



Česká školní
inspekce

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce **2016/2017**



Výroční
zpráva



2016
2017

**Kvalita a efektivita vzdělávání
a vzdělávací soustavy
ve školním roce 2016/2017**

Výroční zpráva České školní inspekce

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017

Výroční zpráva České školní inspekce

Autoři:

Mgr. Tomáš Zatloukal

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, Ing. Jiří Bartoš, PhDr. Josef Basl, Ph.D., PaedDr. Alice Bláhová, Mgr. Radek Blažek, Mgr. Radovan Bogdanowicz, PhDr. Irena Borkovcová, MBA, Bc. Eva Brabcová, Mgr. Bc. Jana Cipínová, Mgr. Ing. Martina Colledani, Mgr. Vladislava Coufalová, MBA, Ing. Miroslava Debnárová, Mgr. Petr Drábek, PaedDr. Olga Drápalová, PaedDr. Josef Erhard, PhDr. Václav Flegl, Mgr. Gabriela Francová, Ing. Alena Fürstová, Mgr. Marcela Gerdová, Mgr. Martina Havlíčková, Mgr. Michal Hlaváček, Mgr. Jiří Holomek, Bc. Alena Chládková, Mgr. Zuzana Janotová, Mgr. Eva Jelínková, Mgr. Petr Jiroš, Ing. Jiří Koc, Lucie Kovaříková, PaedDr. Jitka Kozáková, PhDr. Vlastislav Kožela, Mgr. Iva Lauermannová, Bc. Kamil Melichárek, Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrý, Mgr. Blanka Moulíková, PhDr. Dana Musilová, Mgr. Hana Novotná, M.A., Mgr. Marcela Orságová, PaedDr. Miloslava Paclíková, Ing. Varja Paučková, Mgr. Tomáš Pavlas, Mgr. Karel Pešina, Mgr. Bohumila Pešková, PhDr. Vladimír Píša, Mgr. Robin Pokorný, Ing. Dana Pražáková, Ph.D., Mgr. Pavel Pyšný, Mgr. Milan Rambousek, Mgr. Pavel Schönwälder, PhDr. Hana Slaná, Mgr. Zdenka Spalová, Mgr. Petr Suchomel, Dr., Vladislav Tomášek, Mgr. Bc. Miluše Urbanová, Ph.D., Mgr. Lukáš Valda, Mgr. Lenka Zedková, Mgr. Václav Zemek

Korektury: PhDr. Václav Flegl, Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

ISBN 978-80-88087-15-1

V roce 2017 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



Zpětná vazba pro výkon vzdělávací soustavy i vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních je velmi důležitou součástí řízení vzdělávání v každé vyspělé zemi. V České republice tuto roli plní Česká školní inspekce. Zdaleka přitom nejde jen o dohled nad tím, jsou-li vzdělávání a s ním související činnosti realizovány v souladu se všemi stanovenými pravidly v jednotlivých oblastech. Hlavním smyslem našich aktivit je sledovat, zjišťovat a hodnotit zejména kvalitativní složky vzdělávání, kterým dominují jednotlivé pedagogické procesy, a poskytovat tak nejrůznějším zainteresovaným skupinám formativně orientované, pravidelné a komplexní informace o kvalitě předškolního, základního, středního, vyššího odborného a jiného vzdělávání.

Kromě inspekčních výstupů určených konkrétní škole nebo konkrétnímu školskému zařízení Česká školní inspekce publikuje také výstupy souhrnné, referující o jednotlivých vzdělávacích tématech napříč školami či školskými zařízeními a poskytující informace o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání v dané oblasti na úrovni celé vzdělávací soustavy. A právě taková souhrnná zjištění, jimž dominuje každoročně vydávaná výroční zpráva jako komplexní kompendium o stavu počátečního vzdělávání v České republice z pohledu jeho kvality a efektivity, poskytují podrobný a ucelený snímek o výkonu naší vzdělávací soustavy s cílem přispět k nastavování efektivních vzdělávacích politik, podpořit řízení vzdělávání realizované na základě informací z přímé pedagogické praxe a pomoci třídit úvahy o silných i slabých aspektech vzdělávání v České republice a možných cestách, jak zajistit jeho kontinuální a kvalitativní rozvoj.

Zvyšování úrovně a kvality vzdělávání v České republice je cílem, který chce svou činností podpořit také Česká školní inspekce. Věřím proto, že předkládaný dokument k naplnění tohoto cíle přispěje.



Mgr. Tomáš Zatloukal

OBSAH

1	Přehled inspekční činnosti za školní rok 2016/2017	8
2	Hodnocení aktuálního průběhu implementace společného vzdělávání	10
2.1	Podmínky pro vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	10
2.1.1	Další vzdělávání pedagogických pracovníků vzhledem k podpoře inkluzivního prostředí	13
2.1.2	Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	13
2.1.3	Přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání	14
2.1.4	Příprava dětí na první ročník základního vzdělávání a zápis žáků do prvního ročníku	15
2.1.5	Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání a na první ročník středního vzdělávání	19
2.2	Průběh vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí a žáků nadaných	21
2.3	Podmínky a průběh implementace společného vzdělávání v zařízeních pro zájmové vzdělávání	25
2.4	Specifika vzdělávání dětí a žáků skupinově integrovaných	27
2.4.1	Vzdělávání dětí a žáků umístěných v domovech pro osoby se zdravotním postižením	27
2.4.2	Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením	29
2.5	Závěry a doporučení pro oblast hodnocení aktuálního průběhu implementace společného vzdělávání	30
3	Předškolní vzdělávání	33
3.1	Podmínky předškolního vzdělávání	34
3.1.1	Školy a děti v předškolním vzdělávání	34
3.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání	36
3.1.3	Finanční podmínky v předškolním vzdělávání	39
3.1.4	Personální podmínky v předškolním vzdělávání	39
3.1.4.1	Ředitelé mateřských škol	39
3.1.4.2	Učitelé mateřských škol	40
3.1.5	Řízení škol v předškolním vzdělávání	43
3.2	Průběh předškolního vzdělávání	47
3.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody	48
3.2.2	Prevence rizikového chování dětí	53
3.3	Výsledky předškolního vzdělávání	55
3.4	Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání	57
4	Základní vzdělávání	60
4.1	Podmínky základního vzdělávání	62
4.1.1	Školy a žáci v základním vzdělávání	62
4.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání	64
4.1.3	Finanční podmínky v základním vzdělávání	66
4.1.4	Personální podmínky v základním vzdělávání	67
4.1.4.1	Ředitelé základních škol	68
4.1.4.2	Učitelé základních škol	69
4.1.5	Řízení škol v základním vzdělávání	74
4.2	Průběh základního vzdělávání	78

4.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody	78
4.2.2	Prevence rizikového chování žáků	83
4.3	Výsledky základního vzdělávání	85
4.3.1	Celkové výsledky vzdělávání žáků	85
4.3.2	Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků	89
4.3.3	Rozvoj jazykové, přírodovědné a informační gramotnosti	91
4.3.3.1	Jazyková gramotnost	91
4.3.3.2	Informační gramotnost	92
4.3.3.3	Přírodovědná gramotnost	93
4.4	Závěry a doporučení pro základní vzdělávání	95
5	Střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatořích	98
5.1	Podmínky středního vzdělávání	99
5.1.1	Školy a žáci ve středním vzdělávání	99
5.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání	102
5.1.3	Finanční podmínky ve středním vzdělávání	104
5.1.4	Personální podmínky ve středním vzdělávání	105
5.1.4.1	Ředitelé středních škol	105
5.1.4.2	Učitelé středních škol	106
5.1.5	Řízení škol ve středním vzdělávání	109
5.1.6	Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání	114
5.2	Průběh středního vzdělávání	114
5.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody	114
5.2.2	Podpora mobility a spolupráce škol s dalšími partnery	117
5.2.3	Průběh praktického vyučování	119
5.2.4	Prevence rizikového chování žáků	120
5.3	Výsledky středního vzdělávání	123
5.3.1	Celkové výsledky vzdělávání žáků	123
5.3.2	Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou a závěrečnou zkouškou	124
5.3.3	Podpora rozvoje jazykové, informační a přírodovědné gramotnosti	128
5.3.3.1	Jazyková gramotnost	128
5.3.3.2	Informační gramotnost	128
5.3.3.3	Přírodovědná gramotnost	128
5.4	Závěry a doporučení pro střední vzdělávání	129
6	Vyšší odborné vzdělávání	133
6.1	Podmínky vyššího odborného vzdělávání	133
6.1.1	Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání	133
6.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve vyšším odborném vzdělávání	135
6.1.3	Finanční podmínky ve vyšším odborném vzdělávání	136
6.1.4	Personální podmínky ve vyšším odborném vzdělávání	136
6.1.4.1	Ředitelé vyšších odborných škol	136
6.1.4.2	Učitelé vyšších odborných škol	137
6.1.5	Řízení škol ve vyšším odborném vzdělávání	139
6.2	Průběh vyššího odborného vzdělávání	140
6.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody	140
6.3	Výsledky vyššího odborného vzdělávání	142
6.3.1	Celkové výsledky vzdělávání studentů	142
6.4	Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání	143

7	Základní umělecké vzdělávání	146
7.1	Podmínky základního uměleckého vzdělávání	147
7.1.1	Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání	147
7.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání	149
7.1.3	Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání	151
7.1.4	Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání	151
7.1.4.1	Ředitelé základního uměleckého vzdělávání	151
7.1.4.2	Učitelé základního uměleckého vzdělávání	152
7.1.5	Řízení škol v základním uměleckém vzdělávání	154
7.2	Průběh základního uměleckého vzdělávání	156
7.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody, podpora rozvoje schopností a dovedností žáků	156
7.2.2	Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání	161
7.3	Výsledky základního uměleckého vzdělávání	165
7.4	Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání	168
8	Zájmové vzdělávání	172
8.1	Podmínky zájmového vzdělávání	172
8.1.1	Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání	172
8.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání	174
8.1.3	Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání	177
8.1.4	Personální podmínky v zájmovém vzdělávání	178
8.1.5	Řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání	180
8.2	Průběh zájmového vzdělávání	184
8.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody	184
8.3	Výsledky zájmového vzdělávání	191
8.4	Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání	193
9	Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	195
9.1	Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	196
9.1.1	Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	196
9.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	197
9.1.3	Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	197
9.1.4	Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	198
9.1.5	Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	199
9.1.6	Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	200
9.2	Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	201
9.2.1	Realizované výchovné a vzdělávací metody	201
9.3	Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	205
9.4	Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	206
10	Systémový projekt Komplexní systém hodnocení jako příspěvek k naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020	208
11	Mezinárodní spolupráce	210
11.1	Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2016/2017	210
11.1.1	Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2016/2017	210
11.1.2	Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2016/2017	211
11.1.3	Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol	212

11.1.4	Evropská maturita	214
11.2	Zapojení do mezinárodních šetření	216
11.2.1	Zajištění úkolů mezinárodních šetření v rámci projektu Komplexní systém hodnocení	216
11.2.2	Zajištění nových cyklů PISA, TALIS a TIMSS	217
11.2.2.1	PISA 2018	217
11.2.2.2	TALIS 2018	218
11.2.2.3	TIMSS 2019	219
11.2.3	Zapojení ČR do aktivit OECD a IEA	219
11.2.4	Zapojení ČŠI v projektech SICI	220
11.2.5	Vyhodnocení mezinárodních závazků České školní inspekce za školní rok 2016/2017	221
12	Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti	224
12.1	Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením	224
12.1.1	Základní údaje o veřejnosprávní kontrole	224
12.1.2	Souhrnné výsledky kontrolní činnosti	224
12.1.3	Závěry veřejnosprávní kontroly	226
12.2	Kontrolní činnost v zařízeních školního stravování	227
12.3	Kontrola dodržení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví	228
12.4	Školní úrazovost	229
	TABULKOVÁ ČÁST	233
	Přílohy	252
	Příloha 1 Seznam zkratk	252
	Příloha 2 Změny v právních předpisech	255
	Příloha 3 Vybrané náměty a doporučení ČŠI pro MŠMT	259
	Příloha 4 Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI	262
	TEMATICKÉ ZPRÁVY	283
	Tematická zpráva – Kvalita výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	285
	Tematická zpráva – Využívání individuálních výchovných programů v základních školách	335
	Tematická zpráva – Komunikace mezi školou a veřejností v základním vzdělávání	353
	Tematická zpráva – Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy	373
	Tematická zpráva – Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky	399
	Tematická zpráva – Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách	427
	Tematická zpráva – Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017	449
	Tematická zpráva – Kvalita školního stravování (vybrané aspekty včetně dietního stravování)	483
	Tematická zpráva – Vzdělávání v mateřských a základních školách zřízených pro děti a žáky se sluchovým postižením	503
	Srovnání vybraných znaků méně úspěšných a velmi úspěšných tříd – Sekundární analýza	533

Přehled inspekční činnosti za školní rok 2016/2017

807 komplexní inspekční činnost
 95 inspekční činnost na podnět
 26 inspekční činnost na žádost
 16 orientační inspekční činnost

MŠ
 944

5 993
 hospitací

671 komplexní inspekční činnost
 145 inspekční činnost na podnět
 30 inspekční činnost na žádost
 21 orientační inspekční činnost

ZŠ
 867

12 205
 hospitací

204 komplexní inspekční činnost
 62 inspekční činnost na podnět
 4 inspekční činnost na žádost
 36 orientační inspekční činnost

SŠ
 306

5 477
 hospitací

27 komplexní inspekční činnost
 1 inspekční činnost na podnět
 2 inspekční činnost na žádost
 1 orientační inspekční činnost

VOŠ
 31

390
 hospitací

98 komplexní inspekční činnost
 6 inspekční činnost na podnět
 1 inspekční činnost na žádost

ZUŠ
 105

1 906
 hospitací

Přehled inspekční činnosti za školní rok 2016/2017

686 komplexní inspekční činnost
60 inspekční činnost na podnět
29 inspekční činnost na žádost
4 orientační inspekční činnost

zařízení pro
zájmové
vzdělávání

779

2 441
hospitací

57 komplexní inspekční činnost
42 inspekční činnost na podnět
22 orientační inspekční činnost

zařízení pro
výkon ústavní
nebo ochranné
výchovy

121

549
hospitací

1 130 komplexní inspekční činnost
108 inspekční činnost na podnět
43 inspekční činnost na žádost
31 orientační inspekční činnost

zařízení
školního
stravování

1 312

80 komplexní inspekční činnost
21 inspekční činnost na podnět
2 inspekční činnost na žádost
2 orientační inspekční činnost

ostatní školy
a školská
zařízení

105

549
kontrol

756
stížností

528
konkurzních
řízení

2 Hodnocení aktuálního průběhu implementace společného vzdělávání

Zásadní změnu ve způsobu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami i dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných přinesla s účinností od 1. září 2016 změna zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zákonem č. 82/2015 Sb. a jeho prováděcí předpis, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Školský zákon i jeho prováděcí předpisy vycházely z předpokladu, že právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem, zároveň však také na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení nemá být výsadou úzce vymezeného okruhu osob, ale mělo by náležet každému jednotlivci tou měrou, v které je nezbytné pro naplnění jeho práva na vzdělání.

Ustanovení § 16 školského zákona pak nově vymezilo děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami nikoli na základě jejich diagnózy, ale potřeb, resp. podpory, již potřebují k tomu, aby se mohli vzdělávat na rovnoprávném základě s ostatními. Zároveň byl vymezen základní okruh tzv. podpůrných opatření jako klíčový nástroj zajištění zmíněné podpory. Podpůrná opatření se postupně systematicky katalogizovala, zpřesnila se pravidla pro přiznávání podpůrných opatření. Záměrem bylo také důrazněji klást požadavek na kvalitní diagnostiku prováděnou školskými poradenskými zařízeními, včetně aktivní spolupráce zákonných zástupců, poradenských zařízení a škol.

Kromě již zmíněného požadavku se se změnou legislativy od školských poradenských zařízení očekává také používání standardizovaných diagnostických nástrojů a využívání pojmů, zabranujících zneužívání podpůrných opatření. Na změnu školského zákona a některých prováděcích vyhlášek bylo nutné také zareagovat v samotném výchovně-vzdělávacím procesu, ve kterém se měly připravované a již realizované změny promítnout. Postupným nastavováním rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků bylo nutné připravit revize v Rámcově vzdělávacích programech, především pak zrušit přílohu RVP ZV – LMP, poskytnout další vzdělávání poradenským a pedagogickým pracovníkům, zajistit změnu evidenčního a statistického systému, zajistit informační semináře k § 16 školského zákona a k prováděcímu předpisu atd.

Při inspekční činnosti bylo zjištěno, že většina škol správně a včas upravila své školní vzdělávací programy. Míra nesouladu ŠVP s RVP tak byla srovnatelná s údaji v předchozích školních letech.

V této kapitole jsou uváděna zjištění ze všech typů inspekční činnosti v běžných školách (a v jejich, případně v samostatných školských zařízeních), na rozdíl od tematické zprávy věnované společnému vzdělávání, která vychází ze specifického úkolu prováděného při komplexní inspekční činnosti a zahrnuje proto menší vzorek škol a školských zařízení (o cca 13 %).

2.1

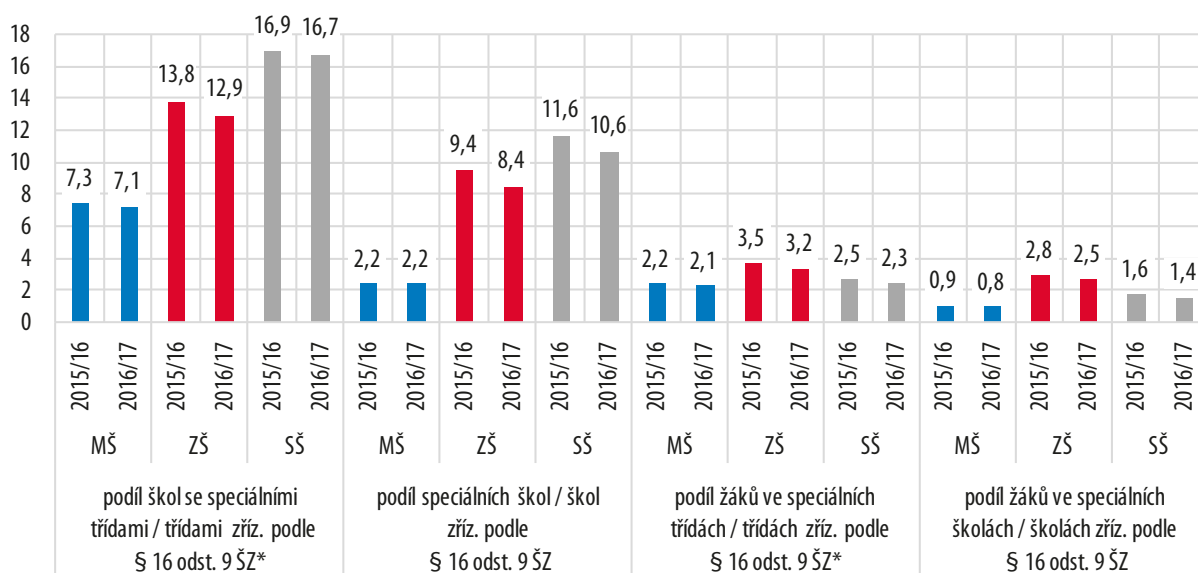
Podmínky pro vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Společné vzdělávání předpokládá vzdělávání všech dětí a žáků společně v běžných školách s výjimkou dětí a žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona. Vzdělávání těchto dětí a žáků se přednostně uskutečňuje v běžných školách, pokud však nepostačují poskyto-

vaná podpurná opatření k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání v běžných školách, mohou se na základě doporučení školského poradenského zařízení vzdělávat ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Graf 1

Školy a žáci – podíl (v %)



* včetně speciálních tříd / tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, které jsou součástí běžných škol

Ve školním roce 2016/2017 (podle stavu k 30. 9. 2016) se v běžných třídách v hlavním vzdělávacím proudu vzdělávalo společně 97,9 % dětí v mateřských školách, 96,8 % žáků v základních školách a 97,7 % žáků ve středních školách. Zatímco podíl škol zřízených podle § 16 odst. 9 se v mateřských školách meziročně nezměnil, v základních a středních školách poklesl o jeden procentní bod.

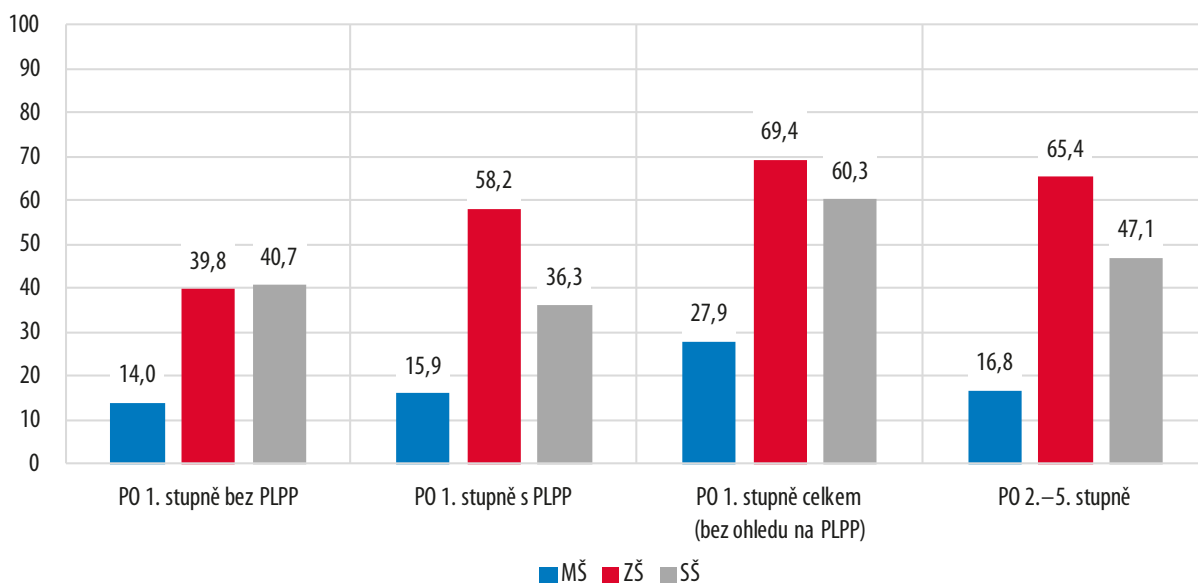
Novelou školského zákona byla podpurná opatření vymezena jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte či žáka. Přehled podpurných opatření je uveden v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpurná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a lze je různě kombinovat.

Součástí inspekční činnosti bylo sledování poskytování podpurných opatření a jejich postupný náběh v průběhu školního roku. V následujícím grafu jsou uvedeny podíly navštívených škol, ve kterých byla ve školním roce 2016/2017 přiznána aspoň jednomu dítěti či žákovi podpurná opatření daného stupně. Je ale třeba vzít v potaz, že tyto podíly jsou ovlivněny situací na začátku školního roku, kdy např. opatření 2.–5. stupně podle nové legislativy byla poskytována pouze v necelé třetině základních škol.



Graf 2

Podpůrná opatření – podíl škol (v %)



V rámci sledování rovných příležitostí ve vzdělávání se Česká školní inspekce zaměřuje také na existenci vnější diferenciaci dětí a žáků ve školách. Taková diferenciaci, kdy nejsou všechny třídy heterogenní, byla zaznamenána v 5,3 % základních škol. Šlo především o třídy se specifickým zaměřením (s rozšířenou výukou jazyků, sportovní, matematické apod.) a třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, stanovuje řediteli základní, střední a vyšší odborné školy povinnost zabezpečit poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem, což však zůstává spíše výjimkou než pravidlem, jak je patrné z následující tabulky.

Tabulka 1

Dostupnost specialistů a dalších osob poskytujících podporu – podíl škol (v %)

Pozice	MŠ	ZŠ	SŠ
Výchovný poradce	x	83,4	98,6
Školní metodik prevence	x	90,9	96,1
Školní speciální pedagog	4,2	25,0	7,8
Školní psycholog	1,5	17,7	18,9
Asistent pedagoga	26,8	68,9	21,3
Další osoby poskytující podporu (např. osobní asistent)	x	11,2	2,9

Přítomnost asistenta pedagoga je častá v základních školách (68,9 %), v mateřských a středních školách využívá jeho služeb přibližně čtvrtina, resp. pětina škol. Průměrný počet asistentů pedagoga v navštívených základních školách činil 2,3. Ve srovnání se školním rokem 2015/2016 se součet úvazků všech pedagogů ve škole zvýšil v necelých 60 % škol, ve kterých je asistent pedagoga k dispozici, a byl i ve školním roce 2015/2016. Přesto ve školách chyběli kvalifikovaní a zkušení asistenti pedagoga a byl zaznamenán malý zájem o tuto

pracovní pozici (nízké finanční ohodnocení, snížený úvazek). Současně se školy potýkaly s problémem odchodu asistentů pedagoga v průběhu školního roku, neboť někteří svou situaci přehodnotili poté, co získali reálnou představu o náplni této práce a jejím finančním ohodnocení. Problémy byly zaznamenány také se zajištěním předmětů speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence příslušnými odborníky.

2.1.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků vzhledem k podpoře inkluzivního prostředí

V posledních dvou letech se dalšího vzdělávání ve formě kurzů a seminářů v délce nejméně 4 vyučovací hodiny zúčastnil vysoký podíl dotázaných ředitelů i učitelů. Celkově se učitelé vzdělávají nejčastěji v metodách a formách výuky a vědomostech týkajících se předmětů, které vyučují, zatímco ředitelé se nejčastěji vzdělávají v legislativní oblasti, ekonomické a finanční oblasti a organizačním řízení (zejména ředitelé mateřských a středních škol).

V posledních dvou letech nicméně vzrostl podíl pedagogických pracovníků, kteří se zapojili do vzdělávání v oblasti inkluze a vzdělávání dětí/žáků se SVP (viz následující tabulka, která uvádí podíly ředitelů/učitelů, kteří se účastnili vybraných forem a oblastí dalšího vzdělávání, ze všech dotázaných ředitelů/učitelů).

Tabulka 2

Další vzdělávání pedagogických pracovníků – podíl ředitelů a učitelů (v %)

Oblasti dalšího vzdělávání PP		MŠ	ZŠ	SŠ
Účast v kurzech a seminářích DVPP	Ředitelé	92,4	93,4	93,5
	Učitelé	76,0	77,3	65,4
Vzdělávání dětí/žáků se SVP	Ředitelé	34,8	48,0	33,2
	Učitelé	14,8	24,2	9,7
Inkluzivní vzdělávání	Ředitelé	36,0	60,2	29,4
	Učitelé	9,2	22,6	5,2
Legislativní oblast	Ředitelé	72,0	74,2	74,8
	Učitelé	x	x	x

Přestože podíl učitelů vzdělávajících se v oblastech, které se vztahují ke společnému vzdělávání, v posledních letech narůstá, celkově byl proškolen pouze malý podíl učitelů. K malé účasti mohly vedle organizačních problémů se zajišťováním suplování a nedostatečných finančních prostředků škol na vzdělávání přispět také nejednotnost informací poskytovaných na již absolvovaných školeních a obsahové zaměření kurzů. I nadále však dotázaní učitelé a ředitelé potřebu podpory v oblasti společného vzdělávání pociťují.

2.1.2 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Česká školní inspekce se v rámci hodnocení implementace společného vzdělávání zaměřila také na školská poradenská zařízení. Změny v této oblasti souvisely především s novelizací vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.). Mezi klíčové změny patřila změna lhůty pro poskytnutí služby (do 3 měsíců od přijetí žádosti¹), podoba zpráv a doporučení a normovaná finanční náročnost poskytovaných podpůrných opatření.

Novelizací právních předpisů (vyhláška č. 27/2005 Sb.) byl současně položen vyšší důraz na spolupráci škol a školských poradenských zařízení při přiznávání podpůrných opatření

¹ Novelizací vyhlášky č. 27/2016 Sb. (vyhláškou č. 270/2017 Sb.) se od 1. 9. 2017 tato lhůta změnila – zpráva a doporučení se vydávají nejpozději do 4 měsíců ode dne přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci školským poradenským zařízením.



2.–5. stupně (ředitel školy určuje pedagogického pracovníka, který bude odpovídat za spolupráci se školským poradenským zařízením, školská poradenská zařízení zjišťují podmínky školy pro poskytování podpůrných opatření).

Inspekční činnost byla ve školských poradenských zařízeních provedena ve formě inspekčního elektronického zjišťování v listopadu a prosinci 2016. Situace byla dále monitorována v rámci pilotního šetření v únoru až dubnu 2017 ve 4 školských poradenských zařízeních (s 18 pracovišti), ve kterých byla posuzována také jejich spolupráce s 12 vybranými školami.

Z výsledků inspekčního elektronického zjišťování z jejich vyjádření vyplynulo, že 28,5 % zařízení se nedařilo naplňovat lhůtu tří měsíců pro poskytnutí poradenské služby od přijetí žádosti o tuto službu. Přestože se většině zařízení (71,5 %) tuto lhůtu dodržovat dařilo, často to bylo za cenu omezení jiných poradenských služeb (např. metodické návštěvy ve školách, skupinové práce s klienty, terapie apod.). Toto potvrdila také prezenční inspekční činnost ve školských poradenských zařízeních. Lhůty byly plněny za cenu omezení další standardní činnosti, výkonu práce i mimo pracovní dobu, a v případě některých zařízení se lhůty naplnit nedařilo. Výhrady k čekací lhůtě na vyšetření tak neměla pouze čtvrtina vybraných škol, které s navštívenými zařízeními spolupracovaly.

K vysokému počtu žádostí o poskytnutí poradenské služby přispěly mimo jiné také předčasně podávané žádosti klientů, jejichž předchozí potvrzení ještě nepozbylo platnosti. Pracovníci školských poradenských zařízení odhadli, že takových žádostí byla v průměru necelá čtvrtina. Nárůst v objemu žádostí zaznamenalo v první polovině školního roku 2016/2017 celkem 35,1 % zařízení.

Jako pozitivum lze uvést, že většina oslovených škol byla spokojena s kvalitou vydaných doporučení a jejich využitelností pro práci školy, která se dle jejich názoru od 1. 9. 2016 zlepšila.

Zjišťována byla také metodická podpora školských poradenských zařízení. Nespokojenost s poskytovanou podporou vyjádřily čtyři pětiny zařízení (z toho přibližně polovina těchto zařízení byla v zásadě spokojena, přesto v některých oblastech pociťovala nedostatek podpory). Nejčastějšími důvody nespokojenosti byly nejasnosti a nejednotnost výkladu legislativy a nedostatečná připravenost celého procesu v předstihu. K nespokojenosti zařízení přispěly také velké počáteční obtíže s technickým zabezpečením procesu tvorby zprávy a doporučení formou elektronických formulářů v aplikaci Form Filler.

2.1.3 Přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání

I ve školním roce 2016/2017 pokračoval pokles počtu žádostí o přijetí do mateřské školy. Současně bylo vyhověno vyššímu podílu žádostí. Nejmenší podíl žádostí o přijetí, kterým nebylo vyhověno, byl v Karlovarském kraji (3,7 %) a v Kraji Vysočina (6 %), naopak nadprůměrný počet odmítnutých žádostí byl v Praze (34,3 %), v Jihomoravském kraji (33,7 %) a ve Středočeském kraji (27,1 %). Mezi nejčastější důvody nepřijetí patřilo naplnění kapacity mateřské školy, věk dítěte, případně nedodržení podmínky stanovené zákonem o ochraně veřejného zdraví související s pravidelným očkováním.

Žádosti o přijetí do MŠ

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet žádostí o přijetí do MŠ	179 352	162 247	155 001
z toho počet, kterým nebylo vyhověno	50 800	41 041	31 991
z toho podíl, kterým nebylo vyhověno	28,3	25,3	20,6
Počet žádostí o přijetí do MŠ, kterým bylo vyhověno	128 552	126 206	123 010
z toho počet dětí, které nastoupily	123 958	121 306	117 909
z toho podíl dětí, které nastoupily	96,4	96,1	95,9

Při realizaci přijímacího řízení většina mateřských škol postupovala v souladu s příslušnými právními předpisy. Kritéria pro přijímání dětí v rozporu s právními předpisy (§ 34 odst. 2 ŠZ) nastavilo pouze 0,7 % škol. Ve stejné míře jako v loňském roce bylo shledáno porušení u 4,8 % škol v dodržování nastavených podmínek a kritérií pro přijímání dětí. Mezi časté důvody patřilo přijetí dítěte bez dokladu o očkování, příp. dokladu, že je proti nákaze imunní nebo se nemůže očkování podrobit pro trvalou kontraindikaci, a absence zdůvodnění stanovení tříměsíčního zkušebního pobytu.

Pro školní rok 2016/2017 nebylo vyhověno žádosti o přijetí 2 052 dětí mladších tří let v 28,7 % škol. Hlavním důvodem bylo upřednostnění starších dětí. V několika případech nebyla splněna kritéria pro přijetí.

2.1.4 Příprava dětí na první ročník základního vzdělávání a zápis žáků do prvního ročníku

Příprava dětí na první ročník základního vzdělávání

Bylo zjištěno, že většina mateřských škol věnuje přípravě dětí na přechod do základního vzdělávání pozornost a realizuje také řadu aktivit, které tuto připravenost podporují. Kvalita a efektivnost těchto cílených aktivit byla však v jednotlivých MŠ velmi rozdílná.

Mezi málo efektivní činnosti patřila práce s pracovními listy bez výraznější diferenciací náročnosti vzhledem k individuálním předpokladům dětí. Podle zjištění ČŠI byla tato metoda mnohdy dominantní. Malá pozornost byla věnována správnému úchopu psacího náčiní i psychohygienickým zásadám, např. správnému sezení, ačkoliv ji uvádí většina navštívených škol. Také logopedická prevence byla v některých MŠ pouze nahodilá. Rovněž se mateřským školám ne vždy dařilo vhodně zařadit cílenou přípravu dětí na vstup do 1. ročníku základní školy do organizace dne. Zatímco většinu uvedených aktivit uváděli ředitelé převážné většiny navštívených škol, problémové a situační učení je podle jejich výpovědí realizováno pouze v 56,2 % škol.

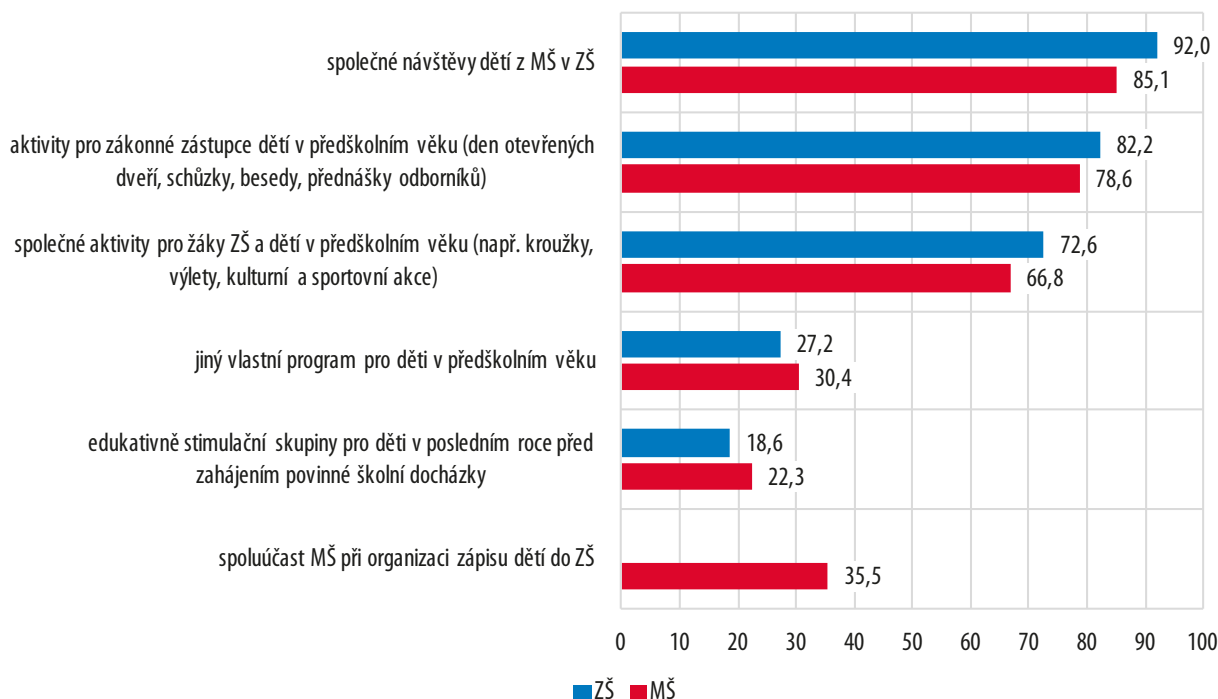
Mezinárodní studie *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*² poukazuje na nutnost spolupráce mezi institucemi, které předškolní a základní vzdělávání zabezpečují, ale také na nutnost úzké spolupráce pedagogů.

Ukázalo se, že efektivní a přínosná spolupráce MŠ a ZŠ během školního roku nebyla samozřejmostí a často byla pouze formální. Spočívala zejména v aktivitách, během nichž se děti seznamovaly s prostředím i budoucími spolužáky, čímž získávaly důvěru ke škole. Podporující aktivity, které uváděli ředitelé škol, se v porovnání s předchozími lety nelišily.

2 OECD. (2017). <http://www.oecd.org/edu/school/starting-strong-v-9789264276253-en.htm> Tato zpráva vyhodnocuje a porovnává situaci ve 30 zemích OECD a partnerských zemích, přičemž vychází z podrobných zpráv jednotlivých zemí a dotazníku o politikách a praktikách v oblasti přechodu z pre-primárního do primárního vzdělávání.



Aktivity nabízené dětem nebo jejich zákonným zástupcům před nástupem do ZŠ – podíl škol (v %)



Chyběla však cílená spolupráce pedagogů mateřských a základních škol, vzájemná znalost rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání. Tato skutečnost se odrážela v chybějící návaznosti mezi mateřskou školou a základní školou zejména v oblasti metod a forem práce a vzdělávacích cílů. Častější spolupráce probíhala v případě spojených subjektů MŠ a ZŠ nebo jejich blízkosti. Výjimečně se pedagogové ZŠ účastnili schůzky rodičů v MŠ, na které zákonné zástupce dětí informovali o požadavcích kladených na děti při jejich vstupu do 1. ročníku základní školy.

Odklad povinné školní docházky

Ve školách, které Česká školní inspekce navštívila, mělo 16,4 % dětí v posledním ročníku mateřské školy odklad povinné školní docházky. Oproti předchozímu školnímu roku došlo k nárůstu o 1,4 %.

Struktura příčin odkladu se rovněž již několik let nemění. Mezi důvody převládají celková nezralost (36 %) a logopedické vady (27,9 %), dále potíže v grafomotorické oblasti (14,5 %), sociální nezralost (11,6 %) a nedostatečná adaptace a potíže se soustředěním (10,8 %).

Zápis žáků do prvního ročníku

Počet dětí, které se dostavily k zápisu ve školním roce 2016/2017, kontinuálně vykazuje rostoucí trend, stejně jako počet dětí, které byly převedeny na jinou školu. Naopak počet dětí s žádostí o odklad mírně poklesl ve srovnání se školním rokem 2015/2016.

Zahájení povinné školní docházky v ZŠ

Výkaz MŠMT	2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Počet dětí, které se dostavily k zápisu	148 296	–	150 100	–	152 335	–
Převedení na jinou školu	5 273	3,6	6 259	4,2	7 673	5,0
S žádostí o odklad povinné školní docházky	16 672	11,2	17 013	11,3	16 629	10,9

Ředitel školy má povinnost přijmout k základnímu vzdělávání všechny děti ze spádové oblasti. Na základě výpovědí ředitelů odmítlo za poslední 3 roky přijetí dětí ze spádové oblasti pouze pět škol navštívených v průběhu školního roku 2016/2017, a to z kapacitních důvodů.

Česká školní inspekce ve školním roce 2016/2017 uskutečnila kontrolu 125 základních škol v průběhu konání zápisů (duben 2017). Při inspekční činnosti bylo zjištěno, že většina zápisů proběhla vhodnou formou, přiměřenou věku dítěte v souladu s informací MŠMT k organizaci zápisů k povinné školní docházce³.

Ve všech navštívených základních školách ředitel školy splnil povinnost podle § 46 odst. 1 školského zákona a stanovil místo a dobu zápisu. Zápis do 1. třídy téměř všechny základní školy oznámily na svých webových stránkách nebo na úřední desce školy, na nástěnce nebo obdobné informační ploše ve škole. Místní periodikum, zpravodaj a rozhlas využily k oznámení zápisu více než dvě třetiny základních škol.

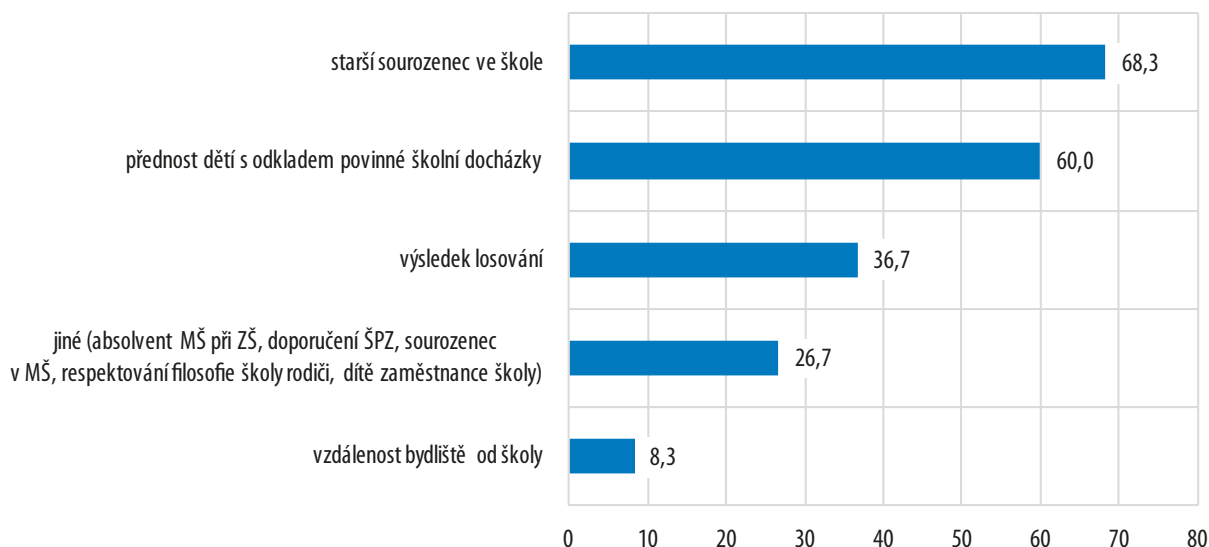
Elektronickou registraci využilo 12,8 % základních škol. Registrace ve více než čtyřech pětinach těchto škol přímo generovala termín (tj. den a hodinu), kdy se má dítě dostavit k zápisu, aby se zamezilo případnému čekání ve frontě ve škole či před školou. Ve čtyřech školách byla elektronická registrace podmínkou pro zahájení správního řízení, což je v rozporu se školským zákonem v případě, že zákonný zástupce neměl možnost podat žádost o přijetí jiným způsobem.

Kritéria zápisu, která ředitel stanovil v 71,5 % škol, byla v souladu se zákonem. V polovině těchto škol byla jediným kritériem spádovost, v ostatních případech byly jinými kritérii např. starší sourozenec navštěvující tutéž školu nebo přednost dětí s odkladem povinné školní docházky. V 28,5 % škol nebylo nutné kritéria přijetí vytvářet a zveřejňovat, protože z důvodu dostatečné kapacity byly u zápisu přijímány všechny děti.

3 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>



Existence jiných kritérií přijetí mimo spádovosti – podíl škol, v nichž jsou jiná kritéria stanovena (v %)



Při inspekční činnosti ve sledovaných základních školách bylo zjištěno, že u 4 základních škol nesplnil obecní úřad svou povinnost dle § 36 odst. 8 školského zákona a neposkytl škole seznam dětí, pro které je daná škola spádová. Těmto školám poskytly seznamy mateřské školy, případně byla situace řešena jiným způsobem.

V souvislosti se zvýšeným počtem dětí, které vstupují do základního vzdělávání, se zřizovatelé snažili reagovat na vzniklou situaci navýšováním kapacity škol či úpravou jejich spádových obvodů – v 10,3 % základních škol byl změněn spádový obvod a v 4,3 % byla navýšena kapacita školy. Naopak v 85,5 % škol nedošlo ke změně spádového obvodu ani kapacity školy.

Další náležitosti vyplývající z právních předpisů a doporučení (kontrola, kdo dítě přihlašuje – rodič, pěstoun, vychovatel DD, poručník, opatrovník – a zda je oprávněn dítě přihlásit, informování zákonného zástupce o možnosti odkladu školní docházky, informování zákonného zástupce o povinnosti předškolního vzdělávání dítěte a možných způsobech jejího plnění v případně rozhodnutí o odkladu) byly ve všech školách splněny. Výjimkou bylo informování zákonného zástupce dítěte o tom, jak může do doby zahájení povinné školní docházky pomoci dítěti v jeho dalším rozvoji, které nebylo dodrženo ve dvou školách a informování zákonného zástupce v případě budoucího vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo nadaného a mimořádně nadaného žáka o systému společného vzdělávání ve třech školách.

Při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání podává zákonný zástupce dle školského zákona vždy žádost o přijetí dítěte k základnímu vzdělávání. Většina škol (88,7 %) však požaduje vyplnění dalších formulářů v průběhu zápisu – nejčastěji zápisového listu do 1. třídy. Často je vyžadováno také vyplnění dotazníků pro zákonné zástupce. Ve 14,5 % škol pak nebyly informace požadované v těchto dalších formulářích vyhodnoceny jako nezbytné pro zajištění zápisu. Více než polovina škol zveřejňuje tyto formuláře již před samotným zápisem např. na svých webových stránkách. Zákonný zástupce si tak může příslušné dokumenty připravit s předstihem, což napomáhá hladšímu průběhu zápisů.

Téměř ve všech ZŠ proběhl zápis do 1. ročníku formou rozhovoru učitelů s dětmi a plnění zadaných úkolů. Téměř tři pětiny škol využily jako součást zápisu hru a dvě pětiny prohlídku školy. Testování (psychologický test školní zralosti) bylo zaznamenáno pouze v jedné škole a nemělo vliv na rozhodnutí o přijetí dítěte k základnímu vzdělávání.

Přípravné třídy

Od 1. 9. 2015 byly přípravné třídy základní školy určeny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých byl předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, a přednostně pro děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Poslední dva školní roky tak přípravné třídy nesloužily pouze dětem se sociálním znevýhodněním, jak tomu bylo v předchozím období.

V souvislosti se zavedením povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před plněním povinné školní docházky došlo k další změně – od 1. 9. 2017 jsou přípravné třídy určeny výhradně pro děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky a zároveň je u nich předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj.

Tabulka 5

Přípravné třídy – školy, třídy, děti

Přípravná třída (výkaz MŠMT)	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet škol s přípravnou třídou	246	286	295
Počet přípravných tříd	300	344	345
Počet dětí v přípravných třídách	3 819	4 514	4 569

Ve školním roce 2016/2017 se počet přípravných tříd ustálil na 345, což je pouze o jednu více než ve školním roce 2015/2016. Celkově se v nich vzdělávalo 4 569 dětí.

ČŠI uskutečnila v přípravných třídách celkem 64 hospitací (z toho 16 bylo realizováno ve školách zřízených podle § 16 odst. 9). Průměrný počet zapsaných dětí v hospitovaných přípravných třídách činil 12,9, přičemž průměrná účast byla 70 %. V 93,8 % hodin byl pedagog odborně kvalifikovaný. Vzdělávací cíl byl stanoven téměř ve všech hodinách, jednoznačně byl splněn přibližně v polovině hodin. Ve většině hodin byl vhodně volen s ohledem na schopnosti a znalosti dětí, nicméně ve více než 10 % hodin nebyl stanoven vzhledem k ŠVP. Důraz byl kladen na dovednosti dětí.

Přestože bylo vzdělávání dětí ve většině hospitovaných hodin dobře organizačně a pedagogicky zvládnuté, vyučující kladli na děti přiměřené a srozumitelné požadavky a klima ve třídě podporovalo učení, volené formy a metody nebyly hodnoceny vždy pozitivně. Převažovala frontální výuka (v 81,3 % hodin byl zaznamenán dominantní nebo výrazný výskyt), zatímco skupinová práce nebo práce ve dvojici se vyskytovala pouze zřídka. V necelé pětině hodin pak byla frontální výuka označena jako spíše nebo rozhodně neúčelná. Z metod převažovala komunikativní výuka a dovednostně praktické metody, v necelé v polovině hodin byla využita transmisivní výuka a aktivizující metody. Situace podporující učení (podpora výkonu a pomoc při obtížích) se vyskytovaly převážně ve zdařilé podobě (71,9 %, resp. 67,3 % hodin). Rezervy byly nalezeny v hodnocení dětí – kvalitní formativní zpětná vazba byla dětem poskytována pouze v 35,9 % hodin, sebehodnocení a vzájemné hodnocení dětí bylo zaznamenáno jen v malém podílu hodin.

Individuální přístup nejčastěji nabýval podoby přizpůsobení vhodných aktivit (78,1 % hodin) a přizpůsobení cílů a obsahu (60,9 %). Naopak nebyl vůbec zaznamenán v necelé pětině navštívených hodin, což je s ohledem na tento druh vzdělávání poměrně zásadní zjištění. Děti se ŠVP byly přítomny v 53,1 % hodin a nejčastěji jim byla poskytována podpora úpravou organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a asistent pedagoga.

2.1.5 Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání a na první ročník středního vzdělávání

Základním školám se daří realizace efektivního adaptačního procesu žáků prvního ročníku, kteří tak ve velké většině bez problémů zvládají přechod z předškolního do základního vzdělávání.



Pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí pak školy žákům 1. ročníků nabízely především mimoškolní aktivity a kroužky a individuální konzultace pro zákonné zástupce (podle dotázaných ředitelů okolo 77 % škol). „Patrona“ (např. žáka z vyššího ročníku) přiřazuje žákům 1. ročníků pětina navštívených základních škol a adaptační či seznamovací pobyty realizuje sedmina škol. Z jiných aktivit to jsou například spolupráce napříč ročníky, adaptační týden nebo možnost ukázkových hodin pro rodiče, případně jejich přítomnost ve škole. Adaptační aktivity žákům 1. ročníků nabízí převážná většina navštívených škol (94,1 %).

Nejen pro žáky 1. ročníků zajišťují základní školy odbornou péči specialistů. Ředitelé uvedli, že logopedická péče je nejčastěji zajišťována mimo základní školu – žáky s poruchou řeči k diagnostice a odborné péči mimo ZŠ doporučuje 68,8 % základních škol. Interní logoped (příp. logopedický asistent, logopedický preventista) je k dispozici ve třetině škol, naopak služeb externích logopedů, kteří docházejí do školy, využívá necelá desetina škol. Ve školním roce 2016/2017 byla v péči interního nebo externího logopeda přímo ve škole necelá 3 % žáků (pouze ve školách, kde je logopedická péče zajišťována tímto způsobem).

Podobná situace je z hlediska personálního zajištění také u školních psychologů, kterých je však výrazně méně. Většina škol tak doporučuje žáky k diagnostice a odborné péči mimo ZŠ (79,6 % škol). Interní školní psycholog je dostupný pouze v 16,3 % škol, služeb externího psychologa docházejícího do školy využívá 12,6 % škol.

Stejně jako v minulých letech nabízely střední školy velké množství rozmanitých forem aktivit potenciálním uchazečům o vzdělávání. Podle ředitelů nejčastěji organizovaly prohlídky škol, prezentovaly svou vzdělávací nabídku na veletrzích vzdělávání a v základních školách, poměrně často docházelo zejména v případě středních odborných škol k dlouhodobější vzájemné spolupráci učitelů středních a základních škol v podobě realizace společných projektů, ke spolupráci v soutěžích nebo volnočasových aktivitách.

Tabulka 6

Aktivity nabízené žákům 1. ročníků středních škol v rámci adaptace na školní prostředí – podíl škol (v %)

Nabídka aktivit	Podíl
Prohlídka školy	86,0
Adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy	85,5
Individuální konzultace pro žáky (zákonné zástupce)	80,1
Mimoškolní aktivity, kroužky	69,4
Vstupní srovnávací testy	34,4
Společné projekty	31,7

Střední školy nabízely žákům 1. ročníků nejčastěji prohlídku školy, adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy, individuální konzultace pro žáky a zákonné zástupce a zapojení do mimoškolních aktivit a zájmových kroužků. Přibližně ve třetině středních škol byly adaptačními aktivitami pro nové žáky také společné projekty a vstupní srovnávací testy. Střední školy, které mají pouze nematuritní obory vzdělání, však nabízely žákům 1. ročníku adaptační aktivity v menší míře (např. adaptační, seznamovací kurzy 69,4 %, vstupní srovnávací testy 31,7 %, společné projekty 34,4 %). Vhodné adaptační aktivity přitom mohou přispět k určitému zatraktivnění nematuritních oborů vzdělání, do kterých se nedaří získávat dostatečný počet žáků.

Ředitelé středních škol již tradičně pozitivně hodnotili připravenost žáků ke střednímu vzdělávání hlavně v oblastech komunikace, základní orientace žáků v životních situacích, pozitivního jednání a chování žáků. Mezi oblasti, které nejvíce negativně ovlivňovaly úspěšnou adaptaci žáků na středních školách, radili ředitelé stejně jako v předchozích školních letech nedostatečné znalosti ze základních škol, nedostatečnou motivaci žáků ke vzdělávání, jejich domácí přípravu a jejich domácí prostředí. Tyto dlouhodobé negativní oblasti mohou

souviset s výběrem žáků při přijímacím řízení, kdy ředitelé bez rozdílu oboru vzdělání mají často snahu naplnit třídy a snižovat v důsledku toho požadavky na uchazeče.

Rovněž jako v minulých školních letech většina středních škol zajišťovala pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami psychologickou péči doporučením k diagnostice a odborné péči mimo střední školy. Přibližně pětina škol využívala služby interního školního psychologa nebo externího psychologa docházejícího do střední školy.

2.2

Průběh vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí a žáků nadaných

Česká školní inspekce sledovala implementaci společného vzdělávání také přímo v hospitované výuce. Dále se zaměřila na práci výchovných poradců, spolupráci učitelů s asistenty pedagoga a nastavení školních systémů poskytování podpory dětem a žákům s potřebou individualizace.

Tabulka 7

Individuální přístup k žákům – podíl hodin (v %)

Formy	ZŠ	SŠ
Přizpůsobení vhodných aktivit	62,9	42,1
Vhodné přizpůsobení cílů a obsahu	55,9	42,4
Vedení k formulování cílů nebo očekávání od žáků	20,7	16,0
Sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení ve vztahu k očekávání a cílům	13,7	6,5
Nebylo zaznamenáno	20,2	35,4

Oproti školnímu roku 2015/2016 byl zaznamenán nárůst individuálního přístupu v navštívených hodinách. Individualizace výuky byla pozorována ve čtyřech pětinach hodin v základních školách a necelých dvou třetinách hodin středních škol a téměř ve všech hodinách v mateřských školách. Nejčastěji nabývala podoby přizpůsobení vhodných aktivit, cílů a obsahu vzdělávání.

V základních školách jsou navíc sledovány další dílčí aspekty společného vzdělávání – situace podporující učení (podpora výkonu žáků a pomoc při obtížích), nebo naopak situace omezující učení (osobnostně ponižující a didakticky nepřijatelné situace). Situace podporující výkon se nevyskytly přibližně ve čtvrtině hospitovaných hodin. Tam, kde se vyskytly, to bylo zpravidla ve zdařilé podobě a týkaly se většiny nebo všech žáků. Situace tlumící učení žáků byly zaznamenány pouze přibližně ve 2 % hodin.

Školy by měly poskytovat podporu všem dětem/žákům, které to potřebují, a současně, by taková podpora měla nabývat podoby promyšleného systému.

Individuální vzdělávací strategie byly tvořeny ve všech navštívených základních školách, které navštěvují žáci s potřebou individualizace, s výjimkou jedné. V mateřských školách pak taková strategie nebyla praktikována v 7,3 % škol a ve středních školách v 6 % škol. Přestože individuální vzdělávací strategie uplatňoval vysoký podíl škol, stále v necelé čtvrtině škol nebyla tato strategie vytvářena pro všechny žáky, kteří ji potřebovali, ale pouze pro žáky diagnostikové školskými poradenskými zařízeními (v mateřských školách to byla třetina škol). Promyšlené podoby (na základě znalosti a vyhodnocení složení dětí a žáků) nabýval systém podpurných opatření ve více než čtyřech pětinach základních, přibližně dvou třetinách středních škol a více než polovině mateřských škol.



Podpůrná opatření využívaná pro děti a žáky se SVP – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření	MŠ	ZŠ	SŠ
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	81,3	94,0	95,4
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	71,1	92,8	64,7
Využití asistenta pedagoga	63,1	75,3	26,6
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	41,8	71,8	41,6
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče	48,0	70,8	56,1
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	24,4	45,5	19,7
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	x	4,0	73,4
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	1,8	3,4	5,8
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti/žákovi podporu	4,0	3,2	2,3

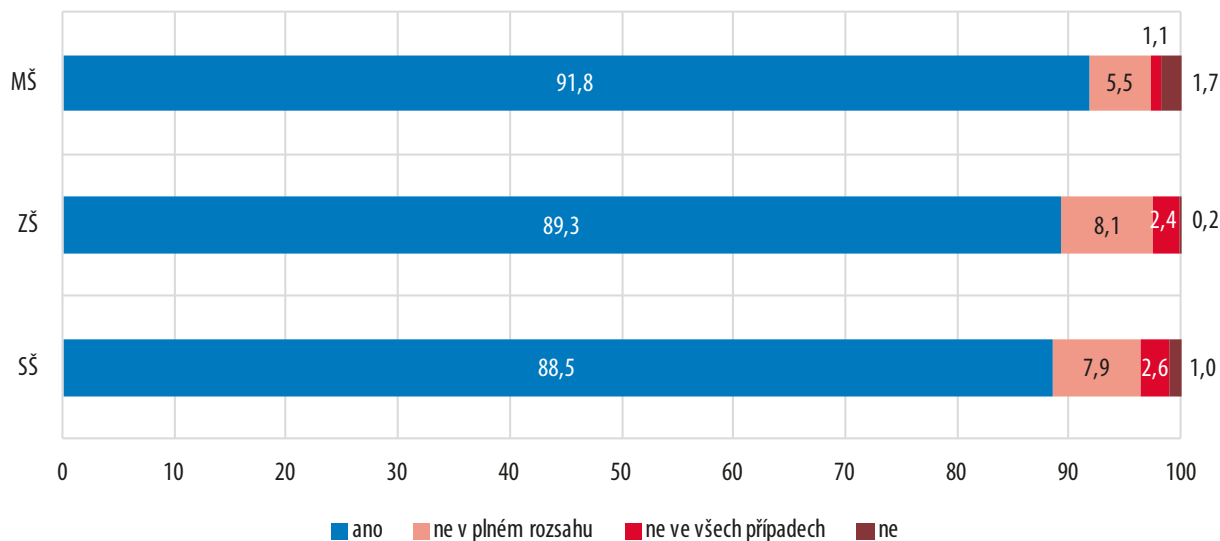
Děti nebo žáky se SVP uvedlo 48,6 % ředitelů mateřských škol, 95,4 % ředitelů základních škol a 94 % ředitelů středních škol. V těchto školách byla jako podpůrná opatření v největší míře využívána poradenská pomoc školy a školských poradenských zařízení, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a služby asistenta pedagoga. Ve středních školách docházelo ve velké míře také k úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování. Ve výuce pak byla z podpůrných opatření nejčastěji pozorována úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, využití individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Přestože dosud malý podíl mateřských škol uvádí děti se SVP, podpůrná opatření jsou jim poskytována ve většině vzdělávacích bloků, ve kterých jsou přítomny. Naopak základní školy, kde jsou žáci se SVP identifikováni nejčastěji a mají s nimi největší zkušenosti, neposkytovaly podpůrná opatření v 28,5 % hodin, ve kterých byli žáci se SVP přítomni. Ve středních školách to bylo dokonce ve více než polovině hodin.

Česká školní inspekce zjistila, že okolo 11 % základních a středních škol (a 8,2 % škol mateřských) nedodrжуje doporučení školských poradenských zařízení. Nejčastěji šlo o nedodržení rozsahu stanovených podpůrných opatření a to zpravidla přímo při výuce, jak bylo uvedeno výše.

Graf 5

Uplatňování doporučení školských poradenských zařízení – podíl škol (v %)

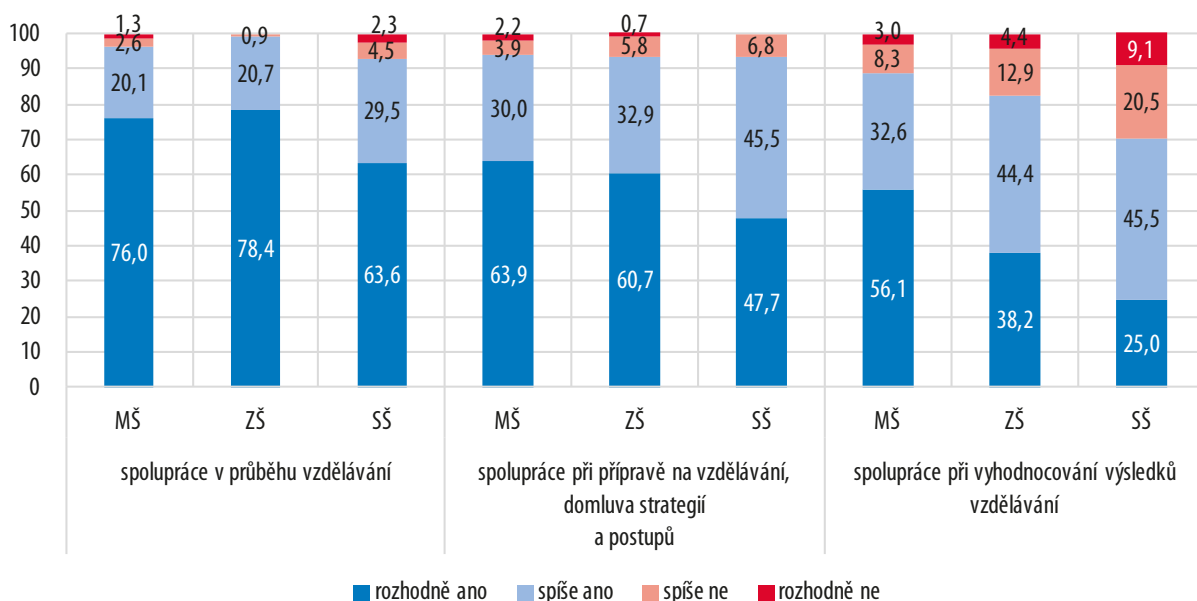


Porušení právních předpisů v oblasti vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných bylo zaznamenáno pouze v minimálním počtu mateřských škol, 4 % středních škol a 5,2 % základních škol. Zatímco v mateřských a středních školách šlo nejčastěji o zajištění podmínek pro vzdělávání dětí a žáků se SVP, v základních školách převažovala porušení v oblasti individuálních vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory.

Výchovný poradce koordinoval přístup ke vzdělávání žáků se SVP a nadaných a informoval ostatní učitele o jejich potřebách téměř ve všech školách (97,1 % základních a 96 % středních škol), kde byla funkce výchovného poradce ustavena. Přesto v necelé čtvrtině těchto základních a necelé třetině těchto středních škol byl inspekčními pracovníky shledán prostor pro zlepšení této koordinace.

Graf 6

Účinná spolupráce asistenta pedagoga s vyučujícím – podíl škol (v %)



Ve srovnání se školním rokem 2016/2017 byla spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími hodnocena poněkud lépe. V největší míře byla tato spolupráce zaznamenána v průběhu

vzdělávání (přímo v hodinách), nejméně naopak při vyhodnocování výsledků vzdělávání. Účinnost spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími se však různí jak mezi jednotlivými školami, tak uvnitř škol.

