí svou méně častou účast na různých školních kulturně zaměřených akcích. Vysvětlení těchto zjištění může být spojeno s tím, že kulturně-umělecké organizace působící na jižní Moravě do značné míry samy přebírají roli, kterou v jiných krajích plní samotné školy. Podporu těmto argumentům poskytuje také nižší účast žáků 1. stupně škol dalších moravských krajů na různorodých školních kulturně zaměřených akcích, přičemž podprůměrné hodnoty tohoto ukazatele vykazuje také Zlínský kraj.

Druhým zajímavým zjištěním z hodnocení krajských specifík pak je vyšší důležitost a obliba hudební výchovy uváděná žáky škol Karlovarského a Ústeckého kraje. Tento poznatek poskytuje ještě jeden střípek do mozaiky poznání přínosnosti vzdělávací oblasti Umění a kultura pro utváření prostoru k úspěchu i méně úspěšným žákům. Jsou to právě žáci škol Karlovarského a Ústeckého kraje, kteří ve velkém počtu šetření zaznamenávají relativně horší výsledky.

A large, hollow outline of the number 7, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both positioned below the top of the number 7.

7

Závěry a doporučení

7 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

7.1 Závěry

- Méně než polovina ředitelů škol i učitelů hudební a výtvarné výchovy rozhodně souhlasí s tvrzením, že vzdělávací oblast Umění a kultura má nejméně stejnou důležitost jako jiné vzdělávací oblasti, pětina ředitelů škol a necelá pětina učitelů hudební a výtvarné výchovy pak s tímto tvrzením nesouhlasí. Při výběru hlavní charakteristiky jimi vyučovaného předmětu položili učitelé hudební a výtvarné výchovy důraz na emoční a kreativní záměry výuky, když téměř 70 % z nich dalo ve svém výběru přednost radosti žáků ze zpěvu a vytvoření prostoru pro vlastní výtvarnou tvorbu, experimentování a objevování žáků před znalostně orientovanými tvrzeními (dalších 14 % učitelů pak vnímá hudební a výtvarnou výchovu také jako prostor pro relaxaci a možnost odpočinku žáků). V tomto kontextu a v obecném kontextu nastavení hodnot vzdělávání (např. důraz na znalosti a dovednosti exaktních předmětů) je pak srozumitelné, že žáci považují hudební a výtvarnou výchovu za méně důležité, zároveň však oblíbené předměty, což platí také pro žáky, kteří nemají školu jako takovou příliš v oblíbení. Tento poznatek vhodně zapadá do kontextu jiného zjištění, kdy ředitelé škol vidí přínosy (metod) vzdělávací oblasti Umění a kultura v jiných předmětech právě ve vytvoření prostoru pro zažití úspěchu i méně úspěšným žákům.
- Zajištění plně aprobované výuky hudební a především výtvarné výchovy je v nemalé části škol problematické, přibližně třetina navštívených hodin hudební a výtvarné výchovy byla zajišťována neaprobovaně. Důležitost aprobace pro průběh výuky na 2. stupni základní školy byla pozorována jak v hodinách výtvarné, tak především v hodinách hudební výchovy. Hudební či výtvarnou výchovu mají ve vyšší oblíbenosti spíše ti učitelé, kteří se věnují vlastní umělecké činnosti, existuje však také početná skupina učitelů těchto předmětů, pro které především hudební výchova není oblíbený předmět.
- Desetina ředitelů škol se domnívá, že jejich škola nedisponuje potřebným vybavením pro výuku ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v souladu s ŠVP. Vedle malířských stojanů, hudebních nástrojů a technického vybavení jsou potřeby spatřovány také v dostupnosti specializované učebny nebo jiného prostoru pro hudební či výtvarnou výchovu.
- Nejčastější formou podpory rozvoje žáků ve vzdělávací oblasti Umění a kultura jsou přirozeně hodiny a kroužky hudební a výtvarné výchovy. Téměř všechny školy zařazují hudební a výtvarnou výchovu ve všech ročníkových studia, naopak doplňkové vzdělávací obory ve formě povinného či nepovinného/volitelného předmětu nejsou příliš obvyklé, když dramatická výchova byla takto realizována na desetině škol, filmová/audiovizuální výchova či taneční a pohybová výchova pak zcela ojediněle. Doplňkové vzdělávací obory, především taneční a pohybová výchova a dramatická výchova, jsou podporovány především formou kroužku. Žádný kulturně-umělecký kroužek nenabízí přibližně desetina škol, ty však často spolupracují v této oblasti s volnočasovými či jinými organizacemi. Kroužky na školách bývají otevřeny pro všechny žáky, kteří o ně projeví zájem, a zahrnují také některá moderní zaměření (např. grafika, kreativita). Překážkou vstupu žáků do kroužků však je jejich poměrně časté zpoplatnění (60 % škol pro výtvarný kroužek a 52 % škol pro hudební kroužek). Pokud školy nabízejí kulturně-umělecky zaměřené kroužky, pak se typicky jedná o kroužky ve více tematických oblastech a zároveň jsou na těchto školách činné také kulturně-umělecké útvary (např. pěvecký sbor, hudební skupina či jiné). Zaměření kroužků škol jen na vybrané talentované žáky je poměrně málo časté, přirozená je zde role základních uměleckých škol.
- Spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi probíhá jak na úrovni školy (uvedeno 75 % ředitelů škol), tak na úrovni učitelů hudební i výtvarné výchovy (uvedeno 60 % z nich), pravidelnou spoluprací tohoto druhu však uvádí jen třetina ředitelů škol a desetina učitelů hudební a výtvarné výchovy. Spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi je obecně považována za přínosnou. Vnímané přínosy spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi jsou různé a zahrnují jak (častěji uváděnou) oblast postojovou (motivace žáků), tak oblast výsledkovou (kreativita žáků).
- Většina žáků navštívila v uplynulém roce alespoň jednu kulturně zaměřenou školní akci. Nejčastěji se v tomto ohledu jednalo o návštěvu kina, prohlídku památek či návštěvu výstav. Méně často jsou školní akce žáků zaměřeny na návštěvu koncertu či ateliéru výtvarníka. Nepříznivé je však zjištění týkající se výrazných rozdílů v tom, jak často se žáci účastní různých kulturně zaměřených školních akcí; necelá desetina žáků základní školy nenavštívila v uplynulém roce žádnou takovou akci. Příčiny existujících rozdílů v četnosti návštěv kulturně zaměřených školních akcí jsou spojeny především s časovou náročností realizace kulturně zaměřených školních akcí, s finanční náročností účasti žáků na kulturně zaměřených školních akcích a s absencí příležitostí

k takovým akcím ve vhodné vzdálenosti od školy. Rezervy jsou také pozorovány v didaktické přípravě kulturně zaměřených školních akcí ze strany učitelů (např. aktivní účast žáků, motivační příprava a reflexe průběhu).

- Běžnou praxí škol je realizace společných mezitřídních aktivit v nejrůznějších podobách, které zahrnují školní akademie/besídky (83 % škol), výstavy prací žáků (75 % škol), pěvecká vystoupení (60 % škol) či divadelní vystoupení (42 % škol). Tematické zaměření těchto aktivit je však mnohem širší, necelé dvě pětiny škol využívají za tímto účelem projektovou výuku. Většina škol realizuje uvedené společné mezitřídní aktivity nejen v prostředí školy, ale také mimo něj, čímž napomáhá k rozvoji společenského života a sociální soudržnosti v daném místě.
- Hodnocení průběhu hodin hudební a výtvarné výchovy ukazuje, podobně jako u jiných předmětů, nejen zhoršení atmosféry výuky a aktivity žáků, ale rovněž také organizace hodiny (spád, metodická rozmanitost, nejednotvárnost) při přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy. Oproti jiným předmětům je však v případě hudební a výtvarné výchovy míra zhoršení těchto charakteristik výuky méně výrazná. Pozitivním zjištěním dále je, že v souladu se zaměřením vzdělávací oblasti Umění a kultura bylo v hodinách hudební a výtvarné výchovy častěji zaznamenáno rozvíjení kreativity žáků, než tomu bylo v hodinách jiných předmětů. Otázkou je, zda aktivizující metody charakteristické pro vzdělávací oblast Umění a kultura mohou být přínosné také pro jiné předměty, a to především ve smyslu zvyšování motivace žáků a utváření prostoru k úspěchu i obvykle méně úspěšným žákům.
- Téměř všichni učitelé hudební a výtvarné výchovy vyjádřili spokojenost s výukou těchto předmětů, zároveň však téměř dvě třetiny z nich vnímají možnosti hudební i výtvarnou výchovu dále vylepšovat a obohacovat. Tyto možnosti pak úzce souvisejí s učiteli vnímanými překážkami realizace hudební a výtvarné výchovy ve školách, ke kterým především patří: (a) neexistence vhodných cílových kulturně-uměleckých destinací v okolí školy a tím i zvyšování finanční náročnosti takových akcí; (b) nedostatečný časový prostor pro hudební a výtvarnou výchovu, a to i v kontextu nižší vnímané důležitosti vzdělávací oblasti Umění a kultura či v kontextu velikosti třídy neumožňující výuku řady výtvarných či hudebních technik; (c) nedostatečné materiální podmínky úzce související také s finančními možnostmi školy (např. možnost pořízení materiálu pro výuku náročnějších technik); a (d) nižší motivace žáků v hodinách hudební a výtvarné výchovy.
- Možnosti malých, neúplných a venkovských škol pro rozvoj žáků v oblasti Umění a kultura jsou ovlivňovány především horším materiálním vybavením, omezenější nabídkou nepovinných kulturně-uměleckých aktivit školy (např. kroužky, umělecké útvary) a nižší úrovní spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi. Na druhou stranu jsou to právě tyto školy, jejichž všichni žáci se častěji účastní školních besídek a projektových dnů orientovaných na kulturu, a to včetně vystoupení mimo prostory školy. Takto jsou základní školy jedním z klíčových aktérů společenského života především venkovských obcí. Za pozornost také stojí, že ředitelé, učitelé i žáci malých a neúplných škol přikládají vzdělávací oblasti Umění a kultura vyšší význam než ředitelé škol velkých. Obecně je pak potřeba vzít specifika škol do úvahy.

7.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Respektovat význam vzdělávání pro rozvoj tvůrčích a emočních dovedností všech žáků, a to včetně vazby na zvyšování motivace žáků k učení. Upevňovat přístup směřující k vytváření příležitostí pro zažití úspěchu i pro slabší žáky v hodinách výuky předmětů vzdělávací oblasti Umění a kultura a uplatňovat jej také ve výuce ostatních předmětů.
- Realizovat výuku v dostatečné míře také mimo školu tak, aby se žáci dostávali do osobního kontaktu s živým uměním, např. prostřednictvím akcí za účasti umělecky činných osobností (návštěvy ateliérů, koncertů, výtvarných workshopů apod.).
- Nabízet žákům, bez ohledu na profilaci školy, dostatečně pestrou škálu aktivit mimo hlavní výukový proud (kroužky, umělecky zaměřená tělesa apod.) s přístupem i pro žáky s nižším uměleckým talentem.
- Usilovat o posilování prakticky orientované výuky zaměřené na kreativitu žáků v souladu s technologickým a společenským rozvojem současného světa.
- Podporovat mezioborové vzdělávání a realizaci mezioborově pojatých projektů (např. kombinace témat ze vzdělávací oblasti Umění a kultura, Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce a průřezové téma environmentální výchovy apod.).

Doporučení pro zřizovatele

- Při respektování svých finančních možností poskytovat školám takové prostředky, aby mohly (zejména po stránce materiálního vybavení) zajišťovat rozvoj všech žáků v oblasti Umění a kultura dostatečně atraktivními a efektivními metodami, a to včetně vybavení moderními technologiemi či softwarem.
- Hledat způsoby podpory škol při spolupráci s kulturně a umělecky zaměřenými institucemi a při řešení překážek účasti žáků na kulturně-uměleckých aktivitách.
- Umožňovat školám zapojení do komunitního života v jejich okolí vytvářením příležitostí pro prezentaci výstupů žáků v rámci komunitně organizovaných aktivit (propagace, prostor pro prezentaci, zprostředkování vystoupení na občanských akcích apod.).
- Podporovat účast všech žáků při kontaktech s živým uměním (např. finančními úlevami při návštěvách muzeí, galerií, divadel a dalších kulturních institucí zřizovaných obcí či městem, případně prostřednictvím aktivní dohody a spolupráce s jinými zřizovateli).

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- V případě úprav vzdělávacího obsahu RVP respektovat důležitost rozvoje tvůrčích a emočních dovedností žáků jako důležitého předpokladu pro nastavení a udržení pozitivní atmosféry ve škole.
- Věnovat pozornost otázkám zajištění aprobovaností hudební a výtvarné výchovy.
- Podporovat rozvoj kompetencí učitelů a ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem ČR pokračovat ve vytváření kvalitních metodických materiálů pro hudební a výtvarnou výchovu.
- Podporovat možnosti účasti všech žáků při kontaktech s živým uměním v institucích zřizovaných státem (např. vyjednáváním finančních úlev apod.).

SEZNAM ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
HV	hudební výchova
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP	rámcový vzdělávací program
ŠVP	školní vzdělávací program
VV	výtvarná výchova



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Krajská specifika

PŘÍLOHA 1 | Krajská specifika

TABULKA 9 | Mezikrajské srovnání hodnot sledovaných faktorů realizace environmentální výchovy a postojů žáků

Kraje rozděleny do tří kategorií: ● – hodnota dolní meze 95/99% intervalu spolehlivosti průměru ukazatele pro daný kraj je vyšší než hodnota průměru ukazatele pro celou populaci; ● – hodnota průměru ukazatele pro celou populaci je vyšší než hodnota horní meze 95/99% intervalu spolehlivosti průměru ukazatele pro daný kraj; ○ – ostatní případy; ○¹ – informace pro 1. stupeň základní školy; ○² – informace pro 2. stupeň základní školy

Pozn.: 95% interval spolehlivosti pro školy a učitele; 99% interval spolehlivosti pro žáky.

Kraj	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Hlavní město Praha	○	●	○	●	○	●	○	○	○	● ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²	● ¹ ● ²
Středočeský	○	●	○	●	○	○	○	○	○	○ ¹ ● ²	○ ¹ ○ ²	● ¹ ○ ²
Plzeňský	○	○	○	○	○	○	●	○	○	○ ^{1,2}	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ● ²
Karlovarský	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○ ¹ ● ²	○ ¹ ○ ²	● ¹ ● ²
Ústecký	○	○	○	○	○	○	○	○	●	● ^{1,2}	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²
Jihočeský	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○ ¹ ● ²	○ ¹ ○ ²	● ¹ ● ²
Liberecký	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○ ^{1,2}	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ● ²
Královéhradecký	○	○	○	○	●	○	○	○	●	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ● ²
Pardubický	○	○	○	○	○	○	○	●	○	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²
Vysočina	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ● ²	○ ¹ ● ²
Jihomoravský	○	○	○	○	○	○	●	○	●	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²	● ¹ ○ ²
Olomoucký	○	○	○	○	○	○	○	○	○	● ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²	● ¹ ○ ²
Moravskoslezský	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○ ¹ ○ ²	● ¹ ○ ²	● ¹ ○ ²
Zlínský	○	●	○	○	○	●	○	○	○	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²	○ ¹ ○ ²

Pozn.: **A** – vnímaná důležitost vzdělávací oblasti Umění a kultura; **B** – aprobovanost výuky; **C** – materiální vybavenost; **D** – nepovinná/volitelná kulturně-umělecká aktivita školy; **E** – školní besídka a projektové dny s vysokou účastí žáků; **F** – spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi; **G** – spokojenost učitele s výukou hudební/výtvarné výchovy; **H** – učitelem vnímaná důležitost vzdělávací oblasti Umění a kultura; **I** – pravidelnost spolupráce učitele s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi a spokojenost s ní; **J** – žákem vnímaná důležitost a oblíbenost hudební výchovy; **K** – žákem vnímaná důležitost a oblíbenost výtvarné výchovy; **L** – četnost a různorodost školních kulturních akcí navštěvovaných žákem.

**Rozvoj čtenářské gramotnosti
na středních školách
ve školním roce 2019/2020**

Tematická zpráva

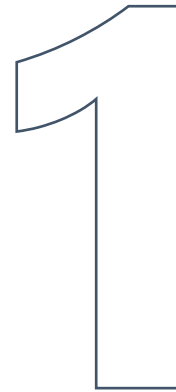
2019|20

**Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách
ve školním roce 2019/2020**

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD.....	566
1.1	VYMEZENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	566
1.2	CÍL ŠETŘENÍ A ZDROJE INFORMACÍ.....	567
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	570
3	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ.....	574
3.1	KONCEPČNÍ, PERSONÁLNÍ A MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ.....	574
3.2	POSTOJE A PREFERENCE ŽÁKŮ.....	576
3.3	PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ.....	579
3.3.1	CÍL VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY	579
3.3.2	PRŮBĚH VYUČOVACÍ HODINY.....	579
3.4	PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU VSTUPU ŽÁKŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLY	585
4	HODNOCENÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ.....	588
4.1	DOSAŽENÁ ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ.....	588
4.2	VZTAH ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ A VYBRANÝCH FAKTORŮ.....	589
4.3	ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ V OTÁZKÁCH TESTU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	591
5	ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ.....	596
5.1	ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ – PŘEKÁŽKY A OBLASTI PODPORY	596
5.2	ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ – HODNOCENÍ ZMĚN V POZNATCÍCH ŠETŘENÍ	597
6	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	602
6.1	ZÁVĚRY	602
6.2	DOPORUČENÍ.....	605
	SEZNAM ZKRATEK.....	607
	PŘÍLOHA 1 PŘEDMĚTOVÁ STRUKTURA HOSPITACÍ TEMATICKÉ INSPEKČNÍ ČINNOSTI	610
	PŘÍLOHA 2 DALŠÍ CHARAKTERISTIKY VÝBĚROVÉHO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ	611

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is centered vertically between two horizontal grey bars that extend from the left and right edges of the page towards the center.

1

Úvod

1 ÚVOD

Čtenářská gramotnost je významným konceptem nezbytným v různorodých životních situacích (např. přečtení a sledování instrukcí v manuálu, porozumění dopadům uzavřené smlouvy, písemná komunikace s jinými lidmi pro naplnění daného pracovního úkolu nebo pro realizaci aktivit v kruhu přátel a známých apod.). Ne náhodou je proto čtenářská gramotnost také důležitým faktorem úspěchu člověka v jeho osobním a pracovním životě, přičemž potřeby se v tomto ohledu neustále vyvíjejí v čase, a to také v kontextu objevujících se nových forem a podob textů, se kterými se lidé ve svém životě setkávají.¹ V návaznosti na důležitost čtenářské gramotnosti pro osobní i pracovní život člověka lze za zásadní považovat její rozvíjení na všech stupních vzdělávacího procesu, což je také motivem zájmu České školní inspekce (dále i „ČŠI“).

1.1 Vymezení čtenářské gramotnosti

ČŠI reflektuje ve své činnosti důležitost čtenářské gramotnosti a jejímu rozvoji věnuje, vedle tradičního hodnocení znalostí žáků v českém jazyce a literatuře (dále i „ČJL“), vysokou pozornost. Ve vymezení definice čtenářské gramotnosti, která je explicitně uvedena níže, klade ČŠI opakovaně důraz na dovednosti žáků, tj. na aplikační složku jejich znalostí, přičemž zároveň respektuje významný mezipředmětový rozměr konceptu.

„Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“²

Zdůrazněme, že pojem „psaný text“ zde není chápán čistě ve smyslu „krásné literatury“ a beletrie, ale v širším smyslu čtení informačních textů a literatury faktu, a to také ve vazbě na tabulky, grafy a další. Níže jsou uvedeny dva ilustrativní příklady takového textu.

Hudební hitparáda

Přehled nejdéle prodávaných hudebních alb v TOP 50.

1	Tomáš Klus: Hlavní uzávěr splínu	96
2	Hana Hegerová: Mlýnské kolo v srdci mém	52
3	Kabát: Banditi di Praga	46
4	Marie Rottrová: Zlatá kolekce 1968/2010	31

Zdroj: IFPI ČR, výsledky z 9. listopadu 2011

Dnešní podoba hitparád je už (...) hlavně reliktem minulosti a česká pobočka IFPI, tedy Mezinárodní federace hudebního průmyslu, nejspíše moc dobře ví, proč neuvádí detailní počty prodaných nosičů. Zatímco někteří interpreti se žebříčkem největších prodejů jen mihnou, vyskočí třeba i na přední pozice, ale za dva tři týdny zase zmizí, je zajímavé se podívat na ty, kteří v něm figurují měsíce. Ačkoli co do počtu prodaných kusů všechny válčuje Kabát, překvapivě nejvěrnější kupce má písničkář Tomáš Klus. Vedle teplických rockerů mu totiž jsou schopny konkurovat jen dvě dámy: Hana Hegerová, která se nedávno rozhodla ukončit svou kariéru, v žebříčku setrvává nonstop již celý rok, a Marie Rottrová téměř osm měsíců.

¹ Pro důležitost čtenářské gramotnosti viz také OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume 1): What Students Know and Can Do. Paříž: Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Dostupné na: <www.oecd.org>.

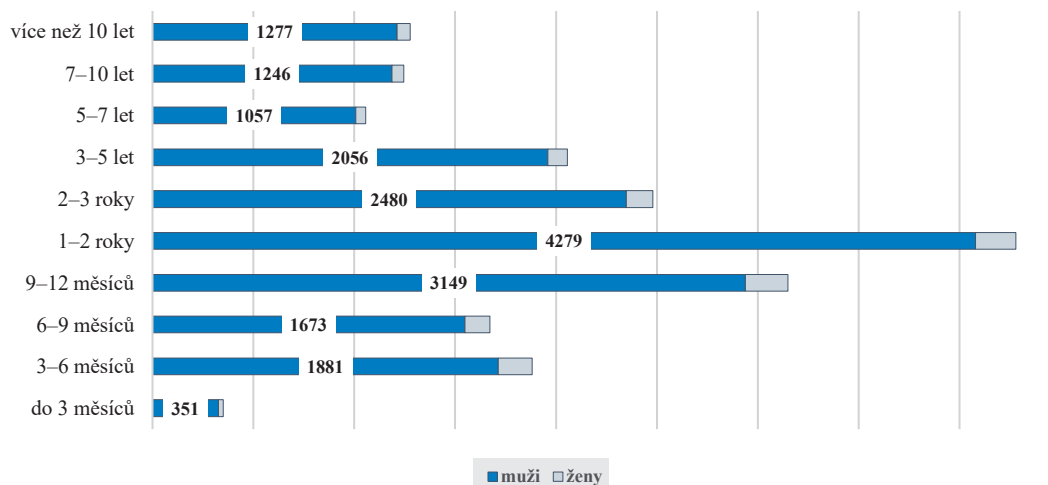
² Uvedená definice zdůrazňuje ve svém obsahu následující aspekty čtenářské gramotnosti: (a) schopnost *porozumět* psanému textu; (b) schopnost jednat na základě přečteného textu, tj. schopnost jeho *využití*; (c) schopnost čerpat z vlastních myšlenek a zkušeností při práci s textem, tj. *posuzovat* jej; a (d) být motivován ke čtení, mít zájem o čtení a potěšení z četby, zapojit se do společenské roviny čtení, tj. *angažovat* se. Psané texty přitom zahrnují ručně psané, tištěné i elektronicky zobrazené ucelené texty. Blíže viz ČŠI (2015). Metodika pro hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti. Praha: Česká školní inspekce. Všechny v textu citované zprávy ČŠI jsou k dispozici na www.csicr.cz.

Věznice

Česko se dlouhodobě potýká s nadbytkem vězňů. Ve srovnání se zbytkem Evropy je společně s Polskem na špičce pomyslného žebříčku zemí, které evidují největší počet trestanců. Více než třetina lidí si přitom odpykává pouze roční či nižší trest. Počet lidí za mřížemi v Česku je vyšší ještě o vazebně stíhané. (...) Celkem je (...) v žalářích už více než 23 000 lidí.

Procentuální složení odsouzených dle délky trestu a jejich rozdělení na muže a ženy

Lidové noviny, 12. června 2011



Zdroj: Uvedené příklady byly zjednodušeny z původních úloh ve STARÝ, K. et al. (2013). Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Praha: Česká školní inspekce

V dalším textu je pro zjednodušení využíván zažitý pojem čtenářská gramotnost, ke kterému je však potřeba přistupovat v souladu s uvedeným přístupem ČŠI.

1.2 Cíl šetření a zdroje informací

Tato tematická zpráva shrnuje hlavní poznatky z tematického šetření realizovaného ve školním roce 2019/2020 na středních školách³, jehož cílem bylo zhodnotit jednak podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, jednak úroveň čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále i zkráceně „žáci 1. ročníku středních škol“) – a na základě získaných zjištění následně formulovat doporučení na úrovni systému, školy i jejího zřizovatele. S ohledem na zaměření tematického šetření na žáky 1. ročníku středních škol bylo doprovodným cílem hledat odpovědi na otázku, zda a případně jak se liší podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků ve školách, do kterých přicházejí žáci s relativně vyšší úrovní čtenářské gramotnosti, od škol, do kterých přicházejí žáci s relativně nižší úrovní čtenářské gramotnosti. Ambicí šetření bylo identifikovat a pojmenovat rizika nedostatečné podpory rozvoje čtenářské gramotnosti ve středních školách vzdělávajících žáky se slabou úrovní čtenářské gramotnosti, současně s tím také hledat společné znaky škol, v nichž je rozvoj čtenářské gramotnosti hodnocen pozitivně s cílem formulovat aplikovatelná doporučení pro doposud méně úspěšné školy.

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě vycházejí z informací několika doplňujících se součástí šetření. Prvním, klíčovým typem šetření byla prezenční tematická inspekční činnost, která byla realizována na výběrovém souboru středních škol⁴ a která zahrnovala:

- rozhovory s řediteli středních škol poskytující především informace o podmínkách vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků;

³ Informaci o počtech zapojených středních škol podává tabulka č. 1. Ve struktuře těchto škol byly zastoupeny školy s gymnaziálními obory (cca čtvrtina škol), dalšími maturitními obory (cca dvě třetiny škol) a nematuritními obory (více než třetina škol). Uvedme, že řada škol nabízí jak maturitní, tak nematuritní obory vzdělání, proto součet uváděných podílů neodpovídá hodnotě sto procent.

⁴ Nematuritní obory vzdělání byly vyučovány na 31 % navštívených středních škol, gymnaziální obory vzdělání na 26 % středních škol a další maturitní obory na 72 % středních škol. Na jedné střední škole může být vyučováno více typů oborů vzdělání.

- hospitace ve výuce různých vzdělávacích oborů (dále pro zjednodušení a lepší srozumitelnost používán obecně vžitý pojem „předmět“; viz příloha č. 1 pro strukturu navštívených předmětů), které poskytly především informace o průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

Vedle souhrnného vyhodnocení jsou v rámečcích uvedeny také vybrané případové studie středních škol navštívených v rámci tematicky zaměřené prezenční inspekční činnosti, a to pro ilustraci daného konkrétního jevu.⁵

Druhou významnou součástí šetření bylo výběrové zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku ve vybraném vzorku středních škol, a to testovou formou realizovanou s využitím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Podoba šetření umožňuje hodnotit úroveň čtenářské gramotnosti rovněž vzhledem k vybraným charakteristikám žáků a jejich škol (např. pohlaví žáka, obor studovaný žákem a další).

Doplňující informace k výsledkům žáků v testu čtenářské gramotnosti poskytlo elektronické dotazování žáků a učitelů českého jazyka a literatury na středních školách zařazených do výběrového zjišťování. Dotazováním učitelů byly získány doplňující informace týkající se podmínek a průběhu vzdělávání, respektive učitelů vnímaných překážek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Otázky žakovského dotazníku se v rámci výběrového zjišťování zaměřily především na postoje žáků ke čtenářství. Tabulka č. 1 uvádí počty škol, hospitací, učitelů a žáků dílčích součástí šetření. Další popisné informace k výběrovému zjišťování poskytuje příloha č. 2. Počet středních škol navštívených v rámci tematické inspekční činnosti je oproti původnímu záměru o něco nižší, a to v důsledku zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách z důvodu pandemie virového onemocnění covid-19, a tím i přerušení možnosti realizace tematického šetření ČŠI prezenčně přímo ve školách.

TABULKA 1 | Základní charakteristiky dílčích typů šetření

Tematická inspekční činnost	Počet škol		Počet hospitací	
Celkem	83		884	
Výběrové zjišťování	Počet škol	Počet žáků – test	Počet žáků – dotazník	Počet učitelů
Celkem	294	21 081	20 601	661

Vedle uvedených zdrojů jsou v tematické zprávě využity také vybrané informace z jiných šetření ČŠI, především z dotazníků pro učitele českého jazyka a literatury⁶ zadávaných v rámci komplexní inspekční činnosti. Další informace pak poskytly sekundární zdroje informací, především zjištění Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) týkající se personálních podmínek vzdělávání⁷, respektive zjištění ČŠI prezentovaná ve starších tematických zprávách věnujících se čtenářské gramotnosti žáků.

⁵ V jednom případě byla uvedena také případová studie základní školy, a to v kontextu významu motivace žáků pro čtenářství již na tomto stupni vzdělávání. Případové studie rozvoje čtenářské gramotnosti žáků nabízí také projekt P-KAP – Podpora krajského akčního plánování, který je zaměřen na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách v souladu se vzdělávací strategií MŠMT a má za cíl zajistit metodickou podporu při využívání akčního plánování na úrovni kraje i škol (blíže viz www.nuv.cz).

⁶ Celkem 506 středoškolských učitelů českého jazyka a literatury.

⁷ MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

A large, hollow outline of the number '2' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the left edge of the page.

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNU TÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Žáci 1. ročníku středních škol dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nízké průměrné úspěšnosti 39 %, což je stejně jako v šetření realizovaném ve školním roce 2017/2018 horší než očekávaný výsledek. Necelá desetina žáků navíc nevyřešila správně ani pětinu otázek testu čtenářské gramotnosti, a má tak zásadní problémy se zodpovězením prakticky orientovaných čtenářských úloh. Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků středních škol v národních šetřeních ČŠI zůstává v čase stabilní, což je v souladu se zjištěními z mezinárodního šetření PISA. Toto šetření zároveň poukázalo na některé typy úloh k rozvoji čtenářské gramotnosti, se kterými měli žáci značné obtíže.

Čtenářská praxe vysokého podílu žáků středních škol je nízká, když více než třetina žáků uvedla, že knihy⁸ ve svém volném čase a podle vlastního výběru nečte vůbec a další více než třetina pak méně než hodinu týdně. Vysoký podíl těchto žáků je navíc s tímto stavem dle svého vyjádření spokojený, resp. považuje takový rozsah čtenářských aktivit za dostatečný. Čtenářská praxe žáků se přitom projevuje také v úrovni jejich čtenářské gramotnosti, neboť jsou to právě žáci s nižší čtenářskou praxí, kteří dosáhli významně horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti. Zásadní otázkou pak je, jakým způsobem motivovat tyto žáky ke čtení. Dlouhodobější zjišťování naznačují, že ke zhoršování postojů žáků ke čtení dochází především na 2. stupni základní školy.

Nižší čtenářskou praxí a zájem o čtení vykazují podle očekávání žáci nematuritních oborů vzdělání, žáci pocházející z horšího socioekonomického prostředí a chlapci. Žáci nematuritních oborů vzdělání a žáci pocházející ze složitějšího socioekonomického prostředí, nikoliv však chlapci, dosáhli také nižší úrovně čtenářské gramotnosti. S ohledem na omezenou funkčnost jiných mechanismů rozvoje čtenářské gramotnosti těchto žáků je následně zásadní role školy.⁹ Podpora učitelů poskytovaná žákům s nižší úrovní čtenářské gramotnosti však byla pozorována jen v necelé třetině navštívených hodin výuky.

Koncepční přístup, který klade důraz na náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, není běžně užívanou praxí navštívených středních škol. Téměř polovina z nich nesledovala ve své činnosti ucelenou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků a cíle čtenářské gramotnosti stanovovala pouze na základní úrovni náročnosti. Jsou to přitom právě ty školy, které kladou silnější důraz na koncepční přístup a náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, v nichž byla pozorována vyšší kvalita začlenění čtenářských faktorů (situací) do průběhu výuky.

Aprobovanost výuky českého jazyka a literatury na středních školách je vysoká, možnou hrozbou do budoucna však je, podobně jako v celém regionálním školství, nezajištění aprobované náhrady učitelů odcházejících ze školství z věkových důvodů. Na začátku roku 2019 byl průměrný věk středoškolských učitelů českého jazyka a literatury 49,1 roku. Při zajištění výuky aprobovaným učitelem v předmětech jiných než český jazyk a literatura přitom byla lépe hodnocena kvalita začlenění čtenářských faktorů (situací) do výuky.

Čtenářská gramotnost žáků nepatří k nejčastějším tématům dalšího vzdělávání (dále i „DVPP“ pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) učitelů českého jazyka a literatury, obvyklejší je jejich účast na vzdělávacích kurzech věnovaných tradičním tématům – předmětové znalosti, respektive metody a formy výuky. V tomto kontextu existují významné příležitosti pro posilování dovedností učitelů utvářet ve výuce vzdělávací situace, které vyžadují aktivaci čtenářských znalostí žáků při řešení běžných životních situací. Kritičtější postoj k DVPP přitom formulují učitelé těchto středních škol, které kladou důraz na náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Zároveň může být význam DVPP vyšší v případě začínajících učitelů, neboť právě v jejich hodinách byla pozorována nižší kvalita začlenění čtenářských faktorů (situací) do průběhu výuky.

Dobře fungující školní knihovna s dostatečnou nabídkou knih byla zaznamenána v případě tří čtvrtin navštívených středních škol a 60 % těchto škol poskytovalo žákům navíc příležitost vzít si kdykoli naučnou či beletristickou knihu i jinde než ve školní knihovně. Zároveň však pouze 4 % žáků uvedla, že právě školní knihovna je nejčastějším místem, kde získávají knihy, které si chtějí přečíst.

V navštívených hodinách výuky byl méně často pozorován výskyt čtenářských situací, které vyžadují zasazení práce s textem do jejího širšího kontextu, přičemž právě takové čtenářské situace lze považovat za zásadní pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Zároveň byl poměrně omezeně pozorován výskyt situací, které kladou vyšší nároky na stanovení čtenářských cílů a reflexi jejich dosažení ze strany samotných žáků. Roli zde může hrát učitelů vnímaná neochota jejich žáků věnovat se náročnějším čtenářským otázkám a úkolům, ale také vzdělávací strategie učitelů založená na nízkých

⁸ Šetření klade v tomto směru důraz na četbu knih, a to s ohledem jednak na jejich délku a jednak na jejich náročnost ve srovnání s kratšími texty časopisů, internetových stránek či dalších zdrojů, které jsou v této zprávě opomíjeny. V dalších šetřeních čtenářské gramotnosti se ČŠI zaměří rovněž na tento aspekt rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, přičemž pozornost bude věnovat také odlišnostem textů v elektronické a tištěné formě.

⁹ Například interakce se spolužáky či kamarády, podnětnost rodinného prostředí.

očekáváních vůči žákům, přičemž právě nepříznivé vnímání čtenářských dovedností žáků učitelem bylo negativně vztahováno k výsledkům těchto žáků v testu čtenářské gramotnosti.

Začlenění čtenářských faktorů (situací) do průběhu výuky – především faktoru vztahujícího se k práci žáků s informacemi v textu – bylo lépe hodnoceno v hodinách vedených učiteli, kteří se hlásili k jinému než tradičnímu stylu výuky. Současně bylo v těchto hodinách zaznamenáno lepší klima výuky a také častější zařazení metod výuky, které kladou vyšší důraz na aktivitu žáků. Styl výuky učitele měl nižší diferencující význam v hodinách výuky žáků nematuritních oborů vzdělání.

Časový prostor, který je možné věnovat rozvoji čtenářských dovedností žáků k řešení běžných praktických situací, omezuje také výuka směřovaná k úspěchu středoškoláků v maturitní zkoušce, přičemž právě co nejlepší přípravu žáků k závěrečným zkouškám označil nejvyšší podíl učitelů (37 %) za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury na středních školách. Podobně může působit učitelé často uváděný problém obsahové přetíženosti rámcových a školních vzdělávacích programů.

Zjištění šetření neukazují, že by podmínky a průběh vzdělávání mohly kompenzovat nižší úroveň čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol, kterou si přenesli ze základního vzdělávání. Naopak tito žáci se méně často setkávají s koncepčním přístupem školy k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků, stejně jako s výskytem situací, které vyžadují aktivaci náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků ve výuce. Je tak utvářen řetězec vazeb (bez ohledu na příčinnou souvislost) horších podmínek a průběhu vzdělávání na jedné straně a slabších vzdělávacích výsledků žáků na straně druhé.

Začlenění čtenářských faktorů (situací) do průběhu výuky bylo zaznamenáno napříč předměty, i když na různé kvalitativní úrovni – nejlépe podle očekávání v předmětu český jazyk a literatura a nejhůře v matematice a přírodovědných předmětech. Tato skutečnost opodstatňuje úvahy o příležitostech spojených s koordinovaným přístupem k rozvoji čtenářské gramotnosti napříč předměty.

Srovnání vývojových trendů naznačuje vysokou míru stability většiny zjištění, ke zlepšení došlo především v rámci koncepčních a materiálních podmínek čtenářského vzdělávání.



3

Čtenářská gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

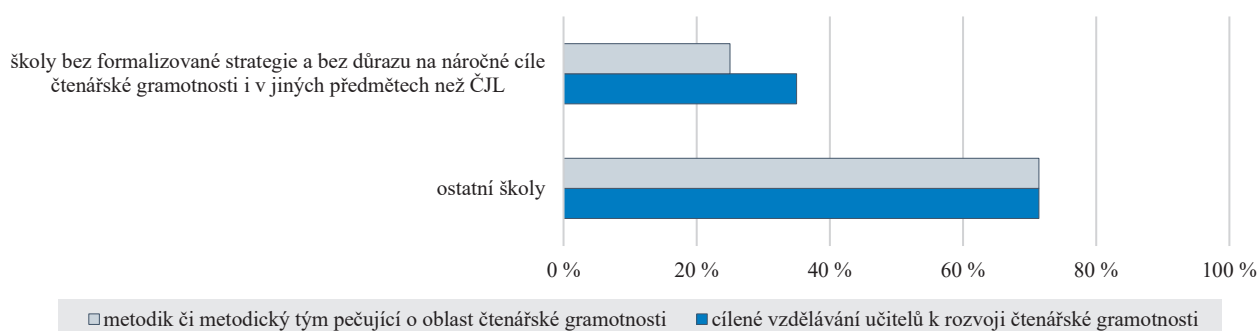
3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ

Úvodní část zprávy shrnuje hlavní poznatky týkající se hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, přičemž s ohledem na svůj význam je zvýšená pozornost věnována předmětu český jazyk a literatura, jakkoli pro úspěšné posilování čtenářské gramotnosti žáků v průběhu vzdělávání je přínosné nenásilně integrovat dílčí aspekty jejího rozvoje do co nejširšího spektra předmětů (jak společenskovědních, tak přírodovědných nebo výchovných) po co nejdelší dobu na všech stupních vzdělávání žáků.

3.1 Koncepční, personální a materiální podmínky vzdělávání

Jakkoli může být čtenářská gramotnost jedním ze zastřešujících konceptů strategického přístupu ve vzdělávání, nebyl takový přístup v navštívených středních školách zaznamenán jako běžně užívaná praxe. Téměř polovina z navštívených škol nesledovala ve své činnosti ucelenou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků a cíle čtenářské gramotnosti stanovovala pouze na základní úrovni náročnosti (tj. cíle směřující k rozvoji jednodušších dovedností žáků).¹⁰ Právě na těchto školách byla také méně často využívána podpora metodika či metodického týmu pečujícího o oblast čtenářské gramotnosti žáků a učitelé se méně často v této oblasti cíleně vzdělávali (viz graf č. 1).¹¹ Problémy spojené se zaváděním koncepčního přístupu středních škol dobře ilustruje v rámečku č. 1 popsaná případová studie jedné ze škol, která byla navštívena v rámci tematické inspekční činnosti.

GRAF 1 | Přítomnost metodika či metodického týmu střední školy pečujícího o oblast čtenářské gramotnosti žáků a cílené vzdělávání učitelů střední školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků ve vazbě na strategický přístup školy a důraz na náročné čtenářské cíle (podíl navštívených škol v rámci tematické inspekční činnosti)



RÁMEČEK 1 | Problémy zavádění strategického přístupu střední školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)

Střední škola vzdělávající žáky nematuritních oborů v současné době nemá aktuální strategii rozvoje čtenářské gramotnosti, k dispozici je pouze rozpracovaný strategický dokument označený jako školní akční plán, který sice obsahuje řadu záměrů, ale ty jsou jen málo konkrétní a zároveň jen obtížně realizovatelné. Jedním z problémů je v tomto ohledu významná inspirace zpracovatele dokumentu, kterým je zástupce ředitele školy, ve strategických dokumentech jiných škol, přičemž však přímé převzetí záměrů naráží na odlišné podmínky školy. Takto je předpoklad transferu one-size-fits-all řešení obtížně naplnitelný, a to zejména s ohledem na nedostatečné prostorové předpoklady školy, na chybějící osobu metodika čtenářské gramotnosti a na vysokou fluktuaci a nedostatečné kompetence pedagogů, kdy se celou problematikou de facto zabývá jen zástupce ředitele. Při formulaci strategie rozvoje čtenářské gramotnosti by proto škola měla místo přejímání externích záměrů zohlednit především své vnitřní prostředí pro postupné zavádění dílčích opatření rozvoje čtenářské gramotnosti žáků.

¹⁰ Jen na necelé pětina škol byla zaznamenána funkční formalizovaná (písemná) strategie rozvoje čtenářské gramotnosti a současně základní i náročnější cíle čtenářské gramotnosti byly explicitně formulovány ve školních dokumentech pro alespoň část předmětů jiných než český jazyk a literatura.

¹¹ Metodik či metodický tým pečující o oblast čtenářské gramotnosti byl zaznamenán na polovině navštívených středních škol a na podobném podílu těchto škol se učitelé cíleně vzdělávali v tom, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost.

Diskuse personálních podmínek vzdělávání se v současné době věnuje především otázkám zajištění a probované výuky a dále pak zvyšujícího se průměrného věku učitelů. V případě českého jazyka a literatury, tj. předmětu s nejužším vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, je situace na středních školách příznivá, neboť mimořádné šetření MŠMT zachycující celorepublikový stav k 1. lednu 2019 ukázalo, že 98,2 % hodin přímé pedagogické činnosti vykonávané při výuce českého jazyka a literatury bylo zajištěno aprobovanými učiteli. S ohledem na průměrný věk těchto učitelů (49,1 roku) však bude významným tématem do budoucna přirozená náhrada středoškolských učitelů českého jazyka a literatury odcházejících ze vzdělávání z věkových důvodů. Tato skutečnost a cíl zachovat vysokou míru aprobovanosti výuky českého jazyka a literatury na středních školách plně odůvodňuje potřebu věnovat pozornost tomuto tématu.

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků opakovaně nepatří k nejčastějším a nejvíce aktuálním tématům, kterým se středoškolské učitelé českého jazyka a literatury věnují v rámci DVPP, a to i přesto, že účast středoškolských učitelů českého jazyka a literatury na takto zaměřeném DVPP je vyšší než v případě učitelů jiných předmětů.¹² V této oblasti tak lze vnímat jednu z příležitostí pro posilování dovedností učitelů utvářet ve výuce vzdělávací situace, které vyžadují aktivaci čtenářských znalostí žáků při řešení běžných životních situací. S ohledem na přínosnost integrace rozvoje čtenářské gramotnosti do širokého spektra předmětů je přitom tato úvaha relevantní také pro učitele jiných předmětů, než je český jazyk a literatura. Za pozornost stojí také dvě doplňující zjištění:

- Učitel, který absolvoval v posledních dvou školních letech DVPP se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, se obvykle rovněž účastnil DVPP se zaměřením na metody výuky českého jazyka.
- Opakuje se pozitek častější účasti na DVPP k rozvoji čtenářské gramotnosti učitelů těch středních škol, které kladou vyšší důraz na koncepční přístup a na náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, a to bez ohledu na studovaný obor žáků (viz rámeček č. 2 pro příklad ilustrující podstatu tohoto tvrzení).

První z uvedených zjištění naznačuje význam, který má obecně motivovanost učitelů k dalšímu vzdělávání také pro jejich účast na DVPP se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. I v tomto kontextu pak lze vnímat poměrně vysokou spokojenost učitelů českého jazyka a literatury navštívených středních škol s nabídkou DVPP v oblastech čtenářské gramotnosti žáků a výuky českého jazyka, kdy kritičtější postoj zaujali učitelé těch středních škol, které sledují náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti a u nichž lze čekat motivovanost vyšší. Třetina učitelů, kteří nabídku za dostatečnou nepovažují, pak uvedla jako nejčastější důvody své odpovědi obecně nízký počet vhodných vzdělávacích akcí (55 % učitelů) a úzkou tematickou nabídku programu vzdělávacích akcí (28 % učitelů), která tak zjevně pokrývá především tradiční témata problematiky.

RÁMEČEK 2 | Nedostatečné kompetence učitelů a strategický přístup střední školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)

Střední škola nesleduje koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Tato skutečnost se také projevuje v tom, že se pedagogičtí pracovníci nevzdělávají ve strategiích a dovednostech, jak podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti svých žáků, mnohým dokonce chybí povědomí o podstatě konceptu čtenářské gramotnosti. Pokud je nějaký prvek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků ve výuce zaznamenán, pak se jedná spíše o intuitivní a spontánní nápady konkrétního vyučujícího.

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je důležité vytvářet pro žáky příležitosti ke čtení (viz rámeček č. 3 pro příklad nevyužití všech příležitostí pro utváření příležitostí ke čtení ve střední škole). V tomto ohledu je sice pozitivní, že dobře fungující školní knihovna s dostatečnou nabídkou knih byla zaznamenána v případě celých tří čtvrtin navštívených středních škol a 60 % těchto škol poskytovalo žákům navíc příležitost vzít si kdykoli naučnou či beletristickou knihu i jinde než ve školní knihovně (např. čtenářský koutek na chodbě školy, „knihobudky“, relaxační zákoutí), odpovědi žáků však naznačují nižší míru využití z jejich strany.¹³ Tento problém se logicky jeví jako významnější, než je horší funkčnost školní knihovny zaznamenaná v případě necelé pětiny navštívených středních škol.¹⁴ Související výzvou

¹² Při dotazování učitelů v rámci komplexní inspekční činnosti uvedlo 25 % středoškolských učitelů českého jazyka a literatury, že se v posledních dvou letech účastnili akreditovaného DVPP se zaměřením na rozvoj gramotností a kompetencí žáků. Výrazně vyšší podíl se v tomto ohledu věnoval tématům DVPP se zaměřením na vědomosti a znalosti v předmětu český jazyk a literatura (47 % středoškolských učitelů), respektive na metody a formy výuky (44 % učitelů). Za pozornost však stojí, že účast na DVPP se zaměřením na rozvoj gramotností a kompetencí žáků je v případě středoškolských učitelů českého jazyka a literatury výrazně vyšší než v případě učitelů učících jiné předměty.

¹³ Takto pouze 4 % žáků uvedla, že je školní knihovna místem, kde nejčastěji získávají knihy, které si chtějí přečíst. Nejvyšší podíl žáků v tomto ohledu uvedl, že si takové knihy kupují (43 % žáků), čtvrtina žáků si je pak půjčuje ve veřejné knihovně a 16 % žáků čerpá z domácí knihovny.

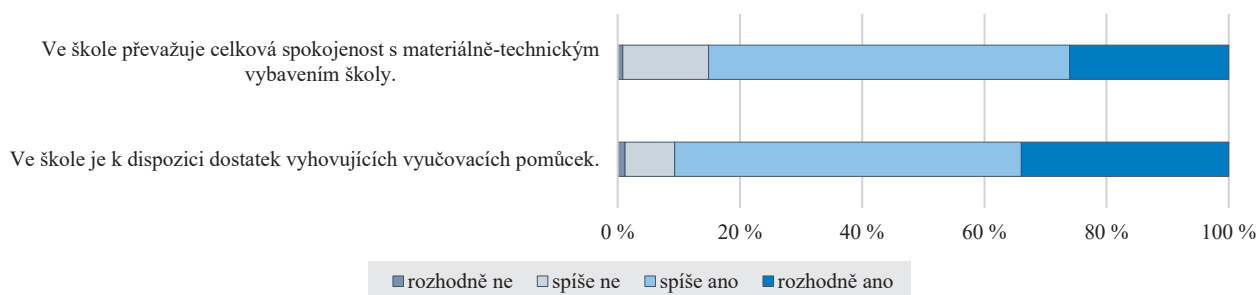
¹⁴ Nejčastější nedostatky byly v tomto ohledu spojeny s chybějícím využitím školní knihovny pro účely výuky, s omezenou přístupností školní knihovny žákům a s nedostatečnou vybaveností školy knihami. Horší podmínky přitom byly zaznamenány v případě středních škol, v nichž jsou realizovány negymnaziální obory vzdělání, a také v případě středních škol, v nichž není patrný koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

pak je hledat příklady dobré praxe, kdy školní knihovna vhodně plní podpůrnou roli rozvoje čtenářských dovedností žáků.¹⁵ Uvedme, že vlastní materiální podmínky škol (bez specifikace směrem k vybavení pro český jazyk a literaturu) byly středoškolskými učiteli českého jazyka a literatury hodnoceny pozitivně, určitou nespokojenost vyjádřila méně než pětina učitelů (viz graf č. 2).

RÁMEČEK 3 | Utváření příležitostí ke čtení žáků v prostředí střední školy (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)

Střední škola má poměrně podrobně zpracované postupy rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, které se výrazně projevují také ve velmi dobrých materiálních podmínkách v podobě prostorově rozlehlé nově zrekonstruované školní knihovny se studovnou, jejíž provoz je zajištěn knihovnicí. Knižní fond je rozsáhlý, kromě beletrie obsahuje i velké množství odborné literatury a časopisů. Negativem však je umístění knih v uzamčených skříních, žáci tedy nemají možnost volného výběru. Při požadavku na zapůjčení nějaké knihy musí předem vědět, o co mají zájem, a následně požádat knihovnici o výpůjčku. I přes velmi vhodné prostorové podmínky není knihovna volně přístupná žákům, např. pro volný výběr a četbu knih v průběhu volných hodin nebo polední přestávky. Jiná navštívená střední škola také disponovala kvalitní knihovnou s moderní studovnou, doplňovaným knižním fondem a relaxačními koutky. Zde však bylo vše pod dohledem kvalifikované knihovnice žákům přístupné po celý den.

GRAF 2 | Spokojenost středoškolských učitelů českého jazyka a literatury s materiálními podmínkami škol (podíl odpovídajících učitelů v rámci komplexní inspekční činnosti)



3.2 Postoje a preference žáků

Různorodé charakteristiky osobnosti žáka patří bezesporu k nejvýznamnějším faktorům, které ovlivňují úroveň jeho čtenářské gramotnosti. Prvním z těchto faktorů je čtenářská praxe žáka, která se mimo jiné projevuje:

- v množství času, který žák věnuje čtení knih bez vazby na školu, tj. délka četby knih podle svého vlastního výběru,
- v počtu knih, které žák přečte bez vazby na školu, tj. podle svého vlastního výběru,
- v délce knihy (počtu stran), která je pro žáka přijatelná pro to, aby ji byl ochoten číst.

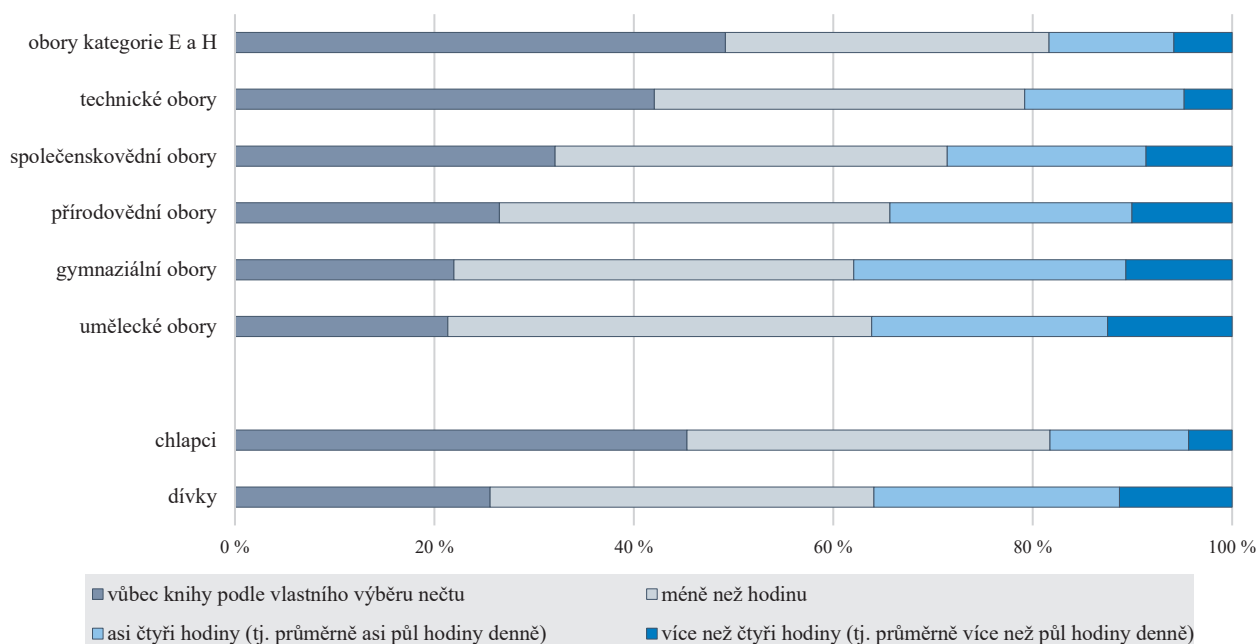
V tomto ohledu lze za nepříznivé považovat zjištění, že více než třetina (35 %) žáků knihy bez vazby na školu vůbec nečte a další více než třetina (37 %) středoškoláků čte knihy podle vlastního výběru méně než hodinu týdně. Naopak více než půl hodiny denně čte knihy bez vazby na školu pouze 8 % žáků (viz graf č. 3 pro oborové rozdíly a rozdíly mezi chlapci a dívkami).¹⁶ Za příznivou nelze považovat také skutečnost, že více než polovina žáků, kteří knihy podle vlastního výběru vůbec nečtou, je s tímto stavem spokojena. Žáci, kteří věnují četbě knih alespoň nějaký čas, výrazně častěji uvedli svůj zájem věnovat četbě více času (cca 70 % žáků), nicméně brání jim v tom buď jejich jiné povinnosti, nebo jejich jiné zájmy. Úvahy o čtení je tak potřeba zasadit do kontextu různorodých možností, jak mohou žáci trávit svůj volný čas. Žáky s horšími čtenářskými postoji a praxí odrazuje od čtení již samotná délka knihy, potažmo textu, což je skutečnost, která se může negativně projevit všude tam, kde je schopnost přečíst a porozumět delšímu textu potřebná. Podle očekávání jsou všechny uvedené nedostatky silněji pocíťovány v případě chlapců a středoškoláků nematuritních, případně technických oborů.