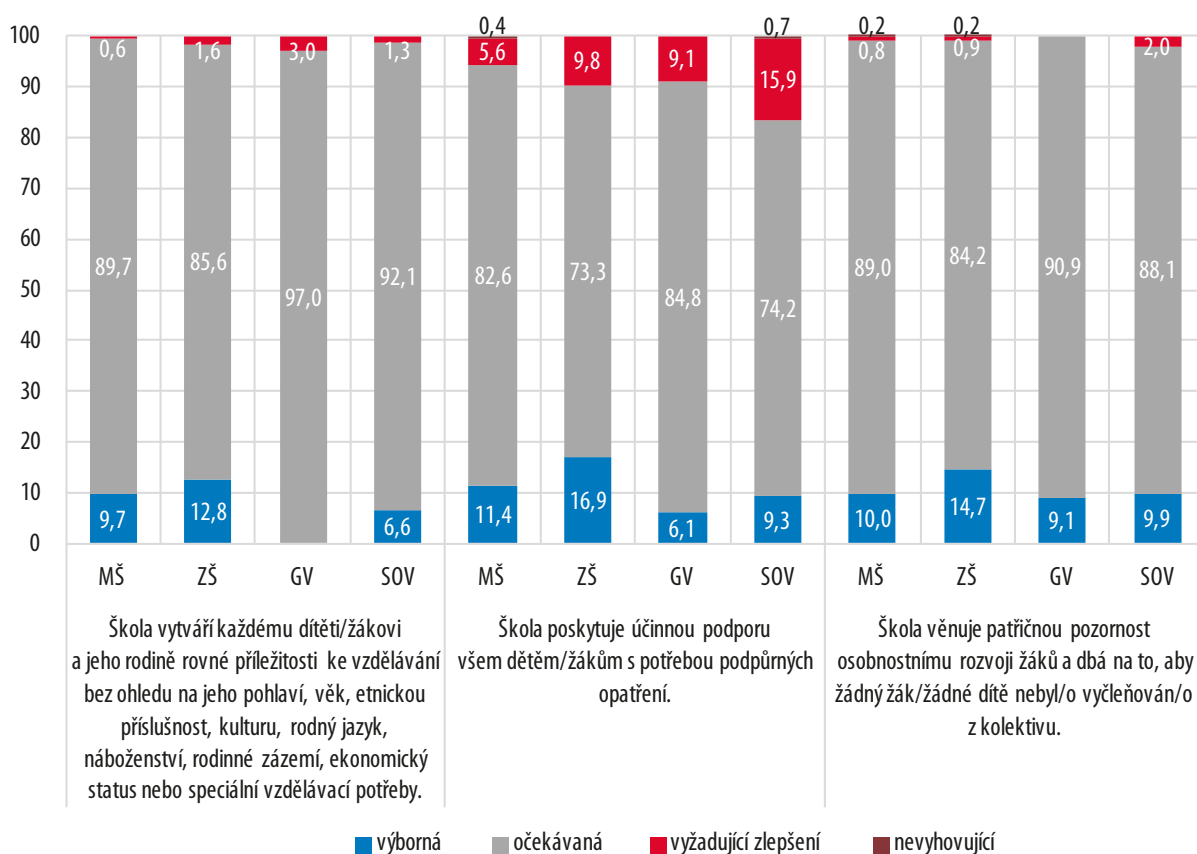
Koncept společného vzdělávání není zaměřen pouze na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale akcentuje „nejlepší zájem“ každého žáka, včetně žáků nadaných a mimořádně nadaných. Nadaní žáci byli přítomni pouze v přibližně ve čtvrtině hodin v základních školách a pětina hodin ve středních školách. Vhodná podpora těchto žáků byla zaznamenána zhruba ve dvou třetinách hodin, kde byli přítomni. Podobná míra podpory byla pozorována u mimořádně nadaných žáků, jejich přítomnost však byla zjištěna ve výrazně nižším podílu hodin (2,2 %, resp. 1,2 % hodin). Nadané děti byly podporovány přibližně ve třech čtvrtinách hospitací, přičemž hospitací, kde byly identifikovány nadané děti, bylo velmi málo (1,6 %).

Nejčastější formou podpory mimořádně nadaných žáků byla podle ředitelů podpora účasti na soutěžích a olympiádách, střední školy také často podporovaly účast mimořádně nadaných žáků na zahraničních akcích a pobytech a spolupracovaly s vysokými školami, zatímco základní školy častěji uplatňovaly speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání. V mateřských školách byl nejčastěji uplatňován individuální přístup a diferenciací úkolů.

Česká školní inspekce v oblasti rovných příležitostí hodnotí tři kritéria (viz graf č. 7).

Graf 7

Podpora dětí a žáků při vzdělávání (rovné příležitosti) – podíl škol (v %)



Jak již bylo uvedeno výše, prostor pro zlepšení byl v mateřských, základních i středních školách shledán především v oblasti poskytování podpůrných opatření všem dětem a žákům, které je potřebují. V ostatních kritériích byly školy hodnoceny převážně pozitivně.

Mezi silnými stránkami škol v oblasti rovného přístupu, které se týkaly 20 % mateřských,

31,3 % základních, 30,3 % gymnázií a 21,2 % středních odborných škol, lze uvést rozvoj osobnosti žáků s využitím školních i mimoškolních aktivit, kvalitu služeb poskytovaná školním poradenským pracovištěm, aktivní spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, spolupráci mezi učiteli a s asistenty pedagoga.

Naopak mezi slabé stránky, které byly zjištěny u 5,3 % mateřských, 10,4 % základních, 9,1 % gymnázií a 15,2 % středních odborných škol, patřila nízká míra zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků a uplatňování podpůrných opatření v průběhu výuky, nebo nedodržení rozsahu podpůrných opatření, příp. absence plánu pedagogické podpory ve vhodných případech.

2.3

Podmínky a průběh implementace společného vzdělávání v zařízeních pro zájmové vzdělávání

Novela školského zákona a příslušných vyhlášek zakládá právo na podpůrná opatření také účastníkům zájmového vzdělávání, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Společné vzdělávání tak bylo sledováno také ve školních družinách a klubech při běžných školách a ve střediscích volného času.

Česká školní inspekce zjistila, že zatímco ve školních družinách a klubech se speciální vzdělávací potřeby účastníků zájmového vzdělávání daří do určité míry naplňovat, ve střediscích volného času jde o novou problematiku, která zatím není příliš podchycena a pracovníkům středisek volného času chybí informace o speciálních vzdělávacích potřebách účastníků (viz také kapitola Zájmové vzdělávání).

Tabulka 9

Uplatňování podpůrných opatření na základě složení účastníků a jejich potřeb – podíl zařízení (v %)

Uplatňování podpůrných opatření	ŠD/ŠK	SVČ
Ano, na základě vlastní diagnostiky (1. stupeň podpory)	54,7	40,3
Ano, na základě doporučení školského poradenského zařízení (2.–5. stupeň podpory)	43,8	8,1
Ne	26,0	58,1

Podpůrná opatření poskytovaly tři čtvrtiny školních družin a klubů, zatímco v případě středisek volného času to byly jen přibližně dvě pětiny. V obou typech zařízení převažovala podpůrná opatření 1. stupně.

Tabulka 10

Individualizace práce s účastníky – podíl zařízení (v %)

Způsoby individualizace	ŠD/ŠK	SVČ
Formou různých úkolů dle zájmů a zaměření účastníků	86,1	83,9
Formou úkolů různé obtížnosti	74,2	72,6
Formou diferenciací vzdělávacích metod	45,0	51,6
Jiným způsobem	2,6	8,1
Zařízení práci neindividualizuje	3,8	6,5

Přestože existuje poměrně vysoký podíl zařízení, který neuplatňuje podpůrná opatření (viz tabulka výše), práci s účastníky individualizuje většina zařízení. Individualizace probíhala nejčastěji formou různých úkolů a jejich různé obtížnosti.



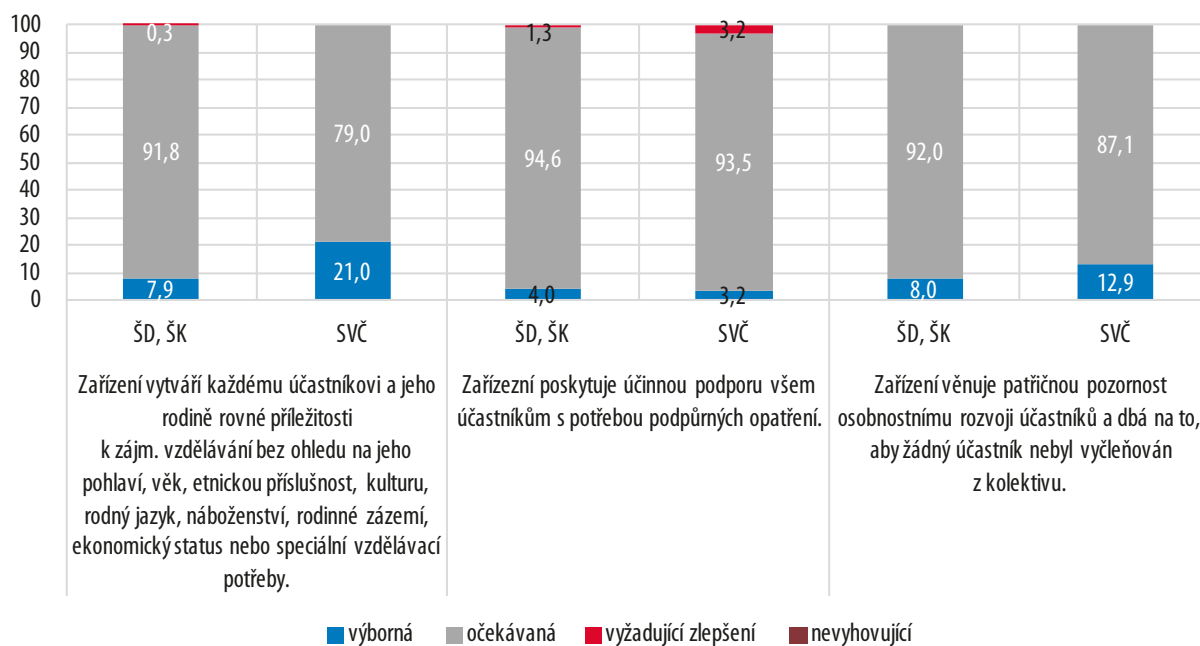
Individuální přístup k účastníkům zájmového vzdělávání byl patrnější při hospitacích ve střediscích volného času (76 % hospitací oproti 62,3 % hospitací ve školních družinách a klubech). Spíše nebo vůbec nebyl zaznamenán pouze v malém podílu hospitovaných činností (okolo 2 %).

Účastníci se SVP byli přítomni v 59,1 % hospitací ve školních družinách a klubech, ale pouze v 12,6 % hospitací ve střediscích volného času. Pokud byli v hospitovaných zájmových činnostech přítomni, byla jejich podpora výraznější opět ve střediscích volného času. Přesto v 4,8 % hospitací ve školních družinách a klubech a 6,6 % hospitací ve střediscích volného času jejich podpora chyběla. Přítomnost asistenta pedagoga byla zjištěna pouze v 5,9 % hospitací ve školních družinách a klubech.

Kritéria v oblasti rovných příležitostí při vzdělávání hodnotila Česká školní inspekce v zařízeních pro zájmové vzdělávání převážně kladně. Zařízení věnují patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji účastníků, začleňují je do kolektivů a vytvářejí rovné příležitosti ke vzdělávání. Jak již bylo naznačeno výše, určité rezervy byly zjištěny v oblasti poskytování podpurných opatření.

Graf 8

Podpora účastníků při vzdělávání (rovné příležitosti) – podíl zařízení (v %)



Ve střediscích volného času se vytváření rovných příležitostí, poskytování účinné podpory a podněcování osobnostního rozvoje týká pouze některých účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami, protože tato zařízení často nemají o účastnících potřebné informace ze škol nebo školských poradenských zařízení.

Za silnou stránku bylo v zařízeních pro zájmové vzdělávání v oblasti rovných příležitostí označeno začleňování všech účastníků do zájmových aktivit, individuální přístup, rozšiřování nabídky zájmového vzdělávání s cílem zapojit různé skupiny účastníků. Jako slabou stránku lze uvést absenci bezbariérového přístupu, nedostatek kapacit zařízení a chybějící identifikaci účastníků se SVP. Silné i slabé stránky však byly identifikovány pouze v malém podílu těchto zařízení.

Specifika vzdělávání dětí a žáků skupinově integrovaných

2.4.1 Vzdělávání dětí a žáků umístěných v domovech pro osoby se zdravotním postižením

Česká školní inspekce realizovala v průběhu školního roku 2016/2017 specifický úkol zaměřený na vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením umístěných v domovech pro osoby se zdravotním postižením. Jako DOZP jsou dále označovány všechny čtyři typy zařízení: domovy pro osoby se zdravotním postižením, domovy se zvláštním režimem, týdenní stacionáře a chráněné bydlení. Šetření bylo realizováno formou inspekčního elektronického zjišťování a prezenční inspekční činnosti a to jak přímo ve školách, tak v odloučených pracovištích v DOZP. Při prezenční inspekční činnosti navštívila Česká školní inspekce 6 mateřských a 40 základních škol.

Z inspekčního elektronického zjišťování provedeného v 455 mateřských, základních a středních školách zřízených podle § 16 odst. 9 vyplynulo, že ve školním roce 2016/2017 vzdělávalo alespoň jedno dítě nebo žáka se zdravotním postižením umístěného v domově pro osoby se zdravotním postižením 71 těchto škol. Nejvíce se těchto žáků vzdělávalo ve středních školách. Z hlediska typu postižení šlo v největší míře o děti/žáky s kombinovaným postižením, případně pouze s mentálním postižením. Co se týká složení ubytovacích zařízení podle typu, nejčastěji žily děti a žáci v domovech pro osoby se zdravotním postižením.

Detailnější inspekční elektronické zjišťování realizované ve školách, které v monitorovacím INEZ uvedly, že děti/žáky se zdravotním postižením z DOZP vzdělávají (5 mateřských a 54 základních škol), se zaměřilo již konkrétně na organizaci vzdělávání dětí/žáků se zdravotním postižením z DOZP, formy podpory těchto dětí/žáků a jejich zapojení do zájmové činnosti, spolupráci škol s dalšími aktéry (poskytovateli sociálních služeb, ŠPZ, zákonnými zástupci) a reflexi pedagogické práce.

Pokud to postižení dítěte/žáka umožňuje, probíhá jeho vzdělávání přímo v prostorách školy, nebo probíhá v detašovaném pracovišti v prostorách DOZP, případně mohou být oba způsoby kombinovány. V mateřských a základních školách převažovala denní účast dětí a žáků se zdravotním postižením z DOZP přímo ve školách, ve středních školách byla kromě denní účasti častou variantou také nepravidelná docházka, případně docházka nižší než jednou týdně. Přibližně pětina dětí a žáků se vzdělávala pouze v detašovaném pracovišti přímo v DOZP.

Děti a žáci, jejichž vzdělávání probíhalo přímo ve škole, se podle ředitelů často vzdělávali ve stejném rozsahu, jako ostatní děti/žáci. Z hlediska organizace výuky převládalo společné vzdělávání dětí/žáků z DOZP s ostatními dětmi/žáky (66,7 % MŠ, 77,4 % ZŠ). V ostatních případech byli buď všichni, nebo část dětí/žáků z DOZP umístěni v jedné samostatné třídě.

Dvě třetiny mateřských i základních škol nijak neupravují organizaci vzdělávání z důvodů souvisejících se vzděláváním dětí a žáků se ZP z DOZP. Zbývá třetina škol, která je upravuje, tak činí převážně úpravou harmonogramu vyučování, v menší míře dělením výuky do skupin. Inspekční pracovníci označili ve všech případech prováděné organizační úpravy za opodstatněné.

Účast dětí i žáků se ZP z DOZP na vyučování není v drtivé většině škol (80 % MŠ, 89,1 % ZŠ) limitována dopravou, případně jinými provozními podmínkami. Tam, kde podle škol dochází k limitování, školy jako překážku nejčastěji uváděly nedostatečné personální a technické (počet aut) podmínky.

Ve všech MŠ a většině ZŠ (83,6 %) se děti a žáci účastní vzdělávacích aktivit pořádaných mimo školu vždy, zhruba v každé šesté základní škole (16,3 %) se žáci se ZP z DOZP takových akcí neúčastní – jako důvod neúčasti tyto školy nejčastěji uváděly zdravotní stav žáků (závažnost, hloubka a kombinace postižení).



Podle zjištění inspekčních pracovníků se děti a žáci se ZP z DOZP účastní zejména výchovně-vzdělávacích akcí ve škole a mimo školu, v polovině škol také krátkodobých školních výletů. Mezi jiné akce patřily například projektové dny, adaptační pobyty, přehlídky a soutěže. Jinou formou socializace žáků se ZP z DOZP je možnost pobývat v době po výuce ve školní družině. Tuto možnost nabízí podle vyjádření škol necelá polovina (45,4 %) ZŠ.

Zásadním bylo zjištění, že třetina škol nekompensuje dětem či žákům se zdravotním postižením znevýhodnění, které vyplývá z jejich umístění v DOZP. Dvě třetiny škol, které takovou kompenzaci poskytují, tak činí nejčastěji formou zvýšené individuální péče při vzdělávání, v základních školách také prostřednictvím individuální pomoci mimo výuku.

Mezi nejčastěji využívané kompenzační pomůcky patřil dle výpovědí ředitelů polohovací nábytek a speciální informační technologie (např. výukové programy).

Tabulka 11

Podíl žáků se ZP z DOZP s potřebou následujících pomůcek, vybavení či podpory ve vyšší než běžné míře (v %)

Sledovaný ukazatel	Podíl žáků ZŠ
Didaktické pomůcky používané učitelem	85,7
Nadstandardní vyučovací metody, organizační formy apod.	85,4
Zařízení učeben, úpravy učeben	81,2
Učební pomůcky (učebnice, obrazy, audio záznam)	71,1
Školní potřeby (sešity, štětce)	59,2
Upravené výukové prostory (dílny, školní pozemky, hřiště apod.)	53,3
Didaktická technika (tabule, kamera)	51,7

Výuka dětí a žáků se zdravotním postižením z DOZP, ať již sledovaná ve škole, nebo v DOZP, byla Českou školní inspekcí hodnocena převážně kladně. Přesto byly v některých zařízeních zjištěny dílčí nedostatky např. v míře spolupráce mezi školou a DOZP, podnětnosti prostředí, zaměření dalšího vzdělávání, či účelnosti uplatňování náhradních způsobů komunikace.

Pro hodnocení dětí a žáků se zdravotním postižením z DOZP využívají učitelé v největší míře diagnostické pozorování a dále také rozhovor s dalšími osobami. V mateřských školách je pak časté hodnocení praktických činnostních výstupů dětí. Na hodnocení dětí a žáků často spolupracuje více osob – nejčastěji učitel s asistentem pedagoga a pracovníkem školského poradenského zařízení, případně pouze učitel s asistentem pedagoga.

Nejčastěji uváděným důvodem (50 %) pro ukončení povinné školní docházky žáků se ZP z DOZP je splnění její předepsané doby (uvedlo 62,5 % ZŠ), druhým nejčastěji uváděným důvodem (36 %) pak žádost zákonných zástupců žáka (uvedlo 45 % ZŠ).

Spolupráce škol a DOZP je pro vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením z DOZP klíčová. V jakých oblastech školy nejčastěji uvádějí spolupráci s DOZP, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 12

Oblasti spolupráce škol s DOZP – podíl škol (v %)

Sledovaný ukazatel	Podíl MŠ	Podíl ZŠ
Předávání informací o dětech	100,0	98,1
Konzultace k výsledkům dětí	80,0	87,0
Spolupráce na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu	40,0	42,6
Společná příprava vzdělávání	20,0	24,1
V jiných oblastech (školení ve znakovém jazyku, rehabilitační činnosti a mimoškolní aktivity)	20,0	33,3

V MŠ je nejčastěji osobou odpovědnou za spolupráci s DOZP interní pedagog (40 %), v ZŠ třídní učitel (47,3 %). Tři pětiny MŠ (60 %) a necelá třetina ZŠ (29 %) by uvítala, kdyby spolupráce s DOZP, z nichž do škol přicházejí děti a žáci, byla častější.

Žádná z oslovených mateřských škol nespolupracuje s jiným poskytovatelem sociálních služeb než s DOZP, ze základních škol s dalším poskytovatelem sociálních služeb spolupracuje 12,7 % škol.

Kvalitní vzdělávání dětí a žáků se ZP není myslitelné bez účinné spolupráce se ŠPZ a/nebo jinými odbornými pracovišti. Všechny MŠ i ZŠ spolupracují se SPC, 11,1 % ZŠ uvedlo spolupráci s PPP, 1 MŠ a 5 ZŠ uvedlo spolupráci s jinými institucemi (středisko rané péče, lékaři, psychologové, logoped). U dětí i žáků se ZP z DOZP došlo od září 2015 nejčastěji ke 2 až 3 návštěvám odborných pracovníků ze školských poradenských zařízení a/nebo odborných pracovišť. Ve více než pětině škol bylo takových návštěv více než 5; v pětině škol ovšem také méně než 2.

Ve všech oslovených MŠ probíhá spolupráce školy se zákonnými zástupci dětí se ZP z DOZP, v základních školách je to jen v 78,3 % škol (ve zbylém podílu škol spolupráce neprobíhá nejčastěji kvůli nezájmu rodičů, případně kvůli tomu, že spolupráci zajišťuje přímo DOZP). Přesto se ke spolupráci stavěly kritičtěji mateřské školy, které ve větší míře hodnotily spolupráci s rodiči jako neefektivní.

Samostatná část dotazníku určeného školám se věnovala kompetencím pedagogů v oblasti vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením (viz tabulka č. 13).

Tabulka 13

Co by podle Vašeho názoru zvýšilo kompetence pedagogických pracovníků Vaší školy v oblasti vzdělávání dětí s těžkým ZP? – podíl škol (v %)

Sledovaný ukazatel	Podíl MŠ	Podíl ZŠ
Těsnější spolupráce s dalšími odborníky dle typu postižení dítěte	100,0	63,0
Proškolení ve speciálních didaktických metodách	80,0	64,8
Těsnější spolupráce se školským poradenským zařízením	60,0	24,1
Jiné opatření (např. speciální kurzy v rámci DVPP, zvýšení motivace absolventů pedagogických fakult pracovat se žáky s mentálním postižením)	0,0	7,4

Tři pětiny mateřských a dvě pětiny základních škol nepovažují nabídku a možnosti dalšího vzdělávání v oblasti vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením za dostatečnou. Jako důvody nespokojenosti uváděly školy nejčastěji nedostatečnou nabídku témat, finanční náročnost, obsah nereflektující nové přístupy a metody práce s žáky se ZP.

Všechny oslovené MŠ a 90,9 % oslovených ZŠ mají podle jejich vyjádření s kým konzultovat vzdělávací postupy v případě vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením. Jako příklady toho, s kým konzultují, uváděly školy nejčastěji speciální pedagogy ze SPC, externí psychology, praktické a odborné lékaře.

Z kritériálního hodnocení inspektovaných speciálních škol, které vzdělávají děti a žáky se zdravotním postižením umístěné v DOZP, vyplynulo, že celkově dosáhly tyto školy lepšího hodnocení ve srovnání s ostatními speciálními školami, což je bezesporu pozitivní předpoklad jejich úspěšného vzdělávání a kompenzace nevýhod plynoucích z jejich ubytování v nerodinném prostředí.

2.4.2 Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením

Cílem tematické inspekční činnosti bylo podat informaci o podmínkách vzdělávání v mateřských a základních školách zřízených pro děti a žáky se sluchovým postižením, o průběhu jejich vzdělávání a podpoře, která jim je v průběhu vzdělávání poskytována. Inspekční zjiš-



ťování se zaměřovalo zejména na vyučování českého znakového jazyka a tlumočení sluchově postiženým do českého znakového jazyka, dále pak na využití podpůrných opatření a kompenzačních a rehabilitačních pomůcek.

Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob se rozumí český znakový jazyk a další komunikační systémy vycházející z českého jazyka (znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma).

Výuku českého znakového jazyka v rámci školního vzdělávacího programu nebo individuálních vzdělávacích plánů při vzdělávání žáků se sluchovým postižením nabízí přibližně desetina základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ. Převážná většina škol (80,4 %) nemá žáky, pro které by byl tento předmět potřebný. To však znamená, že v přibližně 10 % škol vzdělávajících žáky se sluchovým postižením výuka českého znakového jazyka chybí, přesto, že by byla přínosná. Důvodem tohoto nedostatku je skutečnost, že 11,6 % škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ nemá k dispozici pedagogy kvalifikované pro výuku českého znakového jazyka.

Nejčastěji je předmět český znakový jazyk ve školách vyučován ve skupinách podle rozřazení žáků do ročníků (39 % škol). Druhým nejčastějším způsobem je výuka tohoto předmětu pouze pro skupinu sluchově postižených žáků, včetně žáků s kombinovaným postižením, anebo kombinací sluchového postižení a specifických poruch učení (23 % škol). V 15 % škol je výuka českého znakového jazyka organizována po skupinách podle dosažené znalostní úrovně žáka a v 8 % škol po skupinách podle komunikačních preferencí žáka – výuka předmětu český znakový jazyk je v tomto případě určena pouze žákům, kteří jím primárně komunikují.

Při inspekční činnosti bylo zjištěno, že pedagogové většiny škol znají dobře specifické potřeby sluchově postižených dětí a žáků při jejich vzdělávání a volí vhodně metody, organizační formy a další aspekty vzdělávacího procesu. Interakce a komunikace mezi pedagogem a dětmi, resp. žáky se sluchovým postižením byla většinou přirozená, plynulá a funkční.

Menší využití českého znakového jazyka je způsobeno jednak nedostatkem kvalifikovaných odborníků, jednak tím, že významná část dětí a žáků se sluchovým postižením dokáže komunikovat jinými komunikačními prostředky. Ředitelům chybí větší výběr učebnic a učebních materiálů pro výuku jazyků sluchově postižených žáků na základních školách. Stále přetrvává zapojování dětí a žáků se sluchovým postižením do výuky způsoby, které nezohledňují jejich postižení.

Více informací viz tematická zpráva *Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením (v mateřských a základních školách zřízených dle § 16 odst. 9)*.

2.5

Závěry a doporučení pro oblast hodnocení aktuálního průběhu implementace společného vzdělávání

První rok společného vzdělávání provázelo zvýšení administrativní činnosti, a to jak na straně škol (např. nový způsob evidence žáků se SVP, zpracování plánů pedagogické podpory, úpravy kurikulárních dokumentů), tak na straně školských zařízení (např. nové zpracování zprávy a doporučení, záznamové archy pro pozorování přímo ve škole apod.). Současné vyplývaly určité legislativní nejasnosti a nejednotnost informací panovala také na vzdělávacích akcích jak pro pracovníky škol, tak školských poradenských zařízení.

Školy se potýkaly s nedostatkem kvalifikovaných asistentů pedagoga, určité obtíže činilo také personální a organizační zajištění předmětů speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence, a to zejména v situaci, kdy došlo k jejich doporučení v průběhu školního roku.

Přesto se společné vzdělávání podařilo nastartovat a to zejména díky aktivnímu zapojení všech zúčastněných aktérů, a to především pracovníků škol a školských poradenských zařízení.

Pozitivní zjištění

- Vysoký podíl dětí a žáků v mateřských, základních a středních školách se vzdělává společně v běžném vzdělávacím proudu.
- Zvýšil se podíl škol hodnocených na výborné úrovni v oblasti podpory dětí a žáků při vzdělávání, zaznamenána byla vyšší individualizace ve výuce, zlepšila se spolupráce učitelů s asistenty pedagoga.
- Školy měly zavedeny efektivní systémy poradenských služeb, účinně spolupracovaly se školskými poradenskými zařízeními.
- Adaptace při přechodu mezi předškolním a základním vzděláváním je úspěšná. Školy realizují velké množství adaptačních aktivit nejen před zahájením povinné školní docházky, ale i v průběhu 1. ročníku.
- Kritéria přijetí stanovená řediteli základních škol při zápisech byla v souladu se zákonem. Zápisy probíhaly převážně vhodnou formou přiměřenou věku dítěte v souladu s informací MŠMT k organizaci zápisů k povinné školní docházce.

Negativní zjištění

- Ve školách chybí školní psychologové, speciální pedagogové a logopedi.
- Školám činilo problémy zajistit kvalifikované a zkušené asistenty pedagoga a personálně a organizačně zajistit předměty speciálně pedagogické péče.
- Dalšího vzdělávání v oblasti společného vzdělávání se účastnil pouze malý podíl učitelů.
- V některých školách byl systém podpůrných opatření nastaven pouze formálně, školy nedodržovaly rozsah doporučených podpůrných opatření, pravidelně nevyhodnocovaly jejich úspěšnost.
- Ve středících volného času je malá informovanost o speciálních vzdělávacích potřebách účastníků zájmového vzdělávání.
- Část školských poradenských zařízení nebyla spokojena s metodickou podporou, která jim byla poskytována. Začátek společného vzdělávání podle nové legislativy provázely technické obtíže s vyplňováním zpráv a doporučení.
- Některým školským poradenským zařízením se nedařilo naplňovat lhůtu 3 měsíců pro poskytnutí poradenské služby, mnoha dalším zařízením se tuto lhůtu dařilo naplňovat jen za cenu omezení jiných poradenských aktivit.

Doporučení

- Sjednotit výklad právních předpisů, metodických materiálů a doporučení pro společné vzdělávání tak, aby školy a školská zařízení mohly postupovat podle jasných a jednoznačných pravidel.
- Zintenzivnit metodickou podporu školám a školským zařízením včetně školských poradenských zařízení, rozšířit formy této podpory např. o zveřejňování příkladů dobré praxe, systém on-line poradenství (konzultace, helpdesk) apod.
- Rozšířit a akcentovat nabídku průběžného dalšího vzdělávání pro pracovníky škol a školských poradenských zařízení s vymezením vzdělávacích priorit (důraz na vlastní



vzdělávání dětí a žáků se SVP, nikoli pouze na formální aspekty typu legislativních změn apod.).

- Maximálně využít možností nyní realizovaných systémových projektů (KIPR, APIV A, APIV B).
- Podpořit personální podmínky ve školách – vytvořit podmínky pro získávání školních speciálních pedagogů, školních psychologů a zejména asistentů pedagoga (motivace uchazečů, získání kvalifikace, finanční ohodnocení, motivace k setrvání ve škole).
- Zjednodušit administrativní procesy spojené s poskytováním podpory všech stupňů, zejména tvorbu a vyhodnocování plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů (zde Česká školní inspekce doporučuje využívat systém InspIS ŠVP disponující modulem pro tvorbu IVP).
- Zjednodušit procesy vedoucí k získání finančních prostředků pro podpůrná opatření, a zkrátit tak interval mezi podáním žádosti a časem, kdy škola reálně schválenými prostředky disponuje.

3 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je součástí systému vzdělávací soustavy České republiky. Splňuje veškeré požadavky Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED 2011) v úrovni preprimárního vzdělávání a je vymezeno jako ISCED 2011-A – 020 (dříve ISCED 1997 – nultá úroveň). Je zajišťováno mateřskými školami zapsanými do rejstříku škol a školských zařízení, který spravuje MŠMT. V posledním období došlo v oblasti předškolního vzdělávání k výrazným změnám v právních předpisech⁴ i v kurikulárním dokumentu, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Tyto změny reagovaly zejména na priority, které si MŠMT stanovilo v koncepčních a strategických dokumentech rezortu⁵. Mezi hlavní úkoly v oblasti předškolního vzdělávání pro následující období patří především:

- zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání,
- podpora mateřských škol při začleňování dětí ze znevýhodněných skupin,
- v místech zvýšeného zájmu o předškolní vzdělávání navýšení nedostatečných kapacit mateřských škol,
- zvyšování kvality předškolního vzdělávání.

Vytváření rovných podmínek a příležitostí v předškolním i dalším vzdělávání (společné vzdělávání), blíže upravuje školský zákon, zejména ve znění zákona č. 82/2015 Sb., a navažující prováděcí předpisy.

ČŠI věnovala pozornost v průběhu školního roku při inspekční činnosti mj. oblastem, které byly v rámci specifických úkolů pro školní rok 2016/2017 pro oblast předškolního vzdělávání prioritní. Sledovala efektivitu primárně preventivních aktivit škol s cílem minimalizace rizik spojených s výskytem rizikového chování dětí v MŠ. Hodnotila podporu rozvoje přírodovědné, jazykové i informační gramotnosti. Monitorovala podmínky, průběh a výsledky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména se zdravotním a sluchovým postižením.

Při hodnocení jednotlivých mateřských škol bylo realizováno celkem 5993 hospitací. Hospitační činnost byla zásadním nástrojem pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v jednotlivých mateřských školách. ČR se řadí k zemím OECD, které hospitační činnosti při externím hodnocení MŠ věnují vysokou pozornost. ČŠI náplň hospitačních záznamů poskytuje v rámci metodické podpory i mateřským školám⁶. Z obsahu hospitačního záznamu je patrné, které aspekty vzdělávacího procesu jsou z hlediska hodnocení jeho kvality důležité. Ředitelé, ale i učitelé mateřských škol mohou hospitační záznam ČŠI využít jako celek nebo pro sledování některého aspektu vzdělávání.

ČŠI v souladu s naplňováním strategie české vzdělávací politiky, která směřuje k co nejužšímu propojení vnitřního a vnějšího hodnocení škol, stejně jako v předchozích letech zveřejnila v modifikaci pro předškolní vzdělávání hodnotící nástroj *Kritéria hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních*⁷, která vycházejí z tzv. modelu kvalitní školy a MŠ je mohou rovněž využívat pro vlastní hodnocení škol.

ČŠI již druhým rokem nabídla školám platformu pro prezentaci škol a školských zařízení InspIS PORTÁL. Jedná se o informační portál pro snadné a efektivní vyhledávání škol

4 Zásadní změny nastavil zákon č. 178/2016 Sb., kterým se změnil zákon č. 561/2014, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Stanovil povinné předškolní vzdělávání od počátku školního roku 2017/2018 pro děti, které dosáhnou pěti let věku. Novela školského zákona nastavila způsoby plnění povinného předškolního vzdělávání a nově stanovila možnost a podmínky individuálního vzdělávání. Změnila organizaci předškolního vzdělávání a termín zápisu k předškolnímu vzdělávání. Snižuje věkovou hranici pro možný vstup dítěte do MŠ z 3 let na 2 roky a postupně garantuje místo v mateřské škole každému dítěti od dvou let (s odloženou účinností, od roku 2020). Umožňuje zápis tzv. lesních mateřských škol do rejstříku škol a upravuje jeho náležitosti. V návaznosti na výše uvedené legislativní změny se změnil dvěma Opatřeními ministryně MŠMT také RVP PV.

5 Strategie vzdělávací politiky 2020 <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020

6 <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Metodicka-podpora-skol>

7 [http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-\(6\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-(6))

a informací o nich podle uživatelem zadaných parametrů. Jsou zde soustředěny důležité a užitečné informace o jednotlivých školách, včetně inspekčních zpráv. Tento portál slouží zejména rodičovské veřejnosti a může napomoci při výběru nejvhodnější školy pro jejich dítě. InspIS PORTÁL využívá jedna třetina dotazovaných MŠ (34 %). Ostatních 11,5 % MŠ uvedlo, že systém nezná, a 10,6 % o něm sice ví, ale neumí s ním pracovat. Jen 3,8 % MŠ nemá pro jeho využití dostatečné technické vybavení, 3,4 % škol tato platforma nevyhovuje a 30,4 % dotazovaných škol má svůj vlastní systém prezentace školy.

InspIS ŠVP, systém sloužící školám k vytváření, editaci a úpravám ŠVP PV, využíval srovnatelný počet MŠ jako v předchozím školním roce, tzn. 249 z 874 dotazovaných škol, což je 28,5 % (předchozí 257 z 840 což je 30,6 %). Přestože od dubna 2015 probíhala v mobilních vzdělávacích centrech v krajských i některých okresních městech k modulu InspIS ŠVP proškolení pedagogů MŠ, 14,4 % z výše uvedeného počtu dotazovaných uvedlo, že systém nezná (předchozí 17,3 %). V 18,4 % případů (předchozí 18,8 %) bylo uvedeno, že zaměstnanci s tímto systémem neumí pracovat a 3,9 % (předchozí 4,6 %) škol se domnívá, že na InspIS ŠVP nemá dostatečné technické vybavení. Přestože škola, která systém využije a zavede do něj svůj ŠVP, získává značnou výhodu i do budoucna, jelikož systém reflektuje revize RVP a školu navede k úpravám 6,9 %, (předchozí 3,3 %) dotazovaných škol uvedlo, že o něj nemá zájem a 7,2 % (předchozí 6,1 %) škol nevyhovuje. Pro tvorbu ŠVP PV má vlastní, jiný systém 20,7 % (předchozí 19,3 %) škol.

ČŠI se v oblasti předškolního vzdělávání dlouhodobě podílela na mezinárodní spolupráci. Prostřednictvím své zástupkyně v pracovní skupině pro ranou péči a předškolní vzdělávání Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (ECEC OECD⁸) poskytovala informace zejména z oblasti inspekční činnosti pro srovnávací analýzy a odborné studie. ECEC OECD na základě podkladů účastnických zemí zpracovala a vydala publikaci *Starting Strong IV – Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*⁹, která se věnuje hodnocení kvality předškolního vzdělávání a rané péče. Aktuálně vydaná publikace *Starting Strong V – Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education* se týká přechodu dětí z preprimárního do primárního vzdělávání.

3.1

Podmínky předškolního vzdělávání

3.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání

Počet mateřských škol v ČR v posledních letech stále mírně stoupal. V uplynulém školním roce však oproti předchozímu roku se nezměnil, ve školském rejstříku bylo zapsáno 5 209 mateřských škol, což koresponduje se zastavením populačního růstu.

Trend vzniku nových soukromých mateřských škol však pokračuje, zejména ve větších městech (Praha, Brno), i když jejich celkový podíl ze všech subjektů poskytujících předškolní vzdělávání není příliš významný. V roce 2016/2017 činil 6,7 %, tj. nárůst oproti předchozímu roku o 0,3 %. Také podíl církevních škol mírně stoupá a tvoří 1 % z celkového počtu mateřských škol.

⁸ <http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

⁹ <http://www.oecd.org/publications/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm>

Mateřské školy

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet mateřských škol celkem	5 158	5 209	5 209
z toho počet škol pro děti se SVP	115	115	112
Podíl soukromých škol (v %)	5,8	6,4	6,7
Podíl církevních škol (v %)	0,9	0,9	1,0
Podíl malých škol (MŠ do 50 dětí)	52,1	52,7	55,5

V několika ojedinělých případech došlo k rozdělení společných subjektů MŠ a ZŠ na jednotlivé školy (MŠ a ZŠ). Trend slučování MŠ a ZŠ nebo slučování několika MŠ v jedné obci byl však mnohem výraznější. Ze zjištění ČŠI vyplynulo, že sloučení škol přineslo pozitiva zejména v oblasti hospodaření a partnerské spolupráce MŠ a ZŠ. Často se však objevily případy, kdy se v těchto subjektech projevovala výrazná diferenciací a izolovanost jednotlivých součástí i nedostatečná identifikace pracovníků s provedenou změnou.

Struktura dětí navštěvujících předškolní vzdělávání je stabilní a poměrně vyvážená. Z celkového počtu 362 653 (pokles oproti předchozímu roku o 4 708 dětí) tvoří největší podíl děti 5–6leté (29,2 %), dále děti 4–5leté (27,6 %), následují děti 3–4leté (25,2 %), děti starších 6 let je 5,6 %. Děti mladších 3 let je 12,3 %, to je nárůst oproti předchozímu školnímu roku o 0,8 %, potvrzuje se tak stoupající zájem rodičů o umístění takto malých dětí do mateřských škol. Podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se dlouhodobě nemění, zůstává na zhruba stejné úrovni již několik let (2,9 %). Naopak podíl dětí-cizinců opět mírně vzrostl na 2,6 % (v předchozím roce činil 2,3 %). Mírně stoupající trend tak pokračuje.

Děti v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet dětí v PV celkem	367 603	367 361	362 653
z toho podíl dětí se zdravotním postižením (v %)	2,8	2,9	2,9
z toho podíl cizinců v PV (v %)	2,0	2,3	2,6
z toho podíl dětí mladších 3 let v PV (v %)	10,3	11,6	12,3
Podíl 5letých dětí v MŠ z celkové populace 5letých dětí (v %)	90,5	91,8	96,4

I ve školním roce 2016/2017 pokračoval pokles odmítnutých žádostí o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání. Celkem jich bylo 31 991, což je velmi příznivý trend, protože loni bylo 41 041 žádostí, kterým nebylo vyhověno, předloni dokonce 50 800. Tento jev odpovídá jednak snaze zřizovatelů uspokojit poptávku rodičů rozšiřováním nových kapacit, zároveň se však už také projevuje fakt, že populační křivka mírně klesá. Někteří zřizovatelé, zejména v malých obcích, měli výraznou snahu o zachování existence MŠ i přes nízký počet dětí a rozhodli se dofinancovat platy učitelů z rozpočtu zřizovatele.

Předškolní vzdělávání probíhá také v přípravných třídách základních škol. Ve školním roce 2016/2017 jich bylo celkem 345 a navštěvovalo je 4 569 dětí, což je srovnatelné s předchozím rokem, ale jde o navýšení v porovnání několika let (pro srovnání: ve školním roce 2014/2015 to bylo 300 přípravných tříd a 3 819 dětí). Naopak počet tříd přípravného stupně v základních školách speciálních klesá. Ve školním roce 2016/2017 jich bylo 32 s 231 dětmi, to je oproti předchozímu roku pokles o 13 tříd a 31 dětí. Tento trend je ovlivněn zaváděním společného vzdělávání.

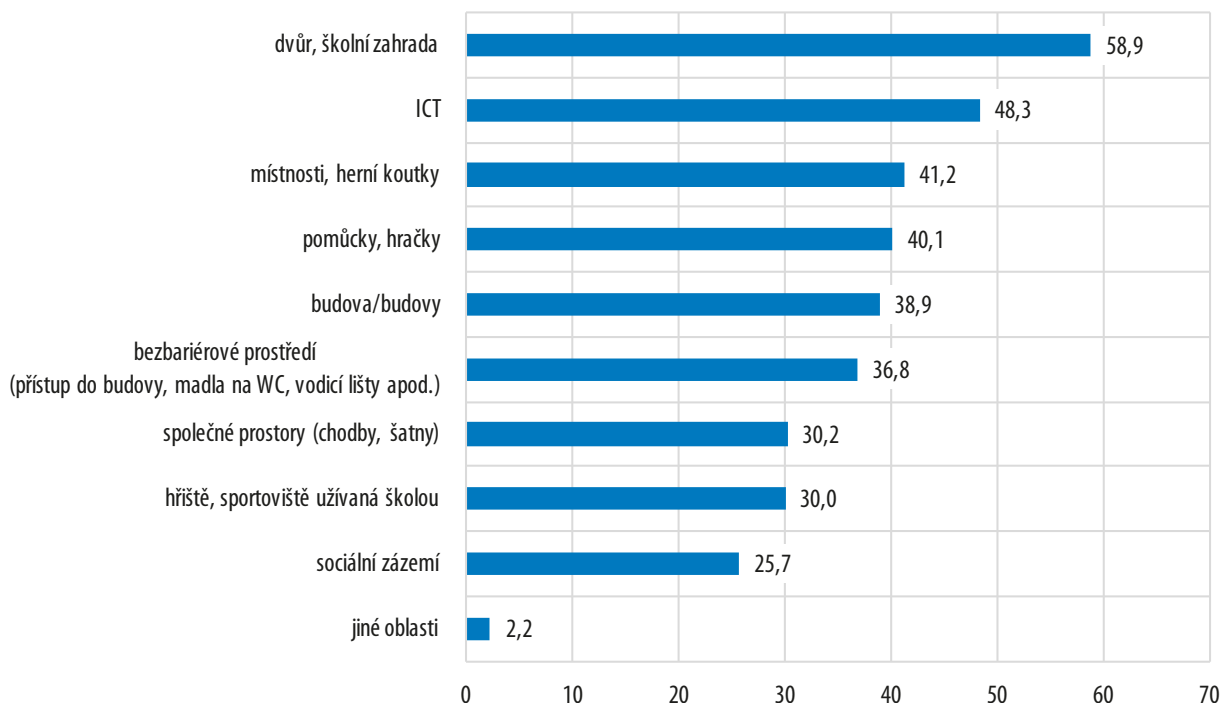


Materiální podmínky navštívených mateřských škol jsou dlouhodobě převážně velmi dobré. Právě materiální oblast dosahuje podle inspekčních zjištění ČŠI nejvyšší míru zlepšení od realizovaného posledního inspekčního hodnocení (51,8 %). Vedení škol ve spolupráci se zřizovateli dbá o údržbu budov a zařízení, inovuje je v souladu se svými strategiemi rozvoje i s ohledem na konkurenceschopnost. Z analýzy hodnocení podle kritérií ČŠI za školní rok 2016/2017 vyplývá, že u navštívených mateřských škol jejich vedení v 20,2 % usilovalo o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečovalo o jejich účelné využívání na výborné úrovni. Tyto školy byly v souladu s koncepcí vybavovány hračkami i didaktickými pomůckami, které byly v průběhu vzdělávání cíleně a efektivně využívány. Jako příklad dobré praxe hodnotila ČŠI rovněž školy, které účelně vybavily školní zahrady pomůckami pro pohybové aktivity dětí, rozvoj fyzické zdatnosti i volných vlastností dětí a promyšleně je využívaly.

V 71,6 % pak ČŠI hodnotila péči vedení škol o materiální podmínky jako očekávanou úroveň. Naopak v 8,1 % vyžadovala materiální úroveň škol zlepšení, nevyhovující úroveň byla zjištěna pouze v 0,1 %. Ve 2 % konstatovala ČŠI, že materiální podmínky spíše neumožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP PV. Celkem 98,3 % ředitelů navštívených mateřských škol uvedlo, že do rozvoje materiálních podmínek je potřeba investovat, 15,6 % pedagogů vyjádřilo svoji nespokojenost s materiálně-technickým vybavením školy. Pedagogové v některých typech zvláště starších budov často postrádali zázemí s úložnými prostory a kabinety v blízkosti tříd, které by jim umožnilo flexibilně reagovat na momentální zájmy dětí. Na předních místech v potřebě investic pak dominují školní zahrady a dvory, hřiště a sportoviště užívaná školou, pomůcky, hračky, místnosti a herní koutky.

Graf 9

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



Je zřejmé, že právě tyto úseky mají významný dopad na deficity při zajištění bezpečnosti mateřských škol. V 10,6 % bylo ČŠI zjištěno porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy, přičemž dominantní rizika z tohoto počtu vykazují právě školní zahrady a dvory, budovy, místnosti a herní koutky. V 6,9 % navštívených mateřských škol bylo zjištěno porušení bezpečnosti, a to zvláště v oblasti prevence rizik, nedostatků v oblasti revizí a prohlídek a v ob-

lasti personálního zabezpečení dětí při vzdělávání. Oproti loňskému školnímu roku došlo k mírnému zlepšení stavu (loni zjištěno porušení v oblasti bezpečnosti v 7,7 % navštívených škol). Řada škol zkvalitnila bezpečnostní prvky umožňující kontrolu nad vstupy do budov a areálů (videotelefony, kamerová zařízení, čipy, aj.) V přijímání opatření k zajištění bezpečnosti jsou však celkově v jednotlivých mateřských školách podstatné rozdíly. Výrazného zlepšení při zajištění bezpečnosti dosáhlo od realizovaného posledního inspekčního hodnocení 26,2 % škol. Tyto školy převážně efektivně vyhledávaly a vyhodnocovaly bezpečnostní rizika vztahující se k ochraně zdraví a přijímaly v případě potřeby adekvátní opatření. Naproti tomu v 20 % MŠ došlo od poslední inspekční činnosti ke zhoršení zajištění bezpečnosti (v 14,5 % mírnému zhoršení a v 5,5 % k výraznému zhoršení).

Prostorové uspořádání většinou v mateřských školách odpovídá potřebám, je funkční a umožňuje realizaci různorodých skupinových i individuálních aktivit dětí. Pozitivní je, že při vytváření estetického prostředí jsou v hojné míře využívány dětské projektové a výtvarné práce, což umožňuje sebe prezentaci každého dítěte, pomocí prožitkového učení posiluje funkci inspirativního prostředí a tím koresponduje se současnými trendy ve vzdělávání. Často jsou například v mateřských školách využívány keramické dílny, postupně se také rozšiřují podmínky pro rozvoj technické tvořivosti dětí.

Tabulka 16

Hodnocení školního prostředí – podíl ředitelů a učitelů (v %)

Výroky		Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek.	Ředitelé	30,3	66,4	3,0	0,2
	Učitelé	39,6	49,7	9,8	1,0
Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků (kabinety, sborovna).	Ředitelé	23,7	55,7	17,6	2,9
	Učitelé	39,7	40,4	15,6	4,3
Ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy.	Ředitelé	21,7	69,2	8,6	0,5
	Učitelé	30,1	54,2	14,1	1,6
Prostory, v nichž se pohybují žáci, jsou přehledné a je snadné udržovat nad nimi dohled.	Ředitelé	47,4	46,1	6,0	0,5
	Učitelé	49,8	42,0	7,1	1,1

Školy zpravidla zkvalitňují vybavení a obohacují jej dle zaměření ŠVP PV. Také vybavenost didaktickými pomůckami a hračkami je ve většině škol na velmi dobré úrovni. Z celkového počtu navštívených mateřských škol 96,7 % ředitelů uvedlo, že škola má k dispozici dostatek vyhovujících pomůcek, pedagogové se v tomto ohledu vyjádřili pozitivně v 89,3 %.

I když školy mají k dispozici dostatek vhodných pomůcek, nejsou mnohdy potřebně účelně využívány vzhledem ke vzdělávacímu cíli, nebo přiměřeně diferenciovány s ohledem na individuální možnosti a potřeby dětí. Nedostatky shledává ČŠI ve větší míře zvláště v případech, kdy učitelky zvolí neúčelné či málo účelné pedagogické postupy. V těchto případech učitelky nedokážou koordinovaně, efektivně a v souladu s pedagogickou diagnostikou aplikovat využívání vhodných pomůcek vzhledem k jednotlivým dětem. Příkladem je hromadné používání pomůcek, kdy nejsou zohledňovány zásady systematické grafomotorické podpory a prevence grafomotorických obtíží, nebo úrovně laterality. Pomůcky pro děti se SVP byly v některých případech pořizovány méně pružně.

Dlouhodobě znepokojivá jsou zjištění ČŠI v oblasti zabezpečení podmínek pro zdravé sezení. V 15,3 % navštívených mateřských škol nezohledňovaly používané dětské stoly a židle rozdílnou tělesnou výšku docházejících dětí. I když ČŠI v loňské výroční zprávě poukázala na tento negativní stav, počet nevhodného dětského sedacího nábytku v mateřských školách vzrostl oproti loňskému roku o 3 %. ČŠI se setkává s případy, kdy při nákupu tohoto vybavení není brán dostatečný zřetel na odborná hlediska – funkčnost a specifickou využitelnost.



Jde například o situace, kdy zřizovatelé pořizují hromadné objednávky dětských stolů a židlí pro mateřské školy, aniž by výběr konzultovali s vedením škol. Ve 23,8 % navštívených mateřských škol nevěnovali při vzdělávání pedagogové návykům zdravého způsobu sezení dostatečnou pozornost. K podpoře zdravého životního stylu nepřispívají také lůžka, která neposkytují pevnou oporu zad (často v MŠ využívaná prověšená síťovaná lehátka). Z důvodu prevence poruch pohybového aparátu je tedy nutné věnovat výběru, nákupu a přidělování tohoto vybavení zvýšenou pozornost.

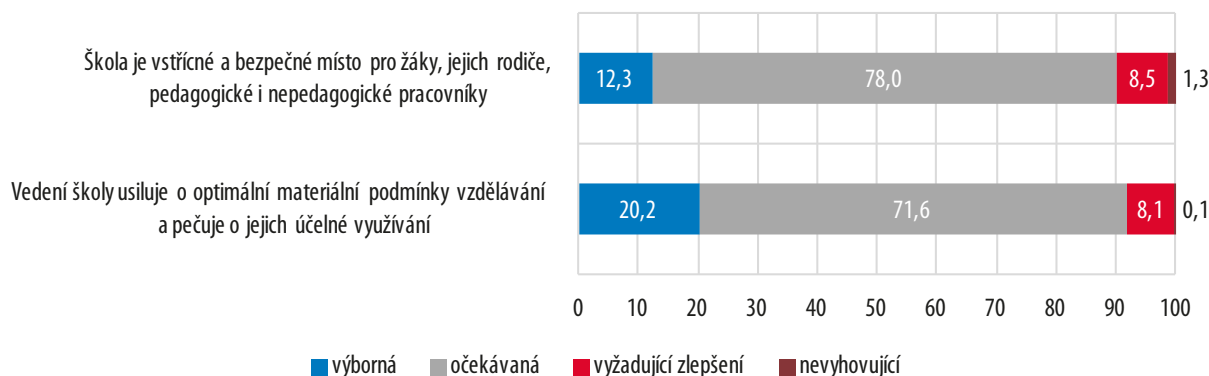
I když je zřejmá stoupající tendence v nárůstu vybavení informačními a komunikačními technologiemi, potřebu dále investovat do počítačové techniky vyjádřilo 82,1 % dotazovaných škol. Ve školním roce 2016/2017 neumožňovalo ICT vybavení vzdělávání podle všech oblastí ŠVP PV v plném rozsahu v 6,9 %. I když školy mnohdy disponují relativně kvalitními materiálními podmínkami pro rozvíjení počítačové gramotnosti dětí, využívání této techniky v procesu vzdělávání mnohdy není účelné a efektivní.

V rámci INEZ bylo zjištěno, že priority v oblasti ICT ve vzdělávání si v rámci celkové strategie školy stanovilo pouze 31 % MŠ, 5 % MŠ si je zapracovalo formou samostatného plánu ICT. Naopak 60,4 % MŠ se oblastí ICT ve svých strategiích vůbec nezabývalo. Datovou schránku má zřízeno 88,7 % dotazovaných škol a 97,5 % z nich ji také aktivně využívá. Elektronický podpis používá 62,7 % MŠ. Vlastní webovou stránku spravuje 87,1 % škol. Prostřednictvím školního informačního systému komunikuje s rodiči (pod heslem) 21 % MŠ při omlouvání dětí a 12,9 % MŠ při objednávání školního stravování. Školní informační systémy jsou nejčastěji využívány k informování o termínech školních akcí (81,9 % MŠ).

Pozitivní je, že se mírně zvyšuje podíl pedagogických pracovníků, kteří jsou prostřednictvím školy vybaveni vlastním počítačem nebo tabletem. Více než 50 % svých pedagogických pracovníků vybavilo 14,7 % MŠ, 20,5 % škol poskytlo uvedené vybavení 25–50 % svých pracovníků. Převážná většina (64,8 %) MŠ však poskytla počítače či tablety méně než čtvrtině svých učitelů.

Novelizované znění školského zákona a RVP PV stanovuje možnost začlenění dětí od dvou let věku do předškolního vzdělávání. Naplňování potřeb dětí této věkové kategorie však vyžaduje v mateřských školách specifickou materiální vybavenost. Přínosné je, že MŠMT vydalo v lednu 2017 Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole, který mimo jiné vymezuje základní materiální a hygienické podmínky. Na vzdělávání batolat se dlouhodobě zaměřují zvláště soukromé mateřské školy, přičemž některé optimálně využívají zkušeností s realizovaným provozem jeslí. K vytváření bezpečného zázemí přispívá organizace věkově stejnorodých tříd. Problematickou vybavenost v současnosti vykazují zvláště věkově smíšené třídy, jelikož převážná část hraček a pomůcek využívaných v mateřských školách je certifikována pro používání až od tří let věku. Různorodé vybavení hračkami a pomůckami ve třídách tak klade vysoké nároky na zajištění bezpečnosti dvouletých dětí. Z jedné strany je nutné zajistit dosažitelnost, pestrost a vhodnost hraček a pomůcek, které rozvíjejí kompetence starších předškolních dětí, na straně druhé mohou být některé tyto předměty rizikové pro děti mladší tří let, které se zde společně vzdělávají. Obtížně lze také zabezpečit požadavky týkající se odpočinku v případech, kdy škola nedisponuje blízkým odděleným prostorem (např. ložnicí) a ruch ve třídě omezuje kvalitu relaxace. Potíže mají školy s nevybudovanými bezbariérovými přístupy a nedostatečným zázemím pro skladování kočárků.

Celkové posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl škol (v %)



3.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání

Finanční podmínky mateřských škol hodnotila ČŠI v 895 školách. Veřejné výdaje na předškolní vzdělávání v roce 2016 ve srovnání s rokem 2015 mírně poklesly (o 513 600 Kč), a to i z toho důvodu, že poklesl počet dětí v MŠ. Podíl výdajů na předškolní vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství činil 10,8 %. V roce 2016 byl průměrný plat učitelů v předškolním vzdělávání 24 940 Kč, jeho nárůst oproti loňskému roku činil 1 099 Kč. Rovněž se zvýšil republikový normativ na 1 dítě (42 080 Kč) a současně i výdaje na 1 dítě (46 949 Kč). V roce 2016 byl přepočtený počet učitelů 29 629,5, z nichž 4,4 % bylo nekvalifikovaných, a průměrný počet dětí na 1 učitele byl 12,2.

3.1.4 Personální podmínky v předškolním vzdělávání

3.1.4.1 Ředitelé mateřských škol

Z celkového počtu navštívených škol splňovalo požadavky na výkon funkce 98 % ředitelů. Zbývajícím dvěma procentům hodnocených ředitelů chyběla buď odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost v mateřské škole, nebo ve lhůtě dané zákonem neabsolvovali kvalifikační studium pro ředitele škol. V porovnání s předchozím školním rokem klesl procentuální podíl porušení v rozsahu přímé vyučovací činnosti ředitele školy (na 2,3 %). V těchto případech udělila ČŠI lhůtu k odstranění zjištěných nedostatků. Průměrný věk ředitelů navštívených mateřských škol byl obdobně jako v minulém školním roce 51 let, délka jejich praxe ve funkci činila průměrně 12 let a dobu působení v této funkci na hodnocené škole uváděli ředitelé cca 11 let. Snížilo se procento ředitelů, kteří se v posledních dvou letech nezúčastnili dalšího vzdělávání (2,5 %). Studium ke zvýšení dalších kvalifikačních předpokladů v daném období absolvovalo 14,6 %, ke splnění kvalifikačních předpokladů 19 % a k prohlubování odborné kvalifikace 92,5 % dotazovaných ředitelů. Nejčtenější další vzdělávání se týkalo zejména legislativní oblasti (81,2 %), organizačního řízení školy (54 %), vedení pedagogického procesu (49,5 %), inkluzivního vzdělávání (49,3 %) a bezpečnosti a ochrany zdraví (47,8 %). Naopak nejmenší zájem projeвили ředitelé opakovaně o vzdělávání týkající se dovednosti v oblasti cizích jazyků (11,7 %) a výuky v multikulturním a vícejazyčném procesu (4,1 %), a to i přesto, že podíl dětí cizinců v předškolním vzdělávání meziročně vzrostl (na 2,6 %). V oblasti vlastního profesního rozvoje vedení MŠ bylo inspektory identifikováno i několik příkladů dobré praxe. Profesní rozvoj ředitelek v těchto případech cíleně a systematicky směřoval nejen k pedagogickým, ale současně i k manažerským dovednostem, což mělo pozitivní dopad nejen na pedagogické, ale i na celkové profesionální řízení školy.

Do konkurzních řízení na pozici ředitele mateřské školy se celkem přihlásilo 820 uchaze-

čů. V 97,6 % zřizovatel respektoval usnesení konkurzní komise a na pozici ředitele mateřské školy jmenoval uchazeče z prvního místa výsledného pořadí uchazečů. V ostatních 2,4 % byl jmenován uchazeč z jiného než prvního místa.

Nejčastější překážku, která je značně omezuje ve výkonu řídicí funkce, uváděli ředitelé nadměrnou administrativu (84,3 %). Na časovou náročnost jednotlivých činností poukázvalo 31,6 % ředitelů, plnění jejich řídicí funkce jim mnohdy znesnadňuje nepružná nebo nepřehledná legislativa (29 %) či nedostatečný rozpočet školy a nedostatečné finanční prostředky (24,3 %). Naproti tomu pouze 2,3 % ředitelů (21) uvádí nedostatečnou podporu ze strany zřizovatelů.

Ve shodě s uvedenými překážkami vnímají ředitelé potřebu podpory pro zlepšení kvality jejich práce v oblastech právních předpisů (54,2 %), ekonomické a finanční oblasti (34,7 %), inkluzivního vzdělávání (31 %), vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (27,6 %) a v manažerských dovednostech (21,2 %). Profesionální rozvoj cíleně a systematicky směřuje nejen k pedagogickým, ale současně i manažerským dovednostem. Vzdělávání je četné a odborně kvalitní.

3.1.4.2 Učitelé mateřských škol

Od doby platnosti novely zákona o pedagogických pracovnících (leden 2015), se kvalifikovanost učitelů mateřských škol nepatrně zvýšila. Ve školním roce 2016/2017 bylo v mateřských školách v ČR zaměstnáno 29 629,5 učitelů, z nichž 95,6 % bylo odborně kvalifikovaných. Meziroční nárůst odborně kvalifikovaných učitelů tak v ČR činil 0,9 %. Odborná kvalifikovanost procentuálně vzrostla ve všech krajích ČR, kromě kraje Vysočina, ve kterém došlo k poklesu kvalifikovaných učitelů o 7,4 % a v Libereckém o 0,7 %. V navštívených školách ve školním roce 2016/2017 však předškolní vzdělávání zajišťovalo i nadále 6,9 % nekvalifikovaných učitelů, průměrně tak v každé navštívené škole mohlo vykonávat přímou pedagogickou činnost v průměru 0,4 pedagogů, aniž by splnili požadavek odborné kvalifikace. Důvodem přijetí nekvalifikovaných učitelů byla často omezená dostupnost kvalifikovaných učitelů v nejbližším okolí školy nebo nízký úvazek přímé pedagogické činnosti, který nebyl pro odborně kvalifikované učitele finančně výhodný. Nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných učitelů mateřských škol byl zjištěn, stejně jako v předchozím školním roce, v Pardubickém, Královéhradeckém a Zlínském kraji.

Ve školním roce 2016/2017 provedla ČŠI celkem 5 993 hospitací, přičemž podíl odborně kvalifikovaných učitelů činil v hospitovaných činnostech 93,1 %. Jejich průměrný věk byl 43 let a průměrná délka pedagogické praxe 19 let. Začínajícím a novým učitelům poskytovaly školy různé formy metodické podpory. Konzultace s ředitelem či vedením školy byly umožněny 90 % začínajícím učitelům, přiděleného mentora nebo uvádějícího učitele mělo k dispozici 81,2 % začínajících pedagogů a vzájemné hospitace či náslechy byly umožněny 73,5 %. Obdobné podpory se podle vyjádření pedagogů dostalo novým učitelům, kteří působili ve škole prvním rokem. Větší měrou u nich bylo posíleno další vzdělávání prostřednictvím kurzů a seminářů (74,3 %).

Z učitelů, u kterých probíhala hospitační činnost, se v posledních dvou letech 18 % účastnilo studia ke splnění kvalifikačních předpokladů, 8,2 % absolvovalo studium ke zvýšení kvalifikačních předpokladů a 76,1 % učitelů se účastnilo vzdělávacích seminářů a kurzů. Přibližně desetina (10,7 %) učitelů se žádného vzdělávání ve sledovaném období nezúčastnila. Nejčastěji absolvovali vzdělávací kurzy a semináře, které se týkaly vědomostí a znalostí v oblastech, jež vyučují (56,3 %), metod a forem vzdělávání (37,9 %), inkluzivního vzdělávání (21,1 %) a podpory a rozvoje klíčových dovedností (20,6 %). Nejmenší zájem, stejně jako ředitelé, projeví o semináře a kurzy zaměřené na dovednosti v oblasti cizích jazyků (4,5 %) a výuku v multikulturním a cizojazyčném prostředí. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že možnost ovlivnit četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání uvedlo 87,1 % učitelů. Jako příklad dobré praxe označila ČŠI systematické a cílené vzdělávání pedagogů, které mělo po-

zitivní dopad na jejich erudovanost a profesionalitu, která se projevovala zejména v empatickém přístupu k dětem a v promyšlené volbě metod a forem práce důsledně zohledňující potřeby a možnosti dětí. Inspirací pro další MŠ by mohlo být i vedení osobních profesních portfolií, na základě kterých byly ve spolupráci učitelek a ředitelky MŠ nastavovány záměry a cíle DVPP. Vedení profesních portfolií v mateřských školách je však zatím velmi ojedinělé, v některých krajích se s nimi inspektoři ČŠI nesetkali vůbec.

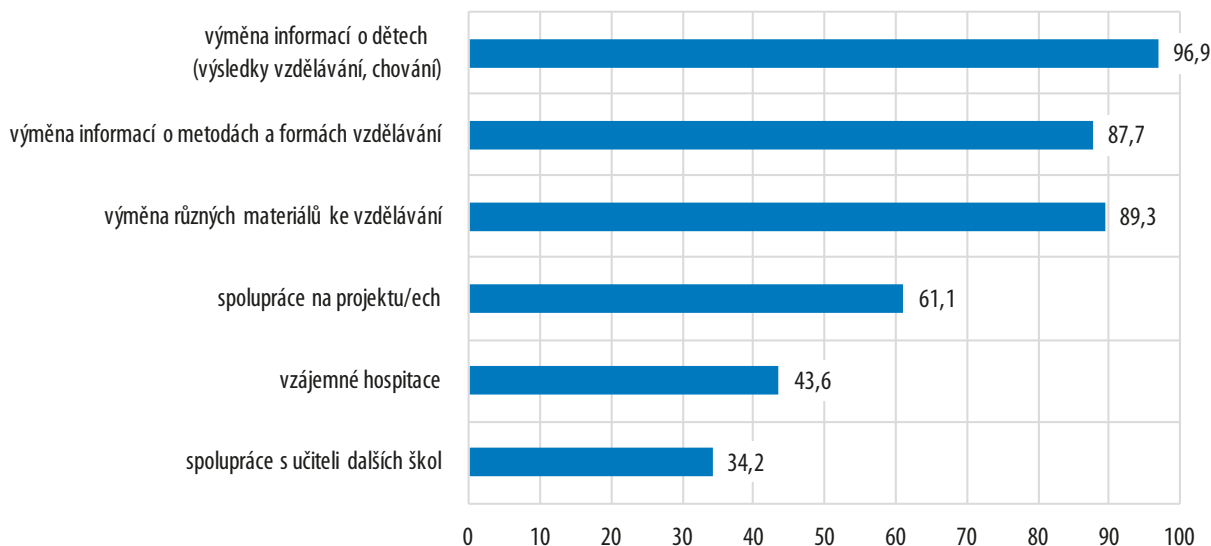
Na základě vyjádření hospitovaných učitelů jsou nejčastější překážkami, které je nejvíce omezují při výkonu učitelské profese, administrativa (55,8 %), vysoké počty dětí ve třídách (52,7 %), nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání ve společnosti (30,6 %). Pouze 6,2 % učitelů uvedlo jako překážku nedostatečnou podporu ze strany vedení školy a 6 % učitelů žádné překážky omezující výkon jejich pedagogické činnosti nevnímalo.