¹⁵ Otázkou například je, jakou roli mohou sehrát elektronické texty, zda lze podněcovat čtenářský zájem žáků využitím aktivizačních metod, jak zohlednit vazbu motivace žáků a preferovaných žánrů textů apod.

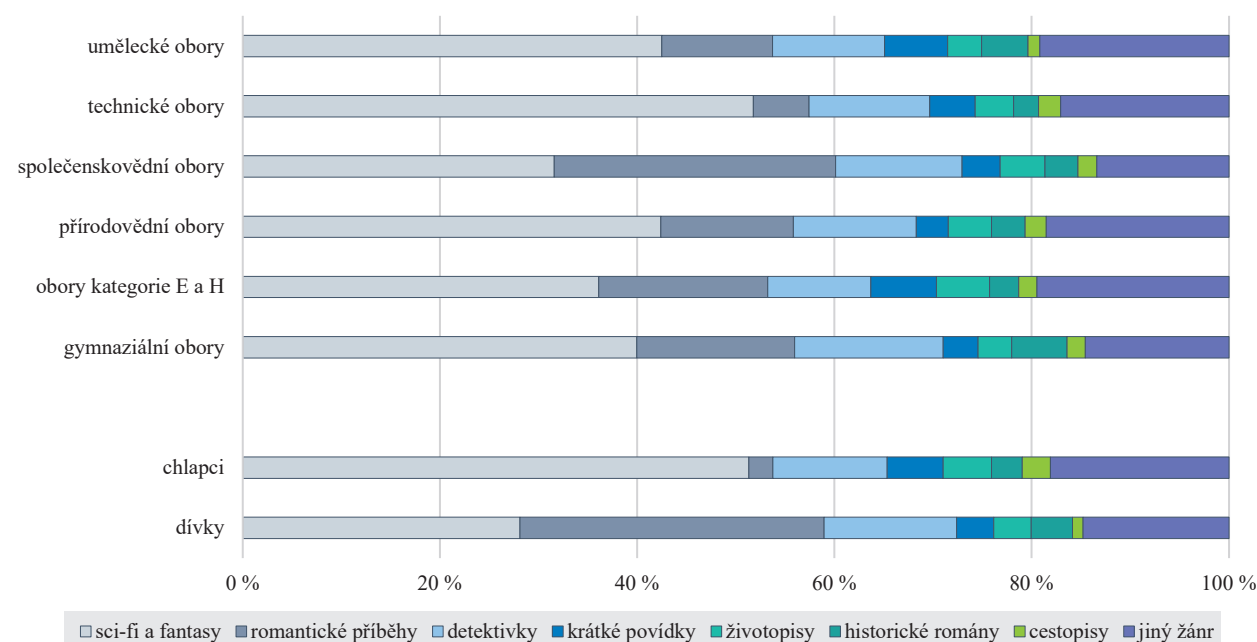
¹⁶ Analogická zjištění přináší hodnocení počtu knih, které žák přečte bez vazby na školu, tj. podle vlastního výběru.

Důležitým aspektem vztahujícím se k rozvoji čtenářské gramotnosti je motivace žáků ke čtení, která je spojena také s jimi preferovaným literárním žánrem. Sci-fi a fantasy byly v tomto ohledu označeny za nejzajímavější literární žánr nejvyšším podílem žáků, přičemž mezi jeho příznivci podle očekávání výrazně převažovali chlapci (viz graf č. 4).¹⁷ Neplatí však, že by byl některý preferovaný literární žánr spojený s vyšším množstvím času, který žáci četbě věnují, motivace ke čtení tak je mnohem širší koncept než jen vybavení školní knihovny sci-fi a fantasy literaturou. Doplňme, že nejčastějším impulsem k přečtení určité knihy jsou pro středoškoláky, a především dívky, doporučení kamarádů (39 % žáků) a kladná recenze v médiích (29 % žáků), školu (23 % žáků) a rodiče (8 %) označil za klíčový impuls nižší podíl žáků.

GRAF 3 | Průměrný čas týdně věnovaný čtení knih na základě vlastního výběru podle pohlaví a oboru vzdělání žáků (podíl odpovídajících žáků v rámci výběrového zjišťování)



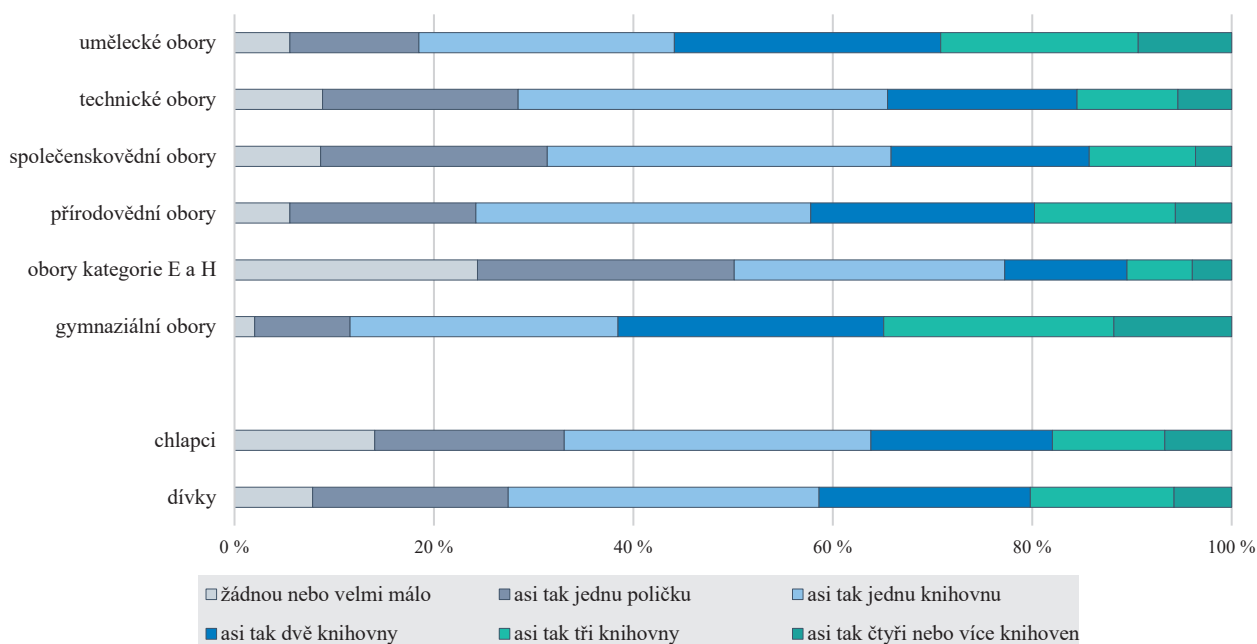
GRAF 4 | Nejzajímavější literární žánr podle pohlaví a oboru vzdělání žáka (podíl odpovídajících žáků v rámci výběrového zjišťování)



¹⁷ Vedle toho tři čtvrtiny žáků dávají přednost próze před poezií, přičemž čtyři pětiny žáků dávají přednost světové próze a poezii před prózou a poezií českou. Preferována je také soudobá literatura před literaturou starší.

Obecně pak hlubší porozumění motivacím žáků pro čtení, jejich preferencím ohledně žánrů a podnětům, které je ke čtení dokážou ponouknout, mohou být cennými příspěvky pro školní strategie podpory čtenářství (např. vhodná struktura knižního fondu školních knihoven, zveřejňování recenzí knih na žákům přístupných místech, zařazování výukových situací založených na seznamování spolužáků s obsahem zajímavých knih). Důležitost těchto úvah přitom roste v případě některých skupin žáků, především pak žáků nematuritních oborů vzdělání, kteří navíc častěji pocházejí ze čtenářsky méně podnětného rodinného prostředí, pro které je charakteristická horší vybavenost knižním fondem (viz graf č. 5). Zdůrazněme však, že vztah žáků ke čtení je logicky utvářen již na základní škole (viz rámeček č. 4 pro případovou studii základní školy kladoucí hlavní důraz na tento aspekt výuky).

GRAF 5 | Počet knih v domácím prostředí podle pohlaví a oboru vzdělání žáků (podíl odpovídajících žáků v rámci výběrového zjišťování)

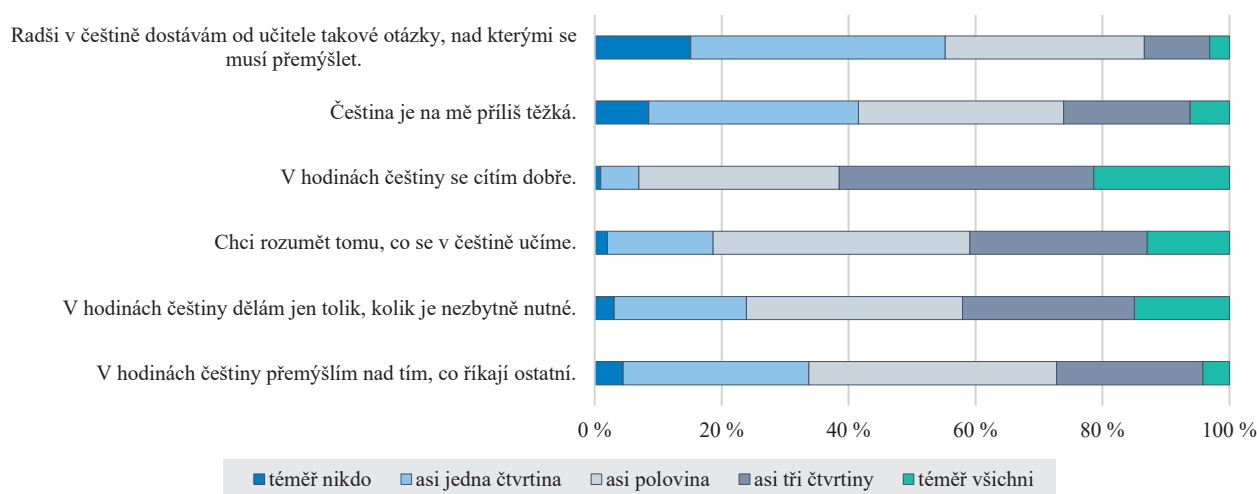


RÁMEČEK 4 | Utváření motivace žáků ke čtení na základní škole (případová studie základní školy navštívené během inspekční činnosti)

Žáci základní školy jsou zapojováni do čtení již od prvního stupně. Pracují na ročníkových a školních projektech, kde svou čtenářskou gramotnost systematicky rozvíjejí a také prezentují. Hodiny českého jazyka a literatury jsou prokládány žákovskou tvorbou od třetí třídy až po devítku, například se žáci věnují tvůrčímu psaní, kde jsou inspirováni tím, jak tvořit a literárně se rozvíjet. Žáky přitom vytváření malých literárních děl baví. Stalo se také tradicí, že celá škola napříč všemi ročníky tvoří společně knihu. V minulých letech v projektu „Čte si celá škola“ žáci cestovali s knihou a svou oblíbenou knížku měli při svých cestách vyfotit a napsat, proč zrovna cestují s touto knihou a kde si ji četli. Také píší společně knihu, kdy každý žák sám za sebe vymyslí nějaký příběh na dané téma, i s případnou ilustrací. Příspěvky jsou pak svázané a každoročně uloženy do školní knihovny jako jeden velký svazek školního roku a i po letech je možné vysledovat, jak se po literární stránce žáci rozvíjejí. V knihovně se také konají čtenářské dílny a literární posezení. A v neposlední řadě žáci vyšších ročníků čtou nejmladším žákům, s knihou se ve škole vlastně žije. Vše se přitom řídí záměrem děti zaujmout a pro čtení nadchnout, ze čtení se nesmí stát jen „povinná četba“.

Hodnocení postojů a preferencí žáků naznačuje existenci významných rozdílů v jejich přístupu a oblíbenosti čtení. Stejně zjištění přináší také pohled středoškolských učitelů českého jazyka a literatury na jimi vnímané postoje svých žáků k tomuto předmětu (viz graf č. 6). Tito učitelé si přitom nemyslí, že by se žáci cítili v hodinách českého jazyka a literatury špatně, hlavní problémy však spatřují především v nízké snaze žáka „udělat něco navíc“ a věnovat se náročnějším otázkám či úkolům. I v tomto případě hodnotili hůře své žáky učitelé nematuritních oborů vzdělání.

GRAF 6 | Pohled středoškolských učitelů českého jazyka a literatury na postoje svých žáků k výuce tohoto předmětu – podíl žáků, kteří by podle názoru učitele souhlasili s daným tvrzením (podíl odpovídajících učitelů v rámci tematické inspekční činnosti)



3.3 Průběh vzdělávání

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je klíčová kvalita vzdělávacího procesu na školách. Tato podkapitola proto představuje zjištění týkající se vybraných aspektů průběhu vzdělávání, které úzce souvisejí s rozvojem čtenářské gramotnosti žáků.

3.3.1 Cíl výuky českého jazyka a literatury

Hodnocení pohledu středoškolských učitelů českého jazyka a literatury na nejdůležitější cíle výuky tohoto předmětu poskytují vstupní informace o významu čtenářské gramotnosti, které jsou do určité míry ambivalentní. Nejvyšší podíl učitelů (37 %), a častěji učitelů žáků maturitních oborů vzdělání jiných než gymnaziálních, označil za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury na středních školách co nejlepší přípravu žáků k závěrečným zkouškám, což ovšem omezuje časový prostor, který je možné věnovat rozvoji čtenářských dovedností žáků k řešení běžných situací, pokud tyto nejsou předmětem zájmu maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Naopak další učitelé častěji uváděný cíl ukázat žákům význam dobrého ovládnutí českého jazyka v každodenním životě již má přímý vztah k vymezení konceptu čtenářské gramotnosti.¹⁸

3.3.2 Průběh vyučovací hodiny

Dovednost učitelů a žáků formulovat čtenářské cíle vyučovací hodiny tak, aby jim žáci správně porozuměli a zároveň byli schopni vyhodnotit, nakolik těchto cílů dosáhli, je důležitým aspektem kvality vyučovací hodiny, který však není plně sledován ani v hodinách českého jazyka a literatury (viz tabulka č. 2). Ještě méně častá byla praxe, kdy by žák sám plánoval své čtenářské cíle a vyhodnotil, do jaké míry jich dosáhl, případně uvedl, co mu k jejich dosažení pomohlo. Zde lze vnímat významné příležitosti pro posilování hlubšího porozumění žáků možnostem, které jsou spojeny s různými čtenářskými strategiemi. Tabulka č. 2 dále dokládá, že stanovování čtenářských cílů se neomezuje pouze na vyučovací hodiny českého jazyka a literatury a cizích jazyků, ale že čtenářské cíle jsou relevantní a byly zaznamenány také v dalších předmětech vyučovaných na středních školách, a to včetně matematiky a přírodovědných předmětů (v nich byly čtenářské cíle vyučovací hodiny stanoveny méně často). V tomto kontextu lze vnímat nejen výhody, ale také další příležitosti spojené s koordinovaným přístupem k rozvoji čtenářské gramotnosti napříč předměty.

¹⁸ Tento cíl výuky českého jazyka a literatury uvedlo 25 % učitelů.

TABULKA 2 | Práce učitelů a žáků s čtenářskými cíli ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)

Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Učitel formuluje cíle jako činnosti čtenáře, co bude žák umět jako čtenář.	67 %	52 %	27 %	38 %	44 %	48 %
Učitel seznámí žáky se čtenářskými cíli práce na začátku či v průběhu hodiny.	77 %	70 %	34 %	53 %	55 %	60 %
Učitel zařídí, aby žáci čtenářským cílům rozuměli.	68 %	53 %	35 %	49 %	51 %	53 %
Žáci plánují svoje cíle v oblasti čtenářské gramotnosti.	10 %	2 %	0 %	2 %	3 %	4 %
Učitel nechává žáky vyhodnotit, nakolik čtenářských cílů dosáhli.	33 %	22 %	14 %	17 %	29 %	24 %
Žáci reflektují a hodnotí svoje čtenářské dovednosti, dosahování čtenářských cílů.	18 %	11 %	2 %	9 %	9 %	11 %
Učitel nechává žáky uvést, co jim pomohlo v učení k dosažení čtenářských cílů.	23 %	7 %	5 %	10 %	10 %	12 %

Pozn.: V této tabulce i v tabulkách dále jsou využívány zkratky – ČJL – český jazyk a literatura; M, PŘ – matematika a přírodovědné předměty; SPOL – společenskovední předměty; ODB – odborné předměty.

Dalším z aspektů kvality vyučovací hodiny je míra očekávání učitelů týkající se znalostí a dovedností žáků. Především vysoká očekávání a vnímání možnosti dosažení pokroku žáka činností (podporou) učitele jsou považovány za okolnosti příznivé pro dosahování lepších vzdělávacích výsledků žáků. Tabulka č. 3 ukazuje, že vysoká čtenářská očekávání a vlastní důvěra v to, že žáci tato očekávání naplní, byla zaznamenána ve více než polovině navštívených vyučovacích hodin, a častý se tak jeví i opačný přístup učitelů založený na vzdělávací strategii nízkých očekávání vůči žákům. V tomto kontextu ale není příznivé, že podpora učitelů poskytovaná žákům s nižší úrovní čtenářské gramotnosti byla v navštívených hodinách pozorována méně často. Vysoká čtenářská očekávání a podpora poskytovaná žákům byla zaznamenána v různých předmětech, nejméně často v hodinách matematiky a přírodovědných předmětů.

TABULKA 3 | Podpora učitele vztahující se k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)

Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Učitel dává žákům najevo vysoká očekávání a zřetelně vyjadřuje důvěru, že náročných čtenářských cílů dosáhnou.	73 %	57 %	37 %	56 %	47 %	56 %
Učitel v hodině dává najevo respekt k žákovu čtenářskému úsilí a k jeho porozumění textu.	82 %	76 %	34 %	66 %	59 %	65 %
Učitel poskytuje každému žákovi, jehož vztah ke čtení, vytrvalost a odolnost jsou nízké, účinnou podporu.	35 %	41 %	13 %	24 %	27 %	29 %

Za pozitivní lze považovat skutečnost, že jen v 8 % navštívených hodin nepracovali žáci s textem v učebnici nebo s autentickým textem, přičemž nejčastěji se takto stalo v matematice a přírodovědných předmětech (pětina navštívených hodin těchto předmětů). Žáci zároveň pracovali jak s texty z učebnic, tak s autentickými texty, přičemž typ používaného textu se lišil vzhledem k vyučovaným předmětům. Méně častá pak byla praxe sady různých textů k danému tématu/úkolů (viz tabulka č. 4).

TABULKA 4 | Práce žáků s daným typem textu ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)

Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Žáci pracují s texty z učebnice nebo čítanky.	47 %	72 %	44 %	33 %	28 %	45 %
Žáci pracují s autentickými texty, tj. s neučebnicovými, nečítankovými texty.	65 %	41 %	38 %	65 %	63 %	56 %
Žáci pracují se sadami různých textů k tématu/úkolů.	30 %	22 %	19 %	32 %	30 %	27 %

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je důležité také zaměření činností, které jsou realizovány v průběhu vyučovacích hodin. Tabulka č. 5 ukazuje četnosti výskytu čtenářsky založených situací v navštívených hodinách. Pozitivně lze v tomto ohledu vnímat poměrně častý výskyt situací, které žáka nutí nejen k jednodušším (vyhledání informace), ale i více náročným (porozumění a uvažování nad textem) čtenářským činnostem, a to napříč vzdělávacími obory. Méně často se však vyskytly situace zasazující text do širšího kontextu – stanovení a porozumění účelu čtení či kladení vlast-

ních otázek ke čtenému textu (viz také tabulka č. 6 pro nižší četnost hodnocení obsahu a forem textu ve vazbě na účel čtení či pohled různých adresátů sdělení), což jsou však zároveň činnosti, které lze považovat za klíčové z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Předmětově lze identifikovat jednak čtenářské situace více typické pro předmět český jazyk a literatura, které jsou spojeny spíše s analýzou textu (viz hvězdičkou označené jevy v tabulce č. 5; a dále tabulka č. 6 pro hodnocení obsahu a forem textu), jednak předmětově průřezové čtenářské situace, které jsou spojeny spíše s prací s informacemi. Čtenářské situace prvního typu se přirozeně vyskytly méně často.¹⁹

TABULKA 5 | Čtenářské situace spojené s prací žáků ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)

Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Žáci vyhledávají v textu informace, které jsou tam přímo uvedeny.	71 %	89 %	76 %	88 %	87 %	81 %
Žáci pátrají po tom, co jim text sděluje (hlavní sdělení textu).	87 %	75 %	40 %	65 %	62 %	68 %
Žáci vyvozují informace, které v textu nejsou přímo uvedeny.	83 %	55 %	47 %	71 %	66 %	67 %
Žáci formulují ústně svou osobní odezvu na text.	61 %	37 %	14 %	38 %	32 %	39 %
Žáci shrnují naučný text vlastními slovy.	31 %	29 %	29 %	54 %	50 %	38 %
Žáci vyjadřují výrazným čtením své porozumění významu textu.	44 %	40 %	9 %	20 %	26 %	30 %
Žáci pracují na čtenářských úkolech ve dvojicích/skupinách. Úkoly umožňují smysluplné zapojení a učení všech žáků.	38 %	44 %	12 %	24 %	24 %	29 %
Žáci vyhledávají v textu postavy, místo děje, klíčové události, zápletku (beletrie).*	67 %	34 %	1 %	9 %	3 %	28 %
Žáci si sami kladou otázky k textu a sami či ve skupině na ně hledají odpověď.	34 %	23 %	14 %	26 %	31 %	27 %
Žáci zkoumají strukturu textu.*	54 %	24 %	14 %	13 %	13 %	26 %
Žáci posuzují, zda či do jaké míry text naplňuje účel, s nímž ho četli.	43 %	17 %	9 %	26 %	17 %	25 %
Žáci zkoumají, jak autor pracuje s jazykem.*	66 %	18 %	2 %	9 %	1 %	24 %
Žáci pátrají po tom, jaký je autorský záměr a myšlený adresát kteréhokoli typu textu.*	52 %	9 %	7 %	19 %	10 %	22 %
Žáci převyprávějí děj textu svými slovy (s postavou, prostředím, zápletkou).*	49 %	25 %	1 %	8 %	6 %	21 %
Žáci si stanovují účel čtení.	23 %	12 %	4 %	21 %	13 %	15 %
Žáci porovnávají dva nebo více textů, hledají shody a rozdíly.*	29 %	10 %	6 %	11 %	8 %	14 %
Žáci formulují písemně svou osobní odezvu na text.	14 %	10 %	5 %	8 %	12 %	10 %

Z hlediska překonávání obav a nechuti ke čtení je významnou činností vlastní hodnocení čtení a čtených textů samotnými žáky. Jejich reflexe obsahu textu, přínosu, který pro ně text měl, pocitů, které v nich vzbudil, případně zájmu, jež v nich vyvolal, by měla v optimálním případě následovat po každém setkání žáka s textem (ať už bude vyznění reflexe pozitivní, či negativní). Vzhledem k časové náročnosti takové reflexe v jakékoli větší skupině žáků nepřekvapuje, že popsaná reflexe byla v navštívených hodinách méně častá, než by jejímu významu odpovídalo (viz také tabulka č. 6). Očekávaně nejčastěji byla zaznamenána v navštívených hodinách českého jazyka a literatury, přičemž ale jejímu provádění i v jiných předmětech principiálně nic nebrání.

¹⁹ Pohled učitelů českého jazyka a literatury na zařazení činností vztahujících se ke čtenářským cílům a rozvoji čtenářské gramotnosti žáků poskytuje zjištění, která jsou podobná zjištěním tabulky č. 5. Za nejčastěji zařazované čtenářské situace ve svých hodinách uvedli učitelé českého jazyka a literatury jednak identifikaci hlavního sdělení textu a jednak vyhledávání informací, které jsou v textu přímo uvedené. Méně často pak tito učitelé zařazují ve svých hodinách čtenářské situace, které po žácích vyžadují vyvozování informací, které nejsou přímo uvedené v textu, a především pak kladení otázek, na které v textu není přímo uvedena odpověď a na které se pokoušejí sami nebo ve skupině nalézt odpovědi.

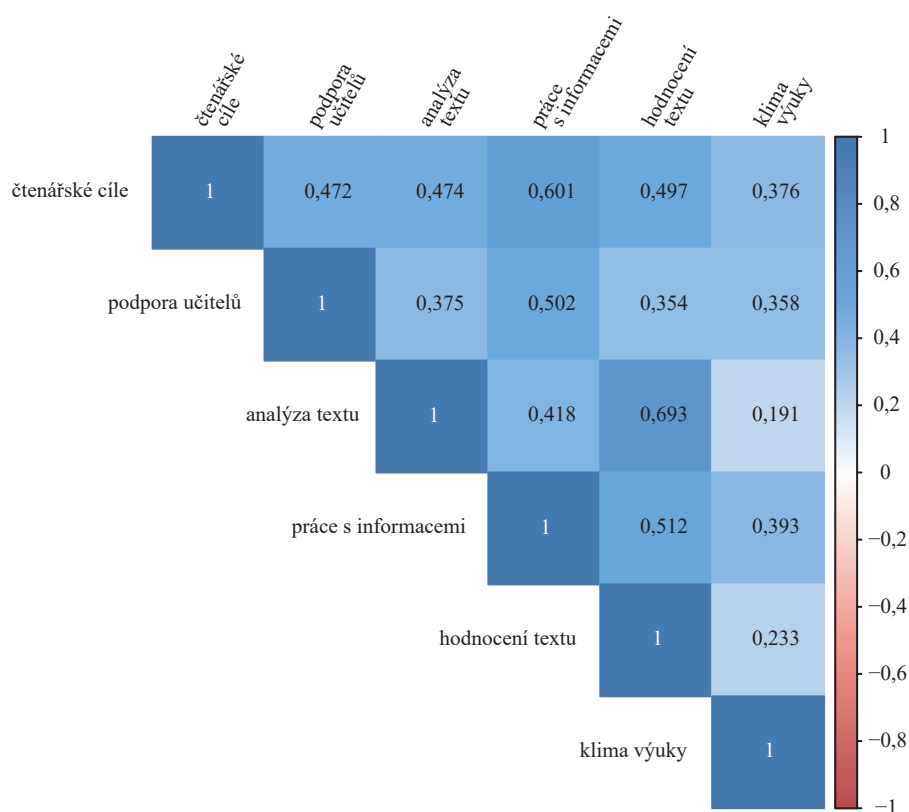
TABULKA 6 | Hodnocení obsahu a formy textu žáky ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)

Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Žáci hodnotí obsah textu ze svého pohledu.	64 %	36 %	20 %	43 %	40 %	43 %
Žáci hodnotí obsah textu z pohledu jiných možných adresátů, než jsou oni sami.	28 %	6 %	4 %	15 %	9 %	14 %
Žáci hodnotí obsah textu z hlediska autorského záměru.	56 %	10 %	6 %	19 %	10 %	24 %
Žáci hodnotí, jak obsah textu vyhovuje jejich účelu čtení.	33 %	13 %	12 %	25 %	26 %	23 %
Žáci hodnotí formu textu ze svého pohledu.	59 %	23 %	10 %	15 %	17 %	28 %
Žáci hodnotí formu textu z pohledu jiných možných adresátů, než jsou oni sami.	21 %	1 %	2 %	4 %	5 %	8 %
Žáci hodnotí formu textu z hlediska autorského záměru.	54 %	6 %	4 %	7 %	3 %	19 %
Žáci hodnotí, jak forma textu vyhovuje jejich účelu čtení.	32 %	11 %	5 %	9 %	6 %	14 %

Pro komplexní poznání průběhu vyučovací hodiny vzhledem k výskytu a vzájemným vazbám čtenářských jevů (situací) je odůvodněné (např. zjednodušení datové struktury) konstruovat a hodnotit pět dílčích „čtenářských faktorů“:

- faktor úrovně práce učitelů a žáků s čtenářskými cíli (formulace a vyhodnocení) ve vyučovací hodině (pozitivní vazby mezi jevy uvedenými v tabulce č. 2);
- faktor úrovně podpory učitelů vztahující se k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků ve vyučovací hodině (pozitivní vazby mezi jevy uvedenými v tabulce č. 3);
- faktor úrovně výskytu čtenářských situací vztahujících se k žákově analýze textů (pozitivní vazby mezi * označenými jevy v tabulce č. 5);
- faktor úrovně výskytu čtenářských situací vztahujících se k žákově práci s informacemi v textu (pozitivní vazby mezi jevy v tabulce č. 5 neoznačenými *);
- faktor úrovně výskytu čtenářských situací vztahujících se k žákově hodnocení obsahu a formy textu (pozitivní vazby mezi jevy uvedenými v tabulce č. 6).

Doplněn byl dále faktor charakterizující klima výuky v navštívené hodině, a to ve vazbě na její tři dílčí aspekty: (a) existence klimatu, které podporuje učení žáků v hodině; (b) zaujetí žáků řešením úloh v hodině; a (c) výskyt nepracujících žáků v hodině.

GRAF 7 | Vztahy mezi dílčími faktory průběhu vyučovací hodiny (hodnota korelace faktorů)²⁰

Graf č. 7 ukazuje existenci pozitivních, i když různě silných korelací mezi úrovněmi pěti hodnocených „čtenářských faktorů“ a také k úrovni kvality klimatu výuky navštívených hodin. Obecně tedy platí, že vyšší kvalitativní úroveň „čtenářských faktorů“ má tendenci vyskytovat se v hodinách současně, což posiluje rozdíly vyučovacích hodin vzhledem k jejich potenciálnímu přínosu pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Rámeček č. 5 dobře ilustruje podstatu uvedeného sdělení, a to jak v příznivém, tak nepříznivém smyslu.

RÁMEČEK 5 | Společný výskyt čtenářských faktorů ve výuce učitele střední školy (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)

V navštívené hodině výuky českého jazyka a literatury na střední škole byli žáci aktivní, pracovali se zájmem a proces učení podporoval rozvoj jejich čtenářských dovedností. Vyučovací hodina přitom byla kvalitně připravena. Na jejím začátku vyučující formuloval vzdělávací cíl a žáky s ním seznámil. Přesvědčil se, jestli mu porozuměli. Každý žák měl k dispozici kopii části textu včetně stanovených úkolů, podle nichž měli pracovat. Obsah, forma i jazyk textu byly náročné. Pracovní list měl podobnou strukturu, jakou má didaktický test při maturitní zkoušce. Pod vedením učitele žáci individuálně vyhledávali klíčové informace, vyvozovali z nich závěry, snažili se porozumět tomu, co autor v textu sděluje. Vybrané části uměli mezipředmětově propojit. V případě nejasností kladli otázky, na které měli možnost odpovědět, vysvětlit je nebo k nim zaujmout stanovisko jejich spolužáci. V případě potřeby problém objasnil učitel. Žáci se zabývali také strukturou textu a použitými jazykovými prostředky, vyjadřovali vlastní pocity, které v nich text vzbuzoval, a hodnotili obsah a formu textu podle svých zkušeností a svého pohledu. V závěru hodiny měli žáci prostor pro zpětnovazební zhodnocení práce.

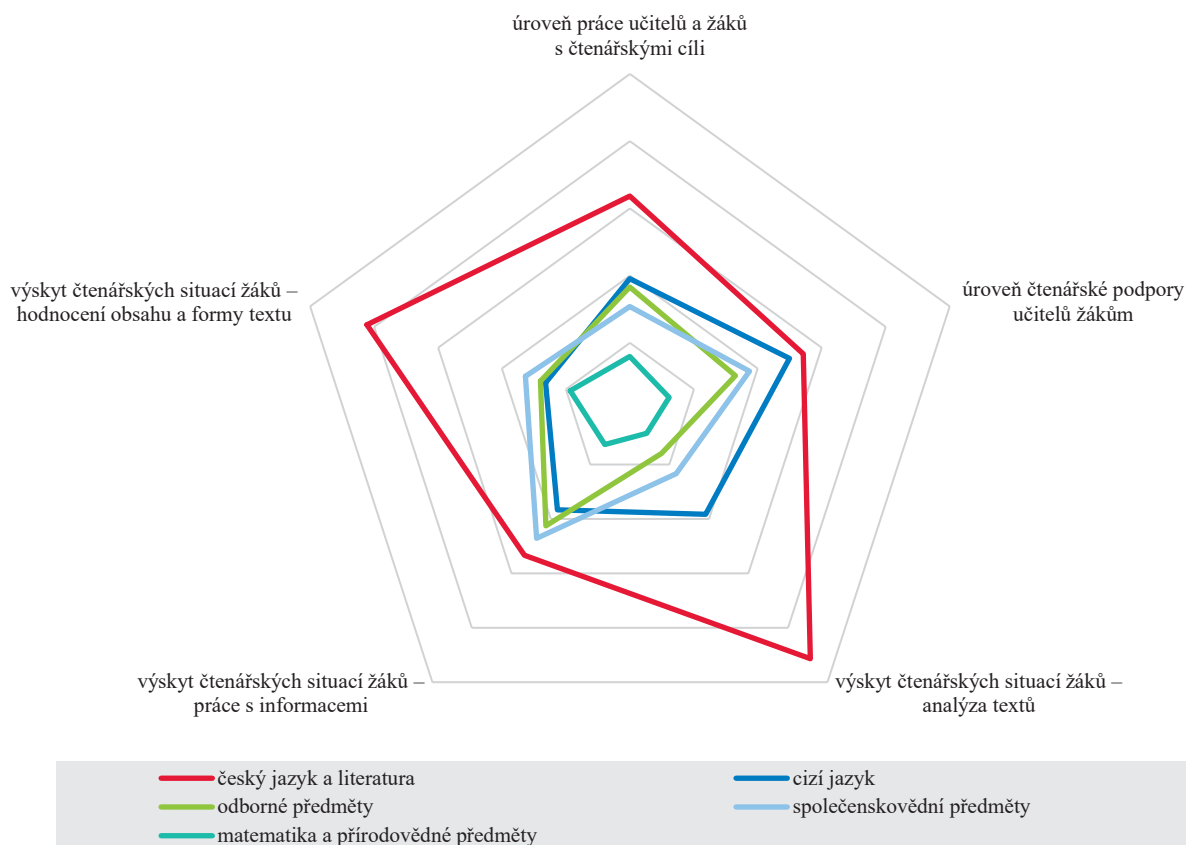
V následujícím rozhovoru s učitelem se ovšem ukázala doplňující zjištění charakterizující zřejmě převažující styl jeho výuky, kdy učitel představil své tradiční literární přípravy. Rychlé prohlednutí umožnilo přečíst vyčerpávající encyklopedické informace z oblasti literatury, přičemž učitel doplnil: „Toto musím žáky naučit k maturitě a k přijímacím zkouškám na vysokou školu. Bude-li realizovat hodiny jako dnes, nestihnu všechno učivo probrat.“ Z průběhu navštívené hodiny bylo zřejmé, že učitel umí realizovat kvalitní a zajímavou hodinu. V rozhovoru však ukázal, že se gymnaziální vzdělávání žáků stále potýká s encyklopedickým výkladem učiva a jeho zkoušením, kdy důležitou roli hraje potřeba přípravy na maturitní zkoušku.

²⁰ Pro vytvoření korelační matice viz WEI, T., SIMKO, V. (2017). R package „corrplot“: visualization of correlation matrix. Dostupné na: <cran.r-project.org>.

Hodnocení „čtenářských faktorů“ dále ukazuje, že podle očekávání byla jejich vyšší úroveň zaznamenána v navštívených hodinách českého jazyka a literatury, nižší úroveň pak v navštívených hodinách matematiky a přírodovědných předmětů (viz graf č. 8). Rozdílná úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ byla identifikována také ve vztahu k dalším charakteristikám výuky:

- Nižší kvalitativní úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ byla zaznamenána v hodinách výuky žáků nematuritních oborů vzdělání, přičemž především šlo o faktory spojené s výskytem čtenářských situací vztahujících se k žakově analýze textů, žakově práci s informacemi v textu a žakově hodnocení obsahu a forem textu. Žáci nematuritních oborů vzdělání se méně často setkávali s více náročnými čtenářskými situacemi, k čemuž může přispívat i horší kvalita klimatu hodin jejich výuky.
- Vyšší kvalitativní úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ byla zaznamenána v hodinách středních škol, které kladou silnější důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- Zajištění výuky aprobovaným učitelem bylo vždy spojeno s vyšší kvalitativní úrovní hodnocených „čtenářských faktorů“, a to bez ohledu na vyučovaný předmět, respektive na obor vzdělání žáků. Vyšší důraz na hodnocené „čtenářské faktory“ dále kladly učitelky (ženy), a to především v hodinách jiných předmětů než český jazyk a literatura. Konečně nižší kvalitativní úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ byla zaznamenána v hodinách, které vedli začínající učitelé českého jazyka a literatury. V tomto kontextu můžeme zřetelně vnímat potenciální přínos DVPP s tímto zaměřením.
- Vyšší kvalitativní úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ – především pro faktor vztahující se k práci žáků s informacemi v textu – byla pozorována v hodinách vedených učiteli, kteří se hlásili k jinému než tradičnímu stylu výuky. Souvisejícím faktorem může být v tomto ohledu lepší klima výuky v hodinách vedených těmito učiteli a také častější zařazení metod výuky, které kladou vyšší důraz na aktivitu žáků (např. výklad učitele doplněný o otázky a odpovědi žáků, skupinová práce žáků, celotřídní diskuse). Za pozornost stojí, že preferovaný styl výuky učitele měl nižší pozitivní význam v hodinách výuky žáků nematuritních oborů vzdělání.
- Úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ nebyla nijak těsně spojena s velikostí třídy (počtem přítomných žáků). Toto zjištění nepotvrzuje tvrzení učitelů, že překážkou pro realizaci komplexnějších aktivit rozvíjejících čtenářskou gramotnost žáků jsou příliš početné třídy (studijní skupiny), a otázkou tak je, do jaké míry jsou učitelé schopni reagovat na nižší počet žáků ve třídě také změnou svých vzdělávacích strategií.

GRAF 8 | „Čtenářské faktory“ průběhu vyučovací hodiny podle předmětů (průměrná hodnota úrovně faktorů)



3.4 Podmínky a průběh vzdělávání v kontextu vstupu žáků na střední školy

Výběrové zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků, o něž se tato tematická zpráva opírá, se zaměřilo na žáky 1. ročníku středních škol, tj. postihlo úroveň žáků při vstupu ze základního do středního vzdělávání. V tomto kontextu je významnou otázkou, zda a případně jak se odlišují podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků na středních školách, na které přicházejí žáci s relativně vyšší úrovní čtenářské gramotnosti, od středních škol, na které přicházejí žáci s relativně nižší úrovní čtenářské gramotnosti. Cílem tohoto zkoumání bylo posouzení toho, zda podmínky a průběh vzdělávání ve školách, do kterých přicházejí žáci s nižší úrovní čtenářské gramotnosti, mohou tuto nižší úroveň čtenářské gramotnosti žáků kompenzovat.

Pro zodpovězení uvedené otázky byl zvolen metodický postup, který celkem 294 středních škol zařazených do výběrového zjišťování zařadil do jednoho ze tří typů středních škol vytvořených na základě dvou dílčích ukazatelů:

- průměrného výsledku (úspěšnosti) žáků střední školy v testu čtenářské gramotnosti (blíže k výsledkům testu viz kapitola 4);
- průměrné známky testovaných žáků střední školy z předmětu český jazyk a literatura na předchozím vysvědčení (zpravidla na konci 9. ročníku ZŠ).

Do prvního typu bylo zařazeno 115 středních škol, jejichž hodnoty obou dílčích ukazatelů byly lepší než korespondující průměrné hodnoty za všechny školy („školy s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků“). Do druhého typu bylo zařazeno 129 škol, jejichž hodnoty obou dílčích ukazatelů byly horší než korespondující průměrné hodnoty za všechny školy („školy s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků“). Do třetího typu pak byly zařazeny ostatní školy (celkem 50 škol). Volbu uvedeného přístupu opodstatňuje mimo jiné existence středně silné negativní korelace mezi úspěšností žáků v testu čtenářské gramotnosti a jejich známkou na vysvědčení z českého jazyka a literatury v posledním roce základního vzdělávání.²¹

Tabulka č. 7 shrnuje poznatky srovnání vybraných charakteristik podmínek a průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, a to pro střední školy s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku na jedné straně a střední školy s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku na straně druhé. Zjištění bohužel nepotvrzují očekávání, že by podmínky a průběh vzdělávání mohly kompenzovat nižší úroveň čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol, kterou si přenesli ze základního vzdělávání. Naopak tito žáci se méně často setkávají s koncepčním přístupem školy k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků, stejně jako s výskytem situací, které vyžadují aktivaci náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků ve výuce, a naopak častěji s horšími materiálními podmínkami školy k rozvoji čtenářské gramotnosti. Nepříznivě působí rovněž horší čtenářské podmínky těchto žáků v rodinách a jejich nižší zájem o čtenářství a český jazyk obecně, což se následně promítá také v postojích učitelů. Celkově je tak utvářen řetězec vazeb horších podmínek a průběhu vzdělávání na jedné straně a slabších vzdělávacích výsledků žáků na straně druhé – a s tím také souvisí spojená otázka, zda a jak lze takový řetězec prolomit. Platí však, že toto zjištění nelze a priori zobecňovat, neboť existují školy s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků, a naopak velmi dobrými podmínkami a průběhem vzdělávání se zaměřením na tuto oblast. I zde tedy může být přínosné hledání příkladů dobré praxe.

²¹ Hodnota korelačního koeficientu je 0,47.

TABULKA 7 | Srovnání vybraných charakteristik podmínek a průběhu vzdělávání k rozvoji čtenářské gramotnosti škol s vyšší a nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků

Charakteristika podmínek a průběhu vzdělávání	Zjištění ze srovnání škol s vyšší a nižší úrovní čtenářské gramotnosti
Koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků	Koncepční přístup k čtenářské gramotnosti žáků byl častěji pozorován na školách s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku. Zároveň byl v dokumentech těchto škol položen vyšší důraz na náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti.
Metodik či metodický tým pečující o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků	Metodik či metodický tým pečující o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků byl častěji zaznamenán na školách s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (59 % škol) než na školách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (42 % škol).
Cílené vzdělávání učitelů školy, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků	Cílené vzdělávání učitelů orientované na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků bylo častěji pozorováno na školách s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (63 % škol) než na školách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (48 % škol).
Fungování školní knihovny dobře vybavené knihami	V případě škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku byla fungující školní knihovna dobře vybavená knihami zaznamenána méně často (64 % škol) než v případě škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (93 % škol). Méně častá byla na těchto školách také existence příležitosti vzít si kdykoli naučnou či beletristickou knihu jinde než ve školní knihovně.
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na nejdůležitější cíl výuky	Učitelé škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku častěji označili za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury co nejlepší přípravu svých žáků ke zkouškám (42 % učitelů) než učitelé škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (30 % učitelů). Ti položili vyšší důraz především na rozvoj všeobecného přehledu žáků prostřednictvím literatury.
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na vnímání obtížnosti, zájmu a oblíbenosti českého jazyka svými žáky	Učitelé škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku hodnotili to, jak jejich žáci vnímají obtížnost, zájem a oblíbenost českého jazyka, výrazně hůře než učitelé škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku. Zároveň tito učitelé výrazně častěji označili obecný nezáměr žáků o vlastní vzdělávání, případně jejich převažující nechuť k českému jazyku, za největší překážku rozvoje čtenářské gramotnosti (44 % učitelů vs. 25 % učitelů).
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na četnost výskytu různých čtenářských situací v hodinách, v nichž jejich žáci pracují s texty	Učitelé škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku uvedli o něco nižší četnost výskytu různých čtenářských situací v hodinách, v nichž jejich žáci pracují s texty, než učitelé škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku. Nejvyšší rozdíly se přitom týkaly čtenářských situací, které kladou vyšší důraz na náročnější schopnosti a dovednosti žáků (např. hledání autorského záměru, zkoumání struktury textu, kladení vlastních otázek a hledání odpovědí na ně, vyvození informací). Naopak nejmenší rozdíly se týkaly jednodušších čtenářských situací (např. převyprávění textu).
Účast učitelů českého jazyka a literatury na DVPP k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků	Nebyly zaznamenány významnější rozdíly v účasti učitelů škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku a učitelů škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku na DVPP k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
Aprobace a edukační styl učitele v navštívených hodinách	Hodiny ve školách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku byly častěji vedeny neaprobovaným učitelem, a to především v případě jiných předmětů, než je český jazyk a literatura (78 % navštívených hodin). V případě edukačního stylu nebyly rozdíly mezi učitelé příliš výrazné, což platí také pro používané metody výuky. V hodinách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku se o něco častěji vyskytl výklad učitele s velmi omezenou interakcí s žákem.
Výskyt čtenářských situací v navštívených hodinách	V hodinách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku se méně často vyskytly čtenářské situace spojené jak s analýzou textu, tak s prací s informacemi z textu. Naopak lépe byla hodnocena práce učitelů s čtenářskými cíli a jejich podpora žakově čtenářství.
Klima navštívených hodin a aktivita žáků	Klima hodin a aktivita žáků ve školách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku byly hodnoceny o něco hůře než v případě hodin navštívených ve školách s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku.
Postoj žáků ke čtení	Žáci 1. ročníku škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti uvedli horší postoj ke čtení než žáci 1. ročníku škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti, přičemž zároveň jsou častěji s tímto stavem spokojeni. Klíčový rozdíl byl v tomto ohledu spojený s vyšším výskytem žáků škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti (43 % oproti 28 % žáků s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti), kteří knihy podle svého vyjádření prakticky vůbec nečtou. V uvedeném kontextu je zajímavé, že zastoupení žáků, kteří čtou velmi často, nejsou vzhledem ke kategoriím úrovně jejich čtenářské gramotnosti odlišné.
Množství knih, které má žák doma k dispozici	Množství knih, které mají žáci 1. ročníku škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti doma k dispozici, je výrazně nižší (43 % žáků uvádějících ne více než jednu poličku knih) než v případě žáků 1. ročníku škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti (18 % žáků uvádějících ne více než jednu poličku knih). Zároveň platí, že žáci 1. ročníku škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti si méně často půjčují knihy ve veřejných knihovnách (22 % oproti 32 % žáků s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti).
Žáky preferovaná literární forma a literární žánr	Žáci 1. ročníku škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků častěji preferovali poezii a českou literaturu než žáci 1. ročníku škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti, kteří častěji dávali naopak přednost světové próze. Rozdíly mezi oběma skupinami žáků nebyly pozorovány v případě literárního žánru.

A large, hollow outline of the number 4, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

4

Hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti žáků

4 HODNOCENÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ

Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti byla zjišťována u žáků 1. ročníku středních škol, tj. na vstupu žáků do středního vzdělávání. Dále je potřebné také interpretovat poznatky výběrového zjišťování, které bylo realizováno s využitím testu, jehož otázky byly připraveny a řešeny v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Při hodnocení výsledků je třeba rovněž brát v potaz omezení, která jsou dána zvolenou podobou zjišťování. Takto se testování zaměřuje jen na vybrané, přitom však důležité aspekty čtenářské gramotnosti, které je možné hodnotit s využitím elektronicky zadávaného testu. Svůj význam mohou mít také další specifické podmínky testování, jako je motivace žáka a další. I přes tato omezení jsou takto koncipovaná hodnocení cenným zdrojem informací o úrovni čtenářské gramotnosti žáků.

Test čtenářské gramotnosti byl vypracován ve dvou verzích, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) měli možnost řešit buď základní verzi testu, nebo přizpůsobenou verzi testu. Základní verze testu byla složena z 58 otázek, kratší přizpůsobená verze testu pak zahrnovala 42 otázek, což dalo žákům se SVP na řešení každé jedné otázky relativně více času. Pro celkové hodnocení byly výsledky žáků základní verze testu a přizpůsobené verze testu propojeny na stejnou škálu.²² Tabulka č. 8 zachycuje počty žáků řešících jednotlivé verze testu.²³

TABULKA 8 | Počty žáků řešících jednotlivé verze testu čtenářské gramotnosti

	Základní verze testu	Přizpůsobená verze testu
Počet žáků	20 547	534

Obsahově položilo zjišťování důraz na dvě obecnější oblasti dovedností a schopností žáků pro řešení praktických čtenářských situací:

- První oblast, označená jako „vyvozování z textu“, obsahovala především otázky spojené s nalezením potřebných informací v textu a na základě těchto informací s vyvozením závěrů (např. rozhodnutí o pravdivosti tvrzení). Celkem tato oblast obsahovala 30 otázek.
- Druhá oblast, označená jako „hodnocení textu“, obsahovala především otázky spojené s formulací cíle textu, s interpretací autorova sdělení, záměru či postoje a s porozuměním významu výroku či sdělení. Celkem tato oblast obsahovala 28 otázek.

Vzhledem k definici čtenářské gramotnosti je první oblast více orientovaná na dovednosti a schopnosti žáků, které jsou spojené s porozuměním a využitím psaného textu, zatímco druhá oblast se více věnuje dovednostem a schopnostem žáků psaný text posuzovat, přičemž však je rovněž respektována myšlenka provázanosti obou oblastí. Všechny testové otázky byly uvedeny různě dlouhým uvozujícím textem, který se dotýkal prakticky orientovaných úkolů z různých společenských oblastí (např. ekologie, zdraví, sport, média).

4.1 Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků

Žáci 1. ročníku středních škol dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nízké průměrné úspěšnosti 39 %, existují tedy významné rezervy v (zejména pokročilejších) dovednostech a schopnostech žáků řešit prakticky orientované úlohy zaměřené na hodnocení textů a vyvozování zjištění z nich. Vzhledem k průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku základní školy a 2. ročníku střední školy v testu čtenářské gramotnosti, který byl součástí šetření ČŠI ve školním roce 2017/2018, je uváděná 39% průměrná úspěšnost žáků 1. ročníku středních škol nižší, což je však primárně dáno nestejnou obtížností obou testů.²⁴ Tuto skutečnost dobře dokládá příklad srovnání úspěšnosti žáků 9. ročníku základní školy a 1. a 2. ročníku střední školy při řešení sedmi otázek, které byly společné pro testy čtenářské gramotnosti ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020, přičemž patrné je i mírné zlepšování výsledků žáků při jejich průchodu mezi sledovanými ročníky (viz

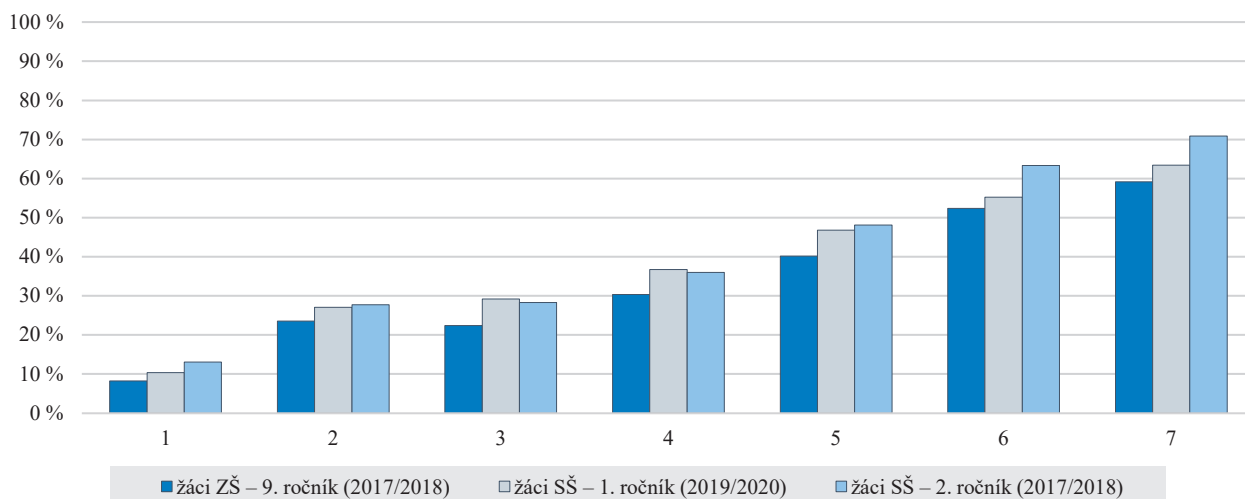
²² Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy a využití *equate package*, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). *Equate: an R package for observed-score linking and equating*. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

²³ Z hodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami (např. extrémně krátká doba řešení testu, vysoký podíl nezodpovězených otázek).

²⁴ Úspěšnost percentilu žáka, který v dřívějším šetření dosáhl 60% úspěšnosti, odpovídá v tomto testu 55% úspěšnosti, a to především s ohledem na vyšší obtížnost testu.

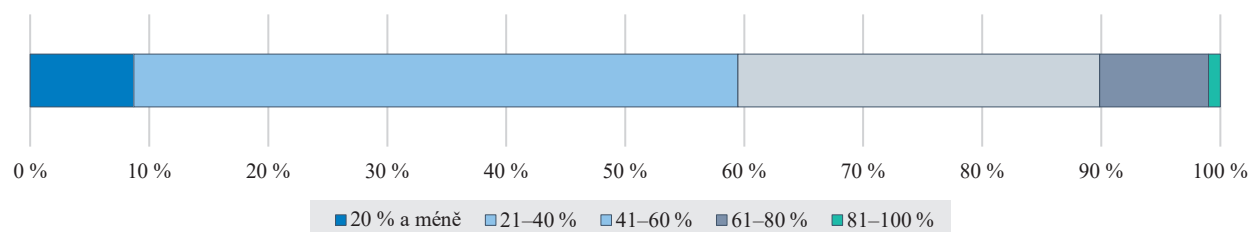
graf č. 9).²⁵ Ze stability výsledků žáků v obou školních letech je zjevné, že test čtenářské gramotnosti pro školní rok 2019/2020 obsahoval více otázek vyžadujících aktivaci složitějších a náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků.

GRAF 9 | Srovnání úspěšnosti žáků v otázkách, které byly součástí testu čtenářské gramotnosti ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020



Velmi nepříznivé je zjištění, že poměrně vysoký podíl žáků správně nevyřešil ani pětinu otázek testu čtenářské gramotnosti (viz graf č. 10), neboť velmi nízká čtenářská gramotnost těchto žáků může negativně ovlivňovat jejich další studijní i profesní kariéru. Průměrná úspěšnost žáků v otázkách spadajících do oblastí „vyvozování z textu“ a „hodnocení textu“ byla téměř stejná, a to na úrovni celkové průměrné úspěšnosti žáků v testu (39 %).

GRAF 10 | Úspěšnost žáků 1. ročníku středních škol v testu čtenářské gramotnosti (podíl odpovídajících žáků v rámci výběrového zjišťování)



Hodnocení rozptylu hodnot dosažené úspěšnosti žáků 1. ročníku středních škol v testu čtenářské gramotnosti ukazuje na existenci značných rozdílů mezi školami, neboť hodnota vnitrotřídního koeficientu korelace (ICC) je 0,38, tj. plných 38 % rozdílů ve výsledcích testu lze přičíst rozdílům mezi školami. Zásadní roli v tomto ohledu hraje volba středoškolského oboru vzdělání žáka. Při zohlednění vlivu tohoto faktoru s rozlišením gymnaziálních, dalších maturitních a nematuritních oborů vzdělání je hodnota vnitrotřídního koeficientu korelace (ICC) výrazně nižší (0,14), a naopak roste význam rozdílů v úspěšnosti žáků uvnitř středních škol. Tyto výsledky tedy neukazují na výrazné koncentrování lepších a horších žáků (z pohledu úrovně čtenářské gramotnosti) v „lepších“ a „horších“ školách v oborových skupinách škol.

4.2 Vztah úrovně čtenářské gramotnosti žáků a vybraných faktorů

Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků může mít svůj vztah k řadě souvisejících faktorů, jejichž poznání je důležité v úvahách o zaměření případných systémových intervencí. Tato podkapitola se proto zaměřuje na hodnocení vztahů úrovně čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol na jedné straně a vybraných faktorů na úrovni žáka i školy na straně druhé tak, jak jsou uvedeny v tabulce č. 9. Vztahy těchto faktorů a dosažené úrovně čtenářské gramot-

²⁵ Uvedme, že výraznější rozdíly v úspěšnosti žáků 1. a 2. ročníku středních škol v řešení dvou nejjednodušších otázek (ID6 a ID7) jsou významně ovlivněny vyšším zastoupením žáků nematuritních oborů ve výběrovém souboru žáků 1. ročníku středních škol (školní rok 2019/2020) ve srovnání s výběrovým souborem žáků 2. ročníku středních škol (školní rok 2017/2018).

nosti žáků byly hodnoceny s využitím hierarchických modelů dvou úrovní – žák a škola – a s dosaženým výsledkem žáka v testu čtenářské gramotnosti jako vysvětlovanou proměnnou.²⁶

TABULKA 9 | Přehled faktorů hodnocených ve vztahu k úrovni čtenářské gramotnosti žáků

Faktor	Úroveň	Charakteristika faktoru
Studovaný obor žáka	Žák	Proměnná nabývá šesti hodnot – (1) gymnaziální obor (kategorie oborů K); (2) přírodovědný maturitní obor; (3) společenskovědní maturitní obor; (4) technický maturitní obor; (5) umělecký maturitní obor; (6) nematuritní obory (kategorie oborů E a H).
Pohlaví žáka	Žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) dívka; (2) chlapec.
Status žáka se SVP	Žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) žák se statusem žáka se SVP; (2) žák bez statusu žáka se SVP.
Postoj žáků ke čtení	Žák	Proměnná je konstruována jako faktor ze tří dílčích proměnných – (a) průměrné množství času, které žák týdně věnuje čtení knih podle vlastního výběru; (b) průměrný počet knih, které žák podle svého výběru měsíčně přečte; (c) žákem akceptovatelná délka knihy pro její přečtení.
Množství knih, které má žák doma k dispozici	Žák	Proměnná nabývá šesti hodnot – (1) žádnou nebo velmi málo (0–10 knih); (2) asi tak jednu políčku (asi 11–25 knih); (3) asi tak jednu knihovnu (asi 26–100 knih); (4) asi tak dvě knihovny (asi 101–200 knih); (5) asi tak tři knihovny (asi 201–500 knih); (6) asi tak čtyři nebo více knihoven (více než 500 knih).
Nejčastější původce podnětu ke čtení žáka	Žák	Proměnná nabývá pěti hodnot – (1) doporučení kamarádů; (2) doporučení rodičů; (3) doporučení učitele; (4) kladné recenze v médiích; (5) výuka českého jazyka a literatury.
Četnost čtení ve výuce žáka	Žák	Proměnná je konstruována jako faktor ze tří dílčích proměnných – (a) čtení knihy podle výběru učitele; (b) čtení knihy dle vlastního výběru žáka; (c) žákův popis toho, co četl.
Žák jako čtenář veřejné knihovny	Žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) žák nejčastěji získává knihy ke čtení ve veřejné knihovně; (2) žák nejčastěji získává knihy ke čtení jinak než ve veřejné knihovně.
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na vnímání obtížnosti, zájmu a oblíbenosti českého jazyka svými žáky	Škola	Proměnná je konstruována jako faktor ze šesti dílčích proměnných zahrnujících – (a) přemýšlení žáků v hodinách češtiny nad tím, co říkají ostatní; (b) ochota žáka dělat v češtině více, než je nutné; (c) zájem žáka porozumět učivu češtiny; (d) žákův osobní pocit z výuky češtiny; (e) žákovo vnímání obtížnosti češtiny; (f) žákova preference otázek v češtině, nad kterými se musí přemýšlet. Hodnota školy je počítána jako průměr hodnot faktoru pro odpovídající učitele školy.
Zřizovatel školy	Škola	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) veřejný zřizovatel školy; (2) neveřejný, tj. soukromý a církevní zřizovatel školy.
Velikost školy	Škola	Proměnná odpovídá počtu žáků střední školy.
Kraj školy	Škola	Proměnná odpovídá kraji, v němž je škola umístěna (14 kategorií odpovědi včetně území hlavního města Prahy).

Zjištění z odhadů hierarchických modelů jsou zachycena v tabulce č. 10. Primární poznatek v tomto ohledu potvrzuje silný vztah mezi studovaným oborem vzdělání žáka a jeho úspěšností v testu čtenářské gramotnosti, kdy výrazně lepších výsledků dosáhli žáci gymnaziálních oborů, a naopak výrazně horších výsledků žáci nematuritních oborů vzdělání. Rozdíly v úspěšnosti žáků dílčích typů maturitních oborů vzdělání nebyly významné. Vyšší zastoupení chlapců a žáků se SVP v nematuritních oborech vzdělání pak vede k odlišným vztahům těchto dvou faktorů a úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti v závislosti na tom, zda je vliv oboru vzdělání žáků zohledněn, či nikoli. Podobně jako v jiných šetřeních lze rovněž zaznamenat, že dívky měly v 9. třídě základní školy výrazně lepší známku na vysvědčení než chlapci, zatímco výsledky dívek a chlapců v testu čtenářské gramotnosti jsou srovnatelné (školní klasifikace však nepochybně zahrnuje řadu dalších dovedností nesledovaných testem).

Významným faktorem, který pozitivně souvisí s výsledkem žáků v testu čtenářské gramotnosti, je jejich kladný postoj ke čtení charakteristický vyšším množstvím času, který žák věnuje čtení knih podle vlastního výběru, vyšším počtem žákem takto přečtených knih a vyšší ochotou žáka číst také delší knihy. Pozitivně působí na výsledky žáků v testu čtenářské gramotnosti rovněž domácí prostředí vybavené vyšším počtem knih ke čtení, což je faktor často spojovaný s kvalitou socioekonomického/rodinného prostředí žáků. Lze přitom zaznamenat existenci vazby mezi vyšší kvalitou vybavení domácího prostředí žáků knihami a jejich kladným postojem ke čtení, což utváří mechanismus zesilující význam socioekonomického/rodinného zázemí žáků pro rozvoj jejich čtenářské gramotnosti. Lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti dále dosáhli žáci, jejichž hlavním podnětem ke čtení dané knihy je kladná recenze v médiích, kteří ve své četbě preferují prózu před poezií a kteří si knihy ke čtení nejčastěji půjčují ve veřejných knihovnách.

²⁶ Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. Jako vysvětlovaná proměnná byla využita úspěšnost žáků v testu čtenářské gramotnosti a alternativně, pro ověření robustnosti zjištění, také dosažené skóre žáků počítané na bázi odhadů 2PL modelů (EAP přístup) s využitím ltm package – blíže viz RIZOPOULOS, D. (2018). Package ‘ltm’. Dostupné na: <<https://cran.r-project.org>>. Poznatky jsou shodné při využití kterékoli z vysvětlovaných proměnných.

Význam rodinného zázemí žáků pro rozvoj jejich čtenářské gramotnosti doplňují některá další zjištění tabulky č. 10. Primárně se jedná o negativní vztah mezi doporučením učitele jako hlavním impulsem pro žáka ke čtení a úspěšností žáků v testu čtenářské gramotnosti. Toto zjištění ukazuje důležitost osoby učitele, potažmo školy, jako původce podnětu ke čtení těch žáků, jejichž okolí – rodina, kamarádi – jim tyto podněty neposkytuje. Častěji se přitom jedná o žáky, jejichž postoj ke čtení není příliš příznivý a jejichž úroveň čtenářské gramotnosti je nižší. V kontextu významu školy pro uchopení rozdílů v úrovni čtenářské gramotnosti žáků lze vnímat pozitivně fakt, že právě žáci s horšími výsledky v testu čtenářské gramotnosti uvedli vyšší četnost čtení ve výuce. Naopak negativně působí identifikované vazby mezi nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků, méně příznivými postoji těchto žáků ke čtení a horším vnímáním postojů (obtížnost, zájem, obliba) těchto žáků k českému jazyku jejich učitelů. Potenciálně tak dochází k nežádoucí situaci, kdy samotný učitel – hlavní zdroj podnětů ke čtení zaostávajících žáků – nabývá přesvědčení, že rozvoj čtenářské gramotnosti těchto žáků není s ohledem na jejich nezájem a chybějící motivaci možný.

TABULKA 10 | TABULKA 10 | Vztah hodnocených faktorů a úrovně čtenářské gramotnosti žáků

Faktor	Statisticky významný vztah
Studovaný obor žáka	(+) Žáci studující gymnaziální obory vzdělání (-) Žáci studující nematuritní obory vzdělání
Pohlaví žáka	(+) Chlapci, a to v kontextu zohlednění vlivu dalších proměnných, především pak oboru vzdělání
Status žáka se SVP	(0) Bez statisticky významného vztahu, a to v kontextu zohlednění vlivu dalších proměnných, především pak oboru vzdělání
Postoj žáků ke čtení	(+) Žáci vykazující lepší postoje ke čtení
Množství knih, které má žák doma k dispozici	(+) Vyšší počet knih
Nejčastější původce podnětu ke čtení žáka	(+) Žáci, pro něž je hlavním impulsem ke čtení kladná recenze v médiích (-) Žáci, pro něž je hlavním impulsem ke čtení doporučení učitele
Četnost čtení ve výuce pohledem žáka	(-) Žáci uvádějící častější výskyt hodnocených čtenářských situací ve výuce
Žák jako čtenář veřejné knihovny	(+) Žáci, kteří si knihy ke čtení nejčastěji půjčují ve veřejné knihovně
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na vnímání obtížnosti, zájmu a obliby českého jazyka svými žáky	(+) Učitelé lépe hodnotí postoj svých žáků k jejich vnímání obtížnosti, zájmu a obliby českého jazyka ze strany svých žáků
Zřizovatel školy	(0) Bez statisticky významného vztahu
Velikost školy	(+) Žáci větších škol ²⁷
Kraj školy	(0) Bez statisticky významného vztahu, a to v kontextu zohlednění vlivu dalších proměnných, především pak studovaného oboru vzdělání žáků a socioekonomických faktorů

4.3 Úspěšnost žáků v otázkách testu čtenářské gramotnosti

Hodnocení úspěšnosti žáků v řešení jednotlivých otázek testu čtenářské gramotnosti přináší doplňující zjištění o oblastech, které žákům působí menší či větší potíže. Každá testová otázka byla uvedena vstupním textem různé délky (vždy společným pro 8 otázek), z nichž následně vycházelo zadání úloh, přičemž žáci vybírali správnou odpověď z dané nabídky (tj. uzavřená odpověď). Nejvyšší úspěšnosti žáci dosáhli v řešení úloh, v nichž bylo jejich úkolem:

- nalézt či odvodit informaci, která byla v textu přímo uvedena,
- rozhodnout o krátkém tvrzení, které mělo jen volnou vazbu na přečtený text, bez nutnosti dohledávat informace v něm,
- vybrat cíl textu, záměr či význam tvrzení, přičemž správná odpověď, respektive nesprávné odpovědi (distraktoři) byly v těchto případech poměrně dobře rozpoznatelné.

Takto žáci velmi dobře řešili například úlohy, v nichž měli správně odvodit prostorový postup šíření nemoci na základě dílčích informací textu o jejím výskytu na kontinentech Evropy a Asie nebo v nichž měli na základě informací v textu odvodit vítěze různých sportovních utkání.

Také v případě úloh, které žákům působily největší obtíže, lze nalézt některé společné znaky, které tyto úlohy charakterizují:

²⁷ Tato skutečnost je typicky spojována s horšími předpoklady především nejmenších škol se zajištěním kvalitních materiálních a personálních podmínek vzdělávání, a to včetně vzdělávání vztahujícího se k čtenářské gramotnosti žáků. Takto i toto tematické šetření ukázalo na méně častou přítomnost dobře fungující školní knihovny v případě menších středních škol, které rovněž méně často sledují koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

- První typ pro žáky obtížných úloh se vyznačuje výskytem nesprávných odpovědí (distraktorů), které se jeví jako možné, ale oproti správné odpovědi navádějí žáka k domyšlení si svých vlastních souvislostí, které v textu uvedeny nejsou. Příkladem může být přiměření žáka k úvaze, že tým určitě vede člověk s nejvyšším titulem nebo že autor novinového sdělení je svým povoláním novinář, přičemž však samotný text o ničem takovém nehovoří. Rozvoj schopností a dovedností žáka rozeznat a (ne)reagovat na tyto podněty lze považovat za důležité především v situacích, kdy žákova kreativita, která ze sdělení textu nevyplývá (dezinterpretace obsahu textu domyšlením neuvedených informací), je nežádoucí.
- Druhý typ pro žáky obtížných úloh se vyznačuje výskytem nesprávných odpovědí (distraktorů), které jsou v textu přímo uvedeny, ale nejsou relevantní pro správnou odpověď na otázku. Na rozdíl od úloh, na které žáci odpovídali častěji správně, je zde obtížnější posouzení nabídky nesprávných odpovědí (distraktorů), které se v textu explicitně vyskytují, vyžadují však správné odvození jejich vazby k zadání otázky a sdělení textu. Příkladem tohoto typu úloh může být správná interpretace hlavní myšlenky sdělení, přičemž z nesprávných odpovědí (distraktory) uvádějí některé pouze doplňující, méně významné informace sdělení. Obecně je tento typ úloh spojený s rozvojem pokročilejších schopností a dovedností žáků hodnotit obsahově náročnější texty a vyvozovat z nich potřebné informace.
- Třetí typ pro žáky obtížných úloh je spojen s výskytem nesprávné odpovědi (distraktoru), která obsahuje hlavní (dominantní) sdělení textu, nicméně vlastní úloha se zajímá o dílčí, až nevýznamnou informaci textu, která svým obsahem směřuje proti dominantnímu sdělení textu. Tyto úlohy vyžadují, aby žáci nevěnovali pozornost pouze hlavnímu sdělení textu, ale rovněž vnímali další – ve své podstatě méně významné – aspekty sdělení, tj. text ve své komplexnosti. V tomto ohledu působilo žákům problémy také přijmout do jisté míry nejednoznačnou formulaci správné odpovědi (tj. nejde o triviální možnost ano/ne), která je charakteristická pro řadu odborných textů, kdy je zdůrazněn hlavní závěr, ale zároveň se připouští existence protiargumentů či pochybností.
- Čtvrtý typ pro žáky obtížných úloh je spojen s rozpoznáním částí textu, které i přes zdání odbornosti nejsou podloženy relevantními argumenty (svým vyzněním však čtenáře přesvědčují o svém odborném charakteru). Právě tento typ textů lze považovat za ožehavé téma současnosti, a to v kontextu významu mediálních sdělení pro utváření názorů a postojů svých příjemců. Rozvoj schopností a dovedností žáků pracovat i s těmito typy textů je proto nutné považovat za velmi důležitý, jakkoli je dosahování pokroku v této oblasti obtížné nejen pro žáky střední školy.
- Konečně pátý typ pro žáky obtížných úloh je založen na širokém všeobecném přehledu žáků, který jim umožňuje snadnější nalezení správné odpovědi na danou otázku. Různé předměty tak mají nejen přímý vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím výskytu čtenářských situací ve výuce, ale také vliv nepřímý, kdy různorodé znalosti a dovednosti žáků mohou usnadnit žákům porozumění čtenému textu.

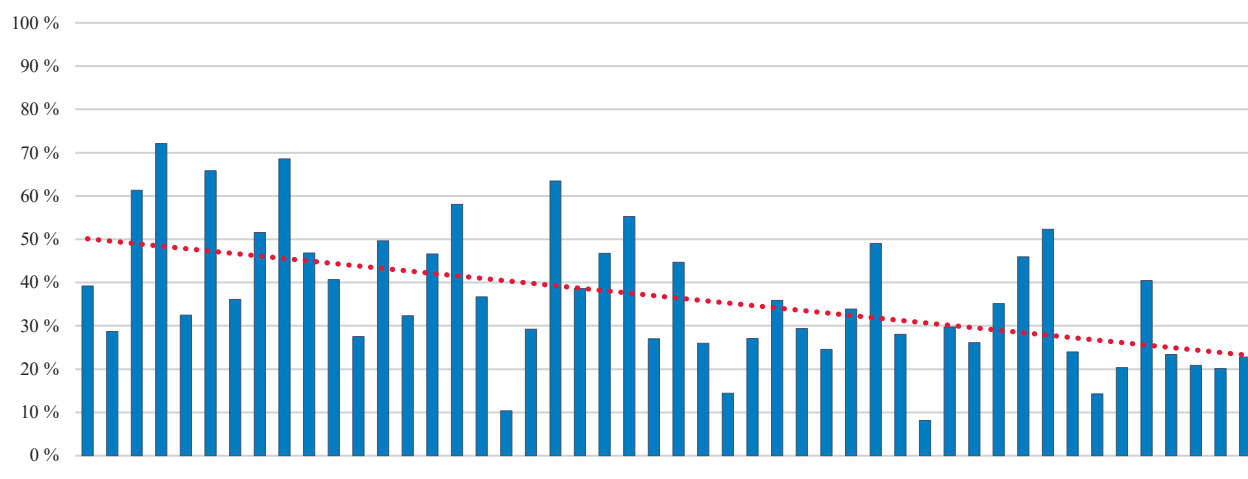
Posilování výše uvedených schopností a dovedností žáků v rámci vzdělávacího procesu napříč jednotlivými předměty je pro jejich další studijní či profesní dráhu a osobní život velmi důležité. Uvedme, že hodnocení faktorové struktury odpovědí žáků na testové otázky ukazuje na existenci jedné silné dimenze čtenářské gramotnosti – s tím, že jedna jen slabě patrná subdimenze (skupina úloh s podobnými charakteristikami žakovských odpovědí) je utvářena obtížnějšími otázkami testu, které vyžadují aktivaci složitějších a náročnějších schopností a dovedností žáků při hodnocení textu a vyvozování informací z něj.

Hodnocení jednotlivých otázek testu čtenářské gramotnosti umožňuje identifikovat také některá další obecnější zjištění s potenciálem ovlivnit charakter rozvoje čtenářské gramotnosti v rámci vzdělávání žáků:

- Úspěšnost žáků v řešení jednotlivých otázek testu čtenářské gramotnosti se zdá být alespoň částečně ovlivněna délkou vstupního textu, na kterém jsou úlohy testu následně založeny. Nejvyšší průměrné úspěšnosti dosáhli žáci v řešení otázek, které byly uvozeny dvěma nejkratšími vstupními texty. Schopnost (ale v nemalé míře i ochota) žáků číst delší (v rámci testu ale „delší“ znamená rozsah přibližně jedné strany formátu A4, tedy přibližně 3 300 znaků) texty je z pohledu uplatnění žáků v životě jedna z klíčových. Přirozeně se však vliv délky textu uplatňuje v kombinaci s obsahovou i stylistickou náročností textu a žakovou schopností porozumět mu, a to také ve vazbě na znění samotné úlohy.²⁸
- Úspěšnost žáků v řešení jednotlivých otázek testu čtenářské gramotnosti vykazuje klesající trend v čase²⁹ (viz graf č. 11). Tato skutečnost naznačuje existenci příležitosti k posilování čtenářské vytrvalosti (schopnosti žáků udržet čtenářskou pozornost po dobu dostatečně dlouhou ke splnění zadaných úkolů).

²⁸ Takto neplatí, že by nejnižší průměrné úspěšnosti dosáhli žáci v otázkách spojených s nejdelším vstupním textem.

²⁹ Žáci obecně mohou v testu řešit úlohy v libovolném pořadí, silně ale převládá lineární průchod žáků testem. K úlohám zařazeným v testu dále (vyšší pořadové číslo úlohy) se tak žáci dostávají později. Pořadí úloh je pro všechny testované žáky stejné, pořadí nabídnutých odpovědí je naopak ve většině úloh variabilní.

GRAF 11 | Úspěšnost žáků 1. ročníku středních škol v otázkách testu čtenářské gramotnosti podle pořadí jejich zařazení

Pozn.: V případě testových úloh členěných na dílčí testové otázky byla vypočtena průměrná hodnota úspěšnosti těchto otázek.

- Konečně úspěšnost žáků je ovlivněna podobou testové otázky, kdy velmi nízké úspěšnosti dosáhli žáci v řešení úloh s vyšším počtem správných odpovědí – ačkoli jim fakt, že v úloze mají vybrat více správných odpovědí, byl zřetelně indikován grafickou formou (označení odpovědí) i textově (formulace instrukce k úloze). Vedle přirozeně vyšší obtížnosti těchto otázek může být tato skutečnost dána rovněž obecnou preferencí jednodušších testových otázek s nabídkou jedné správné odpovědi.

A large, hollow outline of the number 5, positioned on the right side of the page. It is flanked by two horizontal grey bars, one on the left and one on the right, which extend from the left and right edges of the page respectively.

5

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků

5 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ

Hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti žáků se obsahově zaměřilo na dvě dílčí oblasti. První dílčí oblast se věnuje hodnocení omezujících překážek a preferovaných oblastí podpory své práce pohledem učitelů českého jazyka a literatury na středních školách. Druhá dílčí oblast pak posuzuje rozdíly ve zjištěních prezentovaných v této tematické zprávě a v tematických zprávách dřívějších, a to včetně doplňujících komentářů z dalších relevantních šetření.

5.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků – překážky a oblasti podpory

Zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti žáků může být komplikováno různými překážkami, jejichž poznání je důležité k efektivnímu plánování případných systémových intervencí. Učitelé českého jazyka a literatury, kteří zodpovídali otázky během tematické inspekční činnosti na středních školách, vybírali především následující dvě hlavní překážky účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti svých žáků:

- První hlavní překážku spojovali s obsahovou přetížeností rámcových vzdělávacích programů (36 % učitelů vybírajících tuto možnost jako hlavní překážku), potažmo školních vzdělávacích programů (9 % učitelů vybírajících tuto možnost jako hlavní překážku).³⁰ Tato skutečnost následně vede k omezení množství času, který je možné rozvoji čtenářské gramotnosti ve výuce věnovat. Někteří učitelé zároveň zdůraznili obsahovou náročnost maturitní zkoušky, která se projevuje také časově, přičemž však řada obsahových požadavků již není aktuální pro současný svět.
- Druhá hlavní překážka se pak týká obecného nezájmu žáků o vlastní vzdělávání, který může být spojen také s převažující nechtí k českému jazyku (36 % učitelů vybírajících tuto možnost jako hlavní překážku). V tomto kontextu roste význam otázky, jakým způsobem motivovat žáky k učení.

Nezájem žáků o vlastní vzdělávání byl jako hlavní překážka účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků uveden častěji učiteli působícími na školách zabezpečujících výuku rovněž nematuritních oborů, naopak méně často učiteli působícími na školách zabezpečujících výuku rovněž gymnaziálních oborů. Jiné hlavní překážky byly uváděny méně často, poskytují však řadu námětů pro intervence potenciálně přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků:

- vytváření kvalitních didaktických návodů pro realizaci náročnějších oblastí učiva se vztahem k čtenářské gramotnosti žáků;
- rozvoj schopností a dovedností učitelů pro výuku k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, a to včetně studentů a absolventů učitelského studia na vysokých školách;
- omezení časových možností výuky v kontextu vysokého počtu akcí vedoucích k odpadnutí výuky;
- vysoký počet žáků ve třídě;
- chybějící reflexe kulturního a společenského vývoje – digitální kultura, kinematografie, typografie a další;
- nedostatečná propagace čtenářství a literatury v médiích a obecný nezájem společnosti;
- nedostatečná příprava žáků na komplexní práci s textem již na základních školách.

Během komplexní inspekční činnosti na středních školách se pak učitelé českého jazyka a literatury vyjadřovali rovněž k překážkám, které je omezují v jejich práci (viz tabulka č. 11). Nejčastěji vybírané překážky do značné míry korespondují s výše uvedenými překážkami rozvoje čtenářské gramotnosti uvedenými učiteli v rámci tematické inspekční činnosti (časová náročnost jednotlivých činností a nadměrný objem učiva, nedostatečná motivace žáků), objevují se však i některé další překážky, především pak nadměrná administrativa, nedostatečná prestiž povolání, platové ohodnocení, vysoký počet žáků ve třídách a tlak maturitních a jiných důležitých zkoušek.

³⁰ Jakkoli i ČŠI dlouhodobě poukazuje na konkrétní problematické aspekty současného nastavení rámcových vzdělávacích programů, je na místě zmínit, že situace z pohledu vzdělávacího obsahu a jeho předimenzovanosti se ještě více prohlubuje na úrovni jednotlivých školních vzdělávacích programů.

TABULKA 11 | Překážky nejvíce omezující středoškolské učitele českého jazyka a literatury při výkonu své profese (podíl odpovídajících učitelů v rámci komplexní inspekční činnosti)

Překážka	Podíl
administrativa	71 %
nedostatečně vnímaná prestiž povolání	48 %
psychická náročnost povolání	34 %
platové ohodnocení	33 %
časová náročnost jednotlivých činností	33 %
nedostatečná motivace žáků	28 %
vysoký počet žáků ve třídách	27 %
nadměrný objem učiva	23 %
tlak přijímacích, maturitních a závěrečných zkoušek	22 %
nedostatek schopností a nadání žáků	15 %
nekázeň žáků	13 %
nedostatečné zázemí a vybavení školy	7 %
vztahy se zákonnými zástupci žáků	5 %
nedostatečná podpora ze strany vedení školy	5 %
špatný pracovní kolektiv	4 %
malá schopnost učitele zaujmout a nadchnout své žáky	2 %

S uvedenými překážkami práce středoškolského učitele českého jazyka a literatury úzce souvisejí oblasti, ve kterých by tito učitelé přivítali podporu pro zlepšení své práce. Nejčastěji byly v tomto ohledu uvedeny následující oblasti:

- snížení rozsahu administrativních činností (59 % odpovídajících učitelů);
- inspirace v oblasti metod a forem výuky (56 % odpovídajících učitelů);
- zlepšení znalosti legislativy (21 % odpovídajících učitelů);
- prohloubení znalostí v českém jazyce a literatuře (19 % odpovídajících učitelů);
- získání dalších dovedností v oblasti ICT (19 % odpovídajících učitelů);
- zlepšení chování žáků (19 % odpovídajících učitelů);
- zlepšení materiální podpory pro výuku českého jazyka (18 % odpovídajících učitelů).

Zlepšení dostupnosti nástrojů k podpoře rozvoje gramotnosti pak bylo uvedeno ze strany 17 % odpovídajících učitelů.

5.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků – hodnocení změn v poznacích šetření

Podmínky, průběh a dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků středních škol byly hodnoceny v šetřeních ČŠI ve školních letech 2015/2016 (pouze hodnocení úrovně dosažené čtenářské gramotnosti žáků středních škol), 2017/2018 a 2019/2020. Tato skutečnost umožňuje zhodnotit společné znaky a rozdíly ve zjištěních těchto tří šetření.

- Podíl středních škol, které mají zpracovanou formalizovanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, se mezi školními roky 2017/2018 a 2019/2020 zvýšil z necelé pětiny středních škol na více než třetinu středních škol.³¹ Srovnání obou šetření dále ukazuje na zvýšení: (a) podílu středních škol, které zahrnují základní i náročnější cíle čtenářské gramotnosti ve školních dokumentech alespoň pro část předmětů jiných než český jazyk a literatura; (b) podílu středních škol, na kterých pracuje metodik nebo metodický tým pečující o oblast čtenářské gramotnosti; (c) podílu středních škol, na kterých se učitelé cíleně vzdělávají v tom, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost; a (d) účasti učitelů středních škol na DVPP se speciálním zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti³². Celkově tak lze pozorovat rostoucí zájem středních škol o koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, a to včetně vyššího důrazu kladeného na posilování kompetencí učitelů v této oblasti.³³

³¹ Srovnání vývoje pro 2. stupeň základní školy mezi školními roky 2015/2016 a 2017/2018 ukazuje na analogický poznatek.

³² Přes tuto skutečnost považují učitelé českého jazyka a literatury i nadále nedostatek vhodných akcí za hlavní nedostatek DVPP se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

³³ I přes rostoucí zájem středních škol o koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků je takový přístup častěji aplikován na základních školách.

- Srovnání dále ukazuje na zlepšení materiálních podmínek středních škol pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Takto se například mezi školními roky 2017/2018 a 2019/2020 zvýšil podíl středních škol s dobře fungující školní knihovnou z hodnoty 55 % na hodnotu 75 %.
- Třetí poznatek je primárně spojený se zjištěním šetření ze školního roku 2017/2018, které poukázalo na existenci dvou skupin žáků středních škol: (a) o něco početnější skupiny žáků, kteří se v hodinách češtiny cítí dobře; a (b) o něco méně početné skupiny žáků, které čeština nebaví a kteří se v ní necítí dobře. Určitou analogií je v tomto ohledu zjištění šetření ze školního roku 2019/2020, že více než třetina žáků vůbec nečte knihy podle vlastního výběru. V obou šetřeních pak zároveň platí, že postoj dívek ke čtení je lepší než postoj chlapců.
- V šetřeních ve školních letech 2017/2018 a 2019/2020 byla zaznamenána další obdobná zjištění, která se týkají průběhu vzdělávání se vztahem k čtenářské gramotnosti žáků na středních školách:
 - ✓ Vysoký podíl učitelů (kolem 40 % učitelů) označil přípravu žáků k závěrečným zkouškám za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury. Takto má především podoba maturitní zkoušky zásadní význam pro nastavení výuky českého jazyka a literatury, přirozeně také s dopady na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.
 - ✓ Četnost výskytu sledovaných čtenářských jevů v navštívených hodinách výuky na středních školách zůstala bez velkých změn, u vyššího počtu čtenářských jevů byl o něco častější výskyt zaznamenán v hodinách výuky navštívených ve školním roce 2017/2018. Zachovány zůstaly hlavní příležitosti pro posilování výskytu čtenářských jevů ve výuce (např. posílení práce samotných žáků se svými čtenářskými cíli a jejich vyhodnocením, podpora rozvoje čtenářské gramotnosti slabších žáků a další).³⁴
 - ✓ Podle očekávání byl výskyt čtenářských jevů nejčastější v hodinách českého jazyka a literatury, nejméně častý pak v hodinách matematiky a přírodovědných předmětů. Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je zjevně relevantním tématem napříč předměty vyučovanými na středních školách, ačkoli názor vedení a učitelů školy může být odlišný (viz rámeček č. 6 pro ilustrativní příklad). Zároveň může být pro učitele (nejen) matematiky a přírodovědných předmětů zajímavé vědět, jakým způsobem souvisí úspěšnost žáků v řešení úloh, které jsou uvedeny či jinak spojeny s delším vstupním textem, s úrovní jejich čtenářské gramotnosti. Některá zjištění projektu P-KAP v tomto ohledu ukazují, že nízká čtenářská gramotnost může být problémem například i v odborném výcviku žáků středních škol, a to s ohledem na schopnost žáka porozumět čtenářsky složitějšímu zadání úkolů.³⁵

RÁMEČEK 6 | Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků středních škol napříč předměty (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)

Hodina výuky základů společenských věd měla na navštíveném gymnáziu následující průběh. Úvodem vyučující oznámila téma hodiny, načež se zeptala žáků, zda za uplynulý týden zaznamenali nějakou zajímavou zprávu v médiích. Několik žáků sdělilo své příspěvky spolužákům. Následovalo krátké ústní opakování učiva, kdy vyučující kladla otázky a většinou stejní hlásící se žáci odpovídali. V další části hodiny následoval výklad nové látky jen s omezenou interakcí se žáky, kteří si dělali poznámky do sešitu. Na konci hodiny vyučující krátce shrnula probranou látku. Z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků nebyl v hodině využit žádný text, i když by to bylo vzhledem k tématu vhodné. Následný rozhovor ukázal, že ředitel školy i většina učitelů se domnívají, že čtenářská gramotnost žáků má být rozvíjena jen v českém jazyce a literatuře, proto není nutný ani koncepční přístup k jejímu rozvoji.

- Další poznatek vychází z hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti žáků ve školním roce 2015/2016, které ukázalo na relativně dobré výsledky žáků 6. ročníku základních škol, a naopak významné nedostatky v případě žáků 1. ročníku středních škol, kdy více než třetina žáků nevyřešila správně ani dvě pětiny testových otázek. Žáci 1. ročníku středních škol také vyjádřili svůj méně pozitivní vztah ke čtení a nižší sebedůvěru ve své čtenářské schopnosti a dovednosti než žáci 6. ročníku základních škol. Rezervy týkající se úrovně čtenářské gramotnosti byly pozorovány také v šetření ve školním roce 2017/2018, a to jak pro žáky 2. ročníku středních škol, tak také pro žáky 9. ročníku základních škol. Rozdíly žáků obou ročníků v jejich postojích ke čtení byly poměrně malé, přičemž o něco lepší vztah byl v tomto případě zaznamenán u středoškoláků. Takto se 2. stupeň základní školy jeví důležitým obdobím vzdělávacího procesu, kdy dochází ke zhoršení postojů žáků ke čtení. Konečně uvedené poznatky zůstávají zachovány také v aktuálním šetření ve školním roce 2019/2020, a to

³⁴ Uvedme, že hodnocení výskytu čtenářských jevů na 2. stupni základních škol (školní roky 2015/2016 a 2017/2018) ukazuje velmi podobná zjištění.

³⁵ Projekt P-KAP – Podpora krajského akčního plánování – je zaměřen na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách v souladu se vzdělávací strategií MŠMT a má za cíl zajistit metodickou podporu při využívání akčního plánování na úrovni kraje i škol (blíže viz www.nuv.cz).

jak ve vazbě na výrazné rezervy v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol, tak ve vazbě na poměrně vysoký podíl žáků s horšími postoji ke čtení. Uvedme, že dlouhodobě stabilní úrovně čtenářské gramotnosti dosahují čeští (patnáctiletí) žáci také v mezinárodním šetření PISA (viz tabulka č. 12).

TABULKA 12 | Průměrné výsledky českých žáků v mezinárodním šetření PISA za období 2000–2018, čtenářská gramotnost³⁶

Rok	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Úspěšnost	492	489	483	478	493*	487	490

* Statisticky významná změna výsledku oproti předchozímu šetření.

- Jen malé rozdíly byly identifikovány v úspěšnosti dívek a chlapců v testu čtenářské gramotnosti na středních školách (1. a 2. ročník) ve školním roce 2015/2016 i 2017/2018.³⁷ Specificky byl zmiňován vysoký podíl chlapců, kteří dosáhli velmi nízké úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti. Tyto poznatky zůstávají relevantní také pro výsledky žáků 1. ročníku středních škol v šetření ve školním roce 2019/2020, i když nízké úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti dosáhl vysoký podíl jak chlapců, tak dívek. Významným souvisejícím aspektem pak je opakující se zjištění o nižší průměrné úspěšnosti žáků nematuritních oborů a vyšší průměrné úspěšnosti žáků gymnaziálních oborů vzdělání. O významu tohoto vztahu hovoří také národní zpráva k mezinárodnímu šetření PISA z roku 2018.³⁸
- Opakovaně se v šetření objevují faktory, které vykazují pozitivní vztah k úrovni čtenářské gramotnosti žáků středních škol a které především zahrnují pozitivní postoj žáků k čtenářství. Tito žáci se přitom ve výuce častěji setkávají s čtenářskými situacemi, které vyžadují aktivaci jejich pokročilejších čtenářských schopností a dovedností a práci s texty v širších souvislostech.³⁹
- Hlavní překážky účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků středních škol zůstaly stejné v šetřeních ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020 – nedostatek času ve výuce pro obsahovou přetíženost rámcových a školních vzdělávacích programů, respektive obecný nezájem žáků o své vzdělávání ve spojení s nízkou oblibou českého jazyka.

³⁶ Zdroj: BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce

³⁷ Výraznější rozdíly vzhledem k pohlaví a nižší úroveň čtenářské gramotnosti chlapců byly pozorovány v případě žáků 6. ročníku základních škol v šetření ve školním roce 2015/2016 a žáků 9. ročníku základních škol v šetření ve školním roce 2017/2018. Na významné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti dívek a chlapců pak ukazují také výsledky mezinárodního šetření PISA. Odlišné závěry mezinárodního šetření PISA a výběrových zjišťování ČŠI mohou souviset s povahou konstruovaných otázek. V případě testu čtenářské gramotnosti žáků ve školním roce 2019/2020 řešily dívky výrazně lépe jednodušší otázky, které se svou podobou spíše podobají otázkám mezinárodního šetření PISA. Naopak při řešení obtížných otázek testu ČŠI, které byly založeny na delším a obtížnějším textu a vyžadovaly aktivaci pokročilejších schopností a dovedností žáků, byli o něco úspěšnější chlapci.

³⁸ BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

³⁹ Pro obdobné zjištění v šetření PISA viz BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

A large, hollow outline of the number 6, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right.

6

Závěry a doporučení

6 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

6.1 Závěry

- Při srovnání výsledků šetření ze školních let 2017/2018 a 2019/2020 došlo ke zvýšení podílu středních škol, které sledují koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků a ve školních dokumentech zahrnují náročnější čtenářské cíle také do jiných předmětů, než je český jazyk a literatura. Na těchto středních školách zároveň častěji pracoval metodik či metodický tým pečující o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, učitelé se častěji cíleně vzdělávali v oblasti čtenářské gramotnosti (včetně účasti na DVPP s tímto zaměřením) a žákům byly častěji utvářeny příležitosti ke čtení (např. přítomnost dobře fungující školní knihovny, možnost vypůjčit si knihu ke čtení i jinde ve škole apod.). Vyšší důraz střední školy na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků byl rovněž spojený s vyšší kvalitou „čtenářských faktorů“ výuky (např. výskyt čtenářských jevů, práce s čtenářskými cíli, podpora čtenářství žáků). Přes uvedený pozitivní vývoj spojený se zvyšováním podílu středních škol sledujících koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků zůstává i nadále vysoký podíl středních škol⁴⁰, které nemají zpracovanou formalizovanou koncepci rozvoje čtenářské gramotnosti svých žáků a ve školních dokumentech nekladou důraz na náročné čtenářské cíle i v jiných předmětech, než je český jazyk a literatura.
- Aprobovanost výuky českého jazyka a literatury je na středních školách vysoká, přičemž také účast učitelů českého jazyka a literatury na DVPP se zaměřením na čtenářskou gramotnost žáků je vyšší než účast učitelů jiných předmětů na DVPP se zaměřením na rozvoj gramotností, které souvisejí s jimi vyučovanými předměty. I přesto však byly identifikovány některé (potenciálně) problémové aspekty personálních podmínek vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků:
 - ✓ Třetina učitelů českého jazyka a literatury nepovažuje nabídku DVPP s relevancí pro svůj předmět za dostatečnou. Hlavní nedostatky jsou spatřovány v nízkém počtu vhodných akcí, přičemž tento nedostatek je častěji uváděn ze strany učitelů s vyšším zájmem o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Učitelé českého jazyka a literatury vnímají příležitosti ke zlepšení své práce také v oblasti metod a forem výuky, tedy v oblasti s potenciálně úzkou vazbou ke čtenářské gramotnosti žáků.
 - ✓ Potenciálně problémovým aspektem personálního zajištění aprobované výuky českého jazyka a literatury je vysoký průměrný věk učitelů tohoto předmětu s potřebou náhrady učitelů odcházejících ze vzdělávání z věkových důvodů. Aspekt aprobovanosti přitom má i mezipředmětový přesah, protože kvalita „čtenářských faktorů“ výuky (např. výskyt čtenářských jevů, práce s čtenářskými cíli, podpora čtenářství žáků) byla vyšší v hodinách, které byly vedeny aprobovaným učitelem, a to bez ohledu na vyučovaný předmět.
- Žáci 1. ročníku středních škol dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nízké průměrné úspěšnosti (39 %), což je dáno vyšším podílem otázek vyžadujících aktivaci složitějších a náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků. Takto některé typy úloh, které jsou blíže popsány v podkapitole 4.3, působily žákům značné potíže a svou roli hrála rovněž schopnost žáků udržet čtenářskou pozornost po dostatečně dlouhou dobu. Srovnání úspěšnosti žáků v řešení společných otázek testů čtenářské gramotnosti ve školním roce 2017/2018 a 2019/2020 však naznačuje, při respektování pokroku daného průchodem žáka vzdělávací soustavou, stabilitu dosažených výsledků žáků.⁴¹ Za negativní je ovšem potřeba považovat vysoký podíl žáků 1. ročníku středních škol, kteří správně nevyřešili ani pětinu otázek testu. Právě těmto žákům může nízká úroveň čtenářské gramotnosti působit potíže, a to s ohledem na její důležitost pro profesní i osobní život člověka.
- Při srovnání výsledků šetření ze školních let 2017/2018 a 2019/2020 došlo ke zvýšení podílu středních škol, které sledují koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků a ve školních dokumentech zahrnují náročnější čtenářské cíle také do jiných předmětů, než je český jazyk a literatura. Na těchto středních školách zároveň častěji pracoval metodik či metodický tým pečující o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, učitelé se častěji cíleně vzdělávali v oblasti čtenářské gramotnosti (včetně účasti na DVPP s tímto zaměřením) a žákům byly častěji utvářeny příležitosti ke čtení (např. přítomnost dobře fungující školní knihovny, možnost vypůjčit si knihu ke čtení i jinde ve škole apod.). Vyšší důraz střední školy na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků byl rovněž spojený s vyšší kvalitou „čtenářských faktorů“ výuky (např. výskyt čtenářských jevů, práce s čtenářskými cíli, podpora čtenářství žáků). Přes uvedený pozitivní vývoj spojený se

⁴⁰ Téměř polovina navštívených středních škol.

⁴¹ Uveďme, že o malých rozdílech ve vývoji úrovně čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků za období let 2000–2018 hovoří také národní zpráva ČŠI k mezinárodnímu šetření PISA. Blíže viz BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

zvyšováním podílu středních škol sledujících koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků zůstává i nadále vysoký podíl středních škol⁴², které nemají zpracovány formalizovanou koncepci rozvoje čtenářské gramotnosti svých žáků a ve školních dokumentech nekladou důraz na náročné čtenářské cíle i v jiných předmětech, než je český jazyk a literatura.

- Aprobovanost výuky českého jazyka a literatury je na středních školách vysoká, přičemž také účast učitelů českého jazyka a literatury na DVPP se zaměřením na čtenářskou gramotnost žáků je vyšší než účast učitelů jiných předmětů na DVPP se zaměřením na rozvoj gramotností, které souvisejí s jimi vyučovanými předměty. I přesto však byly identifikovány některé (potenciálně) problémové aspekty personálních podmínek vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků:
 - ✓ Třetina učitelů českého jazyka a literatury nepovažuje nabídku DVPP s relevancí pro svůj předmět za dostatečnou. Hlavní nedostatky jsou spatřovány v nízkém počtu vhodných akcí, přičemž tento nedostatek je častěji uváděn ze strany učitelů s vyšším zájmem o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Učitelé českého jazyka a literatury vnímají příležitosti ke zlepšení své práce také v oblasti metod a forem výuky, tedy v oblasti s potenciálně úzkou vazbou ke čtenářské gramotnosti žáků.
 - ✓ Potenciálně problémovým aspektem personálního zajištění aprobované výuky českého jazyka a literatury je vysoký průměrný věk učitelů tohoto předmětu s potřebou náhrady učitelů odcházejících ze vzdělávání z věkových důvodů. Aspekt aprobovanosti přitom má i mezipředmětový přesah, protože kvalita „čtenářských faktorů“ výuky (např. výskyt čtenářských jevů, práce s čtenářskými cíli, podpora čtenářství žáků) byla vyšší v hodinách, které byly vedeny aprobovaným učitelem, a to bez ohledu na vyučovaný předmět.
 - Žáci 1. ročníku středních škol dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nízké průměrné úspěšnosti (39 %), což je dáno vyšším podílem otázek vyžadujících aktivaci složitějších a náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků. Takto některé typy úloh, které jsou blíže popsány v podkapitole 4.3, působily žákům značné potíže a svou roli hrála rovněž schopnost žáků udržet čtenářskou pozornost po dostatečně dlouhou dobu. Srovnání úspěšnosti žáků v řešení společných otázek testů čtenářské gramotnosti ve školním roce 2017/2018 a 2019/2020 však naznačuje, při respektování pokroku daného průchodem žáka vzdělávací soustavou, stabilitu dosažených výsledků žáků.⁴³ Za negativní je ovšem potřeba považovat vysoký podíl žáků 1. ročníku středních škol, kteří správně nevyřešili ani pětinu otázek testu. Právě těmto žákům může nízká úroveň čtenářské gramotnosti působit potíže, a to s ohledem na její důležitost pro profesní i osobní život člověka.
 - Vyhodnocení testu umožnilo identifikovat některé faktory s významným vztahem k dosažené úrovni čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol. Vysoká důležitost byla v tomto ohledu připisována studovanému oboru vzdělání žáka, a to především v kontextu významně vyšší úspěšnosti žáků gymnaziálních oborů vzdělání a významně nižší úspěšnosti žáků nematuritních oborů vzdělání. Do kontextu studovaného oboru vzdělání byly zasazeny faktory pohlaví žáka a statusu žáka se SVP, a to v souvislosti s vyšším zastoupením chlapců a žáků se SVP v nematuritních oborech vzdělání. K dalším významným faktorům s pozitivním vztahem k úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti především patří:
 - ✓ kladný postoj žáka ke čtení;
 - ✓ kvalita domácího (rodinného) zázemí žáka;
 - ✓ pořizování knih jejich výpůjčkou ve veřejné knihovně;
 - ✓ lepší vnímání čtenářských postojů svých žáků učitelem;
 - ✓ velikost školy.
- Na rozdíl od mezinárodního šetření PISA nebyly zaznamenány významné rozdíly v úspěšnosti dívek a chlapců v testu čtenářské gramotnosti. Možným vysvětlením je jednak náročnější zadání uvozujičích textů k otázkám (např. délka a složitost textu), jednak zaměření testu na pokročilejší schopnosti a dovednosti žáků. Dívky byly následně úspěšnější než chlapci v řešení jednodušších otázek, nikoli však v řešení početnějších otázek, které vyžadovaly aktivaci náročnějších a složitějších čtenářských schopností a dovedností, což v důsledku vedlo ke stírání rozdílů v celkové úspěšnosti dívek a chlapců.
- V kontextu identifikace významných faktorů úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti je potřeba za nepříznivé považovat zjištění, že přibližně třetina žáků nečte knihy podle vlastního výběru vůbec a další třetina

⁴² Téměř polovina navštívených středních škol.

⁴³ Uveďme, že o malých rozdílech ve vývoji úrovně čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků za období let 2000–2018 hovoří také národní zpráva ČŠI k mezinárodnímu šetření PISA. Blíže viz BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

žáků čte knihy, které nemají vazbu na školu, méně než hodinu týdně. Negativní postoj ke čtení je více vlastní především žákům nematuritních oborů vzdělání, žákům pocházejícím z málo podnětného rodinného prostředí a případně chlapcům, přičemž těmto žákům může častěji chybět i nejvíce obvyklý impuls ke čtení – doporučení kamarádů.⁴⁴ V takové situaci má v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků velmi důležitou roli škola a rovněž potřeba prevence vzniku nežádoucího mechanismu, kdy nepříznivý postoj žáků ke čtení je spojený s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků a rovněž se skepsí učitelů k možnému rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků. O tom, že v podpoře žáků s nižší úrovní čtenářské gramotnosti existují rezervy, svědčí i méně častý výskyt tohoto čtenářského jevu v navštívených hodinách výuky. Do úvahy je potřeba vzít i skutečnost, že ke zhoršování vztahu žáků ke čtení dochází již na 2. stupni základní školy.

- V kontextu významnosti faktorů úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti a rovněž v kontextu zaměření tematického šetření na žáky přecházející mezi základním a středním vzděláváním je otázkou, zda střední školy, na které přicházejí žáci s nižší úrovní čtenářské gramotnosti, dokážou alespoň částečně tento nedostatek kompenzovat prostřednictvím lepších podmínek a průběhu vzdělávání. Poznatky šetření nepotvrzují tento předpoklad, neboť střední školy s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku vesměs vykazovaly horší charakteristiky podmínek i průběhu vzdělávání vztahujícího se k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. I v tomto případě tak existuje hrozba utváření mechanismu koexistence nežádoucích jevů pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.
- Pozitivně je možné hodnotit zjištění, že pouze v 8 % navštívených hodin nepracovali žáci s textem z učebnice či autentickým textem a poměrně často se v hodinách vyskytly čtenářské situace vyžadující po žácích vyhledání informace v textu, porozumění textu i vyvození informace z textu. Méně často se však v navštívených hodinách objevily některé další čtenářské situace založené na širším kontextu čtení a na samostatné čtenářské práci žáka (např. formulace čtenářských cílů a jejich vyhodnocení žákem, stanovení účelu čtení, žakovy vlastní čtenářské otázky a odpovědi, propojování informací více textů). Uvedme, že tato zjištění zůstávají konzistentní v šetřeních ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020.
- Učitelé hodnotili ochotu svých žáků věnovat se náročnějším úkolům, či „udělat něco navíc“, často jako nízkou. Tento nedostatek byl pozorován především v případě žáků s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti. Uvedme, že obdobná zjištění se objevují v šetřeních ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020.
- Významné dílčí téma se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků je spojeno s otázkou, jakým způsobem motivovat žáka ke čtení v konkurenci jiných forem trávení volného času. V tomto ohledu lze pozitivně vnímat žáky často uváděný názor, že by rádi četli více, ale nemají dostatek času kvůli jiným povinnostem či zájmům. Svůj význam může mít v této otázce jednak preferovaný literární žánr žáků, jednak postavení čtenářství ve světě moderních technologií (např. mediální recenze, digitální kultura). Otázku motivace žáků ke čtení lze zařadit rovněž do kontextu metod výuky a především pak volby metod stimulačích aktivitu a zájem žáka.

⁴⁴ U kamarádů žáků s nepříznivým postojem ke čtení lze důvodně předpokládat také nepříznivý vztah ke čtení.

6.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Zavádět či posilovat koncepční přístup škol k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků, a to v rámci širokého spektra dílčích elementů takového přístupu:
 - ✓ formulace jednoduchých i náročnějších cílů rozvoje čtenářské gramotnosti žáků a nastavení systému hodnocení jejich naplnění;
 - ✓ podpora spolupráce učitelů, včetně metodické péče o oblast čtenářské gramotnosti žáků;
 - ✓ cílené vzdělávání učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků;
 - ✓ cílené zařazování čtenářských cílů / čtenářských situací do výuky napříč předměty;
 - ✓ rozvíjení digitálních aspektů čtenářství;
 - ✓ v rámci opatření zohlednění specifík nematuritních oborů ve vazbě na dosahovanou úroveň čtenářské gramotnosti žáků studujících tyto obory vzdělání.
- Dbát o rozvoj pokročilých čtenářských schopností a dovedností žáků systematickým zařazováním vhodných čtenářských situací do výuky a utvářením kvalitních didaktických návodů (např. porozumění širšího kontextu textu, rozpoznání manipulativních sdělení, práce s argumenty pro a proti v textech s nejednoznačnými závěry, hodnocení náročnějších textů odborného charakteru, schopnost dlouhodobější koncentrace žáků na čtenářsky zaměřené úkoly).
- Přijímat vhodná opatření pro snižování míry zaostávání žáků s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti, a to s důrazem na zvyšování motivace těchto žáků ke čtení (např. využití metod výuky s vyšší aktivitou žáka, příprava kvalitních didaktických návodů, volba vhodného žánru textu, utváření podnětného prostředí školy pro čtenářské aktivity žáků, školní projekty, zájmová činnost).
- Nadále spolupracovat s externími subjekty – včetně veřejných knihoven – při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- Využívat pro rozvoj čtenářských dovedností žáků úlohy uvolněné z mezinárodních šetření (např. PISA), která se na sledování čtenářských dovedností žáků zaměřují. Úlohy mají výrazně didaktický charakter a lze s nimi vhodně pracovat přímo ve výuce.⁴⁵

Doporučení pro zřizovatele škol

- Respektovat vysokou úroveň čtenářské gramotnosti žáků jako jeden z důležitých cílů v oblasti vzdělávání (např. v rámci krajských akčních plánů vzdělávání).
- Při respektování svých finančních možností podporovat potřebnou kvalitu materiálních a personálních podmínek výuky vztahující se k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- Spolupracovat se školami v oblasti řízení projektů se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- V činnosti zřizovaných knihoven věnovat pozornost také žákům středních škol dosahujících nízké úrovně čtenářské gramotnosti (např. žáci nematuritních oborů vzdělání).