Přestože se učitelé poměrně čteně dále vzdělávají v různých oblastech, celkem intenzivně pociťují, že pro zvýšení kvality své pedagogické práce potřebují podporu zejména v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (41,2 %), prevence a projevů rizikového chování (32,3 %), prohlubování znalostí v oblasti předškolního vzdělávání (27,8 %), metod a forem vzdělávání (25,7 %) a inkluzivního vzdělávání (21,1 %). Podstatné zjištění je, že ředitelé i učitelé nezávisle na sobě shodně uvádějí odbornou nejistotu a nepřipravenost v oblastech inkluze a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Převážná část hospitovaných učitelů (84,9 %) pozitivně hodnotila vzájemnou aktivní spolupráci, která se týkala zejména výměny informací o dětech – výsledky vzdělávání a chování dětí (96,9 %), výměny různých materiálů ke vzdělávání (89,3 %), výměny informací o metodách a formách vzdělávání (87,7 %) a spolupráce na projektech (61,1 %).

Graf 11

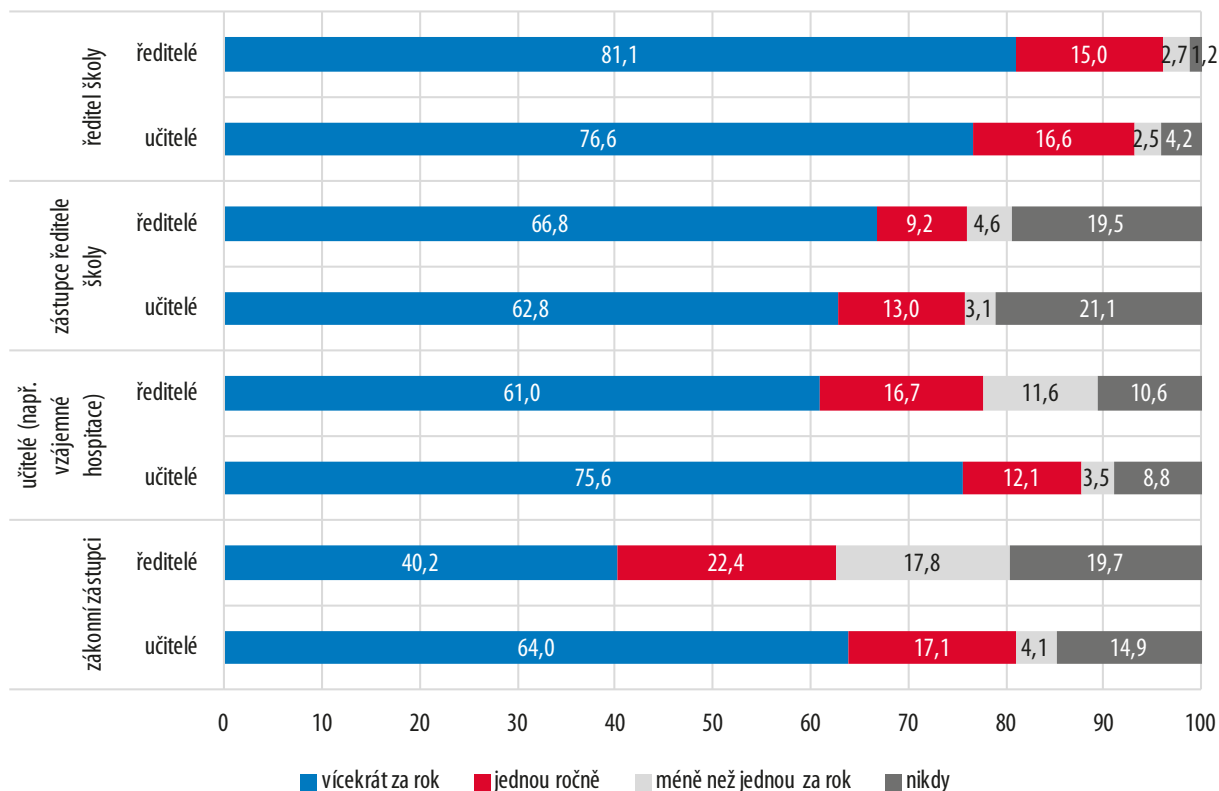
Oblasti spolupráce učitelů – podíl učitelů (v %)



Poměrně vysoké procento učitelů uvedlo, že zpětná vazba a hodnocení je jim poskytována vícekrát za rok, a to jak řediteli (76,6 %), jejich zástupci (62,8 %), ale i jinými učiteli prostřednictvím vzájemných hospitací (75,6 %) a také zákonnými zástupci (64 %). Většina z nich uvedla, že četnost hodnocení a zpětné vazby je pro ně dostatečná a 81,5 % z nich uvedlo, že hodnocení a zpětná vazba měly na jejich práci velký pozitivní dopad.



Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby – podíl ředitelů a učitelů (v %)



Celkově zvýšený podíl odborně kvalifikovaných učitelů v hospitovaných školách však potvrdil jen mírně se zvyšující kvalitu vzdělávání. K výraznému zlepšení kvality poskytovaného vzdělávání došlo pouze u 22,2 % škol navštívených škol a naopak u 19,2 % navštívených škol ČŠI konstatovala mírné nebo výrazné zhoršení od posledního inspekčního hodnocení. Efektivitu uplatňovaných metod a forem práce negativně ovlivňovala nedostatečná či nekvalitní nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, mnohdy však naopak chyběla schopnost učitelů odborné znalosti získané dalším vzděláváním požadovaným způsobem uplatnit v pedagogické praxi. Jednou ze stěžejních příčin nevýrazného zvyšování kvality vzdělávání jsou mnohdy chybějící odborné znalosti pedagogů o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, o individualizaci vzdělávání či o aktivizujících a komplexních metodách a formách. Neopomenutelnou příčinou je i selhávání ředitelů v oblasti kvalitního pedagogického vedení. Nezvládají objektivně a efektivně vyhodnocovat naplňování ŠVP PV v kontextu podmínek, průběhu i výsledků vzdělávání, přijímat adekvátní opatření a zacílit další vzdělávání pedagogů. ČŠI v této oblasti identifikovala školy, ve kterých vedení MŠ věnovalo profesnímu rozvoji učitelů příkladnou pozornost. Pedagogy motivovalo k sebehodnocení a kolegiálnímu hodnocení, jejich profesní rozvoj podporovalo mentoringem a koučingem. Další vzdělávání organizovalo cíleně tzv. „na klíč“, které vycházelo z potřeb školy a pedagogů a navazovalo na koncepční cíle školy.

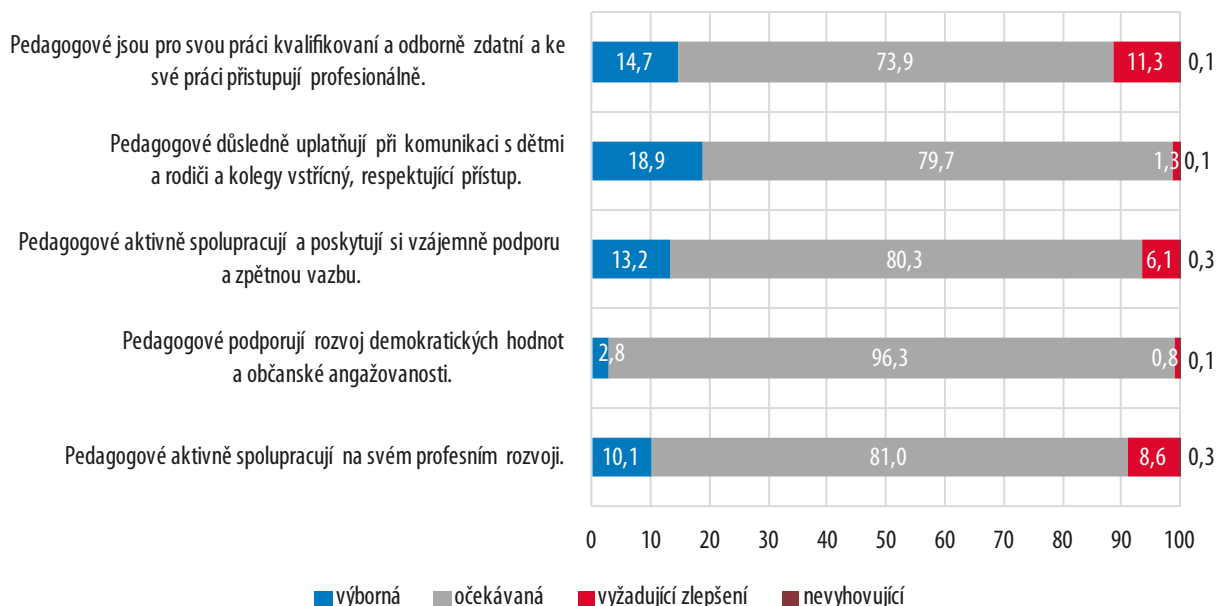
Z hodnocení ČŠI vyplynula skutečnost, že podpora začínajících a nových učitelů nebyla mnohdy systematická a funkční. Pomoc této kategorii učitelů velmi často spočívala pouze ve vytvoření formálních podmínek pro jejich uvádění do praxe, efektivitu a naplnění metodické podpory však ředitelé škol ve velké většině následně nevyhodnocovali. V důsledku toho se kvalita získaných pedagogických dovedností začínajících učitelů odvíjela od ochoty či neochoty sdílení zkušeností kolegů. V souvislosti s uváděním začínajících učitelů MŠ do praxe byla v některých krajích (Středočeském, Olomouckém, Plzeňském, Jihomoravském, Libereckém, Vysočina a Praha) patrná méně kvalitní připravenost absolventek zejména středních pedagogických škol na praxi, která se projevila nejvíce v realizaci vzdělávacích

činností směřujících cílevědomě k rozvoji dětí, uplatňování didaktických prvků odpovídajících věku a individualitě dětí a provádění evaluační činnosti.

Celkově hodnotila ČŠI ve školním roce 2016/2017 výrazné zlepšení personálních podmínek ve 32 % navštívených mateřských škol, mírné zlepšení v 54,5 % škol, mírné zhoršení v 11,2 % škol a výrazné zhoršení ve 2,5 % škol.

Graf 13

Kvalita pedagogického sboru – podíl škol (v %)



3.1.5 Řízení škol v předškolním vzdělávání

Každá mateřská škola by měla vědět, kam chce směřovat, a jít úspěšně za svým cílem. Jasně formulovanou a reálnou vizi rozvoje, tedy základ pro systematické řízení kvality má 92,9 % mateřských škol. ČŠI identifikuje školy, které dokázaly ve své koncepci stanovit jasné a reálné vize a cíle, včetně prostředků k jejich naplňování. Takové školy se mohou stát inspirací pro ostatní MŠ.

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který by důsledně vycházel z vize a strategie rozvoje školy a byl by plně v souladu s RVP PV a právními předpisy, již však dokázalo zpracovat o něco méně MŠ (88,4 %). Příkladem dobré praxe byly ŠVP PV, které obsahovaly všechny potřebné informace, odpovídaly podmínkám školy, podporovaly integrované a individualizované vzdělávání, vedly k dalšímu rozvoji školy a cílenému zkvalitňování vzdělávání. Dobrým pomocníkem pro zpracování a následné úpravy ŠVP je i elektronický nástroj InspIS ŠVP, který je školám zdarma k dispozici, včetně přehledných videomanuálů.

Jasná pravidla a mechanismy k organizování vlastní činnosti, která umožňují konstruktivní komunikaci všech aktérů ve vzdělávání – vedení školy, pedagogů, rodičů i zřizovatele školy a zároveň umožňují jejich participaci na chodu školy, nastavilo na výborné úrovni pouze 12,2 % škol. Nastavená pravidla byla v těchto školách funkční, smysluplná a otevřeně prodiskutovaná. Vedení MŠ, pedagogové i rodiče je společně sdíleli a respektovali. Naopak v některých školách se se všemi aktéry sdílená a respektovaná pravidla vzájemné komunikace nastavit zcela nepodařilo. Tuto skutečnost potvrzuje i vysoký počet stížností směřovaných na nedostatečnou nebo neúčinnou komunikaci školy s rodiči dětí. MŠ mnohdy cíleně partnerský vztah a spoluúčasť rodičů na vzdělávání jejich dětí neposilovaly. Chyběl nastavený systém poskytování informací o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení. Chyběla efektivní

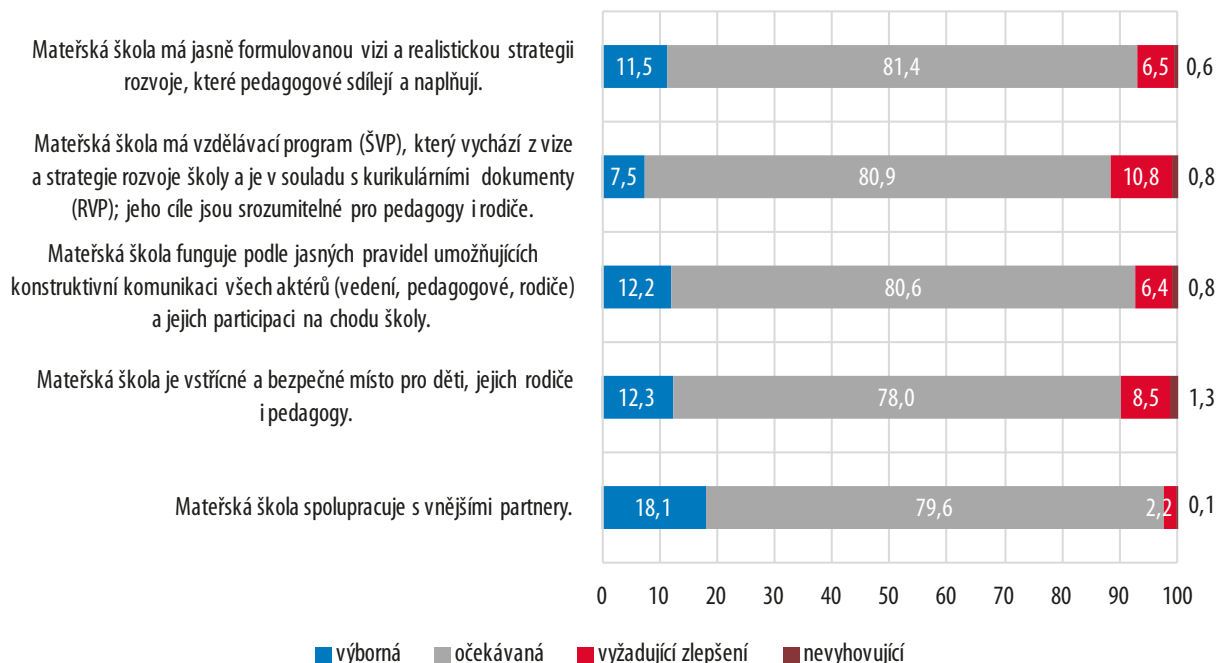


poradenská činnost pro rodiče ve věci výchovy a vzdělávání jejich dětí.

Zákonní zástupci jsou o svých dětech a záležitostech týkajících se školy nejčastěji informováni na nástěnkách a vývěskách (95,1 %), třídních schůzkách (88,5 %), konzultacemi podle potřeby (85,3 %), informacemi na webových stránkách školy (82,5 %) telefonicky (80 %) a pravidelně do aktivit školy zákonné zástupce zapojují (60 %).

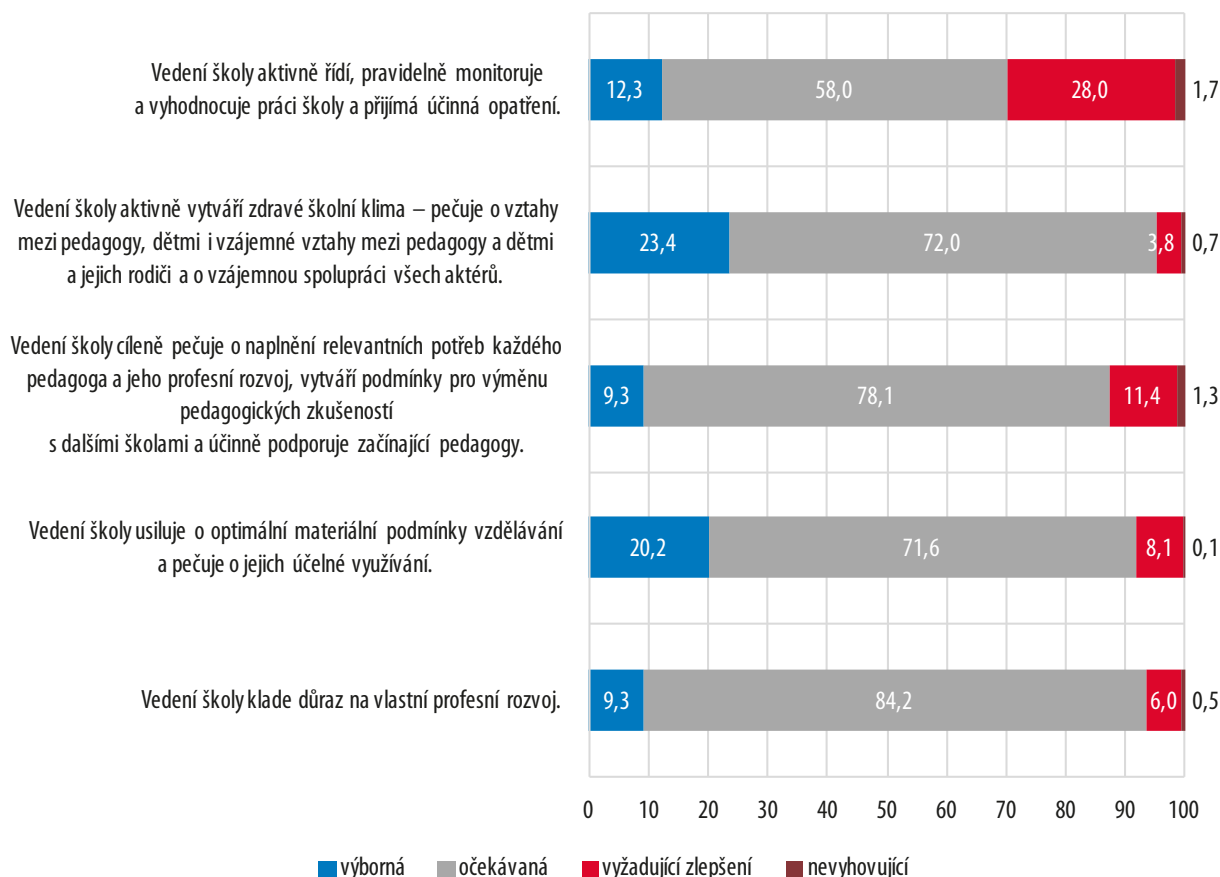
Graf 14

Koncepce a rámce školy – podíl škol (v %)



90,3 % škol usilovalo o to, aby byla vstřícným a bezpečným místem zejména pro děti, ale i pro pedagogy a rodiče dětí. Pouze 12,3 % z nich se to velmi dobře dařilo a 3 % by mohla být příkladem inspirativní praxe pro jiné školy. Školy aktivně vytvářely podmínky pro reálné fyzické i psychické bezpečí dětí, měly vytvořeny systémy prevence úrazů i rizikového chování a efektivně je dokázaly uplatňovat. Naproti tomu 8,5 % škol vyžaduje v této oblasti zlepšení a v dalších 1,3 % byl zjištěn nevyhovující stav. Tyto školy dostaly lhůtu k odstranění zjištěných nedostatků a přijetí opatření ke zlepšení.

Pedagogické vedení školy – podíl škol (v %)



Aktivnímu vytváření zdravého školního klimatu, které podporovalo předškolní vzdělávání dětí, věnovala adekvátní pozornost většina mateřských škol (95,5 %). Pozitivní klima podporovala nejen péče o vztahy mezi pedagogy a dětmi, jejich rodiči a vzájemnou spolupráci všech aktérů při vzdělávání, ale i vlastní prostředí mateřské školy, čistota i estetická úprava vnitřních i venkovních prostor. Příjemné klima v některých MŠ, které byly identifikovány jako příklad dobré praxe, pozitivně ovlivňovaly prosociální vztahy mezi dětmi a zaměstnanci školy. Příznivé školní klima mělo výrazný pozitivní dopad na průběh i výsledky vzdělávání.

Spolupráce s vnějšími partnery je v mateřských školách běžná, je realizována v 97,7 % škol. Spolupráce se zřizovatelem a zákonnými zástupci je pro chod každé mateřské školy nezbytná a vyplývá přímo z právních předpisů. Spolupráci s místními i dalšími externími subjekty, např. s neziskovými organizacemi, zaměstnavateli, výzkumnými institucemi, místními spolky, využívají MŠ v oblasti kultury (86,3 %), bezpečnosti a ochrany zdraví (73,6 %), rozvoje znalostí a dovedností dětí obecně (69,2 %), podpoře sportu (56,9 %) a výchově ke zdraví (54,6 %). Do mezinárodních projektů a programů se zapojilo 7,6 % škol. Většina mezinárodních projektů měla obecné zaměření (46,3 %), dále se jednalo o projekty partnerských škol v zahraničí (34,3 %), příhraniční spolupráce (26,9 %) a mobility učitelů (20,9 %).

Úroveň spolupráce mezi jednotlivými MŠ byla rozdílná. V některých krajích spolupracovaly MŠ v rámci projektů, někde i za výrazné podpory zřizovatelů (například v rámci projektů Místních akčních plánů rozvoje vzdělávání). Spolupráce v rámci projektů byla koncepčnější a podporovala nejen materiální podmínky škol, ale zejména profesní růst pedagogů i informovanost rodičů z pohledu vzdělávání jejich dětí. Často však probíhala spolupráce mezi jednotlivými MŠ v regionu nahodile, bez stanovení konkrétního vzdělávacího cíle (pouze formou návštěv, společných kulturních akcí, využití materiálních podmínek apod.).

Pro kvalitu vzdělávání je klíčové, jaký přístup má vedení školy k řízení pedagogických procesů. Výborného hodnocení dosáhlo 12,3 % škol. V těchto případech vedení školy rozvíjelo pedagogický proces v souladu s koncepcí školy, pravidelně vyhodnocovalo stav ve všech jeho důležitých oblastech a přijímalo účinná opatření. Funkční a efektivní evaluační systém většinou spočíval ve vyhodnocování práce školy od konkrétního vzdělávání ve třídách, až po naplňování strategických cílů. Ředitelé v těchto MŠ měli díky systematické hospitační činnosti a častým hodnotícím vstupům výborný přehled o kvalitě vzdělávacího procesu ve všech třídách MŠ a přijímali okamžitá a účinná opatření k eliminaci zjištěných nedostatků.

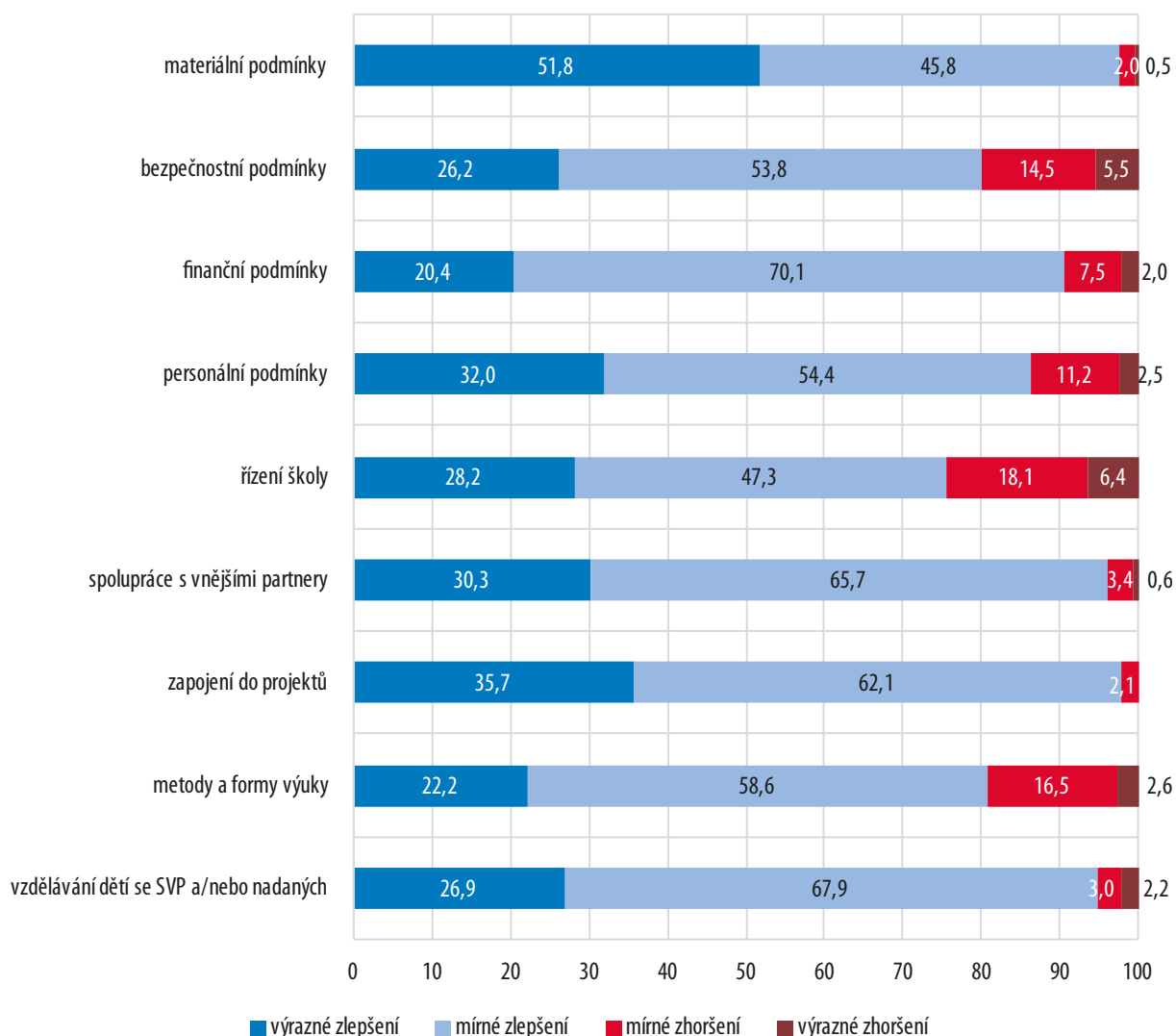
Rezervy ke zdokonalování má v této oblasti 58 % škol. Stav, který nutně vyžaduje zlepšení, byl zjištěn v 28 % škol, ve kterých byly procesy řízení i vyhodnocování prováděny pouze částečně a chyběla kontrola účinnosti zaváděných opatření ke zlepšení stavu. V dalších 1,7 % škol byl stav nevyhovující. Zajímavé je zjištění, že sami ředitelé nepocítují potřebu podpory při vedení pedagogického procesu pro zlepšení kvality své práce v oblasti pedagogického vedení školy. V dotazníku, ve kterém ředitelé uváděli oblasti, v nichž by potřebovali podporu pro zlepšení, oblast pedagogického vedení školy, anebo vedení pedagogického procesu, uvedli pouze v 11,4 %. Skutečnost, že častěji ředitelé pocítují potřebu podpory v oblasti legislativní, ekonomické apod. naznačuje, že oblast pedagogického vedení se v podmínkách právní subjektivity škol ocitá poněkud ve stínu ostatních manažerských aktivit.

Právě v řízení pedagogických procesů spatřuje ČŠI v mateřských školách z hlediska kvality předškolního vzdělávání velké nedostatky. Ředitelé většinou neumí dostatečně objektivně vyhodnocovat kvalitu naplňování ŠVP PV a přijímat účinná opatření ke zlepšování činnosti školy. Již v předchozích výročních zprávách¹⁰ ČŠI upozorňovala na fakt, že většina škol se na jednáních pedagogické rady důsledně nezabývá otázkami kvality vzdělávacího procesu, závěry z hospitační činnosti a přijímáním opatření pro další práci. Upozorňovala i na to, že poznatky z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mnohdy nejsou sdělovány ostatním kolegům a nejsou důsledně využívány v praxi MŠ.

Zhoršující se trend v oblasti řízení mateřských škol zobrazuje následující graf, který ukazuje, zda ve školách, kde probíhala hodnotící inspekční činnost, došlo od posledního inspekčního hodnocení k pozitivním či negativním změnám, ke zlepšení či zhoršení činnosti školy v jednotlivých oblastech. Z níže uvedeného grafu je zřejmé, že právě v oblasti řízení školy došlo k nejvýraznějšímu zhoršení a ČŠI je konstatovala v 24,5 % navštívených škol (v 18,1 % došlo k mírnému zhoršení a v 6,4 % k výraznému zhoršení). Z grafu je patrné, že v některých školách došlo také ke zhoršení bezpečnostních podmínek a poklesu kvality v efektivním využívání metod a forem práce nastavených v RVP PV a deklarovaných v ŠVP PV.

10 Např. [http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(2\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2))

Oblasti, ve kterých se škola zlepšila/zhoršila od posledního inspekčního hodnocení – podíl škol (v %)



Hodnocení jednotlivých oblastí je uvedeno v textu a v závěrech inspekční zprávy. Ukazuje se, že ne všichni ředitelé MŠ s výstupy z inspekční činnosti aktivně a efektivně pracují pro zlepšení kvality činnosti svojí školy. Kromě doporučení ke zlepšení činnosti školy ČŠI uložila 39,6 % mateřských škol na základě zjištění v inspekční zprávě i lhůtu k odstranění nedostatků. Potřebná opatření nepřijalo v uložené lhůtě 6 % ředitelů MŠ. V těchto školách ČŠI uskuteční následnou inspekční činnost zaměřenou na odstranění zjištěných nedostatků.

3.2

Průběh předškolního vzdělávání

ČŠI ve školním roce 2016/2017 sledovala naplňování cílů předškolního vzdělávání v rámci hospitačních činností zaměřených na celodenní průběh vzdělávání. Při hodnocení průběhu vzdělávání byl kladen důraz především na zjištění, zda pedagogové aktivně podporují rozvoj osobnosti dítěte, účinně napomáhají zdravému citovému, rozumovému a tělesnému vývoji vzdělávaných dětí a svými pedagogickými postupy vyrovnávají nerovnoměrnosti jejich vývoje před vstupem do základního vzdělávání.

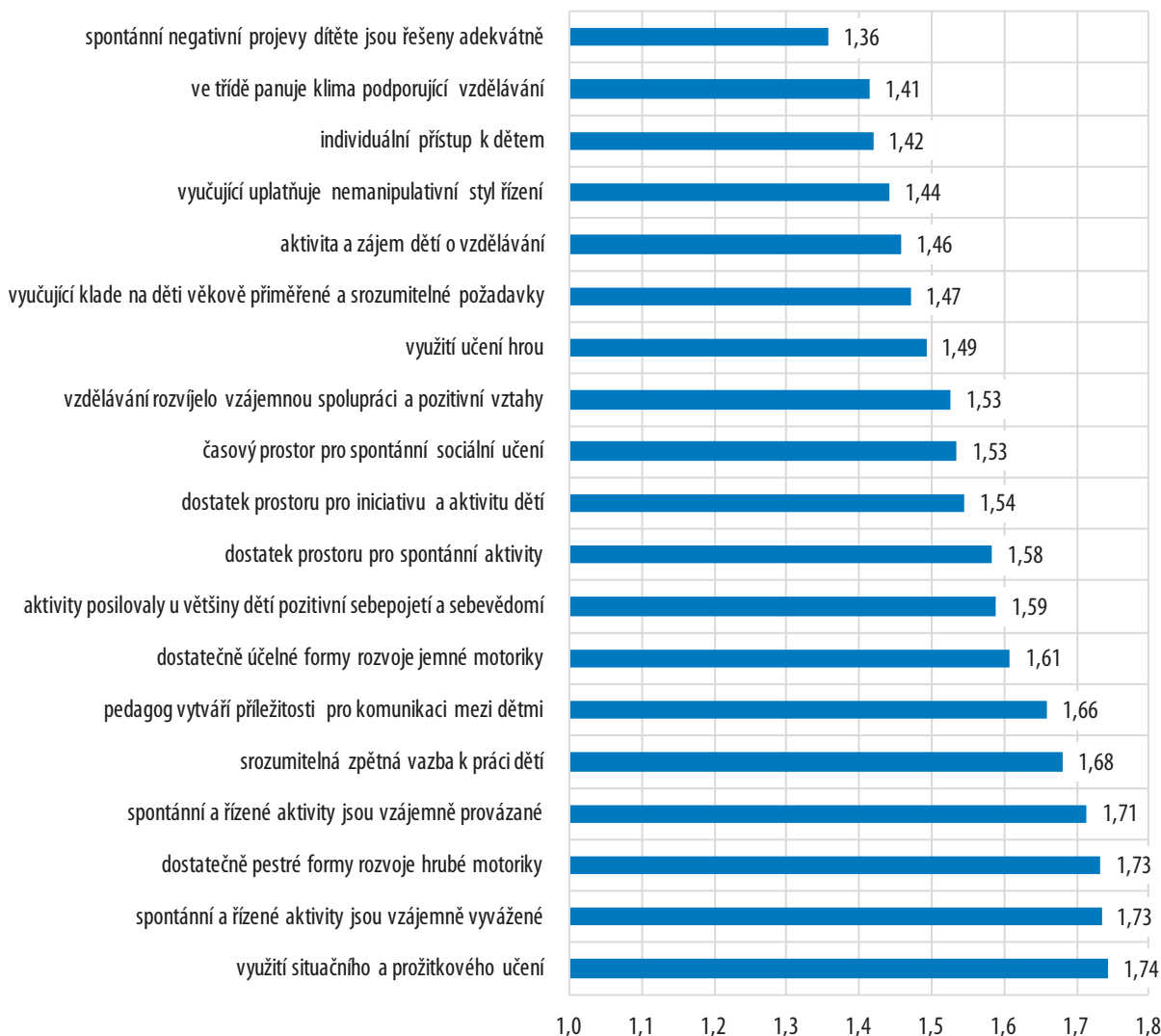
Mateřské školy jsou podle RVP PV povinny akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod vzdělávání. Školní inspektoři sledovali využívání metod a forem práce pedagogů, vyhodnocovali jejich účelnost vzhledem k efektivní podpoře rozvoje a individuálních vzdělávacích potřeb každého dítěte a tím mj. posuzovali kvalitu poskytovaného vzdělávání. Tak jako v předchozích letech upozorňuje ČŠI na negativní skutečnost, kterou je plošné využívání výjimky z nejvyššího povoleného počtu dětí na třídu z 24 na 28 a na vysoký počet dětí ve třídách vzhledem k požadavkům na vzdělávání stanovených v RVP PV.

Pedagogové při celodenní práci s dětmi využívají především tyto formy vzdělávání: frontální vzdělávání (hromadná práce se všemi přítomnými dětmi), práci v menších skupinách, kooperativní spolupracující skupinovou práci, samostatnou individuální činnost či práci ve dvojicích. Mezi neúčinnější formy práce s dětmi se řadí skupinová a kooperativní práce. V 51,9 % hospitací v průběhu celodenního vzdělávání byla zaznamenána práce v menších skupinách, která byla z 98,3 % účelná vzhledem ke zvoleným činnostem. Kooperativní formy byly zařazeny pouze ve 22,7 % sledovaných aktivit. Nejvyšší zastoupení měly frontální (52,7 %) a individuální formy práce (65,4 %). Za negativní zjištění lze považovat skutečnost, že učitelé při didakticky zacílených činnostech stále preferují frontální vzdělávání před ostatními formami. Potvrdil se však pozitivní vliv zvyšující se kvalifikovanosti předškolních pedagogů vzhledem k využívání různorodých forem práce s dětmi. Kvalifikovaní učitelé ve větší míře upřednostňují skupinovou, kooperativní a individuální formu před hromadným frontálním vzděláváním. Nekvalifikovaní pedagogové zařazují ve velké míře pouze frontální a individuální formy vzdělávání, a to z toho důvodu, že zařazování pestřejších forem práce organizačně nezvládají.

Negativním zjištěním je skutečnost, že pedagogové sice využívají individuální formy práce s dětmi, avšak nedokážou efektivně vyhodnotit a využít své podněty a zjištění k systematickému sledování vzdělávacího pokroku dítěte. V 35,7 % hodnocených MŠ (tedy v 308 z 862 MŠ) nejsou využívána zjištění o pokrocích dítěte k plánování a realizaci vzdělávacích aktivit zohledňujících jeho individuální potřeby a možnosti. Přesto pedagogové v 86 % škol systematicky promýšleli a připravovali vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v RVP PV a potřebami dětí.

Pro optimální rozvoj osobnosti každého dítěte je nezbytné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody práce. Z 5 993 provedených hospitací vyplynulo, že učitelé aktivně využívají z 83 % dovednostně-praktické metody, které připravují děti na reálný život. Dochází zde např. formou nápodoby, experimentování, manipulování s předměty k podpoře jemné a hrubé motoriky, logického uvažování a kritického myšlení i poznávání a chápání zákonitostí světa kolem nás. Aktivizující metody byly účelně využity v 52,1 % a podpořily rozvoj sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických dovedností i vědomostí dětí. Taktéž pravidelné zařazování komunikativních metod vzdělávání jako je vyprávění, vysvětlování či rozhovor, které byly realizovány v 55,4 % hospitací, podporuje rozvoj verbálních i neverbálních dovedností dětí a jejich kultivovaného projevu. Značné nedostatky mají MŠ v oblasti zařazování projektového vzdělávání (11,4 %), problémového učení (20,9 %) a v práci s knihou – textem, obrázkovým materiálem (19,2 %).

Průměrné hodnocení výskytu činností v hospitovaných hodinách (1 = rozhodně ano, 2 = spíše ano, 3 = spíše ne, 4 = rozhodně ne)



Přestože v 78,3 % mateřských škol pedagogové využívali široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií, je nezbytné v této oblasti přijímat a realizovat průběžná opatření, neboť 21,7 % škol širokospektré metody a formy práce pro naplnění stanovených vzdělávacích cílů plnohodnotně nevyužilo.

Inspekční činnost potvrdila, že v 93,3 % provedených hospitací bylo vzdělávání pedagogy dobře organizačně a pedagogicky zvládnuto. Učitelé se při vzdělávání rovnoměrně zaměřovali na rozvoj vědomostí (86 %), dovedností (94,9 %) a postojů (66,3 %) dětí. Vzdělávací cíle byly naplněny v 97,1 % realizovaných hospitacích a inspekční týmy vyhodnotily, že vzdělávání bylo pro děti v 95,2 % hospitovaných bloků přínosné. Dílčí rozpor se ukázal mezi přínosem vzdělávání vyhodnoceným inspektory (95 %) a osobním přesvědčením pedagogů o účinnosti jejich pedagogických postupů. V pohospitačních rozhovorech téměř 100 % pedagogů vyslovalo přesvědčení, že jejich vzdělávací činnost byla vzhledem k dětem přínosná a rozvíjející.

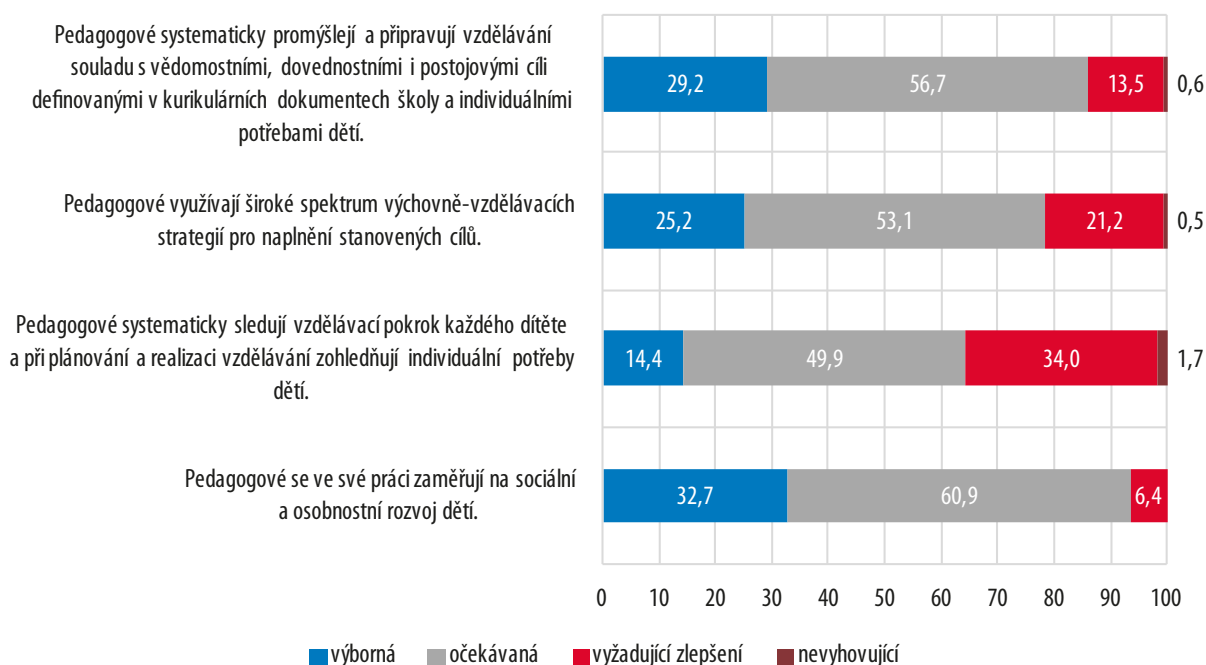
Pozitivně je hodnoceno, že učitelé v hospitovaných blocích poskytovali dětem dostatek příležitostí pro rozvoj jejich iniciativy, aktivity a tvořivosti (93,1 %). Využívali učení hrou (94,1 %) i situačního a prožitkového učení (86,8 %), které bylo založeno na přímých zážitcích dítěte a podporovalo dětskou zvědavost, zájem poznávat nové a tím získávat zkušenosti a uplatňovat nově nabyté dovednosti.

V průběhu školního roku 2016/2017 se potvrdilo pozitivní zjištění, že předškolní pedagogové se v 93,6 % hodnocených škol ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí, vzdělávací aktivity posilovaly u většiny dětí pozitivní sebepojetí i sebevědomí a ve třídách panovalo klima plnohodnotně podporující vzdělávání (97,4 %).

Při používání didaktické a výpočetní techniky ve vzdělávacím procesu zaznamenává ČŠI výrazně rozdíly z hlediska efektivity využití. Pouze ve 29,3 % byla didaktická technika při vzdělávání využita účelně. Mezi nežádoucí případy patří poměrně častý stav, kdy pořízené ICT vybavení není používáno vůbec či minimálně, případně je aplikováno vzhledem k metodám a formám pedagogické práce nevhodně. Na druhé straně dochází také k případům, kdy nevhodná organizace vzdělávání umožňuje pracovat dětem s počítačovou technikou v nadměrné míře, takže omezuje rozvoj dalších vzdělávacích oblastí. Vzdělávací přínos snižují také nevhodně zvolené počítačové programy (např. věkově nepřiměřené nebo s prvky nadměrné soutěživosti).

Graf 18

Vzdělávání – podíl škol (v %)



Seznamování s cizími jazyky

Ve školním roce 2016/2017 se ČŠI zaměřila také na problematiku seznamování dětí s cizím jazykem. Důvodem zacílení pozornosti na tuto oblast jsou mj. i vědecké výzkumy, které poukazují na to, že děti v raném věku (3–7 let) si cizí jazyk osvojují podobným způsobem, jako mateřský jazyk, což je přirozený a nenásilný proces. Rané jazykové vzdělávání dětí podporuje rozvoj kompetencí souvisejících s nasloucháním, porozuměním, vyjadřováním i komunikací a napomáhá rozvíjet znalosti a dovednosti, které mohou být později využity při učení konkrétního cizího jazyka.

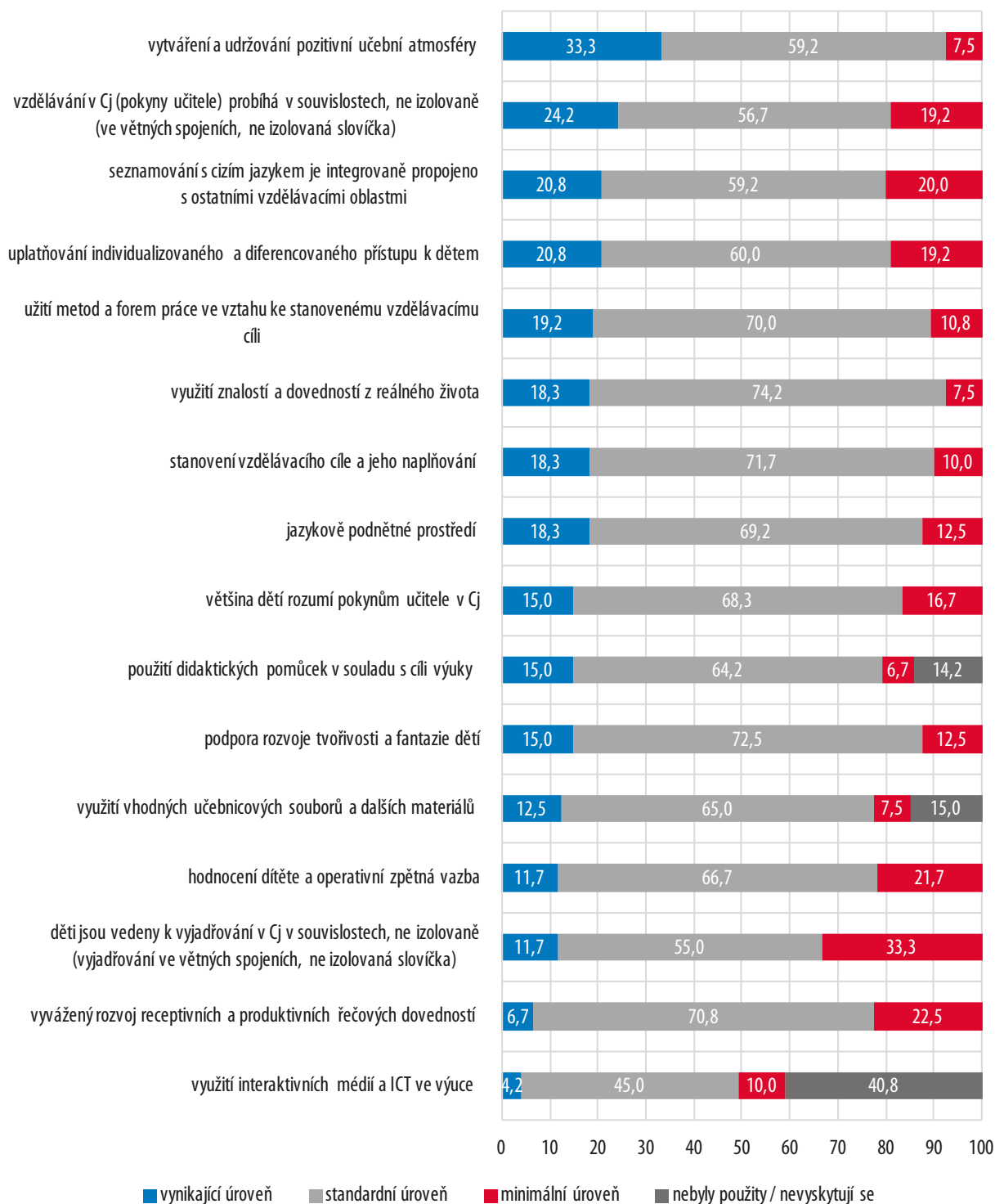
ČŠI analyzovala v rámci komplexní inspekční činnosti v 888 mateřských školách, zda a za jakých podmínek jsou děti s cizím jazykem seznamovány. Bylo jisté, že nejčastěji jsou děti seznamovány s anglickým jazykem (427 MŠ), a to formou placených kroužků zajišťovaných externími lektory, které nenarušují vzdělávací program školy, bezplatnými kroužky a seznamováním s cizím jazykem v průběhu dne.

Školní inspektoři provedli v rámci 120 tříd resp. skupin, ve kterých probíhala výuka cizího jazyka, hospitační činnost. V 96,7 % (116 třídách) probíhala výuka anglického jazyka,

ve zbylých 4 výuka německého jazyka. V daných třídách bylo celkem zapsáno 2373 dětí, z čehož bylo hodnocení kvality výuky cizího jazyka přítomno se 120 pedagogy 1 631 dětí. Jazyková úroveň učitelů má zlepšující se tendenci. 37 % z nich má maturitní zkoušku z cizího jazyka, 31,9 % absolvovalo kurzy či semináře, na základě kterých výuku provádějí a 33,6 % disponuje jazykovými certifikáty v rozsahu A 1 – C 2. Negativním zjištěním je skutečnost, že 45,8 % hodnocených pedagogů vyučujících v MŠ cizí jazyk v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků neabsolvovalo v posledních 2 letech žádné vzdělávání týkající se metodiky a výuky cizího jazyka. Pedagogové nejčastěji při výuce využívají vlastní vytvořené materiály, podklady získané z internetu a publikace dostupné na knižním trhu (např. My Little English, Happy House, Angličtina pro nejmenší a Angličtina pro předškoláky). Hospitační činnost potvrdila, že pozitivně vstřícná a motivující výuková atmosféra byla v 59,2 % zajištěna na standardní úrovni a ve 33,3 % na vynikající úrovni. 89,2 % pedagogů využilo pro výuku adekvátní metody a formy práce s dětmi, 80,8 % uplatnilo individualizovaný a diferencovaný přístup. Pozitivně je hodnocena skutečnost, že při výuce docházelo k propojení znalostí a dovedností dětí s reálným životem. Děti dokázaly přiměřeně reagovat na pokyny učitele v cizím jazyce, v 55 % shlédnutých hospitací byly děti na standardní úrovni vedeny k souvislému vyjadřování se v cizím jazyce, ve 33,3 % tříd byly děti podněcovány alespoň k používání izolovaných slovíček. 105 ze 120 učitelů dokázalo při výuce cizího jazyka průběžně podporovat fantazii a tvořivost dětí, což posilovalo jejich aktivitu, zájem i pozitivní pracovní klima. ČŠI doporučuje při vzdělávání dětí v cizím jazyce využívat motivaci (např. mimikou, gestikulací, obrázky nebo loutkami), kterou bude podpořena schopnost dítěte porozumět základním významům slov a slovních spojení. Při výuce využívat metody prožitkového a smyslového učení, seznamovat děti s cizím jazykem přirozenou formou pomocí scének, her, soutěží, písniček, povídání a pohybu.



Průběh vzdělávání v cizím jazyce – podíl hospitací (v %)



V návaznosti na zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání dětí v cizím jazyce provedla ČŠI ve školním roce 2016/2017 inspekční elektronické zjišťování, do kterého bylo zapojeno 4 911 mateřských škol. 54,4 % z nich nabízí zákonným zástupcům možnost vzdělávání dětí v cizím jazyce. MŠ, které výuku cizího jazyka nenabízejí, uvádějí, že systematickému seznamování dětí s cizím jazykem brání personální podmínky, stávající náročný obsah ŠVP PV, nedostupnost kvalitních lektorů, nezáměr ze strany rodičovské veřejnosti nebo jiné okolnosti jako jsou např. logopedické vady u dětí, nedostatečné prostorové podmínky školy či vysoké počty dětí na třídách s velkým věkovým rozptylem (2 roky až

7 let). Bylo jisté, že nejčastěji jsou děti v rámci ŠVP seznamovány s anglickým jazykem (32 667 dětí). Jiné cizí jazyky jsou v ŠVP zastoupeny minimálně. Jedná se o německý jazyk (1 710 dětí) a francouzský, polský a španělský jazyk, které se učí 523 dětí. Časová dotace je méně než 60 minut jednou týdně. Pokud srovnáme výuku anglického, německého a jiného cizího jazyka, která je v MŠ v rámci ŠVP PV poskytována zjistíme, že největší zastoupení zde mají děti od 5 let, avšak z nabízených aktivit nejsou vylučovány ani děti od 3 let. Téměř všechny školy informují rodičovskou veřejnost o způsobu seznamování dětí s cizími jazyky a 76,7 % škol s výukou anglického jazyky, 80 % škol s výukou německého jazyka a 100 % škol s výukou jiného cizího jazyka organizuje pro rodiče ukázkovou hodinu, ve které prezentuje metody, formy a přístupy pedagogů k výuce dětí. Trend seznamování dětí s cizími jazyky v MŠ je dlouhodobějšího charakteru. Většina mateřských škol výuku realizuje již pátým školním rokem a z jejich vyjádření vyplývá, že je zajištěna návaznost výuky cizího jazyka při přechodu dítěte z MŠ do ZŠ.

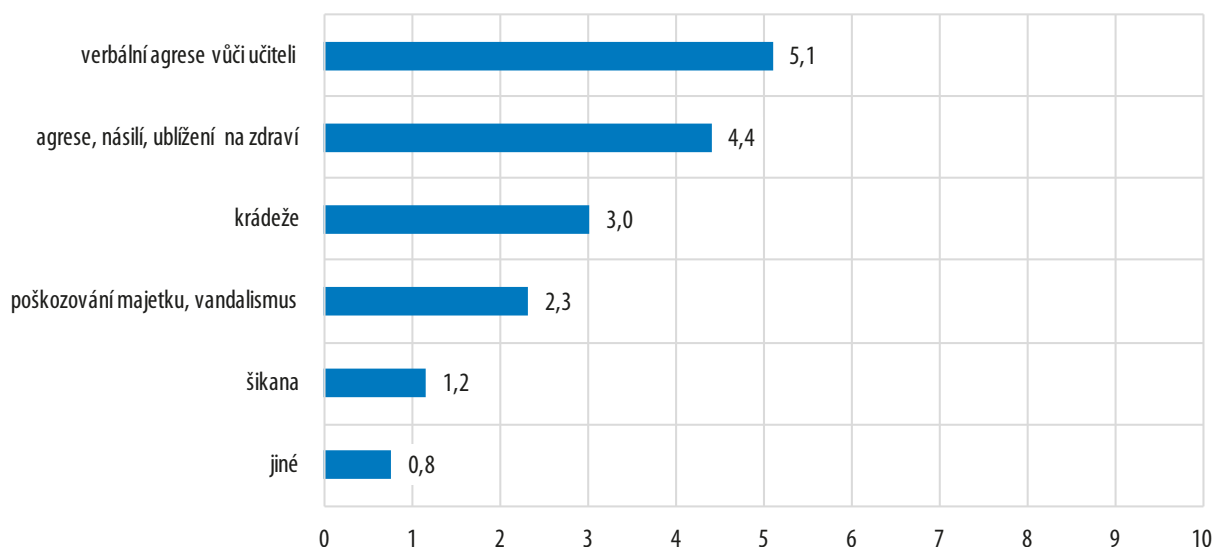
3.2.2 Prevence rizikového chování dětí

Obdobně jako v předchozích letech, ani ve školním roce 2016/2017 nedocházelo v mateřských školách k výraznějšímu výskytu rizikových jevů. Příčinou tohoto pozitivního zjištění je dle hodnocení ČŠI systematická prevence, zahrnující především příkladnou práci škol s pravidly vzájemného soužití, v důsledku které docházelo mezi dětmi často ke vzájemné korekci chování, dále bezkonfliktní prostředí tříd a v neposlední řadě zařazování preventivních aktivit do integrovaných bloků v průběhu celého roku. Učitelé věnovali soustavnou pozornost vztahům mezi dětmi, dařilo se jim podporovat jejich vzájemnou pomoc a toleranci a prostřednictvím pestrých forem spolupráce prohlubovat sounáležitost dětí s nejbližším okolím. V důsledku toho vyhodnotili inspektoři celkem 90,3 % hospitovaných škol jako vstřícné a bezpečné místo pro děti. Tomuto pozitivnímu hodnocení škol odpovídá i účast učitelů v dalším vzdělávání na seminářích svým obsahem zaměřených na chování dětí a vedení třídy (18,4 %), na prevenci a projevy rizikového chování (16,6 %) a bezpečnost a ochranu zdraví (16,9 %). Na otázku v zadaných Dotaznících pro učitele „V jakých oblastech byste potřebovala podporu pro zlepšení kvality Vaší práce?“ označilo 32,3 % učitelů právě téma „prevence a projevy rizikového chování dětí“. Z výše uvedeného lze dovodit, že učitelé věnují oblasti prevence rizikového chování značnou pozornost a uvědomují si důležitost včasné prevence. Tuto hypotézu potvrdily provedené hospitace, v průběhu kterých 97,4 % učitelů řešilo spontánní negativní projevy dětí adekvátně a celkem 94,8 % učitelů uplatňovalo nemanipulativní styl řízení. Aktivity, které posilovaly u většiny dětí pozitivní sebepojetí a sebevědomí, zařazovalo v době prováděných hospitací 95,4 % učitelů. Pro vytvoření optimálních podmínek účinné prevence využívaly školy rovněž spolupráci s externími subjekty, zaměřenou na bezpečnost a ochranu zdraví (73,6 %), sport (56,9 %), výchovu ke zdraví (54,6 %) a podporu k toleranci rozdílnosti (13,7 %).

Z dotazníků, zadaných ředitelům škol, vyplývá, že pouze v 4,4 % mateřských škol bylo nuceno řešit některé projevy agrese, násilí nebo ublížení, v 5,1 % verbální agresi proti učitelům, ve 2,3 % poškozování majetku školy a v 1,2 % projevy šikany.



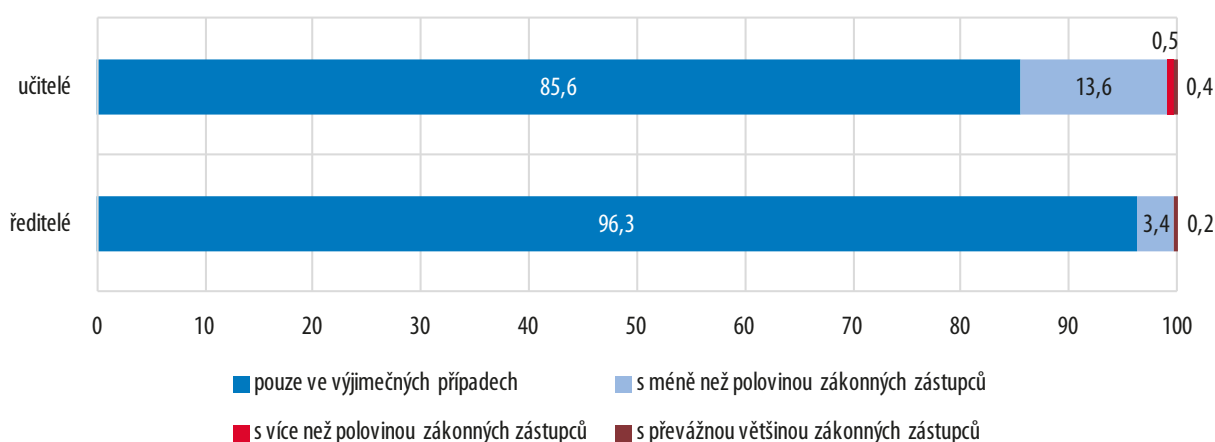
Výskyt řešených případů rizikového chování – podíl škol (v %)



Podle hodnocení ČŠI se 93,6 % učitelů systematicky zaměřuje na osobnostní rozvoj dětí z hlediska rozvoje jejich sociálních kompetencí, což potvrdilo i minimální procento výskytu rizikových jevů v mateřských školách.

Funkční prevenci rizikových jevů pozitivně ovlivňovala i skutečnost, že téměř shodné procento ředitelů (93,5 %) a učitelů (91,8 %) v zadaných dotaznících uvedlo, že prostory, ve kterých se děti pohybují, jsou přehledné a pro učitele je snadné udržovat nad dětmi dohled. Téměř 100 % ředitelů a 96 % učitelů prezentovalo, že v průběhu roku mají dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů a zákonných zástupců. Přesto 54,2 % ředitelů a 48,5 % učitelů považuje komunikaci s některými zákonnými zástupci za problematickou.

S jakou částí zákonných zástupců je komunikace problematická – podíl ředitelů a učitelů (v %)



Další nedílnou součástí účinné prevence rizikového chování dětí je školní klima, které významně ovlivňuje chování dětí, rozvíjí jejich pocit bezpečí a důvěry. ČŠI se ve svém hodnocení zaměřila na část školního klimatu, týkajícího se vedení školy a učitelského sboru. Ze zadaných dotazníků vyplynulo, že 99,1 % ředitelů a 92,4 % učitelů si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce. V důsledku toho 95,2 % ředitelů a 90,6 % učitelů potvrdilo, že učitelé navrhnou vedení školy možné změny vedoucí ke zkvalitnění výchovně-

-vzdělávacího procesu a téměř 100 % ředitelů a 88,4 % učitelů uvedlo, že konflikty vzniklé mezi vedením školy a učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.

Obdobně příznivě vyplynuly z dotazníkového šetření vztahy uvnitř učitelského sboru. 96,8 % učitelů sdělilo, že si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce, vzájemnou spolupráci podněcují za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu (94,4 %), vzniklé konflikty mezi učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce (92,8 %) a přes názorové neshody jsou učitelé schopni dále spolupracovat (98,7 %).

Toto zjištění potvrzuje, že škola s příznivým klimatem je pracovištěm, kde učitelé rádi pracují a prožívají pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, seberealizaci, samostatnost, uznání a spravedlivé hodnocení.

3.3

Výsledky předškolního vzdělávání

Nejpodstatnější funkcí mateřské školy je dosáhnout toho, aby děti byly na základě svých možností vybaveny takovými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi, které zajistí úspěšnost v dalším vzdělávání a v životě. Obecně lze konstatovat, že ve většině mateřských škol (89,4 %) odpovídají výsledky vzdělávání očekávaným výstupům podle školních vzdělávacích programů. V 7,3 % škol byly na výborné úrovni. Ve zbývajících školách byly výsledky hodnoceny jako vyžadující zlepšení nebo nevyhovující.

ČŠI v rámci hodnocení dosahovaných výsledků školy sledovala, jakou pozornost věnují MŠ přechodu z předškolního do základního vzdělávání. Podle OECD¹¹ existuje riziko, že pokud není přechod dobře připraven nebo pokud není v primárním vzdělávání zajištěna kvalitní kontinuita vzdělávání, může se pozitivní vliv předškolního vzdělávání výrazně snížit nebo i zmizet.

Bylo zjištěno, že většina mateřských škol věnuje přípravě dětí na přechod do základního vzdělávání pozornost a realizuje také řadu aktivit, které tuto připravenost podporují. Kvalita a efektivnost těchto cílených aktivit však byla v jednotlivých MŠ velmi rozdílná.

Ukázalo se, že efektivní a přínosná spolupráce MŠ a ZŠ během školního roku nebyla samozřejmostí a často byla pouze formální. Spočívala zejména v aktivitách, během nichž se děti seznamovaly s prostředím i budoucími spolužáky, čímž získávaly důvěru ke škole. Častější spolupráce probíhala v případě spojených subjektů MŠ a ZŠ nebo jejich blízkosti. Základní školy v některých krajích častěji nabízejí mateřským školám využití svých materiálních prostředků, například ICT učebnu, tělocvičnu, plavecký bazén, dopravní hřiště apod.

Dle *Kritérií hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání*¹² by měly MŠ sledovat a vyhodnocovat úspěšnost dětí při ukončování předškolního vzdělávání a aktivně s výsledky pracovat v zájmu zkvalitňování vzdělávání. Zhruba dvě třetiny oslovených ředitelek mateřských škol potvrdily formou ankety ČŠI, že sledují a vyhodnocují, jak si děti, které prošly jejich vzděláváním, vedou v ZŠ (přesně 65,7 % mateřských škol), zbylá třetina nikoliv. Důležité je zjištění, že i když je mateřskými školami úspěšnost dětí v ZŠ nějakým způsobem sledována a vyhodnocována, mateřské školy využívají této zpětné vazby pro systematické plánování vzdělávacích strategií MŠ jen výjimečně. Pouze 7,7 % mateřských škol pracuje v této oblasti výborně a 0,3 % může být označeno jako příklad inspirativní praxe pro ostatní školy. Vyhodnocování úspěšnosti dětí v průběhu i při ukončování předškolního vzdělávání v těchto školách je systematické, stejně jako práce s jejich výsledky. Tato činnost není formální ani nahodilá, naopak je důkladně promyšlená. Naopak 14 % škol vyžaduje tato oblast nutné zlepšení a 0,7 % je nevyhovujících.

11 OECD. (2017). Starting strong V. *Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. <http://www.oecd.org/edu/school/starting-strong-v-9789264276253-en.htm>

12 [http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledk-\(7\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledk-(7))



Velmi důležitým prvkem v předškolním vzdělávání je vedení dětí k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení. Dlouhodobě se však ukazuje, že se jedná o problematickou oblast. Při hospitační činnosti ČŠI sleduje, jak učitelky s tímto prvkem pracují. Ve většině případů učitelky sice poskytovaly dětem účinnou zpětnou vazbu (v 93,5 % hospitací), však k sebehodnocení děti nevedou vůbec, případně jen okrajově (ve 40 % vůbec, ve 47,4 % jen v minimální míře). Pouze v 12,6 % případů hodnotila ČŠI vedení k sebehodnocení jako výrazné, vzájemné hodnocení (6,7 %) se vyskytovalo ojediněle. Velká část učitelek neumí sebehodnocení u dětí podporovat a často není ani přesvědčená o jeho důležitosti. Příčiny tkví mimo jiné v tom, že vzdělávání učitelek mateřských škol tuto oblast dlouho opomíjí, protože se upřednostňovalo pozitivní hodnocení jako motivační i výchovný prvek. Také pro dítě je sebehodnocení náročný jev a jeho zvládnutí přichází až s určitým stupněm vývoje osobnosti.

Tabulka 17

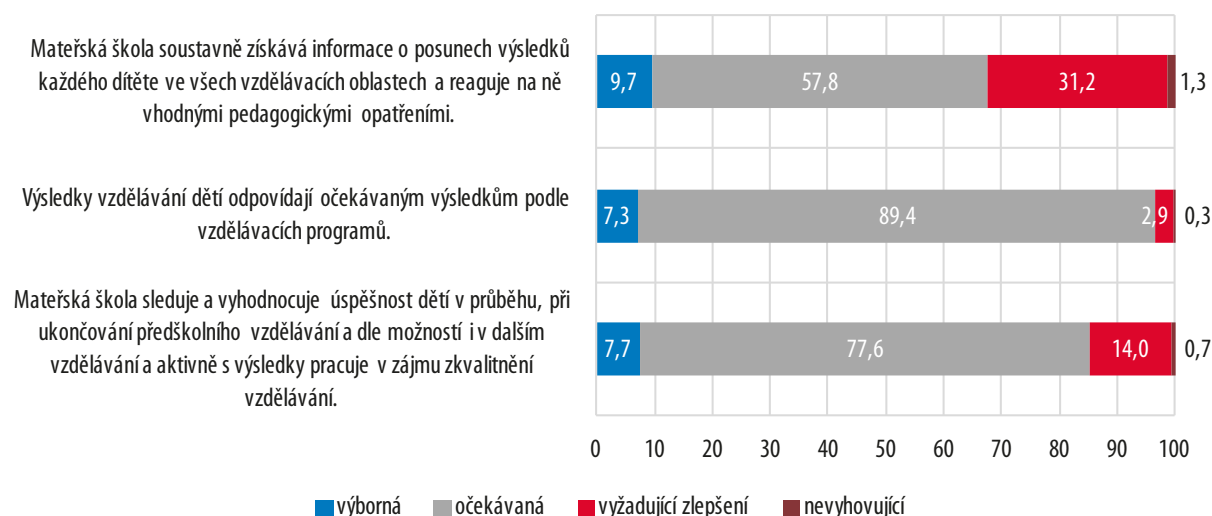
Sebehodnocení a vzájemné hodnocení dětí – podíl hospitací (v %)

Využití sebehodnocení a vzájemného hodnocení dětí	Sebehodnocení	Vzájemné hodnocení dětí
Výrazné	12,6	6,7
Jen okrajové	47,4	31,2
Vůbec	40,0	62,2

Kvalita individualizace vzdělávání se odvíjí od kvality pedagogické diagnostiky, která umožňuje učitelkám co nejvíce každé dítě poznat a přizpůsobit mu vzdělávací nabídku i pedagogické postupy. V tomto směru stále přetrvávají nedostatky. Stále platí, že s pedagogickou diagnostikou nedokážou všechny učitelky efektivně pracovat v rámci plánování vzdělávací činnosti. Tuto skutečnost výrazně ovlivňuje fakt, zda je ředitel školy o kvalitě diagnostiky a jejím využívání dostatečně informován a dokáže s pedagogickým kolektivem pracovat. Kvalitní a propracovaný systém pedagogické diagnostiky používá stále jen zhruba třetina učitelů (32,4 %). Další třetina má systém stručný, ale ČŠI jej považuje za ještě funkční (38,3 %). Zbylí učitelé používají materiály, které nejsou dostatečné pro kvalitní diagnostiku, případně s nimi pracují velmi formálně.

Graf 22

Výsledky vzdělávání dětí – podíl škol (v %)



Problematika vzdělávání dětí mladších tří let v mateřských školách je prozatím pro mnoho mateřských škol velmi obtížná. Nese celou řadu nevyřešených problémů, od materiálních

a režimových, přes personální, organizační až k metodickým a koncepčním. Vše se odvíjí od faktu, že děti mladší tří let mají zcela odlišné potřeby, které nelze snadno saturovat. Začlenění takto malých dětí (batolat) mezi děti předškolního věku je velice náročné nejen pro pedagogy, ale za současných podmínek i pro samotné děti. Chůvy, vzhledem k jejich způsobu financování prostřednictvím šablon ESE, nejsou dosud systémovým opatřením.

Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Dlouhodobě se projevuje trend ve zkvalitňování materiálních podmínek, školy rozšiřují a inovují ICT vybavení.
- Snižuje se průměrný věk učitelů, mírně se zvyšuje jejich odborná kvalifikovanost a četnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Přetrvává zřetelné pozitivní klima při vzdělávání dětí, výrazně převažují dobré vztahy mezi dětmi, pedagogy a dětmi i ostatními pracovníky.
- Pro kvalitní prevenci rizikového chování je účinně využívána spolupráce s externími subjekty.
- Pedagogové se zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí a využívané vzdělávací aktivity posilují u většiny dětí jejich pozitivní sebepojetí a zdravé sebevědomí.
- Příkladná práce škol s pravidly vzájemného soužití dětí významně snižuje výskyt rizikového chování dětí v mateřské škole.
- V průběhu dne mají děti dostatek příležitostí pro rozvoj své aktivity a tvořivosti, pedagog je využíváno situačního i prožitkového učení, které podporuje logické a kritické myšlení i poznávací schopnosti dětí.

Negativní zjištění

- Nadměrná administrativa je nejčastěji uváděnou překážkou ve funkci ředitele školy.
- Zvýšený podíl kvalifikovaných učitelů nepotvrdil zvyšující se kvalitu vzdělávání.
- Podpora začínajících a nových učitelů není ze strany mateřských škol systematická a funkční.
- Podpora grafomotorických dovedností není komplexní, hromadně používané pomůcky a frontální postupy nerespektují individuální potřeby dětí.
- Není systematicky podporován návyk zdravého sezení. Zdravotní rizika vykazují nevhodná lehátka bez pevné opory.
- ICT vybavení není mnohdy využíváno zcela účelně a efektivně.
- Začlenění dvouletých dětí do předškolního vzdělávání nepodporují podmínky, ve kterých se mnohé školy nacházejí. Heterogenní třídy mateřských škol vykazují problematické materiální vybavení, které klade vysoké nároky na zajištění bezpečnosti, psychohygieny i kvality vzdělávání dvouletých dětí. Pedagogové nejsou metodicky připraveni.
- Vysoký podíl frontální a individuální práce s dětmi snižuje využívání kooperativních a skupinových činností uplatňovaných v rámci celodenních vzdělávacích aktivit. Pedagogové nevyužívají účelně pedagogickou diagnostiku k plánování a realizaci vzdělávacích aktivit s ohledem na individuální potřeby a možnosti dětí.



- Pedagogové plnohodnotně nevyužívají možnosti projektového vzdělávání a nedoceňují příležitosti vedoucí k rozvoji předčtenářských dovedností vycházejících mj. z práce s knihou.
- Děti nejsou vedeny ke smysluplnému a účelnému vzájemnému hodnocení a sebehodnocení.
- Vysoké počty dětí ve třídách znesnadňují individualizované vzdělávání, společné vzdělávání a vzdělávání dětí mladších tří let. V takových třídách převažuje frontální práce.
- Kvalita přípravy dětí na vstup do základní školy a efektivita spolupráce mezi MŠ a ZŠ je mezi školami v ČR velmi rozdílná.
- V některých třídách jsou nevhodně nadužívány pracovní listy, jejichž kvalita není vyvážená.
- V kvalitě řízení mateřských škol jsou významné rozdíly. Někteří ředitelé nevěnují dostatečnou pozornost či erudovanost oblasti řízení pedagogických procesů, zvláště účinnému hodnotícímu systému školy. Nejsou přijímána účinná opatření ke zlepšení stavu, úroveň řízení některých mateřských škol se tím zhoršuje.

Doporučení

Úroveň školy:

- Věnovat maximální pozornost osobnostnímu rozvoji každého jednotlivého dítěte v průběhu předškolního vzdělávání, důsledně využívat pedagogickou diagnostiku pro přípravu cílené vzdělávací nabídky.
- Důsledně naplňovat požadavky RVP PV na takové metody a formy práce, které umožní reagovat individuálně na různé potřeby a možnosti každého dítěte, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Vyhledávat příležitosti k využívání kooperativních a prožitkových forem vzdělávání.
- Sledovat a vyhodnocovat úspěšnost dětí při ukončování předškolního vzdělávání a aktivně s výsledky pracovat v zájmu zkvalitňování předškolního vzdělávání. Napomáhat tím vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Věnovat maximální pozornost včasné diagnostice a adekvátním opatřením při případných obtížích ve vzdělávání v MŠ ve spolupráci s rodiči.
- Snížení přímé pedagogické činnosti ředitele školy využívat ke zkvalitňování pedagogického vedení školy (metodického vedení učitelů, zvyšování kvality pedagogického procesu a zlepšování výsledků předškolního vzdělávání).
- Využívat kontrolní a hospitační činnost pro zkvalitňování vzdělávání. Jednání pedagogické rady využívat k cílenému projednávání opatření ke zvyšování kvality vzdělávání a ke vzájemnému sdílení zkušeností z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Propojovat externí a vlastní hodnocení školy, důsledně pracovat s výsledky externího hodnocení školy a navazovat na ně v rámci vlastního hodnocení, celkově zkvalitnit vnitřní evaluační systém a jeho využití pro zefektivnění vzdělávání a celkové činnosti školy.
- Využívat elektronické nabídky platformy InspIS ŠVP k vytváření, editaci a úpravám ŠVP PV a elektronické platformy InspIS PORTÁL pro informovanost veřejnosti.
- Věnovat pozornost vzdělávání vedoucích učitelek, zejména ve sloučených subjektech (zde podpořit oblast manažerských dovedností, strategického plánování a pedagogického vedení školy).

Úroveň zřizovatele:

- Využít práce v rámci realizace tzv. místních akčních plánů k podpoře spolupráce škol, výměny zkušeností mezi vedoucími pracovníky (v případě sloučených subjektů se jedná zejména o vedoucí učitelky) a mezi pedagogy, zejména v těchto oblastech: vzdělávání dětí se SVP, společné vzdělávání, přechod z preprimárního do primárního vzdělávání, podpora předčtenářské, předmatematické, přírodovědné a sociální gramotnosti, propojování externího a vlastního hodnocení, spolupráce s rodiči atd.
- Podporovat propojování externího a vlastního hodnocení školy a průběžně sledovat účinnost opatření přijatých vedením MŠ ke zlepšení činnosti školy na základě externího hodnocení.

Úroveň systému:

- Na základě závěru z diskuse o obsahu počátečního vzdělávání pedagogů mateřských škol vzhledem k aktuálním změnám v předškolním vzdělávání zaujmout stanovisko a přijmout adekvátní opatření ke vzdělávání budoucích pedagogů, zejména v oblastech společného vzdělávání, dětí nadaných, cizinců a dvouletých dětí v mateřských školách.
- Pokračovat v diskusi o obsahu vzdělávání pedagogů mateřských škol obecně, o jejich reálné připravenosti pro praxi a o možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci.
- Poskytovat metodickou podporu ředitelům MŠ a vedoucím učitelkám zejména v oblasti pedagogického řízení školy a zvyšování kvality předškolního vzdělávání v jeho průběhu i výsledcích.
- Zaměřit další vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřských školách vzhledem ke změnám v předškolním vzdělávání zejména na:
 - společné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně vzdělávání dětí nadaných a cizinců;
 - specifika práce s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí;
 - vzdělávání dětí dvouletých v mateřských školách;
 - úspěšnému přechodu z preprimárního do primárního vzdělávání.
- Posilovat zodpovědnost zákonných zástupců dětí za výchovu a vzdělávání svých dětí (mezirezortní doporučení).
- Prostřednictvím systémových projektů ESF monitorovat výstupy OP VVV a vyrovnávat krajové disparity soustředěním podpory do krajů, které opakovaně vykazují zejména v oblasti základního vzdělávání nižší výsledky (typicky Karlovarský a Ústecký kraj).



4 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání se v České republice uskutečňuje v základních školách, v základních školách speciálních, ve víceletých gymnáziích a konzervatořích, v nichž žáci plní povinnou školní docházku. Dle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED poskytují základní školy v České republice vzdělání na úrovni ISCED 1 (primární vzdělávání) a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání). Závazné rámce pro tyto počáteční etapy vzdělávání vymezuje státem vydaný kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

V jednotlivých školách probíhá základní vzdělávání podle konkrétních školních vzdělávacích programů, které jsou stejně jako RVP ZV veřejným dokumentem přístupným pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Svou vzdělávací nabídku, resp. školní vzdělávací program, základní školy dnes již běžně zveřejňují mj. prostřednictvím systémů umožňujících dálkový přístup. Propagace a prezentace školy prostřednictvím webových stránek se stala již běžnou součástí budování image školy. ČŠI vytvořila pro školy moderní prostředí k jejich bezplatné prezentaci na veřejnosti – informační systém InspIS Portál. Školy zde mohou zájemce o vzdělávání informovat také o svém zaměření, tedy profilaci školy či školního vzdělávacího programu. Školy jako nejčastější profilaci uvádějí zaměření jazykové (30,5 %), sportovní (27,6 %), přírodovědné (19,3 %) a zaměření na výuku informatiky (18,5 %). Letošní zjištění potvrdilo trvalý trend mírného nárůstu podílu škol, které se konkrétně profilují na jednu nebo i současně na více vzdělávacích oblastí, avšak druh tohoto zaměření se téměř nemění, veřejné školy tak ve většině udržují svou vzdělávací nabídku. Také další zaměření (humanitní, matematické, výtvarné nebo hudební) představuje téměř neměnný podíl (okolo 8–10 %) ze vzdělávací nabídky škol. Z údajů škol poskytnutých prostřednictvím InspIS Portál vyplynulo, že necelá pětina (19 %) škol uvádí všeobecné zaměření školy, resp. svého školního vzdělávacího programu.

Během roku 2016 byly pro potřeby realizace základního vzdělávání ve školách s účinností od 1. září 2016 novelizovány právní předpisy a v návaznosti na ně také základní kurikulární dokument. Zásadní změna byla provedena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, úpravy souvisely s ukončením platnosti přílohy č. 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ke dni 31. srpna 2016 a s výše uvedenými změnami právních předpisů, zejména školského zákona. Školám tento krok přinesl povinnost změny RVP ZV promítnout do svých školních vzdělávacích programů.

V průběhu inspekční činnosti ČŠI trvale zjišťuje, jaké nástroje škola využívá při utváření, realizaci, správě a potřebné aktualizaci svých školních vzdělávacích programů. Česká školní inspekce nabízí školám bezplatný informační systém InspIS ŠVP (<http://www.csicr.cz/cz/Informacni-systemy-QL/Informacni-systemy>; <https://svp.csicr.cz>), který představuje podpůrný nástroj pro tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů. Systém nabízí školám komfortní uživatelské prostředí, díky němuž může škola zajistit kontrolu správnosti nastavení souladu svého vzdělávacího programu s příslušným, zejména aktuálně platným, rámcovým vzdělávacím programem. Ze zjišťování provedeného formou dotazníku pro ředitele škol vyplynulo, že téměř třetina z hodnocených základních škol (32 %) tento systém aktivně využívá. Vlastní, případně jiný, systém využívá téměř čtvrtina dotazovaných škol (24,7 %). Ve zbylých případech se jedná o školy, které o tento systém nejeví zájem, z uživatelského hlediska jim nevyhovuje (nemají dostatečnou techniku, nedokážou s ním pracovat) nebo ho neznají. Data potvrdila zjištění z loňského školního roku, podíl škol využívajících systém InspIS ŠVP se udržuje cca na třetině z hodnocených škol. Při dotazování na konkrétní překážky, které škole brání systém využívat v praxi, uvedla zbylá část škol nejčastěji to, že zaměstnanci školy nedokážou se systémem pracovat nebo že škole systém nevyhovuje. ČŠI školám v této oblasti nabízí trvalou metodickou podporu s využitím dalšího informačního systému InspIS Helpdesk, prostřednictvím něhož mohou školy řešit své konkrétní dotazy, podněty a požadavky.

Dalšími prioritními úkoly inspekční činnosti ČŠI (podle schváleného Plánu hlavních úkolů ČŠI na školní rok 2016/2017 a rovněž v reakci na aktuální témata základního vzdělávání) byly:

- podpora rozvoje v přírodovědné, jazykové a informační gramotnosti;
- zápisy do prvního ročníku;
- společné vzdělávání;
- využívání individuálních výchovných plánů;
- vzdělávání žáků se sluchovým postižením;
- efektivita primárně preventivních aktivit školy;
- kvalita komunikace mezi školou, rodiči a veřejností;
- participace žáků na fungování a rozvoji školy.

S využitím informačního systému InspIS DATA proběhlo ve školním roce 2016/2017 také několik inspekčních elektronických zjišťování, a to podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Tato šetření byla zaměřena k doplnění zjištění z inspekční činnosti ve školách (viz některé tematické úkoly výše) a na další témata, např. využívání digitálních technologií nebo problematiku strategického plánování a řízení ve školách.

V květnu 2017 provedla ČŠI prostřednictvím informačního systému InspIS SET elektronické ověřování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníku ZŠ a víceletých gymnázií, které sledovalo míru dosažení vybraných očekávaných výstupů RVP ZV. Více v kapitolách 4.3.2 Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků a 4.3.3 Rozvoj jazykové, přírodovědné a informační gramotnosti.

Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti v základních školách byla vždy kontrola dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování základního vzdělávání. Kontrola byla zaměřena zejména na oblast řízení školy a s ním související plnění povinností ředitele školy a na zjišťování rizik v oblasti zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, v oblasti zajištění kvality školního stravování a v oblasti čerpání finančních prostředků poskytnutých školám ze státního rozpočtu. Předmětem kontroly bylo rovněž přijímání efektivních opatření ze strany ředitele školy směřujících k důsledné eliminaci těchto rizik.

Česká školní inspekce je vedle národního zjišťování také garantem zapojení České republiky do mezinárodních šetření výsledků vzdělávání žáků. Zjištění z mezinárodních šetření představují externí pohled na výsledky vzdělávacího systému v České republice a tedy jeden důležitý prvek při získávání komplexní zpětné vazby o fungování vzdělávacího systému. V rámci činnosti České školní inspekce jsou zjištění z mezinárodních šetření využívána v maximální možné synergii se zjištěními národními – zejména z tematických šetření a komplexní inspekční činnosti.

V této kapitole jsou využita nejnovější zjištění z mezinárodních šetření TIMSS 2015¹³ a PISA 2015¹⁴, která byla zveřejněna ve školním roce 2016/2017. Dále pracujeme se zjištěními sekundární analýzy, která se s využitím dat TIMSS 2015 a TIMSS 2011 zaměřila na porovnání vybraných znaků méně úspěšných a velmi úspěšných tříd se zaměřením na reflexi výukových metod a postoje žáků ke škole a k výuce. Analýza byla prováděna na základě výsledků dosažených českými žáky v přírodovědě. Podrobnější informace o realizaci jednotlivých mezinárodních šetření jsou uvedeny v rámci kapitoly 11. Plné znění zmíněné sekundární analýzy je obsaženo v příloze.

Ve školním roce 2016/2017 nabyly účinnosti zásadní změny zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),

13 TIMSS probíhá každé čtyři roky a sleduje znalosti a dovednosti žáků v matematice a přírodních vědách (ČR zapojena do testování žáků 4. ročníku základní školy).

14 PISA se každé tři roky zaměřuje na mapování přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků.

ve znění pozdějších předpisů, a prováděcích právních předpisů, tyto změny v základním vzdělávání odrážely zejména problematiku společného vzdělávání, dále a v souvislosti s ním poskytování podpůrných opatření žákům, zápisu k plnění povinné školní docházky a individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ.

V návaznosti na změny školského zákona byla novelizována vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Upravena byla pravidla poskytování poradenských služeb školou a vedení dokumentace při poskytování těchto služeb školou.

Novela školského zákona z dubna 2017 přinesla změny zejména v úpravě práv a povinností pedagogických pracovníků, ve změně povinností při plnění povinné školní docházky v zahraničí, v zahraniční škole na území ČR nebo v evropské škole a v úpravě financování škol a školských zařízení. Účinnost jednotlivých ustanovení této novely se liší.

Také v RVP ZV byly ještě v průběhu školního roku 2016/2017 provedeny prostřednictvím opatření ministryně či ministra školství, mládeže a tělovýchovy dvě změny, obě nabyly účinnosti až k 1. září 2017. První, z května 2017, doplnila vzdělávací obsah vzdělávacího oboru tělesná výchova ve 2. vzdělávacím období o očekávané výstupy zaměřené na plavání žáků a upravila podmínky organizace plaveckého výcviku v základních školách. Druhá novela, z června 2017, upravila některé aspekty vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména oblasti poskytování podpůrných opatření žákům.

Veškeré změny v právních předpisech souvisejících se základním vzděláváním, které nabyly účinnosti ve školním roce 2016/2017, jsou obsahem přílohy.

4.1

Podmínky základního vzdělávání

4.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Výkaznictví MŠMT ve školním roce 2016/2017 potvrdilo dlouhodobý trend nárůstu počtu žáků základních škol (každoročně cca o 3 %) a současně také zvýšení počtu základních škol zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení (cca o 1 %, vzniklo tak 25 nových základních škol). Povinnou školní docházku tak žáci plnili celkem v 4 140 základních školách.

Významný podíl na tomto nárůstu mají nově vzniklé základní školy ve Středočeském kraji, jejichž vznik je přirozenou reakcí na aktuálně nedostatečnou kapacitu základních škol v tomto regionu, zejména v okolí Prahy.

Tabulka 18

Základní školy

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní školy		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet škol celkem	4 106	4 115	4 140
z toho počet škol pro žáky se SVP	393	388	349
Podíl soukromých škol (v %)	3,0	3,5	4,3
Podíl církevních škol (v %)	1,0	1,0	1,1
Podíl malých škol (ZŠ do 150 žáků)	47,7	52,0	51,6

Trvalý pokles byl zaznamenán v počtu základních škol zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, došlo k významnému poklesu o 39 škol, od školního roku

2013/2014 ubylo v tomto segmentu základního školství celkem 48 škol. Základní školy zřízené při zdravotnickém zařízení vykazaly ve školním roce 2016/2017 mírný nárůst průměrného počtu žáků, nicméně počet těchto škol trvale mírně klesá.

Došlo k dílčím změnám v rozložení základních škol podle typu zřizovatele. Pouze nepatrný nárůst byl zaznamenán v počtu škol zřizovaných církvemi (nárůst podílu z 1 % na 1,1 %). Ve školním roce 2016/2017 došlo k významnějšímu zvýšení počtu soukromých škol (loňský podíl 3,5 % byl zvýšen na 4,3 % škol, ve školním roce 2013/2014 představoval celkový podíl soukromých škol 2,6 %). Ve školním roce 2016/2017 uskutečnila ČŠI inspekční činnost v 54 školách zřizovaných soukromými subjekty, nejčastěji se jednalo o inspekční činnost na základě žádosti soukromých škol podle § 174 odst. 7 školského zákona (inspekční činnost pro účely přiznání dotací), které byly nově zapsány do rejstříku škol a školských zařízení. ČŠI mj. zjišťovala hlavní důvod pro založení soukromé školy.

Podle sdělení jejich ředitelů byla nejčastějším důvodem:

- poptávka rodičů a/nebo záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací přístup (64,9 %);
- rozšíření již dříve založeného subjektu o další činnost (24,3 %);
- nespokojenost rodičů s kvalitou škol v místě (21,6 %).

Častým jevem tak je zřizování soukromých základních škol menšími skupinami zákonných zástupců žáků, které tyto nové školy zaměřují zejména na alternativní vzdělávací prvky a na rozvoj osobnosti nadaných žáků.

Příznivý demografický vývoj v České republice se i v loňském školním roce promítl do dalšího navýšení počtu žáků základních škol, podíl malých základních škol (do 150 žáků) ve vzdělávací soustavě se ustálil, stále představuje necelých 52 %.

Dále pokračuje trend slučování základních a mateřských škol do jednoho subjektu, který bývá v některých případech doprovázen opomíjením jedné z částí při řízení školy (velmi často se podceňovanou součástí sloučeného subjektu stávají mateřské školy). V případě vytvoření takového subjektu je třeba ze strany vedení školy systematicky dbát na provázanost všech součástí subjektu, a to zejména na úrovni školních vzdělávacích programů, a koncepčně a rovnoměrně rozvíjet všechny činnosti, které subjekt podle zápisu do školského rejstříku vykonává.

Tabulka 19

Žáci v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet žáků v ZV celkem	854 137	880 251	906 188
Počet žáků na 1. stupni ZŠ	529 604	551 428	568 966
Počet žáků na 2. stupni ZŠ	324 533	328 823	337 222
Podíl žáků se zdravotním postižením (v %)	8,9	8,9	9,0
Podíl žáků cizinců v ZV (v %)	1,9	2,1	2,2

Na obou stupních základní školy došlo spolu s nárůstem počtu žáků také k navýšení počtu tříd, průměrný počet žáků na jednu třídu se ustálil na 20,1 žáků (ve školním roce 2015/2016 představoval 20 žáků), mírně vyšší je průměrný počet žáků na 1. stupni, jedná se o trvalejší trend (20,2 žáků). Na maximální počet žáků bývají naplněny třídy zejména v některých částech Středočeského kraje a Prahy.

Zatímco se některé kraje potýkají s vysokými počty žáků na 1. stupni, problémem menších vesnických škol se stává úbytek žáků na 2. stupni a špatná dopravní dostupnost. Výjim-



ky z průměrného počtu žáků pak znamenají zátěž zřizovatele, který musí dofinancovat přímé náklady na vzdělávání žáků. Finanční prostředky pak chybějí např. na zajištění školních autobusů.

K navýšení došlo také u počtu žáků vzdělávajících se formou individuálního vzdělávání, od roku 2014/2015 se počet žáků plnících povinnou školní docházku podle § 41 školského zákona zdvojnásobil (2 067 žáků, tj. 0,2 %).

Rostoucí trend se potvrdil rovněž v počtu žáků plnících školní docházku v zahraničí nebo v zahraniční škole v ČR. Tímto způsobem se v loňském školním roce vzdělávalo 8 263 žáků (tj. 0,9 %).

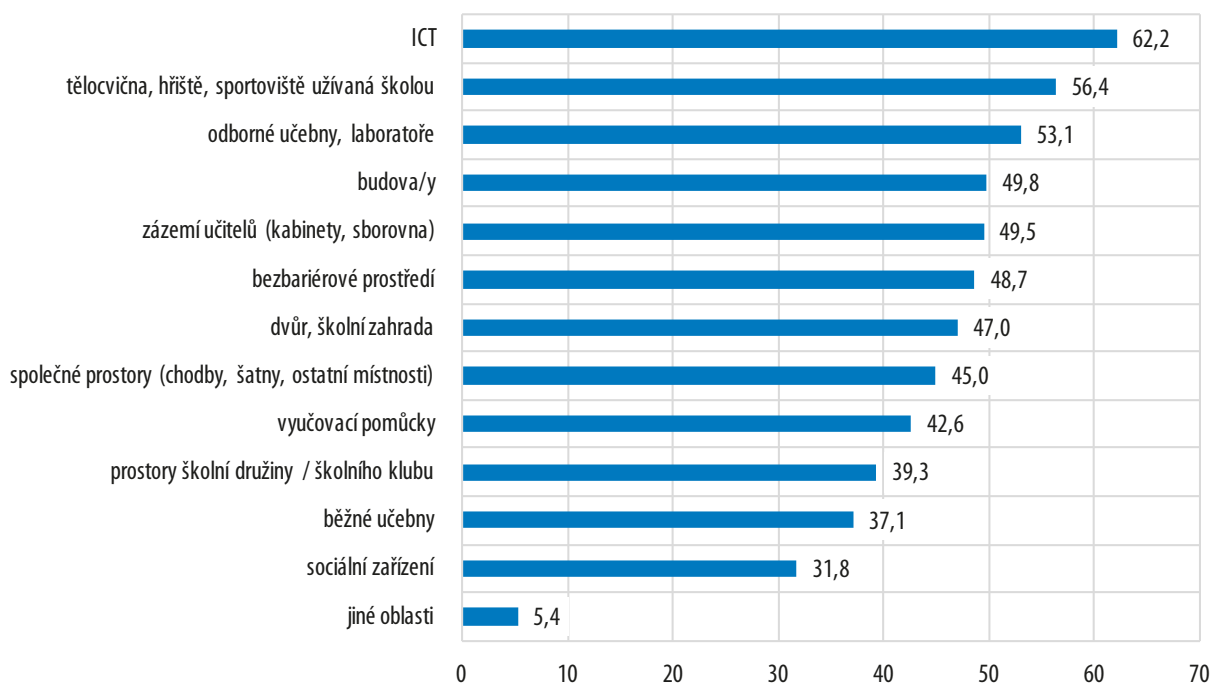
Postupně se mírně navyšuje podíl žáků – cizinců (aktuálně 2,2 %, ve školním roce 2012/2013 1,8 %). V regionálním členění představují nejvyšší podíl žáci z evropských zemí, avšak mimo EU, žáci ze zemí EU představují druhou nejpočetnější skupinu. Ve více než třech čtvrtinách se jedná o žáky cizí státní příslušnosti s trvalým pobytem na území ČR.

Ve školním roce 2016/2017 (podle stavu k 30. září 2016) došlo k mírnému snížení podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (z 10,7 % na 9,5 % z celkového počtu žáků v ZŠ), avšak současně došlo k nárůstu počtu žáků, kteří jsou vzděláváni s podporou individuálních vzdělávacích plánů. V meziročním srovnání došlo k opětovnému mírnému poklesu žáků s lehkým mentálním postižením. U této skupiny žáků vzrostl podíl vzdělávaných v běžných třídách (cca o 3 %) na úkor poklesu vzdělávaných ve speciálních třídách. Podíl žáků mimořádně nadaných zůstává dlouhodobě neměnný (0,1 %).

4.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky rozhodně umožňovaly vzdělávání podle všech oblastí ŠVP v 70,5 % navštívených škol. Pouze v 1,4 % škol byly zjištěny závažnější nedostatky. U řady ZŠ považuje ČŠI materiální vybavení a prostorové zázemí za silnou stránku školy. Pokud byly shledány rezervy v jejich vybavení, jednalo se zejména v dostupnosti funkčně vybavených tělovýchovných a rekreologických zařízení (tělocvičny, sportovní hřiště), odborných učeben (přírodovědné, umělecké) a laboratoří a po technické stránce provozuschopných školních dílen. Ukázalo se, že se školy potýkají se stejnými problémy, jaké byly konstatovány v minulé výroční zprávě. Šetření ČŠI také prokázalo, že školy stále nejsou kvalitně vybaveny v oblasti ICT, proto ji ředitelé více než poloviny navštívených škol uvádějí jako oblast pro zlepšení (62,2 %). Projevila se sice dlouhodobá priorita podpory rozvoje oblasti ICT, a to zejména v předchozích letech realizací projektu EU peníze školám, v jehož rámci byla oblast ICT školami nejvíce posilována, současně se ale ukázalo, že ICT technika velice rychle zastarává a potřebuje neustálou obnovu vzhledem k současným potřebám.

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



Potřeba ředitelů základních škol investovat především do oblasti vybavení ICT se ukazuje jako velmi opodstatněná, neboť podíl škol naplňujících zcela minimální standardy kvality podmínek je kriticky nízký, v segmentu malých ZŠ těmto podmínkám vyhovuje pouze 4,8 % škol, v segmentu velkých ZŠ nedosahuje ani 10 %. V obou skupinách nebyly zaznamenány významnější regionální rozdíly.

Tabulka 20

Hodnocení školního prostředí – podíl ředitelů a učitelů (v %)

Školní prostředí		Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek.	Ředitelé	23,6	72,8	3,5	0,1
	Učitelé	36,2	56,1	7,1	0,5
Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků (kabinety, sborovna).	Ředitelé	19,3	60,4	17,9	2,5
	Učitelé	41,0	47,6	9,9	1,6
Ve škole převažuje celková spokojenost materiálně-technickým vybavením školy.	Ředitelé	17,8	72,5	9,3	0,5
	Učitelé	30,7	58,1	10,3	0,8
Prostory, v nichž se pohybují žáci, jsou přehledné a je snadné udržovat nad nimi dohled.	Ředitelé	39,6	51,4	8,8	0,3
	Učitelé	45,5	48,2	5,8	0,5

Stejně jako v předchozím školním roce jsou ředitelé při hodnocení školního prostředí kritičtější než učitelé.

Také mezinárodní šetření TIMSS 2015 věnovalo pozornost školnímu prostředí, zejména se zaměřením na materiální a prostorové podmínky výuky matematiky a přírodních věd. Vedle žákovského testu a dotazníku byly součástí TIMSS 2015 také dotazníky pro učitele a ředitele. Ze zjištění vyplynulo, že čeští učitelé hodnotili podmínky pro výuku ve školách

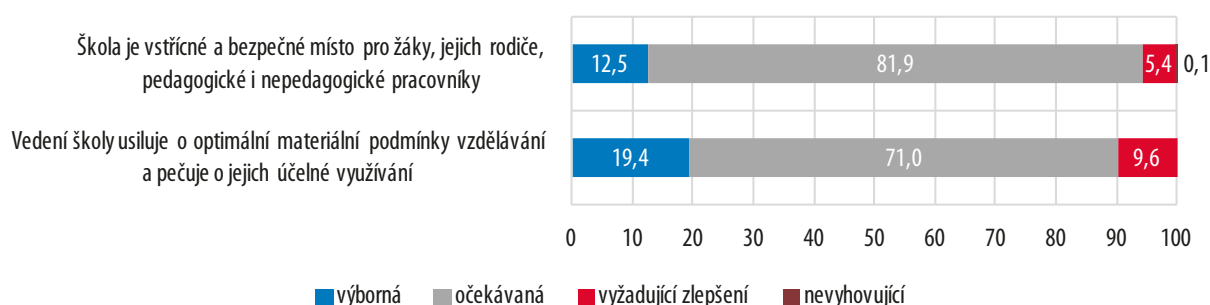
nejlépe ze všech zemí. Také podle vyjádření ředitelů je výuka v českých školách jen málo ovlivněna nedostatkem zdrojů – ČR se zařadila mezi třetinu vyspělých zemí s nejlepšími podmínkami.

Mezi přetrvávající priority a zároveň dlouhodobá kritéria hodnocení ČŠI patří úroveň zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků základní škol. A to i v souvislosti se stále živou kauzou týkající se napadení žáka cizí osobou v prostoru školy. Ředitelé škol mají k dispozici dokument s názvem *Bezpečnost ve školách a školských zařízeních*, který vyplynul z operativního zjišťování ČŠI ve školách, které proběhlo v říjnu a listopadu 2014.

Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví (BOZ) v základních školách byla prováděna buď cíleně v rámci kontrolní činnosti, anebo za účelem vyhledávání případných rizik např. při komplexní inspekční činnosti. ČŠI zaznamenala porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy v 6,2 % kontrolovaných ZŠ. Nejčastěji byly zjištěny nedostatky ve společných prostorech (chodby a šatny – např. nevyhovující zábradlí na schodištích nebo jeho úplná absence, prosklené výplně dveří nezajištěné proti rozbití), v běžných učebnách, v tělocvičnách a ve venkovních prostorech (dvory, zahrady – např. nevyhovující oplocení pro bezpečný pohyb venku během přestávek). Vymezení formálního rámce BOZ (stanovení pravidel ve školním řádu a zajištění informovanosti pro všechny účastníky vzdělávání) a zajištění BOZ při přesunech a aktivitách mimo školu nevykazovaly významné nedostatky. Jako riziková byla oblast BOZ hodnocena pouze u 3,6 % ZŠ (nejčastěji v oblasti prevence rizik a personálního zabezpečení BOZ žáků při výuce). Tato zjištění nepředstavují významnou změnu proti předcházejícímu školnímu roku.

Graf 24

Celkové posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl škol (v %)



Při hodnocení kritérií, zda je škola vstřícná a bezpečné místo pro žáky, jejich rodiče pedagogické i nepedagogické pracovníky a zda vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné užívání, bylo zjištěno, že na očekávané a výborné úrovni bylo 94,5 % škol, respektive 90,4 % škol z navštívených škol.

4.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání

V kalendářním roce 2016 byly navýšeny celkové veřejné výdaje na základní vzdělávání ve srovnání s rokem 2015 přibližně o zanedbatelných 0,4 % na 61 199,9 mil. Kč (údaj zahrnuje i školní družiny a kluby). Podíl výdajů na základní vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství tak činil 35,2 %. Jedná se o nepatrný nárůst proti minulému školnímu roku (1,9 %). Republikový normativ se ve srovnání s rokem 2015 navýšil a činil 53 922 Kč. Došlo tak k nárůstu proti předcházejícímu roku o 6,9 %. Výdaje na žáka se zvýšily o 1 243 Kč (údaj zahrnuje i školní družiny a kluby), došlo tak k nárůstu proti předcházejícímu roku o 2 %. Průměrný počet žáků na 1 učitele se dlouhodobě výrazněji nemění (ve školním roce 2016/2017 byl 14,7).

Vedle finančních prostředků poskytnutých z veřejných zdrojů se ředitelé základních škol snaží získávat další finanční prostředky pro zlepšování činnosti školy. Významně se podíleli

finančními prostředky na zlepšování činnosti školy také zákonní zástupci.

Také ve školním roce 2016/2017 zaznamenala ČŠI stejně jako v předcházejícím školním roce porušení v oblasti bezplatného vzdělávání (§ 2 odst. 1 písm. d) školského zákona) v základních školách. Jednalo se však o minimální počet případů, a to sice o 1,4 %. Tento údaj je shodný s předcházejícím školním rokem. V těchto školách byla vybírána úhrada nejčastěji na pracovní sešity žáků (min. 100 Kč, max. 600 Kč za školní rok). Dále šlo o úhradu kurzů plavání (min. 874 Kč, max. 1 150 Kč za školní rok), poplatků za užívání šatních skříněk (100 Kč za školní rok), dohled nad žáky o polední přestávce (100 Kč za měsíc) a financování zvýšených nároků na výuku anglického jazyka (6 000 Kč za školní rok).

Finanční prostředky, které získaly základní školy ze všech zdrojů, pokrývaly ve většině škol jejich potřeby. Z celkového počtu 339 ZŠ se v 81 případech (tj. 23,9 %) nepodařilo zajistit z celkových zdrojů plynulý chod školy a jejich hospodaření skončilo k 31. 12. 2016 ztrátou. Její výše se pohybovala v rozpětí od 3 tis. Kč do 2,5 mil. Kč. Finanční prostředky, využitě na učebnice, učební pomůcky a informační technologie, byly oproti předcházejícímu roku významně nižší (učebnice a učební pomůcky na 1 žáka – 598 Kč oproti 792 Kč v roce 2015, ICT prostředky na 1 žáka – 392 Kč oproti 604 Kč v roce 2015). Tento pokles byl mj. způsoben přechodným nárůstem těchto nákladů v souvislosti s pořizováním učebních pomůcek včetně ICT v rámci realizace projektových výzev (Šablony) v předchozím období. Náklady ZŠ na vzdělávání v DVPP se naopak významně zvýšily zejména v důsledku kurzů zaměřených na problematiku společného vzdělávání. Na jednoho pedagoga tak činila částka 1 699 Kč, oproti 1 385 Kč v předcházejícím roce. Do rozvoje kapacit a zlepšení podmínek bylo investováno ve 151 (tj. ve 44,5 %) kontrolovaných samostatných základních školách celkem 106,5 mil. Kč. Rozsah investic se pohyboval v rozmezí 50 tis. – 13,5 mil. Kč. Další podrobnosti týkající se finančních podmínek základních škol jsou uvedeny v tabulkové části.

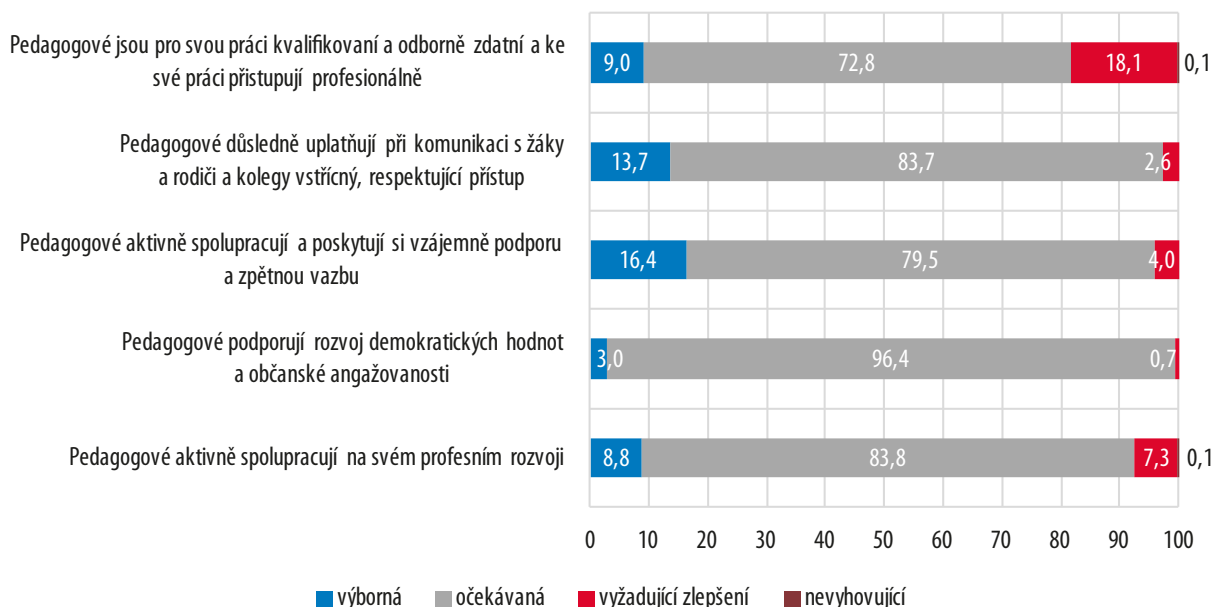
4.1.4 Personální podmínky v základním vzdělávání

Jedním ze základních předpokladů pro zabezpečení bezproblémové činnosti školy jsou kvalitní personální podmínky. Zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru patří mezi prvotní úkoly vedení školy, při jehož naplňování se ředitel školy zaměřuje zejména na zajištění požadavků odborné kvalifikace vyučujících a na jejich soustavný personální rozvoj, nejčastěji formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nutným předpokladem kvalitního pedagogického vedení školy je také vlastní profesní rozvoj vedení školy.

Při posuzování personálních podmínek základních škol ČŠI zjistila, že nejzásadnějším problémem škol je požadavek na zajištění výuky kvalifikovanými a odborně zdatnými pedagogy, s těmito potížemi se významně potýká 18,2 % z hodnocených škol, a to nevíce v krajích Karlovarském a Středočeském. Významným zjištěním je rovněž více než 7% podíl škol, které vyžadují zlepšení v oblasti aktivní spolupráce pedagogů na vlastním personálním rozvoji.



Kvalita pedagogického sboru – podíl škol (v %)



Porušení právních předpisů v oblasti personálního zajištění vzdělávání bylo zjištěno celkem v 11,8 % hodnocených škol (ve srovnání s loňským školním rokem pokles o 1 %), přibližně 80 % těchto negativních zjištění opět spočívalo v nesplnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (§ 3, 30 a § 32 zákona o pedagogických pracovnících).

4.1.4.1 Ředitelé základních škol

Zákon o pedagogických pracovnících stanovuje konkrétní požadavky na splnění předpokladů pro výkon pracovního místa ředitele školy. ČŠI zjistila, že ve 2,9 % hodnocených škol ve školním roce 2016/2017 ředitel školy tyto požadavky nesplňoval (mírný nárůst o 0,6 % oproti loňskému školnímu roku), nejčastějším nedostatkem bylo neabsolvování studia pro ředitele škol. Ve 2,8 % hodnocených základních škol bylo zjištěno porušení v plnění nebo rozsahu hodin přímé vyučovací povinnosti ředitele školy, stejný podíl byl u hodnocených základních škol zaznamenán rovněž v loňském školním roce.

V meziročním srovnání došlo k významnému snížení podílu hodnocených škol (z 5,1 % ve školním roce 2014/2015 na 1,5 % ve školním roce 2016/2017), v nichž ředitel veřejné školy (zřizované obcí, svazkem obcí či krajem) nebyl do funkce jmenován na základě konkurzního řízení (nejednalo se o školy, jejichž zřizovatel do doby jmenování nového ředitele pověřil jinou osobu činnostmi spojenými s řízením školy). Celkem 5,1 % ředitelů škol bylo jmenováno na pracovní místo z jiného než prvního místa na základě doporučení konkurzní komise. Tento jev ukazuje na snižující se kvalitu profesní připravenosti nastupujících ředitelů škol.

Nejpočetnější věkovou skupinou ředitelů základních škol v ČR je věk v rozmezí od 50 do 59 let (45,2 % ředitelů ZŠ), průměrný věk všech ředitelů ZŠ činil v loňském školním roce 50,8 let. Průměrná délka jejich celkové pedagogické praxe byla stejně jako vloni 26,6 roku. Délka jejich praxe ve vedení školy odpovídala průměrně 10,9 roku. Nejstabilnější a nejdéle řídící skupinou zůstávají ředitelé škol s pouze 1. stupněm, jejich věkový průměr je nejvyšší – 51,6 let, stejně tak mají nejdelší pedagogickou praxi (27,4 let). Z porovnání velkých (nad 150 žáků) a malých škol (do 150 žáků) vyplynulo, že vyšší věkový průměr mají ředitelé velkých ZŠ, stejně tak i delší pedagogickou praxi (27,3 let).

Důraz na vlastní profesní rozvoj vedení školy se stále zvyšuje, byl opět zaznamenán ros-

toucí trend v zapojení členů vedení školy do některé z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ředitelé škol a jejich zástupci se dlouhodobě velmi často (97,5 %) účastní některé z forem DVPP. Nejčastější formou dalšího vzdělávání je studium k prohlubování odborné kvalifikace, tedy jednotlivé vzdělávací kurzy a tematické semináře. Na této četnosti se dlouhodobě promítá zejména potřeba vedení škol stále sledovat změny v právních předpisech a pružně na ně reagovat při řídicích činnostech ve škole. Ve školním roce 2016/2017 se do oblastí DVPP zásadně promítla problematika společného (inkluzivního) vzdělávání, vzdělávacích akcí spojených s tímto tématem se účastnilo celkem 64,7 % ředitelů škol. Oblast právních předpisů (82,2 %) byla spolu s výše uvedeným inkluzivním vzděláváním a dále organizačním řízením školy a vzděláváním žáků se SVP nejčastějším tematickým zaměřením dalšího vzdělávání managementu základních škol. Významný podíl (18,9 %) má mezi formami DVPP také studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (studium pro ředitele škol). Nižší podíl ředitelů škol preferuje při vlastním dalším vzdělávání účast na seminářích, které jsou věnovány problematice vedení pedagogického procesu, vzdělávacích metod a hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Ředitelé tak často podceňují význam pedagogického a metodického vedení učitelů v oblasti výchovných a vzdělávacích strategií a efektivních metod a forem výuky. Tento aspekt řízení pedagogického procesu je na nižší úrovni než řízení školy v oblasti hospodářské, správní a administrativní.

Oproti předcházejícímu školnímu roku poklesl podíl ředitelů sledovaných ZŠ, kteří se neúčastnili alespoň jedné z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (z 4,1 % na 2,5 %).

Tabulka 21

Účast ředitelů / vedení školy v dalším vzdělávání – podíl škol (v %)

Forma	Podíl
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	18,9
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	17,0
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	94,1
Vedení školy se žádného DVPP neúčastnilo	2,5

Tematickému zaměření oblastí dalšího vzdělávání vedení základních škol jednoznačně odpovídalo také vyjádření ředitelů škol k potřebám, které měli v souvislosti s výkonem řídicí činnosti. Pro zlepšení kvality práce uvedli potřebu podpory zejména v legislativní oblasti (57,9 % ředitelů škol) a v problematice společného vzdělávání. Jako významnou vnímají rovněž podporu v rozvoji obecných manažerských dovedností a oblast ekonomického a finančního řízení školy, což úzce souvisí s právní subjektivitou škol.

Do preferencí oblastí DVPP se výrazně promítají také překážky, které podle vyjádření ředitelů škol nejvíce omezují výkon jejich řídicích činností. Dlouhodobě jsou jako nejčastější problémy uváděny nadměra administrativy (86,8 % ředitelů) či nepružnost nebo nepřehlednost legislativy (35,4 %), časová náročnost této manažerské funkce a s ní souvisejících činností (29,9 %), často je zmiňován rovněž nedostatečný rozpočet školy a limitující množství finančních prostředků (25,9 %). Přibližně 2 % ředitelů žádné překážky nevnímají.

4.1.4.2 Učitelé základních škol

Sledovanými parametry kvality pedagogického jsou trvale zejména odborná kvalifikace pedagogů, věk a délka jejich pedagogické praxe, podpora začínajícím i zkušeným učitelům a oblast jejich dalšího vzdělávání a profesního rozvoje.

Míra odborně kvalifikovaných pedagogů zůstala ve srovnání s loňským školním rokem téměř neměnná (nepatrný pokles o 0,4 %), podle údajů z výkazu MŠMT splňuje 94,2 % pedagogů působících v základních školách v ČR požadavek odborné kvalifikace, mírně vyšší



zůstává podíl odborně kvalifikovaných pedagogů na 2. stupni ZŠ (94,9 % oproti 93,6 % na 1. stupni ZŠ). Požadovaná odbornost je podstatně vyšší v plně organizovaných základních školách (94,9 %) než v neúplných základních školách s pouze 1. stupněm (87,4 %), byl tak zjištěn setrvalý stav. Nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů působí podle regionálního členění v Jihočeském kraji (97,9 %) a Zlínském kraji (97,6 %). Naopak v krajích Karlovarském a Středočeském působí těchto pedagogů nejméně (85,8 % a 88,8 %), v obou krajích byl oproti loňskému kraji zaznamenán další pokles. V Karlovarském kraji souvisí s dlouhodobě neutěšenou situací v této oblasti, v kraji Středočeském je ovlivněno zejména významným nárůstem v kapacitách ZŠ, který je však doprovázen nedostatkem kvalifikovaných pedagogů.

Ve 41,8 % hodnocených základních škol umožnily vykonávání přímé vyučovací činnosti zejména platné legislativní výjimky z požadavku získání odborné kvalifikace. Tento jev se v hodnocených školách týkal průměrně 0,7 pedagoga. Vliv této výjimky se meziročně snížil, došlo tudíž ke zlepšení personálních podmínek hodnocených základních škol.

Podíl odborně kvalifikovanosti pedagogů ZŠ činil v hospitované výuce celkem 90 %, nejlépe byla zajištěna ve vzdělávacích oborech vzdělávací oblasti Člověk a příroda a Člověk a společnost a také ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura. Do této nejlépe zajištěné skupiny patřily v souvislosti s požadavky společného vzdělávání také předměty speciálně pedagogické péče. Naopak nejmenší podíl kvalifikovaných pedagogů vyučuje vyučovací předměty spadající do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. V regionálním členění údaje z realizovaných hospitací odpovídají celorepublikové statistice, nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů vyučoval v základních školách Jihočeského kraje, naopak nejnižší v kraji Karlovarském.

ČŠI dotazováním ředitelů škol dlouhodobě také sleduje, zda se ředitelům škol daří zajišťovat aprobovanost pro výuku zejména na 2. stupni ZŠ, přestože toto hledisko již právní předpisy nepožadují. Sami ředitelé škol kladou na tuto specializaci pedagogů stále velký důraz, a protože zodpovídají za kvalitu poskytovaného vzdělávání a za jeho odbornou úroveň, snaží se ji v maximálním měřítku zajišťovat. V hodnocených školách vzdělávali v 78,7 % hodin odborně kvalifikovaní učitelé, kteří vystudovali (případně si doplnili) příslušnou aprobaci v rámci své vysokoškolské přípravy na učitelskou profesi. Při hospitacích ČŠI ve výuce se toto potvrdilo, aprobovaně byla vedena výuka v 76,3 % hodnocených vyučovacích hodinách. V některých předmětech jsou však problémy s aprobací větší a dlouhodobé (např. cizí jazyky a ICT).

Nejpočetnější věkovou skupinou učitelů navštívených základních škol je věk v rozmezí od 40 do 49 let (31 %), průměrný věk pedagogů vyučujících v navštívených ZŠ činil v loňském školním roce 45,1 let, vyšší věkový průměr vykazovali učitelé plně organizovaných základních škol. Průměrná délka jejich celkové pedagogické praxe činila stejně jako vloni 19,4 roku, sledovaným parametrem byla také délka praxe pedagoga na právě hodnocené škole, průměrná délka tedy činila 12,7 roku. Na neúplných školách s pouze 1. stupněm byl opět zjištěn nepatrně nižší věk učitelů a nižší délka jejich pedagogické praxe.

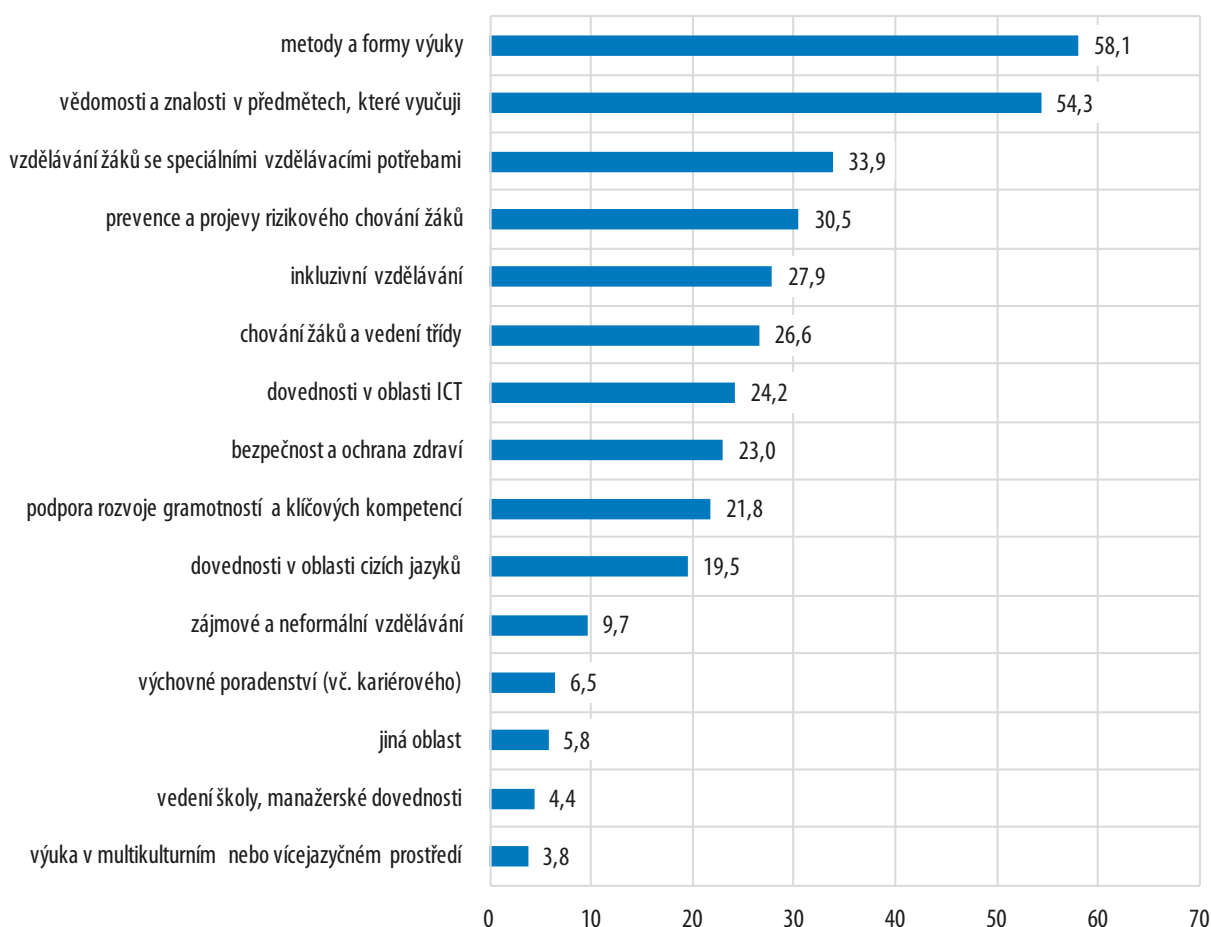
Podpora profesního rozvoje pedagogů náleží k důležitým řídicím úkolům vedení školy, které o odborný růst pedagogického sboru pečuje nejčastěji prostřednictvím různých forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Plánování a organizace dalšího vzdělávání je také jedním z nejdůležitějších nástrojů ředitele školy k předcházení případných personálních rizik (např. nedostatečná odborná kvalifikovanost pedagogů, neplánované a časté obměny pedagogického sboru, nedostupnost některých pedagogů-specialistů, vysoký věk pedagogů).

Při dotazování na četnost zapojení pedagogů do aktivit v rámci DVPP ředitelé škol uvedli, že 69,1 % pedagogů se účastnilo alespoň jedné formy DVPP, u téměř 8 % toto další vzdělávání vedlo ke splnění kvalifikačních předpokladů. Z dotazování učitelů vyplynulo negativní zjištění, že 13,1 % z nich se neúčastnilo ve sledovaném období žádné z forem DVPP. Tento stav zůstává v meziročním srovnání neměnný. Důvody jsou trvalé a téměř neměn-

né – nedostatek času, potíže se zajištěním zastupování za nepřítomné pedagogy, zejména málotřídních ZŠ, nedostatek finančních prostředků na DVPP např. u škol, které v oblasti platů dofinancovává zřizovatel – tzv. výjimečné školy). Určitým řešením by mohlo být širší využití tzv. šablon z ESF. Nejčastější formou je stejně jako u ředitelů škol studium k prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím kurzů a seminářů, této formy se zúčastnilo 77 % pedagogů. Nejintenzivněji vzdělanou skupinou jsou pedagogové ve věku 40 až 49 let s pedagogickou praxí v rozmezí od 10 do 20 let. Právě tato skupina pedagogů cítí v souvislosti s rychlým společenským vývojem nejvýraznější potřebu aktualizace svých znalostí a vědomostí v předmětech, kterým vyučují, a zároveň vyjadřují citelnou potřebu vzdělávání se v oblasti moderních metod a forem výuky.

Graf 26

Zaměření absolvovaných kurzů a seminářů – podíl učitelů (v %)



Tyto údaje potvrdily zjištění z loňského školního roku, preferované tematické zaměření DVPP se dlouhodobě nemění (s výjimkou poptávky po vzdělávání v oblasti ICT, kde meziročně zájem o toto vzdělávání postupně klesá). Pozitivně je hodnocen fakt, že celkem 92,5 % učitelů uvedlo, že mají možnost ovlivnit četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání.

Efektivní formou DVPP, kterou školy postupně začínají využívat, jsou vzdělávací akce „na objednávku“ pro celé školní kolektivy. Tyto mohou být také realizovány jako vícedenní a výjezdní semináře konané mimo školu.

Jak ukazují zjištění z mezinárodního šetření TIMSS 2015, ve srovnání s jinými evropskými státy je míra účasti českých učitelů na dalším vzdělávání celkově nižší a v časovém vývoji se situace v řadě hledisek spíše zhoršuje. Podle TIMSS byl největší pokles mezi roky 2007 a 2015 zjištěn v účasti českých učitelů ve vzdělávání zaměřeném na kurikulum a na



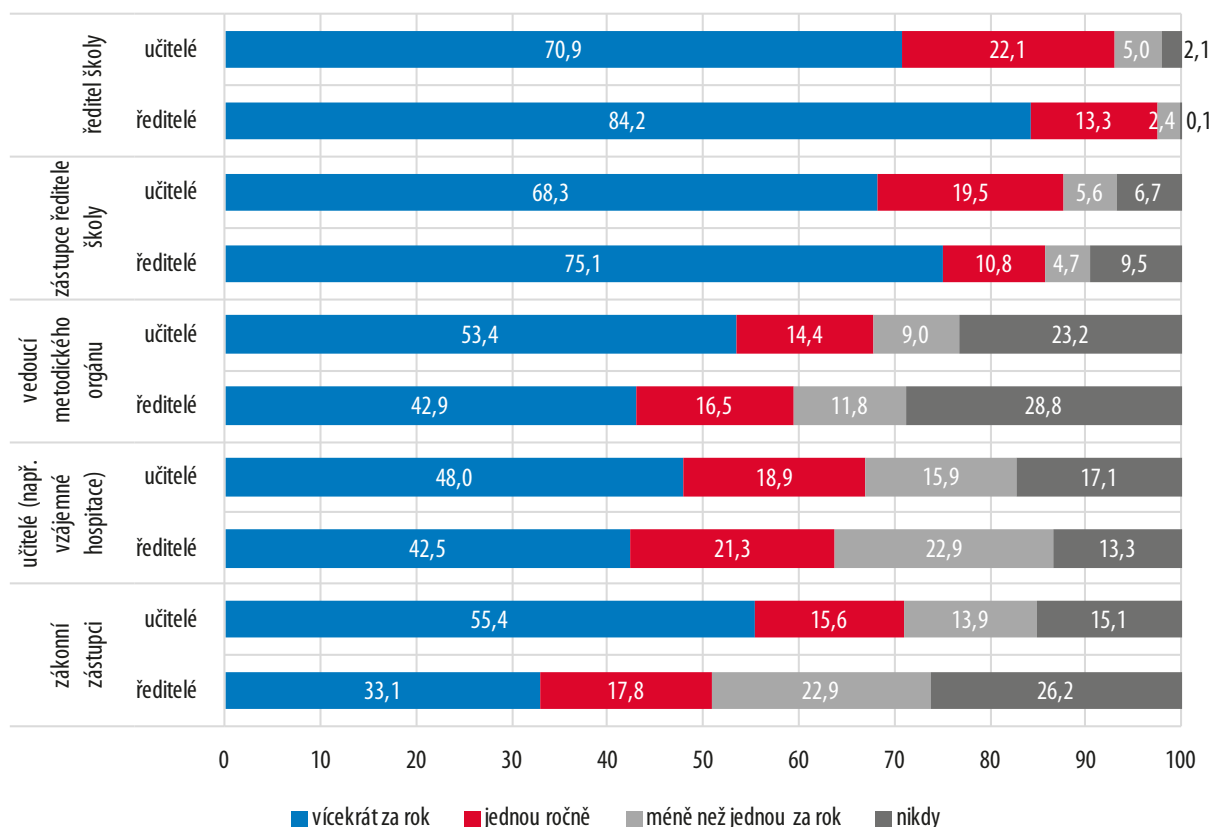
hodnocení žáků. V těchto dvou oblastech také nejvíce zaostávají za evropskými zeměmi. Jedinou oblastí dalšího vzdělávání, ve které se čeští učitelé vzdělávají více než jejich kolegové z evropských zemí, je využívání informačních technologií při výuce.

Zvláštní, zejména cílenou, podporu vyžadují ve školách začínající pedagogové v adaptačním období, tedy do 1 roku pedagogické praxe, a rovněž noví učitelé s pedagogickou praxí, kteří se nově začleňují do školního kolektivu. Nejčastějším způsobem podpory začínajících učitelů trvale zůstávají konzultace s ředitelem školy či vedením školy (v 91 % škol), časté jsou rovněž přidělení mentora (uvádějícího učitele), a to v 82,5 % škol, využívány jsou též konzultace s vyučujícími stejných vyučovacích předmětů (82,3 %) a vzájemné hospitace učitelů a náslechy (69 %). Pedagogové začleňující se do nového kolektivu využívají téměř stejné nabízené formy podpory, významně nižší je pouze podíl učitelů, jimž je přidělen mentor (uvádějící učitel) – 50,6 %. ČŠI zjistila, že na pozici mentora působí 8,3 % pedagogů, přičemž se jimi vyučované předměty v 87,2 % případů shodují s předměty začínajícího pedagoga, kterému jsou mentorem.

Významný dopad na kvalitu pedagogické práce jednotlivých učitelů má poskytování zpětné vazby k jejich výkonům ze strany vedení školy. Nejčastěji podle učitelů sděluje zpětnou vazbu ředitel školy (v 70,9 % škol), a to vícekrát za rok, což převážná většina pedagogů označila za dostačující a s výrazně pozitivním dopadem na jejich další práci se žáky. Výrazný podíl na poskytování zpětné vazby mají rovněž zástupci ředitele školy (68,3 %).