⁴⁵ Pro práci s těmito úlohami ve výuce nabízí ČŠI zdarma vzdělávací programy pro učitele realizované přímo v jejich škole. Podrobnější informace jsou uvedeny na www.csicr.cz. V současné době jsou ČŠI také připravovány metodické materiály přímo zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Ve svých koncepčních a dalších dokumentech zdůrazňovat význam čtenářské gramotnosti žáků pro jejich profesní i osobní rozvoj, a to včetně průmětu do návrhových a implementačních částí těchto dokumentů – návrh a implementace vhodných cílů a nástrojů pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků na úrovni systému či školy, a to již od raného věku žáka/dítěte (předškolní vzdělávání, základní vzdělávání).
- Věnovat specifickou pozornost žákům s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti (např. žáci pocházející z málo podnětného rodinného prostředí, chlapci studující nematuritní obory vzdělání).
- Nadále přijímat systémová opatření k řešení potenciálních problémů plynoucích ze zhoršující se věkové struktury učitelů českého jazyka a literatury.
- Podporovat opatření pro posilování kompetencí učitelů v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, respektive v oblasti metod a forem výuky.
- V kontextu zhoršujících se postojů žáků ke čtení při jejich průchodu vzdělávací soustavou aktivně spolupracovat na propagaci významu čtenářské gramotnosti pro profesní a osobní rozvoj člověka, a to již od raného věku dítěte/žáka.

SEZNAM ZKRATEK

ČJL	český jazyk a literatura
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
INEZ	inspekční elektronické zjišťování
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SŠ	střední škola
ZŠ	základní škola



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Předmětová struktura hospitací tematické inspekční činnosti

PŘÍLOHA 2 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

PŘÍLOHA 1 | Předmětová struktura hospitací tematické inspekční činnosti

Typ předmětů	Podíl hospitací
Český jazyk a literatura	27 %
Cizí jazyky	18 %
Matematika a přírodovědné předměty	16 %
Společenskovední předměty	16 %
Odborné předměty	23 %

PŘÍLOHA 2 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

Struktura podle zřizovatele	Počet škol	Počet žáků
Veřejný	227	18 370
Neveřejný	67	2 711
Struktura podle krajů	Počet škol	Počet žáků
Jihočeský	21	1 294
Jihomoravský	28	2 487
Karlovarský	7	669
Královéhradecký	16	1 528
Liberecký	12	875
Moravskoslezský	34	2 411
Olomoucký	21	1 208
Pardubický	17	971
Plzeňský	14	1 143
Praha	36	2 695
Středočeský	35	1 796
Ústecký	22	1 785
Vysočina	14	1 085
Zlínský	17	1 134
Struktura podle pohlaví	Počet škol	Počet žáků
Dívka	-	10 820
Chlapec	-	10 261
Struktura podle oboru vzdělání	Počet škol	Počet žáků
Žáci gymnaziálních oborů	-	4 707
Žáci dalších maturitních oborů	-	11 731
Žáci nematuritních oborů	-	4 643

**Rozvoj matematické gramotnosti
na základních školách
ve školním roce 2019/2020**

Tematická zpráva

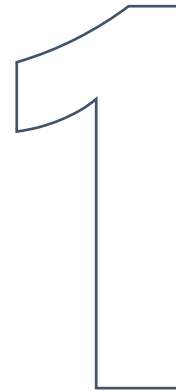
2019|20

**Rozvoj matematické gramotnosti na základních školách
ve školním roce 2019/2020**

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD.....	620
1.1	DEFINICE MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI.....	620
1.2	CÍL ŠETŘENÍ A ZDROJE INFORMACÍ.....	620
2	SHRnutí HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	624
3	MATEMATICKÁ GRAMOTNOST – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ.....	628
3.1	CÍL VÝUKY MATEMATIKY A PILÍŘE MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI	628
3.2	MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	629
3.3	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	630
3.4	PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ.....	632
3.4.1	TRADIČNÍ METODY A METODY S PŘEVAHOU KONSTRUKTIVISTICKÝCH PRVKŮ	632
3.4.2	KONCEPČNÍ PŘÍSTUP K ROZVOJI MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI V DALŠÍCH PŘEDMĚTECH	635
3.4.3	DALŠÍ CHARAKTERISTIKY PRŮBĚHU MATEMATICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	635
3.5	PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ – ŠIRŠÍ SOUVISLOSTI.....	637
4	HODNOCENÍ ÚROVNĚ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ	644
4.1	ZAMĚŘENÍ TESTU MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI A PODOBA TESTOVÝCH OTÁZEK.....	644
4.2	ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ V ŘEŠENÍ TESTU A TESTOVÝCH OTÁZEK	645
4.3	VYBRANÉ SOUVISLOSTI ÚROVNĚ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ	648
5	ROZVOJ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ.....	654
5.1	ROZVOJ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ – PŘEKÁŽKY A OBLASTI PODPORY	654
5.2	ZMĚNY V MATEMATICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ – SOUČASNOST A BUDOUCÍ ZÁMĚRY	656
6	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	658
6.1	ZÁVĚRY	658
6.2	DOPORUČENÍ.....	660
	SEZNAM ZKRATEK.....	662
	PŘÍLOHA 1 DALŠÍ CHARAKTERISTIKY VÝBĚROVÉHO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ	664



Úvod

1 Úvod

Matematická gramotnost hraje důležitou roli v různorodých životních situacích člověka, jako jsou např. finanční rozhodnutí o koupi bytu či vzetí hypotéky, interpretace číselných tabulek a grafů v novinách, plánování nejhodnějšího dopravního spojení dvou míst v prostoru nebo vývoj aplikací pro mobilní telefony. Plně odůvodněná je proto definice OECD, která spojuje matematickou gramotnost se schopností člověka (žáka) formulovat, využít a interpretovat matematiku v různých kontextech, a to za účelem popisu, předpovědi či vysvětlení různých fenoménů a při rozpoznání významu, který matematika v běžném životě člověka (žáka) má při přijímání dobře podložených soudů a rozhodnutí.¹ Důležitost matematické gramotnosti pro osobní i pracovní život člověka opodstatňuje potřebu jejího rozvíjení ve všech fázích jeho vzdělávání. Česká školní inspekce (dále i „ČŠI“) reflektuje tuto skutečnost a ve svých šetřeních věnuje matematické gramotnosti vysokou pozornost.

1.1 Definice matematické gramotnosti

ČŠI sleduje ve své činnosti definici matematické gramotnosti jako funkční gramotnosti, tj. ve smyslu matematických schopností, znalostí a dovedností žáka, zároveň však ve svých šetřeních klade důraz na aplikační dimenzi matematických znalostí, tj. na matematické dovednosti žáků při řešení konkrétních životních situací.² Současně ČŠI přiznává důležitost především pozorovatelným aspektům výuky a projevů žáků, tj. vlastnímu pedagogickému procesu, kdy matematická gramotnost spočívá v:³

- porozumění různým typům matematického textu (symbolický, slovní, obrázek, graf, tabulka) a v aktivním používání či dotváření různých matematických jazyků,
- schopnosti získávat a třídit zkušenosti pomocí vlastní manipulativní, experimentální a badatelské činnosti,
- zobecňování získaných zkušeností a objevování zákonitostí,
- tvoření modelů a protipříkladů a dovednosti vhodně argumentovat,
- schopnosti účinně pracovat s chybou jako podnětem k hlubšímu pochopení zkoumané problematiky,
- schopnosti individuálně i v diskusi (především se spolužáky) analyzovat procesy, pojmy, vztahy a situace v oblasti matematiky,
- potřebě žáka opakovaně zažívat radost z úspěšně vyřešené úlohy, pochopení nového pojmu, vztahu, argumentu nebo situace a v důvěře ve vlastní schopnosti.

1.2 Cíl šetření a zdroje informací

Záměrem této tematické zprávy je shrnout hlavní zjištění z tematického šetření, které bylo realizováno ve školním roce 2019/2020 na vzorku základních škol a jehož cílem bylo zhodnotit jednak podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji matematické gramotnosti, tj. se vztahem k rozvoji matematických dovedností a k aplikační rovině matematických znalostí žáků, a jednak úroveň matematické gramotnosti žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále i zkráceně „žáci 6. ročníku základní školy“) a na základě získaných poznatků následně formulovat doporučení na úrovni systému i školy.

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě vycházejí z informací z několika vzájemně se doplňujících částí šetření. Prvním typem šetření byla tematická inspekční činnost, která proběhla na výběrovém souboru základních škol a která zahrnovala:

- zjišťování informací o materiálních, organizačních a personálních podmínkách rozvoje matematické gramotnosti v navštívených základních školách;
- rozhovory s řediteli navštívených základních škol poskytující především informace o průběhu, změnách a záměrech matematického vzdělávání na jejich škole;

¹ Upraveno podle OECD (2020). Mathematics performance (PISA indicator). doi: 10.1787/04711c74-en. Dostupné na: <www.oecd-ilibrary.org/>

² V tomto kontextu je potřeba vnímat používání pojmu matematická gramotnost v této tematické zprávě.

³ ČŠI (2015). Metodika pro hodnocení rozvoje matematické gramotnosti. Praha: Česká školní inspekce. Všechny v textu citované zprávy ČŠI jsou k dispozici na www.csicr.cz.

- hospitace ve výuce různých vzdělávacích oborů⁴ (dále pro zjednodušení a lepší srozumitelnost používán místo pojmu „vzdělávací obor“ obecně vžitý pojem „předmět“) na 1. stupni základních škol⁵, které poskytly především informace o průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji matematické gramotnosti žáků.

Vedle souhrnného vyhodnocení jsou v rámečcích uvedeny také vybrané případové studie, které ilustrují podstatu konkrétního jevu tak, jak byly zaznamenány během tematické inspekční činnosti v navštívených základních školách.

Druhým typem šetření bylo výběrové zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků 6. ročníku základních škol realizované testovou formou v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Podoba šetření umožňuje hodnotit dosaženou úroveň matematické gramotnosti vzhledem k vybraným charakteristikám žáků a jejich škol (např. pohlaví žáka, studovaný obor žáka, zřizovatel školy a další).

Další informace k výběrovému zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků poskytlo elektronické dotazování žáků a rovněž učitelů matematiky základních škol, které byly do výběrového zjišťování zařazeny. Dotazováním učitelů prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování byly získány doplňující informace týkající se podmínek a průběhu vzdělávání, respektive učitelů vnímaných překážek rozvoje matematické gramotnosti žáků. Otázky žákovského dotazníku se zaměřily především na hodnocení rodinných podmínek žáků a dále pak na vybrané aspekty související s průběhem vzdělávání (např. vztahy s učiteli a spolužáky, atmosféra výuky).

TABULKA 1 | Základní charakteristiky dílčích typů šetření

Tematická inspekční činnost	Počet škol	Počet hospitací		
Celkem	88	761	-	
Výběrové zjišťování	Počet škol	Počet žáků – test	Počet žáků – dotazník	Počet učitelů
Celkem	296	11 961	11 663	527

Tabulka č. 1 uvádí počty škol, hospitací, učitelů a žáků v rámci jednotlivých dílčích částí šetření. Další popisné informace k výběrovému zjišťování poskytuje příloha č. 1. Počet navštívených základních škol je oproti původnímu záměru o něco nižší, a to v důsledku přerušení prezenční výuky na základních školách ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 z důvodu pandemie virového onemocnění covidu-19.

Vedle uvedených šetření jsou v tematické zprávě využity také vybrané informace z jiných šetření ČŠI, především z dotazníků pro učitele matematiky na základních školách vyplňovaných v rámci komplexní inspekční činnosti.⁶ Další informace poskytly sekundární zdroje, především pak dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) o personálních podmínkách vzdělávání v České republice⁷ a starší tematické a národní zprávy ČŠI věnující se rozvoji matematické gramotnosti žáků.⁸

⁴ Z předmětového hlediska připadal výrazně nejvyšší podíl hospitací (83 %) na hodiny matematiky.

⁵ Volba 1. stupně základních škol pro hospitační činnost ve výuce byla motivována zaměřením zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti na 6. ročník základní školy. Působení vzdělávacího systému se tak v případě těchto žáků nutně odehrávalo na 1. stupni základní školy. Volba škol pro hospitační činnost následně zahrnovala úplně základní školy s 1. a 2. stupněm, což také vedlo k absenci víceletých gymnázií ve výběrovém souboru základních škol pro hospitační činnost. Tuto skutečnost je ovšem potřeba vnímat pozitivně v kontextu interpretace zjištění hospitační činnosti, a to s ohledem na výrazná specifika víceletých gymnázií.

⁶ Zahrnuty jsou odpovědi celkem 1 460 učitelů matematiky na základních školách.

⁷ MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

⁸ K těmto zprávám patří také: (a) ČŠI (2018). Rozvoj matematické gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce. (b) ČŠI (2016). Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce. (c) TOMÁŠEK, V., BASL, J., JANOUŠKOVÁ, S. (2016). Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce. (d) BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S. (2016). Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost. Praha: Česká školní inspekce.

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

Matematické gramotnosti žáků je v základních školách přisuzován vysoký význam. Takto rozvoj matematických dovedností žáků a představení významu matematiky v každodenním životě, tj. klíčové aspekty konceptu matematické gramotnosti, označil nejvyšší podíl učitelů za nejdůležitější cíle výuky matematiky, a to jak v šetření ve školním roce 2017/2018, tak v šetření ve školním roce 2019/2020. Výraznější změny ve vyučování matematiky byly v období předchozích tří let realizovány na více než polovině navštívených základních škol, téměř dvě třetiny ředitelů pak deklarovaly svůj zájem usilovat i nadále o změny matematického vzdělávání na své škole.

Pro hodnocení dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků byl ve školním roce 2019/2020 zvolen poměrně obtížný test s ohledem na aplikační charakter úloh, délku testu, typ testových otázek (otevřené otázky bez nabídky konečného počtu možných odpovědí) či potřebu aktivace vyššího počtu matematických dovedností při řešení jedné úlohy. Tuto skutečnost je potřeba vzít do úvahy při interpretaci nižší dosažené průměrné úspěšnosti žáků (24 %), která naznačuje, že žákům vstupujícím na 2. stupeň základní školy činí potíže řešit v omezeném čase vyšší počet aplikačních úloh, které vyžadují jejich samostatný přístup k nalezení odpovědí a často také současnou aktivaci vyššího počtu matematických dovedností. Nižší úspěšnost žáků byla charakteristická také pro otázky uvozené delším textem zadání, který jednak může žáky od řešení úlohy odrazovat a jednak zvyšovat hrozbu, že žák zadání úlohy správně neporozumí. Opětovně však zdůrazňujeme, že v žádném případě nemůžeme hovořit o horších se matematických dovednostech českých žáků, neboť výsledky mezinárodních šetření TIMSS a PISA jasně dokládají, že z vývojového hlediska nedochází v posledních zhruba deseti letech ke zhoršování výsledků českých žáků v oblasti matematického vzdělávání. Zároveň poukážme, že právě u zadaných typů úloh se zřetelněji projevují rozdíly v dosažených výsledcích žáků víceletých gymnázií a žáků základních škol. Při zohlednění vlivu dalších proměnných se i v tomto šetření projevuje význam socioekonomických proměnných.

Možnost nejen učitelů, ale i žáků pracovat v hodinách matematiky s počítačem byla pozorována na přibližně polovině navštívených škol, v navštívených hodinách však byla práce žáků s digitální technikou spíše výjimečná. Na třetině navštívených škol měli možnost pracovat v hodinách matematiky s počítačem všichni učitelé, ale nikoli žáci, a na více než 10 % škol pak neměli možnost pracovat v hodinách matematiky s počítačem ani všichni učitelé. Vedle toho necelých 40 % ředitelů navštívených škol uvedlo, že změny v matematickém vzdělávání v posledních třech letech zaměřuje na zlepšování možností využití digitální techniky, a 25 % ředitelů pak hovořilo o vyšším využití vzdělávacího softwaru a výukových programů. Téma vybavenosti základních škol digitální technikou (nejen) pro matematické vzdělávání tak zůstává i nadále aktuálním tématem, jehož důležitost významně zvyšuje průběh pandemie virového onemocnění covid-19. Uvedme také, že hodnoty většiny sledovaných faktorů charakterizujících průběh výuky v hospitovaných hodinách matematiky byly příznivější, pokud byla ve výuce účelně využita digitální technika nebo vzdělávací programy.

Průměrný věk učitelů matematiky na 2. stupni základních škol byl na začátku roku 2019 48,6 let, vysoký podíl těchto učitelů proto spadá do vyšších věkových skupin. V tomto kontextu je dobře srozumitelné, že vedle zvyšování kvalifikace a odborného růstu učitelů v matematice uvádějí ředitelé navštívených základních škol mezi záměry změn matematického vzdělávání také odpovídající personální zajištění výuky matematiky.

Podobně jako v předchozích šetřeních k rozvoji matematické gramotnosti žáků byla téměř ve všech navštívených základních školách zaznamenána účast učitelů v DVPP se zaměřením na matematiku a matematickou gramotnost. Stabilní je také třetinový podíl učitelů matematiky, kteří nabídku DVPP zaměřenou na výuku matematiky nepovažují za dostatečnou.

V šetřeních ČŠI lze zaznamenat postupně rostoucí zájem ředitelů základních škol o zavádění nových metodických přístupů k výuce matematiky, které kladou důraz na konstruktivistické prvky. V hospitovaných hodinách se zvyšuje podíl učitelů, kteří se hlásí k jinému než tradičnímu stylu výuky. Zatímco ve školním roce 2015/2016 hodnotilo svůj edukační styl 96 % učitelů hospitovaných hodin jako tradiční, ve školním roce 2017/2018 se k jinému než tradičnímu edukačnímu stylu přihlásila čtvrtina a ve školním roce 2019/2020 již třetina učitelů hospitovaných hodin. Posun výuky ve směru konstruktivistických přístupů a praktické orientace pak patří k nejčastějším záměrům změny matematického vzdělávání v blízké budoucnosti, které ředitelé škol uváděli (téměř 40 % z nich). Opodstatněnost těchto úvah je přitom dána také zjištěním, že právě učitelé hlásící se k edukačnímu stylu s významnými prvky konstruktivismu byli lépe schopni utvářet podnětnou atmosféru výuky, a to ve spojení s její vyšší metodickou rozmanitostí, častější obousměrnou komunikací mezi učitelem a žákem a s vyvarováním se poněkud stereotypního zadávání úloh řešených známým algoritmem. Pozitivně v tomto ohledu působilo také doplnění tradičního edukačního stylu učitele o některé prvky konstruktivistických přístupů, tj. určitá kombinace obou přístupů.

Při zavádění nových metodických přístupů k výuce matematiky, jež kladou důraz na konstruktivistické prvky, je potřeba vzít do úvahy existenci hrozeb, které jsou s tímto procesem spojeny a které jsou v této tematické zprávě ilustrovány prostřednictvím případových studií navštívených škol, např. ochota žáků a zákonných zástupců přijmout nové meto-

dické přístupy, vyšší časová náročnost předávání informací oproti tradičním metodám výuky s hrozbou neefektivity výuky vzhledem k dosahovaným vzdělávacím výsledkům žáků.

Matematická gramotnost žáků může být rozvíjena také v jiných předmětech, než je matematika. V téměř třetině navštívených škol byl rozvoj matematické gramotnosti žáků napříč předměty ukotven přímo v ŠVP či v jiném koncepčním dokumentu školy, v dalších téměř dvou třetinách z nich tak činili učitelé spontánně. Za nejčastější matematické dovednosti, které jsou rozvíjeny v hodinách jiných předmětů, byly zástupci škol označeny práce s chybou, práce s odhadem, matematizace reálné situace a práce s různými typy matematického textu a dat. Méně často bylo uváděno rozvíjení náročnějších matematických dovedností žáků (např. interpretace dat a zobecňování).

Pro navštívené hodiny matematiky byla charakteristická horšící se atmosféra výuky při průchodu žáků prvním stupněm základní školy. V tomto ohledu se opakuje často zmiňovaný poznatek o klesající oblíbenosti matematiky při přechodu žáků z prvního stupně základní školy na stupeň druhý. Tato skutečnost je významnou motivací základních škol pro přijímání opatření v oblasti matematického vzdělávání k usnadnění přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy. Takový postup sleduje 40 % navštívených škol.

Učitelé matematiky opakovaně řadí mezi nejvýznamnější překážky rozvoje matematické gramotnosti svých žáků jednak obecný nezáměr žáků o vlastní vzdělávání spojený s nízkou oblíbeností matematiky, jednak nedostatek času pro výuku témat souvisejících s matematickou gramotností. V obecnější rovině je učitelé negativně vnímána také administrativní náročnost jejich práce. Inspirace v oblasti metod a forem výuky pak patří k nejčastěji uváděným oblastem, v jejichž rámci by učitelé matematiky na základních školách uvítali podporu své práce.



3

Matematická gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

3 Matematická gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

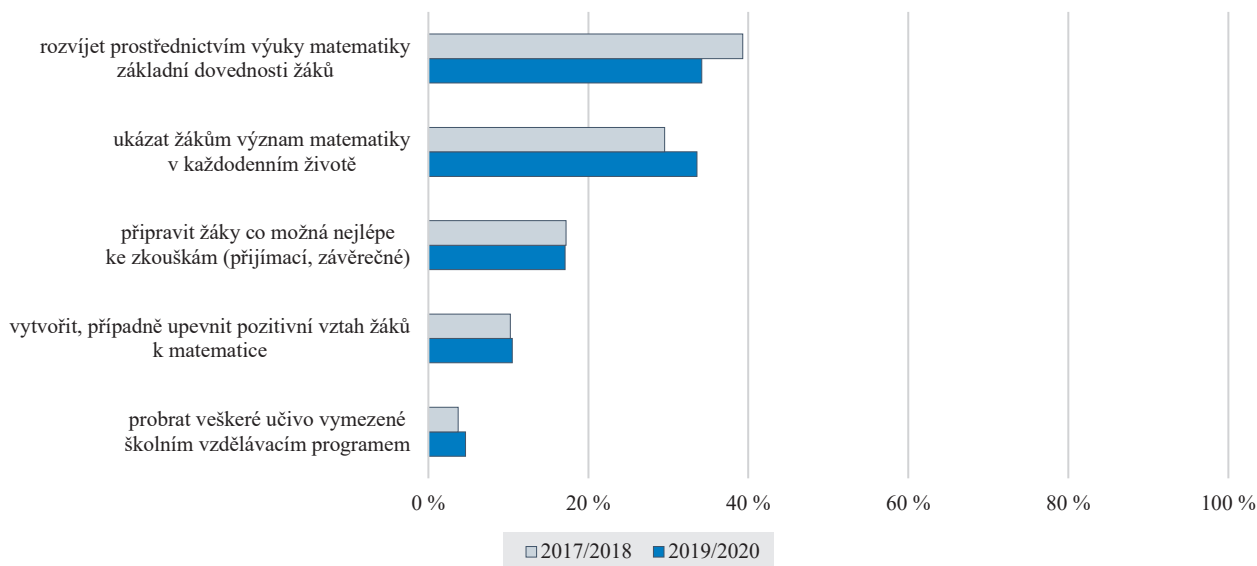
V této části tematické zprávy jsou shrnuty hlavní poznatky, které se týkají hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji matematické gramotnosti žáků základních škol, přičemž s ohledem na její význam pro rozvoj matematických dovedností žáků je zvýšená pozornost věnována výuce matematiky (jakkoli je pro rozvoj matematické gramotnosti prostor v širokém spektru dalších předmětů). Vybrané poznatky jsou diskutovány ve vazbě na zjištění obdobně koncipovaných šetření k rozvoji matematické gramotnosti žáků základních škol, které proběhly ve školních letech 2015/2016 a 2017/2018.⁹

3.1 Cíl výuky matematiky a pilíře matematické gramotnosti

Cíl výuky matematiky může být různý, z pohledu rozvoje matematické gramotnosti, která je chápána ve smyslu dříve uvedené definice, lze za zásadní považovat především rozvoj matematických dovedností žáků, tj. rozvoj aplikační složky matematických znalostí, a to v kontextu řešení každodenních životních situací, které aktivaci matematických dovedností vyžadují. V tomto ohledu je potřeba pozitivně hodnotit fakt, že právě tyto dva cíle označil nejvyšší podíl učitelů za nejdůležitější cíl výuky matematiky, a to jak v šetření ve školním roce 2017/2018, tak v šetření ve školním roce 2019/2020 (viz graf č. 1). Zároveň však zůstává stabilní podíl učitelů, kteří za nejdůležitější cíl výuky matematiky považují přípravu na zkoušky či probrání veškerého učiva vymezeného školním vzdělávacím programem (dále jen „ŠVP“), přičemž tyto cíle se jeví o něco častější v případě škol, které jejich ředitelé označili za školy výběrové. Z pohledu vzdělávací politiky jsou tyto poznatky relevantní ve vztahu k:

- diskusi o dimenzovanosti obsahu rámcových vzdělávacích programů (dále jen „RVP“) a ŠVP, kdy zjištění šetření ukazují, že probrání veškerého učiva matematiky, které je uvedeno v ŠVP, je hlavní prioritou pro spíše jen marginální podíl učitelů,
- diskusi pozitiv a negativ plynoucích z vnímání přijímacích zkoušek jako hlavního cíle výuky matematiky na základních školách a víceletých gymnáziích; zjištění ukazují, že téměř pro 20 % učitelů jde o klíčový aspekt jejich úvah o nastavení výuky matematiky.¹⁰

GRAF 1 | Nejdůležitější cíl výuky matematiky (podíl odpovídajících učitelů)



V obou šetřeních ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020 zůstaly stejné také učitelé nejčastěji uváděné nejdůležitější pilíře matematické gramotnosti. Častěji se tak opakuje pohled učitelů, který zdůrazňuje radost žáků z úspěšně vyřešené úlohy, pochopení nového pojmu, vztahu nebo situace a sebedůvěru žáků ve vlastní schopnosti a současně vyzvedává význam některých matematických dovedností – aktivní používání či dotváření různých matematických jazyků, zobecňování získaných zkušeností a objevování zákonitostí. Zachována však bohužel zůstala také nižší důležitost přikládána pilířům matematické gramotnosti, které vyžadují vyšší stupeň kreativity žáka (např. badatelská činnost žáka, modelování apod.).

⁹ Při interpretaci zjištění je potřeba vzít do úvahy, že šetření neproběhlo na stejných výběrových souborech škol.

¹⁰ Uveďme, že na středních školách se podíl těchto učitelů ještě dále zvyšuje.

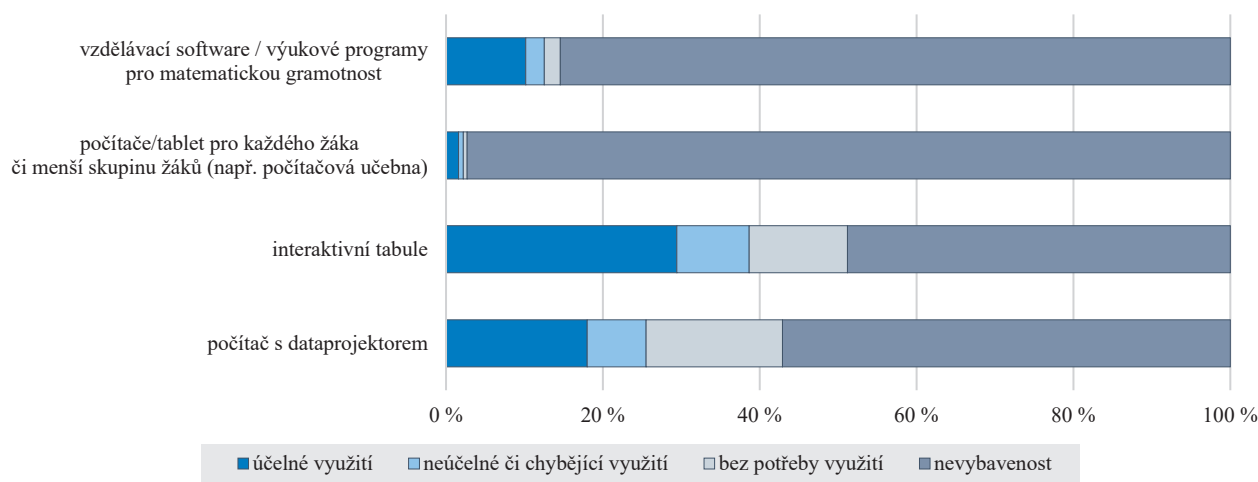
3.2 Materiální podmínky vzdělávání

Zjištění ČŠI, která se týkají materiálních podmínek vzdělávání, ukazují na některá opakující se témata relevantní rovněž pro vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti žáků:

- Prvním tématem je vybavenost škol digitální technikou tak, aby tato byla dostupná nejen učitelům, ale také žákům.
- Druhým tématem je kvalita a účelnost využití digitální techniky pro výuku, a to především v kontextu často zdůrazňované pozitivní vazby mezi účelným využitím digitální techniky a zajímavostí výuky.

Inspekční činnost na základních školách potvrdila, že uvedená témata zůstávají relevantní také pro rozvoj matematické gramotnosti žáků navštívených základních škol. Možnost nejen učitelů, ale i žáků pracovat v hodinách matematiky s počítačem byla pozorována na přibližně polovině navštívených škol, na plně třetině z nich měli takovou možnost všichni učitelé, ale nikoli žáci, a na více než 10 % škol pak neměli možnost pracovat v hodinách matematiky s počítačem ani všichni učitelé. Takto téma neuspokojivé vybavenosti základních škol digitální technikou (nejen) pro matematické vzdělávání zůstává i nadále aktuálním tématem.

GRAF 2 | Vybavenost digitální technikou a její využití v hospitovaných hodinách matematiky (podíl navštívených hodin)



Hodnocení hospitací v navštívených hodinách potvrzuje výše uvedená zjištění, když v 80 % navštívených hodin byla digitální technika k dispozici, v 20 % navštívených hodin však nikoli. Zároveň se ukazuje, že ne vždy byla dostupná technika využita, případně byla využita neúčelně (viz graf č. 2), a že řediteli škol deklarovaná možnost žáků pracovat při výuce matematiky s digitální technikou se v praxi jeví být spíše výjimečná. Podobně byl poměrně omezeně využíván vzdělávací software či výukové programy se vztahem k rozvoji matematické gramotnosti žáků. Zkvalitňování využití digitální techniky (nejen) pro matematické vzdělávání je tak i nadále žádoucí a mělo by být předmětem soustředěné pozornosti.

Relevantnost obou uvedených témat zlepšování materiálních podmínek matematického vzdělávání koresponduje se zaměřením výraznějších změn, o které usiluje vedení navštívených základních škol v posledních třech letech. Téměř 40 % ředitelů těchto škol uvedlo, že změny v matematickém vzdělávání zaměřuje na zlepšování možností využití digitální techniky, a 25 % ředitelů pak hovořilo o vyšším využití vzdělávacího softwaru a výukových programů. Tato témata, spolu se zvyšováním kvality využívání digitální techniky pro výuku matematiky, byla rovněž řediteli navštívených základních škol častěji uváděným záměrem změny matematického vzdělávání v blízké budoucnosti (viz rámeček č. 1).

Příležitosti ke zlepšování vybavenosti základních škol digitální technikou (nejen) pro matematické vzdělávání existují bez ohledu na jejich výběrový charakter, socioekonomický status žáků či dosahované výsledky žáků, nicméně v případě škol s horšími charakteristikami jsou možnosti řešit tento problém alternativními cestami přirozeně omezenější. Významnost celé problematiky se pak obecně výrazně zvýšila v souvislosti s měnícími se podmínkami vzdělávání v průběhu pandemie virového onemocnění covidu-19.¹¹

¹¹ Detailně se celou problematikou zabývá tematická zpráva ČŠI věnující se vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Blíže viz ČŠI (2020). Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

RÁMEČEK 1 | Záměry deklarované řediteli navštívených škol – digitální technika a výukové programy

V následujících třech letech hodláme v oblasti vyučování matematiky i nadále zlepšovat vybavení školy digitální technikou. Plánujeme využít také princip BOYD, tj. „bring your own device“, kdy žáci ve výuce využívají svou vlastní digitální techniku. Samozřejmě přitom musíme vzít do úvahy řadu souvislostí, jako je kybernetická bezpečnost a další. Naším cílem je také rozšířit e-learning, především nabídku kurzů a využití testů pro hodnocení dosažení požadovaných vzdělávacích výsledků.

Naším záměrem je zatraktivnit výuku matematiky prostřednictvím širšího využívání digitální techniky ve výuce. Plánujeme častěji využívat nejen interaktivní tabule, ale také vzdělávací programy zaměřené na matematiku.

Chceme v následujících třech letech zlepšovat dovednosti učitelů při práci s digitální technikou během výuky matematiky.

3.3 Personální podmínky vzdělávání

Personální podmínky (nejen) matematického vzdělávání jsou v současné době diskutovány především v kontextu zajištění aprobované výuky, přičemž významným souvisejícím tématem je posun početných skupin učitelů do vyšších věkových kategorií a jejich následný odchod ze vzdělávání z věkových důvodů. Detailně byla tato otázka řešena v mimořádném šetření MŠMT¹², které zachytilo celorepublikový stav k 1. lednu 2019, a to s následujícími poznatky pro výuku matematiky na 2. stupni základních škol:

- Ačkoli matematika nepatří na 2. stupni základních škol mezi nejvíce problematické předměty z hlediska aprobovanosti výuky, přibližně 10 % hodin přímé pedagogické činnosti vykonávané při výuce matematiky nebylo zajištěno aprobovanými učiteli. Takto je také utvářena jedna z výzev pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“).
- Průměrný věk učitelů matematiky na 2. stupni základních škol je 48,6 roku, vysoký podíl těchto učitelů proto spadá do vyšších věkových skupin.

V tomto kontextu je dobře srozumitelné, že personální zajištění výuky matematiky patří mezi řediteli navštívených základních škol častěji uváděné záměry změn matematického vzdělávání, přičemž vedle věkových důvodů může být tento záměr spojený také s nižším zájmem potenciálních uchazečů o působení na škole lokalizované v socioekonomicky méně podnětném prostředí (viz rámeček č. 2).

RÁMEČEK 2 | Záměry deklarované řediteli navštívených škol – personální zajištění výuky matematiky

V následujících třech letech hodláme pro oblast vyučování matematiky především zajistit kvalitní a kvalifikovanou náhradu za kolegu, který odchází do starobního důchodu.

V následujících třech letech bude naším hlavním záměrem stabilizovat pedagogický sbor učící matematiku a nahradit vyučující, kteří odejdou do starobního důchodu.

V následujících třech letech budeme především nadále shánět aprobovaného učitele matematiky. (Pozn.: Jedná se o školu ve strukturálně postiženém regionu, kterou podle vyjádření ředitele navštěvuje vyšší podíl žáků pocházejících z rodin s nižším socioekonomickým statusem.)

Mezi nejčastěji uváděné změny ve výuce matematiky, o které usilují ředitelé navštívených základních škol v posledních třech letech, patří zvyšování kvalifikace a odborného růstu učitelů v matematice a didaktice matematiky.¹³ Méně často takový záměr uvedli ti ředitelé, kteří svou školu označili za školu výběrovou. Tato skutečnost navozuje otázku, jak co nejlépe personálně zajistit výuku matematiky také na školách, které nemají výběrový charakter. Odborný růst učitelů matematiky byl také řediteli těchto škol častěji uváděným záměrem pro zvyšování kvality výuky matematiky a rozvoj matematické gramotnosti žáků v blízké budoucnosti (viz rámeček č. 3). Zájem ředitelů o odborný růst učitelů v matematickém vzdělávání je typicky doprovázen také zájmem o posilování odborné spolupráce mezi učiteli.

¹² MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

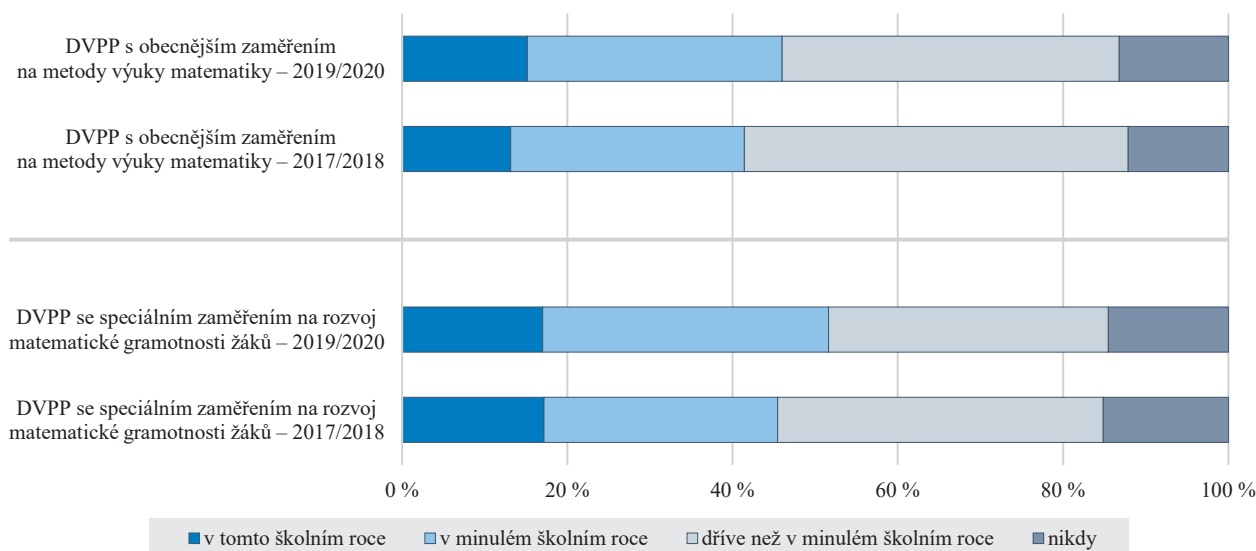
¹³ Takové směřování změny výuky matematiky uvedla více než třetina ředitelů navštívených základních škol.

RÁMEČEK 3 | Záměry deklarované řediteli navštívených škol – odborný růst učitelů matematiky

V následujících třech letech se chceme zaměřit na stálé proškolení a další vzdělávání učitelů, a to například formou letních škol nebo seminářů s certifikovanými lektory přímo ve škole. Budeme také usilovat o vzájemnou podporu učitelů v hodinách, včetně sdílení učebních pomůcek a dalších materiálů. Chceme posílit spolupráci a interakce pedagogů na přechodu mezi prvním a druhým stupněm základních škol.

V následujících třech letech budeme klást důraz na DVPP se zaměřením na metody a formy výuky. Obecně chceme zvyšovat kvalifikaci vyučujících matematiky.

Podobně jako v předchozích šetřeních k rozvoji matematické gramotnosti žáků byla téměř ve všech navštívených základních školách zaznamenána účast učitelů v DVPP se zaměřením na matematiku a matematickou gramotnost. Obdobně jsou rovněž podíly učitelů matematiky vzhledem k době, kdy se takto orientovaného DVPP účastnili (viz graf č. 3). Významnou část učitelů, kteří se DVPP se zaměřením na rozvoj matematické gramotnosti žáků dosud neúčastnili, tvoří nově nastoupivší učitelé s pedagogickou praxí kratší tří let. Je otázkou, nakolik za touto skutečností stojí jejich přesvědčení o tom, že jsou vším potřebným pro výuku vybaveni ze studia, a především nakolik je toto přesvědčení oprávněné. Stabilní je také třetinový podíl učitelů matematiky, kteří nabídku DVPP zaměřenou na výuku matematiky nepovažují za dostatečnou, přičemž přetrvávají hlavní důvody jejich nespokojenosti – nižší počet vhodných akcí, úzká tematická nabídka akcí a nízká kvalita akcí (viz rámeček č. 4).

GRAF 3 | Účast učitelů matematiky na DVPP s daným zaměřením (podíl odpovídajících učitelů)**RÁMEČEK 4 | Příležitosti a problémy DVPP v oblasti matematiky pohledem učitelů**

Většina vzdělávání je zaměřena na úroveň matematiky 1. stupně, pro 2. stupeň se maximálně jedná o desetinná čísla a zlomky. Chybí mi také vzdělávání v použití různých a zvláště aktivizujících metod pro matematiku 2. stupně, pokud lze vůbec algebru dělat zábavněji.

Stejná témata se opakují každým rokem. Některá témata by si zasloužila podrobnější náplň semináře, např. témata o dyskalkulii.

Velká část nabídky DVPP se orientuje na metodu Hejného vs. „ta nefunkční matematika“. Chtělo by to podle mého názoru spíše systémovou změnu ve výuce matematiky, která odpovídá dnešní době a vědeckému poznání.

Nabídka je asi dostatečná, ráda bych se vzdělávala, ale vzdělávám se v oblasti IT, neboť jsem IT koordinátor, a počet vzdělávacích akcí na osobu a pololetí je omezen. Vzdělávám se sama, případně na webinářích, které jsou zdarma.

Problémem je, že jsem na kurzu DVPP věděla více než školitel. Předávané informace nebyly aktualizované.

Na kurzy DVPP bohužel není časový prostor a také vedení školy není příliš ochotné nás na tyto akce pouštět.

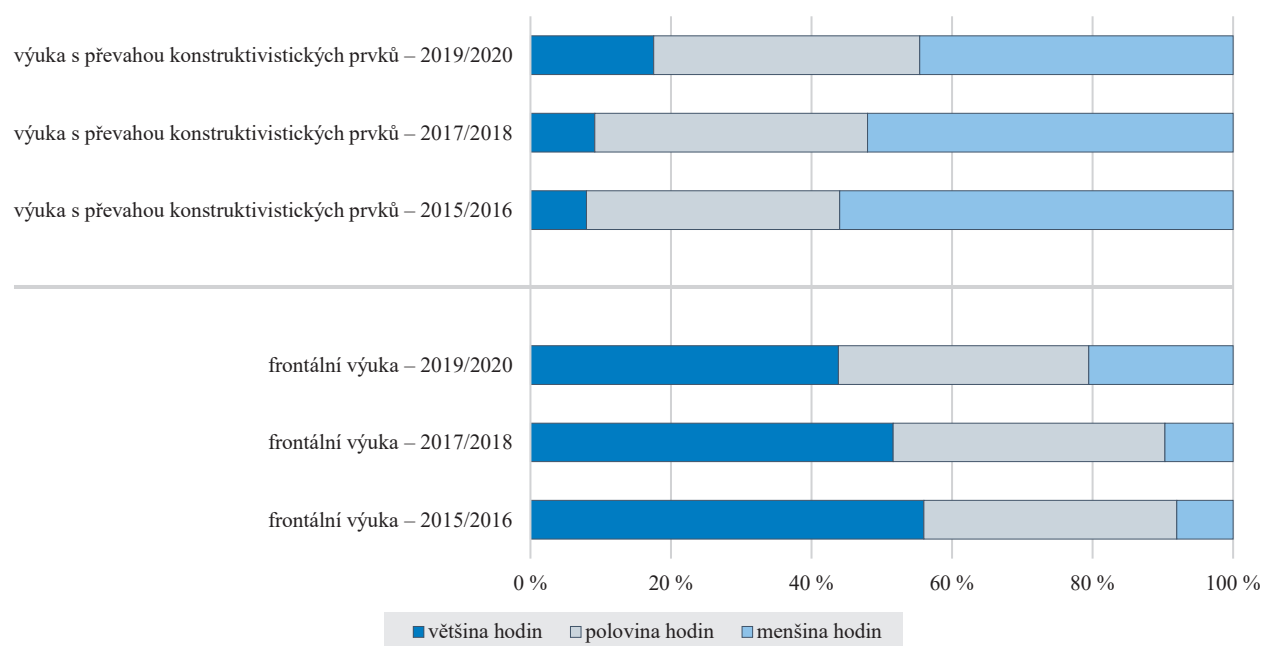
3.4 Průběh vzdělávání

Pro současnou diskusi zaměřenou na průběh matematického vzdělávání a rozvoj matematické gramotnosti žáků je relevantní řada dílčích témat obecného i více specifického charakteru. Následující podkapitoly se na základě hlavních zjištění z inspekční činnosti blíže věnují některým z nich.

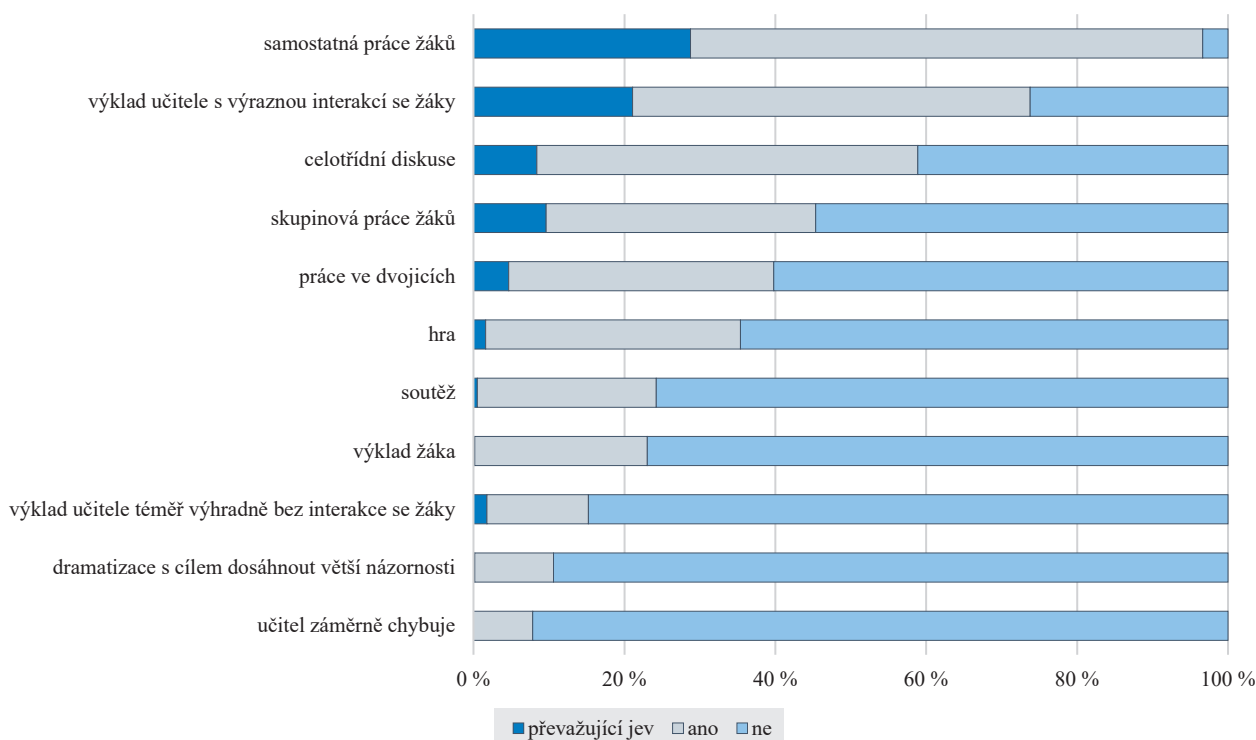
3.4.1 Tradiční metody a metody s převahou konstruktivistických prvků

V tematických zprávách ČŠI k rozvoji matematické gramotnosti žáků ve školních letech 2015/2016 a 2017/2018 bylo poukázáno na rostoucí zájem ředitelů základních škol o zavádění nových metodických přístupů k výuce matematiky, a to s důrazem na metody s převahou konstruktivistických prvků. Graf č. 4 naznačuje, že podíl základních škol, které realizují hodiny matematiky prostřednictvím metod s převahou konstruktivistických prvků, se postupně zvyšuje (viz také graf č. 5 pro zastoupení různých metod v hospitovaných hodinách matematiky). Zvýšil se také podíl učitelů hospitovaných hodin, kteří se hlásí k jinému než tradičnímu stylu výuky.¹⁴

GRAF 4 | Četnost využití frontálních metod a metod s převahou konstruktivistických prvků v hodinách matematiky základní školy (podíl odpovídajících ředitelů školy)



¹⁴ Ve školním roce 2015/2016 hodnotilo svůj edukační styl 96 % učitelů hospitovaných hodin jako tradiční, zatímco ve školním roce 2017/2018 se k jinému než tradičnímu edukačnímu stylu přihlásila čtvrtina a ve školním roce 2019/2020 již třetina učitelů hospitovaných hodin.

GRAF 5 | Četnost výskytu jednotlivých metod výuky v hospitovaných hodinách matematiky (podíl navštívených hodin)

Metodický posun výuky ve směru konstruktivistických přístupů a výuky spojené s běžnými životními situacemi patří k záměrům změny plánované ve výuce matematiky v blízké budoucnosti, kterou ředitelé navštívených škol nejčastěji uváděli (viz rámeček č. 5), přičemž realizace takové změny je často spojována s očekáváním posilování zájmu žáků o matematiku, a specificky bývá vyzdviženo zavádění inovativních metodických přístupů na 2. stupni základní školy (je známou skutečností, že právě v tomto období je možné pozorovat významný pokles oblíbenosti matematiky u žáků). Rámečky č. 6 a č. 7 ukazují možnou podstatu těchto změn, zároveň ale ukazují na dvě hrozby, se kterými je zavádění nových metodických přístupů spojeno:

- Konstruktivisticky založené přístupy k výuce bývají časově náročnější než frontální výuka a z hlediska plnění znalostních cílů nemusí být z tohoto důvodu více efektivní (viz rámeček č. 6).
- Konstruktivisticky založené přístupy k výuce mohou narážet na odpor žáků a zákonných zástupců, kteří jsou zvyklí na tradiční postupy předávání znalostí a dovedností. Rámeček č. 7 dává v tomto ohledu do kontrastu příklad úspěšného zavedení konstruktivisticky orientovaných přístupů k výuce a příklad neúspěchu daného nenalezením souladu mezi vyučujícím na jedné straně a žáky a rodiči na straně druhé.

Tyto hrozby je potřeba vzít do úvahy při zavádění nových metodických přístupů k výuce.

RÁMEČEK 5 | Záměry deklarované řediteli navštívených škol – metody matematického vzdělávání

V následujících třech letech budeme usilovat o rozšíření zastoupení hodin vedených převážně inovativními metodami s převahou konstruktivistických prvků.

V následujících třech letech hodláme rozšířit výuku matematiky Hejného metodou do všech tříd 2. stupně školy, chceme více logických úloh a příkladů z běžného života.

Chceme více nadchnout rodiče pro Hejného metodu na 1. stupni. Rodiče jsou nadšeni v první a druhé třídě, u vyšších ročníků (3. až 5.) jsou již mírně v napětí, protože čekají rychlejší početní výsledky svých dětí. Je potřeba lepšího porozumění Hejného metodě i ze strany rodičů.

V dalším období budeme usilovat o lepší propojení matematického vzdělávání s příklady praktického řešení životních situací. Chceme posilovat propojení matematiky a dalších přírodovědných disciplín.

Naším záměrem je především více propojit matematiku s praktickým životem. Chceme častěji zavádět ukázky z běžného života, zapojení logiky, „selského rozumu“ a kritického myšlení. Tomu také přizpůsobíme úlohy pro žáky (...), souvislosti a výpočty v praktických tématech (např. dům, zahrada a nakupování, procenta různého základu – výplaty), argumentace s pochopením, odvození a další.

V následujících třech letech budeme především usilovat o posilování zájmu žáků o matematiku, a to propojováním výuky matematiky s praktickým životem.

RÁMEČEK 6 | Časová náročnost zavádění konstruktivisticky orientované výuky (případová studie navštívené základní školy)

Vyučující v navštívené hodině podporoval činnost žáků a názornost učiva s využitím různých forem výuky, didaktických pomůcek (např. využití kuchyňské miskové váhy) a prezentační techniky (např. interaktivní tabule). Ve výuce kladl vyučující důraz na průběžnou motivaci a povzbuzování žáků, zvýšenou pozornost věnoval podpoře zodpovědnosti a odvaze experimentovat. Posilována byla také vytrvalost žáků, protože při řešení úkolů se občas vydali špatnou cestou, museli se vracet na začátek úkolu a znovu hledat jiné cesty a postupy. Bylo patrné, že na dovednostní cíle je brán větší zřetel než na cíle poznatkové, zároveň však plnění poznatkových cílů trvalo žákům déle než při tradiční výuce.

RÁMEČEK 7 | Úspěšné a neúspěšné zavádění konstruktivisticky orientované výuky, přijetí nových forem výuky žáky a jejich rodiči (případové studie navštívené základní školy)

V navštívené základní škole byla matematická gramotnost žáků rozvíjena v souladu s principy metody Hejného v jedné ze šestých tříd. Všechny hospitované hodiny matematiky v této třídě probíhaly v dobré pracovní atmosféře, úkoly byly rozlišeny z hlediska obtížnosti pro jednotlivé žáky. Většina žáků projevovala zájem o řešení zajímavých úloh, důležitým prostředkem k učení byla práce s chybou. Žákům bylo umožněno, aby si sami vybírali strategie řešení, které jim vyhovovaly a o kterých si mysleli, že je dovedou k cíli. Projevovali velmi dobré schopnosti diskutovat, zároveň respektovali druhé, myšlenkové postupy sdíleli se svými spolužáky a zkoušeli vysvětlit a zdůvodnit svůj postup a výsledek. Pracovali se zaujetím, při kterém někteří opomíjeli úpravu sešitů, výsledkem byla nepřehledná úprava. Měli možnost dívat se na problém z různých úhlů pohledu, dávat jevy a věci do souvislostí, sdílet myšlenky, poznatky a názory. Učitel jim nevstupoval do myšlenkových postupů, adekvátně k situaci vytvářel prostor pro dotazy a náměty žáků. Nedával žákům návody, jak řešit nové situace, ani nepřebíral zodpovědnost za jejich postup řešení. V souladu s principy výukové metody neposkytoval vždy jednoznačné potvrzení výsledků, ke kterým žáci dospěli.