Graf 27

Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby – podíl ředitelů a učitelů (v %)

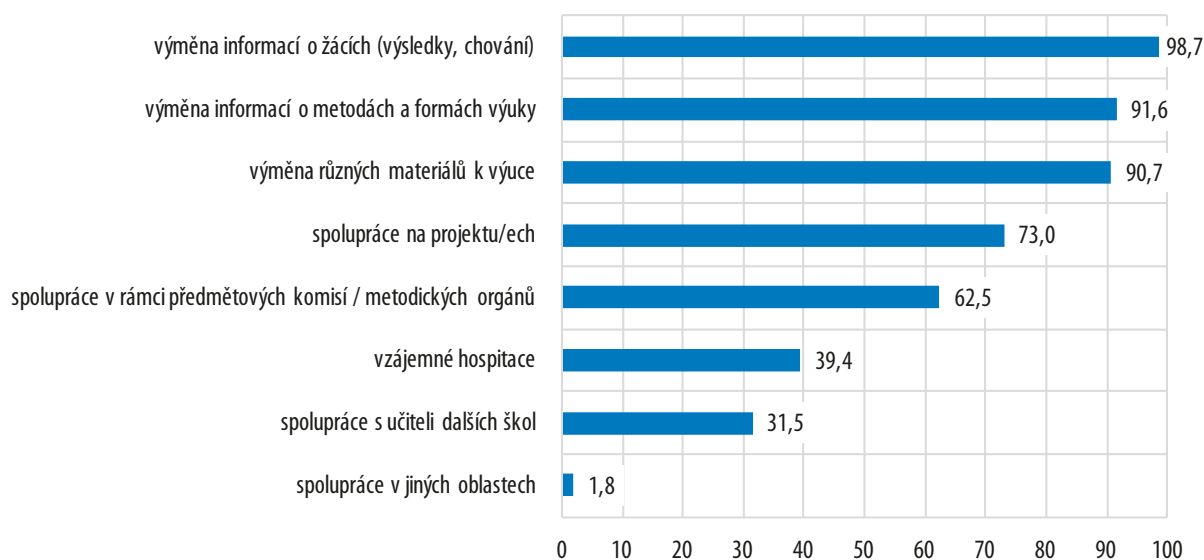


Efektivní spolupráce všech pedagogických pracovníků školy náleží k jedné ze základních podmínek fungování pedagogického sboru. Např. aktivní a zodpovědná práce všech metodických orgánů školy, a to zejména v oblasti naplňování školních vzdělávacích programů, se projevuje realizací vzájemných hospitací učitelů, pravidelného předávání informací získaných z akcí DVPP, vzájemnou inspirací a vytvářením účinných postupů při řešení vzdě-

lávacích obtíží žáků, zejména žáků ohrožených školním neúspěchem. Rizika byla zjištěna pouze v 1,8 % hodnocených škol, v nichž nebyly vedením školy vytvořeny podmínky pro spolupráci pedagogů za účelem poskytování vzájemné zpětné vazby.

Graf 28

Oblasti spolupráce učitelů – podíl učitelů (v %)



Pedagogové nejčastěji spolupracovali při výměně informací o žácích a výsledcích jejich vzdělávání (98,7 %). Častá byla rovněž kooperace za účelem sdílení informací a zkušeností s metodami a formami práce (91,6 %), výměny materiálů k výuce (90,7 %) a spolupráce na projektech (73 %). Nejčastější způsoby spolupráce tak zůstávají dlouhodobě nezměněny.

V 60,5 % hodnocených škol probíhá spolupráce pedagogů zejména v rámci metodických orgánů a předmětových komisí. Tato forma kooperace je nejčastější u pedagogů staršího věku a s delší pedagogickou praxí, naopak u mladší věkové kategorie s nejkratší délkou praxe pedagogů je nejméně častá. Na toto zjištění je třeba se zaměřit v rámci podpory této skupiny pedagogů ze strany vedení škol. Metodické orgány jsou v ZŠ nejčastěji ustavovány v členění na metodické sdružení pro 1. stupeň (zřízeno v 53,4 % hodnocených škol) a předmětové komise na 2. stupni ZŠ zaměřené podle vzdělávacích oblastí, rozložení jejich četnosti je rovnoměrné. Nejčastěji řešenými tématy v rámci jednání metodických orgánů je plánování a organizace soutěží a akcí (až 94,2 % škol), které tak nevhodně převažuje nad prvořadým cílem metodických orgánů, tedy hodnocením naplňování ŠVP z hlediska volby metod a forem práce se žáky, včetně hodnocení jejich vzdělávacích výsledků.

Sekundární analýza dat z mezinárodního šetření TIMSS 2015 nám umožnila zmapovat, jestli v oblasti spolupráce pedagogů existují nějaká specifika pro třídy velmi úspěšné a pro třídy méně úspěšné dle výsledku v přírodovědném testu TIMSS 2015. Analýza ukázala, že učitelé dvou třetin žáků v obou skupinách tříd mají zkušenost s hospitací u kolegy. Od roku 2011 došlo ke zvýšení podílu žáků, jejichž učitelé uvedli zkušenost s hospitací u kolegy.

Dále bylo zjištěno, že ve velmi úspěšných třídách je ve srovnání s méně úspěšnými třídami trojnásobný podíl žáků vyučovaných učiteli, kteří se velmi často¹⁵ scházejí s ostatními učiteli za účelem konzultace, jak vyučovat určitou látku. Navíc učitelé ve velmi úspěšných třídách intenzivněji spolupracují s kolegy z jiných ročníků na zajištění kontinuity výuky a spolupracují ve skupině k tématu naplňování kurikula.

Během inspekční činnosti byli pedagogové dotazováni, jaké překážky je nejvíce omezují při výkonu učitelské profese. Stejně jako v loňském školním roce označili ve shodě s řediteli

15 Nabídka odpovědí pro vyjádření frekvence dané činnosti byla: velmi často, často, někdy, nikdy nebo téměř nikdy.

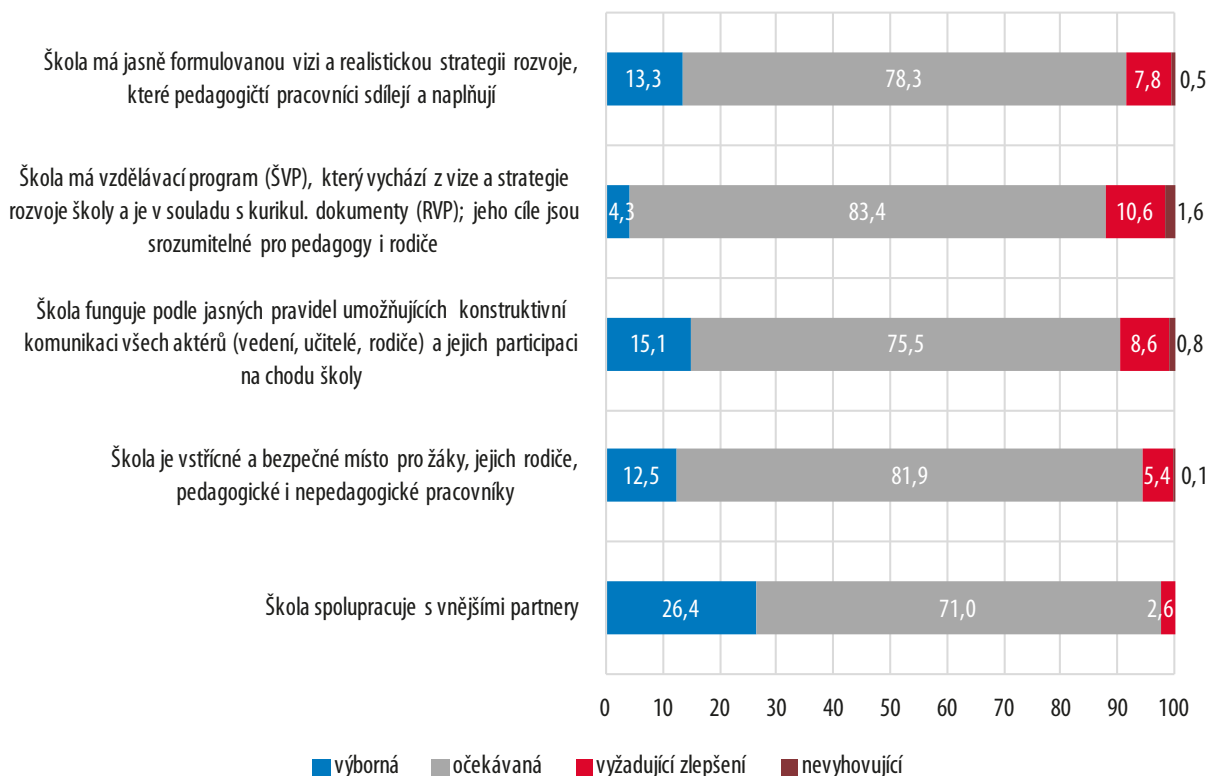
škol za největší překážku přemíru administrativy, jež je po nich požadována, míra tohoto jevu narostla až na 67,9 % pedagogů. Problémy s jejím zvládním nejčastěji uváděli pedagogové střední a starší věkové kategorie. Činnosti administrativního charakteru jsou pro pedagogy omezující zejména z důvodu jejich časové náročnosti a často i zvýšených požadavků na jejich dovednosti v oblasti práce s ICT. Úspěšné zvládní těchto procesů závisí rovněž na zdařilém manažerském rozhodnutí ředitele školy, komu úkoly určí. Znalost svého pedagogického sboru je tam zásadní podmínkou. Dalšími důvody zůstávají tradičně nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání společností, psychická náročnost povolání, nízké platové ohodnocení učitelů a zvyšující se nekázeň žáků (tu označila celá pětina dotazovaných učitelů). Problémy s nekázní žáků označila nejčastěji nejmladší věková skupina učitelů s pedagogickou praxí do 2 let. Nedostatečnou podporu ze strany vedení školy pocituje pouze 3,5 % pedagogů.

Při dotazování na zaměření podpory učitelů ČŠI zjistila, že nejčtenějšími oblastmi jsou stále vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (38 %) a prevence a projevy rizikového chování žáků (28,5 %). Z věkového hlediska se potvrzuje potřeba výraznější podpory mladším pedagogům s krátkou délkou pedagogické praxe. Rizikem zůstává 9,7 % učitelů hodnocených škol, kteří uvedli, že se škole nedaří tyto potřeby pedagogů naplňovat.

4.1.5 Řízení škol v základním vzdělávání

Přístup vedení školy k řízení školy je klíčovým faktorem pro kvalitu vzdělávání, které škola poskytuje. Klíčový význam představuje efektivní organizace školy, která umožňuje její realistický rozvoj na základě společně sdílené vize a vytváří bezpečné, příjemné a vstřícné místo pro rozvoj osobnosti žáků, to vše ve spolupráci s vnějšími sociálními partnery školy. Zásadní význam má při aktivním řízení školy zejména pravidelný monitoring a vyhodnocování práce školy, kontrolní činnost a přijímání vhodných opatření k případným zjištěným rizikům a nedostatkům.

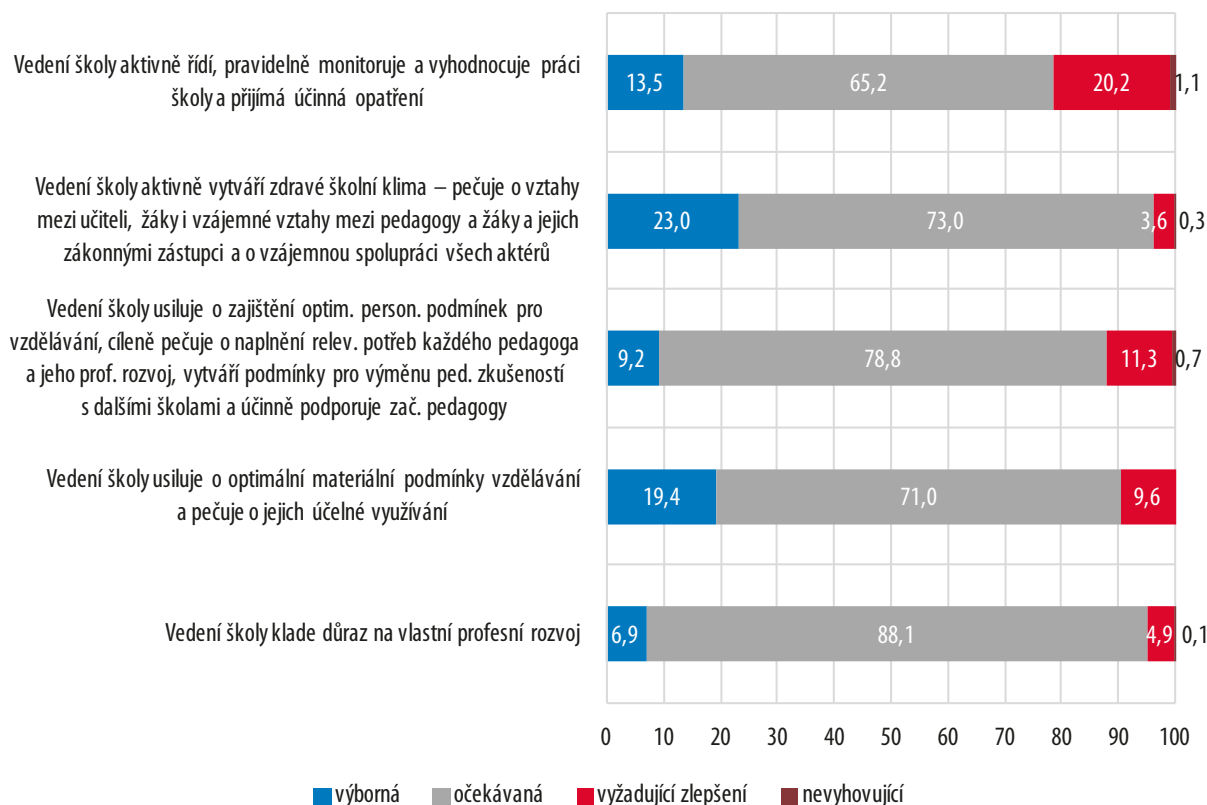
Konceptce a rámec školy – podíl škol (v %)



Hodnocení kvality koncepčního rámce školy ukázalo, že převážné většině hodnocených základních škol (78,3 %) se daří naplňovat společnou vizi na stupni očekávaná úroveň. Jako výbornou hodnotila ČŠI tuto oblast u 13,3 % škol. U 12,3 % navštívených škol bylo naopak zjištěno, že stav jejich ŠVP z hlediska souladu s kurikulárními dokumenty a srozumitelnosti pro pedagogy a zákonné zástupce vyžaduje zlepšení, anebo je nevyhovující. Nejčastějším nedostatkem je skutečnost, že školní vzdělávací program není zpracován v souladu s RVP ZV a právními předpisy. Převážná většina škol má svůj ŠVP zpracovaný na očekávané úrovni (83,4 %), respektive na výborné úrovni (4,3 %). Více než 90 % hodnocených škol funguje podle jasných pravidel a ve spolupráci s partnery se jim daří vytvářet bezpečné místo pro vzdělávání žáků. Úroveň spolupráce s partnery hodnotila ČŠI jako výbornou u 26,4 % škol. V této oblasti došlo k posunu dokonce o 17,9 %.



Pedagogické vedení školy – podíl škol (v %)



Z hodnocení úrovně pedagogického vedení školy vyplynulo, že výrazně lepších výsledků dosahuje management hodnocených základních škol v oblasti zajišťování zdravého školního klimatu (až v 96 % škol) a v oblasti zajišťování optimálních personálních a materiálních podmínek (88 %, resp. 90,4 %). Úroveň vyžadující zlepšení z hlediska aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocování práce školy a přijímání účinných opatření byla zjištěna v 20,2 % hodnocených škol, očekávané úrovně dosáhlo celkem 65,2 % škol a výborné úrovně dosáhlo 13,5 %. Celkově došlo v hodnocení tohoto kritéria ke zhoršení.

Při své inspekční činnosti ČŠI mimo jiné sledovala, zda ředitel školy přijímal účinná opatření na základě předchozích zjištění ČŠI. Jednalo se zejména o kontrolní zjištění uváděná v protokolu, spočívající v porušení právních předpisů a týkající se zejména podmínek vzdělávání. Pouze v 2,9 % hodnocených škol, kde bylo třeba taková opatření přijmout, bylo zjištěno, že ředitel školy v této oblasti nekonal a účinná opatření ke zlepšení stavu či odstranění zjištěného nedostatku nepřijal.

ČŠI se současně zajímala, jakým způsobem při řízení školy pečuje vedení školy o naplnění potřeb učitelů a jejich profesním rozvoj. Plán DVPP vytvořený ve spolupráci s jednotlivými učiteli byl uváděn v 87,7 % škol. Vyhodnocování potřeb pedagogických pracovníků a uvádění těchto potřeb do souladu s potřebami školy, což bylo konstatováno v 68,6 % škol. Dalšími aspekty, které ČŠI sledovala, je péče o začínající učitele bez předchozí praxe a poskytování zpětné vazby učitelům o jejich výuce v souvislosti s absolvovaným DVPP, které byly zaznamenány u přibližně 47 % škol.

Při zjišťování způsobů informování zákonných zástupců o jejich dětech a o záležitostech týkajících se školy dospěla ČŠI k zjištění, že nejčastější formou předávání informací zákonným zástupcům jsou konzultace uskutečňované během třídních schůzek. Bylo tomu tak v 94,6 %. S malým procentuálním rozdílem následují informace předávané telefonicky (93,5 %), konzultace pro zákonné zástupce (89,1 %) nebo písemná komunikace (88,6 %).

Nejvíce funkční je kombinace uváděných způsobů – pravidelné třídní schůzky s možností se kdykoli informovat či konzultovat po dohodě obou stran, a to i dálkovými a operativními formami komunikace – e-mail, telefon.

Za problémovou považuje komunikaci se zákonnými zástupci 52,7 % učitelů a 73,2 % ředitelů škol, v převážné většině se však jedná pouze o ojedinělé, výjimečné případy, jak také uvedlo 81,8 % těchto učitelů a 86,9 % ředitelů. Z tematického zjišťování ČŠI zaměřeného na komunikaci mezi školou a veřejností však mj. vyplývá, že selhávání komunikace mezi školami a jejich partnery, především zákonnými zástupci žáků, je jednou z hlavních příčin nárůstu fenoménu stížností.

K prioritám škol dlouhodobě patří udržování příznivých partnerských vztahů se zřizovatelem, školskou radou, místními organizacemi a dalšími školami, školskými zařízeními a zákonnými zástupci žáků. Takto nastavené vztahy pak školy funkčně využívají ke zvyšování kvality vzdělávání a rozvoji osobnosti žáka. V segmentu základních škol toto partnerství rozvíjela na očekávané úrovni většina hodnocených škol. Významná část škol (26,4 %) dokonce dosáhla v této oblasti výborné úrovně, přičemž spolupráce s vnějšími partnery patří dlouhodobě k nejlépe hodnoceným oblastem.

Při hodnocení kritéria zabývajícího se otázkou podílu účastníků vzdělávání na tvorbě vnitřních pravidel školy ČŠI zjistila, že největší podíl tvoří vedení školy a pedagogové, a to v 99,5 %, respektive v 92,1 % škol. Na tvorbě se dále podílejí např. školská rada (46,7 %), žáci (34,7 %) a zákonní zástupci žáků (26,7 %). V praxi se ukazuje, že pokud se na vytváření společných vnitřních pravidel spolupodílejí rozdílné skupiny účastníků vzdělávání, vede to k zlepšení celkového klimatu subjektu a současně i k vzájemnému respektu. Naopak, pokud je tvorba společných vnitřních pravidel školy výhradně záležitostí vedení školy, ztrácejí ostatní skupiny motivaci k jejich aktivnímu naplňování.

Zjišťování ČŠI směřovalo v letošním školním roce i k otázce participace žáků na fungování a rozvoji školy. Pojem „participace“ představuje zapojení jednotlivců do rozhodovacího procesu. Ve školním prostředí je tento termín definován jako možnost žáků vyjadřovat se k utváření života ve škole a aktivně se na tomto utváření podílet. Jedním z nejdůležitějších nástrojů participace je pak žákovský parlament. Touto problematikou se přímo zabývá tematická zpráva *Participace žáků a studentů na fungování školy*. Všechna zjištění byla podpořena inspekčním elektronickým zjišťováním a prezenční inspekční činností, které se na vytypovaných školách v loňském školním roce uskutečnily. Z tohoto šetření například vyplývá, že žáci mají možnost participovat na rozvoji a fungování školy ve většině základních škol, přestože aktivní roli v rozhodovacích procesech hrají především pedagogové. Školní parlament je zřízen v 41,1 % základních škol. Přibližně v polovině škol se žáci zapojují do dění školy spíše neformálně, např. ve formě účelově vznikajících skupin, případně formou třídní samosprávy.

Koordinací činnosti školního parlamentu se ve školách, kde je zřízen, většinou zabývá jeden koordinátor z řad pedagogů (70,2 % škol). Více osob je pověřeno pouze ve čtvrtině škol a naopak koordinací není pověřen nikdo v 4,7 % škol. Nejčastěji se žákovský parlament schází aspoň jednou za měsíc (53,4 % škol). Z výsledku tohoto šetření současně vyplynulo, že 15 % samosprávných orgánů žáků je zřízeno pouze formálně. Ze zjištěných údajů vyplývá pozitivní souvislost existence žákovského parlamentu a zapojení žáků do tvorby pravidel školy. Ve školách, ve kterých byl žákovský parlament ustaven, se žáci do tvorby pravidel školy zapojovali ve významně vyšší míře než ve školách, ve kterých tato instituce neexistuje. Ukázalo se, že žákovský parlament může svou činností přispívat nejen k vyšší míře vzájemné informovanosti mezi pedagogy a žáky, ale též ke zlepšování školního klimatu a vzájemné sounáležitosti aktérů vzdělávání.

Spolupráci s místními externími subjekty (např. neziskové organizace) využívají základní školy zejména v oblasti realizace prevence rizikového chování (80,4 % škol), kultury (82,4 %), sportu (78,2 %) a v oblasti dopravní výchovy (76,2 %). Vedle této nejčastěji deklarované spolupráce se jedná i o spolupráci např. v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví a v environmentální výchově.



ČŠI každoročně sleduje zapojení základních škol do mezinárodních projektů a programů. Proti údajům z loňského roku došlo k nepatrnému snížení v této oblasti, kdy proti loňským 36,7 % zapojených ZŠ bylo letos zaznamenáno 33,7 %. Nejčastějším typem mezinárodní spolupráce byly výměnné a jazykové pobyty žáků (50,6 %), u více než 46 % škol se jednalo o spolupráci s partnerskou školou v zahraničí. Významné bylo také zapojení do aktivit podporující mobilitu učitelů a jejich vycestování na studijní stáže do zahraničí (46,9 %). Ukazuje se, že podpora jak mobility učitelů, tak i žáků, kterým se v loňském školním roce podařilo v rámci realizace mezinárodních projektů vycestovat do zahraničí na výměnné pobyty, má ve školách prioritu a jedná se o oblíbenou aktivitu. Školy vysoce hodnotí zejména přínos pro rozvoj jazykových, komunikačních a sociálních dovedností žáků.

4.2

Průběh základního vzdělávání

4.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody

V průběhu hospitací školní inspektoři sledovali, jak jsou žáci motivováni, zda je naplněn vzdělávací cíl hodiny nebo vzdělávací činnosti. Srovnáván byl soulad se vzdělávacími programy, byla vyhodnocována efektivita realizovaných forem a metod výuky a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kvalita navštívených hodin byla posuzována z hlediska stanovení cíle a následného zhodnocení, zda došlo k jeho naplnění z pohledu ČŠI a vyučujícího. Celkové zhodnocení metod a forem vzdělávání a účelnost jejich využití vycházelo ze standardizovaných kritérií pro hodnocení.

Podle hospitačních záznamů byl vzdělávací cíl stanoven v 96,1 % sledovaných hodin, tedy v převážné většině. Nebyly zaznamenány významné rozdíly mezi 1. a 2. stupněm, ani mezi předměty a vzdělávacími oblastmi. Nejnižší hodnota byla zjištěna u cizích jazyků, přesto činila 92,9 %. Z hlediska vhodnosti cíle vzhledem ke schopnostem a znalostem žáků a vzhledem k ŠVP byly vyhodnoceny cíle hodiny jako vhodně stanovené (podíl vyšší než 90 %). Rozdíly však byly zaznamenány mezi složkami obsahu cíle. Zatímco vědomostní složka dosáhla vysokého podílu (nad 93 %), dovednostní složka již vykazovala nižší hodnoty (80,1 % na 1. stupni a 65,9 % na 2. stupni). Nejnižší hodnoty byly zaznamenány v postojevé složce obsahu cíle, a to 50,9 % na 1. stupni a pouze 39,7 % na 2. stupni. Pedagogové se tedy v hodinách zaměřovali nejvíce na vědomosti a dovednosti, menší prostor byl poskytován vyjádření postojů vyplývajících ze vzdělávacího obsahu.

Při pohospitačních rozhovorech uváděli učitelé, že průběh hodiny byl vzhledem ke stanovenému cíli efektivní rozhodně v 61,1 % hodin a spíše v 37,7 %. Sebehodnocení učitelů korespondovalo s hodnocením inspektorů, podle kterých byl vzdělávací cíl rozhodně splněn v 62,3 % a spíše splněn v 34,8 % hospitovaných hodin. Nesoulad hodnocení byl však zaznamenán v případech, kdy vzdělávací cíl nebyl splněn, a to především na 2. stupni, kde inspektoři považovali vzdělávací cíl za spíše nesplněný u 3,9 % hodin, zatímco učitelé jen u 1,3 %.

V průběhu hodin byly sledovány organizační formy výuky a účelnost jejich využití. Podobně jako v minulém školním roce se frontální výuka výrazně vyskytla ve 45,7 % hodin a dominantně ve 32 % hodin. Oproti ostatním formám však byla ve využití frontální výuky zaznamenána mírně nižší účelnost jejího využití. Samostatná práce žáků byla zařazována výrazně ve 45,9 % hodin, jako dominantní v 13,1 %. Skupinová výuka a práce ve dvojici se vyskytly ve více než třetině sledovaných hodin a jejich využití bylo ve vysoké míře účelné. Pestřejší zastoupení forem ve výuce včetně jejich účelného využití bylo zjištěno na 1. stupni.

Využité metody – podíl hodin (v %)

Využité metody	Nevyskytla se	Okrajově	Výrazný výskyt	Dominantní výskyt
Transmisivní výuka	16,5	37,9	35,2	10,5
Komunikativní výuka	7,4	23,3	54,4	14,8
Práce s textem	27,0	32,4	35,5	5,1
Projektové vyučování	95,6	2,1	1,3	0,9
Problémové učení	57,0	27,0	14,4	1,6
Aktivizující metody	27,1	34,3	33,4	5,2
Názorně demonstrační metody	51,2	25,1	20,5	3,2
Dovednostně praktické metody	59,3	15,2	16,0	9,5

Nadále trval stav, kdy vůbec nejčastější vyučovací metodou na obou stupních základních škol byla komunikativní výuka, která byla dominantní v 14,8 % a výrazně se vyskytla v 54,4 % hodin. Zjištění dokazují, že využívání komunikativní výuky je efektivní v případě, že žáci jsou vhodně motivováni (např. předem připravenými otázkami k diskusi na dané téma) a učitel dokáže udržet jejich pozornost po celou dobu. V opačném případě není ve výuce tato metoda příliš účinná, učitelé často nedokážou na aktuální situaci ve třídě reagovat a operativně změnit styl výuky. Dále se výrazně vyskytovaly metody transmisivní výuky, práce s textem a aktivizující metody. Okrajově nebo vůbec se nevyskytlo problémové učení a téměř vůbec projektové vyučování.

Z hlediska účelnosti využitých metod bylo dosaženo nejvyšší míry u dovednostně praktických metod a u aktivizujících metod. V případě transmisivní výuky bylo její využití hodnoceno v 5,9 % hodin jako spíše neúčelné a v 0,8 % hodin dokonce jako rozhodně neúčelné. Potvrdilo se, že pouhé předávání více méně hotových poznatků v těchto hodinách nebylo efektivní.

Při srovnání 1. a 2. stupně byly zjištěny největší rozdíly ve využití aktivizujících metod. Ty se vyskytly výrazně v 39,5 % na 1. stupni, ale jen v 26,2 % na 2. stupni; nevyskytly se v 19,7 % hodin na 1. stupni, nevyskytly se dokonce v 35,5 % hodin na 2. stupni. Ostatní hodnoty využití metod byly srovnatelné, na 1. stupni byla výuka rozmanitější, častěji byly zařazovány činnostní metody.

Přestože právní předpisy vyžadují pro výuku v základní škole pouze kvalifikaci pro 1., resp. pro 2. stupeň, ČŠI zjišťovala také aprobovanost pro výuku daného vyučovacího předmětu zejména na 2. stupni. Vliv kvalifikovanosti a aprobovanosti na používání metod a forem se projevil právě v zařazování různých forem a metod. Kvalifikovaní a současně aprobovaní učitelé využívali rozmanitější možnosti výuky. U kvalifikovaných neaprobovaných učitelů byla méně často využívána např. samostatná práce žáků nebo skupinová výuka a současně byla zaznamenána nižší účelnost zařazovaných forem a metod výuky. Problémové učení bylo celkově zaznamenáno v menším podílu hospitovaných hodin, obdobně však významně častěji v kvalifikované a aprobované výuce, tedy v hodinách vedených odborníky. Podobně aktivizující metody využívali v menší míře kvalifikovaní, ale neaprobovaní učitelé.

Sledované aspekty v hospitovaných hodinách – podíl hodin (v %)

Výuka je dobře organizačně a pedagogicky zvládnutá	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
	58,9	34,7	5,7	0,7
Přínos hodiny pro žáky	Vysoký	Střední	Nízký	Žádný
	47,6	46,7	5,5	0,2
Přínos hodiny pro žáky (názor učitele)	Ano, pro všechny	Ano, pro některé	Ne	
	74,2	25,6	0,2	
Zhodnocení vyučovací hodiny na jejím konci	Učitelem i žáky	Jen učitelem	Nebylo	
	35,2	44,5	20,3	

Nejlepší hodnocení organizačního a pedagogického zvládnutí výuky se týkalo výchovných předmětů a českého jazyka a literatury, avšak spíše nezvládnuto po organizační či pedagogické stránce bylo 9,5 % hodin výuky cizích jazyků (nejvyšší podíl). Cizí jazyky také vykazují v 9 % hodin nízký přínos pro žáky, přičemž sami učitelé v 30 % hodin přiznali, že hodina byla přínosná jen pro některé žáky. Údaje za cizí jazyky tak svědčí o přetrvávajících nedostatcích didaktického charakteru. Podobně nahlíželi na přínos hodiny pro žáky učitelé vzdělávacích oblastí Člověk a společnost a Člověk a příroda, kde hodinu zhodnotila jako přínosnou pouze pro některé žáky více než třetina učitelů. V evaluaci průběhu hodiny jako součásti vzdělávacího procesu přetrvává dominantní role učitele a zapojení žáků zatím zaostává za očekávaným stavem. Zhodnocení vyučovací hodiny na jejím konci chybělo nejčastěji v cizích jazycích a ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost a Člověk a příroda.

Významný rozdíl hodnocení přínosu vyučovací hodiny mezi ČŠI a učiteli svědčí o výraznějším zaměření učitelů na předání vzdělávacího obsahu (konkrétního učiva) a nižšího vnímání potřeby rozvoje všech klíčových kompetencí žáků s důsledným respektováním individuálních potřeb všech žáků ve třídě.

K posouzení kvality vyučovací hodiny byla sledována také účelnost využití pomůcek vzhledem ke vzdělávacímu cíli. Ve většině hodin byly pomůcky využity účelně (v 68,2 % hodin rozhodně a v 28,8 % hodin spíše), celkově jsou tedy učební pomůcky využívány účelně a poměrně často, přesto v 13,5 % hodin nebyly pomůcky využity vůbec. Nejlepší hodnoty bylo dosaženo v předmětech speciálně pedagogické péče, když v 99,3 % hodin byly využity pomůcky účelně a současně byl stanoven cíl hodiny. Při srovnání podle předmětů byly z tohoto pohledu učební pomůcky využívány často a účelně, učební pomůcky však nebyly vůbec využity v 19,9 % hodin matematiky, tedy v celé pětině hodin. Přitom využití reálných předmětů (například házečí kostka, geoboard, čtvercová síť, různé modely zlomků apod.) má široký potenciál nejen na prvním stupni.

Jiné hodnoty však byly zjištěny při účelnosti využívání didaktické techniky a prostředků ICT.

Využití didaktické techniky v hodině – podíl hodin (v %)

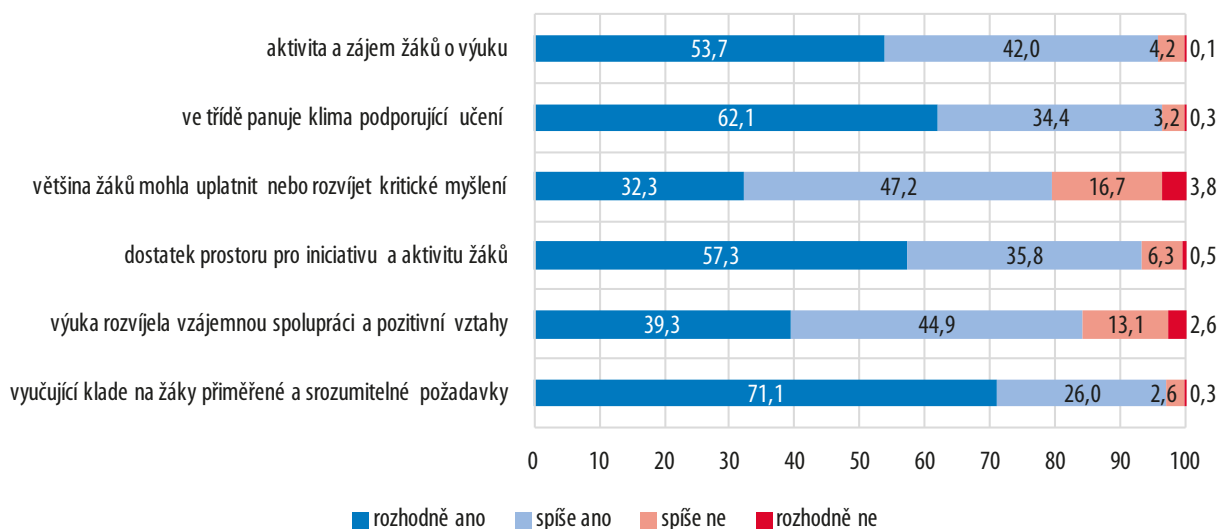
Způsob využití didaktické techniky	Podíl
Účelné využití didaktické techniky vyučujícím	37,0
Účelné využití didaktické techniky některými žáky	10,6
Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	9,1
Didaktická technika nebyla účelně využita	8,6
Didaktická technika nebyla k dispozici	20,1
Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	25,5

Údaje podle předmětů vykazují značné rozdíly. Účelné využití didaktické techniky vyučujícím bylo zaznamenáno nejčastěji v oblasti Člověk a příroda, Člověk a společnost, ICT a v cizích jazycích (více než polovina hodin). Účelné využití didaktické techniky všemi žáky nastalo v předmětu ICT (91,6 %), v ostatních předmětech však nebylo ani v desetíně hodin. Didaktická technika nebyla účelně využita ve více než 10 % hodin v oblasti Člověk a příroda, matematika a cizí jazyky. V oblasti využívání didaktické techniky a prostředků ICT mají základní školy stále ještě značný prostor pro rozvoj.

Účinnost motivace žáků v hodině, podpora kritického myšlení a podpora iniciativy a aktivity žáků byly dalšími sledovanými indikátory kvality v hospitovaných hodinách.

Graf 31

Průběh vzdělávání – podíl hodin (v %)



Žáci byli aktivní a projevovali zájem o výuku ve většině hodin (53,7 % rozhodně, 42 % spíše). Mírný pokles nastává na 2. stupni. Aktivita a zájem o výuku byly nejvíce patrné v hodinách vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět (63,9 % hodin) a Člověk a zdraví (68,1 % hodin). V převážném počtu hodin panovalo klima podporující učení (62,1% rozhodně, 34,4 % spíše). Při posouzení, zda většina žáků mohla uplatnit nebo rozvíjet kritické myšlení, bylo zjištěno, že je tomu tak celkem ve čtyřech pětinach hospitovaných hodin (32,3 % rozhodně, 47,2 % spíše), nebylo pozorováno v pětíně hodin, došlo tedy k mírnému zlepšení v meziročním srovnání. Výuka zaměřená na kritické myšlení byla nejčastější ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (40,8 % hodin) a v předmětu ICT (39,3 % hodin).

Žáci dostali dostatek prostoru pro svoji iniciativu a aktivitu při výuce (57,3 % hodin rozhodně ano, 35,8 % spíše ano). Výuka v navštívených hodinách ve značné míře rozvíjela vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy (39,3 % rozhodně ano, 44,9 % spíše ano). Indivi-

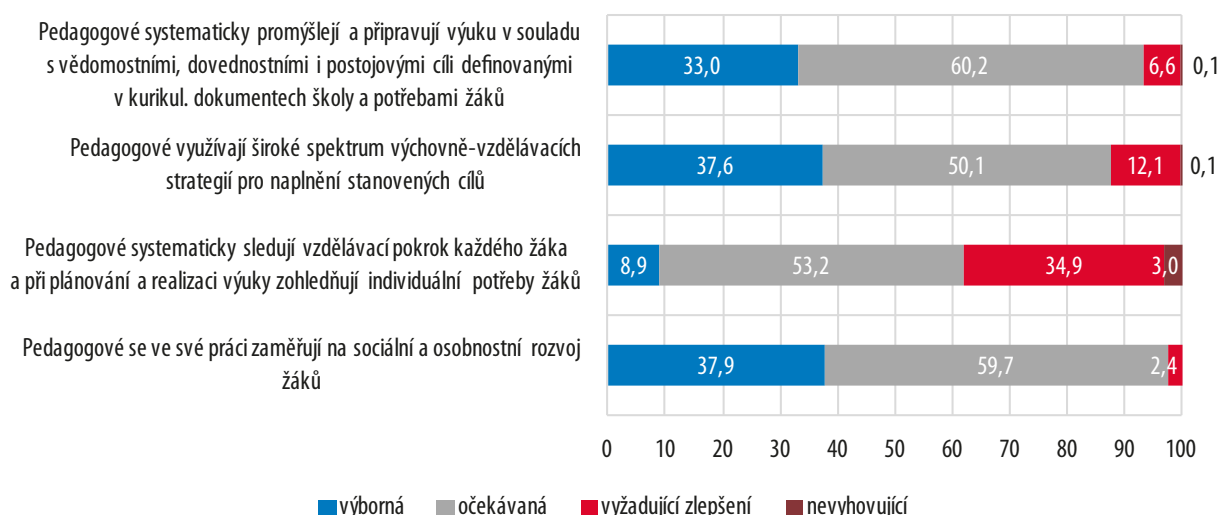
duální přístup k žákům byl zajištěn vhodným přizpůsobením cílů a obsahu (59,8 %) a přizpůsobením vhodných aktivit (65,6 %). Posledně uvedená forma podpory žáka byla zjištěna nejčastěji a napříč všemi předměty. Nejnižší hodnoty mezi předměty v oblasti individuálního přístupu byly zjištěny v předmětech cizí jazyky a v oblastech Člověk a příroda a Člověk a společnost, nejvyšší v předmětech speciálně pedagogické péče.

Vedení k formulování cílů nebo očekávání od žáků bylo zaznamenáno v 21,6 % hodin, sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení ve vztahu k očekáváním a cílům jen v 14 % hodin a nebyl individuální přístup zaznamenán vůbec v 18,3 %, tedy v pětina hodin s významným rozdílem mezi 1. a 2. stupněm (25,2 % na 2. stupni). Přestože dosažené podíly nejsou ideální, došlo ke zlepšení stavu oproti školnímu roku 2015/2016.

Ve většině sledovaných hodin byly na žáky kladeny přiměřené a srozumitelné požadavky. Ve výuce byly využívány souvislosti obsahu s reálnými situacemi každodenního života (46,5 % výrazně, 36,9 % částečně, 11,9 % okrajově, jen 4,7 % vůbec). Nejvýznamnější využití této souvislosti nastalo v oblasti Člověk a jeho svět (74 %), nejmenší míra byla zjištěna v matematice (vůbec ne v 11,8 % hodin). Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka (CLIL) byla zaznamenána pouze v 0,2 % hospitovaných hodin a její zastoupení v základních školách je tak nadále velmi nízké.

Graf 32

Výuka – podíl škol (v %)



Při celkovém hodnocení kritérií v oblasti výuky lze konstatovat, že pedagogové v inspekovaných školách systematicky promýšleli a připravovali výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků. Podíl škol s výbornou úrovní naplnění tohoto kritéria činil 33 %, očekávané úrovně dosáhlo 60,2 % škol, u 6,6 % škol byla zjištěna úroveň vyžadující zlepšení a jedna škola byla hodnocena jako nevyhovující. Pedagogové v navštívených školách využívali široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů, a to na výborné úrovni ve 37,6 % škol, na očekávané úrovni v 50,1 % škol. Z hlediska systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky však bylo u 34,9 % škol zjištěno, že v této oblasti vyžadují zlepšení a 3 % škol byla hodnocena jako nevyhovující. Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků, a to v 37,9 % základních škol na výborné úrovni, v 59,7 % dosahují očekávané úrovně a jen ve 2,4 % byl stav vyžadující zlepšení.

I v případě forem a vzdělávacích metod bylo prostřednictvím sekundární analýzy dat z mezinárodního šetření TIMSS 2015 možné zjišťovat, jestli se objevují nějaké specifické rozdíly pro třídy velmi úspěšné a pro třídy méně úspěšné podle výsledku v přírodovědném

testu TIMSS 2015. Učitelé méně úspěšných tříd mají rezervy v tom, jak zaujmout žáky. Učitelé velmi úspěšných tříd kladou na své žáky vyšší nároky. Přes tři čtvrtiny žáků učí učitelé, kteří je vybízejí každou nebo téměř každou hodinu k tomu, aby vysvětlovali své odpovědi, a téměř třetina žáků zadávají k vypracování náročná cvičení, která přesahují rámec výuky. Motivací jsou i zajímavé učební materiály, které nosí do hodin.

Při porovnání výsledků z mezinárodního šetření TIMSS 2015 a výstupů z dalších zdrojů České školní inspekce na úrovni jednotlivých škol byla zaznamenána výrazná shoda.

Méně úspěšné třídy podle výsledků v přírodovědě v rámci TIMSS 2015 patřily do škol, které se častěji vyznačovaly následujícími rysy:

- Komplexní inspekční činnost poukazovala na prvním i druhém stupni na převahu frontální výuky s nižší mírou zapojování učebních pomůcek a didaktické techniky a s nižší mírou zapojení činností vyžadujících samostatný aktivní přístup žáků.
- Pojetí výuky nekladlo příliš důraz na snahu motivovat žáky (převaha žáků s nižší motivací k učení).

Velmi úspěšné třídy podle výsledků v přírodovědě v rámci TIMSS 2015 patřily do škol, které se častěji vyznačovaly následujícími rysy:

- Komplexní inspekční činnost poukazovala z hlediska výuky na prvním i druhém stupni na využívání efektivní frontální výuky doplňované o další činnosti (např. skupinová práce).
- Míra využívání učebních pomůcek a didaktické techniky byla vyšší – a způsob využívání vytvářel podnětější výukové prostředí.
- Žákům byla v hodinách častěji poskytována okamžitá zpětná vazba. V hodinách byla patrná snaha o vyšší vstupní motivaci žáků a snaha o průběžné motivační hodnocení žáků.
- V hodinách byla pozornost věnována experimentům či simulacím reálné situace a aplikaci učiva během ní.

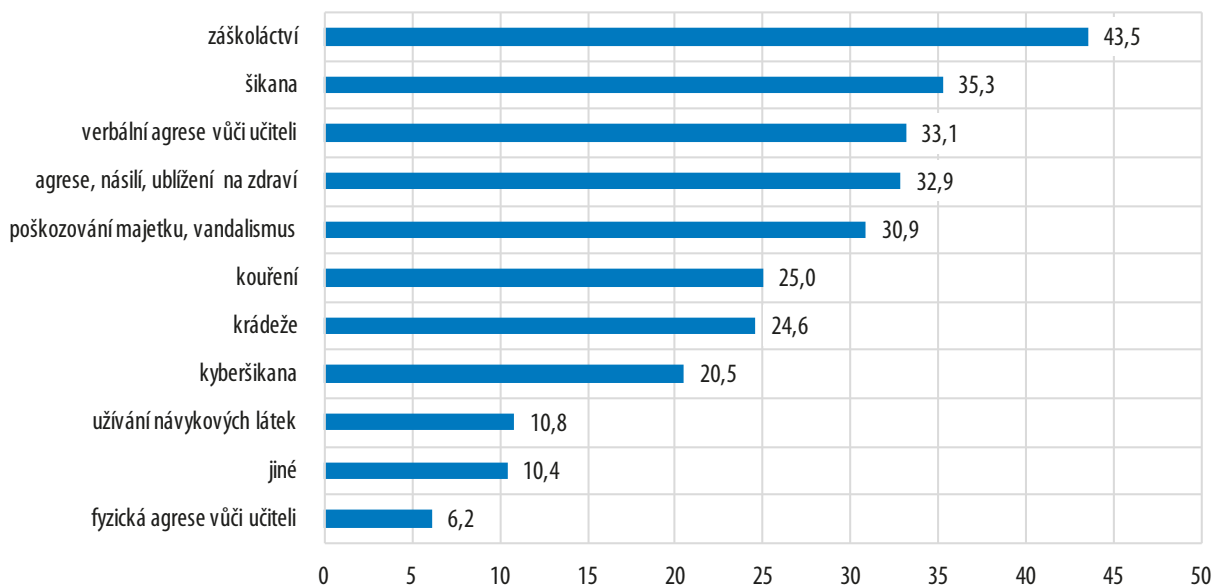
4.2.2 Prevence rizikového chování žáků

S účinností od 1. září 2016 nabyla novela vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Tento předpis ukládá školám povinnost zpracovat a uskutečňovat program poradenských služeb ve škole. Každá škola zpracovává svůj preventivní program včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování. Školy se často zaměřovaly na práci se vztahy v třídních kolektivech a bezpečné klima, zapojovaly témata do vzdělávacích obsahů nebo organizovaly pro své žáky nejrůznější aktivity v rámci základního i zájmového vzdělávání. Jsou zaváděny třídnické hodiny s cílem zlepšit komunikaci mezi učiteli a žáky a realizovat prevenci rizikového chování. Dalším nástrojem ve školách bylo využívání individuálních výchovných programů, k nimž vydala ČŠI tematickou zprávu.

Při inspekční činnosti byl zadáván dotazník pro ředitele školy, v němž ředitelé uváděli počet případů rizikového chování řešených vedením školy v uzavřeném školním roce. V základním vzdělávání bylo zjištěno, že nejčastějšími případy rizikového chování byly stejně jako v předchozím školním roce záškoláctví, šikana, verbální agrese vůči učiteli a agrese, násilí, ublížení na zdraví, a poškozování majetku, vandalismus. Podíl škol, které uvedly případy rizikového chování, se oproti minulému školnímu roku nezlepšil, ačkoli se na prevenci a omezení těchto jevů školy systematicky zaměřují. Např. záškoláctví bylo identifikováno ve 43,5 % inspektovaných škol, verbální agrese vůči učiteli v 33,1 %, agrese, násilí, ublížení na zdraví v 32,9 %.



Výskyt řešených případů rizikového chování žáků – podíl škol (v %)



Problematika rizikového chování byla mapována také v rámci mezinárodního šetření TIMSS 2015. Podle zjištění se čeští žáci setkávají se šikanou o něco méně často, než je průměr zemí v šetření TIMSS 2015. Přesto se s ní setkala 12 % žáků asi jedenkrát týdně. Tato skupina žáků měla výrazně nižší průměrný výsledek než skupiny s méně častou šikanou. Celkově je podle TIMSS možné říci, že se míra intenzity šikany mezi žáky 4. tříd snižuje. Při sledování specifik mezi třídami velmi úspěšnými a třídami méně úspěšnými podle výsledku v přírodovědném testu TIMSS 2015 se nicméně ukázalo, že žáci z méně úspěšných tříd zažívají ve škole obecně častěji šikanu ve srovnání s žáky z velmi úspěšných tříd.

Nejčastější příčinou absencí a neomluvených absencí byl vliv rodinného prostředí (87 %) a nepřizpůsobení školnímu režimu (57,4 %). V posuzovaných základních školách činil počet zameškaných hodin na 1 žáka 85,5 hodin. Celkového počtu zameškaných hodin tvořily 1,4 % neomluvené hodiny, které se týkaly 2,2 % žáků školy. Počet neomluvených hodin na 1 žáka, který měl neomluvené hodiny, byl 53,6 hodin. Celkově byl zaznamenán mírný nárůst neomluvených hodin oproti předchozímu školnímu roku. Ředitelé škol považují stále za nejúčinnější opatření k řešení vysokých absencí a neomluvených hodin spolupráci s rodiči a spolupráci s výchovným poradcem a metodikem prevence. ČŠI ve shodě konstatuje, že bez efektivní spolupráce se zákonnými zástupci (průběžná, preventivní), bez výrazného zapojení školního poradenského pracoviště a bez těsné spolupráce s odborníky školských poradenských zařízení, nemůže být řešení této problematiky úspěšné. Individuální výchovný program jako opatření využilo 8,8 % navštívených škol, které řešily vysoké absence a/nebo neomluvené hodiny. Podle výsledků tematického zjišťování ČŠI uskutečněného ve školním roce 2016/2017 však bylo častějším důvodem pro zavedení individuálního výchovného programu také nevhodné chování k pracovníkům školy, vulgární chování a šikana. Ve třech čtvrtinách škol spolupracovaly školy s odbory sociálně-právní ochrany dětí. Z celkového počtu inspektovaných škol nebyly zjištěny vysoké absence ani neomluvené hodiny v 34,9 % základních škol.

Při zjišťování bezpečného školního klimatu posuzovali inspektoři míru shody z dotazníků pro ředitele škol, pro pedagogy a pro žáky. Celkem se zapojilo přibližně 800 ředitelů, 8 100 učitelů a 20 000 žáků. V názorech na některé výroky vztahující se ke školnímu klimatu nebyla zaznamenána významně rozdílná tvrzení ředitelů škol a pedagogů. Zjištěny však byly rozdíly ve výrociích vztahujících se ke vztahům mezi pedagogy a žáky.

Školní prostředí, vztahy mezi vedením a pedagogy a vztahy uvnitř pedagogického sboru vykazaly asi ve dvou třetinách škol vysokou míru shody mezi řediteli a učiteli a v jedné tře-

tině uspokojivou míru shody. Míra shody mezi žáky a učiteli v hodnocení vztahů mezi pedagogy a žáky byla ve dvou třetinách škol uspokojivá a v jedné třetině škol vysoká. V 90,8 % navštívených škol byla míra shody v hodnocení vztahů mezi žáky ze strany žáků a učitelů uspokojivá a v 8,9 % s vysokou mírou shody. Neuspokojivá míra shody byla zjištěna pouze v jednotkách škol.

V dalších položkách v dotazníku pro žáky týkajícího se školního klimatu uváděli žáci ve většině škol, že mají ve třídě dobré kamarády, spolužáci se chovají přátelsky, spolupracují a pomáhají si. Žáci hodnotili v převážné míře kladně i vztahy s učiteli. Pouze u výroku „Většina učitelů skutečně naslouchá tomu, co říkám.“ nebyly odpovědi žáků jednoznačně pozitivní, pouze 37,5 % odpovědělo, že učitelé žákům rozhodně naslouchají, zatímco 12 % odpovědělo, že spíše nenaslouchají. Současně pouze 21,8 % žáků uvedlo, že rozhodně chodí rádi do školy (50,2 % spíše) a 9,8 % žáků chodí do školy rozhodně nerado.

Do školy rády chodí necelé tři čtvrtiny žáků základních škol navštívených ve školním roce 2016/2017, nicméně je o tom rozhodně přesvědčena pouze přibližně pětina žáků. Toto zjištění odpovídá výsledkům mezinárodních šetření (TIMSS, žáci 4. ročníků, PISA 15letí žáci), ve kterých bylo zjištěno, že podíl českých žáků, kteří neradi chodí do školy, je nad mezinárodním průměrem (jejich podíl je téměř dvojnásobný).

Klima školy (vztahy mezi spolužáky, vztahy žáků s učiteli, obliba školy) hodnotí celkově pozitivněji žáci malých škol (do 150 žáků) – důvodem jsou především menší kolektivy, často rodinného charakteru, a mladší věk žáků (často jde o malotřídní školy, či školy jen s 1. stupněm).

ČŠI zjistila v oblasti bezpečnostních podmínek a prevence výrazné zlepšení u pětiny inspektovaných škol, mírné zlepšení u dvou třetin škol, ale také mírné zhoršení u 24 škol (7,4 %) a dokonce výrazné zhoršení u 4 škol (1,2 %).

4.3

Výsledky základního vzdělávání

4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

ČŠI zjišťovala v inspektovaných školách prospěch žáků, jejich účast na olympiádách, případně dalších akcích, které rozvíjely kompetence žáků. Sledováno bylo využití hodnocení v hodinách, způsoby hodnocení, v jakých hodinách se vyskytovalo formativní hodnocení nebo zda sumativní hodnocení bylo doprovázeno zdůvodněním učitele, v jakých hodinách bylo využíváno vlastní hodnocení a vzájemné hodnocení žáků. Důležitým indikátorem bylo, jak vedení školy s výsledky žáků pracuje – zda je pravidelně vyhodnocuje a přijímá opatření k jejich zlepšení. Celkové zhodnocení výsledků žáků základních škol vycházelo z příslušných kritérií pro hodnocení.

Vlastní hodnocení výsledků vzdělávací činnosti se opíralo o přímé pozorování pedagogického procesu, o studium žákovských prací, analýzu klasifikace a průběžného hodnocení, výsledky přijímacího řízení na střední školy, účast a výsledky v soutěžích a olympiádách apod. Inspekční tým hodnotil vlastní výsledky a úspěšnost školy včetně výsledků v externích hodnoceních, využívání nástroje InspIS SET, práci vedení školy s výsledky vzdělávání a jeho zaměření pro zlepšení vzdělávacího procesu.

V navštívených základních školách byl sledován prospěch celkem u 139 762 žáků. Z tohoto počtu 38,3 % žáků prospělo, 60,2 % žáků prospělo s vyznamenáním a 1,5 % žáků neprospělo. Meziročně tak nedošlo k žádné výraznější změně. Počet žáků se sníženou klasifikací chování činil 1,7 %, tj. 2 386 žáků, což činí nepatrný nárůst o 0,1 %.

Téměř všechny školy přijímaly opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností (97,9 %). Mezi taková opatření patřila podle vyjádření ředitelů škol a učitelů individuální práce v ho-



dinách, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, podpůrná opatření ve výuce a zvýšená spolupráce se zákonnými zástupci. Realizovány byly také konzultace, individuální a skupinové doučování. Přijímaná opatření však často nevycházejí z účinné pedagogické diagnostiky a analýzy výsledků žáků. Negativně se v této oblasti projevuje i nedostatek školních psychologů.

Tabulka 25

Způsob hodnocení a podíl žáků, kterých se týká – podíl škol (v %)

Podíl žáků, kterých se způsob hodnocení týká	Slovní hodnocení	Známkou
Žádných žáků	51,9	6,5
Méně než čtvrtiny žáků	32,6	0,6
Čtvrtiny až poloviny žáků	4,7	2,9
Poloviny až tři čtvrtin žáků	1,4	3,3
Více než tři čtvrtin žáků	0,3	26,0
Všech žáků	9,2	60,8

Z kombinace způsobů hodnocení vyplývá, že pouze známkou ho provádí 51,9 % základních škol, hodnocení známkou s využitím slovního hodnocení pro některé žáky převažuje v dalších 35,8 % škol. Pouze slovní hodnocení využívá 6,5 % navštívených škol.

Tabulka 26

Využití sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků – podíl hodin (v %)

Využití sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků v hodině	Sebehodnocení	Vzájemné hodnocení
Výrazné	17,2	8,6
Jen okrajové	39,7	25,8
Vůbec	43,1	65,6

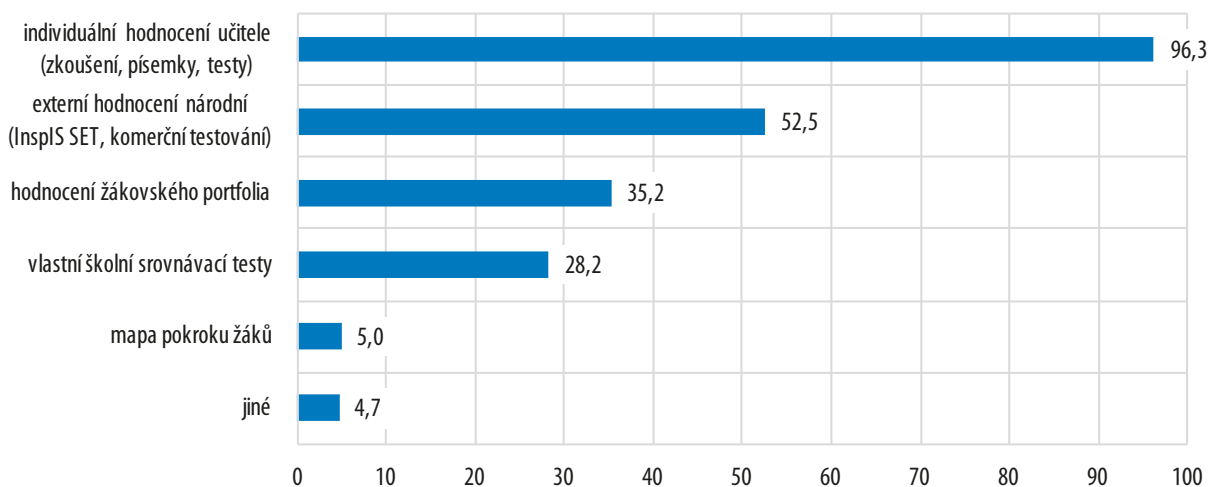
Napříč předměty se stále nedařilo využívat sebehodnocení žáků a vzájemné hodnocení žáků v hodinách. Výraznější využití sebehodnocení žáků v hodině bylo zaznamenáno v českém jazyce a literatuře (22,4 % výrazně a 40,1 % okrajově) a obdobně v předmětech speciálně pedagogické péče. Vůbec se nevyskytuje ve více než polovině hospitovaných hodin cizích jazyků, v oblasti Člověk a společnost a Člověk a příroda. Vzájemné hodnocení žáků v hodině nebylo vůbec využito přibližně ve dvou třetinách všech předmětů.

Zaznamenána však byla popisná (formativní) zpětná vazba práce žáků. V pohovorech učitelé uváděli, že si vedou středně podrobné záznamy o vývoji, procesu učení a výsledcích učení jednotlivých žáků v 56,4 % hospitovaných hodin, podrobné (popisné) záznamy uvedli učitelé v 24,1 % hodin, jen známky byly zapisovány v 19,6 % případů. Ve způsobech hodnocení byl zaznamenán oproti minulému školnímu roku mírný posun od sumativního k formativnímu hodnocení, nicméně v této oblasti mají školy stále značné rezervy.

Důležitou formou motivace a podpory nadaných žáků je účast žáků na olympiádách a soutěžích. Počet žáků, kteří se zúčastnili školních kol olympiád a soutěží, činil 45,9 %. Vyšších než školních úrovní předmětových olympiád a soutěží se zúčastnilo 14,4 % žáků inspektovaných škol.

Ředitelé navštívených škol uvedli, že využívají rozmanité formy hodnocení pro ověření naplnění cílů ŠVP (RVP).

Formy hodnocení žáků pro ověření naplnění cílů ŠVP (RVP) – podíl škol (v %)



Běžnou formou bylo individuální hodnocení učitele (zkoušení, písemné práce, testy), a to v 96,3 % škol, externí hodnocení (komerční a InspIS SET) využilo 52,5 % škol. Jako jeden z účinných nástrojů ke zjišťování výsledků vzdělávání žáků se v základních školách ukazují dokumentační žákovská portfolia (zejména k průběžnému hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ), která zatím využívá 35,2 % škol, a realizace absolventských prací žáků 9. ročníku.

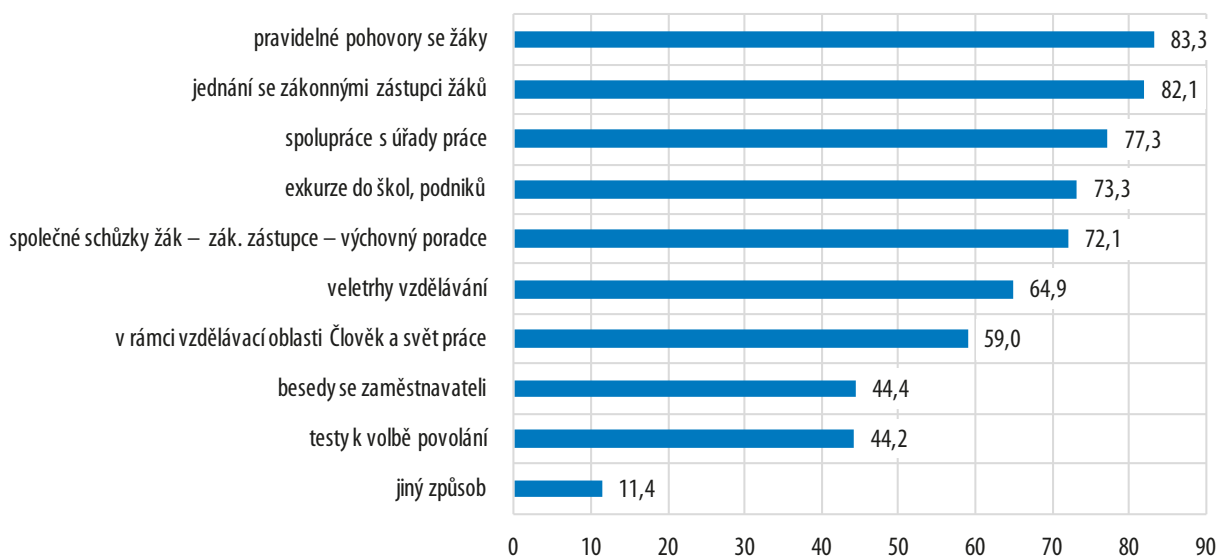
Možnost využití systému InspIS SET pro školní testování zatím využilo jen 12,4 % učitelů navštívených škol. Nejčastěji uváděným důvodem, proč tento systém učitelé nevyužili, byla skutečnost, že ho neznají (51,9 %), zatímco 26,7 % učitelů používá jiný systém nebo vlastní školní testování. Jedna čtvrtina učitelů inspektovaných škol nevyužila systém pro školní testování, protože vyučuje žáky 1.–3. ročníku nebo žáky s těžkým postižením.

Ředitelé 58,6 % škol sledovali a vyhodnocovali úspěšnost absolventů v dalším vzdělávání, a to nejčastěji formou setkání absolventů a sběrem informací ze škol (v obou případech 57,2 %).

Kariérové poradenství realizuje 65,5 % navštívených škol (třetina škol ho nerealizuje především z důvodu neúplné organizace školy – školy jen s 1. stupněm). Jakými způsoby je kariérové poradenství v těchto školách zajišťováno, zobrazuje následující graf.



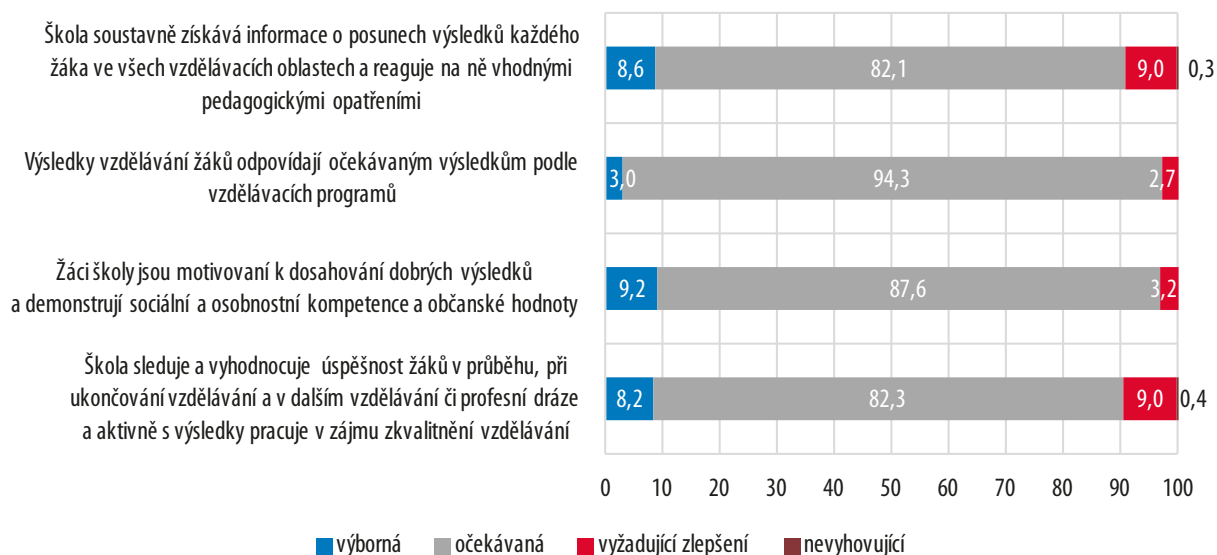
Způsoby zajišťování kariérového poradenství – podíl škol (v %)



Porušení v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání bylo zjištěno jen ve 3,4 % navštívených škol, většina škol tak hodnotí výsledky vzdělávání v souladu s právními předpisy a pravidly nastavenými ve školním řádu.

Celkově došlo v oblasti výsledků vzdělávání žáků ke změně u 18,2 % inspektovaných škol, z toho u 9,9 % k výraznému zlepšení, u 70,9 % škol k mírnému zlepšení, u 18,4 % škol k mírnému zhoršení a u 0,7 % k výraznému zhoršení.

Výsledky vzdělávání žáků – podíl škol (v %)



Inspektované školy soustavně získávaly informace o posunech výsledků každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech a reagovaly na ně vhodnými pedagogickými opatřeními na výborné úrovni v 8,6 %, na očekávané úrovni v 82,1 % případů. Ze sledovaných škol až 9 % vyžaduje zlepšení a dvě školy (0,3 %) byly hodnoceny jako nevyhovující.

Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů na výborné úrovni pouze ve 3 % inspektovaných škol, většina škol dosahovala očekávané úrovně (94,3 %), 2,7 % škol vyžaduje zlepšení a žádná nebyla nevyhovující.

Navštívené školy sledovaly a vyhodnocovaly úspěšnost žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracovaly v zájmu zkvalitnění vzdělávání, a to na výborné úrovni v 8,2 %, na očekávané úrovni v 82,3 %; 9 % škol vyžaduje zlepšení a tři školy (0,4 %) byly nevyhovující.

4.3.2 Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků

Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. ročníku základních škol a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií prostřednictvím inspekčního elektronického systému InspIS SET bylo v roce 2017 zaměřeno na hodnocení úrovně dosažené žáky v celkem 21 předmětech a vzdělávacích oblastech. V každé zahrnuté škole řešili žáci dva ze základních předmětů (český jazyk, matematika, cizí jazyk) a jeden z dalších testovaných vzdělávacích oblastí. Jednotlivé testy v různé míře pokrývaly vybrané očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zjišťování proběhlo od 9. do 26. května 2017.

Tabulka 27

Počet žáků a škol účastnících se testování jednotlivých předmětů / vzdělávacích oblastí a jejich průměrná úspěšnost

Předmět / vzdělávací oblast	Žáků celkem	Žáků se SVP	Škol celkem	Úspěšnost
5. ročník				
Matematika	16 985	1 288	1 040	59,7 %
Český jazyk	17 108	1 333	1 031	60,7 %
Anglický jazyk	16 027	1 285	1 009	77,3 %
Člověk a jeho svět	8 903	732	527	65,3 %
Člověk a svět práce	7 904	619	498	72,5 %
Kombinované výchovy	7 870	572	500	65,8 %
9. ročník				
Matematika	43 088	2 921	1 445	51,1 %
Český jazyk	43 114	2 798	1 443	64,6 %
Anglický jazyk	40 005	2 605	1 335	71,5 %
Německý jazyk	2 935	174	123	51,0 %
Přírodovědná gramotnost	5 824	370	197	62,0 %
Chemie	6 164	380	198	53,8 %
Fyzika	5 894	385	195	51,9 %
Přírodověda	5 533	347	198	53,6 %
Dějepis	5 657	369	196	57,6 %
Zeměpis	5 758	385	196	56,4 %
Výchova ke zdraví	5 713	468	195	60,1 %
Výchova k občanství	5 874	405	195	67,4 %
Informační gramotnost	5 883	467	200	62,8 %
Ochrana v rizikových situacích	6 174	330	197	59,3 %
Hudební a výtvarná výchova	5 960	345	197	40,1 %

Nad očekávanou hodnotou průměrné úspěšnosti v testech (60 ± 3 %) řešili žáci 5. ročníku testy oblastí Anglický jazyk, Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce a Kombinované výchovy, stejně jako žáci 9. ročníku testy oblastí Český jazyk, Anglický jazyk a Výchova k ob-

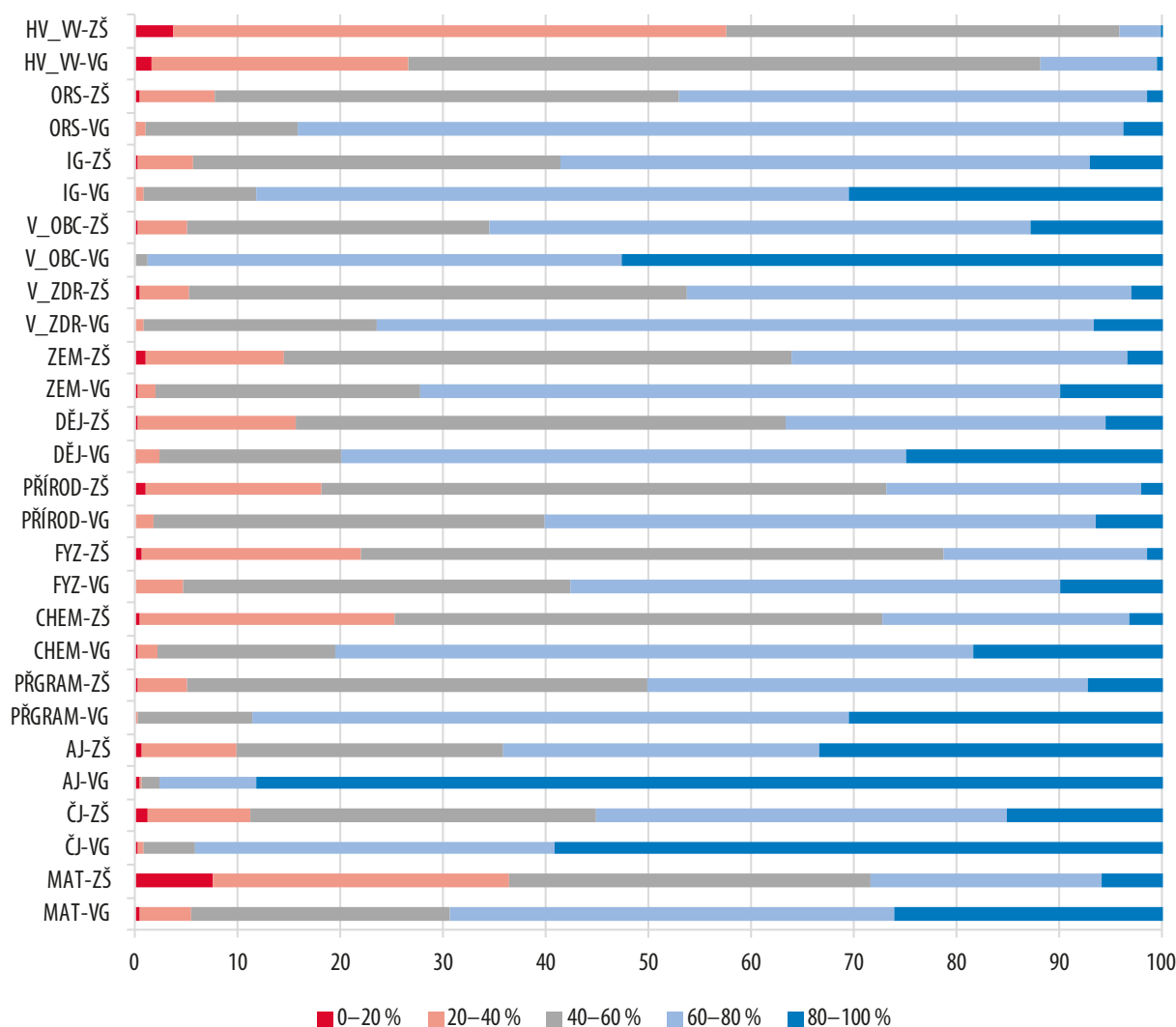


čanství. Pod hranicí očekávané úspěšnosti neskončil u žáků 5. ročníku žádný test, u žáků 9. ročníku pak testy oblastí Matematika, Německý jazyk, Fyzika, Chemie, Přírodověda, Zeměpis a Hudební a výtvarná výchova. Zatímco v neúspěšnějším ze základních předmětů (Anglický jazyk 5. ročník) plných 50 % žáků vyřešilo správně čtyři pětiny a více otázek, v nejméně úspěšném základním předmětu (Matematika 9. ročník) každý třetí žák vyřešil nejvýše dvě pětiny otázek v testu. Oproti obdobnému zjišťování realizovanému v roce 2013 došlo ke zlepšení výsledků žáků pouze u oblastí Matematika 5. ročník (7 procentních bodů) a Anglický jazyk 9. ročník (10 procentních bodů), naopak statisticky významné zhoršení bylo zaznamenáno u testu Český jazyk (9 procentních bodů u 5. ročníku, 8 procentních bodů u 9. ročníku).

Obecným poznatkem jsou vyšší dosažené úspěšnosti žáků víceletých gymnázií ve srovnání se žáky 9. ročníků, a to bez ohledu na hodnocený předmět a vzdělávací oblast, přičemž nejvyšší rozdíly lze pozorovat u anglického jazyka a matematiky.

Graf 37

Rozdělení výsledků žáků podle dosažené úspěšnosti – rozdíly podle oboru vzdělávání žáka (v %)



Předměty: MAT – matematika; Č. J. – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova. Obory studia: VG – gymnázium (víceleté gymnázium); ZŠ – základní škola

Bližší pohled na rozdělení výsledků žáků ukazuje, že žáky s výborným výsledkem lze nalézt jak ve víceletých gymnáziích, tak v základních školách.

Toto tvrzení potvrzují rovněž percentily průměrných úspěšností žáků gymnázií a základních škol, kdy u většiny testovaných předmětů přibližně 30 % žáků základních škol s nejlepším výsledkem dosáhlo vyšší úspěšnosti než přibližně 30 % žáků studujících gymnázia. Výsledky potvrzují již dříve zaznamenaná zjištění naznačující, že žáci víceletých gymnázií nepředstavují přinejmenším optikou výsledků testů kvalitativní špičku testované populace žáků (v průměru za všechny žáky víceletých gymnázií).

Rozložení výsledků žáků na škále úspěšnosti je základní informací o výsledcích školy pro inspekční pracovníky v rámci komplexní inspekční činnosti a východiskem pro diskusi s vedením školy a identifikaci možných příčin pozitivního či negativního stavu.

Podrobnosti z výběrového zjišťování žáků viz zpráva *Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníku ZŠ 2016/2017*.

4.3.3 Rozvoj jazykové, přírodovědné a informační gramotnosti

Hodnocení rozvoje jazykové, informační a přírodovědné gramotnosti vycházelo z nově vytvořených hodnotících nástrojů pro sledování podmínek, průběhu a dosažené úrovně a svými zjištěními doplnilo informace ze zjišťování čtenářské, matematické a sociální gramotnosti. Pro potřeby hodnocení byly upraveny dříve využívané definice tak, aby lépe odpovídaly cílům a možnostem tematických šetření. Před zahájením tematických šetření byly inspekční týmy proškoleny v užití hodnotících nástrojů prezenční i e-learningovou formou.

Sledování rozvoje jazykové, informační a přírodovědné gramotnosti vycházelo jednak z prezenční inspekční činnosti na základních školách a víceletých gymnáziích, které bylo doplněno dalšími hodnotícími nástroji většinou v podobě dotazníku pro ředitele nebo učitele, jednak z výsledků výběrového zjišťování výsledků žáků 5. a 9. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

4.3.3.1 Jazyková gramotnost

Výběrové zjišťování výsledků se v 5. ročníku konalo v anglickém jazyce a zúčastnilo se jej 16 027 žáků (z tohoto 1 285 se SVP) z 1 009 základních škol. V 9. ročníku a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií se konalo výběrové zjišťování jednak z anglického jazyka (zúčastnilo se jej 40 005 žáků, z toho 2 605 se SVP, z 1 335 škol), jednak z německého jazyka (zúčastnilo se jej 2 935 žáků, z toho 174 se SVP, ze 123 škol). Podíl žáků z víceletých gymnázií byl 16 %.

Průměrná úspěšnost žáků je uvedena v tabulce č. 28. V 5. ročníku dosáhla více než polovina žáků výborných výsledků. V 9. ročníku byla z obou sledovaných jazyků výrazně lepší průměrná úspěšnost žáků víceletých gymnázií, v anglickém jazyce o 23 procentních bodů a v německém jazyce o 28 procentních bodů. Výsledky žáků obou sledovaných ročníků v anglickém jazyce je možné hodnotit jako nadprůměrné a mírně nad očekávanou úroveň; oproti obdobnému zjišťování v roce 2013 došlo ke zlepšení u žáků 9. ročníku (10 procentních bodů), výsledek žáků 5. ročníku zůstal na stejné úrovni. Slabší (podprůměrný) výsledek žáků 9. ročníku v německém jazyce je ovlivněn nižším počtem testovaných žáků a do jisté míry i faktem, že německý jazyk jako první cizí jazyk je častější u žáků v regionech s obecně horšími výsledky ve zjišťování České školní inspekce (Ústecký kraj, Karlovarský kraj) a současně častější volbou u žáků se slabšími vzdělávacími výsledky.



Průměrná úspěšnost žáků v 5. a 9. ročníku

Jazyk	5. ročník	9. ročník
Anglický jazyk	77 %	72 %
Německý jazyk	–	51 %

V jazykové gramotnosti bylo tematické šetření doplněno hospitacemi v 781 hodinách cizích jazyků (z toho 66 na prvním stupni). Tematická inspekce proběhla na 98 základních školách a víceletých gymnáziích. Mezi hospitovanými hodinami bylo 63 % anglického a 25 % německého jazyka, z ostatních jazyků se jednalo o jazyk ruský, francouzský a španělský. Hospitace sledovaly personální a materiální podmínky rozvoje a specifické indikátory rozvoje jazykové gramotnosti, jako například využití znalostí a dovedností z reálného života žáků, které bylo hodnoceno na minimální úrovni v 15 % hospitovaných hodin.

Kromě hospitací byly součástí tematického šetření také dotazníky pro ředitele a učitele. Dotazník vyplnilo 515 učitelů z navštívených škol a všichni ředitelé navštívených škol. Ředitelský dotazník se soustřeďoval na podmínky rozvoje jazykové gramotnosti, které na škole jsou. Mezi jinými v personálních podmínkách na působení rodilého mluvčí na škole, jehož přítomnost byla jen na jedné čtvrtině navštívených škol.

Více informací viz zpráva *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*.

4.3.3.2 Informační gramotnost

Dosažená úroveň informační gramotnosti byla zjišťována v 9. ročníku na 200 základních školách a víceletých gymnáziích. Výběrového zjišťování se zúčastnilo 5 883 žáků (z toho 467 se SVP). Průměrná úspěšnost žáků byla 63 %. Průměrný výsledek mírně zaostává za očekávanou hodnotou (67 %); v kontextu ostatních sledovaných oblastí jej ale přesto lze hodnotit pozitivně vzhledem k faktu, že v testu byly zahrnuty ve větší míře prakticky upotřebitelné dovednosti, jejichž rozvoji je stále v řadě škol věnována menší pozornost na úkor znalostních cílů, mnohdy nedostatečně odrážejících požadavky současného rozvoje informačních technologií. Rozdíl průměrné úspěšnosti mezi žáky víceletých gymnázií, kterých bylo 12 %, a žáky základních škol byl 11 procentních bodů. Mezi úspěšností chlapců a dívek nebyly výraznější rozdíly.

Tematická inspekční činnost proběhla v celkem 101 základních školách a víceletých gymnáziích. V jejím průběhu bylo zhlédnuto 986 hodin různých vyučovacích předmětů s cílem sledovat rozvíjení informační gramotnosti. Jen 12 % z hospitovaných hodin byly hodiny ICT. Sledovány byly především charakteristiky práce s informacemi a informačními zdroji ve výuce a využívání digitálních technologií. Z hospitací plyne, že jen v 7 % hodin museli žáci zhodnotit, případně ověřit věrohodnost informací, které jim učitel nabízel, naopak ve více než polovině hodin učitel žákům předkládal informace v prakticky hotové formě nevyžadující ověření.

Tematické šetření bylo doplněno dotazníky pro ICT koordinátora, který byl vyplněn v navštívených školách a zaměřoval se na hodnocení využívání digitálních technologií na škole a podmínky práce ICT koordinátora. Z hodnocení koordinátorů plyne, že v 85 % sledovaných škol využívají učitelé digitální technologie k vyhledávání materiálů a informací potřebných pro výuku, ale jen v 15 % škol využívají učitelé digitální technologie k sdílení vzdělávacích materiálů, prezentaci vlastní práce a získání zpětné vazby od kolegů ať už v rámci školy nebo v širším odborném prostředí. Zjištění byla doplněna ještě učitelským dotazníkem a hodnocením podmínek rozvoje ICT ve škole.

Více informací viz zpráva *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*.

4.3.3.3 Přírodovědná gramotnost

Úroveň dosažené přírodovědné gramotnosti byla zjišťována u 5 824 žáků (z toho 370 žáků se SVP) v 9. ročníku 197 základních škol a víceletých gymnázií. Průměrná úspěšnost byla 62 %. Celkový výsledek zaostává o 5 procentních bodů za očekáváním, přinejmenším zčásti je zřejmě ovlivněn faktem, že v posledním ročníku ZŠ je obvykle vyšší pozornost ve výuce věnována základním předmětům (český jazyk, matematika, cizí jazyk) v souvislosti s přechodem žáků do středního vzdělávání. Průměrná úspěšnost žáků víceletých gymnázií byla o 14 procentních bodů vyšší. Rozdíly v průměrné úspěšnosti dívek a chlapců nebyly výrazné.

Tematické šetření rozvoje přírodovědné gramotnosti bylo doplněno hospitacemi v 820 hodinách přírodovědných předmětů (fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis) na 100 základních školách a víceletých gymnáziích. Sledovány byly charakteristiky výuky, ale také specifické činnosti žáků, které dokládají rozvoj přírodovědné gramotnosti. Z nich nejčastěji ve více než polovině hodiny žáci využívali a propojovali přírodovědné poznatky se společenskými, regionálními a historickými aspekty, ale jen v 17 % hodin kriticky hodnotili informace. Hospitace byly doplněny hodnocením podmínek rozvoje přírodovědné gramotnosti v navštívené škole.

Více informací viz zpráva *Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*.

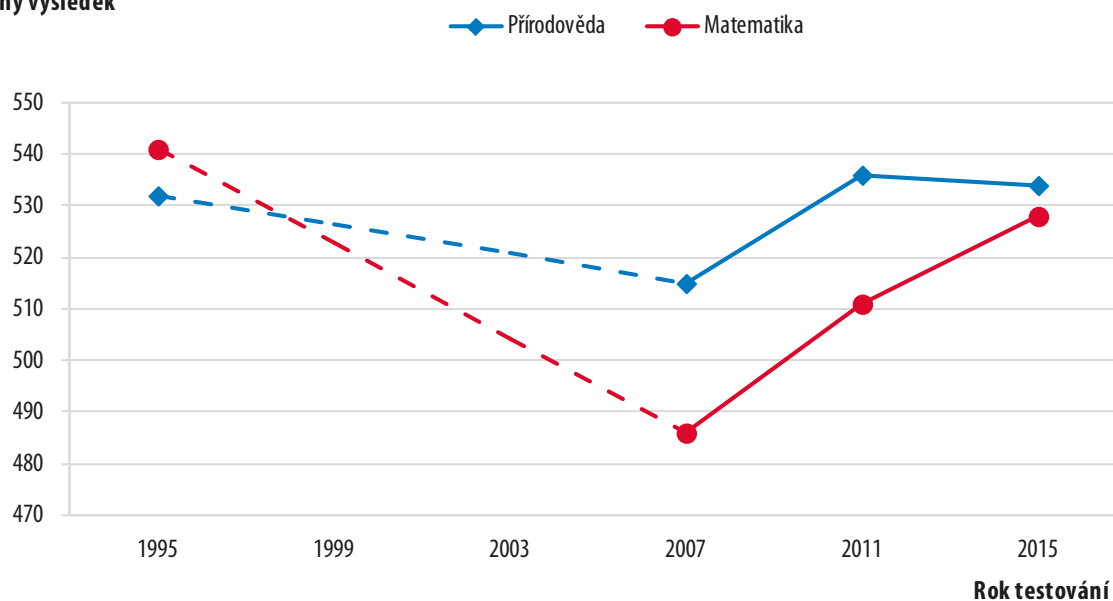
K oblasti rozvoje přírodovědné gramotnosti se váží i zjištění z mezinárodních šetření TIMSS 2015 a PISA 2015, který byla ve školním roce 2016/2017 zveřejněna. V případě PISA byla přírodovědná gramotnost v cyklu 2015 hlavní testovanou oblastí¹⁶, TIMSS pravidelně sleduje výsledky žáků v přírodovědě a matematice.

Ačkoli byly výsledky českých žáků 4. ročníku v přírodovědě i v matematice v TIMSS 2015 nadprůměrné, v přírodovědě zůstává výsledek ČR po dvacetiletém trvání projektu TIMSS přibližně na stejné úrovni, v matematice došlo od roku 1995 k poklesu výsledku.

Graf 38

Vývoj výsledků českých žáků v šetření TIMSS

Průměrný výsledek



V přírodovědě byli podle TIMSS žáci z České republiky relativně úspěšnější při řešení úloh z okruhu živá příroda, naopak relativně méně úspěšní v úlohách z tematických okruhů

¹⁶ Přírodovědná gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v cyklech PISA 2006 a 2015, čtenářská gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v cyklech PISA 2000 a 2009, matematická gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v cyklech PISA 2003 a 2012.

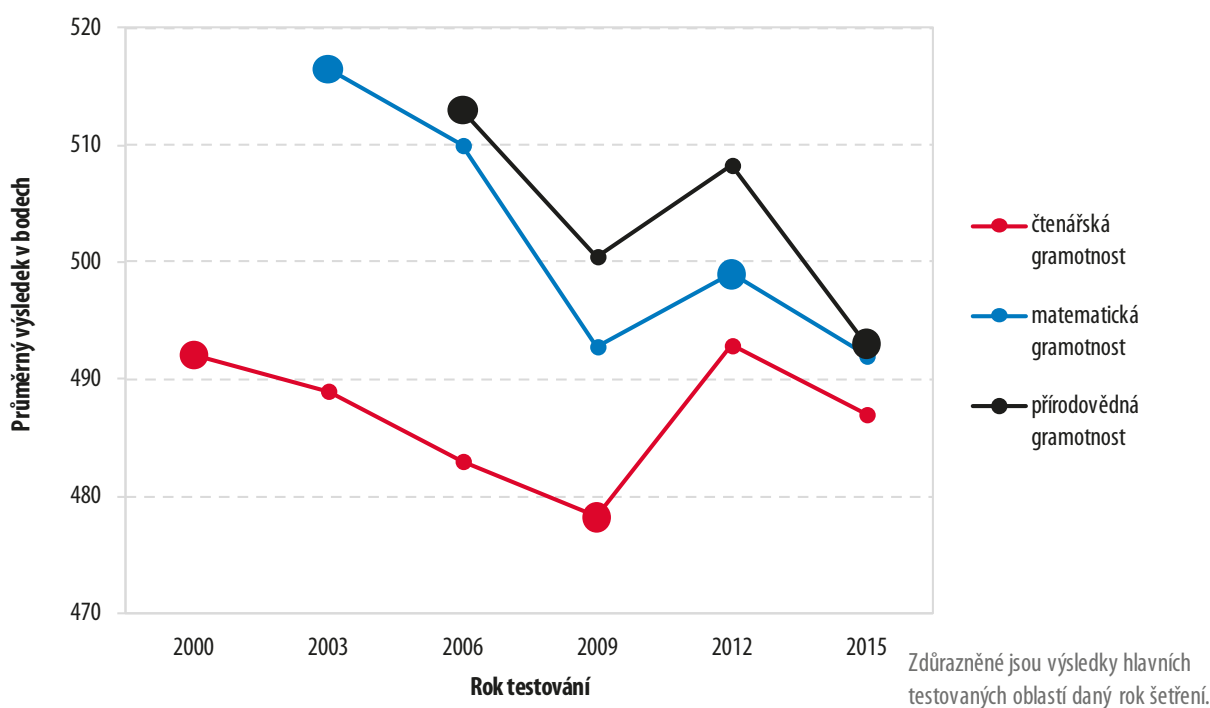
neživá příroda a nauka o Zemi. Z okruhů dovedností si vedli relativně lépe při prokazování znalostí a naopak hůře při jejich používání a v uvažování.

Podle PISA 2015 byl výsledek žáků z České republiky v testu přírodovědné gramotnosti srovnatelný s průměrem zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Česká republika se ale zařadila do skupiny sedmi zemí OECD, jejichž nadprůměrný výsledek z roku 2006 se za devět let statisticky významně zhoršil.

Ve vzdělávacích oblastech živé systémy, fyzikální systémy a systémy Země a vesmíru dosáhli čeští žáci oproti roku 2006 nižších výsledků ve všech sledovaných druzích škol a nevykazovali ve zvládnutí přírodovědných vzdělávacích oblastí výraznějších rozdílů. Měli relativně lepší znalost obsahu přírodních věd než znalost týkající se metod a postupů přípravy přírodovědných pokusů, ověřování hypotéz, vyhodnocení výsledků. Dovednost rozpoznávat přírodovědné jevy, nabízet a hodnotit jejich vysvětlení zvládli čeští žáci lépe, ovšem hůře vyhodnocovali a navrhovali přírodovědný výzkum. Analyzovat a vyhodnocovat různé podoby dat, tvrzení a důkazů zvládali průměrně.

Graf 39

Vývoj výsledků českých žáků v šetření PISA



Badatelská činnost žáků a propojování učiva s každodenním životem jsou v přírodních vědách důležitou a podstatnou součástí výuky a šetření PISA a TIMSS na ně kladou odpovídající důraz. Ke zlepšení výsledků českých žáků by výrazně přispělo zařazování vedle znalostně zaměřených přednášek také kurzů zaměřených na didaktiku praktických činností a experimentů v přírodovědě do nabídek dalšího vzdělávání učitelů a jejich posílení v přípravě budoucích učitelů na vysokých školách.

Z výsledků šetření PISA i TIMSS se ukazuje, že čeští žáci se v rámci přírodovědných předmětů pouze v omezené míře setkávají s výukou zahrnující experimentování a badatelskou činnost.

Závěry a doporučení pro základní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Postupný nárůst pedagogů vyučujících v základních školách, kteří si doplňují odbornou kvalifikaci, zároveň však přetrvává problém nedostatečné generační obměny.
- Vedení škol aktivně vyhledává možnosti zapojení do projektů, které umožňují zkvalitňovat podmínky a průběh vzdělávání.
- Materiální podmínky jsou v převážné většině škol velmi dobré, a to zejména díky aktivní spolupráci mezi školami a jejich zřizovateli. Je však nutné reagovat včas zejména na rychlé zastarávání výpočetní techniky.
- Dostatečná pozornost je věnována primární prevenci rizikového chování žáků, trend vnímání důležitosti ošetření této problematiky se jednoznačně zvyšuje.
- Školy se otevírají veřejnosti, snaží se klást důraz na vstřícnou komunikaci se zákonnými zástupci žáků a sociálními partnery, aktivněji prezentují školu na veřejnosti.
- Pestrá výuka (rozličné metody a formy práce) zpravidla na prvním stupni ZŠ a v alternativních školách přispívala k atraktivnosti výuky, zájmu žáků o vzdělávání a k aktivnímu zapojení žáků do vzdělávání.
- Vzdělávání žáků na prvním stupni bylo individualizováno podle potřeb a předpokladů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Negativní zjištění

- Kvalita profesní připravenosti nastupujících ředitelů do funkce a začínajících učitelů se snižuje. Kompetence učitelů s výjimkou oborové složky přípravy často neodpovídají aktuálním potřebám vývoje společnosti a technologickému pokroku.
- Přibližně osmina pedagogů základních škol se aktivně neúčastní žádné z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Zvyšuje se podíl škol, jejichž vedení nedodržuje platné právní předpisy v oblasti organizace vzdělávacího procesu. Častým jevem je rovněž zpožděná, nedostatečná nebo neexistující reakce na požadavky stanovené často novelizovanými předpisy, na proměňující se sociální složení a vzdělávací potřeby žáků.
- Klesá efektivita a rozsah kontrolní a hodnotící činnosti ředitelů škol, a to především ve vztahu k průběhu a výsledkům vzdělávání. Důsledkem je chybějící zpětná vazba pro pedagogické pracovníky s cílem metodicky vést učitele ke zlepšení jejich práce. Potřeby zpětné vazby a metodického vedení se nedostává téměř 8 % pedagogů.
- Školy neprovádí účinnou diagnostickou činnost a intervenci v případě školní neúspěšnosti žáků, nedostatečně analyzují výsledky vzdělávání získané z interních i externích testování, často se omezují pouze na sumarizaci výsledků bez následného přijímání účinných opatření.
- Ve školách se projevuje nedostatek školních psychologů a speciálních pedagogů, citelně je postrádají především školy vzdělávající vyšší počet žáků s rizikem školní neúspěšnosti.
- Pedagogové vyučující na 2. stupni nevyužívají v dostatečné míře rozmanité metody a formy práce, neuplatňují diferenciaci učiva a individualizovaný přístup k žákům; přetrvávají rozdíly v pojetí výuky mezi 1. a 2. stupněm.



- V celé pětina hodin matematiky nebyly například vůbec využity pomůcky, které mají potenciál zvyšovat porozumění žáků. Nejedná se přitom pouze o výuku geometrie, ale i například zlomků, procent apod.
- Školy mají stále velké rezervy v oblasti uplatňování formativního hodnocení, žáci nejsou vedeni k aktivní účasti v procesu hodnocení, pro jejich sebehodnocení a vzájemné hodnocení jsou vytvářeny příležitosti spíše ojediněle. Učitelé nedostatečně pracují s formativním hodnocením pokroku žáků. Cíle učení nemusí být všem žákům srozumitelné.
- Organizační charakter metodických orgánů školy nevhodně převažuje nad jejich prvořadým cílem, tedy hodnocením naplňování ŠVP z hlediska volby metod a forem práce s žáky, a to včetně hodnocení jejich vzdělávacích výsledků. Vedení školy je nedostatečně využívá k aktivitám spojeným se sdíleným vedením (v oblasti plánování, řízení i kontroly a hodnocení). Základní školy dostatečně pružně nereagují na poptávku zákonných zástupců, důsledkem je vyšší počet nově vznikajících soukromých základních škol zaměřujících se na alternativní pedagogické přístupy.
- Častý trend slučování základních a mateřských škol do jednoho subjektu bývá často doprovázen nevhodným opomíjením jedné z částí při řízení školy, velmi často se podceňovanou součástí subjektu stávají mateřské školy.

Doporučení

Úroveň školy:

- V případě vytvoření spojeného subjektu základní školy a mateřské školy je třeba ze strany vedení školy systematicky dbát a trvat na provázanosti všech součástí subjektu, a to zejména na úrovni školních vzdělávacích programů, a koncepčně a rovnoměrně rozvíjet všechny činnosti, které subjekt podle zápisu do školského rejstříku vykonává.
- Pro práci se ŠVP využívat v co nejširší míře portál InspIS ŠVP, který ČŠI školám nabízí zdarma. Počáteční energie spojená se zanesením ŠVP do tohoto nástroje je vyvážena časovou úsporou při provádění nutných i žádoucích změn.
- Při řízení personálních zdrojů je třeba se důsledně a cíleně zaměřit na eliminaci personálních rizik spočívajících v působení začínajících pedagogů a pedagogů s krátkou dobou pedagogické praxe.
- Ze strany ředitelů škol nepodceňovat význam pedagogického a metodického vedení učitelů v oblasti výchovných a vzdělávacích strategií a efektivních metod a forem výuky.
- Zefektivnit proces plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vyhledávat vzdělávání zaměřené na efektivní metody a formy práce, a to zejména na 2. stupni základní školy. Doporučenou formou DVPP jsou vzdělávací akce „na objednávku“ pro celé školní kolektivy.
- Změnit pojetí pedagogické rady a metodických orgánů směrem k hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáků a následného hledání účinných nástrojů ke zlepšování v těchto oblastech.
- Nastavit a důsledně realizovat účinné řídicí mechanismy vedení školy v oblasti kontroly, hospitační činnosti, a to směrem k poskytování účinné zpětné vazby o kvalitě vzdělávání poskytovaném jednotlivými pedagogy.
- Ze strany vedení školy výrazně podporovat spolupráci pedagogů 1. a 2. stupně s cílem předávání zkušeností s efektivním vedením pedagogického procesu, využívat vzájemné hospitace pedagogů.

- Jako účinný nástroj ke zjišťování výsledků vzdělávání žáků využívat dokumentační žákovská portfolia (zejména k průběžnému hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ a hodnocení jejich učebního pokroku) a realizace absolventských prací žáků 9. ročníku (k hodnocení celé šíře jejich kompetencí).
- Využívat interní a externí nástroje zjišťování výsledků vzdělávání žáků ke stanovování účinných opatření k zajištění úspěšnosti žáků ve vzdělávání.

Úroveň zřizovatele:

- K rozvoji školy využívat přípravy a realizace tzv. místních akčních plánů, a to zejména v oblastech podpory úzké, pravidelné a dlouhodobé spolupráce škol, výměny zkušeností mezi vedoucími pracovníky a dalšími pedagogy.
- Aktivní spolupráci vedení škol a zřizovatelů postupně zvyšovat kvalitu materiálního vybavení v oblasti informačních a komunikačních technologií.
- K hodnocení školy zřizovatelem důsledně využívat externího hodnocení (výstupy České školní inspekce), vlastních nástrojů zřizovatele (audit) a výstupů vlastního hodnocení školy. Zároveň je třeba systematicky sledovat účinnost opatření přijímaných vedením škol ke zlepšení stavu na základě externího hodnocení Českou školní inspekci.

Úroveň systému:

- Reformovat proces přípravy budoucích nebo nově nastupujících ředitelů škol, a to zejména v oblasti manažerských dovedností a znalosti právních předpisů.
- Reformovat proces přípravy budoucích učitelů, posilovat jejich připravenost v oblasti psychologické, didaktické, jazykové s ohledem na potřeby vzdělávání žáků, kteří získávají podpůrná opatření.
- Nabídku vzdělávacích institucí více směřovat na rozvoj dovedností učitelů základních škol v těchto oblastech:
 - nové metody a formy výuky vázané na konkrétní oborové didaktiky (vyučovací předměty);
 - práce se žáky ohroženými školním neúspěchem;
 - vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadanými.
- Prostřednictvím zejména přímo řízených organizací a jejich individuálních projektů systémových vyrovnávat krajové disparity. To se týká především kraje Karlovarského a Ústeckého.



5 Střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatořích

Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělání ISCED 2011 lze ve středních školách a konzervatořích v ČR získat vzdělání na úrovni ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání – nižší stupeň víceletých gymnázií a konzervatoří, obory praktické školy), ISCED 3 (vyšší sekundární vzdělávání – vyšší stupeň víceletých gymnázií, čtyřletá gymnázia, obory středního vzdělání, obory středního vzdělání ukončené maturitní zkouškou, obory středního vzdělání s výučním listem, obory konzervatoří, nástavbové studium, zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem nebo maturitní zkouškou) a ISCED 4 (postsekundární neterciární vzdělávání – pomaturitní studium na školách s právem státní jazykové zkoušky).

Vzdělávání ve středních školách se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů, které školy v souladu s § 5 školského zákona zpracovávají podle 239 rámcových vzdělávacích programů. Při inspekční činnosti ČŠI ve školním roce 2016/2017 zjistila porušení v oblasti vzdělávacích programů v 14,2 % škol (meziroční zhoršení o 2,4 %). V 8,5 % škol nebyly školní vzdělávací programy v souladu s příslušnými rámcovými vzdělávacími programy a v 10,6 % škol se vzdělávání neuskutečňovalo v souladu se vzdělávacími programy. V ostatních oblastech středního vzdělávání bylo zjištěno porušení právních předpisů ve 23,8 % středních škol. Nejčastěji se porušení týkala organizace teoretického vyučování a přijímání ke střednímu vzdělávání.

Pětina středních škol, ve kterých proběhlo ve školním roce 2016/2017 inspekční hodnocení, využívala informační systém InspIS ŠVP, jenž vznikl v rámci projektu ČŠI Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES). InspIS ŠVP slouží k vytváření, editaci a úpravám školních vzdělávacích programů. Uživatelé aplikace oceňují zejména kontrolní vazby, které jim pomáhají zajistit soulad školního vzdělávacího programu s povinnými položkami a dalšími předepsanými parametry dle příslušného rámcového vzdělávacího programu.

Od školního roku 2016/2017 nabyla účinnosti novela školského zákona stanovující nový systém podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Uchazeči o obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou (vyjma oborů vzdělání skupiny 82 Umění a užité umění) poprvé všichni povinně konali v rámci 1. kola přijímacího řízení centrálně zadávané jednotné přijímací zkoušky z českého jazyka a matematiky. Každý uchazeč měl právo konat jednotnou zkoušku dvakrát (do dvou středních škol, případně do dvou oborů vzdělání). Započítával se lepší výsledek.

Inspekční činnost ve středních školách ve školním roce 2016/2017, kterou ČŠI uskutečňovala v rozsahu stanoveném v § 174 odst. 2 školského zákona, byla podle Plánu hlavních úkolů schváleného ministryní školství, mládeže a tělovýchovy doplněna o další úkoly. Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb vychází ze zásad a cílů vzdělávání stanovených školským zákonem, přičemž základním kritériem hodnocení je zejména účinnost podpory rozvoje osobnosti žáka a dosahování cílů vzdělávání ze strany škol a školských zařízení. ČŠI hodnotí školy na základě schválených a veřejně přístupných kritérií, které vycházejí z vytvořeného modelu tzv. kvalitní školy. Pro střední vzdělávání byly stanoveny také specifické úkoly: podpora rozvoje, dosažená úroveň a výsledky vzdělávání v přírodovědné, jazykové a informační gramotnosti, hodnocení podmínek, průběhu a výsledků středního odborného vzdělávání, vzdělávání ve školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, které opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky, organizace a průběh ukončování středního vzdělání v oborech středního vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou, organizace a průběh přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných jednotných testů, společné vzdělávání, efektivita primárně preventivních aktivit škol s cílem minimalizace rizik spojených s výskytem rizikového chování, participace žáků na fungování a rozvoji školy.

Od roku 2011 jsou součástí agendy ČŠI mezinárodní šetření. Ta se zpravidla zaměřují na

období povinné školní docházky. Některá se týkají pouze základních škol (TIMSS a PIRLS sledují úroveň žáků 4. tříd ZŠ¹⁷ v matematice, přírodovědě a čtení), jiná zahrnují žáky a učitele základních i středních škol (PISA, TALIS).

Součástí této kapitoly jsou nejnovější zjištění z mezinárodního šetření PISA 2015¹⁸, která byla zveřejněna ve školním roce 2016/2017. Ve školním roce 2016/2017 pokračovaly práce na zapojení do cyklů mezinárodních šetření PISA 2018 a TALIS 2018 (šetření o vyučování a učení). V únoru 2017 proběhl pilotní sběr dat TALIS 2018, v březnu a dubnu proběhl pilotní sběr dat PISA 2018.

5.1

Podmínky středního vzdělávání

5.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

V české vzdělávací soustavě poskytují střední vzdělávání střední školy (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště) a konzervatoře v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání. Vedle vzdělávání podle vzdělávacích programů mohou střední školy uskutečňovat odborné kurzy, kurzy jednotlivých předmětů nebo jiných ucelených částí učiva, pomaturitní specializační kurzy nebo rekvalifikační kurzy. Všechny tyto kurzy neposkytují stupeň vzdělání, jsou určeny k doplnění všeobecných, odborných i praktických vědomostí a dovedností potřebných pro výkon povolání a pracovních činností. Pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem se mohou zřizovat střední školy nebo ve školách třídy, případně oddělení (v konzervatoři). Přijmout žáka do takové školy nebo ho zařadit do takové třídy nebo oddělení je možné pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení, pokud dosavadní poskytovaná podpůrná opatření nepostačují k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání.

Ve školním roce 2016/2017 bylo ve školském rejstříku zapsáno 1 307 středních škol (v meziročním srovnání nárůst o 0,2 %), z toho bylo 138 škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (pokles o 8,6 %). Umělecké vzdělávání zajišťovalo 18 konzervatoří.

Podíl soukromých a církevních škol zůstává dlouhodobě stabilní, meziroční rozdíly jsou minimální, anebo žádné.

Tabulka 29

Školy ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet SŠ celkem	1 310	1 304	1 307
z toho počet škol pro žáky se SVP	149	151	138
Podíl veřejných škol (v %)	74,2	74,5	74,4
Podíl soukromých škol (v %)	22,8	22,5	22,5
Podíl církevních škol (v %)	3,0	3,0	3,1
Počet tříd	19 771	19 546	19 380
Počet tříd v denní formě vzdělávání	18 455	18 269	18 127

17 TIMSS je zaměřen také na žáky 8. ročníku ZŠ. ČR se ale v cyklech TIMSS 2011 a TIMSS 2015 zapojila pouze do testování žáků 4. ročníku.

18 PISA se každé tři roky zaměřuje na mapování přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků.



Podle statistiky MŠMT i nadále pokračuje trend snižování celkového počtu žáků ve středním vzdělávání. V meziročním srovnání se však zpomalila jeho rychlost. Nižší počty žáků se projevují také v klesajícím počtu tříd. K 30. 9. 2016 bylo ve středním vzdělávání evidováno celkem 424 849 žáků, což je o 2 258 žáků méně než k 30. 9. 2015. Podíl žáků se zdravotním postižením v denní formě vzdělávání (4,8 %) dlouhodobě mírně roste. Přestože na trhu práce je velký zájem o absolventy oborů vzdělání s výučním listem, stále se zvyšuje podíl žáků v oborech vzdělání s maturitní zkouškou (meziroční nárůst o 0,7 %). Ve školním roce 2016/2017 došlo po předchozím poklesu k nárůstu počtu žáků – cizinců (o 3,4 %).

Tabulka 30

Naplněnost středních škol (bez škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)

Kraj	Průměrné naplnění kapacity (v %)	
	2015/2016	2016/2017
Praha	68,3	71,4
Středočeský	55,9	55,8
Jihočeský	63,9	62,7
Plzeňský	60,6	62,0
Karlovarský	57,0	57,2
Ústecký	56,2	55,3
Liberecký	60,9	60,2
Královéhradecký	64,0	63,7
Pardubický	68,1	67,9
Vysočina	59,7	58,3
Jihomoravský	60,5	61,2
Olomoucký	60,0	60,0
Zlínský	62,5	62,4
Moravskoslezský	60,1	59,4
ČR	61,3	61,5

Mezi kraji jsou v naplněnosti středních škol v meziročním srovnání výrazné rozdíly. Nejnižší průměrnou naplněnost středních škol má i přes realizovanou optimalizaci počtu středních škol Ústecký kraj (55,3 %), což je o 6,2 % méně než je celostátní průměr. Ve středním vzdělávání stále převažuje nabídka studijních míst nad poptávkou uchazečů o vzdělávání. Důsledkem je nízká naplněnost škol. Optimalizace ve středním vzdělávání často proběhla na úrovni škol (slučování), ale již nenavazovala oborová optimalizace. Stále mírně narůstá podíl žáků přijímaných do maturitních oborů. To klade zvyšující se nároky na kvalitu práce škol.

Tabulka 31

Žáci ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet žáků v SŠ	435 542	427 107	424 849
z toho počet žáků zdravotně postižených	19 835	20 046	20 335
z toho počet cizinců	8 837	8 763	9 063
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	29,3	30,0	30,4
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou (v %)	72,5	73,2	73,9
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou – nástavbové studium (v %)	5,2	4,8	4,5
Podíl žáků v oborech bez maturitní zkoušky (v %)	22,2	22,0	21,6
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	4,6	4,7	4,8
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku	117 725	116 077	115 617
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	61,7	62,8	63,6
Počet absolventů	83 822	78 385	–
Podíl absolventů oborů s maturitní zkouškou (v %)	66,9	67,2	–

*V denní formě vzdělávání.

Z cizích jazyků se vedle dominantního anglického jazyka (97,6 %) ve středním vzdělávání žáci nejčastěji učí německý jazyk (40,9 %), o který stoupá zájem i vzhledem k možnostem pracovního uplatnění absolventů na trhu práce v sousedních německy mluvících zemích. Mírně roste zájem o ruský jazyk, naopak stále klesá počet žáků, kteří se učí francouzský jazyk.

Tabulka 32

Žáci učící se cizí jazyk

Žáci učící se cizí jazyk	2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Celkem	399 748	–	392 554	–	391 426	–
Anglický	386 945	96,8	381 614	97,2	381 614	97,6
Francouzský	24 916	6,2	22 967	5,9	21 625	5,5
Německý	160 891	40,2	158 311	40,3	160 101	40,9
Ruský	30 338	7,6	30 736	7,8	30 924	7,9
Španělský	22 413	5,6	22 213	5,7	22 118	5,7
Italský	443	0,1	452	0,1	474	0,1

Ve školním roce 2016/2017 provedla ČŠI inspekční činnost v 299 středních školách, z toho inspekční hodnocení v 204 školách a inspekční činnost na podnět v 55 školách. Hodnocené školy vzdělávaly žáky průměrně v 4,6 oborech vzdělání, ČŠI hodnotila průměrně 3,5 oboru vzdělání v jedné škole. Vzhledem k tomu, že základem kvalitní školy je kvalitní výuka, ČŠI ve školním roce 2016/2017 oproti předchozímu školnímu roku zintenzivnila hospitační činnost. V rámci inspekční činnosti bylo hodnoceno celkem 5 477 hodin (o 1 485 více), z toho bylo 716 hodin (o 317 více) v praktickém vyučování.

Ve středním vzdělávání ČŠI realizovala také inspekční elektronická zjišťování (INEZ) zaměřená na komunikaci mezi školou, rodiči a veřejností, na participaci žáků na fungování a rozvoji školy, na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.



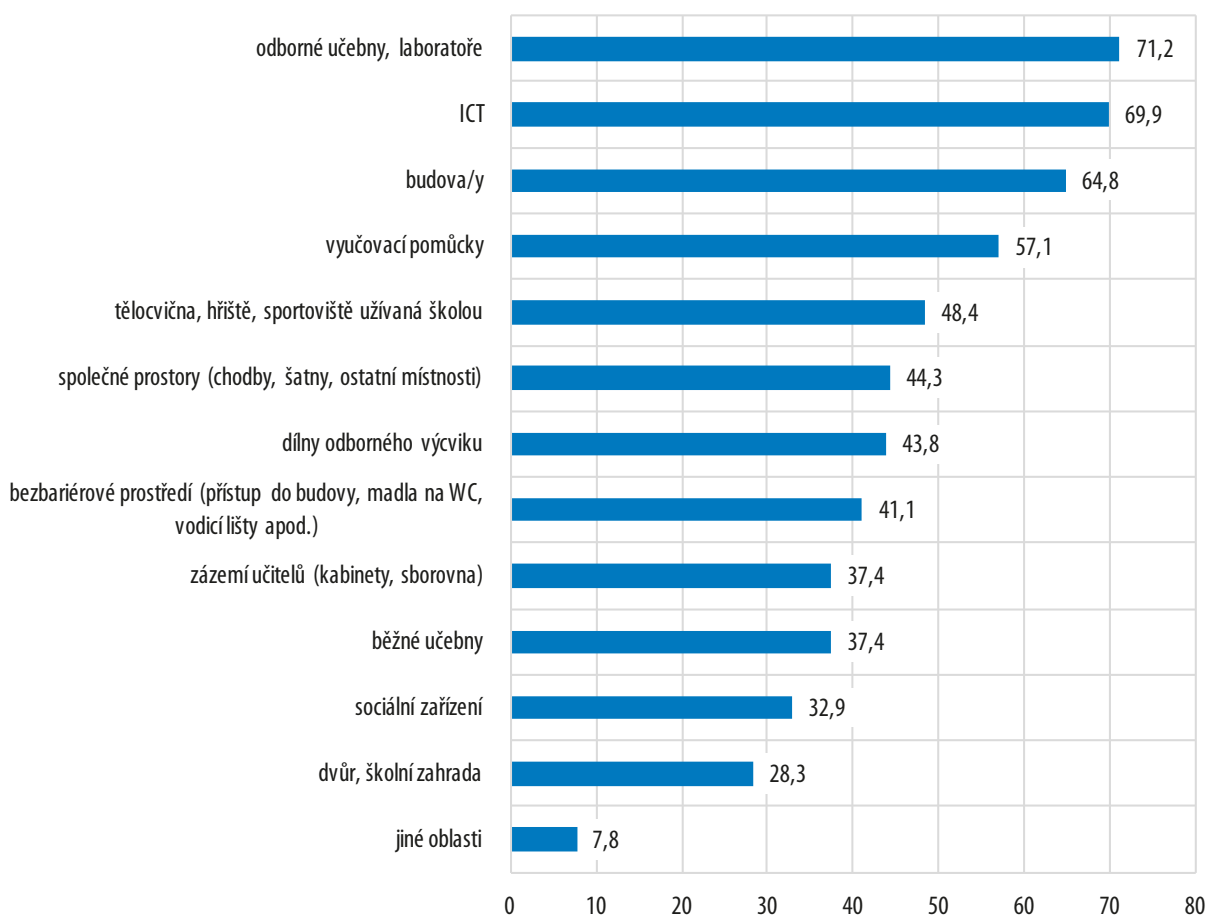
5.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání

V meziročním srovnání došlo mírnému poklesu podílu škol, ve kterých ČŠI hodnotila prostorové a materiální podmínky jako umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP (v 75,7 % rozhodně umožňují, v 22,6 % spíše umožňují). Zlepšení vyžaduje zejména stav odborných učeben, laboratoří, sportovišť (tělocvičny, hřiště) a množství a kvalita pomůcek pro vyučování.

Externí hodnocení prostorových a materiálních podmínek pro vzdělávání provedené ČŠI koresponduje s vlastním hodnocením škol. Ředitelé středních škol v dotazníku nejčastěji uváděli potřebu investic do odborných učeben a laboratoří (71,2 %), do ICT (69,9 %), do školních budov (64,8 %), do vybavení pomůckami na vyučování (57,1 %) a do sportovišť (48,4 %).

Graf 40

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



Z dotazníkových šetření provedených v navštívených školách vyplynulo, že převládá spokojenost ředitelů i učitelů s materiálně-technickými a prostorovými podmínkami, přičemž učitelé jsou většinou kritičtější než ředitelé. Většina pedagogů 86,9 % (součet odpovědí rozhodně ano a spíše ano) vyjádřila, že ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek, 87,3 % pedagogů vyslovilo spokojenost s pracovním zázemím a u 82,4 % učitelů převažovala celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením. Hodnocení materiálních a prostorových podmínek řediteli a učiteli škol koresponduje s externím hodnocením ČŠI, která v gymnaziálním vzdělávání hodnotila snahu vedení školy o optimální materiální podmínky vzdělávání a péči o jejich účelné využívání na vynikající (21,2 %) nebo očekávané (69,7 %) úrovni. Ve středním odborném vzdělávání byl stejný ukazatel hodnocen

v 25 % na vynikající a v 64,9 % na očekávané úrovni. V necelých 10 % středních škol byl zjištěn stav vyžadující zlepšení.

Tabulka 33

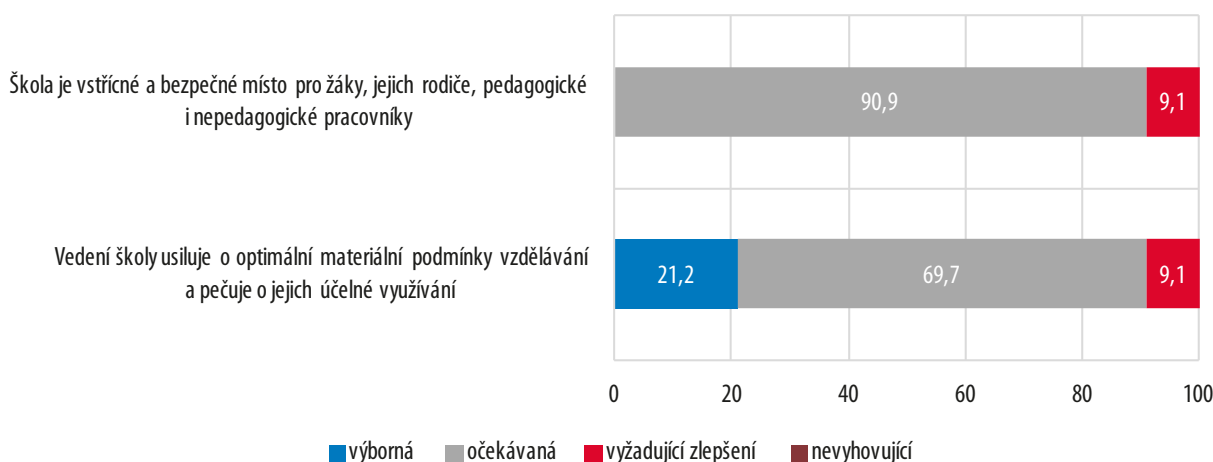
Hodnocení školního prostředí – podíl ředitelů a učitelů (v %)

Výrok		Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek.	Ředitelé	24,8	68,2	7,0	0,0
	Učitelé	30,8	56,1	10,9	2,1
Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků (kabinety, sborovna).	Ředitelé	27,2	60,3	12,1	0,4
	Učitelé	34,2	53,1	10,2	2,6
Ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy.	Ředitelé	21,7	67,1	11,2	0,0
	Učitelé	22,6	59,8	15,0	2,5

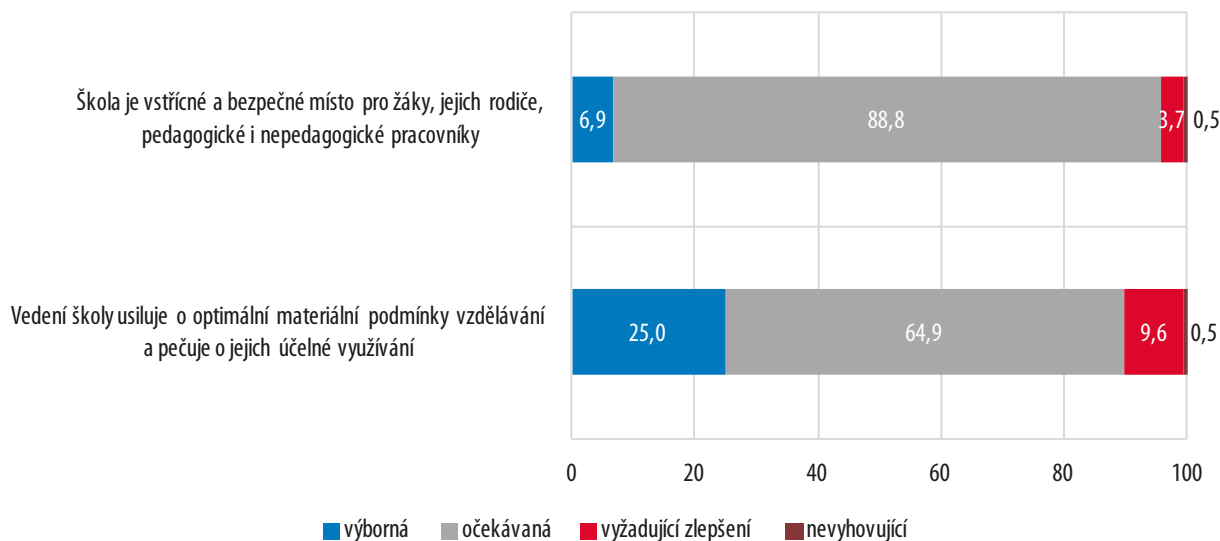
Vzdělávání v hodnocených středních školách se uskutečňovalo v prostorách, které byly v naprosté většině (97,4 %) hodnoceny jako bezpečné. V meziročním srovnání došlo ke zlepšení o 1 %. Pouze v šesti školách ČŠI zjistila místa s bezpečnostními riziky. Jednalo se zejména o tělocvičny a hřiště. Porušení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví ČŠI zjistila pouze u 2,6 % škol, což znamená oproti předchozímu školnímu roku snížení o 1,2 %. Převážná většina ředitelů a učitelů (u obou skupin 89,5 %) oceňuje přehlednost prostor, ve kterých se pohybují žáci, což usnadňuje zajištění dohledu. ČŠI hodnotila gymnázia i střední odborné školy převážně jako vstřícné a bezpečné místo pro žáky, jejich rodiče, pedagogické i nepedagogické pracovníky.

Graf 41

Celkové posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl gymnázií (v %)



Celkové posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl středních odborných škol (v %)



5.1.3 Finanční podmínky ve středním vzdělávání

V kalendářním roce 2016 došlo ke snížení celkových veřejných výdajů na střední vzdělávání ve srovnání s rokem 2015 o 1 244,8 mil. Kč (3,7 %) na 32 756,4 mil. Kč. Z hlediska podílu výdajů na střední vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství došlo v meziročním srovnání k nárůstu z 18,6 % na 18,9 %. Republikový normativ se ve srovnání s rokem 2015 zvýšil o 6,9 % na hodnotu 62 352 Kč. Výdaje na žáka stouply oproti předcházejícímu roku o 1 823 Kč na částku 70 538 Kč.

Střední školy stejně jako v předchozích letech hospodařily zejména s finančními prostředky poskytnutými ze státního rozpočtu podle § 160 školského zákona. Finanční prostředky ze státního rozpočtu byly poskytovány normativně podle skutečného počtu žáků v jednotlivých oborech a formách vzdělávání (nejvýše do povolené kapacity zapsané v rejstříku škol a školských zařízení). Investiční výdaje a výdaje na provoz financovali zřizovatelé (nejčastěji kraje) ze svého rozpočtu. U škol zřizovaných registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi byly ze státního rozpočtu financovány všechny výdaje, včetně provozních, s výjimkou výdajů na pořízení a zhodnocení dlouhodobého majetku. 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.

Ve školním roce 2016/2017 byly na podporu středního vzdělávání vyhlášeny rozvojové programy, které pokryly ekonomické potřeby středních škol v oblastech, jež nebylo možné promítnout do republikových normativů. Jednalo se o „Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a pro děti žáky a studenty se sociálním znevýhodněním“, „Kompenzační učební pomůcky pro žáky se zdravotním postižením“, „Rozvojový program na podporu organizace a ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou na vybraných školách v podzimním zkušebním období“, „Podpora odborného vzdělávání“, „Podpora přípravy sportovních talentů na školách s oborem gymnázium se sportovní přípravou“, „Hodnocení žáků a škol podle výsledků v soutěžích – Excellence středních škol“, „Zvýšení platů pracovníků regionálního školství“, „Rozvojový program na podporu školních psychologů a školních speciálních pedagogů ve školách“, „Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol, konzervatoří a vyšších odborných škol“.

Dále střední školy mohly využívat dotační programy „Podpora integrace romské komunity“, „Bezpečné klima v českých školách“ a dotační programy pro oblast primární prevence rizikového chování žáků.

Velká část středních škol pro zlepšení podmínek, průběhu i výsledků vzdělávání účelně využívala dalších zdrojů financování. Jednalo se zejména o zapojení do projektů na lokální, regionální, celostátní i mezinárodní úrovni, často realizovaných za finanční podpory Evropské unie. Zejména pro střední odborné školy byla významným zdrojem příjmů doplňková hospodářská činnost.

Všechny střední školy zřizované státem, krajem nebo obcí, které ČŠI ve školním roce 2016/2017 kontrolovala a hodnotila, respektovaly zásadu bezplatného středního vzdělávání.

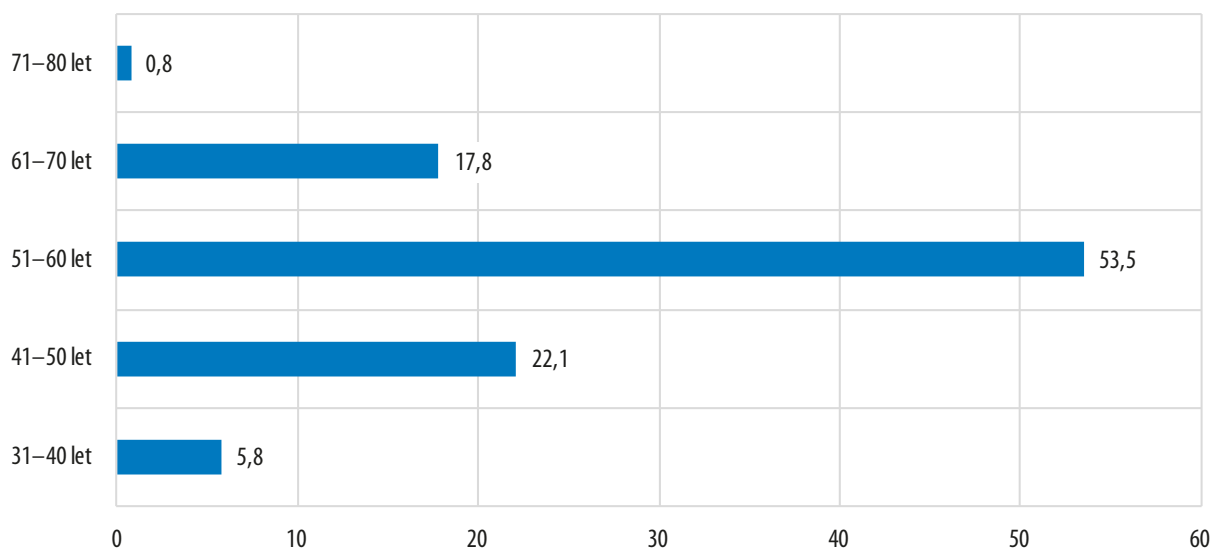
5.1.4 Personální podmínky ve středním vzdělávání

5.1.4.1 Ředitelé středních škol

V hodnocení plnění zákonných předpokladů pro výkon funkce byl u ředitelů středních škol potvrzen dlouhodobý pozitivní trend v této oblasti – kromě jediného případu ve všech hodnocených středních škol splňovali ředitelé těchto škol předpoklady pro výkon funkce stanovené v zákoně o pedagogických pracovnících.

Graf 43

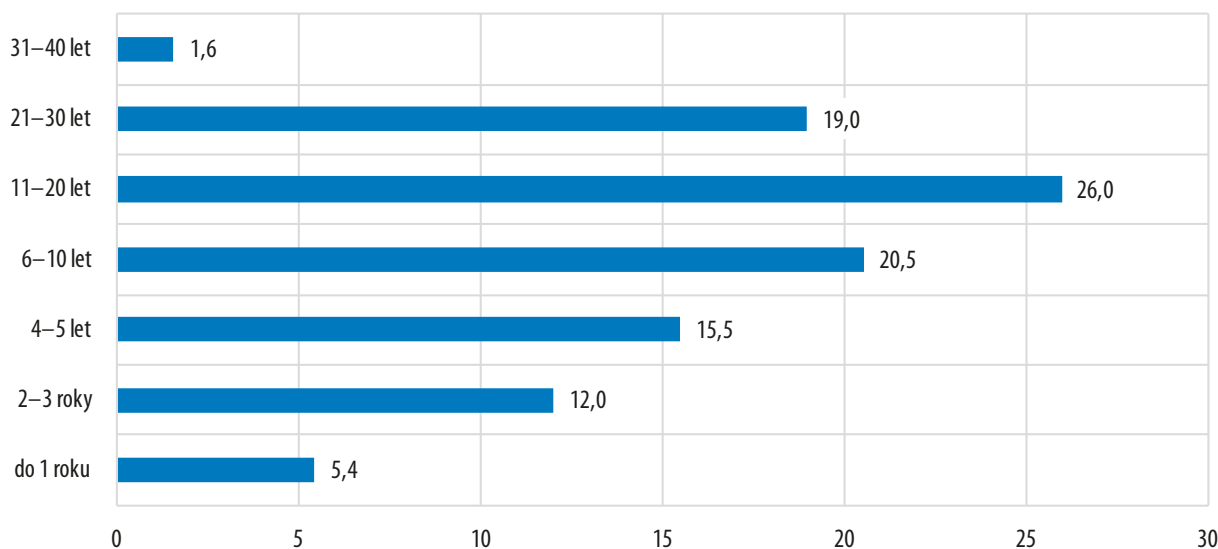
Věk ředitelů – podíl ředitelů (v %)



Průměrný věk ředitelů středních škol činil bezmála 54 let.



Praxe ve výkonu ředitele – podíl ředitelů (v %)



Délka praxe ve výkonu ředitele škol představovala v průměru 12 let a celková pedagogická praxe ředitelů středních škol činila 27,5 let.

Pro svůj osobní a profesní rozvoj využívali ředitelé středních škol nejvíce kurzů nebo seminářů zaměřených na prohlubování odborné kvalifikace a na studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. Největšímu zájmu ředitelů škol se těšila legislativní a právní oblast, následovala oblast řízení školy, ekonomická a finanční oblast, manažerské dovednosti, oblast bezpečnosti a ochrany zdraví a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání v oblasti metod a forem výuky a vedení třídy se věnovalo pouze 33,8 % ředitelů. Nejmenší zájem byl o vzdělávání v oblasti výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí. Z výše uvedeného vyplývá, že management ve středních školách upřednostňoval vlastní rozvoj v právní, ekonomické a organizační oblasti a oblasti vlastního pedagogického řízení vzdělávacího procesu (kvalitu a sledování výuky) nevěnoval významnější pozornost.