Uvedená charakteristika hodin je vhodným východiskem k pochopení problémů, které vznikly v jiné případové studii základní školy usilující o zavádění výuky matematiky podle metody Hejného. V tomto případě projevovali žáci šesté třídy již v průběhu prvního pololetí rozladění nad tím, že nepočítají také klasickými metodami, které jsou jim a zákonným zástupcům dobře známy, že určité úkoly nedotahují do konce, že nemají potvrzenou správnost výsledků a podobně. Zákonní zástupci následně vyslovili nedůvěru v používanou metodu. Podle názoru učitele byla výuka účelná a efektivní a přinášela očekávané výsledky, neprovedl tedy ve stylu výuky zpočátku žádné změny. Situace se však nezklidnila ani poté, když v závěru pololetí učinil vyučující některé úpravy (např. zavedení jedné hodiny matematiky týdně zaměřené na upevnování a rozvíjení početních dovedností bez využití principů typických pro metodu Hejného nebo individuální konzultace k výsledkům). Zákonní zástupci požadovali provést srovnávací testy žáků šestých tříd, v nichž probíhala výuka odlišným metodickým přístupem. Takové testování však nebylo možno realizovat, protože v závislosti na odlišných metodách bylo učivo při probírání v ročníku rozdílně rozčleněno. Nespokojení zákonní zástupci žáků ve spolupráci se zřizovatelem školy prosadili ukončení používání metody Hejného a návrat ke klasickým metodám výuky matematiky.

3.4.2 Koncepční přístup k rozvoji matematické gramotnosti v dalších předmětech

Rozvoj matematické gramotnosti žáků není omezen pouze na výuku matematiky, neboť matematické dovednosti žáků by měly být rozvíjeny také v dalších předmětech. Rámeček č. 8 ukazuje dvě případové studie navštívených hodin, které mohly být stejně dobře vedeny ve výuce matematiky jako ve výuce jiných předmětů. Tato skutečnost je reflektována také v případě základních škol, které byly navštíveny během inspekční činnosti, neboť v téměř třetině z nich byl rozvoj matematické gramotnosti žáků napříč předměty ukotven přímo v ŠVP či v jiném koncepčním dokumentu školy. V téměř dvou třetinách z nich tak činili učitelé spontánně. Na dotaz, které z matematických dovedností žáků jsou v hodinách jiných předmětů, než je matematika, především rozvíjeny, uvedli zástupci škol:

- práci s chybou (67 % škol);
- práci s odhadem (65 % škol);
- matematizaci reálné situace (56 % škol);
- práci s různými typy matematického textu a dat (42 %).

Bohužel méně často bylo uváděno rozvíjení náročnějších dovedností žáků (např. argumentace a zobecňování, tvorba algoritmů a modelů, interpretace dat). Pozitivní je, že koncepční přístup k rozvoji matematické gramotnosti žáků není významně vztazen k socioekonomickému prostředí školy, a je takto vlastní jak výběrovým školám, tak školám, které se nacházejí v socioekonomicky málo podnětném prostředí. Zároveň pro přibližně 20 % navštívených základních škol je tvorba a využívání nových didaktických materiálů zaměřených na rozvoj matematické gramotnosti žáků v různých předmětech významným tématem změny ve vyučování matematiky v posledních třech letech, přičemž častěji se v tomto případě jedná o školy s horším socioekonomickým statutem žáků.

RÁMEČEK 8 | Mezipředmětový charakter matematické gramotnosti (případové studie navštívené základní školy)

Vyučující jedné venkovské základní školy zadal žákům 8. třídy úkol ve dvojicích spočítat tepelné ztráty domu, jehož zjednodušený náčrtek byl každé dvojici předložen. Potřebné informace si žáci s minimální pomocí učitele vyhledávali na internetu. Součástí řešeného problémového úkolu bylo: (a) navržení paliva; (b) diskuse ceny; (c) řešení otázky výhřevnosti; a (d) hodnoceníkladů i záporů užití daných paliv. Za domácí úkol měli žáci dokončit ekonomickou rozvalu, případně zvážit návratnost při investici do nákladnějšího způsobu topení (tepelné čerpadlo), a srovnat z dlouhodobého hlediska každoroční náklady u vybraného způsobu topení. Tímto způsobem dokázal vyučující propojit rozvoj matematických, přírodovědných a společenských dovedností.

Navštívená hodina v páté třídě začínala jako běžná hodina. Žáci dostali za úkol vypočítat příklady zaměřené na písemné dělení včetně zkoušky. Všichni se pustili do práce, někteří v lavicích, jiní si našli místo tak, aby měli klid a nikdo je nerušil. Učitelka obcházela žáky a poskytovala jim individuální pomoc. Po krátkém vyhodnocení úvodní aktivity je učitelka seznámila s cílem hodiny – rozhodnout, vyhledat a zakoupit dar za daný finanční obnos. Motivační situace byla taková, že si sběrem papíru a prodejem vlastních výrobků vydělali peníze, se kterými se rozhodli zapojit do projektu pořízení dárku pro potřebnou osobu vyššího věku. Úkolem žáků tedy bylo vybrat dárek, zjistit jeho cenu a následně jej zakoupit. Všechny skupinky měly k dispozici seznam přání seniorů, ale odlišnou finanční částku na nákup dárku. Bylo velmi zajímavé sledovat diskuzi žáků. Hlavním kritériem nebyla jen volba dárku podle peněz, zajímali se o věk seniorů, jejich zdravotní stav, zda žijí osamoceni, nebo v domově pro seniory. Žáci pomocí tabletů vyhledávali dárky z různých e-shopů a porovnávali jejich ceny, diskutovali. Nejdůležitější na celém průběhu hodiny byla vzájemná kooperace žáků ve skupinách, naplánování práce a rozdělení rolí. Učitelka stála v pozadí, poskytovala pouze pomoc, pokud o ni žáci požádali. Nerušila je, nehodnotila. Na závěr dvouhodinového bloku matematiky si sedli všichni do kruhu a jednotlivé skupinky seznamovaly ostatní s postupem a zdůvodněním, proč vybraly konkrétní dárek, způsob nákupu a předání. Úroveň komunikace a sociálních dovedností žáků překračovaly úroveň žáků stejného věku, o čemž svědčí také jedna z vytvořených situací ve výuce: „Druhé skupině zbyly nějaké peníze a my jsme se zeptali, jestli nám je dají. Protože souhlasili, mohli jsme vybrat dražší hodiny, které se budou více líbit. Jsou na nich větší čísla, aby je mohla paní přečíst.“ V neposlední řadě hodina rozvíjela také finanční gramotnost žáků.

3.4.3 Další charakteristiky průběhu matematického vzdělávání

Vedle témat uvedených v předchozích dvou podkapitolách jsou pro rozvoj matematické gramotnosti žáků relevantní také další témata, která charakterizují kvalitní průběh (nejen) matematického vzdělávání. Poznatky z inspekční činnosti v navštívených základních školách lze shrnout následujícím způsobem.

V tomto i v předchozích šetřeních ve školních letech 2015/2016 a 2017/2018 uvedli učitelé matematiky mezi nejvýznamnějšími překážkami rozvoje matematické gramotnosti svých žáků obsahovou přetíženost RVP a ŠVP a s tím

související nedostatek času ve výuce. Ten spolu s vysokým počtem žáků ve třídách je rovněž chápán jako důležitá překážka pro uplatnění více diferencovaného přístupu k žákům. V tomto kontextu lze dobře rozumět některým dalším výraznějším změnám výuky matematiky, o které v posledních třech letech usilují někteří ředitelé navštívených základních škol:

- zvyšování počtu hodin matematiky (přibližně 10 % škol) a zavádění nových aktivit, jako jsou matematické kroužky (přibližně 20 % škol), s cílem rozšířit časový prostor pro rozvoj matematické gramotnosti žáků a uplatňování diferencovaného přístupu k žákům;
- zavádění dělených hodin matematiky pro nižší počet žáků ve třídě (přibližně 15 % škol) a doučování žáků s nedostatečnými matematickými dovednostmi (přibližně třetina škol) pro lepší možnost uplatnění diferencovaného přístupu k žákům.

Méně často se v navštívených základních školách objevily změny ve výuce matematiky orientované na spolupráci s rodiči (např. pravidelné dílny, otevřené hodiny pro rodiče apod.), přičemž případová studie v rámečku č. 7 ukazuje na důležitost takové spolupráce při zavádění nových přístupů k matematickému vzdělávání. V kontextu rozvoje matematické gramotnosti žáků je pak důležité, že o záměru podobných změn v blízké budoucnosti hovořila řada dalších ředitelů, přičemž doplnit je možné také zájem některých z nich o posilování formativních forem hodnocení matematických znalostí a dovedností žáků (viz také rámeček č. 9).

RÁMEČEK 9 | Záměry deklarované řediteli navštívených škol – další aspekty výuky matematiky

V následujících třech letech chceme více zapojovat a více podporovat nadané žáky, podporovat založení kroužku matematiky a pokoušet se také o zapojení rodičů do matematických aktivit.

Naším záměrem pro příští tři roky je posilování individualizace a diferenciace výuky vzhledem k potřebám žáků. Plánujeme se zaměřit na různé skupiny žáků – intaktní žáky, žáky nadané a mimořádně nadané, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i SVP) a žáky s odlišným mateřským jazykem.

V následujících třech letech chceme zavádět dělené hodiny matematiky podle schopností žáků a hodláme se více zapojit do matematických soutěží.

V dalších třech letech bude naší snahou postupně zavádění prvků formativního hodnocení s tím, že výhledově chceme přejít především na tuto formu hodnocení žáků.

Záměry posilování diferenciace a formativního hodnocení v matematickém vzdělávání, o nichž hovoří ředitelé navštívených základních škol, je možné zasadit do kontextu zjištění o průběhu výuky v navštívených hodinách matematiky:

- Diferenciace výuky matematiky vůči různým skupinám žáků byla zaznamenána ve dvou třetinách navštívených hodin. Nejčastěji využívanou formou diferenciace bylo poskytnutí dostatečného časového prostoru pro řešení úloh všem žákům, lepší žáci v tomto případě vyřešili více úloh než žáci slabší. Ve třetině hodin pak zadané úlohy přímo reflektovaly matematické dovednosti žáků a žáci tak řešili různé úlohy přiměřeně svým dovednostem.¹⁵
- Jen ve 4 % navštívených hodin matematiky nedošlo k procvičování matematických dovedností žáků. Výrazně častější však byla absence hodnocení práce žáků s cílem diagnostikovat, tj. poskytovat žákům zpětnou vazbu k jejich práci (téměř třetina hodin), a také s cílem posoudit žakovu práci známkou, body či slovně (více než polovina hodin).

S ohledem na výše uvedená zjištění a při respektování významu, který uváděné oblasti mají pro kvalitu (nejen) matematického vzdělávání, lze v jejich rámci i nadále vnímat existenci příležitostí pro přijímání opatření k rozvoji matematické gramotnosti na úrovni žáka, třídy i školy. Rámeček č. 10 představuje v tomto ohledu příklad nastaveného systému hodnocení matematického vzdělávání základní školy.

¹⁵ Tři čtvrtiny navštívených základních škol organizovaly také další aktivity mimo vlastní výuku a se vztahem k rozvoji matematické gramotnosti žáků. Nejčastěji se jednalo o doučování (65 % škol) a matematický kroužek (třetina škol), žáci téměř všech navštívených škol se také pravidelně zapojují do matematických soutěží. Na polovině škol byla pozorována systematická podpora žáků s nadáním pro matematiku, a to především diferenciace učiva žáků podle jejich matematických dovedností, podporou účasti žáků v soutěžích a širokou nabídkou aktivit nad rámec výuky (např. kroužky apod.).

RÁMEČEK 10 | Hodnocení matematického vzdělávání (případová studie navštívené základní školy)

Navštívená základní škola aktivně využívá výsledky vzdělávání žáků v matematice zjištěné v rámci interní a externí evaluace jako podněty pro svou další práci. Takto škola sleduje průběh a výsledky vzdělávání v matematice například pomocí hospitací, testování nebo úspěšnosti žáků v matematických soutěžích. Z předložené dokumentace školy, z rozhovoru s jejím vedením a pedagogy přitom vyplynulo, že takový postup školy je plánovitý a komplexní. Závěry z hospitací vždy obsahují srozumitelné hodnocení i doporučení ke zlepšení práce pedagoga, úkoly pro metodické sdružení a podle situace i nutnost následné hospitace, pozitivem je v této souvislosti autoevaluace přímé pedagogické práce učitele. Vyučující rovněž pravidelně zařazují čtvrtletní (pololetní) písemné práce z matematiky, přičemž výsledky přehledně analyzují na úrovni jednotlivců a tříd a navrhuji opatření ke zlepšení. Kontrolní činnosti přísluší vedení školy. Uvedené postupy umožňují porovnávat dosažené výsledky s očekávanými výstupy uvedenými v ŠVP a hodnotit pokrok žáků v delším časovém horizontu.

Klesající oblíbenost matematiky při průchodu žáka vzdělávací soustavou je významnou motivací základních škol pro přijímání opatření v oblasti matematického vzdělávání k usnadnění přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy. Tento postup sleduje 40 % navštívených základních škol, přičemž opatření se dotýkají především oblastí zachování kontinuity matematického vzdělávání a využívaných metod matematického vzdělávání na obou stupních základní školy, spolupráce učitelů 1. a 2. stupně základní školy a vyrovnávání rozdílů v matematických znalostech a dovednostech žáků přecházejících z 1. na 2. stupeň základní školy (viz také rámeček č. 11).

RÁMEČEK 11 | Opatření v oblasti matematiky pro usnadnění přechodu žáků mezi 1. a 2. stupněm základní školy

Zachováváme kontinuitu vzdělávání pokračováním Hejného metody na druhém stupni, letos se bude jednat o žáky šestého a sedmého ročníku.

Pro vyrovnání matematických znalostí a dovedností žáků pořádáme adaptační kurz a také doučování matematiky.

V této oblasti organizujeme společná metodická jednání učitelů 1. stupně a učitelů matematiky na 2. stupni. Cílem těchto jednání je dosahovat dohody o didaktických postupech, o didaktických testech nebo o aktivitách v rámci adaptačního pobytu.

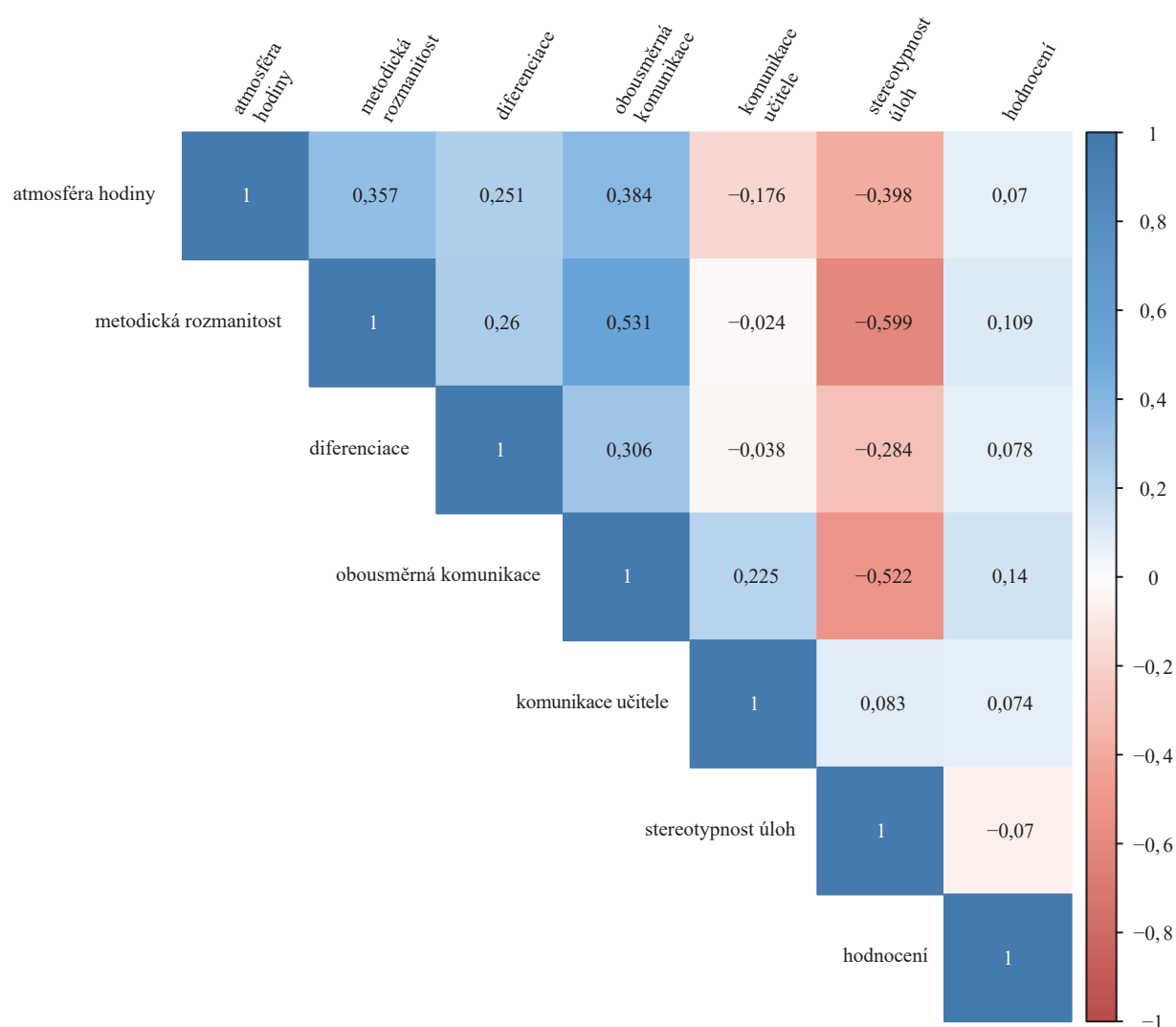
Důraz klademe na vzájemnou spolupráci učitelů (např. vzájemné hospitace, projektová činnost), někteří učitelé 2. stupně základní školy učí v 5. ročníku žáků 1. stupně.

3.5 Podmínky a průběh vzdělávání – širší souvislosti

Hospitace provedené v hodinách matematiky na 1. stupni základních škol poskytly informace, které lze využít pro posouzení širších souvislostí podmínek a průběhu matematického vzdělávání. Za tímto účelem byly poznatky z navštívených hodin matematiky zjednodušeny do podoby několika faktorů charakterizujících průběh výuky (viz tabulka č. 2 pro přehled těchto faktorů), ty se následně staly předmětem dalšího hodnocení.

TABULKA 2 | Přehled hodnocených faktorů charakterizujících průběh výuky v hospitovaných hodinách matematiky

Faktor	Charakteristika faktoru
Atmosféra hodiny	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s vysokým zaujetím žáků pro učení a s vnitřním prostředím třídy podporujícím učení, kdy se žáci neobávají pokládat otázky či udělat chybu.
Metodická rozmanitost	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s vedením výuky prostřednictvím kombinace metod, které stimulují aktivitu žáků (např. výklad žáka, diskuse třídy, dramatizace a hra, práce ve dvojici či skupinách, výklad učitele se silnou interakcí žáků), nízké hodnoty faktoru jsou naopak spojeny s výrazně převažujícím vedením výuky výkladem učitele bez interakce s žáky a samostatnou prací žáků.
Diferenciace výuky	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s častým využíváním přístupů k diferenciaci výuky, které zohledňují potřeby žáků s nadáním i žáků se ŠVP.
Obousměrná komunikace	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s častým výskytem komunikace mezi učitelem a žáky ve výuce.
Komunikace učitele	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s častým výskytem (jednosměrné) komunikace jen samotného učitele, který například sám zodpovídá své vlastní otázky.
Stereotypnost úloh	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny se zadáváním standardních úloh řešitelných pomocí již známého algoritmu, naopak úlohy vyžadující aktivaci dalších matematických dovedností žáků jsou využívány omezeně.
Hodnocení	Vysoké hodnoty faktoru jsou spojeny s častým využitím formativního i sumativního hodnocení ve výuce.

GRAF 6 | Korelace mezi faktory charakterizujícími průběh výuky matematiky¹⁶

Graf č. 6 zachycuje podobu vztahů mezi vymezenými faktory charakterizujícími průběh výuky matematiky v navštívených hodinách. S ohledem na dosud uváděné poznatky lze za zásadní považovat především zjištění, že příjemná atmosféra vyučovací hodiny je doprovázena jednak využíváním různorodých metod výuky (méně častá je v těchto případech praxe výkladu a navazující samostatné práce žáka; viz také graf č. 5), jednak častější obousměrnou komunikací mezi učitelem a žákem a také méně častým přístupem stereotypního zadávání úloh, které využívají stále stejný algoritmus řešení. Častěji jsou rovněž aplikovány přístupy diferenciace výuky podle matematických znalostí a dovedností žáků. Uvedená zjištění opodstatňují záměry metodického posunu výuky matematiky ve směru posilování konstruktivisticky založených přístupů často zmiňované řediteli navštívených základních škol (viz také rámeček č. 5).

Informace z hospitací v hodinách matematiky dále umožňují posoudit vztah faktorů charakterizujících průběh výuky (viz tabulka č. 2) s dalšími specifickými podmínkami výuky¹⁷ v těchto hodinách (viz tabulka č. 3 pro přehled hodnocených podmínek výuky), přičemž hlavní zjištění jsou přehledně shrnuta v tabulce č. 4.

¹⁶ Pro vytvoření korelační matice viz WEI, T., SIMKO, V. (2017). R package „corrplot“: visualization of correlation matrix. Dostupné na: <cran.r-project.org/>.

¹⁷ Personální, materiální a další podmínky výuky.

TABULKA 3 | Přehled hodnocených podmínek výuky v hospitovaných hodinách matematiky

Podmínky výuky	Definované kategorie
Edukační styl učitele	(a) tradiční edukační styl; (b) edukační styl s významnými prvky konstruktivismu; (c) kombinace tradičního edukačního stylu i edukačního stylu s významnými prvky konstruktivismu
Pohlaví učitele	(a) žena; (b) muž
Délka praxe učitele	(a) do 3 let praxe; (b) 3 až 10 let praxe; (c) 11 až 25 let praxe; (d) více než 25 let praxe
Přítomnost asistenta pedagoga ve výuce	(a) přítomnost asistenta pedagoga ve výuce; (b) nepřítomnost asistenta pedagoga ve výuce
Využití digitální techniky a vzdělávacích programů ve výuce	(a) účelné využití digitální techniky a vzdělávacích programů ve výuce; (b) neúčelné či bez využití digitální techniky a vzdělávacích programů ve výuce
Velikost třídy	(a) 10 a méně žáků ve třídě; (b) 11 až 15 žáků ve třídě; (c) 16 až 20 žáků ve třídě; (d) více než 20 žáků ve třídě
Přítomnost žáků se SVP ve výuce	(a) bez žáků se SVP; (b) 1 žák se SVP; (c) 2 žáci se SVP; (d) více než 2 žáci se SVP
Ročník studia	(a) 1. ročník; (b) 2. a 3. ročník; (c) 4. a 5. ročník
Socioekonomické předpoklady školy	(a) škola s nižším zájmem žáků o studium na ní či horšími socioekonomickými předpoklady žáků; (b) standardní škola; (c) výběrová škola s vyšším zájmem žáků o studium na ní či lepšími socioekonomickými předpoklady žáků

Zjištění uvedená v tabulce č. 4 poskytují další podpůrné argumenty pro záměry ředitelů ohledně metodického posunu výuky matematiky ve směru posilování konstruktivisticky založených přístupů. Byli to právě učitelé hlásící se k edukačnímu stylu s významnými prvky konstruktivismu, kteří byli lépe schopni utvářet podnětnou atmosféru výuky, a to ve spojení s její vyšší metodickou rozmanitostí, častější obousměrnou komunikací mezi učitelem a žákem a s vyvarováním se poněkud stereotypního zadávání úloh řešených známým algoritmem. Pozitivně v tomto ohledu působilo také doplnění tradičního edukačního stylu učitele o některé prvky konstruktivistických přístupů, tj. určitá kombinace obou přístupů.

Svou důležitost pro vysvětlení významných rozdílů v charakteristikách průběhu výuky v závislosti na edukačním stylu učitele má délka pedagogické praxe. Jsou to právě učitelé s nejdelsí praxí a nejčastěji se hlásící k tradičnímu edukačnímu stylu, v jejichž hodinách byla významně silněji zaznamenána méně podnětná atmosféra výuky doprovázená nižší metodickou rozmanitostí, horší komunikací s žáky i vyšší šablonovitostí řešených úloh (viz rámeček č. 12 pro dokreslení širších souvislostí tohoto zjištění). Určité problémy v tomto směru však bylo možné pozorovat také v případě začínajících učitelů (např. nižší metodická rozmanitost výuky).

RÁMEČEK 12 | Vliv zkušeností osoby učitele (případová studie navštívené základní školy)

V pedagogické a organizační stránce výuky jedné sledované hodiny matematiky se sice odrážela dlouhodobá praxe vyučující, ale bylo patrné, že již pomalu končí svou pedagogickou praxi. Ve struktuře hodiny chybělo stanovení vzdělávacího cíle, stejně jako vstupní motivace žáků. V průběhu hodiny byla uplatňována pouze frontální výuka s dominantním postavením učitelky, žádná kooperativní či párová práce zařazena nebyla. Použité formy a metody působily jednotvárně, postrádaly pestrost, což v některých momentech vedlo k menšímu udržení pozornosti žáků. I přes malý počet žáků ve třídě nebyly individuální přístup a diferenciací učiva podle schopností jednotlivců zaznamenány. Pro podporu názornosti se vyučující snažila zařazovat žákovské pomůcky, ne všechny byly všemi žáky využity zcela efektivně. Závěrečné hodnocení bylo vyučující provedeno formálně jednou větou po zvonění, zhodnocení s ověřením efektivity výuky či upevnění učiva neproběhlo. Přesto žáky matematika bavila, řešenými úlohami v hodině byli zaujati. Případová studie dobře charakterizuje situaci, kdy je výuka realizována vyučujícím, který již nemá potřebu měnit své „zaběhnuté“ metody a formy práce, a to s hledem na myšlenku, že žáky vždycky vše naučil. Zákonní zástupci jsou navíc s takto probíhající výukou spokojeni, protože vyučující v minulosti úspěšně učil i je.

Pro navštívené hodiny matematiky byla dále charakteristická horšící se atmosféra výuky při průchodu žáků prvním stupněm základní školy. V tomto ohledu se opakuje často zmiňovaný poznatek o klesající oblibě matematiky při přechodu žáků z prvního stupně základní školy na stupeň druhý. Zjištění tak poskytuje významný argument pro další záměr uváděný řediteli navštívených základních škol, a to rozšiřovat inovativní metody výuky matematického vzdělávání také na druhý stupeň základní školy.

Hodnoty většiny hodnocených faktorů charakterizujících průběh výuky v hospitovaných hodinách matematiky byly příznivější, pokud byla ve výuce účelně využita digitální technika nebo vzdělávací programy. Potvrzuje se tak často uváděný pozitivní vliv účelného využití digitální techniky především na atmosféru výuky, s možností zprostředkovaného ovlivnění také vzdělávacích výsledků žáků.

Velmi omezený vztah k faktorům charakterizujícím průběh výuky v hospitovaných hodinách matematiky byl pozorován v případě velikosti třídy a přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce. Důvod pro omezený vliv nižší velikosti třídy

na průběh výuky může spočívat v nedostatečných schopnostech učitelů změnit své vzdělávací strategie v závislosti na počtu žáků ve třídě. Záměr ředitelů škol realizovat část matematického vzdělávání v menších skupinách žáků (např. dělení třídy apod.) by tak měl být také doprovázen diskusí, v čem se budou odlišovat vzdělávací strategie učitelů od podmínek „běžně velké třídy“. Vliv přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě se projevoval především v očekávaném faktoru diferenciaci výuky. Otázkou zůstává, zda by se vliv přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce nemohl a neměl projevit také v dalších faktorech průběhu výuky.

Hodnocené faktory popisující průběh výuky matematiky vycházejí méně příznivě v případě škol charakteristických nižším zájmem žáků o studium na nich a žáků s horším socioekonomickým statutem. Ve světle tohoto zjištění se ukazuje, že namísto často uváděného tvrzení, že by vzdělávací systém měl pomoci kompenzovat horší předpoklady žáků navštěvujících tyto školy, by pozornost měla být soustředěna spíše na zkvalitnění samotné výuky ve školách, které žáci s nižším socioekonomickým statutem navštěvují.

TABULKA 4 | Vztahy mezi hodnocenými faktory charakterizujícími průběh výuky a hodnocenými podmínkami výuky v hospitovaných hodinách matematiky

Faktor průběhu výuky	Významné vztahy k podmínkám výuky
Atmosféra hodiny	Atmosféra navštívené hodiny matematiky byla významně lepší, pokud: (a) byla výuka vedena učitelem, který se nehlásil k tradičnímu edukačnímu stylu; (b) byla ve výuce účelně využita digitální technika či vzdělávací programy. Horší se atmosféra výuky byla zaznamenána ve 4. a 5. ročníku oproti ročníkům nižším a významně horší byla atmosféra výuky v hodinách vedených učitelem s praxí delší než 25 let oproti učitelům s praxí 11–25 let, nikoli však oproti učitelům s kratší praxí. Významně horší atmosféra navštívené hodiny byla také zaznamenána v hodinách základních škol charakteristických nižším zájmem žáků o studium na nich či horšími socioekonomickými předpoklady žáků.
Metodická rozmanitost	Metodická rozmanitost výuky byla významně vyšší, pokud: (a) byla výuka vedena učitelem, který se hlásil k edukačnímu stylu s významnými prvky konstruktivismu; (b) byla ve výuce účelně využita digitální technika či vzdělávací programy. Významně nižší míra metodické rozmanitosti výuky byla opět zaznamenána v případě učitelů s praxí delší než 25 let oproti učitelům s praxí 11–25 let, nikoli však oproti učitelům s kratší praxí. Významně nižší míra metodické rozmanitosti byla také zaznamenána v hodinách základních škol charakteristických nižším zájmem žáků o studium na nich či horšími socioekonomickými předpoklady žáků.
Diferenciace výuky	Diferenciace výuky byla významně vyšší, pokud: (a) byla výuka vedena učitelem, který se hlásil k edukačnímu stylu s významnými prvky konstruktivismu ve srovnání s učitelem tradičního edukačního stylu; (b) byla ve výuce účelně využita digitální technika či vzdělávací programy. Diferenciace výuky byla dále významně nižší v případě tříd s více než 20 žáky ve srovnání s třídami s 16 až 20 žáky, nikoli však ve srovnání s třídami menšími, kdy diferenciaci výuky nemusí být již tak často potřebná s ohledem na nižší počet žáků ve třídě. Diferenciace výuky byla dále významně vyšší, pokud byl ve třídě jeden či dva žáci se SVP, příznivě v tomto ohledu působila také přítomnost asistenta pedagoga.
Obousměrná komunikace	Obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem byla významně vyšší, pokud: (a) byla výuka vedena učitelem, který se hlásil k edukačnímu stylu s významnými prvky konstruktivismu, a při srovnání s učitelem tradičního edukačního stylu také učitelem, který se hlásil ke kombinaci obou stylů; (b) byla ve výuce účelně využita digitální technika či vzdělávací programy. O něco obtížnější byla obousměrná komunikace také ve větších třídách.
Komunikace učitele	Jednosměrná komunikace učitele byla významně vyšší, pokud: (a) nebyla ve výuce k dispozici nebo nebyla účelně využita digitální technika či vzdělávací programy; (b) výuka probíhala ve 4. a 5. ročníku ve srovnání s 1. ročníkem.
Stereotyp úloh	Stereotypní zadávání standardních úloh řešených pomocí již známého algoritmu bylo významně vyšší, pokud: (a) byla výuka vedena učitelem, který se hlásil k tradičnímu edukačnímu stylu; (b) nebyla ve výuce k dispozici nebo nebyla účelně využita digitální technika či vzdělávací programy; (c) byla výuka vedena učitelem s praxí delší než 25 let, a to ve srovnání s učitelem s praxí 11–25 let, nikoli však učitelem s praxí kratší. Významně vyšší stereotypnost řešených úloh byla také zaznamenána v hodinách základních škol charakteristických nižším zájmem žáků o studium na nich či horšími socioekonomickými předpoklady žáků.
Hodnocení	Významně méně časté hodnocení žáků bylo zaznamenáno v hodinách základních škol charakteristických nižším zájmem žáků o studium na nich či horšími socioekonomickými předpoklady žáků.

Hospitační činnost v hodinách matematiky probíhala na 1. stupni základních škol, jejichž žáci 6. ročníku vyplňovali test matematické gramotnosti. Takto pojaté šetření umožňuje posoudit, zda se faktory charakterizující průběh výuky matematiky na 1. stupni základní školy odlišují v případě škol, jejichž žáci 6. ročníku dosáhli v testu matematické gramotnosti lepších výsledků, od škol, jejichž žáci 6. ročníku dosáhli v testu matematické gramotnosti horších výsledků.¹⁸ Za tímto účelem byly navštívené školy rozděleny do tří tercí podle dosažené průměrné úspěšnosti jejich

¹⁸ Při interpretaci výsledků je ovšem potřeba vzít do úvahy, že ne všichni žáci 6. ročníku nutně navštěvovali stejnou základní školu také na 1. stupni. Do hodnocení nejsou zahrnuta víceletá gymnázia.

žáků. Posouzení faktorů charakterizujících průběh výuky v navštívených hodinách matematiky pak ukazuje, že jsou to právě školy s nejlepšími výsledky, které se významně odlišují vyšší metodickou rozmanitostí výuky matematiky, častější oboustrannou komunikací mezi učitelem a žáky, častějším zařazením úloh, které vyžadují aktivaci i jiného než naučeného způsobu myšlení, a rovněž častějším využitím různých forem hodnocení. I tento poznatek poskytuje podporu řediteli navštívených základních škol často uváděným záměrům metodického posunu výuky matematiky ve směru posilování konstruktivisticky založených přístupů.



Hodnocení úrovně matematické gramotnosti žáků

4 Hodnocení úrovně matematické gramotnosti žáků

Do hodnocení dosažené úrovně matematické gramotnosti byl zařazen výběrový soubor žáků 6. ročníku základních škol, přičemž vlastní šetření bylo realizováno testovou formou v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. V tomto kontextu je při interpretaci zjištění potřeba zohlednit dvě související skutečnosti:

- Úroveň matematické gramotnosti žáků byla zjišťována na jejich přechodu mezi 1. a 2. stupněm základního vzdělávání. Ve výsledcích žáků se tak nutně projevuje působení vzdělávacího systému na 1. stupni základní školy, kdy řada žáků navštěvovala jinou školu, než je tomu v 6. ročníku základní školy.
- Hodnocení úrovně matematické gramotnosti žáků prostřednictvím testu je nutně spojeno s některými omezeními, neboť ne všechny aspekty matematické gramotnosti jsou testovatelné.¹⁹ I přes tato omezení poskytuje šetření důležité informace týkající se matematické gramotnosti žáků, a to především v kontextu širších vazeb k dalším zjištěním.

Test matematické gramotnosti žáků byl vyhotoven ve dvou verzích, kdy žáci se SVP měli možnost řešit základní, nebo přizpůsobenou verzi testu (viz tabulka č. 5 pro počet žáků řešících jednotlivé verze testu).²⁰ Základní verze testu byla tvořena celkem 30 úlohami dále členěnými na 58 otázek, kratší přizpůsobená verze testu pak 35 otázkami. Žáci se SVP, kteří si zvolili kratší verzi testu, tak měli na řešení společných otázek obou verzí testu doporučeně více času. Pro celkové hodnocení a zajištění jejich srovnatelnosti byly výsledky žáků základní verze testu a přizpůsobené verze testu propojeny na vzájemně si odpovídající škálu.²¹

TABULKA 5 | Počty žáků řešících jednotlivé verze testu matematické gramotnosti

	Základní verze testu	Přizpůsobená verze testu
Počet žáků	10 858	1 103

4.1 Zaměření testu matematické gramotnosti a podoba testových otázek

Zaměření testu matematické gramotnosti žáků vychází z obsahu RVP pro základní vzdělávání, a to pro vzdělávací oblast „Matematika a její aplikace“ v rozsahu učiva, které by měl žák v rámci dílčích tematických okruhů zvládat na začátku 2. stupně základní školy.²² Obecně lze podobu otázek testu považovat za relevantní pro tematický okruh „Nestandardní aplikační úlohy a problémy“, neboť všechny otázky byly zadány s různě dlouhým uvozujícím textem a při jejich řešení museli žáci uplatnit své logické myšlení. Vedle toho byly testové otázky v závislosti na svém obsahu rozděleny do tří širších kategorií: (1) geometrie – celkem 10 otázek; (2) neurčitost a data – celkem 22 otázek; a (3) vztahy a kvantita – celkem 26 otázek. Počet otázek byl zvolen poměrně vysoký, což umožňuje zaměřit se také na hodnocení schopnosti delšího soustředění žáků při jejich řešení. Spolu se zaměřením testu na aplikační úlohy a problémy pak vede tato skutečnost k vyšší úrovni obtížnosti testu.

Na vyšším stupni konkrétnosti se otázky testu zaměřily na některé specifické dovednosti žáků potřebné pro řešení aplikačních úloh, které především zahrnují:

- provádění základních početních operací primárně v oboru přirozených čísel;
- stanovení části celku a základní práci se zlomky či desetinnými čísly;
- převádění jednotek času, délky či hmotnosti;
- čtení a orientaci v jednoduchých tabulkách;
- určení obvodu obrazce podle délky strany a grafické sčítání a odčítání úseček;
- určení obsahu obrazce pomocí čtvercové sítě.

¹⁹ Svůj význam mohou mít také další, obtížně kontrolovatelné podmínky testování (např. motivace žáka apod.).

²⁰ Z hodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami (např. extrémně krátká doba řešení testu; vysoký podíl žákům nezobrazených otázek, tj. s nulovým časem zobrazení).

²¹ Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy a využití *equate package*, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). *Equate: an R package for observed-score linking and equating*. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

²² Vzdělávací oblast „Matematika a její aplikace“ tvoří v RVP pro základní vzdělávání tematické okruhy: (a) číslo a početní operace; (b) závislosti, vztahy a práce s daty; (c) geometrie v rovině a prostoru; a (d) nestandardní aplikační úlohy a problémy.

Platí, že při řešení jednotlivých úloh testu byla potřebná aktivace různých kombinací uvedených dovedností žáků.

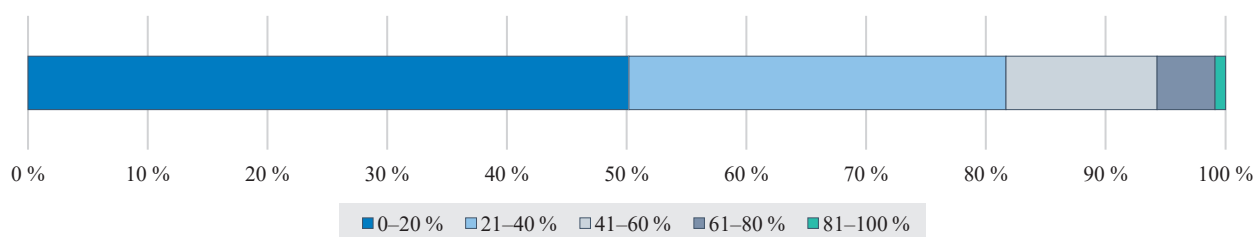
Významným specifikem zadaného testu matematické gramotnosti pak byl zvolený typ testových otázek, neboť nebyly využity tradiční uzavřené otázky nabízející nízký počet možných odpovědí, nýbrž otázky otevřené, které kladou na žáky výrazně vyšší nároky při jejich samostatném utváření odpovědí, a zvyšují tak obtížnost řešeného testu. Tato skutečnost je významnou motivací k diskusi souvislostí (např. vyžadované matematické dovednosti žáka pro řešení dané testové otázky, umístění testové otázky ve vlastním testu, délka uvozujícího textu testové otázky) vztahujících se k úspěšnosti žáků nejen v celém testu, ale i při řešení jednotlivých testových otázek.

Celkově zvolená podoba testu (zaměření na aplikační úlohy, délka testu, potřeba aktivace vyššího počtu matematických dovedností při řešení jedné otázky, typ testových otázek) vede k jeho vysoké obtížnosti, a tuto skutečnost je proto nezbytné zohlednit při interpretaci výsledků.

4.2 Úspěšnost žáků v řešení testu a testových otázek

Žáci 6. ročníku základní školy dosáhli v řešeném testu matematické gramotnosti velmi nízké průměrné úspěšnosti 24 %, což potvrzuje vysokou obtížnost řešeného testu danou jeho výše uvedenými charakteristikami.²³ V tomto kontextu je nutné vyvarovat se zjednodušujících závěrů, které by tuto skutečnost nezohledňovaly. Výsledek žáků nicméně ukázal, že žákům vstupujícím na 2. stupeň základní školy činí značné potíže řešit v omezeném čase vyšší počet aplikačních úloh, které vyžadují jejich samostatný přístup k nalezení odpovědi a často také současnou aktivaci vyššího počtu matematických dovedností. To ostatně potvrzuje také ta skutečnost, že polovina žáků správně nevyřešila ani pětinu testových otázek (viz graf č. 7).

GRAF 7 | Úspěšnost žáků 6. ročníku základních škol v testu matematické gramotnosti (podíl žáků řešících test matematické gramotnosti)



Slabý výsledek žáků 6. ročníku základní školy, který je výrazně horší, než byla průměrná úspěšnost žáků téhož ročníku v testu matematické gramotnosti ve školním roce 2015/2016 (51 %), je nutné interpretovat v kontextu vyšší obtížnosti řešeného testu. Validnější obraz o vývojových tendencích matematických znalostí a dovedností českých žáků podávají v čase srovnatelné výsledky mezinárodních šetření PISA pro patnáctileté žáky a TIMSS pro žáky 4. ročníku základní školy (viz tabulka č. 6). Obě tato šetření neukazují na zhoršování matematických znalostí a dovedností českých žáků.

TABULKA 6 | Dosažené výsledky českých žáků v mezinárodním šetření PISA – matematická gramotnost²⁴ a TIMSS – matematika²⁵

Mezinárodní šetření	2003	2006	2009	2012	2015	2018
PISA – matematická gramotnost	516	510	493*	499	492	499
Mezinárodní šetření	1995	2003	2007	2011	2015	
TIMSS – matematika	541	-	486*	511*	528*	

* Statisticky významná změna výsledku oproti předchozímu šetření.

Nízká úspěšnost žáků 6. ročníku základní školy v testu matematické gramotnosti nastoluje přirozenou otázku na širší souvislosti takto slabého výsledku. Nejslabšího výsledku dosáhli žáci v řešení úloh zařazených do kategorie „neurčitost a data“ (průměrná úspěšnost 21 %), naopak nejlepšího výsledku v řešení úloh zařazených do kategorie „vztahy

²³ Úspěšnost percentilu žáka, který v dřívějších šetřeních dosáhl 60% úspěšnosti, odpovídá v tomto testu úspěšnosti žáka, který správně vyřešil čtvrtinu otázek.

²⁴ Mezinárodní šetření PISA se věnuje zjišťování vzdělávacích výsledků patnáctiletých žáků, kteří se typicky nacházejí na konci povinné školní docházky nebo se k tomuto konci blíží. Zdroj dat: BLAŽEK, R. et al. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

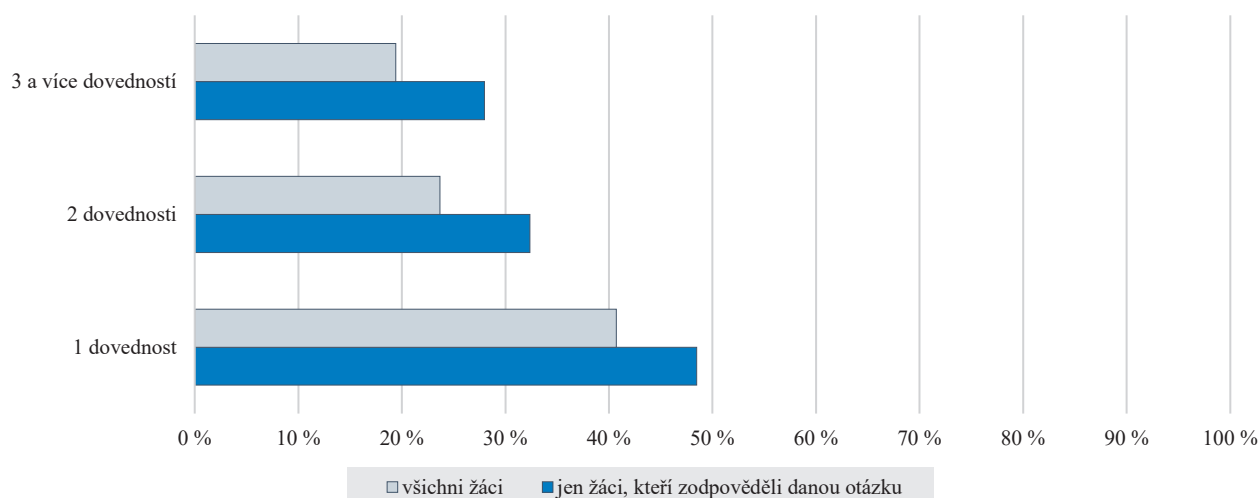
²⁵ Mezinárodní šetření TIMSS se věnuje zjišťování vzdělávacích výsledků žáků 4. ročníku základní školy. Zdroj dat: TOMÁŠEK, V., BASL, J., JANOUŠKOVÁ, S. (2016). Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

a kvantita“ (průměrná úspěšnost 28 %). Podrobnější informace poskytuje pohled na úspěšnost žáků v řešení dílčích otázek vzhledem k matematickým dovednostem, jejichž aktivace je s řešením dané otázky spojena. Nejzávažnější problémy žáků lze v tomto ohledu spatřovat především při řešení aplikačních úloh vyžadujících dovednosti:

- rovinné/prostorové představivosti ve spojení s výpočtem obvodu či obsahu obrazců;
- převodu jednotek času, tj. početní operace mimo desítkovou soustavu;²⁶
- čtení v tabulce v kontextu dané situace (např. volba individuálního a rodinného vstupného).

Současně se ukazuje horší schopnost žáků řešit ty otázky, u nichž určení správné odpovědi vyžaduje aktivaci vyššího počtu matematických dovedností (viz graf č. 8). Platí přitom, že právě testové otázky, které aktivaci vyššího počtu matematických dovedností vyžadují, nechali žáci častěji zcela bez odpovědi.

GRAF 8 | Průměrná úspěšnost otázek testu matematické gramotnosti podle počtu matematických dovedností, jejichž aktivace je při řešení otázky potřebná



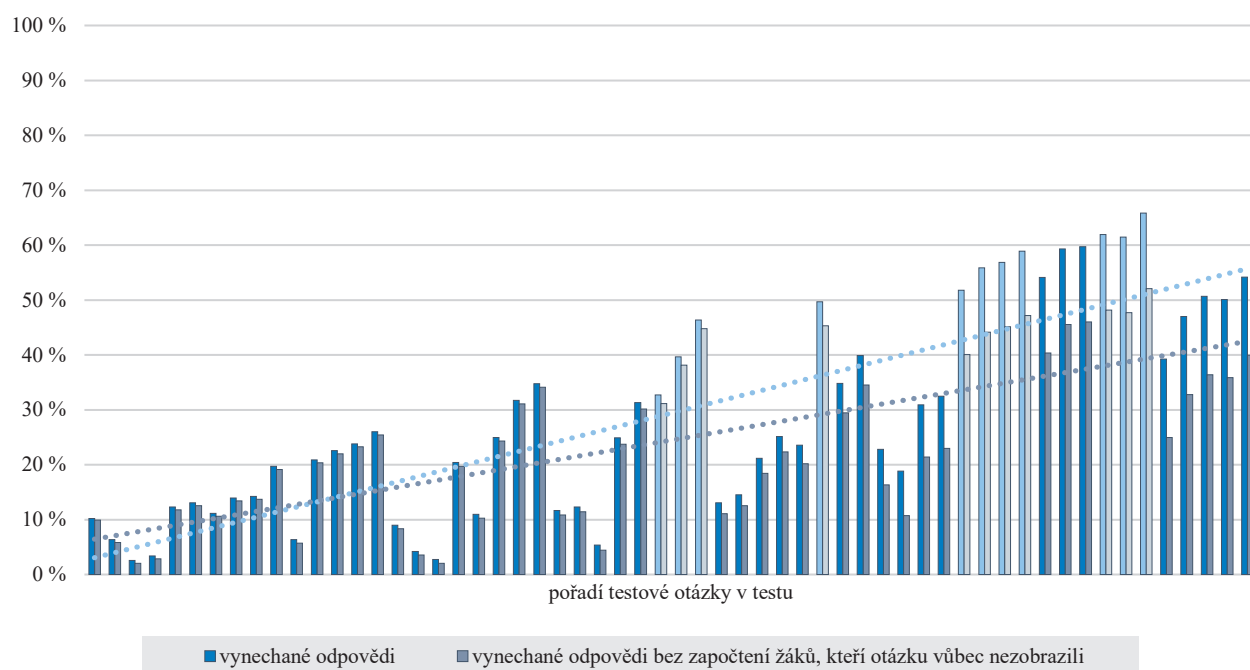
Nízká úspěšnost žáků 6. ročníku základní školy v testu matematické gramotnosti může být dále způsobena jejich horšící se schopností samostatně utvářet správné odpovědi u těch testových otázek, které jsou řazeny spíše ke konci vlastního testu. Důvody mohou být různé – může jít o nejpřirozeněji předpokládaný nedostatek času, ale současně také o nižší úroveň vytrvalosti a sebekontroly žáků, o zvyšující se míru únavy nebo o pokles jejich osobních ambicí a motivace.

Graf č. 9 potvrzuje opodstatněnost této úvahy, neboť u testových otázek zobrazujících se v testu matematické gramotnosti později dochází ke zvyšování podílů těch žáků, kteří k nim nevedli žádnou odpověď, a to i při zohlednění situace, kdy si žáci danou otázku z časových důvodů vůbec nezobrazili. Významný doprovodný jev je zde přitom spojený s vyššími obtížemi žáků alespoň nějak zodpovědět ty testové otázky, které vyžadují uvedení více než jedné odpovědi.²⁷ Je přirozené, že pozorovaný vztah mezi podílem žáků, kteří nevedli k dané testové otázce žádnou odpověď na jedné straně, a zařazením testových otázek v testu na straně druhé se projevuje také v odlišné obtížnosti testových otázek, pokud vezmeme do úvahy buď všechny žáky řešící test, nebo jen žáky, kteří uvedli odpověď na danou testovou otázku bez ohledu na správnost odpovědi. Graf č. 10 ukazuje, že rozdíly v obtížnosti testových otázek v uvedených dvou situacích jsou vyšší v případě otázek řazených ke konci testu. Tato skutečnost dále podtrhuje významnost úvahy o horší schopnosti především některých žáků samostatně utvářet správné odpovědi na testové otázky řazené ke konci testu.²⁸

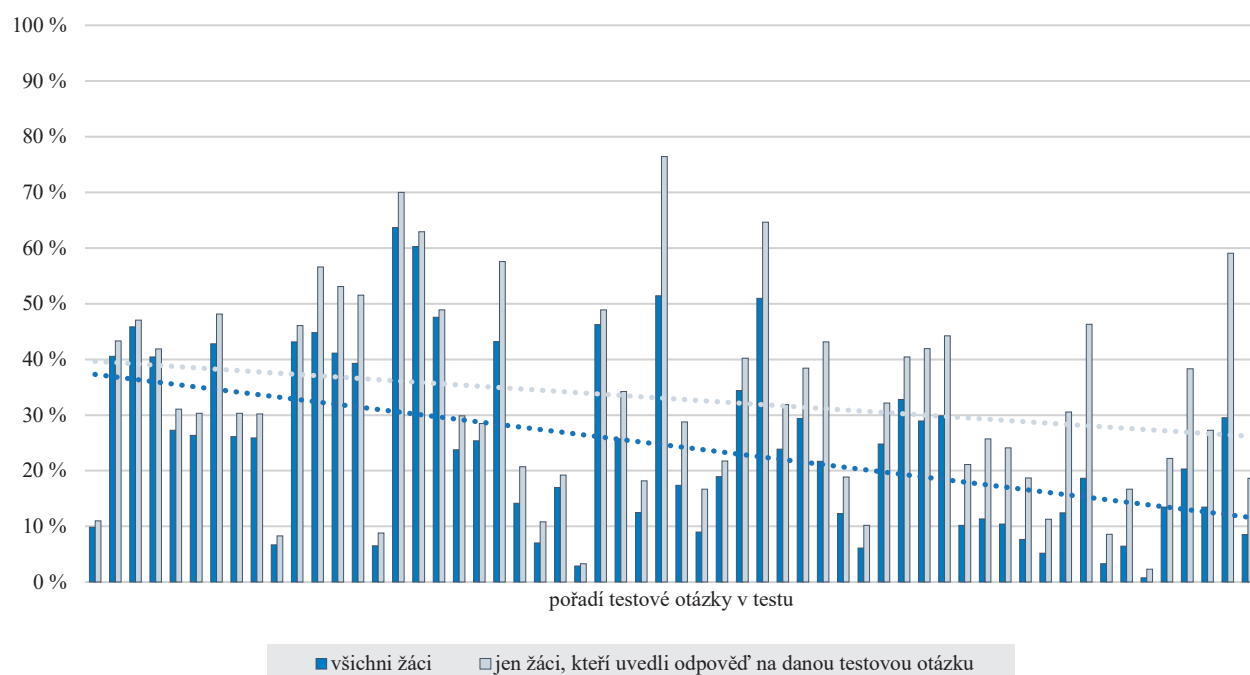
²⁶ Žáci naopak lépe řešili otázky, které vyžadovaly převod jednotek délky či hmotnosti, tj. početní operace v desítkové soustavě.