Ředitelé středních škol uváděli, že mezi největší překážky, které je omezují ve výkonu funkce, patří již dlouhodobě neúnosná administrativní zátěž, nepřehledná a nepružná legislativa, nedostatečné finanční prostředky a časová a psychická náročnost povolání a v těchto oblastech by potřebovali také největší podporu pro zlepšení kvality řídicí práce.

5.1.4.2 Učitelé středních škol

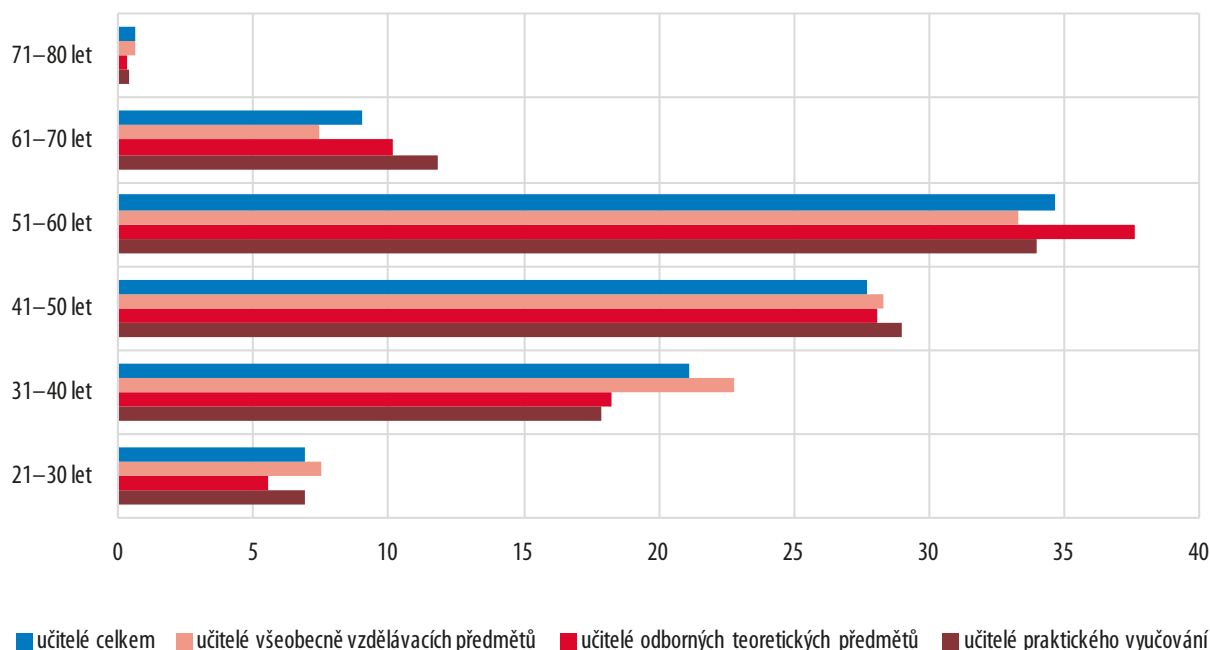
V hodnocených středních školách celkově splňovalo požadavky odborné kvalifikace 92,2 % učitelů. Nejlepší situace v této oblasti byla již tradičně v konzervatořích (100% kvalifikovanost) a gymnaziálních oborech vzdělání (97% odborná kvalifikovanost), následovaly střední odborné školy s maturitními obory, kde byla 92% učitelská odborná kvalifikovanost. Na posledním místě byly střední odborné školy s nematuritními obory, kde odborná kvalifikovanost učitelů dosahovala pouze 87,7 %. Aprobovanost výuky, kdy vyučující skutečně vyučovali ten předmět, který vystudovali na vysoké škole, byla rovněž dlouhodobě ustálená – nejlepší v aprobovanosti výuky byla gymnázia (94,3 %), následovaly střední odborné školy s maturitními obory (82,6 % aprobovanost), konzervatoře (78,3 %) a na středních odborných školách vyučovali učitelé předměty v nematuritních oborech aprobovaně v 66,5 % hodnocených vyučovacích hodin. Celkově na středních školách vyučovali učitelé aprobovaně v 81,3 % hodnocených vyučovacích hodinách.

V 62 % středních škol vyučovali učitelé, kteří mohli vykonávat přímou pedagogickou činnost na základě výjimek novely zákona o pedagogických pracovnících, aniž by splnili poža-

davek odborné kvalifikace. V průměru na jedné střední škole vyučovali přibližně téměř dva takoví učitelé.

Graf 45

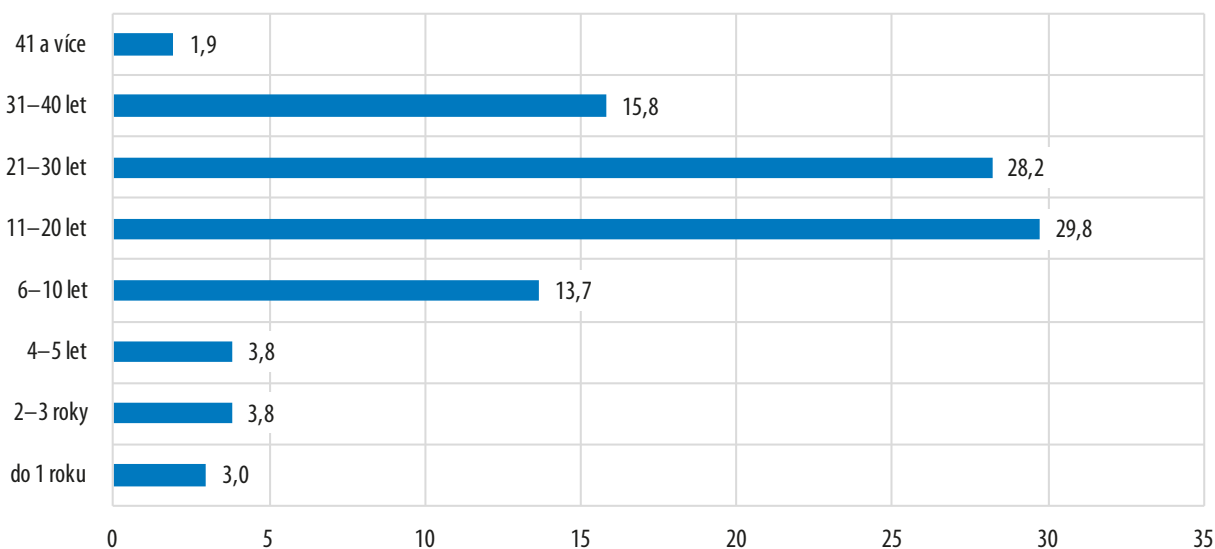
Věk učitelů – podíl učitelů (v %)



Průměrný věk učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů byl 46,9 let, odborných teoretických předmětů 48,7 let a praktického vyučování 48,4 let. Věková struktura učitelů ve spojení s nižší mírou absolventů fakult vzdělávajících učitele, kteří nastupují do škol, indikuje do budoucna vážné problémy.

Graf 46

Pedagogická praxe učitelů – podíl učitelů (v %)



Průměrná pedagogická praxe učitelů středních škol je 20 let.

Péči o začínající učitele bez předchozí pedagogické praxe poskytuje polovina hodnocených středních škol. Mezi nejčastější formy této péče patří přidělení mentora (uvádějícího



učitele), konzultace s vyučujícími stejných předmětů a s vedením školy, následují vzájemné hospitace u zkušených a začínajících učitelů a účast začínajících učitelů ve formálních zaškolovacích programech nebo na vzdělávacích akcích. Promyšlenou, systematickou a cílenou podporu profesního a osobnostního rozvoje začínajícího učitele zaznamenává ČŠI výjimečně. Činnost uvádějícího učitele se často omezuje na pomoc v administrativních záležitostech. Výbornou práci se začínajícími pedagogy ČŠI zjišťuje zejména ve školách, kde má vysokou úroveň celkové pedagogické vedení.

Učitelé středních škol se v rámci svého dalšího vzdělávání v naprosté většině za školní rok zúčastnili alespoň jedné vzdělávací akce. Jednoznačně nejvíce učitelů se zúčastňovalo studia k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP), a to v oblasti nových vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučovali a rovněž v oblasti metod a forem výuky. Výraznější zájem byl rovněž o absolvování seminářů a kurzů v oblasti prevence a projevů rizikového chování žáků a získávání nových dovedností v oblasti ICT. Nejméně učitelů se věnovalo dalšímu vzdělávání v oblasti výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí. V oblasti vzdělávání žáků se SVP se vzdělávalo 15,8 % učitelů, což je srovnatelné s ostatními oblastmi, nicméně z hlediska implementace společného vzdělávání bude nutné vzdělávání v této oblasti věnovat zvýšenou pozornost. Navíc se ukazuje, že učitelé, kteří se věnují vzdělávání v oblasti metod a forem výuky a prevence rizikového chování, následně uvádějí tyto oblasti jako oblasti, kde by další podporu potřebovali, tedy odkrývají nový potenciál pro svůj rozvoj.

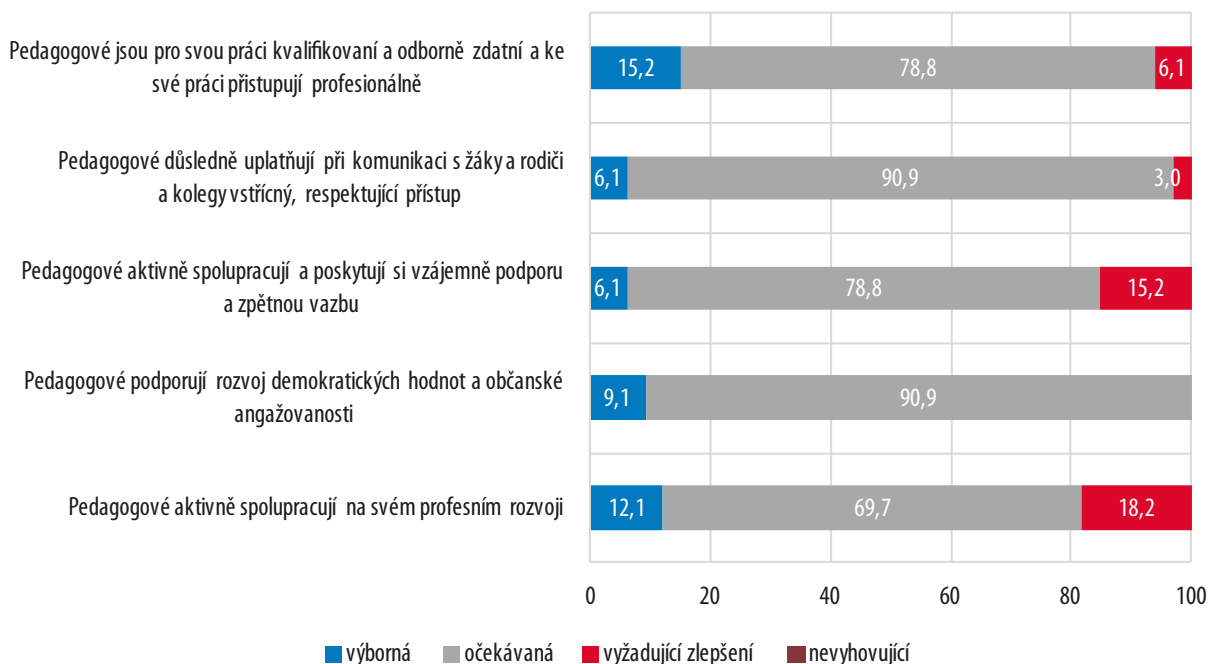
Za největší překážky, které omezují při výkonu učitelské profese, učitelé považují jednoznačně administrativu, nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání společností, nízké platové ohodnocení, psychickou náročnost povolání a nedostatečnou motivaci žáků ke vzdělávání. Podporu pro zlepšení kvality své práce učitelé potřebují nejvíce v oblasti metod a forem výuky, chování žáků a vedení třídních kolektivů, v oblasti prevence rizikového chování žáků a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Většina učitelů ve středních školách spolupracuje a poskytuje si vzájemnou zpětnou vazbu v podobě výměny informací o žácích a informací o metodách a formách výuky, velmi často učitelé využívají možnosti výměny výukových materiálů, standardní a zavedená je spolupráce učitelů v rámci předmětových komisí a metodických orgánů a spolupráce v projektech.

Zpětnou vazbu ke kvalitě své práce se učitelům nejčastěji dostává od zástupců ředitele školy, ředitele školy a od svých kolegů v rámci předmětových komisí nebo ve formě vzájemných učitelských hospitací. Poskytovanou zpětnou vazbu považuje bezmála 90 % učitelů za dostatečnou s převažujícím pozitivním dopadem na jejich práci.

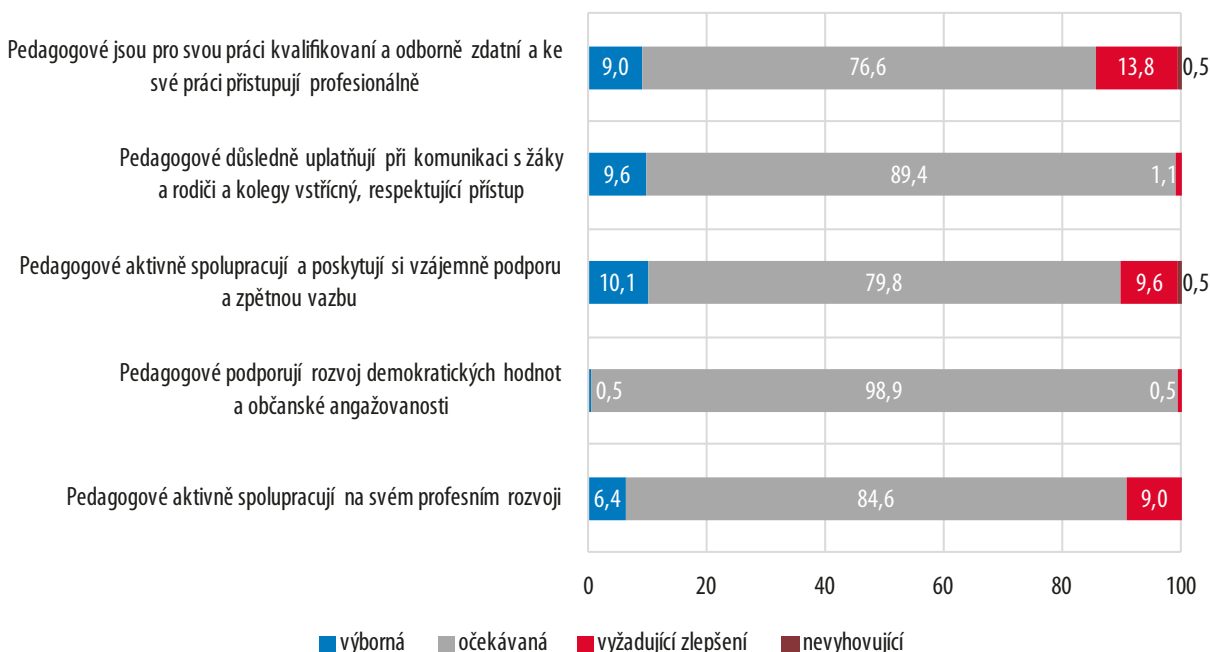
Graf 47

Kvalita pedagogického sboru – podíl gymnázií (v %)



Graf 48

Kvalita pedagogického sboru – podíl středních odborných škol (v %)



5.1.5 Řízení škol ve středním vzdělávání

Naprostá většina hodnocených středních škol vykonávala svou činnost v rozsahu zápisu do školského rejstříku, pouze v 5 případech nebyl v této oblasti zjištěn soulad.

Stav vyžadující zlepšení vyhodnotila ČŠI v oblasti aktivního řízení školy, pravidelného monitoringu a vyhodnocování práce školy včetně přijímání účinných opatření ve 21,2 %



gymnázií a 16,6 % středních odborných škol. V oblasti vytváření zdravého školního klimatu a péče o vztahy mezi učiteli, žáky a jejich zákonnými zástupci byl stav vyžadující zlepšení u vedení školy vyhodnocen u 12,1 % gymnázií a 4,8 % středních odborných škol. V oblasti úsilí vedení škol o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, péče o profesní rozvoj pedagogů, začínající učitele a vytváření podmínek pro výměnu pedagogických zkušeností byl stav vyžadující zlepšení identifikován u 15,2 % gymnázií a 11,7 % středních odborných škol. Pouze u 9 % vedení gymnázií a středních odborných škol byly zjištěny nedostatky v zajišťování optimálních materiálních podmínek a péči o jejich účelné využívání. Nejčastěji identifikovanými slabými stránkami ve středních školách byla neúčinná kontrolní a hospitační činnost v oblasti sledování kvality vzdělávacího procesu, kvalita personálního obsazení, nedostatečné prostorové a materiální podmínky, nízká naplněnost vzdělávacího oboru a nestanovení kritérií k přijetí žáků.

Pozitivním příkladem jsou střední školy, které na základě vlastního vnitřního kariérního systému pozitivně motivují pedagogy k dalšímu odbornému a osobnostnímu rozvoji.

Střední školy splňovaly svou zákonnou povinnost informovat zákonné zástupce nezletilých žáků nejčastěji formou telefonické komunikace, třídních schůzek, e-mailové komunikace, informací na svých webových stránkách a konzultacemi ve formátu učitel – zákonný zástupce – žák nebo formou konzultací pro zákonné zástupce (pravidelné konzultační hodiny). Ve srovnání s předešlým obdobím byla daleko častěji používána elektronická komunikace a elektronická žákovská knížka. Za problematickou považovalo komunikaci s některými zákonnými zástupci 75,7 % ředitelů škol a 40,4 % učitelů středních škol.

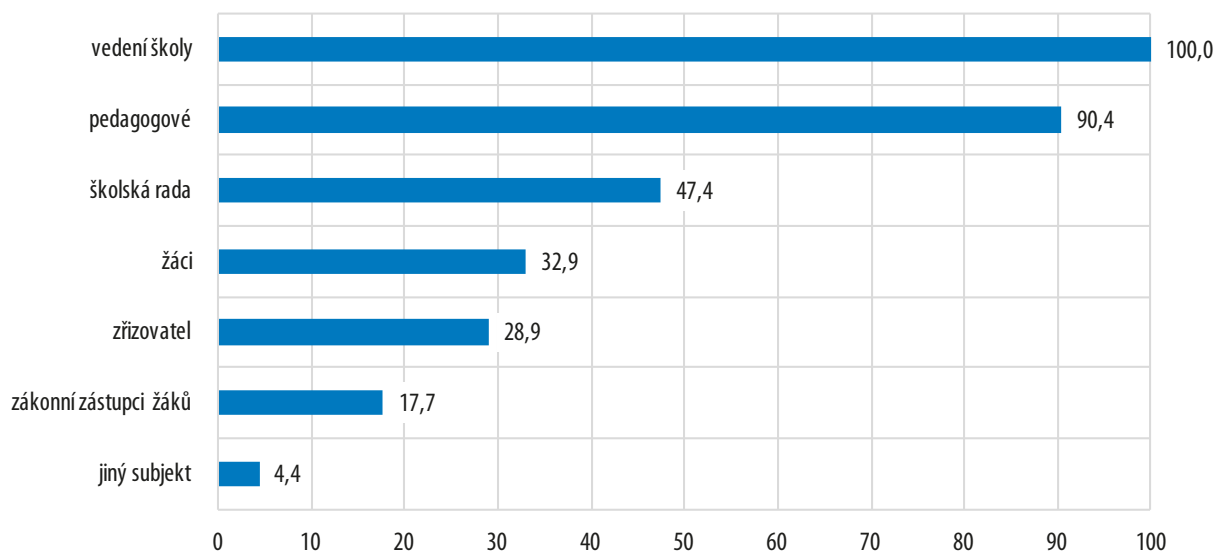
Vedení středních škol se v naprosté většině dostatečně věnovalo naplnění potřeb učitelů a jejich profesnímu rozvoji. Mezi nejčastěji využívané formy patřilo vytvoření plánu DVPP ve spolupráci s jednotlivými učiteli, sledování a vyhodnocování potřeb učitelů v souladu s potřebami školy a nastavení pravidel péče o začínající nebo nové učitele.

Pro elektronickou i webovou prezentaci svých škol využilo bezmála 38 % středních škol systém ČŠI InspIS PORTÁL.

Již tradičně byla velmi pestrá a bohatá spolupráce středních škol s externími partnery. Nejčastěji využívanými oblastmi ke spolupráci s partnery byla spolupráce k rozvoji znalostí a dovedností v jednotlivých předmětech, bezpečnost a ochrana zdraví a prevence rizikového chování, oblast kultury, sportu, environmentální výchova a výchova ke zdraví. Více než polovina středních škol (60,4 %) byla zapojena do jednoho nebo více mezinárodních projektů, a to nejčastěji v podpoře mobility žáků a učitelů (výměnné pobyty, stáže, exkurze), ve spolupráci s partnerskými zahraničními školami, v zapojení do mezinárodních soutěží a projektů (např. e-Twinning).

Při řízení využívalo vedení škol velmi často i samosprávné orgány žáků a spolupráci s nimi využívalo nejčastěji jako podněty ke změnám ve vnitřní organizaci chodu školy a v tvorbě vnitřních pravidel školy, zlepšení materiálních podmínek a vybavenosti a nabídky volnočasových a zájmových aktivit.

Podíl na tvorbě vnitřních pravidel školy – podíl škol (v %)

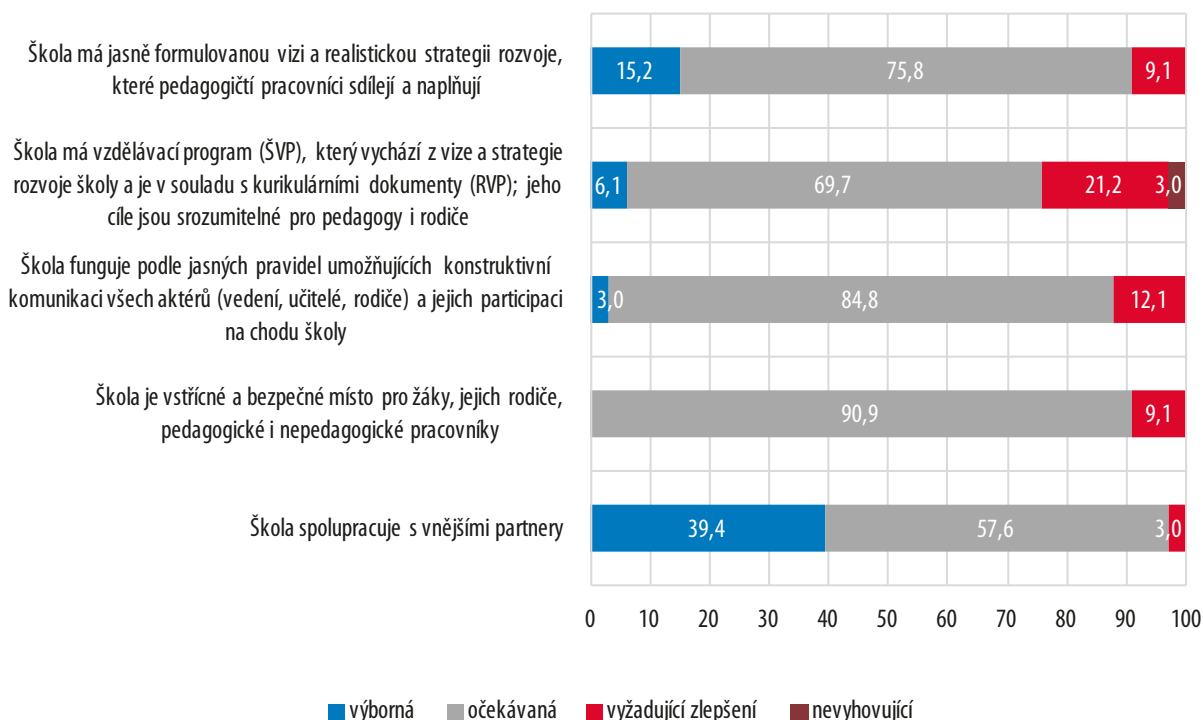


Pro činnost školské rady byly ve všech středních školách vytvořeny odpovídající podmínky. Bezmála v polovině středních škol požadovala ČŠI na základě inspekčních zjištění přijetí následných opatření a v naprosté většině škol ředitelé následná opatření přijali. Pouze v ojedinělých případech (2,4 % škol) nebyla ze strany ředitelů následná opatření přijata. V 52,2 % hodnocených středních škol nebylo potřeba přijímat následná opatření na základě zjištění ČŠI.

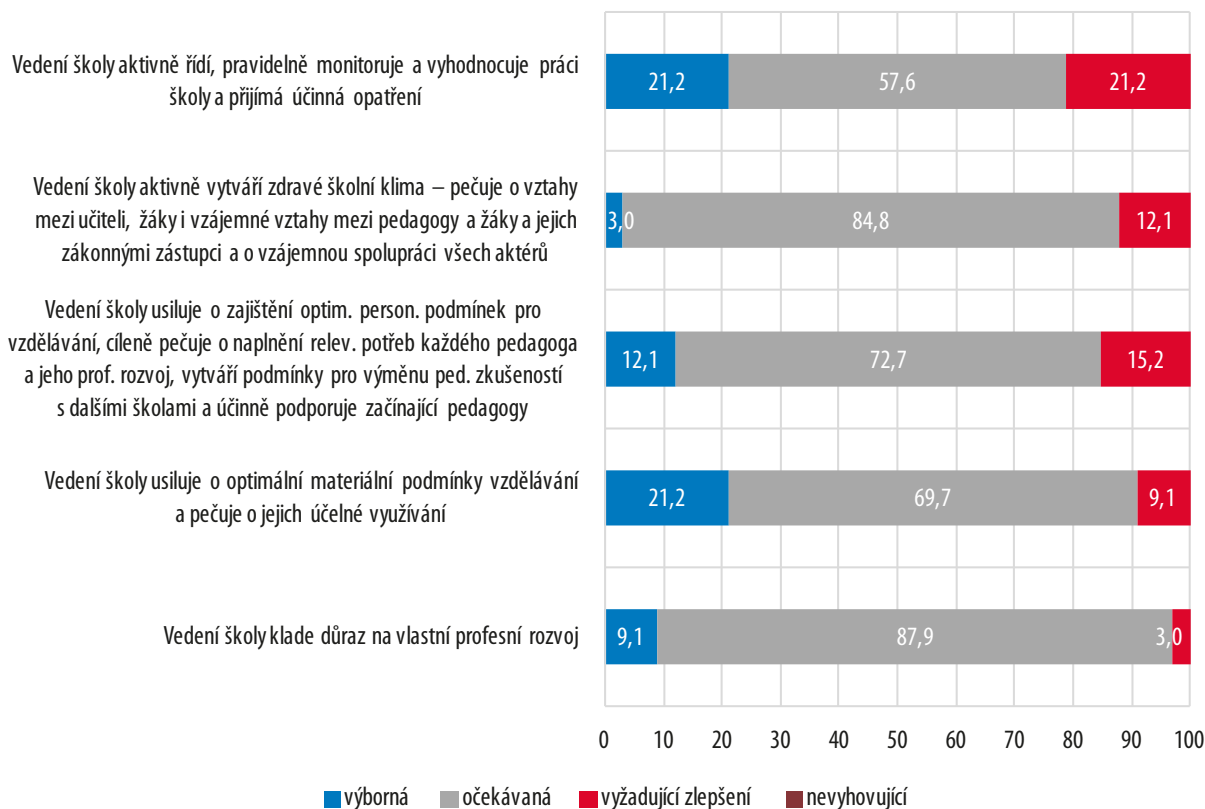
Ve školním roce 2016/2017 bylo vyhlášeno na obsazení pracovního místa ředitele střední školy celkem 48 konkurzů a iniciátorem všech konkurzů byl vždy zřizovatel školy. Nejčastějším důvodem vyhlášení konkurzů bylo ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy. Do funkce ředitele školy byl v 91,1 % případů jmenován jiný uchazeč než stávající ředitel školy ve dvou případech byl jmenován stávající ředitel školy a rovněž ve dvou případech nebyl jmenován ani jeden z uchazečů. V naprosté většině byl do funkce ředitele školy jmenován uchazeč z prvního místa výsledného pořadí uchazečů (95 % případů).



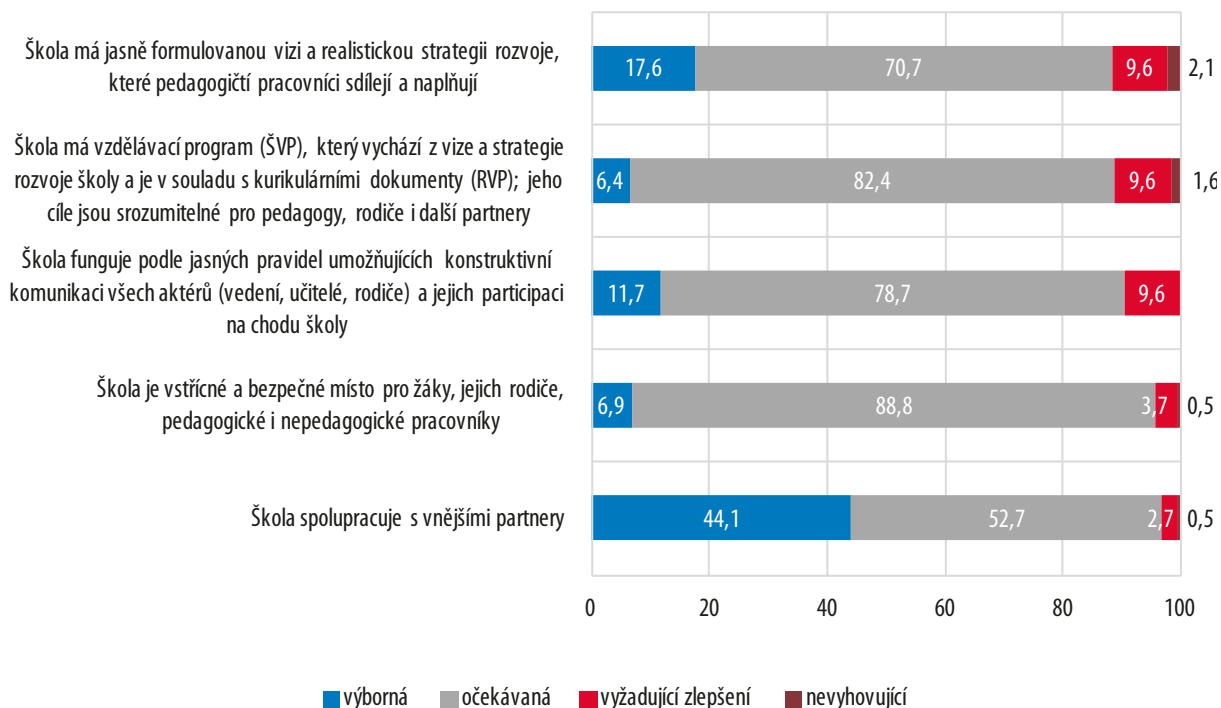
Koncepce a rámec školy – podíl gymnázií (v %)



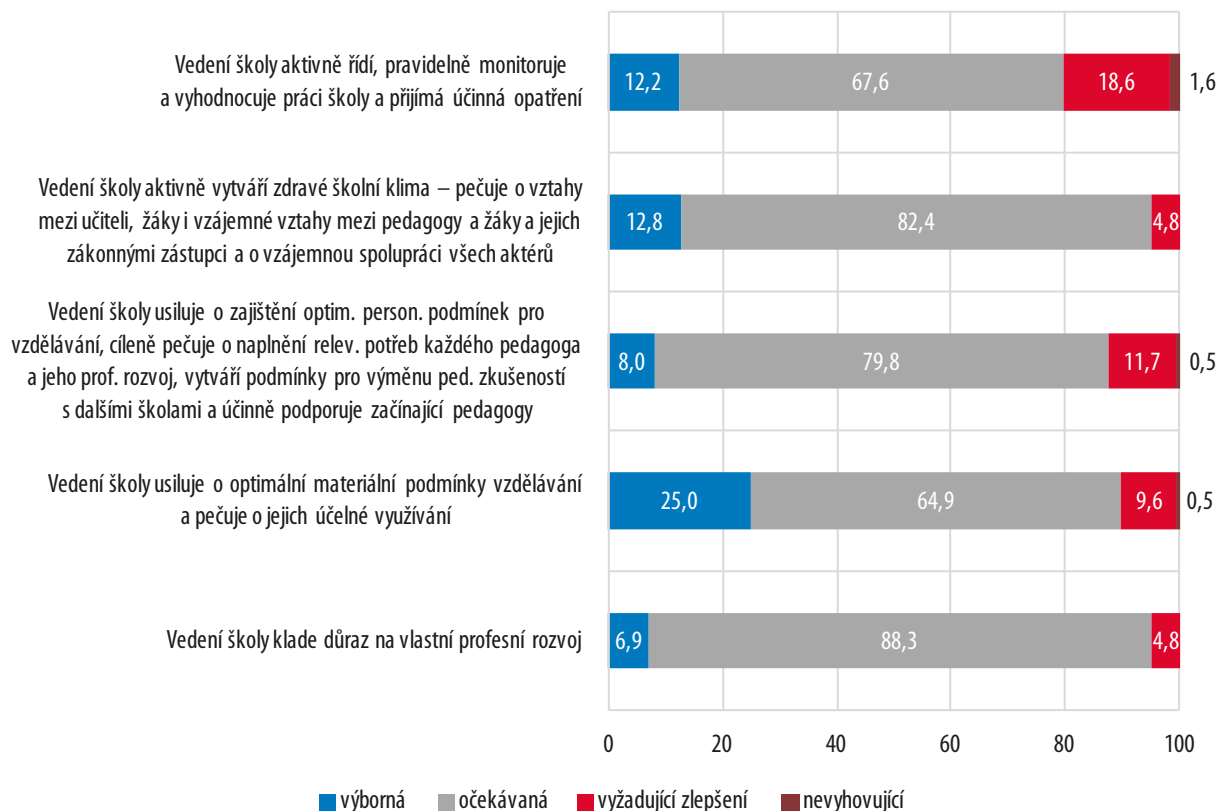
Pedagogické vedení školy – podíl gymnázií (v %)



Koncepte a rámec školy – podíl středních odborných škol (v %)



Pedagogické vedení školy – podíl středních odborných škol (v %)



Ve středních školách bylo zjištěno celkově u 24 % kontrolovaných škol porušení vybraných ustanovení právních předpisů týkajících se středního vzdělávání, přičemž pouze u necelých 5 % kontrolovaných škol došlo k porušení právních předpisů týkajících se oblasti přijímání žáků. Z výše uvedeného vyplývá, že rovné příležitosti při přijímání žáků do středních škol byly u naprosté většiny škol zajištěny.

Význam a důležitost vhodně nastavených a přiměřeně náročných kritérií pro přijímání žáků do středního vzdělávání, vlastní zaměření a obsah přijímacího řízení a tomu odpovídající výběr žáků do studijních oborů pro úspěšné zvládnutí studijního oboru potvrdily i zjištění z inspekční činnosti ve 34 středních školách, které vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky. Z inspekčního zjištění mimo jiné vyplynulo, že průběh vzdělávání žáků zásadním způsobem ovlivňuje systém výběru uchazečů zejména do oborů ukončovaných maturitní zkouškou. Velmi negativně se projevilo přijímání všech uchazečů ke studiu bez ohledu na jejich předcházející vzdělávací výsledky zohledňující studijní předpoklady, aniž by s touto skutečností školy v dalším vzdělávání adekvátně pracovaly a tyto nedostatky v rámci vzdělávání kompenzovaly. Tyto školy neměly efektivně nastavena kritéria pro přijímání uchazečů. Přijímací zkouška byla jen minimálně využívána – bezmála 66 % těchto škol přijalo 100 % přihlášených uchazečů, a to i přesto že šlo o maturitní obory. U přijímacích zkoušek nebyly rovněž v dostatečné míře ověřovány předpoklady uchazečů k úspěšnému zvládnutí studia. Mezi přijatými žáky byli tedy i žáci bez potřebných studijních předpokladů a motivace vzdělávání úspěšně ukončit, což souvisí s velkou nabídkou maturitních studijních oborů, které nejsou krajskými zřizovateli regulovány s ohledem na jejich počet v daném regionu, analýzu počtu přijatých žáků a počtu úspěšných absolventů včetně jejich uplatnitelnosti v praxi.

Z dalších zjištění vyplynulo, že se sice ve školním roce 2016/2017 konaly do maturitních oborů vzdělání poprvé ve středních školách jednotné přijímací zkoušky, ale absence centrálně stanovené minimální hranice úspěšnosti v jednotných testech a zejména nekonání školní přijímací zkoušky zaměřené na ověřování obecných studijních předpokladů umožnily školám naplňovat první ročník prakticky bez jakéhokoliv omezení, aniž by následně s nízkým studijním potenciálem přijatých žáků dokázaly efektivně pracovat.

5.2

Průběh středního vzdělávání

5.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody

V hospitovaných vyučovacích hodinách pedagogové středních škol v naprosté většině stanovovali vzdělávací cíl (96,8 %), který žákům buď v úvodu sdělili, nebo k němu dospěli v průběhu výuky. Stanovené cíle měly téměř vždy složku vědomostní (94,6 %), více než v polovině hodin (57,4 %) složku dovednostní a v téměř třetině hodin také složku postojovou (32 %). Z průměrných hodnot se vymykaly konzervatoře, u kterých již z charakteru většiny vyučovaných předmětů vyplývá vyšší podíl dovednostní složky stanovených cílů (75,5 %). Cíle byly většinou vhodně zvolené vzhledem k obsahu ŠVP (92,5 %), méně často vzhledem ke schopnostem, dosavadním znalostem a dovednostem žáků (82,5 %). Pouze výjimečně ČŠI hodnotila vzdělávací cíl jako nevhodný. Při pohospitačním rozhovoru minimum pedagogů hodnotilo svou hodinu jako méně efektivní (0,8 %) nebo neefektivní (0,1 %) vzhledem k cíli. Avšak podle hodnocení ČŠI se podařilo vzdělávací cíl splnit pouze částečně v 3,6 % hospitovaných hodin a v 0,2 % hodin nebyl cíl splněn vůbec.

Učitelé středních škol bez ohledu na společenský a technologický kontext, ve kterém se

vzdělávání uskutečňuje, zásadním způsobem preferují (83,7 %) frontální formu výuky. Druhou nejpoužívanější formou je samostatná práce žáků (43 %). Méně často se vyskytovala kooperativní nebo skupinová výuka (mírně nad 10 %). Rozdíly mezi jednotlivými typy škol jsou v tomto ohledu minimální. Použití organizačních forem ČŠI hodnotila u více než 90 % hodin jako účelné nebo spíše účelné, vedoucí k naplnění stanoveného cíle. V době vysoké dostupnosti různých informačních zdrojů, se pedagogové však stále snaží plnit zejména roli nositele, případně zprostředkovatele informací. Významnější posun nepřineslo ani zapojení škol do projektu „Peníze středním školám“, který byl realizován v předchozích letech. Učitelé sice zpracovali digitální učební materiály, nejčastěji formou prezentací, ale jejich použití přineslo jen malé změny ve způsobu vyučování. Informace, které dříve učitelé diktovali, si dnes žáci často opisují do sešitů z prezentací.

Upřednostňovaná frontální forma výuky se promítá do používaných metod výuky. V 20,7 % hospitovaných hodin byl dominantní a v 37,8 % hodin výrazný výskyt transmisivní výuky, při které je žák pouze pasivním příjemcem informací s minimální spoluúčastí na procesu učení. Transmisivní výuku upřednostňovali pedagogové středních odborných škol, zejména v oborech vzdělání s výučním listem. Pro žáky přínosnější byla komunikativní výuka, která dominovala v 15,2 % hodin a výrazně se vyskytovala v 47,2 % vyučovacího hodin. Tuto metodu výuky preferovali zejména učitelé gymnázií. Komunikativní výuka byla zároveň využívána převážně účelně. Přestože čeští žáci nedosahují při mezinárodních šetřeních očekávaných výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti, ve školách se málo pracuje s textem. ČŠI v 41,4 % vyučovacích hodin nezaznamenala práci s textem vůbec a v 29,1 % hodin pouze okrajově. Nejčastěji se s textem pracovalo v gymnáziích, nejméně ve středních školách s obory s výučním listem. Aktivizující metody volili učitelé ve více než čtvrtině hospitovaných hodin. Náhorně demonstrační a dovednostně praktické metody se častěji vyskytovaly zejména ve středních školách s obory s výučním listem. Problémové učení zařazovali zejména učitelé v gymnaziálních oborech. Zcela výjimečně se v hospitované výuce vyskytovalo projektové učení.

Ve všech aspektech byla dobře organizačně a pedagogicky zvládnuta téměř polovina výuky, v 42,8 % vyučovacích hodin se vyskytly drobné nedostatky. Organizační a pedagogické chyby ČŠI zjistila v 7,3 % výuky, což znamená v meziročním srovnání pokles o 3,1 %.

Nejvyšší přínos pro žáky měly hodiny v konzervatořích a gymnáziích, nejmenší ve středních školách s obory s výučním listem. Celkově ČŠI hodnotila přínos hodiny pro žáky v 40,3 % jako vysoký, v 52 % jako střední a v 7,5 % jako nízký. Zcela výjimečně výuka neměla pro žáky žádný přínos. V pohospitačním rozhovoru více než 70 % učitelů hodnotilo svou hodinu jako přínosnou pro všechny žáky.

Ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky byla výuka dobře zvládnutá ve všech parametrech pouze v pětina škol a vysoký přínos pro žáky mělo jen necelých 13 % sledovaných hodin.

Ze srovnání výuky vedené odborně kvalifikovanými a nekvalifikovanými učiteli vyplynulo, že mezi těmito skupinami pedagogů nebyly významné rozdíly z hlediska preferencí metod výuky. Rozdíly se projevíly v organizačních formách a v účelnosti využití forem a metod. Nekvalifikovaní učitelé častěji volili jako dominantní nebo převažující formu frontální výuku (kvalifikovaní – 83,5 %, nekvalifikovaní – 86,1 %) na úkor zejména samostatné práce žáků (kvalifikovaní – 43,8 %, nekvalifikovaní – 33,6 %). Efektivita zvolených forem a metod výuky byla u nekvalifikovaných pedagogů většinou nižší, což se nejvýrazněji projevilo u nejpoužívanějších forem a metod. Využití frontální výuky jako neúčelné nebo spíše neúčelné ČŠI hodnotila u kvalifikovaných pedagogů v 9,4 % hodin, u nekvalifikovaných v 15 % hodin. Obdobně využití samostatné práce žáků (kvalifikovaní – 3,5 %, nekvalifikovaní – 8,6 %). V použitých výukových metodách byl nejvýraznější rozdíl u účelnosti využití práce s textem (kvalifikovaní – 4,1 %, nekvalifikovaní – 13,3 %). Podobně strukturované rozdíly byly i ve skupinách aprobovaných a neaprobovaných učitelů.

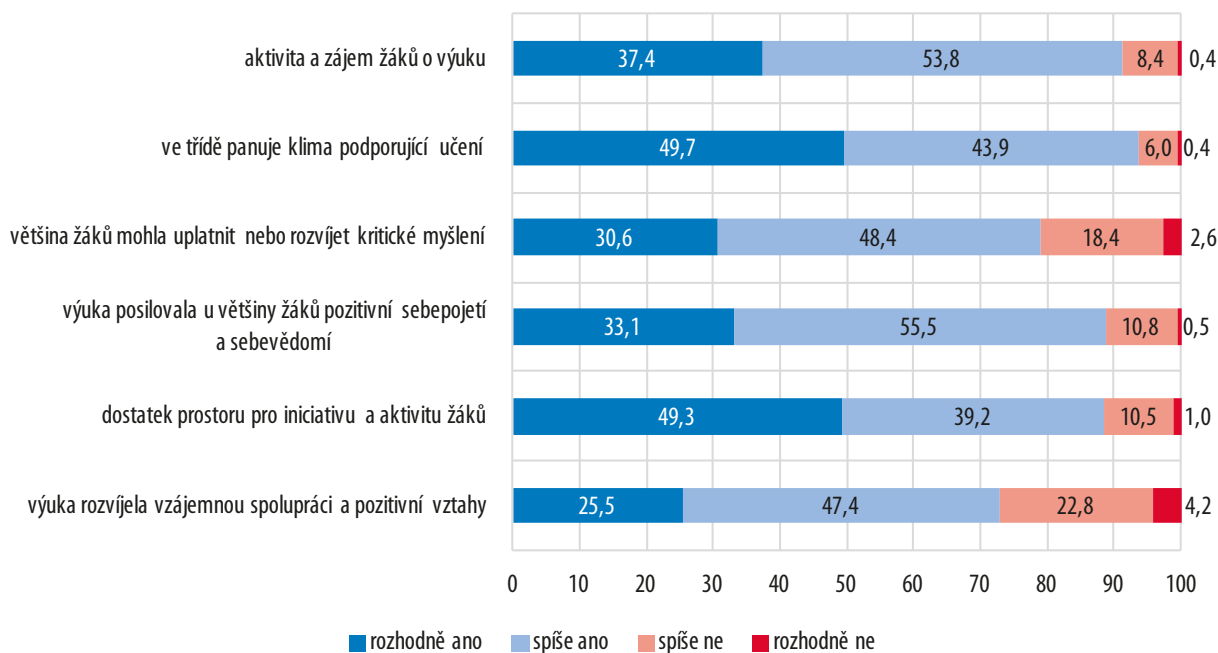
Na podporu názornosti výuky a zvýšení efektivity vzdělávacího procesu vzhledem k vy-



učovacímu cíli pedagogové využívali učební pomůcky a didaktickou techniku. Jejich zařazení do výuky bylo většinou zčásti, anebo zcela účelné (učební pomůcky – 68,2 %, didaktická technika – 49,3 % využití pedagogem, 5,1 % využití některými žáky, 10,6 % využití všemi žáky). V meziročním srovnání mírně vzrostl podíl hodin, ve kterých nebyly učební pomůcky využity vůbec (z 26,3 % na 28,7 %), přičemž se tak dělo nejčastěji v gymnáziích (30,3 %), nejméně v oborech poskytujících střední vzdělání s výučním listem (24 %). Učitelé gymnázií více spoléhají na představitost a schopnost abstrakce svých většinou talentovaných žáků.

Graf 54

Průběh vzdělávání – podíl hodin (v %)



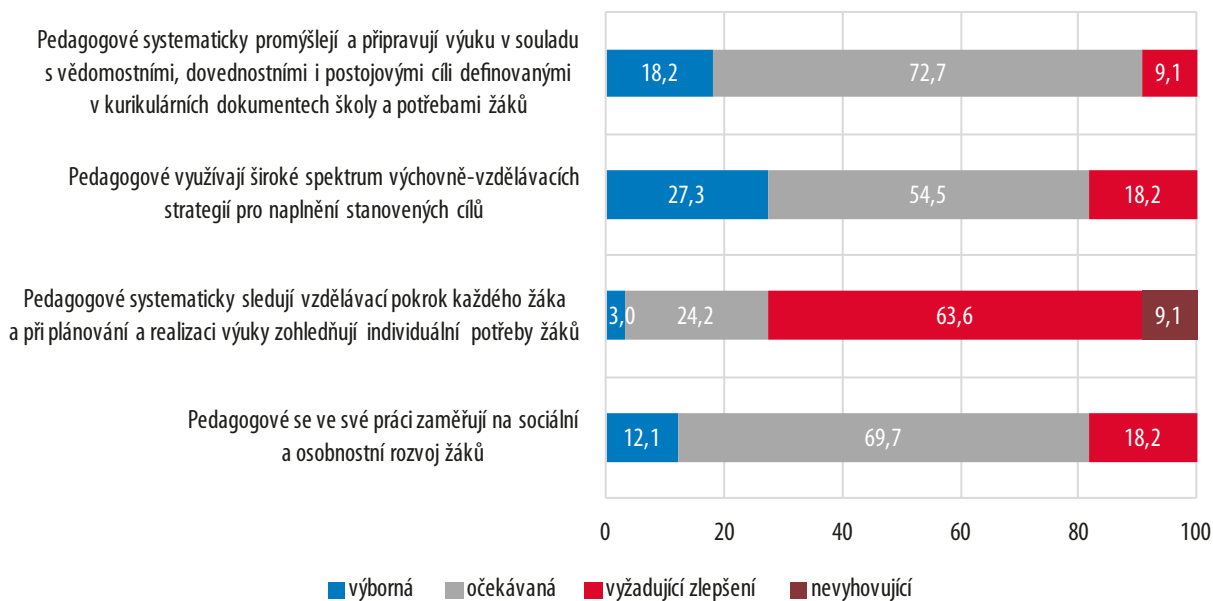
Individuální přístup vzhledem k potřebám žáků ČŠI zaznamenala celkem v 65,7 % vyučovacích hodin, nejvíce v konzervatořích (88,7 %) a v oborech vzdělání s výučním listem (75,8 %). Výrazně méně v gymnaziálních oborech (55,9 %), což dokumentuje, že vnější diferenciací podle schopností a dovedností žáků vede k menší míře individualizace výuky. Mimořádným příkladem individuálního přístupu je využití zařízení, které umožňuje na principu video konference virtuální účast dlouhodobě nemocného žáka ve vyučování. Prostřednictvím zařízení může žák během hodiny komunikovat s učitelem a plnit v reálném čase stejné úkoly jako jeho spolužáci.

Vyučující středních škol měli na žáky většinou přiměřené a srozumitelné požadavky (65,1 % rozhodně ano, 31,4 % spíše ano). Dařilo se jim výrazně (45,2 %) nebo alespoň částečně (33,9 %) využít souvislost obsahu učiva s reálnými situacemi z každodenního života.

Učitelé poskytovali žákům kvalitní formativní zpětnou vazbu v 34,5 % hospitovaných hodin, naopak v 19,2 % hodin nebyla žákům poskytnuta zpětná vazba žádná (15 %) nebo zcela nekvalitní (4,2 %). Lépe se dařilo poskytovat zpětnou vazbu v oborech vzdělání s výučním listem. Přestože školy ve své dokumentaci mají většinou zakotvenou podporu sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků, v reálných vyučovacích hodinách se tak většinou neděje. Učitelé preferují vlastní zhodnocení vyučovací hodiny (50,6 %), v 32,1 % sledovaných hodin nebylo zhodnocení provedeno vůbec.

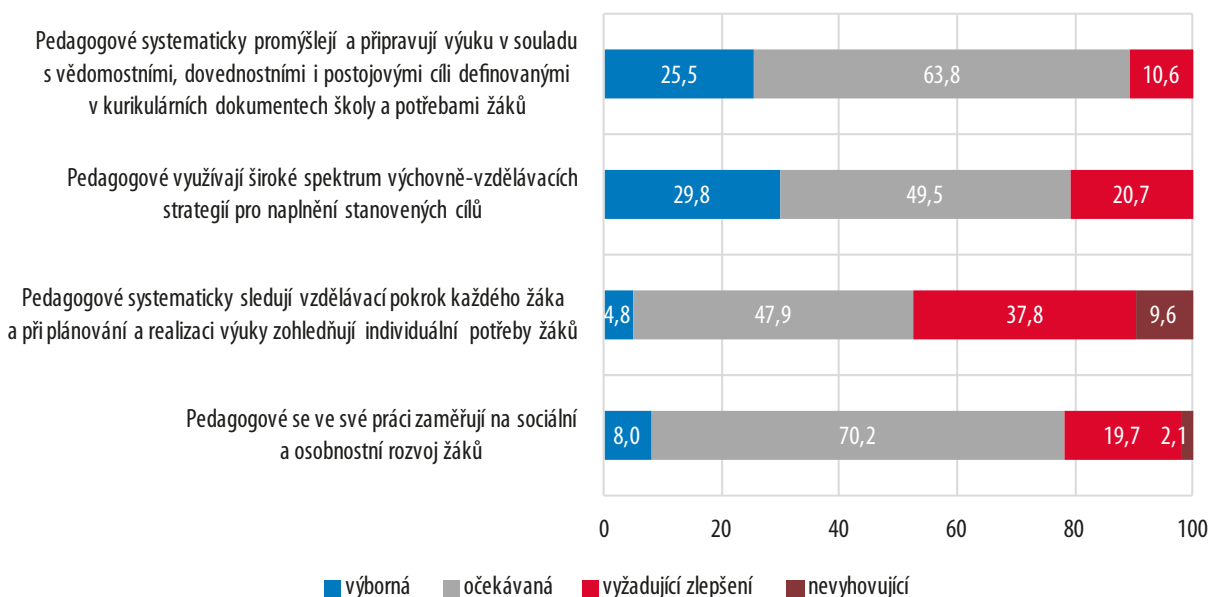
Graf 55

Výuka – podíl gymnázií (v %)



Graf 56

Výuka – podíl středních odborných škol (v %)



5.2.2 Podpora mobility a spolupráce škol s dalšími partnery

Střední školy dlouhodobě využívají na podporu rozvoje odborných a jazykových dovedností žáků i pedagogických pracovníků studijní a výměnné pobyty, případně stáže. V některých krajích se jedná často o příhraniční spolupráci. Do zahraničí vyjeli v rámci odborných aktivit v průměru 4 žáci a 1,1 učitele na jeden obor vzdělání, což v meziročním srovnání představuje pokles o 2,1 žáka a 0,5 učitele. Stejně jako v předchozích letech vyjžděli do zahraničí vzhledem k lepším jazykovým dovednostem a většímu zájmu častěji žáci maturitních oborů vzdělání (průměr na obor v maturitních oborech 6,5 a v nematuritních 1,6). Rozdíly mezi jednotlivými skupinami oborů vzdělání byly minimální. Žakovské stáže a stu-

díjní pobyty probíhaly v 77,8 % v zahraniční škole a v 46 % u zahraničních zaměstnavatelů. U pedagogických pracovníků se stáže a pobyty uskutečnily v 85,9 % v zahraniční škole a v 36,1 % u zahraničních zaměstnavatelů. U obou skupin došlo ve srovnání se školním rokem 2015/2016 k navýšení podílu zahraničních výjezdů k zaměstnavatelům (žáci i učitelé o více než 10 %).

Ve srovnání se školním rokem 2015/2016 se zvýšil podíl středních škol, které v rámci spolupráce se zaměstnavateli organizovaly exkurze, stáže, případně zapojily odborníky z praxe do výuky formou přednášek, kurzů a seminářů. Naopak po růstu v předchozím školním roce se snížil podíl středních škol, které celé nebo část praktického vyučování realizovaly u zaměstnavatelů. Příčinou může být zlepšující se materiální a technické vybavení středních škol, které jim umožňuje úspěšné naplnění praktických výstupů ze vzdělávání ve vlastních výukových prostorách. Některé střední školy negativně hodnotí vytváření nevhodných pracovních návyků při praktickém vyučování u některých zaměstnavatelů, zejména nedodržování technologických postupů a pravidel bezpečnosti práce. Zaměstnavatelé se v 35,4 % oborů vzdělání zapojovali do úprav ŠVP, čímž ovlivňovali výsledný profil absolventa podle aktuálních technologických a technických potřeb.

Tabulka 34

Spolupráce škol se zaměstnavateli (v %)

Druh spolupráce	Podíl
Exkurze u zaměstnavatele	82,4
Stáže u zaměstnavatele	33,1
Zapojení odborníka z praxe do výuky – přednášky, kurzy	51,5
Část praktického vyučování probíhá u zaměstnavatele	64,9
Celé praktické vyučování probíhá u zaměstnavatele	13,7
Účast zaměstnavatelů při ukončování vzdělávání	44,0
Jiná	6,5
Škola se zaměstnavateli nespolupracuje	4,7

Se zaměstnavateli spolupracují také učitelé odborných předmětů a výchovní poradci. V meziročním srovnání se mírně zvýšil podíl učitelů odborných předmětů a praktického vyučování, kteří se zaměstnavateli nespolupracují.

Tabulka 35

Spolupráce učitelů odborných předmětů a praktického vyučování se zaměstnavateli (v %)

Druh spolupráce	Podíl
Exkurze u zaměstnavatele	81,8
Školení	52,9
Odborné stáže	25,3
Jiná	6,7
Učitelé odborných předmětů a praktického vyučování se zaměstnavateli nespolupracují	8,1

Vzhledem k nedostatku kvalifikovaných pracovních sil na trhu práce, zejména v technických oborech, se zaměstnavatelé snaží navázat spolupráci se středními školami, které vyučují odborné obory vzdělání s výučním listem i maturitní zkouškou. Žákům nabízejí stipendia a další výhody, aby si je zavázali ještě v době jejich středoškolského studia.

Více než 65 % škol spolupracuje také s profesními svazy. Jedná se zejména o konzultace k situaci na pracovním trhu (70,6 %), vzdělávací aktivity (65,9 %), soutěže v odborných

dovednostech (61,8 %) a zprostředkování spolupráce se zaměstnavateli v regionu (47,6 %). Tyto aktivity umožňují školám získat podněty k úpravě ŠVP tak, aby profil absolventů zvyšoval jejich uplatnitelnost na trhu práce.

5.2.3 Průběh praktického vyučování

ČŠI ve školním roce 2016/2017 provedla ve středních odborných školách 716 hospitací v praktickém vyučování (o 317 více než v přechodném školním roce), z toho 294 v maturitních oborech vzdělání a 422 v oborech vzdělání s výučním listem. Školní inspektoři hospitovali nejčastěji v odborném výcviku (66,3 %) a v učební praxi (20,9 %). V menší míře byly zastoupeny cvičení, odborná praxe a umělecká praxe. Vyučování vedli převážně pedagogové, výjimečně instruktoři (9,5 %). Přestože se zvýšila kvalifikovanost učitelů praktického vyučování z 88,7 % na 91,7 %, problém středních škol se zabezpečením kvalifikovaných a odborně fundovaných učitelů praktického vyučování přetrvává. Příčinami jsou finanční ohodnocení, společenská prestiž povolání učitele, psychická náročnost práce s žáky, jejichž vnitřní motivace ke vzdělávání je často velmi nízká, stejně jako podpora ze strany rodiny. Navíc při současné situaci na trhu práce kvalitní erudovaní pracovníci s praxí mají možnost uplatnění mimo školství za lepších podmínek.

V praktickém vyučování pedagogové (99,7 %) jasně stanovovali vzdělávací cíl, který byl téměř vždy zcela (80,2 %) nebo alespoň částečně (19,4 %) splněn. Stanovené cíle byly vhodné v 93,2 % vzhledem k obsahu ŠVP a v 86,3 % vzhledem ke znalostem a dovednostem žáků. Výuka byla organizačně a pedagogicky dobře zvládnutá (99,2 %), měla pro žáky většinou vysoký (71,5 %) nebo alespoň střední přínos (27,7 %).

V převážné většině vyučovacích jednotek panovalo klima podporující učení, žáci byli aktivní, o výuku projevovali zájem, měli dostatek prostoru pro vlastní iniciativu. Vyučující koordinovali činnost žáků, kladli na ně přiměřené a srozumitelné požadavky, vedli je k osvojení odborné terminologie, posilovali u žáků pozitivní sebepojetí a sebevědomí. Činnosti v praktickém vyučování navazovaly na teoretickou výuku, byly obsahově správné. Žáci byli vedeni k osvojování odborné terminologie, dodržovali pracovní postupy, jejich činnost byla efektivní vzhledem k ŠVP. Prokazovali schopnost pracovat samostatně (41,5 %) nebo s částečnou pomocí učitele (54,7 %). Většinou mohli uplatnit nebo rozvíjet kritické myšlení (33 % rozhodně ano, 54,6 % spíše ano).

Tabulka 36

Průběh praktického vyučování – podíl hodin (v %)

Sledované oblasti	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Aktivita a zájem žáků o výuku	62,4	36,9	0,7	0,0
Při praktickém vyučování panovalo klima podporující učení	74,7	24,4	0,8	0,0
Dostatek prostoru pro iniciativu a aktivitu žáků	66,2	32,1	1,7	0,0
Vyučující kladli na žáky přiměřené a srozumitelné požadavky	84,1	15,4	0,6	0,0
Výuka posilovala u většiny žáků pozitivní sebepojetí a sebevědomí	51,8	47,1	1,1	0,0
Výuka rozvíjela vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy	49,2	45,3	4,5	1,1

Prostorové uspořádání a materiální vybavení pro praktické vyučování odpovídalo téměř vždy stanovenému vzdělávacímu cíli a realizovaným činnostem. Učební pomůcky byly používány zcela (76,8 %) nebo částečně (10,5 %) účelně. Ve 12 % vyučovacích jednotek nebyly použity pomůcky vůbec. S novými technologiemi se žáci seznamovali ve stejné míře jako v předchozím školním roce (60,2 %).

V organizaci praktického vyučování výrazně převládala efektivní samostatná práce žáků,



v 60,8 % vyučovacích jednotek byl její výskyt dominantní, v 30,3 % výrazný. Ostatní organizační formy (kooperativní, skupinová a frontální) učitelé zařazovali většinou účelně podle aktuálních potřeb ve výuce. Vzhledem k praktickému charakteru těchto předmětů byly nejvyužívanějším způsobem výuky dovednostně praktické metody (94 %). V menší míře názorné ukázky praktické činnosti (57,7 %), instruktáž (49,3 %) a komunikativní výuka (42,3 %). Učitelé většinou přistupovali k žákům podle jejich individuálních potřeb, nejčastěji přizpůsobovali cíle a obsah vzdělávání (63,4 %), případně vzdělávací aktivity (64,7 %). Individuální přístup k žákům zaznamenala ČŠI častěji v nematuritních oborech vzdělání.

Nejvíce používanými motivačními prvky ve výuce byly stejně jako v předchozím školním roce pochvala (79,7 %), povzbuzení (72,9 %) a konstruktivní kritika (56,1 %). Pozitivně žáky motivovali častěji pedagogové v nematuritních oborech vzdělání. Motivující účinek mělo v 93 % také prováděné hodnocení. Učitelé sledovali a hodnotili výkon, produktivitu a kvalitu práce (97,8 %).

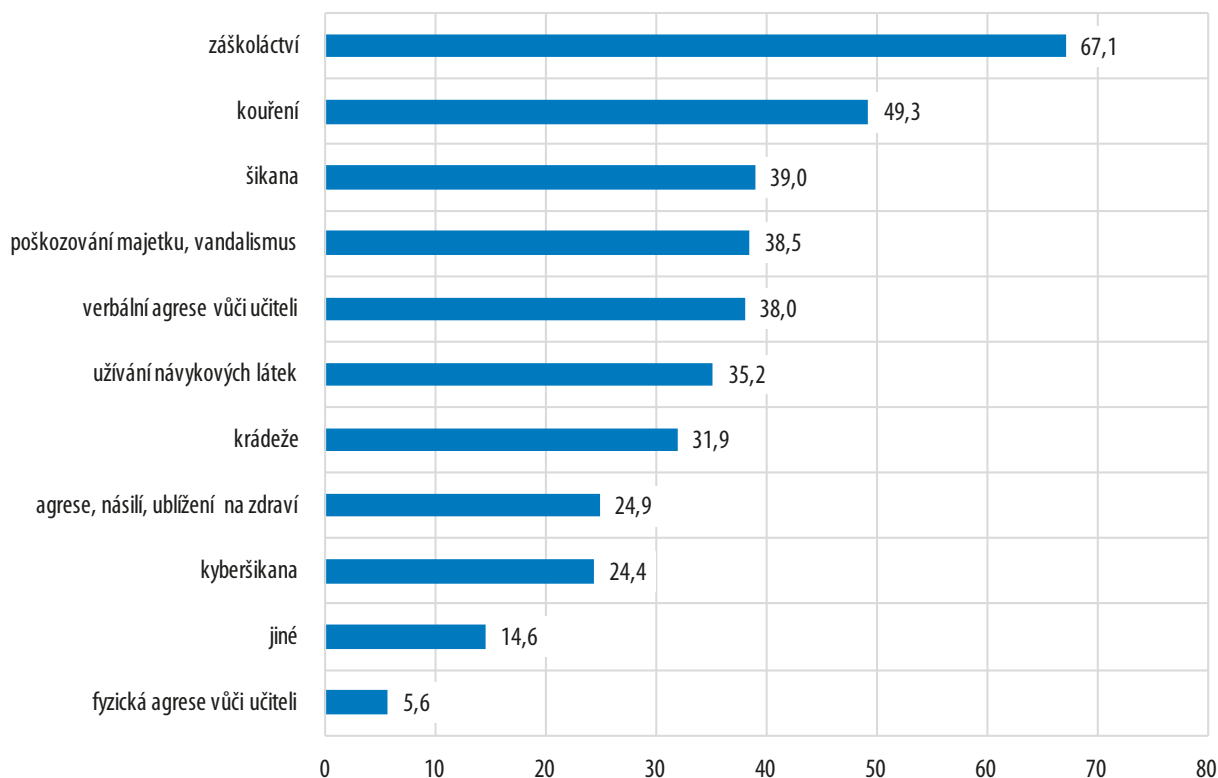
Na pracovištích zaměstnavatelů probíhalo 19,8 % sledované praktické výuky. Náplň a průběh praktického vyučování u zaměstnavatelů odpovídaly závazným výstupům v ŠVP a potřebám výuky (98,6 %). Příprava a realizace praktického vyučování u zaměstnavatelů vycházely z koncepčních záměrů školy (99,3 %). Systém kontrolní činnosti průběhu praktického vyučování žáků u zaměstnavatelů byl funkční (99,3 %).