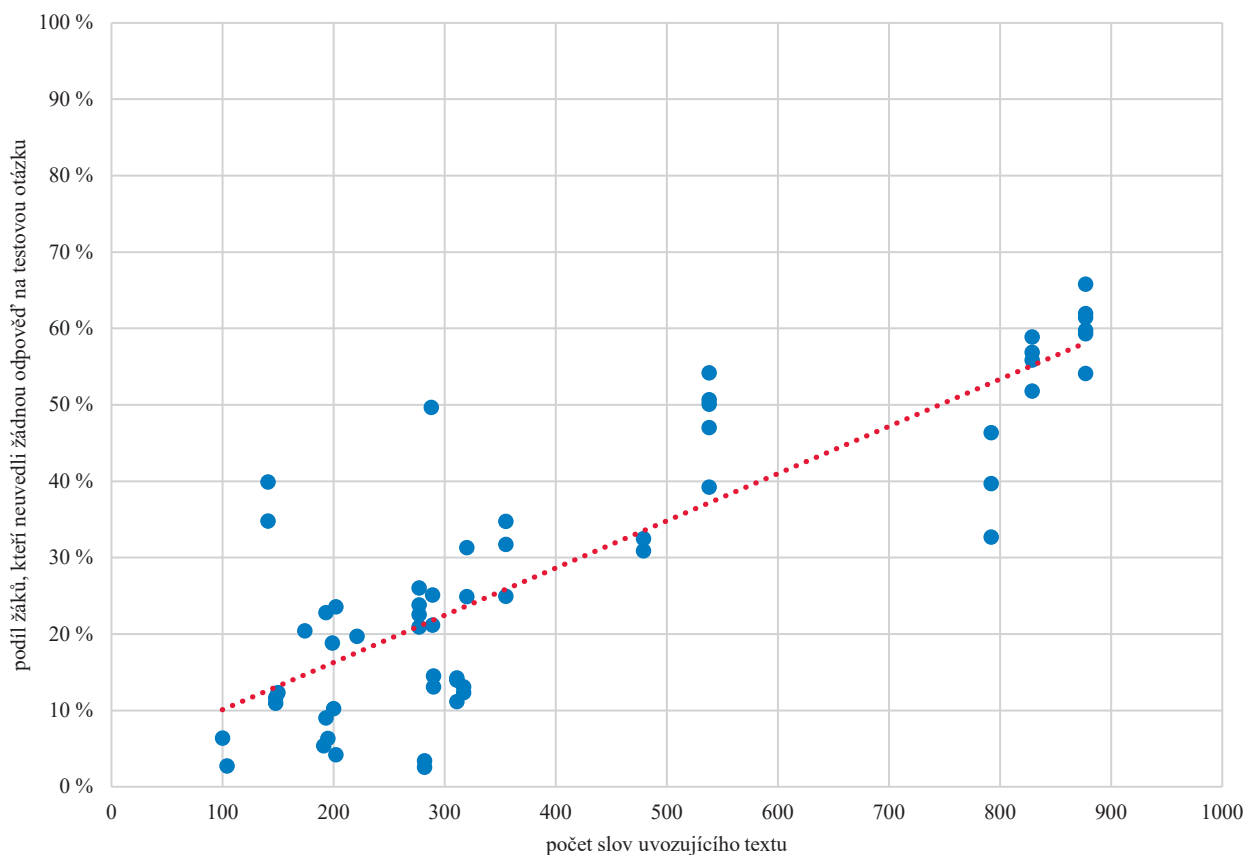
²⁷ Jedná se například o testové otázky, jejichž správná odpověď je spojena s kombinací dvou časových údajů v hodinách a minutách.

²⁸ Vliv aspektu zařazení testové otázky v testu matematické gramotnosti na úspěšnost odpovědi žáků potvrzuje také faktorová analýza, do níž vstupují v podobě dichotomické proměnné odpovědi žáků na jednotlivé testové otázky, přičemž správná odpověď je kódována jako hodnota „1“ a nesprávná odpověď jako hodnota „0“. Faktorová analýza pro 58 testových otázek testu matematické gramotnosti indikuje existenci jednoho dominantního faktoru (matematická gramotnost) a jednoho slabšího faktoru (umístění v testu) souvisejících s úspěšností žáka.

GRAF 9 | Podíl žáků, kteří neuvedli odpověď na danou testovou otázku testu matematické gramotnosti – testové otázky řazené podle pořadí zobrazení v testu

Pozn.: Světlou barvou označeny testové otázky vyžadující po žákovi více odpovědí na danou testovou otázku.

GRAF 10 | Úspěšnost žáků v řešení jednotlivých testových úloh testu matematické gramotnosti – testové úlohy podle pořadí zobrazení žákům

GRAF 11 | Vztah mezi počtem slov textu uvozujícího testovou otázku testu matematické gramotnosti a podílem žáků, kteří neuvedli odpověď na danou testovou otázku

V grafu č. 10 stojí za pozornost poměrně vysoký počet testových otázek testu matematické gramotnosti, k nimž významná část žáků nebyla schopna uvést alespoň nějakou odpověď, ať již správnou, či nesprávnou. Tato skutečnost podtrhuje primární úvahu o značných obtížích žáků 6. ročníku základní školy řešit otevřené testové otázky, které vyžadují samostatný přístup k nalezení odpovědi a často také současnou aktivaci vyššího počtu matematických dovedností. Vedle již naznačených souvislostí (např. typ vyžadované matematické dovednosti, počet vyžadovaných matematických dovedností, zařazení testové otázky ve vlastním testu) se dalším důležitým aspektem jeví být délka uvozujícího textu testové otázky. Graf č. 11 naznačuje, že delší uvozující text otázek může žáky odrazovat od jejich řešení, případně může zvyšovat hrozbu nepochopení těmito otázkám ze strany žáků.

Je třeba také zdůraznit již uvedený poznatek z hospitační činnosti spojený s častějším zařazením úloh, které vyžadují aktivaci i jiného než naučeného způsobu myšlení, v hodinách matematiky těch základních škol, jejichž žáci dosáhli v testu matematické gramotnosti lepších výsledků.

4.3 Vybrané souvislosti úrovně matematické gramotnosti žáků

Dosažená úroveň matematické gramotnosti žáků může souviset s řadou faktorů, jejichž poznání je žádoucí v úvahách o matematickém vzdělávání žáků. Tato podkapitola se proto zaměřuje na hodnocení vybraných faktorů úrovně matematické gramotnosti žáků 6. ročníku základních škol (viz tabulka č. 7), přičemž souvislosti byly hodnoceny s využitím hierarchických modelů dvou úrovní (žák a škola) s dosaženým výsledkem žáků v testu matematické gramotnosti jako vysvětlovanou proměnnou, a to s následujícími zjištěními.²⁹

²⁹ Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. Jako vysvětlovaná proměnná byla využita úspěšnost žáků v testu matematické gramotnosti.

TABULKA 7 | Přehled faktorů hodnocených ve vztahu k úrovni matematické gramotnosti žáků

Faktor	Úroveň	Charakteristika faktoru
Status žáka se SVP	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) žák se statusem žáka se SVP; (2) žák bez statusu žáka se SVP
Studovaný obor žáka	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) obor kategorie K (gymnázium); (2) obor kategorie C (základní škola)
Pohlaví žáka	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) dívka; (2) chlapec
Množství knih, které má žák doma k dispozici	Žák	Proměnná nabývající pěti hodnot – (1) žádnou nebo velmi málo (0–25 knih); (2) asi tak jednu knihovnu (asi 26–100 knih); (3) asi tak dvě knihovny (asi 101–200 knih); (4) asi tak tři knihovny (asi 201–500 knih); (5) asi tak čtyři nebo více knihoven (více než 500 knih)
Vztah žáka s učiteli	Žák	Faktorové skóre dílčích proměnných charakterizujících žákem vnímaný vztah k učiteli (zájem o žáka, konflikty, ochota naslouchat a pomoci, spravedlnost)
Vztah žáka se spolužáky	Žák	Faktorové skóre dílčích proměnných charakterizujících žákem vnímaný vztah se spolužáky (chování k sobě navzájem, přátelství, pocit ze vzájemné spolupráce, obliba, ochota pomoci)
Atmosféra výuky	Žák	Faktorové skóre dílčích proměnných charakterizujících žákem vnímanou atmosféru výuky (hluk a nepořádek, ochota žáků pracovat, časové prostoje ve výuce)
Pohled učitelů matematiky na vnímání matematiky jejich žáky	Škola	Faktorové skóre dílčích proměnných charakterizujících učiteli vnímaný postoj jejich žáků k matematice (pocit zvládnutí matematiky a bezradnost, rychlost zvládnutí matematiky, známky, obavy); hodnota faktoru pro školy počítána jako průměr hodnot faktoru pro odpovídající učitele školy
Zřizovatel školy	Škola	Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) veřejný zřizovatel školy; (2) neveřejný, tj. soukromý a církevní, zřizovatel školy
Velikost školy	Škola	Proměnná odpovídá počtu žáků 2. stupně základní školy
Kraj školy	Škola	Proměnná odpovídající kraji, v němž je škola umístěna (14 kategorií odpovědí včetně území hlavního města Prahy)
Socioekonomické znevýhodnění lokality školy	Škola	Proměnná odpovídající indexu socioekonomických charakteristik lokality školy, které zahrnují několik socioekonomických proměnných na úrovni základních sídelních jednotek a na úrovni obce (např. vzdělanostní struktura, úroveň nezaměstnanosti, sociální vyloučení, exekuce, vyplácené sociální příspěvky) a které se vztahují k různým rokům v závislosti na dostupnosti dat, zohledněny jsou rovněž prostorové interakce sousedních územních jednotek

Významnou část (37 %) rozptylu hodnot dosažené úspěšnosti žáků v testu lze přičíst rozdílům mezi školami. Významně se zde však projevuje odchod žáků s vyšší úrovní matematické gramotnosti na víceletá gymnázia, neboť při zohlednění vlivu studovaného oboru vzdělání žáka klesá podíl rozdílů ve výsledcích mezi školami na 18 % a zvyšuje se důležitost rozdílů uvnitř škol (na úkor rozdílů mezi školami).

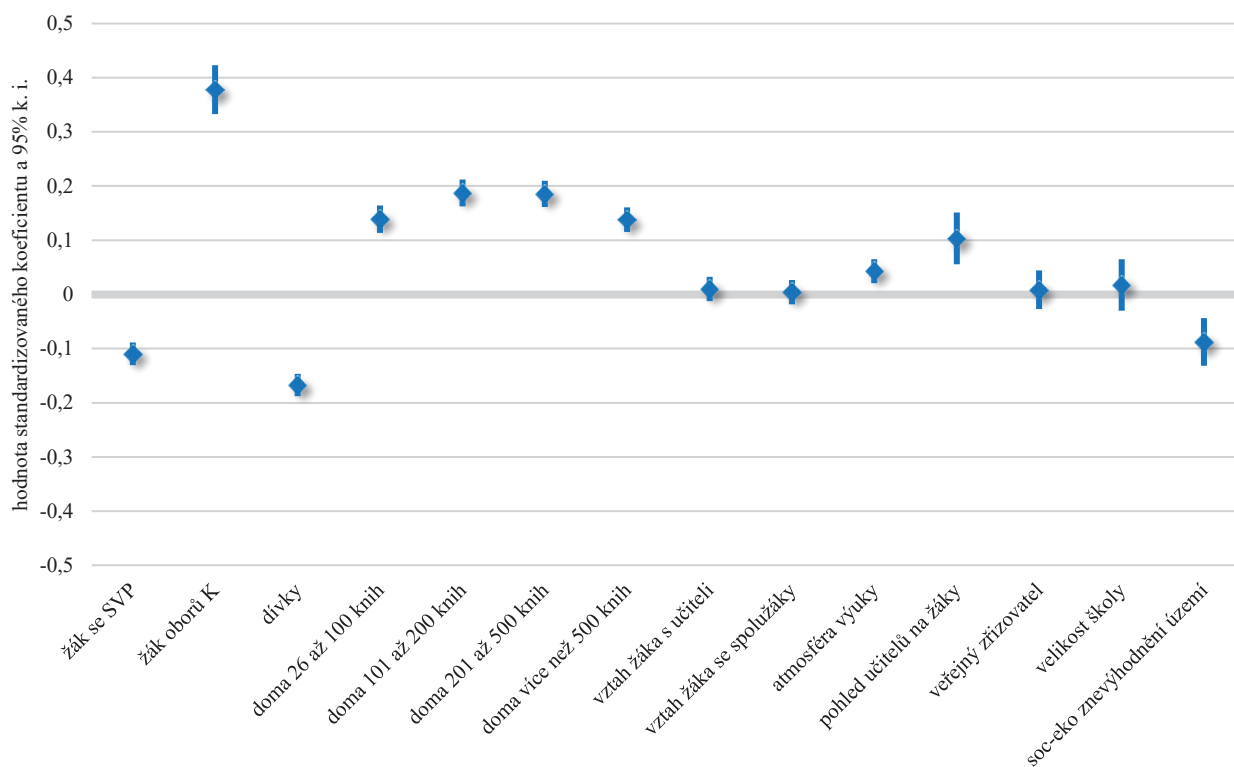
Hlavní zjištění z odhadů hierarchických modelů jsou přehledně zachycena v tabulce č. 8, graf č. 12 dále doplňuje hodnoty standardizovaných parametrů hodnocených faktorů. Primárně platí, že hlavní zjištění jsou v souladu s očekáváním, kdy při zohlednění vlivu dalších proměnných dosáhli významně lepších výsledků v testu matematické gramotnosti žáci studující gymnaziální obory, chlapci a žáci bez statusu žáka se SVP. Významnou roli hraje také atmosféra výuky (hluk, ochota žáků pracovat, časové prostoje). Úroveň odlišností výsledků žáků podle studovaného oboru vzdělání (viz graf č. 12 a graf č. 13) naznačuje, že právě v řešení úloh, které byly využity v testu, se výrazně projeví vyšší úroveň matematických znalostí a dovedností žáků víceletých gymnázií.

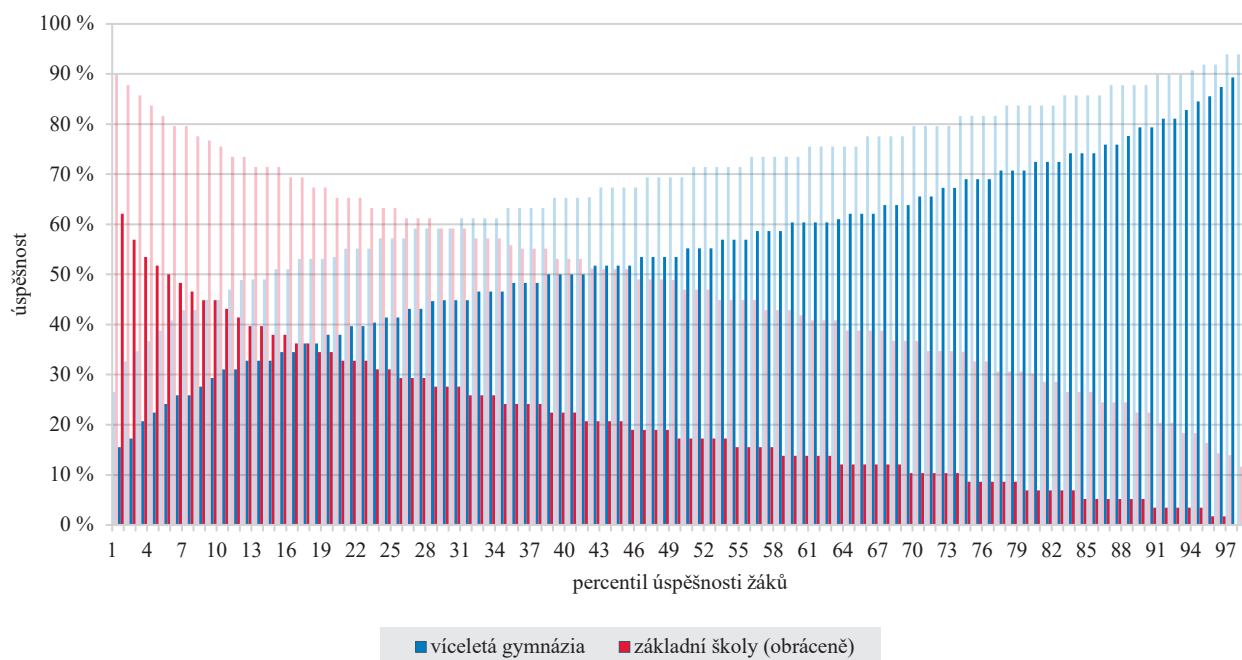
Podle očekávání jsou statisticky významné rovněž faktory charakterizující rodinné prostředí žáka (počet knih v domácnosti), respektive socioekonomické podmínky lokality, v níž se daná škola nachází. V tomto ohledu se dále jeví jako důležité rozlišení čistě ekonomických poměrů rodinného prostředí na jedné straně a sociokulturních poměrů na straně druhé. Ukazuje se, že zohlednění jen prvního z těchto aspektů nemusí být spojeno s lepšími výsledky žáků.³⁰ Data také poukazují na možný nelineární vztah mezi počtem knih v domácnosti a jejich výsledky v testu matematické gramotnosti (viz graf č. 12 pro faktor počtu knih).

³⁰ Takto byly například významně lepší výsledky žáků v testu matematické gramotnosti těch žáků, kteří nedostávají doma žádné kapesné, od těch žáků, kteří dostávají kapesné v nejvyšší definované kategorii, tj. více než 300 Kč měsíčně.

TABULKA 8 | Vztah hodnocených faktorů a úrovně matematické gramotnosti žáků

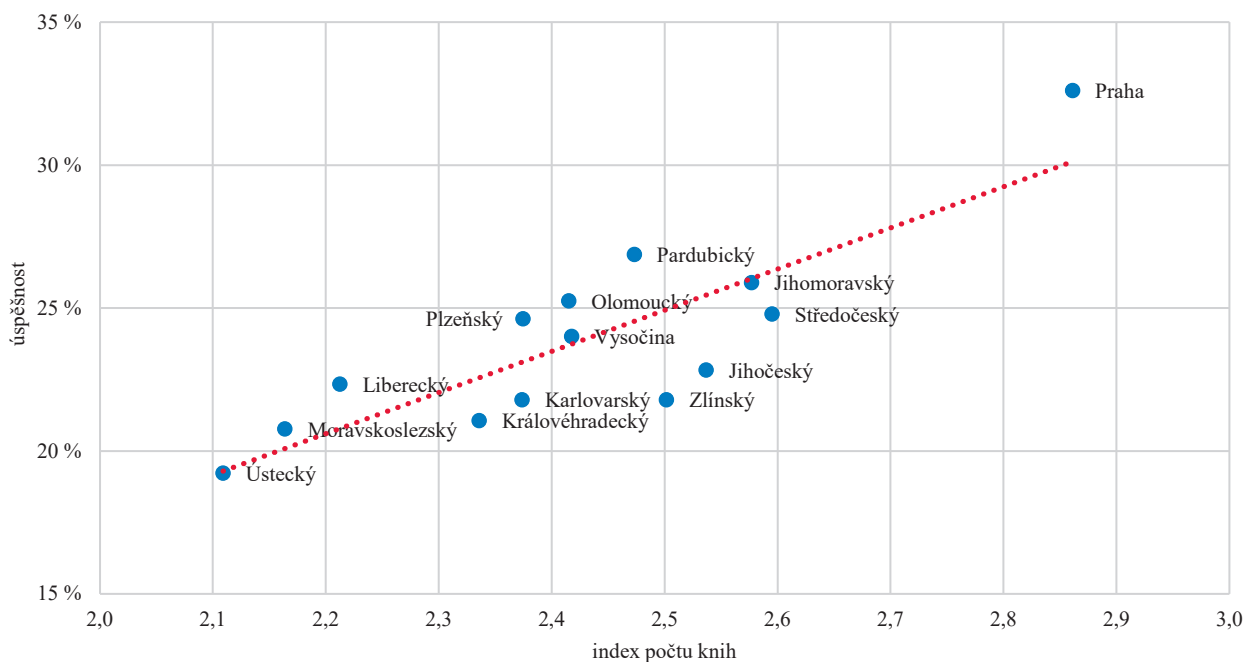
Faktor	Statisticky významný vztah
Studovaný obor žáka	(+) Žáci gymnaziálních oborů
Pohlaví žáka	(+) Chlapci ve srovnání s dívkami
Status žáka se SVP	(-) Žáci se statutem žáka se SVP
Množství knih, které má žák doma k dispozici	(+) Vyšší počet knih; nelineární závislosti
Vztah žáka s učiteli	(0) Bez statisticky významného vztahu
Vztah žáka se spolužáky	(0) Bez statisticky významného vztahu
Atmosféra výuky	(+) Žákem pozitivně vnímaná atmosféra výuky
Pohled učitelů matematiky na vnímání obtížnosti a obav z matematiky jejich žáků	(-) Učitelé s pohledem na vnímání obtížnosti a obav z matematiky svými žáky
Zřizovatel školy	(0) Bez statisticky významného vztahu
Velikost školy	(0) Bez statisticky významného vztahu
Kraj školy	(+) Žáci škol nacházejících se na území hlavního města Prahy
Socioekonomické znevýhodnění lokality školy	(-) Žáci škol nacházejících se v lokalitách s horšími socioekonomickými předpoklady

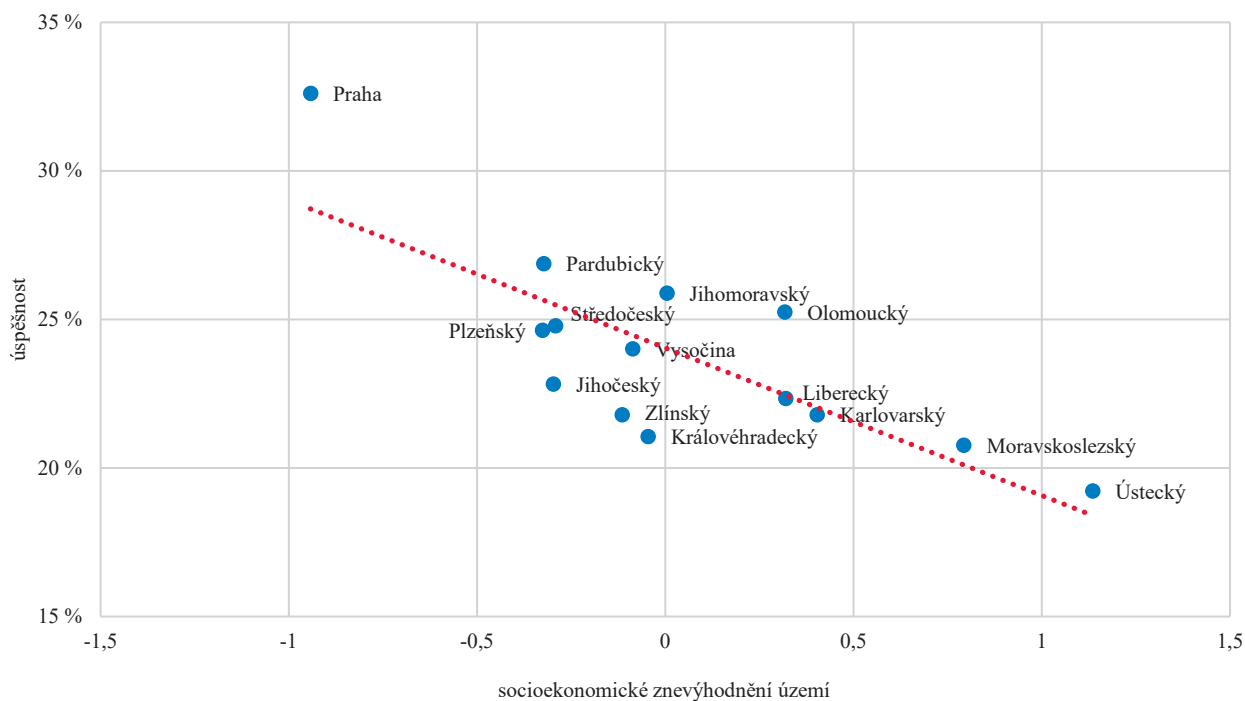
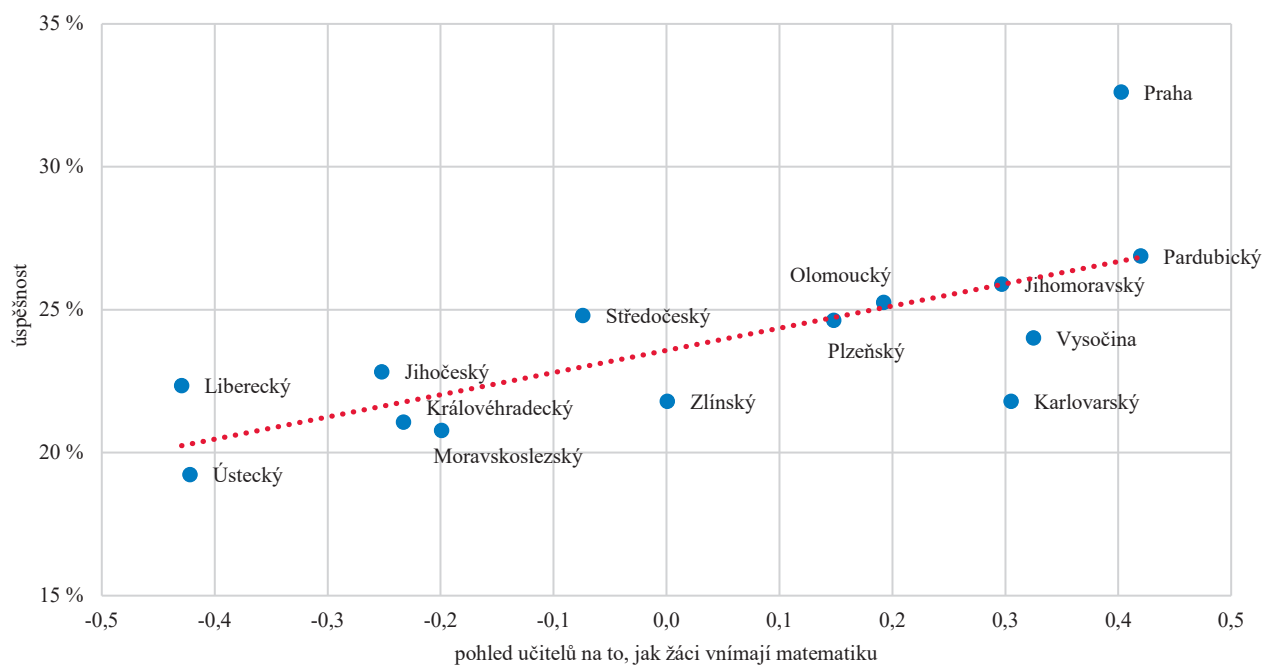
GRAF 12 | Hodnota standardizovaného parametru hodnocených faktorů úrovně matematické gramotnosti a 95% interval spolehlivosti odhadů

GRAF 13 | Percentil úspěšnosti žáků 6. ročníku základní školy v testu matematické gramotnosti vzhledem ke studovanému oboru vzdělání

Pozn.: Světlou barvou v pozadí zachycen analogický graf z testu matematiky v šetření 9. ročníku základní školy ve školním roce 2016/2017.

Významně lepších výsledků v testu matematické gramotnosti dosáhli také žáci pražských základních škol. Zároveň se ukazuje, že významným souvisejícím faktorem krajské diferenciaci úspěšnosti žáků v testu matematické gramotnosti jsou socioekonomické předpoklady jak na úrovni žáka (viz graf č. 14), tak na úrovni školy (viz graf č. 15). Podobně, i když výrazně méně zřetelně, obzvláště po vynechání Prahy jako odlehlé hodnoty, pak působí také pohled učitelů na vnímání matematiky jejich žáky (viz graf č. 16). Jsou to o něco více učitelé matematiky v krajích s nižší průměrnou úspěšností jejich žáků, kteří častěji spojují matematiku s tím, že jejich žáci obtížně zvládají matematické vzdělávání a mají z ní větší obavy.

GRAF 14 | Vztah mezi počtem knih žáků v domácím prostředí a úspěšností žáků v testu matematické gramotnosti podle krajů (průměrné hodnoty za kraje)

GRAF 15 | Vztah mezi socioekonomickým znevýhodněním lokality školy a úspěšností žáků v testu matematické gramotnosti podle krajů (průměrné hodnoty za kraje)**GRAF 16 | Pohled učitelů na vnímání matematiky žáky a úspěšnost žáků v testu matematické gramotnosti podle krajů (průměrné hodnoty za kraj)**



5

Rozvoj matematické gramotnosti žáků

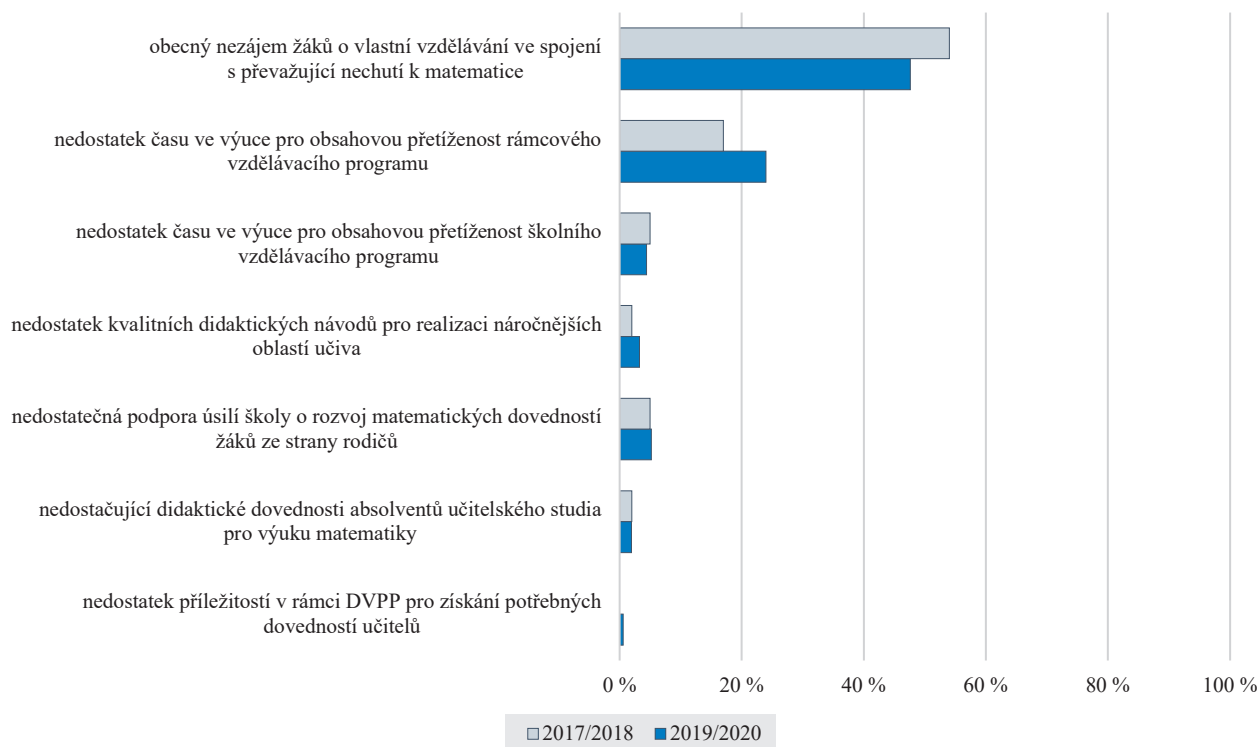
5 Rozvoj matematické gramotnosti žáků

Hodnocení rozvoje matematické gramotnosti žáků se ve svém obsahu zaměřilo na dvě dílčí oblasti, a to na omezující překážky a preferované oblasti podpory své práce pohledem učitelů matematiky na základních školách, respektive na současné a budoucí změny v matematickém vzdělávání pohledem ředitelů navštívených základních škol. Obecně je třeba poukázat na vysokou stabilitu hodnocených aspektů matematické gramotnosti na 1. i 2. stupni základní školy (např. srovnání vybraných aspektů matematické gramotnosti žáků pro školní roky 2017/2018 a 2019/2020), tj. učitelé 1. i 2. stupně základní školy vnímají hodnocené aspekty rozvoje matematické gramotnosti žáků obdobně.

5.1 Rozvoj matematické gramotnosti žáků – překážky a oblasti podpory

Rozvoj matematické gramotnosti žáků základních škol může být komplikován různými překážkami, jejichž poznání je důležité pro efektivní plánování případných systémových intervencí. V tomto ohledu uváděli učitelé matematiky častěji dvě témata. Prvním tématem je obecný nezáměr žáků o vlastní vzdělávání, a to ve spojení s převažující nechtí k matematice (48 % učitelů), druhým tématem pak nedostatek času ve výuce pro obsahovou přetíženost RVP, potažmo ŠVP (28 % učitelů). Je zřejmé, že hlavní překážky rozvoje matematické gramotnosti žáků vnímané učiteli matematiky korespondují a dále podporují zjištění předchozích kapitol. Učitelé vnímané překážky rozvoje matematické gramotnosti žáků zůstávají při srovnání poznatků šetření ve školních letech 2017/2018 a 2019/2020 prakticky stejné (viz graf č. 17); negativní pohled na obsahovou přetíženost RVP mírně zesílil na úkor hodnocení (ne)zájmu žáků o vlastní vzdělávání.

GRAF 17 | Hlavní překážky rozvoje matematické gramotnosti žáků pohledem učitelů matematiky (podíl odpovídajících učitelů)



Další překážky rozvoje matematické gramotnosti žáků 6. ročníku základní školy byly uváděny méně často, poskytují však možné náměty pro úvahy o rozvoji matematické gramotnosti žáků:

- nedostatečná podpora žáků ze strany rodiny, ale také tlak ze strany rodičů na přípravu k přijímacím zkouškám na střední školu (nutnost učení na přijímací zkoušky);
- zvyšující se nesoustředěnost žáků, hledání rychlého řešení a nezáměr o pochopení souvislostí, včetně kontextu vlivu moderních technologií a klesající prestiže matematiky a logiky ve společnosti;
- chybějící motivace žáků v kontextu nastavení systému přijímání žáků na střední školu;

- snaha učitele probrat vše co nejrychleji vedoucí k „biflování“ postupu, nikoli k pochopení souvislostí s propojením výuky matematiky s praxí;
- nedostatek času pro výuku, a to rovněž v kontextu odpadávání výuky (např. školní akce, nemoc a další) a celkově širokých požadavků všech vzdělávacích oblastí RVP;
- problémy spojené s velkými rozdíly v dovednostech žáků ve třídě (inkluzivní vzdělávání);
- vysoký počet žáků ve třídě a ve spojení s tím omezené možnosti dělených hodin.

V odpovědích na obecnější otázku, co je omezuje v jejich práci, zdůraznili učitelé matematiky na základních školách především systémové oblasti – administrativu, prestiž učitelského povolání a psychickou náročnost učitelského povolání. V kontextu zjištění týkajících se matematické gramotnosti pak stojí za pozornost výrazný nárůst podílu učitelů 2. stupně základní školy, kteří poukazují na nedostatečnou motivaci žáků k učení (viz tabulka č. 9).

TABULKA 9 | Překážky nejvíce omezující učitele matematiky na základních školách při výkonu své profese (podíl odpovídajících učitelů³¹)

Překážka	1. stupeň	2. stupeň
Administrativa	74 %	75 %
Nedostatečně vnímaná prestiž povolání	50 %	50 %
Psychická náročnost povolání	38 %	38 %
Nekázeň žáků	28 %	29 %
Časová náročnost jednotlivých činností	27 %	24 %
Platové ohodnocení	26 %	22 %
Vztahy se zákonnými zástupci žáků	23 %	20 %
Vysoký počet žáků ve třídách	19 %	21 %
Nedostatečná motivace žáků	18 %	32 %
Nadměrný objem učiva	13 %	14 %
Nedostatek schopností a nadání žáků	12 %	18 %
Nedostatečné zázemí a vybavení školy	10 %	10 %
Nedostatečná podpora ze strany vedení školy	3 %	3 %
Špatný pracovní kolektiv	3 %	2 %
Tlak přijímacích, maturitních a závěrečných zkoušek	3 %	7 %
Malá schopnost učitele zaujmout a nadchnout své žáky	1 %	2 %

S překážkami práce na základní škole úzce souvisejí oblasti, v jejichž rámci by učitelé matematiky přivítali podporu své práce. V kontextu rozvoje matematické gramotnosti žáků lze v tomto ohledu zdůraznit především často uváděnou oblast inspirace v oblasti metod a forem výuky, dále pak oblasti spojené se zlepšením materiální podpory výuky a zvyšováním dostupnosti nástrojů k podpoře rozvoje gramotností a klíčových kompetencí žáků. I tyto poznatky korespondují a velmi vhodně doplňují zjištění předchozích kapitol.

TABULKA 10 | Oblasti, v jejichž rámci by učitelé matematiky na základních školách nejvíce uvítali podporu své práce (podíl odpovídajících učitelů³²)

Oblast podpory	1. stupeň	2. stupeň
Snížení rozsahu administrativních činností	60 %	63 %
Inspirace v oblasti metod a forem výuky	51 %	51 %
Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	26 %	25 %
Zlepšení materiální podpory pro výuku	24 %	21 %
Prohloubení vědomostí k prevenci a projevům rizikového chování žáků	21 %	20 %
Prohloubení dovedností ke spolupráci se zákonnými zástupci žáků	19 %	17 %
Prohloubení vědomostí a znalostí v matematice	16 %	16 %
Získání dalších dovedností v oblasti ICT	16 %	19 %
Prohloubení dovedností v oblasti vedení žáků a vedení třídy	11 %	16 %
Nástroje k podpoře rozvoje gramotností a klíčových kompetencí	10 %	12 %
Prohloubení dovedností ke spolupráci s asistentem pedagoga	6 %	9 %

³¹ Jedná se o odpovědi učitelů získané v rámci komplexní inspekční činnosti.

³² Jedná se o odpovědi učitelů získané v rámci komplexní inspekční činnosti.

5.2 Změny v matematickém vzdělávání – současnost a budoucí záměry

Otázkou realizovaných a plánovaných změn v matematickém vzdělávání se zabývala ČŠI při prezenční inspekční činnosti v navštívených základních školách. S úrovní vyučování matematiky na své škole je spokojena více než třetina ředitelů, necelé dvě třetiny ředitelů vyjádřily svou částečnou spokojenost, přičemž svou plnou spokojenost vyjádřili častěji ti ředitelé základních škol, jejichž žáci dosáhli v testu matematické gramotnosti lepší výsledky. V případě většiny navštívených základních škol tak existuje prostor pro zvyšování kvality matematického vzdělávání.

Výraznější změny ve vyučování matematiky byly v období předchozích tří let realizovány na více než 50 % navštívených základních škol, přičemž o něco častěji se jednalo o školy, na nichž ředitel nevedl svou plnou spokojenost s úrovní vyučování matematiky. Změny se v případě těchto základních škol dotýkaly různorodých oblastí spojených s klíčovými problémy matematického vzdělávání, přičemž se nejčastěji jednalo o oblasti:

- zlepšení materiálního vybavení, jako jsou interaktivní tabule, tablety a další (76 % škol usilujících o výraznější změny ve vyučování matematiky);
- zvyšování kvalifikace a odborného růstu učitelů v oblasti matematiky, didaktiky matematiky, osobnostně sociálního rozvoje žáků (68 %);
- odborné spolupráce učitelů školy (68 %);
- zavádění nových aktivit v podobě doučování žáků s problémy v některých oblastech matematické gramotnosti (66 %);
- využití výukových programů a vzdělávacího softwaru pro matematickou gramotnost (50 %);
- tvorby a využívání nových didaktických materiálů zaměřených na matematickou gramotnost v různých předmětech (40 %);
- zavádění nových aktivit – např. matematické kroužky pro žáky (37 %);
- edukačních metod s posilováním metod zaměřených konstruktivisticky (37 %);
- zavádění dělených hodin matematiky pro nižší počet žáků ve třídě a možnost diferencovat výuku (29 %);
- zvyšování počtu hodin matematiky (18 %);
- práce s rodiči – např. pravidelné kavárny/dílny či otevřené hodiny pro rodiče (11 %).

Téměř dvě třetiny ředitelů navštívených základních škol pak deklarovaly svůj zájem usilovat o další změny vyučování matematiky na své škole, přičemž hlavní záměry korespondují s oblastmi změn realizovaných školami v uplynulých třech letech a blíže byly představeny v rámečcích třetí kapitoly.

A large, hollow outline of the number 6, positioned on the right side of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right.

6

Závěry a doporučení

6 Závěry a doporučení

6.1 Závěry

Ve školním roce 2019/2020 se test matematické gramotnosti žáků 6. ročníku základní školy zaměřil na hodnocení pokročilejších dovedností žáků řešit nestandardní aplikační úlohy a problémy zadané v podobě otevřených testových úloh, které vyžadují samostatný přístup žáka k nalezení správné odpovědi a většinou také aktivaci vyššího počtu jeho matematických dovedností. Velmi nízká průměrná úspěšnost žáků (24 %) v řešení tohoto testu ukazuje, že žákům vstupujícím na 2. stupeň základní školy činí takto formulovaný typ úkolů značné problémy. Detailnější hodnocení jednak úspěšnosti žáků v řešení jednotlivých testových otázek a jednak dílčích aspektů vztahujících se k podmínkám a průběhu matematického vzdělávání na základních školách naznačilo některé širší souvislosti:

- Větší problémy působilo žákům řešení otázek spojených s uplatněním některých specifických matematických dovedností, především pak rovinné/prostorové představivosti, převodu jednotek času mimo desítkovou soustavu či čtení dat v tabulce v kontextu zadané situace. Zároveň bylo řešení otázek testu matematické gramotnosti pro žáky obtížnější, pokud nalezení správné odpovědi vyžadovalo aktivaci vyššího počtu jejich matematických dovedností.
- Úspěšnost žáků se snižovala při řešení otázek umístěných dále od začátku testu. Vedle nedostatku času lze tuto skutečnost přisuzovat také nižší vytrvalosti a sebekontroli žáků při řešení nestandardních aplikačních úloh zadaných formou úloh s otevřenou odpovědí. Zjištění dobře koresponduje s učiteli nejčastěji uváděnou překážkou rozvoje matematické gramotnosti žáků, kterou je nízký zájem žáků o jejich vlastní vzdělávání, přičemž nedostatek soustředěnosti žáků, hledání rychlého řešení a nezáměr o pochopení souvislostí byl v tomto kontextu některými učiteli explicitně zdůrazněn.
- Pro žáky obtížnější se ukázaly být také otázky, které byly uvozeny delším textem. Vedle nižší motivace žáků řešit takový typ otázky může nižší úspěšnost žáků souviset také s horším pochopením delšího textu. Pro aplikačně orientované matematické úlohy je tak důležitá také dostatečná čtenářská gramotnost žáků.
- Dosažený výsledek žáků v testu matematické gramotnosti může mít rovněž souvislost s tím, jak často se žáci s řešením nestandardních aplikačních úloh a problémů ve výuce setkávají. Tuto myšlenku podporuje zjištění inspekční činnosti, které poukázalo na méně častý výskyt standardních úloh řešených podle žákům známého algoritmu na těch základních školách, jejichž žáci dosáhli v testu matematické gramotnosti lepších výsledků. Podstatu této úvahy vystihl ve své odpovědi také jeden z učitelů, který za významnou překážku rozvoje matematické gramotnosti žáků označil snahu učitele probrat veškeré učivo v omezeném čase, což ale vede k učení se postupu, nikoli k pochopení souvislostí a propojení výuky matematiky s praxí.
- V testu matematické gramotnosti dosáhli podle očekávání výrazně lepšího výsledku žáci gymnaziálních oborů, velikost rozdílu však naznačuje, že právě při řešení tohoto typu úloh se výrazně projeví lepší matematické dovednosti gymnazistů.

Protože dosažený výsledek žáků v testu matematické gramotnosti může svádět k zjednodušujícím mediálním zkratkám o úrovni matematických dovedností českých žáků, je nezbytné toto zjištění zasadit do uvedeného kontextu vysoké obtížnosti celého testu. Pro hodnocení vývojových tendencí v úrovni matematické gramotnosti českých žáků je potřeba využít šetření, která sledují tento vývoj kontinuálně v čase, kdy jak mezinárodní šetření PISA pro patnáctileté žáky, tak mezinárodní šetření TIMSS pro žáky 4. ročníku neukazují zhoršování matematických znalostí a dovedností českých žáků v čase.

Hodnocení podmínek a průběhu matematického vzdělávání na základních školách ukazuje na poměrně vysoký zájem ředitelů škol i učitelů o uskutečňování změn ve výuce matematiky, které mají velmi úzký vztah také k vymezení konceptu matematické gramotnosti žáků. Zaměření těchto změn se přitom týká různých oblastí.

První uváděná oblast změn matematického vzdělávání souvisí s postupně se zvyšujícím zastoupením škol i učitelů, kteří kladou důraz na zavádění nových metod výuky s převahou konstruktivistických prvků a s důrazem na její praktickou orientaci. Hodnocení podmínek a průběhu matematického vzdělávání přitom přineslo několik argumentů ve prospěch takových změn:

- Zavádění změn v metodách a formách výuky s důrazem na její praktickou orientaci patří k řediteli navštívených základních škol nejčastěji uváděným záměrům změny matematického vzdělávání na jejich škole. Podobně inspirace v oblasti metod a forem výuky patří k nejčastěji uváděným oblastem, v nichž by učitelé matematiky na základních školách uvítali podporu své práce.

- Hodnocení průběhu navštívených hodin matematiky na 1. stupni základní školy ukázalo na existenci vztahu mezi příjemnou atmosférou hodiny, metodickou rozmanitostí výuky, četností obousměrné komunikace mezi žákem a učitelem, zadáváním různorodých příkladů vyžadujících aktivaci různých matematických dovedností žáků a diferenciací výuky. Již tato skutečnost opodstatňuje úvahy o nových metodách výuky s důrazem na konstruktivistické prvky a na praktickou orientaci výuky. Hodnocení navíc ukázalo na lepší charakteristiky průběhu navštívených hodin matematiky u těch učitelů, kteří se nehlásili pouze k tradičnímu edukačnímu stylu, ale ve své výuce kladli důraz také na prvky konstruktivismu.
- V předchozím bodě uvedené vazby k příjemné atmosféře hodiny opodstatňují úvahy o nových metodách výuky kladoucích důraz na konstruktivistické prvky a na praktickou orientaci výuky ještě z dalšího důvodu, kterým je klesající motivace žáků k matematickému vzdělávání a oblíbenost matematiky během jejich průchodu vzdělávací soustavou. Někteří ředitelé navštívených škol proto vyzvedli význam inovativních metod výuky matematiky také na 2. stupni základní školy.

Druhá uváděná oblast změn matematického vzdělávání souvisí se zlepšováním materiálních a personálních podmínek škol. Záměry v této oblasti přirozeně reagují na specifické podmínky jednotlivých škol, neboť jejich materiální i personální podmínky se od sebe významně odlišují. Dílčí náměty se pak týkají:

- zvyšování nejen kvality vybavení, ale také účelnosti využití digitální techniky a vzdělávacích programů pro matematické vzdělávání;
- zachování aprobované výuky matematiky v kontextu odchodu učitelů ze vzdělávání z věkových důvodů;
- zajištění aprobované výuky matematiky na školách charakteristických horším rodinným zázemím žáků;
- odborného růstu učitelů matematiky, a to nejen prostřednictvím DVPP, ale především prostřednictvím dalších možností, jako je odborná spolupráce učitelů v dimenzi předmětové, mezipředmětové i mezi 1. a 2. stupněm.

Opodstatněnost uvedených námětů změn matematického vzdělávání je přitom dána jednak lepšími charakteristikami průběhu navštívených hodin matematiky, pokud byly ve výuce účelně využity digitální technologie nebo vzdělávací programy, jednak možností zohlednit problém klesající oblíbenosti matematiky při přechodu žáků mezi 1. a 2. stupněm základní školy prostřednictvím spolupráce učitelů obou stupňů školy (např. sjednocení metodických postupů) a jednak rostoucím významem dálkového vzdělávání v souvislosti se společenskými dopady pandemie virového onemocnění covidu-19. Uveďme, že specifickou pozornost v oblasti personálních podmínek matematického vzdělávání je možné věnovat nejen začínajícím učitelům, ale také učitelům nejstarším, v jejichž hodinách byly nejčastěji zaznamenány horší charakteristiky sledovaných faktorů výuky (např. horší atmosféra, horší obousměrná komunikace mezi učitelem a žáky, nižší metodická rozmanitost výuky a další).

Další oblasti změn v matematickém vzdělávání pak především zahrnují:

- rozvoj matematických dovedností žáků také v jiných předmětech, než je matematika, a to s možností sledovat koncepční přístup k rozvoji matematické gramotnosti žáků;
- posílení časového rámce výuky matematiky a možností diferencovaného přístupu k žákům (např. dělené hodiny, doučování, matematické kroužky);
- zvyšování kvality formativního hodnocení.

Uveďme, že hodnocení průběhu navštívených hodin matematiky na 1. stupni základní školy neukázalo na zásadnější odlišnosti v charakteristikách výuky vzhledem k velikosti tříd. V tomto kontextu lze doporučit, aby učitelé věnovali pozornost vhodným a efektivním strategiím pro výuku matematiky v menších skupinách žáků.

Konečně zjištění uvedená v této tematické zprávě opakovaně upozornila na koexistenci „nepříznivých zpráv“ o základních školách, které jsou charakteristické horšími socioekonomickými předpoklady na úrovni žáka i území. Tyto zprávy zahrnují slabší výsledky žáků 6. ročníku v testu matematické gramotnosti, horší charakteristiky výuky ve srovnání se školami lepšími nebo méně příznivý pohled učitelů na matematické dovednosti svých žáků. Socioekonomický aspekt matematického vzdělávání by tak neměl být opomíjen.

6.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Usilovat o rozvoj matematické gramotnosti žáků, jejich vytrvalosti a sebekontroly častěji zařazováním nestandardních aplikačních úloh a problémů zadaných v podobě úloh s otevřenou odpovědí, vyžadujících aktivaci vyššího počtu matematických dovedností a uvozených delším vstupním textem.³³
- Dbát na posílení praktické orientace výuky matematiky a důsledně usilovat o pochopení širších souvislostí řešených matematických úloh.
- Nenásilně zavádět nové metody matematického vzdělávání s převahou konstruktivistických prvků, a to po důkladné přípravě učitelů a jejich ztotožnění se s těmito metodami výuky; v případě nepříznivého vnitřního prostředí školy (např. nízká připravenost a nedůvěra učitelů) a existujícího zájmu o zavádění nových metod matematického vzdělávání s převahou konstruktivistických prvků volit dlouhodobější strategii založenou na postupném zavádění dílčích prvků systému.
- Postup zavádění nových metodických přístupů k matematickému vzdělávání důsledně komunikovat a vysvětlovat také zákonným zástupcům žáků.
- Věnovat pozornost vhodným a efektivním strategiím matematického vzdělávání v menších skupinách žáků.
- Zavádět další odůvodněné záměry pozitivních změn matematického vzdělávání do běžné praxe školy, a to s indikativním výčtem následujících oblastí:
 - ✓ zvyšování kvality vybavení, ale také účelnosti využití digitální techniky a vzdělávacích programů pro matematické vzdělávání;
 - ✓ zajištění/zachování aprobované výuky matematiky;
 - ✓ odborný růst učitelů v oblasti rozvoje matematické gramotnosti žáků a také v oblasti didaktického využití digitálních technologií při výuce včetně vazby na témata relevantní pro rozvoj matematické gramotnosti žáků;
 - ✓ rozvoj matematických dovedností žáků napříč předměty, a to s možností sledovat koncepční přístup s matematickou gramotností žáků jako vůdčím elementem koncepce;
 - ✓ posílení časového rámce výuky matematiky a možností diferencovaného přístupu k žákům (např. dělené hodiny, doučování, matematické kroužky);
 - ✓ zvyšování kvality formativního hodnocení.
- V případě potřeby při zavádění záměrů pozitivních změn matematického vzdělávání do běžné praxe školy specificky podporovat nejen začínající učitele matematiky, ale také učitele s velmi dlouhou praxí.

Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat záměry pozitivních změn matematického vzdělávání na zřizovaných základních školách.
- Zachovávat či zvyšovat kvalitu materiálních a personálních podmínek matematického vzdělávání zřizovaných základních škol.
- Spolupracovat se zřizovanými základními školami při tvorbě a implementaci koncepcí a projektů se vztahem k rozvoji matematické gramotnosti žáků.
- Na regionální úrovni podporovat platformu moderované výměny zkušeností s novými metodickými přístupy k výuce matematiky.

³³ Využití je za tímto účelem možné také uvolněné úlohy ČŠI z mezinárodních šetření, např. JANOUŠKOVÁ, S. et al. (2019). Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření TIMSS. Praha: Česká školní inspekce.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Respektovat význam matematické gramotnosti a matematického vzdělávání v rámci svých koncepčních, projektových i propagačních aktivit.
- Přijímat systémová opatření k řešení potenciálních problémů plynoucích ze zhoršující se věkové struktury učitelů matematiky.
- V oblasti dalšího vzdělávání podporovat přípravu didakticky kvalitních seminářů/webinářů k využívání různých metodických přístupů k výuce matematiky.³⁴
- Podporovat platformu moderované výměny zkušeností s novými metodickými přístupy k výuce matematiky.
- Věnovat specifickou pozornost aspektu socioekonomických předpokladů matematického vzdělávání, a to jednak v rámci specifických podmínek různých skupin (klastřů) škol³⁵ a jednak v rámci širších vztahů matematických a jiných dovedností žáků, primárně pak dovedností čtenářských (schopnost porozumět zadání matematických úloh).

³⁴ Např. projekt Národního pedagogického institutu České republiky SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů pro oblast Matematiky a její aplikace. Dostupné na: <www.projektsypo.cz>.

³⁵ Blíže také viz ČŠI (2020). Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky. Praha: Česká školní inspekce.

SEZNAM ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
RVP	rámcový vzdělávací program



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

PŘÍLOHA 1 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

Struktura podle zřizovatele	Počet škol	Počet žáků
Věřejný	277	11 651
Nevěřejný	19	310
Struktura podle krajů	Počet škol	Počet žáků
Jihočeský	20	729
Jihomoravský	32	1 299
Karlovarský	8	344
Královéhradecký	16	612
Liberecký	14	530
Moravskoslezský	32	1 287
Olomoucký	20	740
Pardubický	16	650
Plzeňský	16	697
Hlavní město Praha	26	1 251
Středočeský	38	1 660
Ústecký	24	915
Vysočina	17	562
Zlínský	17	685
Struktura podle pohlaví	Počet škol	Počet žáků
Dívka	-	6 015
Chlapec	-	5 946
Struktura podle oboru vzdělání	Počet škol	Počet žáků
Žáci gymnaziálních oborů	-	1 012
Žáci oboru základní škola	-	10 949



Česká školní
inspekce

**Podpora rozvoje osobnostních
a komunikačních dovedností
žáků středních škol
ve školním roce 2019/2020**

Tematická zpráva

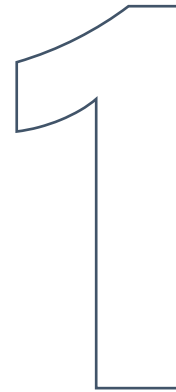
2019|20

**Podpora rozvoje osobnostních a komunikačních dovedností
žáků středních škol ve školním roce 2019/2020**

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD	672
1.1	OSOBNOSTNÍ A KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ – PŘEDMĚT ZÁJMU.....	672
1.2	CÍL ŠETŘENÍ A ZDROJE INFORMACÍ.....	672
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	676
3	SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST ŽÁKŮ – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ	680
3.1	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ.....	680
3.2	PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ.....	682
3.2.1	FORMY REALIZACE ROZVOJE SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ.....	682
3.2.2	VÝSKYT A KVALITA SLEDOVANÝCH JEVŮ ROZVOJE SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ VE VÝUCE.....	683
3.2.3	HODNOCENÍ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ VE VÝUCE.....	688
4	HODNOCENÍ ÚROVNĚ ŽÁKŮ VE VYBRANÝCH ASPEKTECH SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI	690
4.1	ZAMĚŘENÍ TESTU VYBRANÝCH ASPEKTŮ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI A PODOBA TESTOVÝCH OTÁZEK.....	690
4.2	ÚROVEŇ ŽÁKŮ VE VYBRANÝCH ASPEKTECH SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	691
4.3	VYBRANÉ SOUVISLOSTI ÚROVNĚ VYBRANÝCH ASPEKTŮ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ.....	694
5	ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ	698
5.1	ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ – PŘEKÁŽKY ROZVOJE A PLÁNOVANÉ ZMĚNY.....	698
6	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	702
6.1	ZÁVĚRY.....	702
6.2	DOPORUČENÍ.....	703
	SEZNAM ZKRATEK	704
	PŘÍLOHA 1 DALŠÍ CHARAKTERISTIKY VÝBĚROVÉHO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ	706
	PŘÍLOHA 2 DOPLŇUJÍCÍ INFORMACE	707

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is centered vertically between two horizontal grey bars that extend from the left and right edges of the page towards the center.

1

Úvod

1 ÚVOD

Osobnostní a komunikační dovednosti jsou nepochybně významnou složkou vzdělanostního portfolia žáka, neboť právě tyto sociálně založené dovednosti jsou klíčové pro přípravu mladých lidí na jejich budoucí roli v rodině, práci i komunitě. Z tohoto důvodu je sociálním dovednostem žáků věnována vysoká pozornost v odborné i praktické rovině,¹ přičemž předmětem diskuse jsou mimo jiné následující témata:²

- První téma je spojeno s komunikací školy a rodiny s tím, že zdůrazňována je výhoda koordinovaných interencí. Vedle toho je zdůrazňována zásadní role školy v případě žáků ze složitějšího rodinného prostředí.
- Druhé téma vyzvedává výhody komplexního přístupu škol k rozvoji sociálních dovedností, a to se zaměřením na všechny žáky. Tomuto přístupu je dáвана přednost před izolovaným přístupem zaměřeným jen na vybrané skupiny žáků s nižší úrovní sociálních dovedností. Zároveň je preferován rozvoj sociálních dovedností na bázi sociálních interakcí (aktivní učení), nikoli prostřednictvím tradiční kognitivně orientované výuky o sociálních dovednostech.
- Třetí téma se týká často uváděného argumentu učitelů, že ve výuce nemají dostatek času věnovat se rozvoji sociálních dovedností žáků, neboť takto orientovaná výuka zabírá čas, který by bylo možné využít pro jiné činnosti (orientované na kognitivní cíle) ve výuce. Oponenti této úvahy naopak zdůrazňují potřebu rozvíjet kompetence učitelů tak, aby byli schopni implementovat rozvoj sociálních dovedností žáků do své obvyklé výuky (mezipředmětový charakter sociálních dovedností).
- Čtvrté téma se věnuje otázce empirických způsobů hodnocení sociálních dovedností žáků s tím, že častý argument poukazuje na vyšší obtížnost měření jejich úrovně ve srovnání s hodnocením znalostí žáka. Výzkum v této oblasti však zároveň nabízí řadu nových, progresivních přístupů, jak hodnotit sociální dovednosti žáků, přičemž tyto přístupy typicky integrují dílčí subdimenze konceptu a zároveň poskytují podporu komplexním přístupům škol.

Odborná literatura jednoznačně deklaruje obecnou shodu na přínosnosti rozvoje sociálních dovedností žáků s tím, že klíčovou otázkou není proč, ale jak sociální dovednosti žáků rozvíjet.³ Uvedené skutečnosti celkově opodstatňují zájem o sledování a hodnocení rozvoje sociálních, a tedy i osobnostních a komunikačních dovedností žáků, přičemž Česká školní inspekce (dále i „ČŠI“) tuto skutečnost reflektuje a v tematických šetřeních věnuje tomuto tématu dostatečnou pozornost.

1.1 Osobnostní a komunikační dovednosti žáků – předmět zájmu

Osobnostní a komunikační dovednosti žáků jsou v této tematické zprávě zasazeny do kontextu metodického rámce tzv. sociální gramotnosti, kterou ČŠI chápe jako funkční gramotnost, tj. ve smyslu sociálních znalostí a především sociálních dovedností žáka, přičemž důraz je kladen na využití těchto znalostí při řešení konkrétních životních situací.⁴ Sociální gramotnost má ze své podstaty mezipředmětový charakter, a proto by měla být rozvíjena v širokém spektru vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů (dále pro zjednodušení používán všeobecně přijímaný pojem „předmět“). S ohledem na jednodušší vyjádření je v dalším textu preferenčně využíván právě pojem sociální gramotnost.

1.2 Cíl šetření a zdroje informací

Cílem této tematické zprávy je představení hlavních zjištění inspekčního šetření, které bylo realizováno ve školním roce 2019/2020 na středních školách a jehož cílem bylo zhodnotit jednak podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků, jednak úroveň sociální gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále i zkráceně „žáci 3. ročníku střední školy“), přičemž důraz je v šetření položen na žáky maturitních oborů vzdělání. S využitím získaných poznatků jsou následně formulována doporučení na úrovni školy i vzdělávacího systému.

¹ Pro přehled literatury v oblasti sociálních dovedností žáků viz např. SEEBER, S., WITTMANN, E. (2017). Social competence research: a review. In *Competence-based Vocational and Professional Education, Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*. Berlin: Springer, 1029–1050.

² HUITT, W., DAWSON, C. (2011). Social development: Why it is important and how to impact it. In *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, 1–28.

³ Dtto.

⁴ V tomto kontextu je potřeba vnímat používání pojmu sociální gramotnost v této tematické zprávě.

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě vycházejí z informací získaných v několika vzájemně se doplňujících částech šetření. Prvním typem šetření byla tematická inspekční činnost, která byla provedena na výběrovém souboru středních škol poskytujících vzdělání v maturitních i nematuritních oborech vzdělání a která zahrnovala:

- zjišťování informací o materiálních, organizačních a personálních podmínkách rozvoje sociální gramotnosti v navštívených středních školách, a to primárně prostřednictvím rozhovoru s ředitelem školy;
- hospitace ve výuce různých předmětů na středních školách, které poskytly především informace o průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků.⁵

Pro ilustraci daného konkrétního jevu jsou v rámečcích uvedeny také vybrané případové studie středních škol navštívených během tematicky zaměřené prezenční inspekční činnosti.

Druhým typem šetření bylo výběrové zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků maturitních oborů vzdělání, konkrétně žáků 3. ročníku středních škol, které bylo realizováno testovou formou v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Podoba šetření umožnila hodnotit dosaženou úroveň sociální gramotnosti vzhledem k vybraným charakteristikám žáků a jejich škol (např. pohlaví žáka, studovaný obor žáka, zřizovatel školy a další).

Další informace k výběrovému zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků poskytlo elektronické dotazování žáků a rovněž učitelů středních škol, které byly do výběrového zjišťování zařazeny. Dotazováním učitelů prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování byly získány doplňující informace týkající se podmínek a průběhu vzdělávání, respektive učitelů vnímaných překážek rozvoje sociální gramotnosti žáků. Otázky žakovského dotazníku se zaměřily na otázku, jak své sociální dovednosti hodnotí samotní dotazovaní žáci.

Tabulka č. 1 uvádí počty škol, hospitací, učitelů a žáků zapojených do jednotlivých dílčích částí šetření. Další popisné informace k výběrovému zjišťování poskytuje příloha č. 1. Počet navštívených středních škol je oproti původnímu záměru nižší, a to v důsledku přerušení prezenční výuky ve školách z důvodu pandemie virového onemocnění covidu-19.

TABULKA 1 | Základní charakteristiky dílčích typů šetření

Tematická inspekční činnost	Počet škol		Počet hospitací	
Celkem	74		883	
Výběrové zjišťování výsledků	Počet škol	Počet žáků test	Počet žáků dotazník	Počet učitelů
Celkem	297	15 406	15 244	851

Vedle uvedených šetření jsou v tematické zprávě využity také vybrané informace z jiných šetření ČŠI a ze starších tematických zpráv ČŠI věnujících se rozvoji sociální gramotnosti žáků.⁶

⁵ Na odborné předměty připadá 35 % navštívených hodin výuky, na český jazyk a cizí jazyky 31 % navštívených hodin, na přírodovědné předměty a matematiku 17 % navštívených hodin výuky a na společenskovední předměty také 17 % navštívených hodin.

⁶ K těmto zprávám patří také: (a) ČŠI (2018). Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce. (b) ČŠI (2016). Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce. Všechny v textu citované zprávy ČŠI jsou k dispozici na www.csier.cz.



2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Průměrná úspěšnost žáků maturitních oborů 3. ročníku střední školy v řešeném testu sociální gramotnosti byla 49 %, což je výsledek na úrovni očekávané hodnoty⁷, současně však naznačující existenci významných příležitostí ke zlepšování. Ty jsou odůvodněné také poměrně vysokým podílem žáků (více než 20 %), kteří správně nevyřešili ani dvě pětiny testových otázek.

Žáci dobře řešili především úlohy vztahující se k tématům, se kterými se běžně setkávají ve svém osobním životě, a dále úlohy týkající se obecně známých a ve výuce často zdůrazňovaných konceptů psychologie a nauky o lidském chování. Naopak problémy měli žáci především s řešením úloh, které vyžadovaly rozpoznání manipulativní či nepodloženě kritické podoby sdělení komunikace, tedy s dovednostmi důležitými pro fungování v praktickém životě.

Žáci, kteří v testu sociální gramotnosti dosáhli horšího výsledku, měli oproti žákům, kteří v tomto testu dosáhli vyšší úspěšnosti, závažnější problémy s řešením úloh vyžadujících nalezení informace, interpretaci a posouzení sdělení komunikace prostřednictvím delšího uvozujícího textu. Menší rozdíly mezi těmito dvěma skupinami žáků byly zaznamenány v řešení úloh, u nichž bylo potřebné aktivovat některé praktické znalosti a dovednosti (např. uzavření dohody o provedení práce při letní brigádě).

Významně lepších výsledků v testu sociální gramotnosti dosáhli žáci studující gymnaziální obory a dívky. V rámci mezikrajského srovnání je významně nižší úspěšnost charakteristická pro žáky škol Ústeckého kraje.

Samotní žáci hodnotí své sociální dovednosti příznivěji, než naznačují jejich výsledky v testu sociální gramotnosti. Nižší sebevědomí žáků je spojeno se situacemi, které vyžadují jejich aktivní vystupování v sociální interakci, vyšší sebedůvěra se týká situací vycházejících z potřeby vyslechnout či aktivně naslouchat partnerům komunikace.

Pohled ředitelů středních škol na vývoj úrovně sociální gramotnosti žáků, kteří v posledních pěti letech přicházejí na jejich školu, je převážně nepříznivý, když většina z nich hovoří o mírně či výrazně se zhoršující sociální gramotnosti těchto žáků.

Sociální gramotnost je považována za významné téma středoškolského vzdělávání, když téměř 90 % ředitelů středních škol a téměř 80 % učitelů uvedlo, že sociální gramotnost, potažmo osobnostní rozvoj žáků, má ve školním vzdělávacím programu (dále i „ŠVP“) srovnatelné postavení s většinou ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí. Rozvoj sociální gramotnosti žáků je současně považován za přinejmenším stejně důležitý jako rozvoj kognitivních dovedností žáků. Přes uvedená zjištění byly situace související s rozvojem sociální gramotnosti žáků i nadále zaznamenány především v navštívených hodinách společenskovedních a výchovných předmětů, v hodinách dalších předmětů již výrazně méně často, což je ovšem škoda.

Positivním zjištěním je, že střední školy využívají různých forem realizace rozvoje sociální gramotnosti svých žáků, přičemž nejčastěji jde o účast žáků na akcích mimo školu a o zařazení souvisejících témat do výukových plánů jednotlivých předmětů, poměrně častá je také projektová výuka.

V navštívených hodinách se žáci často setkávali se situacemi, v jejichž rámci po nich byla vyžadována aktivace komunikačních dovedností, jako jsou věcné, správné a jasné vyjadřování, vysílání signálů aktivního naslouchání nebo soustředěné vyslechnutí komunikačního partnera. Poměrně často se v navštívených hodinách vyskytovaly rovněž situace zaměřené na znalosti a dovednosti týkající se podpory dobrých mezilidských vztahů a respektu k druhým. Naopak jen omezeně se v navštívených hodinách vyskytovaly situace, kdy by žáci rozpoznávali manipulativní či lživé formy komunikace, rozvíjeli své sociální dovednosti při zvládání konfliktních či potenciálně konfliktních situací nebo byli nuceni jednat v konkurenčním prostředí. Pokud byly takové situace v navštívených hodinách pozorovány, byla hůře hodnocena kvalita jejich provedení.

Zjištění z realizovaných šetření ukázala na existenci některých příležitostí pro zlepšování průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků. Takové příležitosti se především týkají zvyšování kompetencí učitelů v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků (včetně náročnějších témat) a utváření kvalitních didaktických návodů, jak začlenit témata rozvoje sociální gramotnosti do výuky napříč předměty; zvyšování kvality hodnocení úrovně sociální gramotnosti žáků, kdy na přibližně pětina navštívených škol není hodnotící praxe vlastní ani třídním učitelům, ani učitelům jednotlivých předmětů; a zvýšení kvality interakce rodiny a školy, kdy vysoký podíl učitelů nevnímá podporu škole ze strany rodiny žáků. V tomto ohledu je také důležité, že horší průběh výuky se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků byl pozorován v navštívených hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání a dále že podoba průběhu výuky vykazuje vazbu na další faktory, jako je například vzdělávací styl učitele.

⁷ S ohledem na vyšší obtížnost odpovídá očekávané 60% úspěšnosti v testu sociální gramotnosti ve školním roce 2017/2018 50% úspěšnost v testu ve školním roce 2019/2020.

Za hlavní překážku rozvoje sociální gramotnosti žáků označili ředitelé i učitelé středních škol nedostatek času ve výuce, která se s ohledem na nastavení rámcového vzdělávacího programu (dále i „RVP“) a jejich konkrétního školního vzdělávacího programu (dále i „ŠVP“) musí věnovat širokému obsahu vzdělávacích oblastí. Takto lze názory ředitelů a učitelů středních škol zasadit do dlouhodobější diskuse o potřebě revize obsahu výuky (nejen) na středních školách.

Čtvrtina ředitelů navštívených středních škol uvedla svůj záměr realizovat změny na úrovni školy v oblasti podpory rozvoje sociální gramotnosti žáků, přičemž častěji se jednalo o ředitele těch středních škol, jejichž žáci dosáhli v testu sociální gramotnosti horších výsledků.

Hlavní závěry k rozvoji sociální gramotnosti žáků ve středních školách, které byly učiněny v rámci šetření ve školních letech 2017/2018 a 2019/2020, zůstávají bez významných změn.

3

Sociální gramotnost žáků – podmínky a průběh vzdělávání

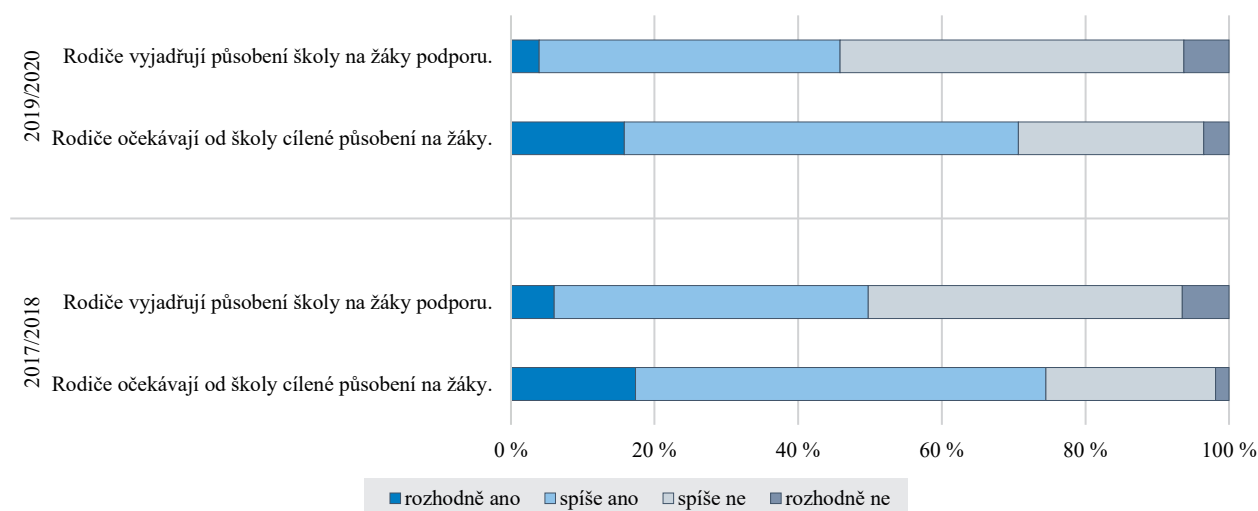
3 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST ŽÁKŮ – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ

Obsahem této kapitoly je hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků na středních školách, v nichž probíhalo některé z dílčích šetření. Zjištění jsou v tomto ohledu dána do souvislosti s poznatky obdobně koncipovaných šetření na středních školách, která byla realizována ve školních letech 2015/2016 a 2017/2018.⁸

3.1 Podmínky vzdělávání

Sociální gramotnost žáků je koncept, který průřezově propustuje středoškolským vzděláváním bez jednoznačné vazby k určitému předmětu, a tedy s relativně volnou vazbou k organizaci středoškolského vzdělávání. I přes tuto skutečnost téměř 90 % ředitelů navštívených středních škol a téměř 80 % dotazovaných učitelů uvedlo, že sociální gramotnost, potažmo osobnostní rozvoj žáků, má v ŠVP srovnatelné postavení s většinou ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí.⁹ Zároveň téměř všichni učitelé označili rozvoj sociální gramotnosti žáků za přinejmenším stejně důležitý jako rozvoj kognitivních dovedností žáků a současně přisoudili škole důležitou roli v možnosti ovlivňovat rozvoj sociální gramotnosti žáků. Tato zjištění potvrzují vnímanou důležitost rozvoje sociální gramotnosti žáků ze strany ředitelů i učitelů, což je poznatek, který se v šetřeních ČŠI objevuje opakovaně.¹⁰

GRAF 1 | Pohled učitelů na postoje rodičů k působení střední školy na rozvoj sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů, míra souhlasu s tvrzením)



Pro rozvoj sociální gramotnosti (dále také „osobnostní rozvoj“) žáků má zásadní význam kvalita interakce mezi školou a rodinou. Právě v této oblasti spatřují jak ředitelé, tak učitelé středních škol významné příležitosti ke zlepšení, a to především v oblasti podpory rodičů škole v jejím působení na rozvoj sociálních dovedností a postojů žáků (viz graf č. 1). Poměrně často je také vnímán chybějící zájem rodičů o působení školy na osobnostní rozvoj žáků, přičemž v takovém případě také typicky chybí podpora rodičů škole v jejím působení. V rámci tohoto šetření nebyly pozorovány významnější rozdíly v odpovědích ředitelů a učitelů v závislosti na vyučovaném oboru vzdělání ani vzhledem k dosažené úspěšnosti žáků v testu sociální gramotnosti (šetření ze školního roku 2017/2018 přineslo obdobná zjištění – viz graf č. 1).

Dovednosti a vědomosti učitelů týkající se rozvoje sociální gramotnosti žáků, stejně jako vybavenost didaktickými pomůckami, hodnotily – stejně jako v šetření ve školním roce 2017/2018 – přibližně tři čtvrtiny učitelů středních škol pozitivně (viz graf č. 2). Přesto zůstává významný podíl učitelů, kteří identifikují v této oblasti potřebu dalšího zlepšování, přičemž o něco častěji se jedná o učitele těch žáků středních škol, kteří dosáhli nejlepších výsledků v testu sociální gramotnosti.¹¹ To ukazuje na reálnou existenci zájmu učitelů o zvyšování dovedností a vědomostí především

⁸ Při interpretaci zjištění je potřeba vzít do úvahy, že šetření neproběhla na stejných výběrových souborech škol.

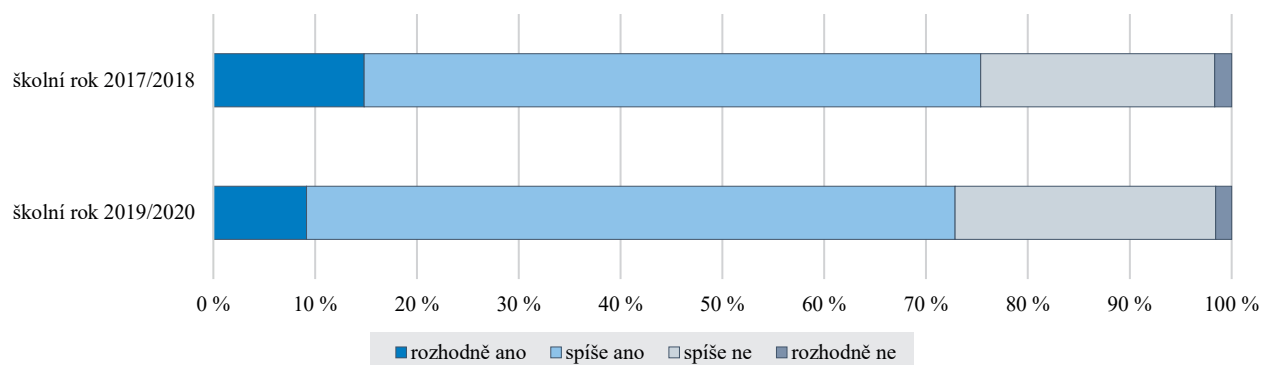
⁹ Pouze 5 % ředitelů navštívených středních škol a 15 % odpovídajících učitelů středních škol hodnotilo postavení sociální gramotnosti v ŠVP jako méně významné než většina ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí.

¹⁰ Takto v šetření ve školním roce 2017/2018 označilo 85 % učitelů a více než 90 % ředitelů škol postavení sociální gramotnosti v ŠVP za srovnatelné s jinými výchovně-vzdělávacími oblastmi.

¹¹ Naopak nebyly pozorovány významnější rozdíly vzhledem k délce pedagogické praxe a předmětové specializaci učitelů.

v náročnějších tématech rozvoje sociální gramotnosti žáků středních škol. Negativně ovšem vyznívá zjištění, že učitelé hůře dopadnutých žáků potřebu rozvoje vlastních dovedností neuvádějí tak často, jak by výsledkům jejich žáků odpovídalo. Rámeček č. 1 dokládá možné důvody takového přístupu.

GRAF 2 | Dostatečnost dovedností, vědomostí a didaktických pomůcek učitelů středních škol pro rozvoj sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů, míra souhlasu s tvrzením)



RÁMEČEK 1 | Hodiny s omezeným rozvojem sociálních dovedností žáků – podstata příčin na straně učitele (případové studie středních škol navštívených během tematické inspekční činnosti)

V prvním případě vedl průběh hodiny biologie na gymnáziu odborně mimořádně zdatný učitel, který má ve svém oboru vynikající znalosti. Ve výuce učitel kombinoval vstupní zkoušení znalostí a následný náročný výklad, který si žáci jen s obtížemi stačili zapisovat. Učitel tak de facto plnil roli, kdy vypráví o zajímavostech z biologie způsobem, který jemu samotnému vyhovuje, ale rozvíjení sociálních dovedností žáků opomíjí, neboť ti v hodině nedostali prakticky žádný prostor.

Ve druhém případě byla hodina psychologie v 1. ročníku střední školy vedena začínajícím učitelem a ani v tomto případě její průběh prakticky nevedl k rozvoji sociálních dovedností žáků. Mezi projevy sociální gramotnosti žáků tak patřilo jen jejich věcné, správné a jasné vyjadřování a schopnost naslouchat partnerům komunikace. Tato skutečnost byla dána především zvolenou formou výuky, která rozvoj sociální gramotnosti žáků umožňovala jen omezeně. Celou hodinu probíhal výklad s mírnou interakcí některých žáků a zápisem poznatků do sešitů. Nepříznivě působila i osobnost učitele, který se dopouštěl věcných chyb, mluvil nespisovně až familiárně a jen obtížně mohl být pro žáky odpovídajícím vzorem.

I ve třetím případě byly omezené možnosti rozvoje sociálních dovedností žáků ve výuce spojeny volbou čistě výkladových metod výuky s omezenou interakcí se žáky. V tomto případě hrála hlavní roli nízká motivace učitele staršího věku k tomu, aby ještě nějak měnil svůj způsob výuky, který podle jeho názoru dlouhodobě funguje a není potřeba již nic nového zavádět.

V uvedených případech se ukazuje, že tito středoškolští učitelé sociální gramotnost žáků cíleně nerozvíjeli. V následných rozhovorech se zároveň ukazuje, že o takovém cíli ani neuvažují, protože se soustředí na obsah vyučované hodiny a sledují jen „své“ výukové cíle týkající se samotného předmětu. Záměr rozvoje sociální gramotnosti žáků přitom pro ně zůstává poněkud nejasný.

S potřebou učitelů zlepšovat dovednosti a vědomosti relevantní k rozvoji sociální gramotnosti žáků silně souvisí fakt, že dvě pětiny ředitelů navštívených středních škol i dotazovaných učitelů vyjádřily svoji nespokojenost s dostatečností nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) v této oblasti. Vyjádřili se tak přitom především ti učitelé, kteří považovali své dovednosti a vědomosti týkající se rozvoje sociální gramotnosti žáků za ne zcela dostatečné. Tito učitelé se také významně častěji žádného DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků nezúčastnili (ani jednou se takto koncipovaného DVPP neúčastnila plná třetina učitelů). Hlavní připomínky učitelů vůči stávajícímu systému DVPP pak nejčastěji spočívaly:

- v obecně nízkém počtu vhodných akcí (25 % učitelů);
- v úzké tematické nabídce programu akcí (13 % učitelů);
- ve finanční, případně časové náročnosti akcí (10 % učitelů).

Častěji nedostatečnost DVPP pocítovali učitelé přírodovědných předmětů a matematiky, případně učitelé odborných předmětů, přičemž učitelé přírodovědných předmětů a matematiky byli častěji zastoupeni ve skupině učitelů, která se

nikdy takto koncipovaného DVPP neúčastnila. Zároveň platí, že se DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků účastnili méně často učitelé, kteří přikládají této oblasti vzdělávání srovnatelně nižší význam. Celkově pak zjištění týkající se DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků zůstala při srovnání s poznatky z obdobného šetření ve školním roce 2017/2018 konzistentní.

3.2 Průběh vzdělávání

Průběh vzdělávání souvisejícího s osobnostním rozvojem žáků byl hodnocen ve třech dílčích tématech:

- První dílčí téma se zaměřilo jednak na pozorovanou a jednak z hlediska efektivity preferovanou formu realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků.
- Druhé dílčí téma se zaměřilo na hodnocení výskytu a kvality sledovaných jevů vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti žáků ve výuce.
- Třetí dílčí téma se zaměřilo na postupy učitelů při hodnocení sociální gramotnosti žáků ve výuce.

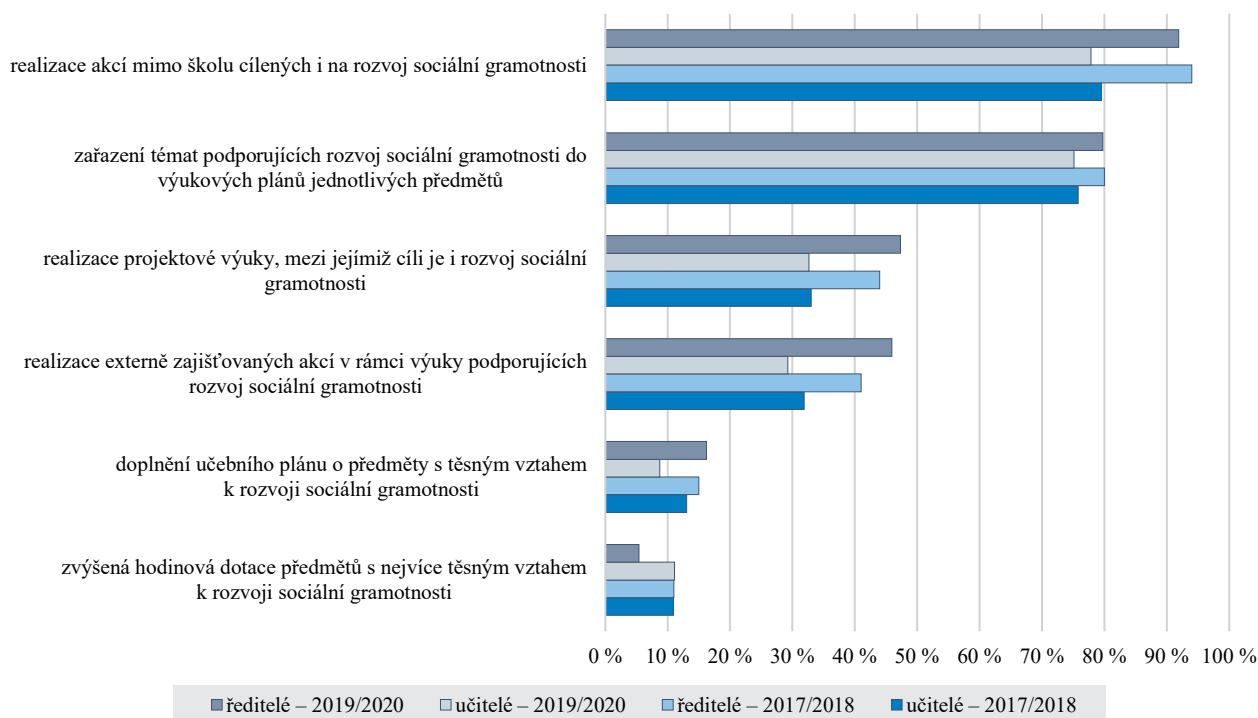
3.2.1 Formy realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků

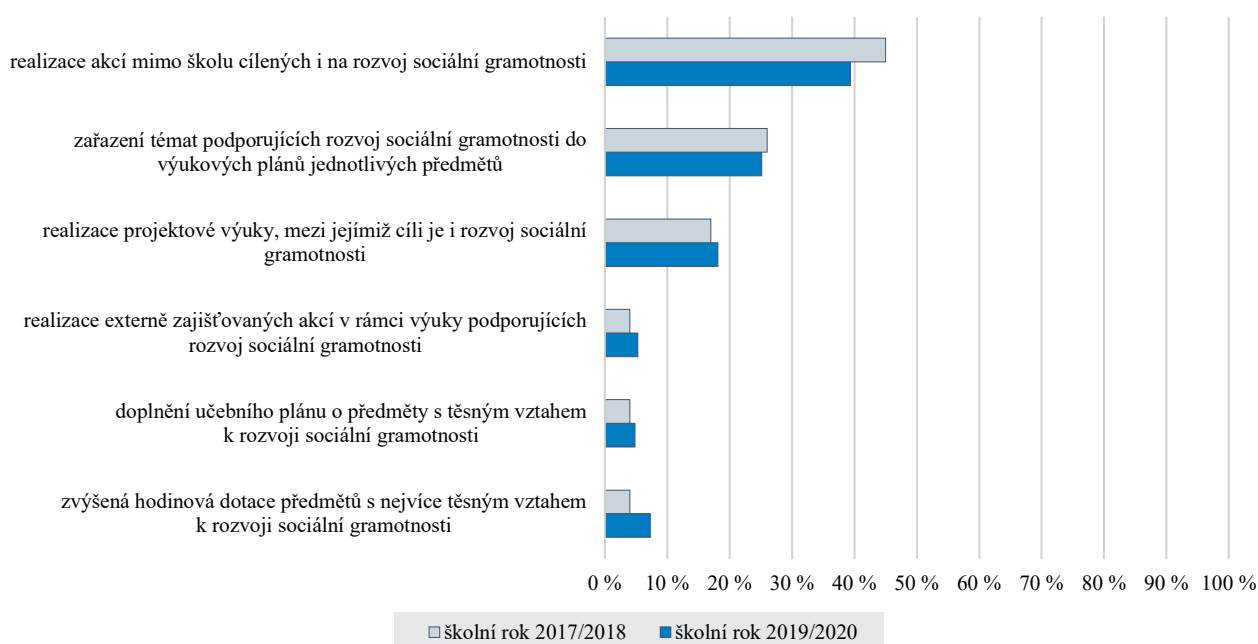
Koncept sociální gramotnosti není pevně ukotven k jednomu předmětu a jeho mezipředmětový charakter utváří příležitosti pro využití různorodých forem realizace osobnostního rozvoje žáků. Tuto skutečnost potvrzuje graf č. 3, který ukazuje četnosti využití různých forem podporujících rozvoj sociální gramotnosti žáků spojených jak se začleněním souvisejících témat do výuky různých předmětů, tak s realizací mimoškolních akcí, potažmo projektově orientované výuky. Pozitivní je, že právě tyto formy realizace sociální gramotnosti žáků považují učitelé také za formy nejvíce efektivní (viz graf č. 4). Přitom platí, že:

- učitelé s kratší pedagogickou praxí považují častěji projektovou výuku za nejvíce efektivní formu realizace sociální gramotnosti žáků,
- učitelé přírodovědných předmětů a matematiky častěji považují mimoškolní akce za nejvíce efektivní formu realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků, naopak učitelé společenskovedních předmětů častěji uvedli začlenění souvisejících témat do výuky jednotlivých předmětů.

Graf č. 3 a graf č. 4 pak naznačují, že odpovědi ředitelů i učitelů středních škol zůstávají obdobné ve školním roce 2017/2018 i ve školním roce 2019/2020.

GRAF 3 | Pozorované formy realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků středních škol (podíl odpovídajících ředitelů a učitelů)



GRAF 4 | Vnímané nejefektivnější formy realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků středních škol (podíl odpovídajících učitelů)

3.2.2 Výskyt a kvalita sledovaných jevů rozvoje sociální gramotnosti žáků ve výuce

Hodnocení průběhu výuky během prezenční inspekční činnosti v navštívených středních školách bylo zaměřeno na sledování celkem 22 indikátorů rozvoje sociální gramotnosti žáků (viz tabulka č. 2 pro přehled indikátorů), a poskytuje tak cennou informaci o tom, které ze sledovaných indikátorů jsou ve výuce zastoupeny a rozvíjeny více a které naopak méně.¹² V tomto ohledu je pozitivní, že se žáci v navštívených hodinách často setkávali se situacemi, které vyžadují aktivaci nezbytných aspektů komunikace, jako jsou:

- věcné, správné a jasné vyjadřování;
- vysílání signálů aktivního naslouchání;
- soustředěné vyslechnutí komunikačního partnera.

Poměrně často se v navštívených hodinách vyskytovaly rovněž situace zaměřené na podporu dobrých mezilidských vztahů a respekt k druhým. Rámeček č. 2 představuje příklady dvou hodin navštívených během tematické inspekční činnosti, v nichž byly sociální dovednosti žáků vhodně rozvíjeny.

¹² Svým zaměřením se indikátory rozvoje sociální gramotnosti žáků zaměřují na oblasti: (a) komunikace; (b) společenské spolupráce a konfliktu; (c) vzájemného poznávání a interakcí lidí; a (d) mezilidských vztahů.

RÁMEČEK 2 | Hodiny vhodně rozvíjející sociální dovednosti žáků (případové studie středních škol navštívených během tematické inspekční činnosti)

První případová studie ukazuje, že rozvoj sociálních dovedností žáků je možný také při převažující frontální výuce, která probíhala v hodině českého jazyka a literatury ve třetím ročníku střední školy v chlapecké třídě oboru autotronik. Vyučující důchodového věku vedla výuku v příjemné atmosféře a s respektem ke všem přítomným žákům. Hodina působila zcela přirozeně a bylo na první pohled zřejmé, že styl práce není pro žáky žádnou novinkou či hranou scénkou. Vzdělávací cíl vhodně využíval znalostí a dovedností z předešlých hodin i ročníků, pro přiblížení a zpestření tématu byly vhodně zvoleny přesahy do dějepisu i občanské výchovy, využity byly také příklady z běžného života mladých lidí. Vyučující plynule vytvářela cílené podněty směrem k aktivizaci všech žáků, jejich zájem dokázala upoutat příklady z reálného života, které velmi často uváděli sami žáci. Nechyběla ani diskuse nad daným tématem, k němuž vyučující využívala starší časopisy s příběhy k tématu. Žáci se bez ostychu zapojovali, nechybělo povzbuzování a důvěra ze strany učitele směrem k jednotlivcům, výkon byl okamžitě ohodnocen. V návazném rozhovoru vyučující navíc dokázala kriticky zhodnotit svou práci, o žácích hovořila velmi pěkně, znala jejich možnosti a práce s nimi ji stále ještě bavila a naplňovala.

Ve druhém případě byly využity aktivizující metody výuky rozvíjející sociální dovednosti žáků. Takto vyučovací hodina na předmětu Sociální komunikace začala soutěžní hrou, kterou pro celou třídu připravil jeden z žáků. Na úvod bylo jeho úkolem seznámit spolužáky s průběhem hry, vysvětlit její podmínky a pravidla a rozdělit třídu do týmů. Učitel přitom vytvářel prostor pro moderování hry žákem a stejně tak pro uplatnění týmových a pracovních rolí účastníků, přičemž vhodně průběh hry usměrňoval, aniž by do ní výrazně zasahoval. Prostřednictvím hry bylo možné pozorovat, jak žáci plní týmové role v rámci své skupiny, jak respektují pravidla i co jim brání hru zvládat. Hodina pokračovala prezentací úkolů zadaných vyučujícím v předešlé hodině. Jednalo se o téma zaměřené na oční kontakt. Úkol, který byl zpracován formou počítačové prezentace, připravila vždy dvojice žáků podle rozdělených rolí. Jeden nebo oba žáci prezentaci, která souvisela s tématem neverbální komunikace, moderovali a reagovali na případné dotazy učitele nebo spolužáků. V této souvislosti tak bylo možné objektivně v rámci rozvoje sociálních dovedností žáků hodnotit jejich komunikaci, kooperaci, interakční jevy i utváření vztahů mezi lidmi.

Na druhé straně se však žáci středních škol v navštívených hodinách jen velmi omezeně setkávali se situacemi, které by po nich vyžadovaly rozpoznání manipulativní komunikace, potažmo je nutily charakterizovat projevy předstírání a lži v komunikaci a rovněž nad těmito projevy uvažovat. V kontextu množství nepodložených až manipulativních informací, kterými je současný svět zaplaven, je nutné tuto skutečnost hodnotit nepříznivě. Méně často se pak žáci rovněž setkávali se situacemi zaměřenými na rozvoj sociálních dovedností při zvládnání konfliktních či potenciálně konfliktních situací, respektive na posilování jejich dovedností jednat v konkurenčním prostředí. Vedle toho, že se žáci se situacemi relevantními pro uvedené indikátory sociální gramotnosti setkávali v navštívených hodinách méně často, byla hůře hodnocena také kvalita naplnění těchto indikátorů v rámci realizace výuky a projevů žáků v ní. V oblastech manipulativní či lživé komunikace, respektive řešení konfliktních situací, tak lze spatřovat významné příležitosti k rozvoji sociální gramotnosti žáků. Za pozornost přitom stojí, že obdobné poznatky se objevily také v šetření rozvoje sociální gramotnosti žáků středních škol, které bylo realizováno ve školním roce 2017/2018.

TABULKA 2 | Výskyt situací souvisejících s daným indikátorem sociální gramotnosti žáků v navštívených hodinách (podíl navštívených hodin)

Indikátor sociální gramotnosti	Výskyt situací	
	2017/2018	2019/2020
Žáci se vyjadřují věcně, správně a jasně.	98 %	97 %
Žáci vysílají signály aktivního naslouchání (např. přikyvování, projevování zájmu o sdělovaný obsah, verbální přitakávání).	96 %	95 %
Žáci vyslechnou (soustředěně) komunikačního partnera.	94 %	92 %
Žáci jednájí tak, aby jejich chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a řešilo problémy ve vztazích.	94 %	88 %
Žáci projevují svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům svých spolužáků a učitelů.	89 %	87 %
Žáci ovládají techniku řeči, vnímají a jsou s to reflektovat v praxi komunikace význam tónu hlasu.	91 %	82 %
Žáci vnímají, reflektují a kontrolují řeč těla vlastní i druhých.	91 %	79 %
Žáci se zajímají o spolužáky i o učitele.	77 %	75 %
Žáci projevují svým chováním respekt k různým formám odlišnosti (např. pohlaví, etnikum, kultura) ve společnosti i ve třídě.	66 %	52 %
Žáci se spolupodílí na formulaci základních pravidel chování ve třídě a ve škole a respektují je.	63 %	49 %
Žáci používají základní individuální a sociální dovednosti pro práci v týmu.	41 %	38 %
Žáci plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěli skupině.	38 %	35 %
Žáci posoudí v konkrétní situaci, zda je výhodné použít kooperaci, nebo jinou strategii k dosažení cíle.	21 %	20 %
Žáci v konfliktních či potenciálně konfliktních situacích rozlišují a uplatňují projevy respektující a nerespektující komunikace.	21 %	15 %
Žáci popíší, co vztahům škodí a co je podporuje, a aplikují tuto znalost do vlastního chování.	24 %	14 %
Žáci efektivně moderují diskusi.	20 %	14 %
Žáci poznávají svůj vztah k soutěži – jak reagují a jednájí, co jim brání zvládat konkurenci, trénují odolnost, respektují etická pravidla.	14 %	13 %
Žáci vysvětlí základní zásady týkající se optimálního způsobu vnímání a hlubšího poznávání druhých lidí.	23 %	12 %
Žáci popíší výhody a úskalí kooperace.	14 %	12 %
Žáci vysvětlí vliv možných chyb a omylů v poznávání lidí (a případně též sociálních situací) na vzájemné vztahy.	17 %	8 %
Žáci rozpoznají manipulativní komunikaci a používají vhodné strategie obrany proti agresi a manipulaci.	8 %	4 %
Žáci charakterizují projevy předstírání, klamání a lhaní v komunikaci, uvažují o jejich účelu a aplikují nástroje rozpoznání.	6 %	3 %

Vedle hodnocení sledovaných indikátorů sociální gramotnosti žáků jednotlivě stojí za pozornost otázka, které situace vztahující se k těmto indikátorům mají tendenci vyskytovat se ve výuce společně. V tomto ohledu byla zjištěna existence tří takových skupin indikátorů:¹³

- První skupina zahrnuje indikátory sociální gramotnosti žáků, které jsou spojeny s charakteristikou mezilidských vztahů s vazbou na manipulativní komunikaci, konflikt, předstírání, lhaní a chyby v interakcích.
- Druhá skupina zahrnuje indikátory sociální gramotnosti žáků, které se obsahově vztahují ke kvalitě komunikace žáka a k projevování jeho zájmu (respektu) o komunikační partnery.
- Třetí skupina zahrnuje indikátory sociální gramotnosti žáků, které se obsahově vztahují k plnění rolí žáka ve skupině a k jeho schopnostem spolupráce.

Hodnocení zohledňuje to, v jakém kontextu výuky jsou tři uvedené subdimenze sociální gramotnosti žáků rozvíjeny významně více (viz tabulka č. 3 pro přehled hodnocených charakteristik výuky), a to s následujícími zjištěními:

- Kvalita komunikace žáka a projevení jeho zájmu (respektu) o komunikační partnery (první subdimenze) byla hodnocena významně hůře v případě výuky žáků nematuritních oborů vzdělání, neaprobovaných učitelů a učitelů hlásících se k tradičnímu edukačnímu stylu, dále v hodinách charakteristických klimatem nepodporujícím učení.

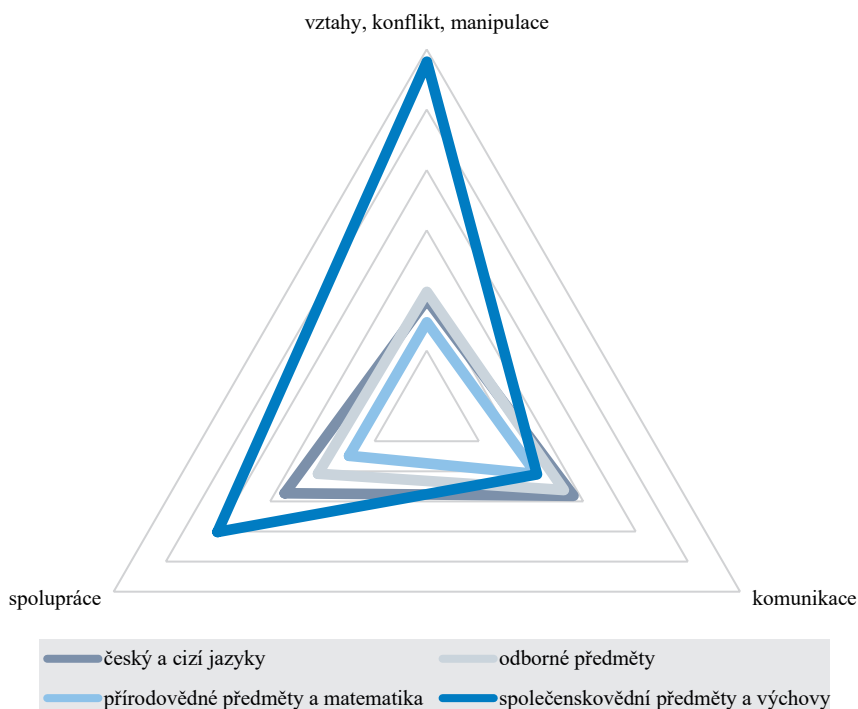
¹³ Zjištění vychází ze závěrů faktorové analýzy hodnot indikátorů sociální gramotnosti v navštívených hodinách výuky. Další hodnocení tří identifikovaných skupin indikátorů sociální gramotnosti žáků, tj. tří faktorů, je v textu založeno na hodnotách tří faktorových skóre každé navštívené hodiny výuky.

- Dovednosti žáků týkající se mezilidských vztahů s vazbou na manipulativní komunikaci, konflikt, předstírání, lhaní a chyby v interakcích byly významně více rozvíjeny v hodinách společenskovědních předmětů a výchov¹⁴ a v hodinách žáků gymnaziálních oborů vzdělání.
- Dovednosti žáků týkající se týmové práce a spolupráce v různých podobách byly významně více rozvíjeny v hodinách společenskovědních předmětů a výchov¹⁵, ve výuce učitelů s délkou praxe 11 až 25 let a hlásících se ke konstruktivisticky založenému edukačnímu stylu a dále ve třídách, v nichž panovalo klima podporující učení.

TABULKA 3 | Kontext hodnocení subdimenzí sociální gramotnosti žáků ve výuce

Charakteristiky výuky	Definované kategorie
Předmět výuky (typ)	(a) český jazyk a cizí jazyk; (b) přírodovědné předměty a matematika; (c) společenskovědní předměty a výchovy; a (d) odborné předměty
Obor vzdělání žáků	(a) gymnaziální obory vzdělání; (b) další maturitní obory vzdělání; (c) nematuritní obory vzdělání
Aprobovanost učitele	(a) ano; (b) ne
Edukační styl učitele	(a) tradiční edukační styl; (b) edukační styl s významnými prvky konstruktivismu; (c) kombinace tradičního edukačního stylu a edukačního stylu s významnými prvky konstruktivismu
Pohlaví učitele	(a) žena; (b) muž
Délka pedagogické praxe učitele	(a) do 3 let praxe; (b) 3 až 10 let praxe; (c) 11 až 25 let praxe; (d) více než 25 let praxe
Velikost třídy	(a) 10 a méně žáků ve třídě; (b) 11 až 15 žáků ve třídě; (c) 16 až 20 žáků ve třídě; (d) více než 20 žáků ve třídě
Klima výuky	(a) klima rozhodně podporující učení; (b) klima spíše podporující učení; (c) klima nepodporující učení

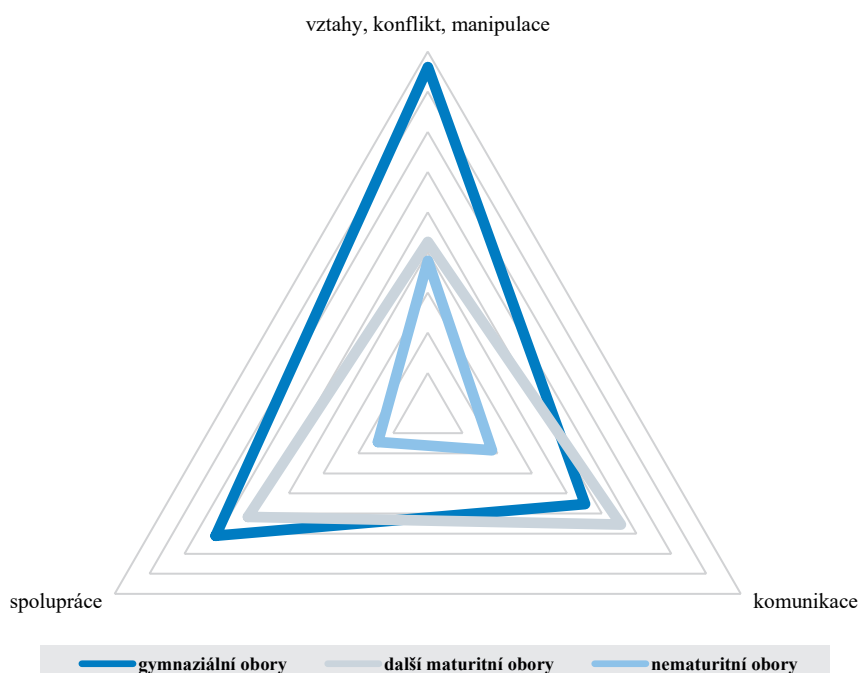
Přes zaznamenanou deklaraci významnosti sociální gramotnosti žáků bylo utváření situací vztahujících se k rozvoji mezilidských vztahů¹⁶ zaznamenáno v navštívených hodinách jiných než společenskovědních a výchovných předmětů spíše jako okrajové téma (viz také graf č. 5). V tomto ohledu se nezdají být příležitosti dané mezipředmětovým charakterem sociální gramotnosti plně využity. Pro rozvoj sociální gramotnosti byl dále pozorován horší průběh výuky v navštívených hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání (viz také graf č. 6), což je nepříznivé zjištění s ohledem na očekávaně nižší úroveň sociální gramotnosti žáků těchto oborů vzdělání.

GRAF 5 | Hodnocení subdimenzí sociální gramotnosti žáků vzhledem k vybraným charakteristikám výuky – předmět výuky

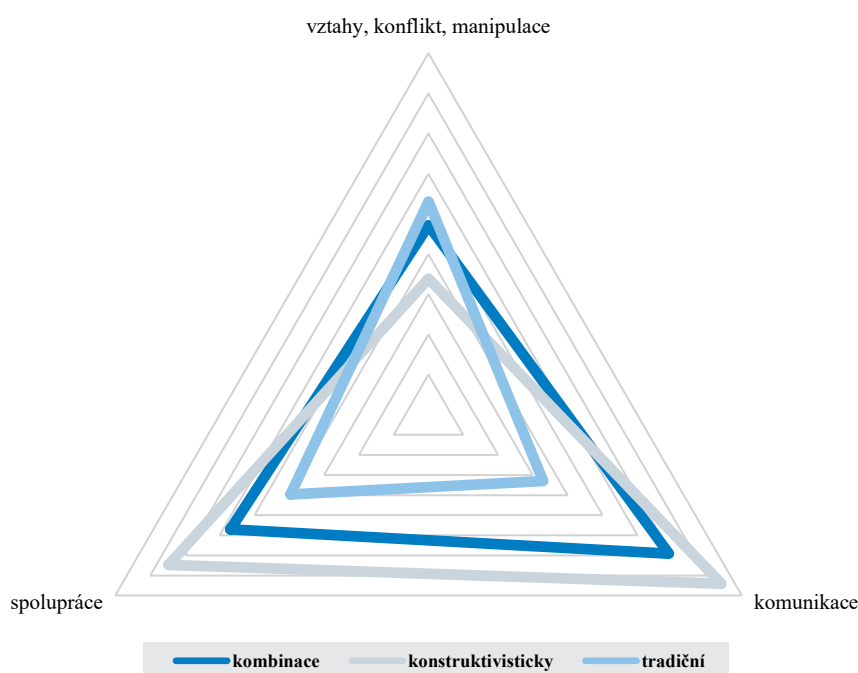
¹⁴ Podle očekávání především v relevantních výchovách (např. výchova k občanství).

¹⁵ Podle očekávání především v relevantních výchovách (např. výchova k občanství).

¹⁶ Ať již ve formě konfliktu, či spolupráce.

GRAF 6 | Hodnocení subdimenzí sociální gramotnosti žáků vzhledem k vybraným charakteristikám výuky – obor vzdělání

Aprobace učitelů se ukázala být významně pozitivním aspektem pouze pro utváření situací vyžadujících kvalitní komunikaci žáka a jeho zájem o komunikační partnery. Hodiny vedené učiteli, kteří se nehlásili (jen) k tradičnímu stylu výuky¹⁷, pak byly lépe hodnoceny vzhledem k rozvoji sociální gramotnosti žáků v oblastech kvalitní komunikace žáka a jeho zájmu o komunikační partnery, respektive týmové práce a spolupráce, nikoli však v oblasti mezilidských vztahů se vztahem ke konfliktům, manipulaci, přetvářce, lžím apod. (viz také graf č. 7). Pozitivně tak lze hodnotit doplnění tradičního edukačního stylu učitele alespoň o některé prvky konstruktivisticky založené výuky. Významné rozdíly pak nebyly pozorovány vzhledem k velikosti třídy.

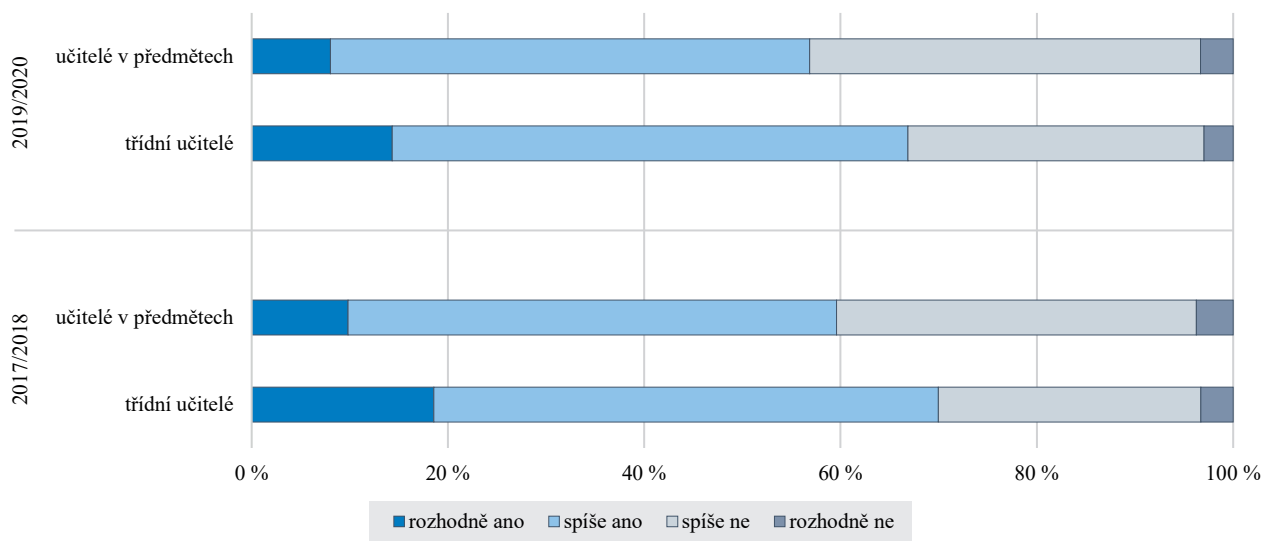
GRAF 7 | Hodnocení subdimenzí sociální gramotnosti žáků vzhledem k vybraným charakteristikám výuky – edukační styl učitele

¹⁷ V tomto kontextu lze vnímat také větší problémy s rozvojem sociální gramotnosti žáků v případě starších učitelů s velmi dlouhou dobou pedagogické praxe. Nejlépe pak byly hodnoceny hodiny vedené učiteli s délkou pedagogické praxe 11 až 25 let.

3.2.3 Hodnocení sociální gramotnosti žáků ve výuce

Předpokladem efektivního rozvoje sociálních dovedností žáků je systematické sledování a hodnocení jimi dosažené úrovně sociální gramotnosti ze strany učitelů. Bohužel na přibližně pětina navštívených škol není hodnotící praxe vlastní ani třídním učitelům, ani předmětovým učitelům, přičemž samostatné podíly pro každý z těchto typů učitelů jsou ještě výrazně vyšší (viz graf č. 8). Podrobnější hodnocení vztahů mezi získanými poznatky naznačuje, že chybějící hodnocení úrovně sociální gramotnosti žáků má vazbu k vnímání nedostatečných vědomostí a dovedností učitelů v této oblasti. Nepříznivým doprovodným jevem pak je absence zpětné vazby žákům k jejich sociálním dovednostem. Nepříznivým zjištěním je, že obdobné poznatky byly zaznamenány také ve školním roce 2017/2018.

GRAF 8 | Praxe sledování, pravidelného vyhodnocování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků třídním učitelem a učiteli předmětů (podíl odpovídajících učitelů)



A large, hollow outline of the number 4, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

Hodnocení úrovně žáků ve vybraných aspektech sociální gramotnosti

4 HODNOCENÍ ÚROVNĚ ŽÁKŮ VE VYBRANÝCH ASPEKTECH SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI

Hodnocení dosažené úrovně sociální gramotnosti vychází z výběrového souboru žáků 3. ročníku středních škol maturitních oborů vzdělání. Šetření bylo realizováno testovou formou v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, což je nutně spojeno s omezeními utvářenými jednak nutností výběru těch aspektů sociální gramotnosti, které jsou ze své podstaty testovatelné (navíc elektronicky), jednak působením dalších souvisejících vlivů.¹⁸ I přes tato omezení však šetření poskytuje důležité informace o úrovni přinejmenším části sociálních dovedností žáků, a to především v kontextu širších vazeb k dalším zjištěním.

Test úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků byl vypracován ve dvou verzích, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) měli možnost výběru buď základní, nebo přizpůsobené verze testu (viz tabulka č. 4 pro počet žáků řešících jednotlivé verze testu). Základní verze testu byla tvořena celkem 45 úlohami dále členěnými na 48 otázek, kratší přizpůsobená verze testu obsahovala o pět otázek méně. Žáci se SVP, kteří si zvolili kratší verzi testu, tak měli na řešení společných otázek obou verzí testu doporučeně o něco více času. Pro celkové hodnocení a zajištění jejich srovnatelnosti byly výsledky žáků základní verze testu a přizpůsobené verze testu propojeny na vzájemně si odpovídající škálu.¹⁹

TABULKA 4 | Počty žáků řešících jednotlivé verze testu vybraných aspektů sociální gramotnosti²⁰

	Základní verze testu	Přizpůsobená verze testu
Počet žáků	14 887	519

4.1 Zaměření testu vybraných aspektů sociální gramotnosti a podoba testových otázek

Test úrovně žáků ve vybraných aspektech sociální gramotnosti byl vytvořen s převahou otázek vyžadujících po žákovi výběr jedné správné odpovědi ze čtyř či pěti nabízených možností. V několika případech měl žák za úkol nalézt v nabídce více správných řešení. Obsahově byly testové otázky rozděleny do dvou širších kategorií, které byly označeny jako „Komunikace“ (celkem 20 otázek) a „Situace“ (celkem 28 otázek).

V rámci první z uvedených kategorií se testové otázky zaměřily na dovednosti žáků v oblastech:

- komunikace prostřednictvím mediálního textu (např. nalezení informací, interpretace sdělení textu, hodnocení charakteru textu, posouzení věrohodnosti a manipulativního charakteru textu);
- komunikace prostřednictvím obrazového vyjádření;
- posouzení charakteru komunikace pro uvedený kontext (např. vyznění komunikace ve smyslu výčitek či usmíření, typická forma komunikace pro specifikovaný typ člověka).

V rámci druhé z uvedených kategorií se pak testové otázky zaměřily na dovednosti žáků v situacích spojených s:

- poskytováním zdravotní (první) pomoci;
- chováním člověka ve vymezených situacích v souladu s principy etiky;
- schopností aplikace vhodných ustanovení právních a jiných závazných předpisů,

přičemž převážná část otázek této oblasti se zaměřila na třetí z uvedených typů situací.

¹⁸ Například motivace žáka, fyzické a psychické rozpoložení žáka v daný den apod.

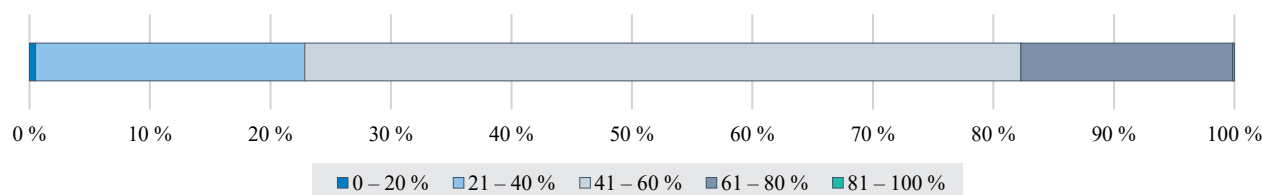
¹⁹ Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy a využit *equate package*, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). *Equate: an R package for observed-score linking and equating*. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

²⁰ Z hodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami (např. extrémně krátká doba řešení testu; vysoký podíl žákům nezobrazených otázek, tj. s nulovým časem zobrazení).

4.2 Úroveň žáků ve vybraných aspektech sociální gramotnosti

Průměrná úspěšnost žáků maturitních oborů 3. ročníku střední školy v řešeném testu sociální gramotnosti byla 49 %, což je výsledek na úrovni očekávané hodnoty stanovené v šetření ve školním roce 2017/2018, současně však naznačující existenci významných příležitostí ke zlepšování.²¹ O této skutečnosti svědčí také poměrně vysoký podíl žáků (více než 20 %), kteří správně nevyřešili ani dvě pětiny testových otázek (viz graf č. 9). Žáci dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v řešení testových otázek zařazených do kategorie „Komunikace“ (54 %) než v řešení testových otázek zařazených do kategorie „Situace“ (45 %).

GRAF 9 | Úspěšnost žáků 3. ročníku středních škol v testu vybraných aspektů sociální gramotnosti (podíl žáků řešících test sociální gramotnosti)



Podrobnější analýza úspěšnosti řešení jednotlivých testových otázek ukazuje, že žákům 3. ročníku střední školy nečiní významnější problémy správně uchopit úlohy vztahující se k tématům, se kterými se běžně setkávají ve svém osobním životě, a které například vyžadují aktivaci dovedností:

- spojit předání staženého filmu třetí osobě s porušením konkrétního právního předpisu;
- porozumět sdělení obrazové komunikace, která vyjadřuje solidaritu lidí nebo využívá sexuálně orientovaný podtext k reklamě produktu;
- rozpoznat vyznění komunikace, která vyjadřuje výčitky jedné osoby vůči druhé;
- právní kvalifikace v případě překročení nejvyšší povolené rychlosti při řízení motorového vozidla.

Žáci rovněž velmi dobře řešili otázky, které se týkaly obecně známých a ve výuce často zdůrazňovaných konceptů psychologie a nauky o lidském chování, jako je například dovednost rozlišit rozdíly v chování člověka podle jeho povahové charakteristiky nebo základní porozumění konceptu asertivního chování.²² Za pozornost stojí, že přes prokázanou znalost konceptu asertivního chování měli žáci značné problémy v aplikační rovině této znalosti, kdy velmi nízké úspěšnosti dosáhli v testové otázce, která spočívala v identifikaci znaků, které jsou v souladu s definicí asertivního chování.

Problémy žákům činilo především řešení úloh, které byly spojeny s potřebou aktivace méně často používaných znalostí, ať již v oblasti právních věd (např. znalost konceptu svéprávnosti a právní osobnosti člověka, povědomí o obsahu práce státního zástupce), nebo v jiných oblastech (např. znalost postupů první pomoci v dané situaci). Vedle zmíněné nízké úspěšnosti v úlohách spojených se zásadami první pomoci lze za zásadní považovat především problémy žáků při řešení úloh, v nichž měli za úkol rozpoznat manipulativní či nepodloženě kritickou podobu sdělení komunikace. To je přitom důležité v kontextu některých dalších skutečností:

- Problémy žáků s řešením úloh, v nichž mají za úkol rozpoznat manipulativní či nepodložené sdělení komunikace, jsou v šetřeních ČŠI zaznamenány opakovaně.²³
- Důležitost dovednosti člověka rozpoznat manipulativní sdělení komunikace v současné znalostně a informačně založené společnosti neustále narůstá.
- Tabulka č. 2 ukazuje, že se situacemi, kdy by měli za úkol rozpoznat manipulativní či nepodložené sdělení, se žáci ve výuce setkávají spíše sporadicky.

²¹ Takto byla k očekávané hodnotě 60% úspěšnosti v testu sociální gramotnosti ve školním roce 2017/2018 nalezena odpovídající hodnota úspěšnosti v tomto testu s následnou úpravou vzhledem k odlišnostem v ročníku testovaných žáků. Odpovídající hodnota je 50% úspěšnost v testu, přičemž tato hodnota byla určena postupem založeným na neekvivalentních skupinách žáků s kotvicími položkami společnými pro dva testy a s využitím *equate package*, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). *Equate: an R package for observed-score linking and equating*. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

²² Například rozdíly v chování osob s temperamentem flegmatika či cholera.

²³ Např. ČŠI (2018). *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.

Za pozornost dále stojí ta skutečnost, že testové otázky zařazené do kategorie „Komunikace“ vykazují vyšší míru diferenciace mezi žáky podle jejich celkové úspěšnosti v testu. Žáci, kteří v testu vybraných aspektů sociální gramotnosti dosáhli nejlepších výsledků, uspěli obdobně jako žáci se slabším výsledkem v řešení situačních úloh vyžadujících aktivaci poměrně běžných právních znalostí (např. zaměstnání na dohodu o provedení práce, právní kvalifikace překročení nejvyšší povolené rychlosti či přechovávání dětské pornografie apod.), avšak lépe řešili především úlohy, které vyžadovaly aktivaci dovedností nalézt informaci, interpretovat a posoudit sdělení komunikace prostřednictvím delšího uvozujícího textu. V tomto kontextu se ukazuje existence příležitostí pro posilování praktické orientace výuky, kdy specifická pozornost by měla být věnována také žákům s lepšími studijními předpoklady.²⁴ Právě posilování praktické orientace výuky patří obecně k často deklarovaným záměrům ve vzdělávání. Naopak osobnostní rozvoj žáků s horšími studijními předpoklady se jeví být negativně vztažen k slabším dovednostem těchto žáků při komunikaci prostřednictvím delšího textu.²⁵

Informace prezentované v tabulce č. 5 umožňují zajímavou konfrontaci poznatků z vyhodnocení testu vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků s otázkou, jak žáci sami hodnotí své sociální dovednosti. Na rozdíl od dosaženého výsledku žáků v testu sociální gramotnosti vyznívá jejich vlastní hodnocení sociálních dovedností výrazně příznivěji (včetně dovednosti rozpoznat manipulativní či nepravdivé sdělení), přičemž je přirozené, že v některých oblastech si žáci věří více než v jiných oblastech. Významnou dělicí linií se v tomto ohledu jeví požadavek na aktivní vystupování žáka v sociální interakci, kdy žáci hůře hodnotí své dovednosti aktivního vystupování (např. moderování diskuse, kvalita vyjadřování, projevování zájmu o spolužáky a učitele) a naopak menší nedostatky spatřují ve svých dovednostech vyslechnout či aktivně naslouchat partnerům komunikace. O to důležitější se jeví požadavek zařazovat do výuky různých předmětů situace, které vedou k aktivnímu vystupování žáků v sociální interakci se spolužáky či učitelem. Poukažme jen na malé rozdíly v odpovědích žáků studujících gymnaziální, respektive ostatní maturitní obory.

²⁴ Příkladem může být volba obsahu úloh ve vazbě na prakticky užitečné situace, se kterými se žák v běžném životě setká, na úkor úloh, které jsou založeny na znalostech pro život méně podstatných. V tomto ohledu lze poukázat na zjištění, že žáci dosahující vyšší úspěšnosti v testu sociální gramotnosti výrazně lépe zodpovídali otázky spojené především s teoretickými koncepty (s nižší praktickou upotřebitelností).

²⁵ V tomto ohledu lze hovořit o vazbě mezi čtenářskou a sociální gramotností žáka.

TABULKA 5 | Souhlas žáka s tvrzením o jeho vlastních sociálních dovednostech (průměrná hodnota souhlasu žáků s daným tvrzením; 1 = rozhodně ano, 4 = rozhodně ne)

Tvrzení	Průměrné hodnocení žáků		
	Celkem	GYM	OST
Dokážu efektivně moderovat diskuzi. *	2,50	2,55	2,49
Dokážu se vyjadřovat věcně, správně, jasně, stručně. *	2,14	2,13	2,14
Dokážu rozpoznat, správně interpretovat a vhodně opěťovat projevy zájmu druhých o mou osobu. *	2,05	2,12	2,04
Dokážu vyhodnotit vliv možných chyb a omylů v poznávání lidí (a případně též sociálních situací) na vzájemné vztahy (předsudky, haló efekt, stereotypizace apod.). *	2,02	1,98	2,02
Ovládám techniku řeči, vnímám a dokážu reflektovat v komunikaci význam tónu hlasu. *	1,95	1,93	1,95
Dokážu rozpoznat předstírání, klamání a lhaní, vyhodnocovat jejich pravděpodobný účel a vhodně se jim bránit. *	1,95	1,99	1,94
Dokážu vnímat, reflektovat i kontrolovat řeč vlastního těla i řeč těla druhých. *	1,91	1,90	1,91
V konfliktních situacích (např. spor, kritika) dokážu rozpoznat projevy respektující a nerespektující komunikace a vhodně reagovat. *	1,90	1,86	1,91
Dokážu rozpoznat manipulativní komunikaci a používat vhodné strategie obrany proti agresi a manipulaci. *	1,90	1,92	1,89
Dokážu posoudit obecné výhody, nevýhody a rizika kooperace (spolupráce) při řešení různých zadaných úkolů. *	1,89	1,82	1,90
Dokážu v konkrétní situaci posoudit a rozhodnout, zda je výhodné použít kooperaci (spolupráci), nebo jinou strategii k dosažení cíle. *	1,86	1,85	1,86
Zajímám se o spolužáky i o učitele a dokážu takový zájem dát vhodně najevo. **	2,21	2,15	2,22
Dokážu vhodně použít své dovednosti pro práci v týmu. **	1,88	1,86	1,88
Jsem si vědom/a faktorů, které vztahům mezi lidmi škodí nebo jim naopak prospívají, tuto znalost promítám do vlastního jednání. **	1,79	1,75	1,79
Dokážu se konstruktivně podílet na formulaci a udržování základních pravidel chování ve třídě a ve škole a respektovat je. **	1,79	1,76	1,80
Dokážu racionálně jednat v situacích soutěže, respektovat etická pravidla, osobnost soupeře, analyzovat vlastní neúspěch apod. **	1,75	1,68	1,76
Dokážu plnit různé týmové a pracovní role tak, abych přispěl/a ke splnění společných cílů skupiny. **	1,73	1,69	1,74
Projevují svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům mých spolužáků a učitelů (ve smyslu zákonném, psychologickém i morálním). **	1,62	1,49	1,63
Jednám tak, aby moje chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a napomáhalo řešení problémů ve vztazích. **	1,59	1,56	1,60
Projevují svým chováním respekt k různým formám odlišnosti (různost pohlaví, etnika, kultury, náboženství, zájmů, sociálního zařazení apod.) ve společnosti i ve třídě. **	1,57	1,46	1,59
Dokážu soustředěně vyslechnout se mnou komunikujícího partnera. **	1,42	1,41	1,42
Dokážu vysílat signály aktivního naslouchání (např. přikyvování, projevování zájmu o sdělovaný obsah, verbální přitakávání apod.). **	1,40	1,32	1,41

Pozn.: GYM – žáci gymnaziálních oborů vzdělání. OST – žáci ostatních maturitních oborů vzdělání.

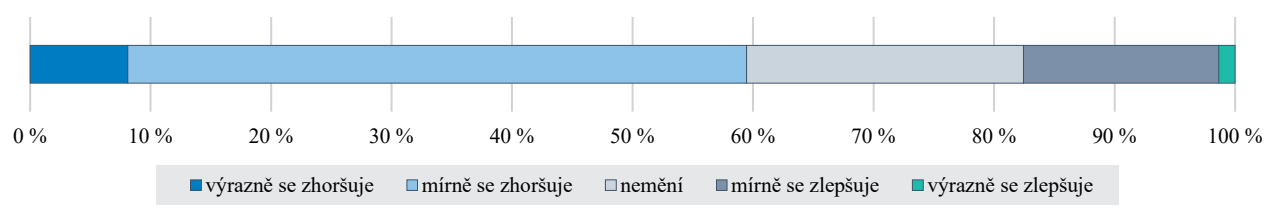
Pozn.: * Proměnné utvářející faktor komunikačních dovedností žáků v sociální interakci. ** Proměnné utvářející faktor dovedností žáků navazovat pozitivní sociální interakce (vztahy).

Množinu sociálních dovedností uvedených v tabulce č. 5 lze zjednodušit do podoby dvou faktorů²⁶, kdy příslušnost jednotlivých dovedností k faktoru je zachycena odlišnou barvou buňky v tabulce. První faktor je možné interpretovat ve spojení s komunikačními dovednostmi žáků v sociální interakci, druhý faktor pak ve spojení s dovednostmi žáků utvářet pozitivní sociální interakce (vztahy). Posouzení korelací mezi oběma faktory hodnocení svých sociálních dovedností samotným žákem na jedné straně a úspěšnosti žáků v testu sociální gramotnosti na straně druhé potvrzuje očekávaný, nicméně velmi slabý vztah.²⁷ Žáci tak mají tendenci hodnotit své dovednosti velmi dobře i tehdy, když v testu sociální gramotnosti dosáhli nízké úspěšnosti.

Další střípek do mozaiky hodnocení podává pohled ředitelů navštívených středních škol na změnu úrovně sociální gramotnosti žáků, kteří v posledních pěti letech přicházejí na jejich školu. Převažující spíše nepříznivý pohled ředitelů (viz graf č. 10) je v tomto ohledu více v souladu s výsledky žáků v testu sociální gramotnosti než s tím, jak žáci hodnotí sami sebe. Takto také silněji hodnotí zhoršení úrovně sociální gramotnosti nově přicházejících žáků ředitelé středních škol, jejichž žáci dosáhli v testu sociální gramotnosti horších výsledků.

²⁶ V dalších výpočtech je využito faktorové skóre žáků.

²⁷ Hodnota korelací je nižší než 0,20.

GRAF 10 | Pohled ředitelů středních škol na změny sociální gramotnosti přicházejících žáků během posledních pěti let (podíl navštívených škol)

4.3 Vybrané souvislosti úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků

Dosažená úroveň vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků může být vztažena k řadě souvisejících faktorů. V této podkapitole jsou hodnoceny vybrané faktory, jejichž přehled je uveden v tabulce č. 6. Vztah úrovně sociální gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol a v tabulce č. 6 uvedených faktorů byl hodnocen s využitím hierarchických modelů na dvou úrovních (žák, škola) a s dosaženým výsledkem žáků v testu jako vysvětlovanou proměnnou.²⁸

TABULKA 6 | Přehled faktorů hodnocených ve vztahu k úrovni sociální gramotnosti žáků

Faktor	Úroveň	Charakteristika faktoru
Status žáka se SVP	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) žák se statusem žáka se SVP; (2) žák bez statusu žáka se SVP
Studovaný obor žáka	Žák	Proměnná nabývající pěti hodnot – (1) gymnaziální obory; (2) přírodovědné maturitní obory; (3) technické maturitní obory; (4) společenskovední maturitní obory; a (5) umělecké maturitní obory
Pohlaví žáka	Žák	Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) dívka; (2) chlapec
Sebehodnocení – komunikační dovednosti	Žák	Hodnota faktorového skóre (viz tabulka č. 5)
Sebehodnocení – utváření pozitivních vztahů	Žák	Hodnota faktorového skóre (viz tabulka č. 5)
Zřizovatel školy	Škola	Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) veřejný zřizovatel; (2) neveřejný, tj. soukromý a církevní, zřizovatel
Velikost školy	Škola	Proměnná odpovídá počtu žáků střední školy
Kraj školy	Škola	Proměnná odpovídající kraji, v němž je škola umístěna (14 kategorií odpovědí včetně území hlavního města Prahy)

Ačkoli významnou část (23 %) rozptylu hodnot dosažené úspěšnosti žáků v testu lze přičíst rozdílům mezi školami, je tato hodnota nižší než v jiných šetřeních ČŠI. Důvody této skutečnosti lze především hledat ve vynechání žáků nematuritních oborů z testování a v menší míře pak v zařazení otázek, se kterými měli i žáci s vyšší úrovní sociální gramotnosti problémy. I přes tuto skutečnost zůstává vliv studovaného oboru klíčovým hodnoceným faktorem se vztahem k dosažené úrovni sociální gramotnosti žáků (viz příloha č. 2).

Tabulka č. 7 přehledně zachycuje hlavní zjištění z odhadů hierarchických modelů s různými vysvětlovanými proměnnými, přičemž pro interpretaci výsledků je výchozím model zachycený v příloze č. 2. V tomto ohledu významně lepších výsledků v testu sociální gramotnosti dosáhli především žáci studující gymnaziální obory, dále pak žáci bez statusu žáka se SVP, kde je však velikost efektu ovlivněna vynecháním nematuritních oborů z testování. Sebehodnocení žáků má očekávaný vztah k jimi dosažené úrovni sociální gramotnosti, opětovně se však potvrzuje, že velikost efektu sebehodnocení žáků na jejich výsledek je malá (viz příloha č. 2). Za pozornost stojí, že vztah většiny hodnocených faktorů k dosažené úspěšnosti v testu sociální gramotnosti žáků na jedné straně a k sebehodnocení žáků na straně druhé se od sebe odlišuje (viz tabulka č. 7). Sebehodnocení sociálních dovedností tak není dobrým prediktorem úspěšnosti žáka v testu sociální gramotnosti.

V rámci mezikrajského srovnání je významně nižší úspěšnost charakteristická pro žáky škol Ústeckého kraje, přičemž se však zároveň ukazuje, že tito žáci lépe hodnotí své sociální dovednosti ať již v oblasti utváření pozitivních sociálních interakcí, nebo v oblasti komunikačních dovedností. V rámci sebehodnocení dovedností žáků se nižší hodnoty týkají

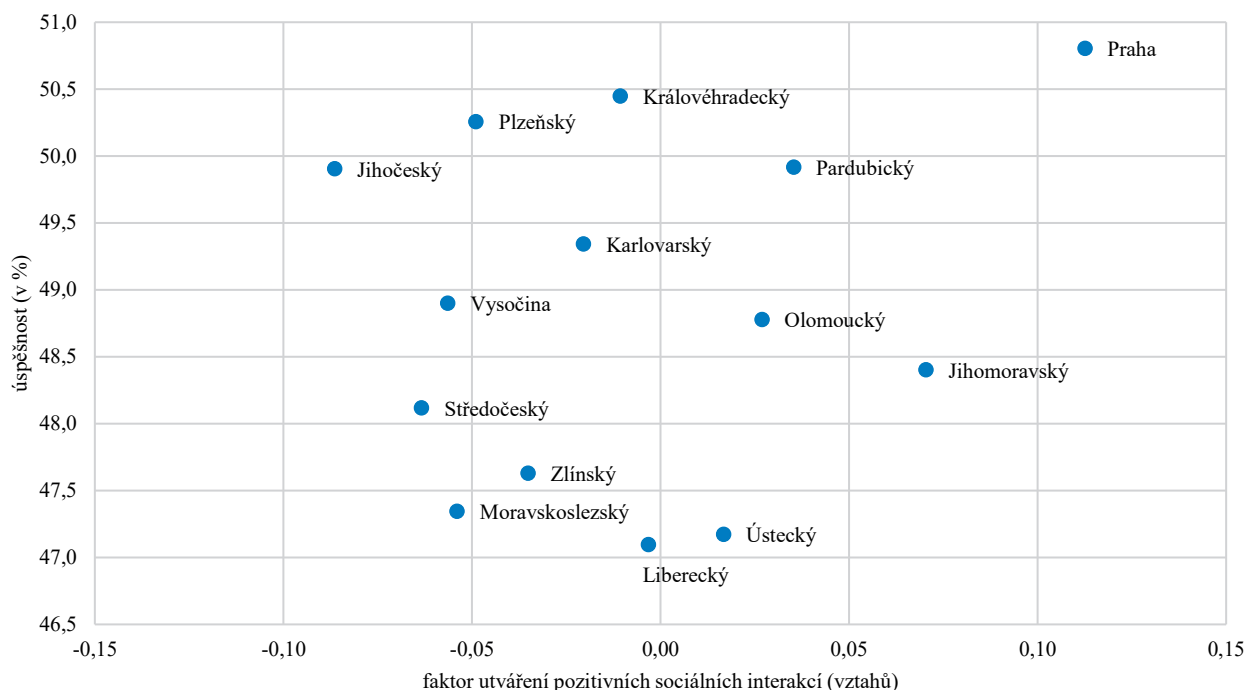
²⁸ Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. Journal of Statistical Software, 67(1), 1–48. Vedle úspěšnosti žáků v testu sociální gramotnosti byl tento model odhadován také pro dvě proměnné sebehodnocení žáků.

především žáků škol z kraje Vysočina, Jihočeského kraje a Královéhradeckého kraje, naopak nejlepší hodnoty jsou obecně charakteristické pro žáky škol umístěných na území hlavního města Prahy (viz také graf č. 11 a 12).

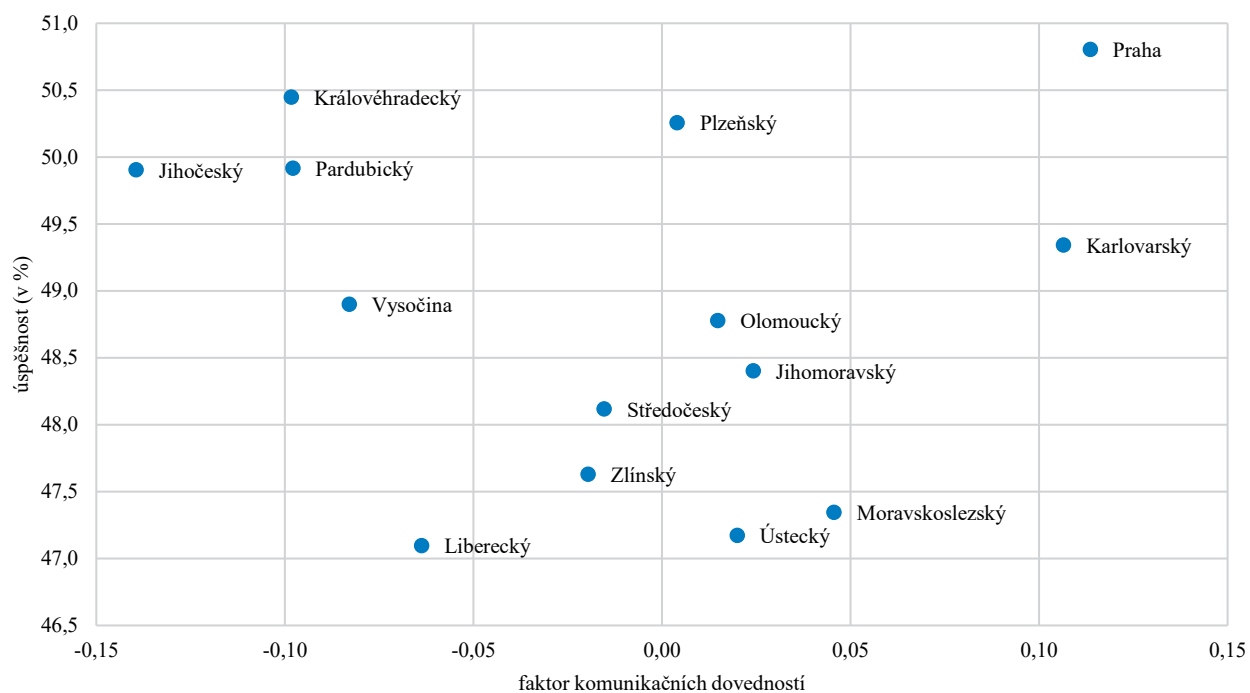
TABULKA 7 | Vztah hodnocených faktorů k dosažené úrovni sociální gramotnosti a k sebehodnocení sociálních dovedností žáků

Faktor	Charakteristika vztahu
Status žáka se SVP	Žáci se SVP dosáhli v testu významně horšího výsledku než žáci bez tohoto statusu. Za pozornost přitom stojí, že žáci se SVP nemají tendenci hodnotit své sociální dovednosti hůře, a to především v oblasti utváření pozitivních sociálních interakcí.
Studovaný obor žáka	Žáci gymnaziálních oborů dosáhli v testu významně lepšího výsledku než žáci ostatních typů maturitních oborů vzdělání. Nejhorších výsledků dosáhli žáci technických oborů maturitního vzdělání. Žáci gymnázií také o něco lépe hodnotili své sociální dovednosti, nicméně velikost efektu této proměnné na související faktory byla malá. Nejhůře své sociální dovednosti hodnotili žáci technických oborů.
Pohlaví žáka	Efekt faktoru pohlaví na výsledek žáků v testu není významný, nicméně dívky dosáhly v testu významně lepšího výsledku, pokud model nezohledňoval sebehodnocení žáka. Dívky přitom hodnotí významně lépe své dovednosti při utváření pozitivních sociálních interakcí (vztahů) a naopak významně hůře své komunikační dovednosti.
Sebehodnocení žáka	Žáci, kteří lépe hodnotili své sociální dovednosti, dosáhli také významně lepšího výsledku v testu, velikost tohoto efektu je však poměrně omezená. Silnější efekt na výsledek má faktor dovedností utvářet pozitivní sociální interakce (vztahy) než faktor komunikačních dovedností (srovnej také s tabulkou č. 5 vzhledem ke studovanému oboru vzdělání žáka).
Zřizovatel školy	Efekt faktoru zřizovatele školy na výsledek žáků v testu není významný. Významný rozdíl spočívá pouze v lepším sebehodnocení svých komunikačních dovedností ze strany žáků neveřejných středních škol.
Velikost školy	Efekt faktoru velikosti školy na výsledek žáků v testu ani na jejich sebehodnocení není významný.
Kraj školy	Žáci Ústeckého kraje dosáhli v testu významně horšího výsledku ve srovnání s referenčním územím hlavního města Prahy. Žáci kraje Vysočina, Jihočeského kraje a Královéhradeckého kraje vykazují významně horší sebehodnocení úrovně sociálních dovedností – ať již při utváření pozitivních sociálních interakcí (vztahů), nebo v rámci komunikačních dovedností.

GRAF 11 | Vztah mezi sebehodnocením dovedností při utváření pozitivních sociálních interakcí a úspěšností žáků v testu sociální gramotnosti podle krajů (průměrné hodnoty za kraje)



Pozn.: Inverze hodnot pro faktory sebehodnocení.

GRAF 12 | Vztah mezi sebehodnocením komunikačních dovedností a úspěšností žáků v testu sociální gramotnosti podle krajů (průměrné hodnoty za kraje)

Pozn.: Inverze hodnot pro faktory sebehodnocení.



5

Rozvoj sociální gramotnosti žáků

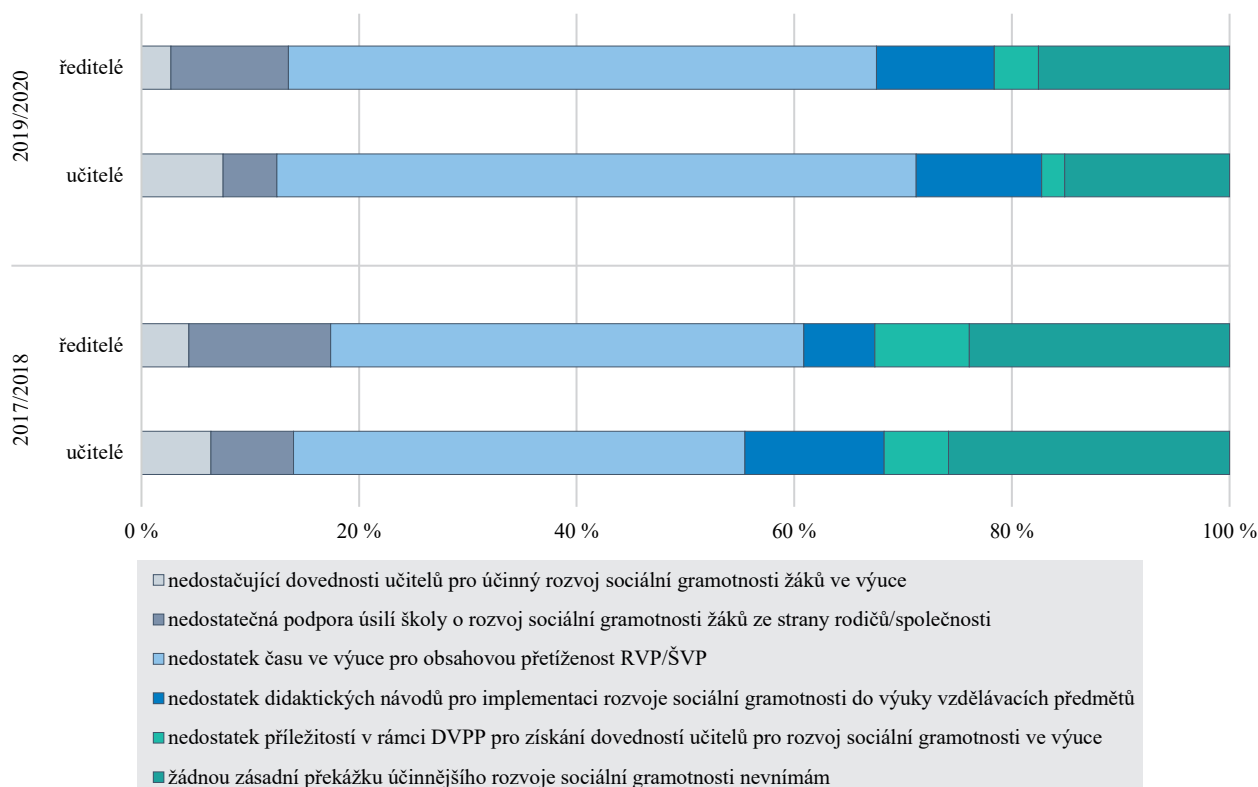
5 ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ

V rámci hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků lze v první řadě poukázat na konzistentnost zjištění v šetřeních pro školní rok 2015/2016, 2017/2018 a 2019/2020 s tím, že data pro školní rok 2019/2020 vykazují oproti předchozímu šetření mírné zhoršení. V této kapitole jsou diskutovány některé doplňující souvislosti.

5.1 Rozvoj sociální gramotnosti žáků – překážky rozvoje a plánované změny

Rozvoj sociální gramotnosti žáků středních škol může být komplikován různorodými překážkami, jejichž poznání poskytuje důležité vstupní informace pro efektivní plánování systémových intervencí. Bez ohledu na další sledované charakteristiky²⁹ označili ředitelé i učitelé středních škol za hlavní překážku rozvoje sociální gramotnosti svých žáků nedostatek času ve výuce, která se s ohledem na nastavení RVP a konkrétního ŠVP musí věnovat širokému obsahu vzdělávacích oblastí. Názory ředitelů a učitelů středních škol jsou v souladu s již dlouhodobější debatou o potřebě revidovat plánovaný obsah výuky (nejen) středních škol, přičemž srovnání odpovědí ředitelů a učitelů ve školních letech 2017/2018 a 2019/2020 indikuje stále intenzivnější vnímání tohoto problému (viz graf č. 13).

GRAF 13 | Hlavní překážky rozvoje sociální gramotnosti žáků pohledem ředitelů a učitelů navštívených škol (podíl odpovídajících ředitelů a učitelů)



Další překážky rozvoje sociální gramotnosti žáků uváděné řediteli i učiteli středních škol do značné míry korespondují se závěry předcházejících kapitol. S ohledem na mezipředmětový charakter konceptu sociální gramotnosti je opětovně poukazováno na nedostatečné didaktické dovednosti učitelů a také na absenci kvalitních didaktických návodů, jak začlenit témata rozvoje sociální gramotnosti do výuky. Pro rozvoj sociální gramotnosti žáků jsou pak také relevantní některé širší souvislosti vzdělávacího procesu, které mimo jiné zahrnují:

- často diskutovanou otázku postavení a prestiže školství ve společnosti, a to včetně vztahu mezi školou a rodinou;
- potřebu věnovat pozornost rozvoji sociální gramotnosti žáků co nejdříve během vzdělávacího procesu.

²⁹ Například typ vyučovaného předmětu učitelem, věk a pohlaví učitele apod.

Za překážku rozvoje sociální gramotnosti žáků lze považovat i problém vysokého důrazu kladeného na standardizované zkoušky s vysokou důležitostí pro vzdělávací kariéru žáka, který je doprovázen přirozenou motivací věnovat značné množství času přípravě na tyto zkoušky, a to na úkor širších sociálních dovedností žáků.

V rámci svých budoucích plánů uvedla čtvrtina ředitelů navštívených středních škol záměr realizovat změny na úrovni školy v oblasti podpory rozvoje sociální gramotnosti žáků. Pozitivně lze přitom vnímat tu skutečnost, že častěji se jednalo o ředitele těch středních škol, jejichž žáci dosáhli v testu sociální gramotnosti horších výsledků. Uváděné záměry změn jsou různorodé, přičemž zahrnují:

- širší zařazení témat podporujících rozvoj sociální gramotnosti do výuky jednotlivých vybraných předmětů;
- realizace třídnických hodin, projektových dnů, workshopů, speciálních kurzů (např. fiktivní firma) ve škole i mimo školu;
- posilování vlastní práce žáků při přípravě aktivit v oblasti rozvoje jejich sociální gramotnosti (projekty organizované samotnými žáky);
- zlepšování kompetencí učitelů v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků (např. DVPP).

V některých případech byl explicitně uveden význam šablon pro přípravu nových intervencí školy v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků.

A large, hollow outline of the number 6, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: one on the left and one on the right, both extending from the left and right edges of the page respectively.

6

Závěry a doporučení

6 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

6.1 Závěry

- Při srovnání závěrů šetření ve školních letech 2015/2016, 2017/2018 a 2019/2020 je možné pozorovat vysokou úroveň stability zjištění. Poznatky pro školní rok 2019/2020 však naznačují určité zhoršení v některých aspektech hodnocení.
- Ředitelé i učitelé navštívených středních škol přikládají sociální gramotnosti žáků vysoký význam, zároveň přitom přisuzují škole zásadní roli v rozvoji sociální gramotnosti žáků. V případě vysokého podílu navštívených středních škol však není tato percepce významu sociální gramotnosti žáků plně reflektována ve vlastním vzdělávacím procesu, a to v kontextu mimo jiné následujících zjištění:
 - ✓ Pro více než polovinu ředitelů i učitelů navštívených středních škol je hlavní překážkou rozvoje sociální gramotnosti žáků obsahová přetíženost RVP a konkrétního ŠVP. Takový postoj bývá předmětem kritiky odborných prací, a to v kontextu izolovaného přístupu ke kognitivním a sociálním dovednostem žáků. Následně je obtížné propojení obou typů dovedností (aktivace sociálních dovedností žáků v běžné výuce).
 - ✓ Argumenty ve prospěch výše uvedené úvahy poskytuje také hodnocení výskytu situací souvisejících s rozvojem sociální gramotnosti žáků v navštívených hodinách výuky. Takto se spíše jen okrajově vyskytují ve výuce jiných než pro sociální gramotnost základních předmětů³⁰ situace relevantní pro aktivaci sociálních dovedností žáků souvisejících s rozvojem mezilidských vztahů (sociální interakce).
 - ✓ Na přibližně pětinu navštívených středních škol nebyla úroveň sociální gramotnosti žáků hodnocena ani třídním učitelem, ani předmětovými učiteli. V hodnocení sociální gramotnosti žáků existují významné příležitosti ke zlepšení také na dalších navštívených školách.
- Významný podíl učitelů vnímá nedostatky ve znalostech a dovednostech učitelů pro výuku zaměřenou na rozvoj sociální gramotnosti žáků, v tomto ohledu se především jedná o náročnější tematické oblasti. Toto zjištění úzce souvisí s dvoupětinovým podílem učitelů, kteří vnímají nedostatečnost nabídky DVPP se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků (především širě nabídky a tematické zaměření akcí). Potenciál ke zlepšování podmínek rozvoje sociální gramotnosti žáků je spatřován také ve vztazích školy a rodiny.
- V navštívených hodinách výuky se žáci nejčastěji setkávali se situacemi, které rozvíjí jejich dovednosti v oblastech kvalitní komunikace a podpory dobrých mezilidských vztahů. Naopak jen omezeně byli žáci konfrontováni se situacemi, které vyžadovaly aktivaci sociálních dovedností nezbytných pro rozpoznání manipulativní či lživé komunikace či řešení mezilidských konfliktů. Správné zvládnutí těchto situací rovněž činilo žákům největší problémy.
- Horší charakteristiky výuky vzhledem k indikátorům sociální gramotnosti byly pozorovány v případě nematuritních oborů vzdělání. Tato skutečnost dále zhoršuje předpoklady rozvoje sociální gramotnosti žáků studujících nematuritní obory vzdělání. Svůj význam také má typ edukačního stylu učitele, kdy učitelé hlásící se ke konstruktivistickému učení vykazují lepší průběh výuky vzhledem k aktivaci komunikačních dovedností a dovedností týmové spolupráce, nikoliv dovedností pro řešení konfliktů.
- V testu sociální gramotnosti dosáhli žáci 3. ročníku středních škol (maturitní obory) průměrné úspěšnosti 49 %. Ačkoliv je tato hodnota na úrovni očekávaného výsledku, existují významné příležitosti ke zlepšování. Největší problémy měli žáci s řešením úloh vyžadujících aktivaci méně často používaných sociálních znalostí a dovedností, dále pak při rozpoznávání manipulativních sdělení. Hlavním diferencujícím faktorem úspěšnosti žáků byl studovaný obor vzdělání.
- Žáci s vyšší dosaženou úspěšností v testu sociální gramotnosti nebyli schopni lépe řešit testové úlohy, které vyžadovaly právní znalosti a dovednosti v běžných životních situacích (např. brigáda na základě dohody o provedení práce). Zde existují příležitosti pro posilování praktické orientace výuky. Naopak žákům s nižší dosaženou úspěšností v testu sociální gramotnosti činily značné problémy testové otázky uvozené delším vstupním textem.
- Své sociální dovednosti hodnotili žáci 3. ročníku středních škol na vysoké úrovni, největší problémy spatřovali v dovednostech aktivního vystupování. V tomto bodě se pohled žáků liší jak od dosažené úrovně sociální gramotnosti, tak od názorů ředitelů navštívených škol, jejichž pohled je výrazně více pesimistický.

³⁰ Především některé společenskovední a výchovné předměty (např. výchova k občanství, výchova ke zdraví).

6.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Sledovat komplexní přístup k rozvoji sociální gramotnosti žáků, jehož součástí je také systém sledování a hodnocení dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků školy a spolupráce s rodinou.
- Usilovat o co nejširší implementaci situací vyžadujících aktivaci sociálních dovedností žáků do běžné výuky různých předmětů (propojení kognitivních a sociálních dovedností žáků, praktická orientace výuky).
- Podporovat zvyšování kompetencí učitelů různých předmětů pro integrovaný přístup k rozvoji kognitivních a sociálních dovedností žáků (aktivace sociálních dovedností žáků v běžné výuce), a to včetně spolupráce učitelů v této oblasti.
- Usilovat o co nejčastější zařazování úloh vyžadujících aktivaci sociálních dovedností žáků pro rozpoznání manipulativní a lživé komunikace, respektive pro řešení konfliktů a problémů špatných mezilidských vztahů.
- Věnovat pozornost vazbám sociální gramotnosti žáků k dalším funkčním gramotnostem, především pak ke čtenářské gramotnosti (např. kontext rozpoznání manipulativní a lživé komunikace v textu).
- Využívat a podporovat sdílení kvalitních didaktických a metodických návodů pro výuku, které se vztahují k rozvoji sociální gramotnosti žáků napříč předměty.
- Věnovat pozornost vhodným a efektivním strategiím rozvoje sociální gramotnosti žáků v menších skupinách žáků.

Doporučení pro zřizovatele škol

- Podporovat školy při zavádění komplexního přístupu k rozvoji sociální gramotnosti žáků, včetně systému sledování a hodnocení dosažené úrovně sociální gramotnosti.
- Podporovat školy při realizaci dílčích aktivit pro rozvoj sociální gramotnosti žáků (např. externí akce, projektová výuka a další).
- Podporovat spolupráci škol při výměně zkušeností v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Podporovat opatření zacílená na rozvoj kompetencí učitelů pro výuku se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků, a to včetně náročnějších témat pro žáky s vyšší úrovní sociální gramotnosti.
- Podporovat vytváření a následné využívání kvalitních didaktických a metodických návodů pro výuku sociální gramotnosti žáků, a to včetně náročnějších témat pro žáky s vyšší úrovní sociální gramotnosti.

SEZNAM ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
RVP	rámcový vzdělávací program



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

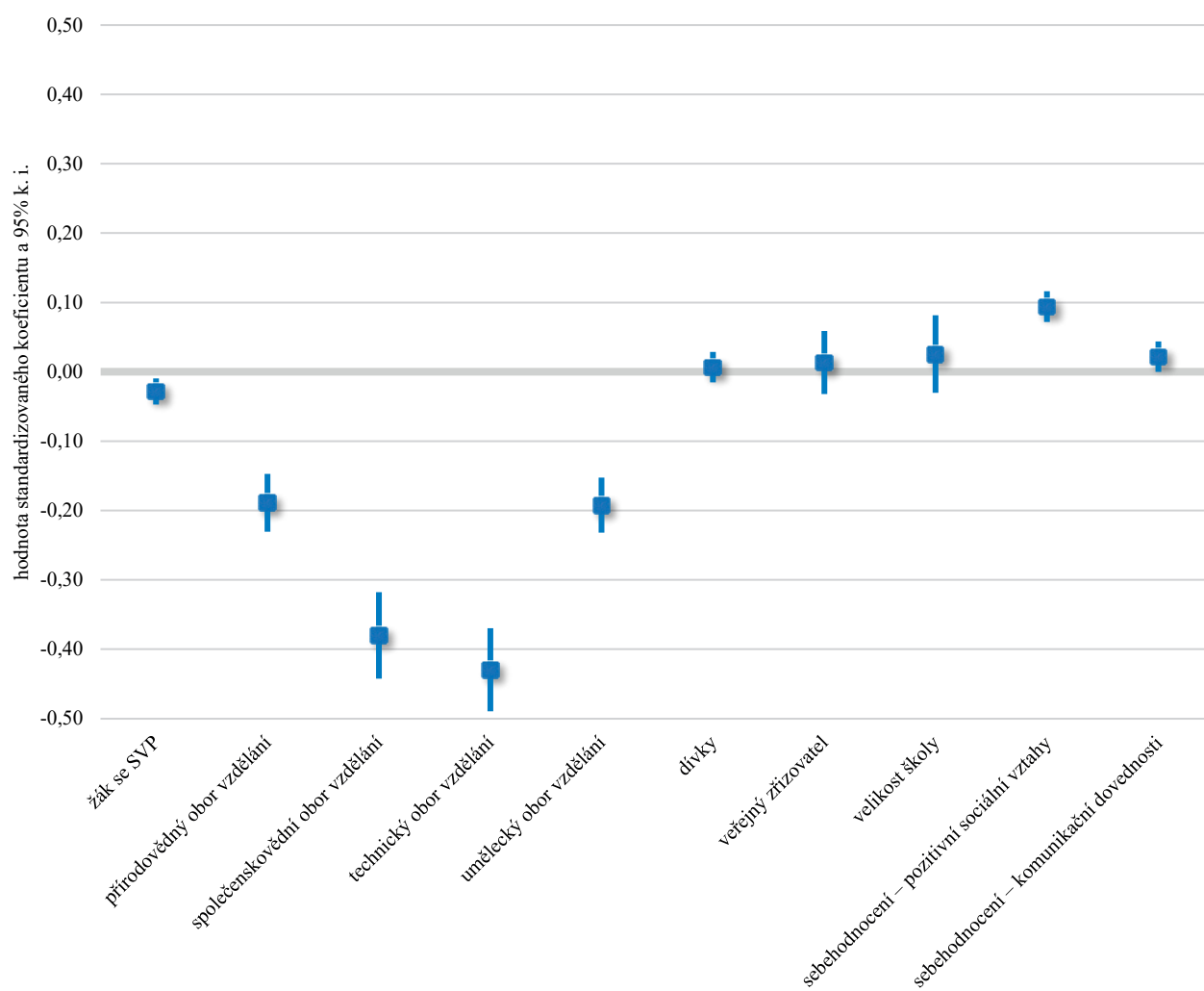
PŘÍLOHA 2 | Doplnující informace

PŘÍLOHA 1 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

Struktura podle zřizovatele	Počet škol	Počet žáků
Veřejný	223	13 140
Neveřejný	74	2 266
Struktura podle krajů	Počet škol	Počet žáků
Jihočeský	21	1 059
Jihomoravský	29	1 377
Karlovarský	7	351
Královéhradecký	18	997
Liberecký	13	476
Moravskoslezský	35	1 928
Olomoucký	18	967
Pardubický	17	812
Plzeňský	13	793
Hlavní město Praha	39	2 276
Středočeský	33	1 535
Ústecký	23	1 209
Vysočina	14	802
Zlínský	17	824
Struktura podle pohlaví	Počet škol	Počet žáků
Dívka	-	7 862
Chlapec	-	7 544
Struktura podle oboru vzdělání	Počet škol	Počet žáků
Žáci gymnaziálních oborů	-	2 335
Žáci přírodovědných oborů	-	1 458
Žáci společenskovedních oborů	-	5 921
Žáci technických oborů	-	4 684
Žáci uměleckých oborů	-	912

PŘÍLOHA 2 | Doplnující informace

GRAF 14 | Hodnota standardizovaného parametru hodnocených faktorů úrovně sociální gramotnosti a 95% interval spolehlivosti odhadů (model s proměnnými zachycenými v grafu a s proměnnou lokalizace školy v kraji, která není v grafu zachycena)



Pozn.: Inverze hodnot pro faktory sebehodnocení.



 **Česká školní
inspekce**

Fráni Šrámka 37 | 150 21 Praha 5

www.csicr.cz