V převážné většině sledovaných ukazatelů měla praktická výuka lepší hodnocení (někdy i výrazně) než teoretické vyučování.

5.2.4 Prevence rizikového chování žáků

V prevenci rizikového chování žáků byla zastoupena ve středních školách nejvíce skupina výchovných poradců (95,6 % škol) a skupina školních metodiků prevence (93,3 % škol). Jejich podmínky pro práci ve školách byly hodnoceny jako velmi dobré. Stále přetrvávající problémy mají školy ve svých školních pedagogických sborech s velmi malým zastoupením školních speciálních pedagogů (11,3 % škol) a školních psychologů (18 % škol).

Výskyt řešených případů rizikového chování žáků – podíl škol (v %)



Tabulka 37

Přehled meziročního srovnání zastoupení oblastí rizikového chování žáků ve středních školách – podíl škol (v %)

Oblast rizikového chování	Podíl škol s případy rizikového chování		
	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Šikana	36,8	31,1	39,0
Kyberšikana	22,0	22,3	24,4
Verbální agrese vůči učitelům	41,0	33,7	38,0
Fyzická agrese vůči učitelům	5,6	3,6	5,6
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	21,5	22,3	24,9
Užívání návykových látek	32,0	30,6	35,2
Kouření	59,6	46,6	49,3
Poškození majetku, vandalismus	44,0	35,2	38,5
Krádeže	38,9	28,5	31,9
Záškoláctví	73,5	62,2	67,1
Jiné	24,5	10,9	14,6

U dlouhodobě nejproblematictější oblasti velké absence žáků ve výuce (včetně záškoláctví) činil počet zameškaných hodin v průměru 123 hodin na jednoho žáka a z toho počet neomluvených hodin na jednoho žáka činil 53,2 vyučovacích hodin a průměrný počet žáků, kteří měli neomluvené hodiny na 1 školu, činil bezmála 43 žáků. Nejčastějšími příčinami neomluvených hodin byla neschopnost žáků přizpůsobit se školnímu režimu (85 %), vliv rodinného prostředí (65,3 %), vliv mimoškolního a volnočasového prostředí (49,3 %) a oba-



vy ze školního neúspěchu (24,4 %). K vysoké absenci žáků v některých školách přispěla nedůslednost pedagogů při aplikaci nastavených pravidel omlouvání. K řešení vysoké absence žáků ve výuce a školní neúspěšnosti žáků přijímaly střední školy nejčastěji opatření spočívající v zintenzivnění spolupráce s rodiči, výchovným poradcem (přes 90 %), vyučujícími a vedením školy (86,1 % škol) a v pravidelné spolupráci s ošetřujícími lékaři (47 % škol), školskými poradenskými zařízeními (46 % škol) a s odbory sociálně-právní ochrany dětí (41 % škol). Sestavení a používání individuálních výchovných plánů využívalo pouze 7,8 % středních škol. Dlouhodobě se potvrzuje, že bez aktivní spolupráce zákonných zástupců, se středním školám nedaří absenci snižovat, zejména u žáků nematuritních oborů.

Efektivita primárně preventivních aktivit škol s cílem minimalizace rizik spojených s výskytem rizikového chování žáků byla v jednotlivých školách velmi rozdílná. Vyšší účinnost preventivních aktivit byla hodnocena na těch školách, kde se podařilo zapojit do jejich realizace všechny zainteresované strany ve škole i mimo ni a kde se více než na formální stránku dokumentů prokazujících preventivní programy dbalo na vlastní obsah těchto programů včetně pravidelného vyhodnocování úspěšnosti/neúspěšnosti prevence a přijímání a vyhodnocování následných opatření ke zlepšení stavu. Z meziročního srovnání četnosti rizikového chování žáků ve středních školách obecně vyplývá, že účinnosti preventivních opatření ke snižování rizikových oblastí by měly školy věnovat v dalším období větší pozornost.

Z názorů ředitelů, učitelů středních škol na kvalitu prostředí vyplývá, že největší spokojenost byla v oblasti uspořádání vnitřních prostor škol, které svou přehledností umožňují snadno udržovat dohled nad žáky. Rovněž většina ředitelů a učitelů středních škol hodnotí pozitivně dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů a zákonných zástupců žáků. Při hodnocení školního klimatu řediteli a učiteli středních škol byla nejlépe vyhodnocena oblast vzájemné spolupráce mezi vedením škol a učiteli. Největší problémy naopak vyplynuly v nízké ochotě učitelů rozporovat kroky vedení, se kterými nesouhlasí. Při hodnocení školního klimatu řediteli, učiteli a žáky středních škol panovala největší shoda v názorech v oblasti kvalitního školního prostředí, kterou hodnotili ředitelé a učitelé, naopak nejvíce rozdílných názorů se objevilo v oblasti vztahů mezi pedagogy a žáky.

Tabulka 38

Přehled hodnocení školního klimatu – shoda mezi řediteli, učiteli a žáky (v %)

Školní klima – shoda mezi řediteli, učiteli a žáky	Míra shody	Podíl
Školní prostředí (ředitel – učitelé)	Vysoká	63,6
	Uspokojivá	36,0
	Neuspokojivá	0,4
Školní klima – vztahy mezi vedením a pedagogy (ředitel – učitelé)	Vysoká	47,4
	Uspokojivá	52,6
	Neuspokojivá	0,0
Školní klima – vztahy uvnitř pedagogického sboru (ředitel – učitelé)	Vysoká	59,6
	Uspokojivá	40,4
	Neuspokojivá	0,0
Školní klima – vztahy mezi pedagogy a žáky (učitelé – žáci)	Vysoká	42,6
	Uspokojivá	56,9
	Neuspokojivá	0,5
Školní klima – vztahy mezi žáky (učitelé – žáci)	Vysoká	76,9
	Uspokojivá	23,1
	Neuspokojivá	0,0

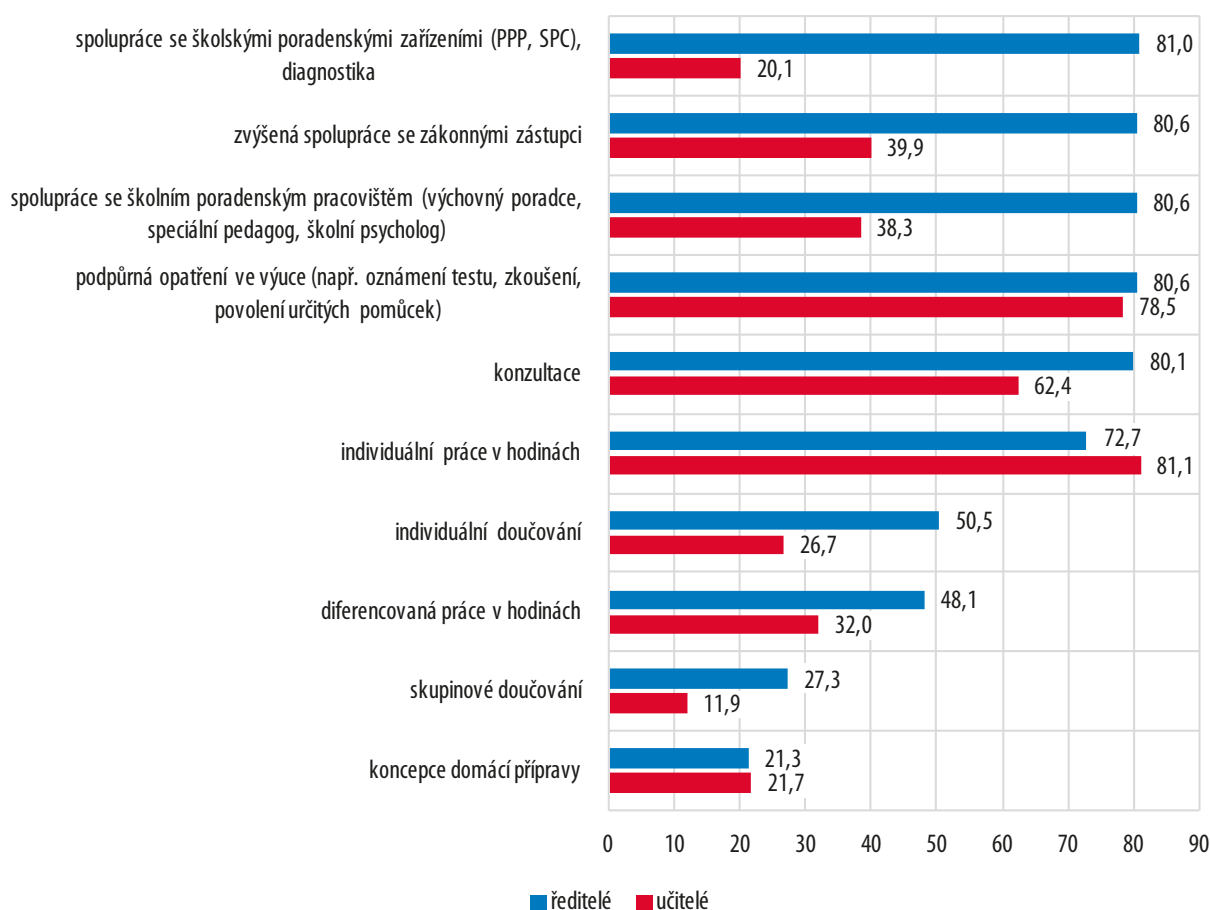
Výsledky středního vzdělávání

5.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Výsledky středního vzdělávání byly v průběhu školního roku 2016/2017 zjišťovány za předchozí uzavřený školní rok. Na konci školního roku byli na vysvědčení lépe hodnoceni žáci maturitních oborů, i když u nich na rozdíl od oborů poskytujících střední vzdělání s výučním listem došlo ke zhoršení. S vyznamenáním jich prospělo 13,8 %, prospělo 79,9 % a neprospělo 6,3 %. V nematuritních oborech prospělo s vyznamenáním 8 % žáků, prospělo 80,7 % a neprospělo 11,3 %.

Graf 58

Opatření, která přijímají ředitelé a učitelé pro žáky ohrožené školní neúspěšností – podíl ředitelů a učitelů (v %)

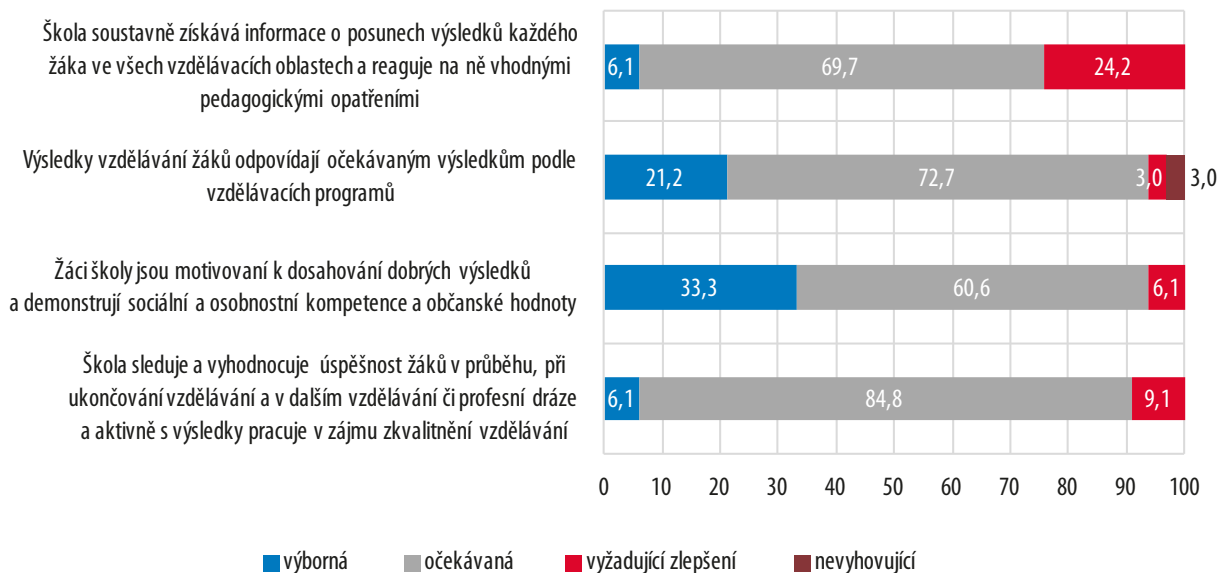


Při ověřování naplnění cílů vzdělávání stanovených v ŠVP školy využívaly zejména individuální hodnocení učitele (98,2 %), výsledky závěrečných a maturitních zkoušek (85,4 %) a národní externí hodnocení (InspIS SET, komerční testování – 40,6 %). I přes intenzivní informační kampaň 67,2 % pedagogů odpovědělo, že systém InspIS SET neznají. Vlastní školní srovnávací testy tvořilo obdobně jako v předchozím školním roce více než 30 % škol a jen 14,6 % středních škol (meziroční pokles o 1,5 %) provádělo hodnocení na základě žákovského portfolia. Pro ověřování kvality dosahovaných vzdělávacích výsledků u nadaných žáků střední školy nejčastěji využívali úspěšnost svých žáků v olympiádách a soutěžích. Necelých 60 % středních škol sledovalo a vyhodnocovalo úspěšnost absolventů v dalším vzdě-

lávání, případně jejich uplatnění v praxi. Informace získávaly obvykle osobně od absolventů (74,1 %) nebo formou dotazníku (33,3 %).

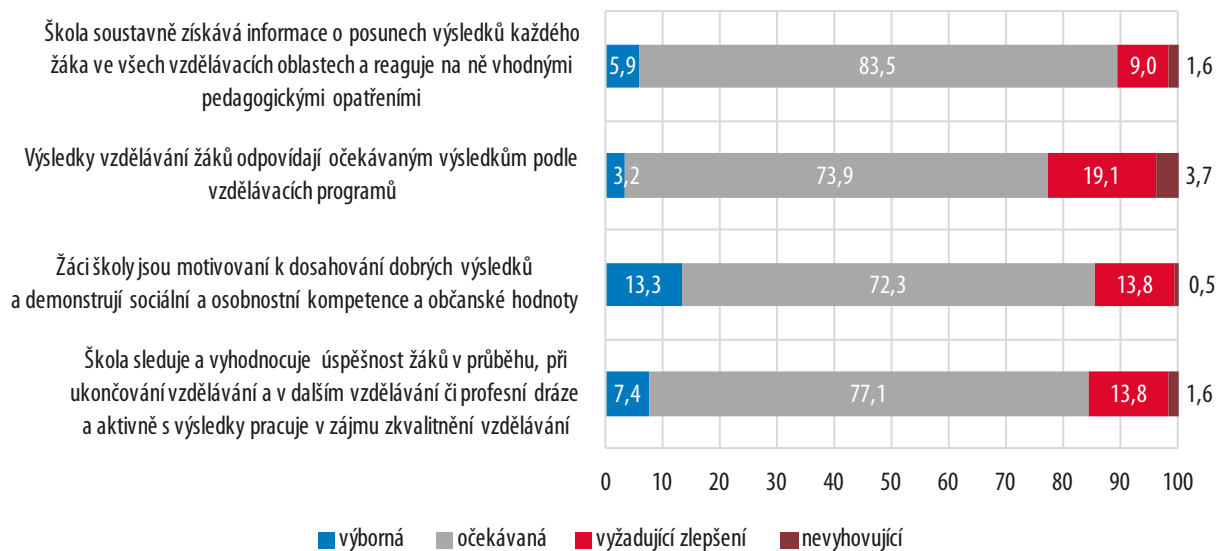
Graf 59

Výsledky vzdělávání žáků – podíl gymnázií (v %)



Graf 60

Výsledky vzdělávání žáků – podíl středních odborných škol (v %)



5.3.2 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou a závěrečnou zkouškou

V jarním zkušebním období roku 2017 provedla ČŠI kontrolu přípravy a průběhu maturitních zkoušek v 60 školách, z toho v 12 gymnáziích a 48 školách s obory odborného vzdělávání. Kontrola se týkala společné i profilové části. Celkem bylo zjištěno porušení právních předpisů v 11 školách (18,3 %). Jednalo se o nedostatky v organizaci a průběhu zkoušky (8x), personálním zajištění výuky (2x) a stanovení a zveřejnění obsahu zkoušky (3x). V žádné z kontrolovaných škol nedošlo k bezpečnostnímu incidentu, zkušební dokumentace byla zajištěna proti zneužití, zadavatelé i zkoušení žáci se chovali korektně, dodržovali stanovená pravidla.

Podle statistiky Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání bylo v jarním zkušebním období 2017 úspěšných pouze 74,8 % žáků, o 0,3 % méně než v jarním zkušebním období roku 2016. Nejhorších výsledků dosáhli opět žáci nástavbového studia, kterých bylo úspěšných jen 42,2 %, což je o 1,3 % méně než v předchozím roce. Ve srovnání s žáky ostatních odborných oborů vzdělání měly nástavby o 27 % více neúspěšných. V profilové části maturitní zkoušky však opět byli dokonce lepší (2016 – 0,9 %, 2017 – 0,4 %). V nástavbovém studiu navíc čtvrtina žáků zkoušky vůbec nekonala, nejčastěji z důvodu neprospěchu nebo neuzavřené klasifikaci za 2. pololetí posledního ročníku.

Tabulka 39

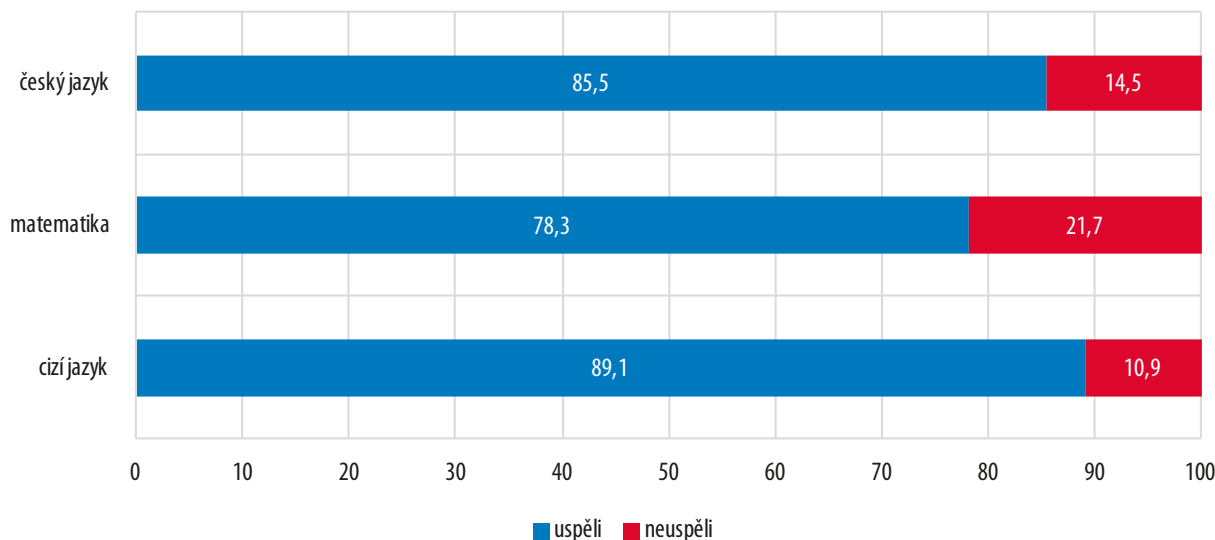
Výsledky maturitní zkoušky – jarní zkušební termín 2016 a 2017 (v %)

Společná část	Podíl ze žáků konajících				Podíl ze žáků přihlášených			
	Uspěli		Neuspěli		Konali		Nekonali	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Gymnázium	95,9	95,5	4,1	4,5	96,6	96,6	3,4	3,4
Odborné obory vzdělání	74,6	72,7	25,4	27,3	85,8	86,0	14,2	14,0
Nástavby	45,4	43,5	54,6	56,5	72,0	75,4	28,0	24,6
Celkem	79,3	78,1	20,7	21,9	87,7	88,3	12,3	11,7
Profilová část	Podíl ze žáků konajících				Podíl ze žáků přihlášených			
	Uspěli		Neuspěli		Konali		Nekonali	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Gymnázium	95,9	95,9	4,1	4,1	96,8	97,0	3,2	3,0
Odborné obory vzdělání	90,1	90,2	9,9	9,8	85,8	86,2	14,2	13,8
Nástavby	91,1	90,6	8,9	9,4	72,0	75,8	28,0	24,2
Celkem	92,0	92,1	8,0	7,9	87,6	88,5	12,4	11,5

I přes další meziroční zlepšení (o 1,5 %) ve společné části maturitní zkoušky zůstává pro žáky nejobtížnější didaktický test z matematiky, ve které v jarním zkušebním období neuspělo 21,7 % maturantů. Pokračuje trend zhoršujících se výsledků v českém jazyce a literatuře ve společné části maturitní zkoušky (2014 – 93,2 %, 2015 – 88,4 %, 2016 – 87,5 %, 2017 – 85,5 % úspěšných). Zhoršení se opět projevilo v gymnáziích, středních odborných školách i nástavbách. Již třetí rok je stabilní úspěšnost žáků v cizích jazycích (89,2 %, resp. 89,1 %).



Výsledky v jednotlivých zkouškách společné části maturitní zkoušky – podíl žáků (v %)



ČŠI opakovaně upozorňovala na neefektivnost vynakládání finančních prostředků na vzdělávání žáků, kterým se opakovaně nedaří ukončit vzdělávání maturitní zkouškou. Ve školním roce 2016/2017 proto navštívila v rámci tematické inspekce 34 vybraných středních škol, které dlouhodobě (od školního roku 2012/2013) v některém z vyučovaných oborů vykazovaly vysokou míru neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky. V těchto školách se hrubá míra neúspěšnosti (podíl žáků, kteří byli u maturitní zkoušky neúspěšní, nebo k ní nebyli připuštěni z důvodu neprospěchu) ve společné části maturitní zkoušky postupně zvyšovala. Ve školním roce 2015/2016 se týkala 65 % žáků. Nejhorší situace byla v nástavbových oborech, kde bylo takových žáků 73 %. Potvrdily se všechny negativní jevy ve vzdělávání, které ČŠI signalizuje několik let. Nejzásadnější je zjištění, že ve dvou třetinách navštívených škol se ve sledovaném období vzdělávali žáci, kteří po úspěšném absolvování všech ročníků u maturitní zkoušky třikrát neuspěli (nejčastěji ve společné části) a následně byli v souladu s právními předpisy opět přijati do maturitního ročníku, na jehož konci uskutečnili další většinou neúspěšné pokusy o vykonání maturitní zkoušky. V průměru připadli na jednu hodnocenou školu téměř čtyři takoví žáci. Dalšími rizikovými faktory negativně ovlivňujícími úspěšnost žáků ve vzdělávání a následně při maturitní zkoušce jsou absence účinného systému přijímacího řízení, přijímání žáků bez potřebných studijních předpokladů, vysoká míra omluvené a neomluvené absence, nízká motivace žáků ke vzdělávání, nízká míra odborné kvalifikovanosti pedagogů, nedostatečná míra aprobovanosti ve výuce matematiky a cizích jazyků a vysoká míra fluktuace učitelů. Vedení škol si bylo uvedených nedostatků většinou vědomo, ale přijímaná opatření byla formální a převážně neefektivní.

Povinné jednotné přijímací zkoušky do oborů poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou zatím pozitivní dopad na kvalitnější výběr žáků nemají. Ředitelé škol jsou vázáni pouze podmínkou, že výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60% podíl na celkovém hodnocení uchazeče, resp. minimálně 40% podíl na celkovém hodnocení uchazeče u gymnázií se sportovní přípravou. Takto pojaté přijímací pravidlo umožňuje školám stanovit taková přijímací kritéria, která vedou k přijetí všech uchazečů bez ohledu na jejich studijní předpoklady. Navíc, pokud školy nenaplní plánovanou kapacitu v prvním kole, vyhlásují postupně další kola přijímacího řízení, která již nejsou vázána povinností konat přijímací zkoušky. Jednotné přijímací zkoušky bez centrálně stanovené hranice úspěšnosti nevyřešily problém s přijímáním uchazečů bez potřebných studijních předpokladů. ČŠI dlouhodobě upozorňuje na přímou souvislost mezi kvalitou přijímaných uchazečů a jejich úspěšností ve vzdělávání. Školy v zájmu získání finančních prostředků snižují nároky na kvalitu, snaží se žáky přijmout a ve vzdělávání udržet co nejdéle.

V nematuritních oborech vzdělání pokračuje úspěšná implementace závěrečných zkoušek konaných podle jednotného zadání do systému odborného vzdělávání.

ČŠI v květnu a červnu provedla kontrolu organizace a průběhu závěrečných zkoušek podle jednotného zadání v 67 středních školách a ve 112 oborech vzdělání, z toho v 95 oborech kategorie H, 15 oborech kategorie E a 2 oborech kategorie C. Porušení byla zjištěna ve čtyřech oborech vzdělání. Ve dvou případech nebyly žákům oznámeny výsledky praktické zkoušky nejpozději jeden týden před konáním ústní zkoušky, v jednom oboru byly zahájeny zkoušky před 20. květnem a v jednom oboru bylo zjištěno porušení v organizaci a průběhu ústní zkoušky. V 9,6 % oborů se uskutečnila písemná zkouška na počítačích. Vše proběhlo bez problémů, učitelé i ředitelé oceňovali funkčnost systému, menší administrativní náročnost, objektivizaci hodnocení, kvalitu grafických výstupů a možnost vyzkoušet si systém „nanečisto“. Praktická zkouška proběhla ve 12 oborech vzdělání ve firmě. V 71 oborech vzdělání (81,6 %) měli žáci u ústní zkoušky k dispozici doplňující podklady (ukázky materiálů a výrobků, obrázky, schémata apod.). Aktualizované otázky z oblasti světa práce hodnotili učitelé nejčastěji jako spíše lepší (50 %) nebo srovnatelné (43 %) s předchozími. Realizace praktické závěrečné zkoušky podle jednotného zadání přinesla opět u některých oborů vzdělání zvýšené náklady na straně školy i žáků. Z anketních formulářů zadaných ředitelům škol vyplynulo, že u 52,4 % oborů si závěrečné zkoušky vyžádaly zvýšené náklady na straně školy a u 14,4 % oborů si vyžádaly zvýšené náklady na straně žáků.

Tabulka 40

Zvýšené náklady školy a žáků na realizaci praktické zkoušky v KČ

Skupina oborů vzdělání	Náklady škola	Náklady žák
Strojírenství a strojírenská výroba	874	–
Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika	1 135	–
Potravinářství a potravinářská chemie	254	407
Textilní výroba a oděvnictví	–	350
Zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů	406	1 000
Polygrafie, zpracování papíru, filmu a fotografie	1 000	200
Stavebnictví, geodézie a kartografie	1 450	–
Doprava a spoje	70	–
Zemědělství a lesnictví	500	–
Gastronomie, hotelnictví a turismus	417	667
Obchod	295	–
Osobní a provozní služby	318	150
Obecně odborná příprava	50	–
Umění a užité umění	1 480	–
Celkem	714	447

Podle statistiky Národního ústavu pro vzdělávání uspělo při závěrečných zkouškách 93,7 % žáků v písemné zkoušce, 97,3 % žáků v praktické zkoušce a 97,2 % žáků v ústní zkoušce. Celkově byly výsledky u závěrečných zkoušek výrazně lepší než u zkoušek maturitních. Více jak 15% neúspěšnost měli žáci v písemné zkoušce v oborech vzdělání Autoelektrikář (26,6 %), Řezník – uzenář (17,1 %), Manipulant poštovního provozu (17,1 %), Chemik (16,7 %), Podlahář (16,7 %) a Stavební práce (16 %). V praktické zkoušce byli nadprůměrně neúspěšní žáci oborů Podkovář a zemědělský kovář (23,5 %) a Strojník silničních strojů (20 %). U ústní zkoušky nebyla v žádném oboru zaznamenána vyšší než 15% neúspěšnost.



Výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové, informační a přírodovědné gramotnosti bylo na středních školách doplněno dotazníky pro učitele vybraných vyučovacích předmětů. Do vzorku pro výběrové zjišťování byli zahrnuti žáci 3. ročníků maturitních oborů vzdělání. Necelou polovinu ve vzorcích pro každou z gramotností tvořili žáci oboru gymnázium.

5.3.3.1 Jazyková gramotnost

Do výběrového zjišťování bylo zapojeno 12 890 žáků (z toho 703 se SVP) z 238 středních škol. Průměrná úspěšnost byla 65 %. Průměrný výsledek za žáky všech zahrnutých škol v zásadě odpovídá očekávání (67 %), nicméně je třeba vzít v potaz, že průměrná úspěšnost žáků oboru Gymnázium byla o 17 procentních bodů vyšší než žáků ostatních oborů (nejnižší průměrnou úspěšnost měli žáci zemědělských a zdravotnických oborů). S ohledem na to je nutné konstatovat, že průměrné výsledky žáků negymnaziálních studijních oborů zůstaly výrazně za očekáváním a vzhledem k důležitosti jazykové vybavenosti žáků pro jejich budoucí profesní uplatnění se jedná o výrazně negativní zjištění. Chlapci byli o 5 procentních bodů úspěšnější než dívky. Součástí výběrového zjišťování byl dotazník pro žáky, ve kterém žáci například uváděli, jak často ve výuce jiných předmětů než cizího jazyka používají studijní materiály v cizím jazyce. Až na žáky skupiny oborů Hotelnictví a Podnikání více než polovina žáků uvedla, že uvedené materiály používá nejvýše jednou týdně. Výběrové zjišťování doprovázel také dotazník pro učitele, ve kterém více než čtyři pětiny učitelů cizích jazyků uvedly, že ve výuce jiných předmětů jejich kolegové využívají studijní materiály v cizím jazyce nejvýše jednou týdně. Dvě pětiny oslovených učitelů uvedly, že ke zvýšení jazykové gramotnosti žáky by přispěla vyšší dotace hodin výuky cizích jazyků.

Více informací viz zpráva *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*.

5.3.3.2 Informační gramotnost

Výběrového zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti se zúčastnilo 13 241 žáků (z toho 440 se SVP) z 227 škol. Průměrná úspěšnost byla 66 % – výsledek odpovídající očekávané hodnotě svědčí o tom, že při rozvoji prakticky upotřebitelných dovedností zahrnutých v informační gramotnosti školy pracují se žáky odpovídajícím způsobem a s efektivním dopadem (jakkoli se za obecně přijatelnou průměrnou hodnotou skrývají i žáci s výrazně podprůměrným výsledkem). Žáci oboru Gymnázium dosáhli průměrné úspěšnosti jen o 9 procentních bodů vyšší než žáci ostatních oborů vzdělání. Nejnižší průměrnou úspěšnost měli žáci ze skupin oborů Hotelnictví a Podnikání a zdravotnických oborů. Chlapci byli o 7 procentních bodů úspěšnější než dívky. Dotazník pro žáky obsahoval otázky zjišťující využívání digitálních technologií. Z výsledků plyne, že tři čtvrtiny žáků využívají informační technologie ke komunikaci se svými učiteli jen ojediněle nebo vůbec a dvě pětiny žáků používají ve škole informační technologie k výuce nejvýše jedenkrát týdně. V samostatném dotazníku 95 % učitelů uvedlo, že je spokojeno s četností využívání informačních technologií ve výuce, více než polovina učitelů uvedla, že častější využívání by již nebylo přínosem.

Více informací viz zpráva *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*.

5.3.3.3 Přírodovědná gramotnost

Dosažená úroveň přírodovědné gramotnosti byla zjišťována u 13 025 žáků (z toho 461 žáků se SVP) z 231 škol. Průměrná úspěšnost žáků byla 64 %. Podobně jako u jazykové gramotnosti je celkový průměrný výsledek sice jen mírně pod očekávanou hodnotou, jelikož ale žáci oboru Gymnázium byli o 15 procentních bodů úspěšnější než žáci ostatních oborů, je nutné

jej z pohledu žáků negymnaziálních oborů hodnotit jako podprůměrný. Nejnižší průměrné úspěšnosti dosáhli žáci ze skupin pedagogických a humanitních oborů a oborů zdravotnických. Zejména u posledně jmenované skupiny oborů jde o nepříjemně překvapivé zjištění. Dívky měly o 5 procentních bodů nižší průměrnou úspěšnost než chlapci. V dotazníku, který následoval po samotném testu, žáci vyjadřovali své postoje k přírodním vědám a hodnotili některé jevy v hodinách přírodovědných předmětů. Jen čtvrtina žáků někdy v hodinách přírodovědných předmětů samostatně naplánovala, připravila a prováděla experiment, z toho častěji než jednou za pololetí v méně než 10 % případů. Naproti tomu více než tři pětiny učitelů v dotazníku uvedly, že k vlastnímu experimentu žáků dochází alespoň jedenkrát za pololetí. Zároveň se učitelé vyjadřovali i k tomu, co by nejvíce napomohlo ke zvýšení přírodovědné gramotnosti žáků; více než třetina učitelů připisuje největší význam zvýšení hodinové dotace přírodovědných předmětů a jedna čtvrtina zlepšení materiálních podmínek.

Více informací viz zpráva *Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*.

Další poznatky k rozvoji přírodovědné gramotnosti je možné čerpat ze zjištění vyplývajících z mezinárodního šetření PISA 2015, která byla ve školním roce 2016/2017 zveřejněna. V cyklu PISA 2015 byla přírodovědná gramotnost hlavní testovanou oblastí¹⁹.

Výsledek žáků z České republiky v testu přírodovědné gramotnosti byl v PISA 2015 srovnatelný s průměrem zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Česká republika se ale zařadila do skupiny sedmi zemí OECD, jejichž nadprůměrný výsledek z roku 2006 se za devět let statisticky významně zhoršil²⁰.

Ve vzdělávacích oblastech živé systémy, fyzikální systémy a systémy Země a vesmíru dosáhli čeští žáci oproti roku 2006 nižších výsledků ve všech sledovaných druzích škol a nevykazovali ve zvládnutí přírodovědných vzdělávacích oblastí výraznějších rozdílů. Měli relativně lepší znalost obsahu přírodních věd než znalost týkající se metod a postupů přípravy přírodovědných pokusů, ověřování hypotéz, vyhodnocení výsledků. Dovednost rozpoznávat přírodovědné jevy, nabízet a hodnotit jejich vysvětlení zvládli čeští žáci lépe, ovšem hůře vyhodnocovali a navrhovali přírodovědný výzkum. Analyzovat a vyhodnocovat různé podoby dat, tvrzení a důkazů zvládali průměrně.

Zjištění PISA 2015 poukazují na skutečnost, že čeští žáci se v rámci přírodovědných předmětů pouze v omezené míře setkávají s výukou zahrnující experimentování a badatelskou činnost. Badatelská činnost žáků a propojování učiva s každodenním životem jsou v přírodních vědách důležitou a podstatnou součástí výuky. Proto by bylo vhodné v rámci nabídky dalšího vzdělávání pedagogů i v rámci přípravy budoucích učitelů na vysokých školách zařazovat vedle znalostně zaměřených přednášek ve větší míře kurzy zaměřené na didaktiku praktických činností a experimentů v přírodovědných předmětech.

5.4

Závěry a doporučení pro střední vzdělávání

Kritéria, podle kterých ČŠI hodnotila ve školním roce 2016/2017 podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve středních školách, jsou členěna do šesti oblastí. Každá oblast má formulována jednotlivá kritéria, která indikují konkrétní znaky kvality pro gymnaziální a střední odborné vzdělávání.

19 Přírodovědná gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v cyklech PISA 2006 a 2015, čtenářská gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v cyklech PISA 2000 a 2009, matematická gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v cyklech PISA 2003 a 2012.

20 Jak ilustruje graf uvedený v kapitole věnované základnímu vzdělávání, klesající vývoj je navíc možné sledovat i v případě čtenářské a matematické gramotnosti. V oblasti matematické gramotnosti se mezi hlavními šetřeními v roce 2003 a 2012 průměrný výsledek českých žáků statisticky významně zhoršil. Mezi roky 2012 a 2015 se dále mírně zhoršil, ale už statisticky nevýznamně. Česká republika zůstala v roce 2015 stejně jako v roce 2012 na úrovni průměru zemí OECD. V případě čtenářské gramotnosti se průměrný výsledek českých žáků mezi roky 2000 a 2009 statisticky významně zhoršil. Mezi roky 2009 a 2015 se výsledek českých žáků zlepšil, avšak statisticky nevýznamně. Česká republika zůstala v roce 2015 stejně jako v roce 2009 pod průměrem zemí OECD.



Ve školním roce 2016/2017 ČŠI hodnotila střední školy jako vstřícné a bezpečné místo pro všechny účastníky procesu vzdělávání. Stav vyžadující zlepšení byl zjištěn v 9,1 % gymnázií a v 3,7 % škol středního odborného vzdělávání. Vedení více než 90 % středních škol usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.

V kritériu hodnotícím kvalifikovanost, odbornou zdatnost a profesionalitu v přístupu k práci učitelů jsou rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním. V gymnáziích bylo toto kritérium v 15,2 % škol hodnoceno na výborné úrovni a jen v 6,1 % škol jako stav vyžadující zlepšení, ostatní školy byly hodnoceny na požadované úrovni. Zatímco ve středním odborném vzdělávání mělo výbornou úroveň 9 % škol, zlepšení vyžadovalo 13,8 % škol a 0,5 % škol bylo hodnoceno jako nevyhovující.

V převážné většině středních škol pedagogové důsledně uplatňovali při komunikaci s žáky, rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup. Rezervy měli gymnaziální učitelé v aktivní spolupráci a poskytování vzájemné podpory a zpětné vazby (v 15,2 % gymnázií úroveň vyžadující zlepšení).

Značné rozdíly byly mezi školami v aktivní spolupráci učitelů na svém profesním rozvoji. V gymnaziálním vzdělávání bylo 12,1 % škol v tomto kritériu hodnoceno výborně a v 18,2 % gymnázií byl zjištěn stav vyžadující zlepšení. Ve středním odborném vzdělávání mělo výborné hodnocení 6,4 % škol, zlepšení vyžadovalo 9 % škol.

Více než 90 % středních škol mělo jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogičtí pracovníci sdíleli a naplňovali, z toho více než 15 % škol bylo v tomto kritériu hodnoceno výborně. V gymnáziích bylo zjištěno významné riziko v ŠVP, které ve více než pětina škol nebyly v souladu s kurikulárními dokumenty (rámcovými vzdělávacími programy). Ve středním odborném vzdělávání byl nevyhovující stav nebo stav vyžadující zlepšení zjištěn přibližně v 10 % škol. Školy převážně fungovaly podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů. Stav vyžadující zlepšení byl zjištěn v 12,1 % gymnázií a 9,6 % škol středního odborného vzdělávání.

Výbornou úroveň měla spolupráce s vnějšími partnery v téměř 40 % gymnázií a 44,1 % škol středního odborného vzdělávání.

Významné rozdíly byly v gymnáziích i ve školách středního odborného vzdělávání zjištěny v kritériích hodnotících činnost vedení škol v oblasti řízení, monitoringu a vyhodnocování práce školy, přijímání opatření pro zlepšení, vytváření zdravého školního klimatu, zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, vytváření podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zjištění optimálních materiálních podmínek a péče o jejich využívání.

V oblasti výuky byl nejrizikovější stav zjištěn u gymnázií v kritériu hodnotícím systematické sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování jeho individuálních potřeb učitelem (63,6 % škol mělo úroveň vyžadující zlepšení a 9,1 % škol úroveň nevyhovující).

Značné rozdíly jsou mezi středními školami ve využívání výchovně-vzdělávacích strategií pro naplňování stanovených cílů a v přípravě pedagogů na výuku. Kolem 20 % škol se ve své práci dostatečně nezaměřuje na sociální a osobnostní rozvoj žáků.

V téměř čtvrtině gymnázií byly zjištěny rezervy v získávání informací o posunech výsledků každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech. Ve více než 20 % gymnázií mají výsledky vzdělávání výbornou úroveň, žáci jsou motivováni k dosahování výborných výsledků. Naopak v téměř 20 % škol středního odborného vzdělávání výsledky vzdělávání neodpovídají očekávaným výsledkům podle ŠVP. Školy většinou sledují a vyhodnocují úspěšnost žáků v průběhu a při ukončování vzdělávání, avšak přijímaná opatření pro zlepšení zejména ve středních školách odborného vzdělávání nejsou zcela účinná.

Pozitivní zjištění

- Bezproblémová realizace závěrečných zkoušek podle jednotného zadání, včetně postupného zavádění zpracování písemných prací na počítači.
- Spolupráce se zaměstnavateli a profesními svazy, která přispívá k úspěšnému naplnění plánovaného profilu absolventa.
- Realizace části praktického vyučování na pracovištích smluvních partnerů umožňuje žákům získat potřebné dovednosti a zkušenosti v reálném pracovním prostředí.
- Spolupráce škol se zahraničními partnery podporuje rozvoje odborných a jazykových dovedností žáků i pedagogů. Umožňuje žákům poznat odlišné kulturní prostředí.
- Modernizace výukových prostor a technického vybavení přispívá k rozvoji estetického cítění žáků a zvýšení efektivity vzdělávacího procesu.
- Velmi dobrá kvalita praktického vyučování, která přispívá k naplnění odborného profilu absolventa i k všestrannému rozvoji osobnosti žáka, včetně jeho klíčových kompetencí.

Negativní zjištění

- Nabídka studijních míst překračuje poptávku po vzdělávání. Nevhodně nastavená pravidla pro přijímání žáků ke vzdělávání vedou k přijímání uchazečů bez potřebných studijních předpokladů.
- Vysoká míra absence žáků, která negativně ovlivňuje dosahované výsledky ve vzdělávání.
- Převažující frontální výuka v teoretických předmětech, která má v kombinaci s využitím transmisivní vyučovací metody za následek nižší aktivitu žáků a jejich menší zájem o vzdělávání. Učitel není koordinátorem procesu učení, ale nositelem informací, které žáci v dnešní době pokročilých technologií mohou získat sami. Upřednostňuje se učivo před rozvojem klíčových kompetencí.
- Omezené zohledňování individuálních potřeb žáků ze strany pedagogických pracovníků, zejména v gymnaziálním vzdělávání.
- Nepříznivá věková struktura vyučujících odborných předmětů a praktického vyučování a malý zájem odborníků z praxe o učitelskou profesi z důvodu nedostatečného finančního ohodnocení a psychické náročnosti profese.
- Vedení škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky nepracuje systematicky s průběžnými výsledky vzdělávání. Strategii předcházení školní neúspěšnosti vůbec nemají nebo ji neuplatňují důsledně.
- Nedostatečná kontrolní a hospitační činnost vedoucích pracovníků některých škol má za následek nedostatečnou zpětnou vazbu pro pedagogy, což omezuje jejich profesní rozvoj.

Doporučení

Úroveň školy:

- Realizovat účinná opatření proti vysokým absencím žáků při výuce na základě podrobné analýzy příčin.
- Na úrovni vedení školy, případně předmětových komisí se zaměřit při hospitační činnosti na efektivitu a pestrost používaných forem a metod práce. Preferovat způsoby vyučování, které vedou k větší samostatnosti žáků a jejich aktivní spoluúčasti na procesu vzdělávání.



- Systematicky podporovat vzdělávání pedagogů v oblasti společného vzdělávání. Získané teoretické poznatky aplikovat v praxi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných.
- Zaměřit se na efektivitu matematického vzdělávání. Využívat vzdělávací strategie, které podpoří zájem žáků o matematiku a přispějí k dosahování lepších výsledků v matematických dovednostech a ve schopnosti aplikace matematického aparátu při řešení problémových úloh v dalších předmětech i běžném životě.
- Vytvářet podmínky pro zlepšení motivace žáků ke vzdělávání. Podporovat jejich participaci na rozhodování a fungování školy. Umožněním aktivního ovlivnění různých aspektů výuky vést žáky k větší osobní zodpovědnosti za své vzdělávání.
- Prohlubovat spolupráci se zaměstnavateli zejména v oblasti zajištění většího podílu praktického vyučování v reálném pracovním prostředí. Osobní zkušenosti žáků s aktuálními oborovými a technologickými trendy přispět k úspěšnému naplnění profilu absolventů a ke zlepšení jejich uplatnitelnosti na trhu práce.
- Pravidelně vyhodnocovat příčiny školní neúspěšnosti na úrovni školy, oborů, tříd i jednotlivých žáků. Opatření pro zlepšení přijímat ve spolupráci s pedagogickými pracovníky tak, aby byla účinná a odpovídala reálným možnostem žáků i pedagogů.

Úroveň zřizovatele:

- Optimalizovat skladbu vyučovaných oborů vzdělání tak, aby reflektovala zájem uchazečů, i demografický vývoj. Uplatnitelnost absolventů středních škol vyhodnocovat ve spolupráci se sociálními partnery (zaměstnavatelé, hospodářská komora, agrární komora, úřady práce, profesní svazy a cechy).
- Při realizaci krajských akčních plánů úzce spolupracovat se všemi aktéry v oblasti vzdělávání. Ve středních školách podporovat propojování externího a vlastního hodnocení na základě jednotných kritérií tzv. Kvalitní školy.
- Sledovat a vyhodnocovat činnost středních škol, které opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky. Na základě posouzení oborové struktury v jednotlivých školách a v celých krajích zvážit u některých škol výmaz vybraných oborů vzdělání.

Úroveň systému:

- Provést redukci 239 rámcových vzdělávacích programů do odvětvové struktury s vnitřní diferenciací na složku s všeobecným a odborným základem umožňující další oborovou specializaci.
- Vytvořit koncept podpory budoucích učitelů, který by motivoval kvalitní absolventy středních škol vstoupit do pregraduálního vzdělávání a umožnil pedagogickou činnost také odborníkům z praxe.
- Doporučit školám rozšířit způsob přijímání uchazečů o studium důsledným uplatňováním školní přijímací zkoušky, která bude dostatečným způsobem ověřovat obecné studijní předpoklady uchazečů o středoškolské vzdělání.
- Zaměřit se v DVPP významně na různé typy rizikového chování žáků (zejména šikana, závislosti, záškoláctví).
- Vyřešit financování zvýšených nákladů středních škol i jednotlivých žáků spojených s vykonáním závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

6 Vyšší odborné vzdělávání

Od 1. května 2015 byla přijata novela školského zákona zákonem č. 82/2015 Sb., který opravňuje Českou školní inspekci zjišťovat a hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů ve vyšších odborných školách. V důsledku této legislativní změny nabyla Česká školní inspekce kompetence hodnotit ve vyšším odborném školství také kvalitu a efektivitu poskytovaného vzdělávání na základě Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.

Ve školním roce 2015/2016 byla pilotně ověřena modifikace kritérií hodnocení, určená pro vyšší odborné vzdělávání, na vzorku vyšších odborných škol. Základní struktura kritérií je shodná s ostatními modifikacemi a je rovněž členěna do 6 oblastí (Koncepce a rámec školy, Pedagogické vedení školy, Kvalita pedagogického sboru, Výuka, Vzdělávací výsledky studentů, Podpora studentům při vzdělávání), z nichž každá obsahuje určitý počet dílčích hodnotících kritérií.

Inspekční činnost ve vyšších odborných školách ve školním roce 2016/2017 probíhala podle Plánu hlavních úkolů schváleného ministryní školství, mládeže a tělovýchovy. Stěžejním úkolem byla realizace inspekční činnosti v rozsahu stanoveném v § 174 odst. 2 školského zákona. Pro oblast vyššího odborného vzdělávání byl zahájen v rámci specifického úkolu regulární proces hodnocení a kontroly kvality a efektivity vzdělávání na vyšších odborných školách.

Navštívené školy vzdělávaly studenty průměrně v 2,3 oborech vzdělání, přičemž ČŠI hodnotila průměrně 2,3 obory vzdělání v jedné škole. V rámci inspekční činnosti bylo zhodnoceno celkem 390 vyučovacích hodin.

6.1

Podmínky vyššího odborného vzdělávání

6.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Vyšší odborné vzdělávání je v českém vzdělávacím systému poskytováno ve vyšších odborných školách v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání ukončené absolutoriem. V závěru studia studenti zpracovávají absolventskou práci. Obhajoba absolventské práce je vedle zkoušky z odborných předmětů odpovídajících akreditovaným vzdělávacím programům a zkoušky z cizího jazyka nedílnou součástí absolutoria. Téma absolventské práce si studenti většinou volí podle svého odborného zaměření, svých zájmů, případně podle zájmu firmy, ve které vykonávají odbornou praxi. Zpracováním absolventské práce a její obhajobou jsou ověřovány schopnosti studentů vyhledat, nastudovat a zpracovat dostupnou literaturu, analyzovat a syntetizovat získané poznatky, prezentovat své úsudky, řešit tvůrčím způsobem problémy a na základě vlastního výzkumu prakticky přispět k řešení aktuálních problémů praxe. Úspěšný absolvent má právo používat označení (neakademický titul) diplomovaný specialista (ve zkratce, DiS., uváděné za jménem a oddělené od něj čárkou).

Ve školním roce 2016/2017 bylo ve školském rejstříku zapsáno 168 vyšších odborných škol (v meziročním srovnání pokles o 2 %). Struktura škol podle typu zřizovatele je stabilní, odchylky jsou minimální, mírný pokles byl zaznamenán u podílu soukromých a církevních škol. Největší podíl mají veřejné školy, které ve většině případů, na rozdíl od soukromých škol, existují ve spojení se střední školou. Toto propojení je výhodné pro obě součásti právního subjektu a dochází tak k efektivnímu využití personálních i materiálních kapacit.



Tabulka 41

Školy ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet škol celkem	174	171	168
z toho forma vzdělávání denní	165	161	157
z toho forma vzdělávání ostatní	92	93	89
Podíl veřejných škol (v %)	66,7	67,3	68,5
Podíl soukromých škol (v %)	26,4	25,7	25,0
Podíl církevních škol (v %)	6,9	7,0	6,5
Počet studijních skupin	994	947	904
Počet studentů	26 964	24 783	21 998
z toho počet studentů zdravotně postižených	35	34	24
z toho počet cizinců	552	587	611

Ve školním roce 2016/2017 se ve vyšším odborném školství vzdělávalo 21 998 studentů, meziročně se počet studentů snížil o 12 %. Částečně to lze přisuzovat klesajícímu demografickému vývoji, z větší části však konkurenci v oblasti vzdělávání na vysokých školách. Studenti častěji volí formu vzdělávání na vysokých školách než na vyšších odborných školách. Úbytek studentů školy zaznamenávají nejčastěji v průběhu a po absolvování prvního ročníku. Podíl studentů se zdravotním postižením a podíl cizinců je v meziročním srovnání stabilní.

Tabulka 42

Studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet studentů ve vyšších odborných školách	26 964	24 783	21 998
Podíl studentů v denní formě vzdělávání (v %)	70,5	69,1	67,6
Podíl studentů v ostatních formách vzdělávání (v %)	29,5	30,9	32,4
Podíl studentů se zdravotním postižením (v %)	0,1	0,1	0,1
Podíl cizinců ve VOŠ (v %)	2,0	2,4	2,8
Počet nově přijatých studentů do 1. ročníku	10 757	9 867	8 683
Počet absolventů	6 035	5 685	–

Ve výuce cizích jazyků převládá u studentů jazyk anglický (94,5 %), na druhém místě je jazyk německý (27,1 %) a na třetím místě jazyk ruský (5,3 %). Rozdíly meziročního srovnání v cizojazyčném vzdělávání jsou minimální a zájem o jednotlivé jazyky je u studentů stabilní.

Studenti učící se cizí jazyk

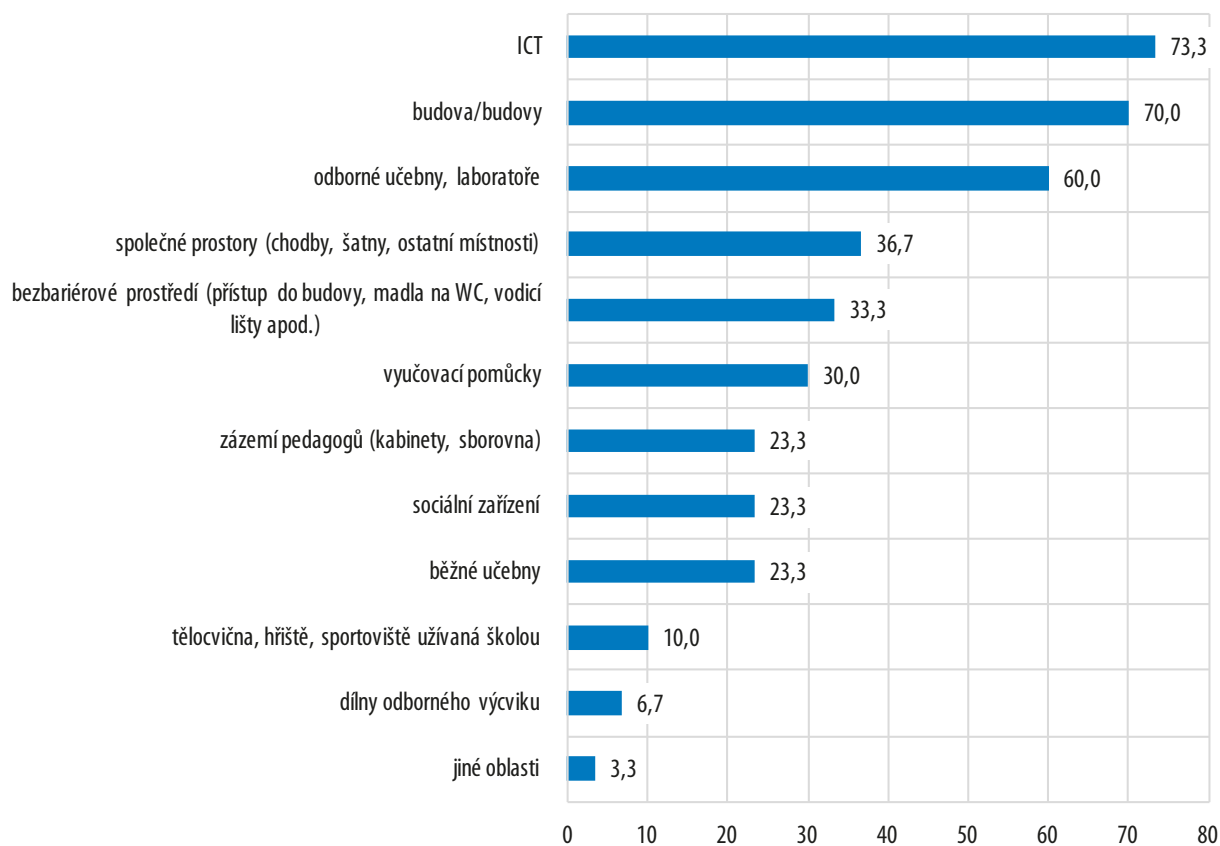
Studenti učící se cizí jazyk	2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Celkem	18 881	–	16 970	–	14 701	–
Anglický	17 119	90,7	15 538	91,6	13 899	94,5
Francouzský	391	2,1	318	1,9	285	1,9
Německý	5 807	30,8	4 976	29,3	3 982	27,1
Ruský	1 091	5,8	1 000	5,9	784	5,3
Španělský	602	3,2	523	3,1	455	3,1
Italský	63	0,3	80	0,5	65	0,4

6.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky navštívených kmenových prostor škol, které ČŠI hodnotila, umožňují vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu (v 90 % škol rozhodně umožňují, v 10 % spíše umožňují). Největší rezervy školy vidí ve vybavení ICT a stavu budov. Hodnocení ČŠI souhlasí s odpověďmi, které vyplnili ředitelé škol v Dotazníku pro ředitele. Potřebné investice by měly směřovat do modernizace ICT (73,3 %) a rekonstrukce budov (70 %), pak do vybavení odborných učeben a laboratoří (60 %).

Graf 62

Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek VOŠ – podíl škol (v %)

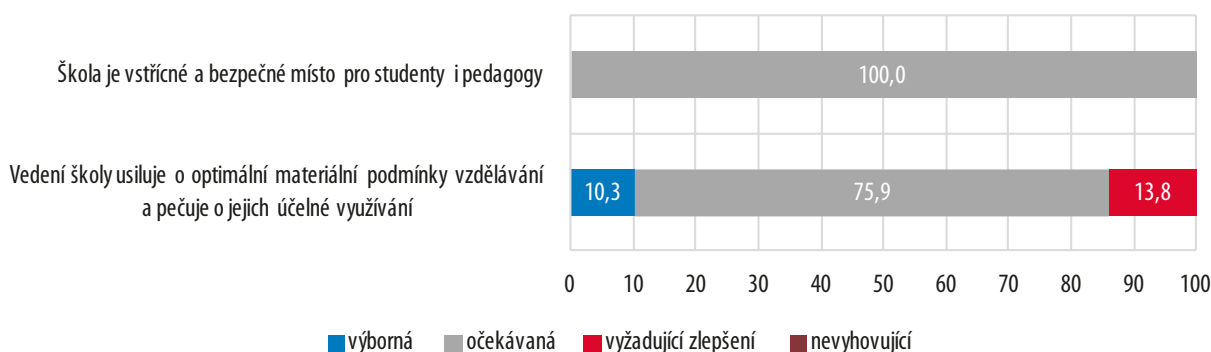


V hodnocení bezpečnosti prostor škol byly všechny klasifikované jako bezpečné. Porušení v oblasti bezpečnosti bylo zjištěno v minimální míře (v 3,3 %), jednalo se především o porušení formálního rámce bezpečnosti a ochrany, v oblasti prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ a v oblasti personálního zabezpečení BOZ studentů při výuce.

Podle kritéria 2.4 – Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání – bylo ČŠI hodnoceno jen 13,8 % škol na úrovni vyžadující zlepšení v oblasti technického stavu školy, materiálních podmínek vzdělávání, včetně odpovídajícího zabezpečení studijní literatury, pomůcek a podpor, nezbytných vzhledem k cílům a dané formě studia.

Graf 63

Celkové posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl škol (v %)



6.1.3 Finanční podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Plnění koncepčních záměrů škol podporuje vícezdrojové financování i aktivity vedení školy v oblasti získávání dalších finančních prostředků, což umožnilo úspěšně realizovat vzdělávací programy. Kromě finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu podle § 160 školského zákona školy získaly finanční prostředky např. z rozvojových programů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Vedení škol zajistilo pravidelné platby za školné studentů, výše úplaty za vyšší odborné vzdělávání v jednotlivých oborech byla stanovena v souladu s § 14 vyhlášky č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání. Školy se pro zlepšení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání zapojily do řady projektů na lokální, regionální i celostátní úrovni spolufinancovaných z prostředků Evropské unie. Zřizovatelé (kraje) veřejných vyšších odborných škol poskytli dotace na provoz a podporovali činnost škol účelovými dotacemi. U škol zřizovaných registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi byly ze státního rozpočtu financovány všechny výdaje, včetně provozních. 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 vhodně použili zisk z doplňkové činnosti a příjmy z ostatních zdrojů (např. dary) pro rozvoj škol.

Finanční podmínky vyšších odborných škol hodnotila ČŠI ve 31 subjektech, z toho v 7 soukromých a ve 2 církevních zřizovatelů.

6.1.4 Personální podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

6.1.4.1 Ředitelé vyšších odborných škol

Ve všech hodnocených vyšších odborných školách ředitelé splňovali předpoklady pro výkon funkce stanovené v zákoně č. 563/2004 Sb.

Mezi největší překážky omezující výkon funkce ředitele patřila jednak jejich velká administrativní zátěž (76,7 %) a s tím spojený nedostatek času na řízení vlastního pedagogického procesu, dále vidí ředitelé problém v nepružné nebo nepřehledné legislativě (53,3 %). Shodný počet ředitelů (40 %) uvádí problém v nedostatečném objemu přidělených finančních prostředků a časové náročnosti jednotlivých činností.

V řízení vyšších odborných škol byli nejpočetněji zastoupeni ředitelé ve věku 51–60 let (53,3 %), další početnou skupinou byli ředitelé ve věku 41–50 let (23,3 %) a ve věku 61–70 let (16,7 %). Průměrná délka praxe ve výkonu funkce ředitele činila bezmála 10 let, pedagogická praxe ředitelů činila v průměru téměř 25 let.

Ze strany ředitelů vyšších odborných škol byla věnována pozornost dalšímu vzdělávání, a to zejména formou studia k prohlubování odborné kvalifikace, dominantně v legislativní oblasti, dále v oblastech zaměřených na organizační, pedagogické, ekonomické a finanční řízení školy, manažerské dovednosti a na způsoby vedení výuky. Nezanedbatelný počet ředitelů se vzdělával rovněž v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví studentů, dovedností v oblasti cizích jazyků a ICT.

Ve všech navštívených vyšších odborných školách byli ředitelé škol jmenováni do funkcí na základě konkurzních řízení realizovaných v souladu s právními předpisy.

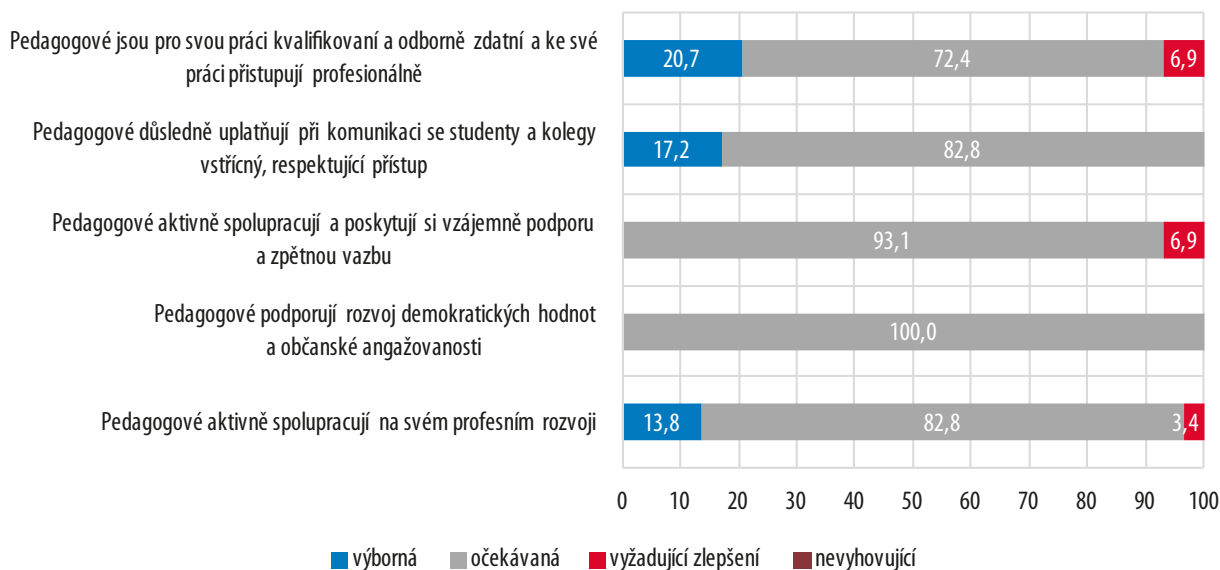
6.1.4.2 Učitelé vyšších odborných škol

V hodnocených vyšších odborných školách pracovalo celkem 97,2 % odborně kvalifikovaných pedagogů. Specifikem vyšších odborných škol je velké procento (34,1 %) externích pedagogů. Vzhledem k velké provázanosti vzdělávacích programů s praxí se většinou jedná o odborníky z praxe, kteří využívají § 11 odst. 6 zákona 563/2004 Sb. Na vyšších odborných školách je všeobecně kladen důraz na kvalifikovanost pedagogických pracovníků i s ohledem na požadavek odborného zabezpečení výuky vzdělávacího programu, který je součástí žádosti o akreditaci vzdělávacího programu.

Nejpočetněji zastoupená skupina učitelů na vyšších odborných školách byla ve věku 51–60 let (30,5 %), následovaly věkové skupiny učitelů 41–50 let (26,3 %) a 31–40 let (25,1 %). Nejmladší skupina učitelů ve věku 21–30 let byla zastoupena 5,4 % a naopak starších učitelů ve věku nad 60 let bylo 12,7 %. Průměrný věk učitelů na vyšších odborných školách byl 48 let. Průměrná dosažená pedagogická praxe činila 18,5 let. Pedagogickou praxi 11–20 let měla většina učitelů vyšších odborných škol (34,7 %), dalšími početnými skupinami byli učitelé s praxí 21–30 let (24,9 %) a přibližně stejně zastoupenými skupinami byli učitelé s pedagogickou praxí 6–10 let (15,1 %) a 31–40 let (11,7 %). Nejméně zastoupenou skupinou učitelů na vyšších odborných školách byli pedagogové s praxí do 1 roku (2,6 %) a nad 41 let (1,9 %). Podobně jako v segmentu středních škol představuje tato věková struktura učitelů společně s nedostatečnou obměnou nejmladší kohorty učitelů do budoucna riziko.



Kvalita pedagogického sboru – podíl škol (v %)



V hodnocených vyšších odborných školách se polovina pedagogických pracovníků zúčastnila alespoň jedné formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V rámci tohoto vzdělávání největší počet učitelů absolvoval studia k prohlubování odborné kvalifikace, ve kterém jednoznačně převládalo vzdělávání v oblasti získávání vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučují, případně metod a forem výuky. Zaměření v oblasti dalšího vzdělávání na oborové a předmětové didaktiky je nedostatečné. Studia ke splnění kvalifikačních předpokladů se zúčastnila už jen 3 % pedagogů.

Hodnocením kvality výuky učitelů a následnému poskytování zpětné vazby se ve vyšších odborných školách nejčastěji věnuje vedení škol (ředitelé a zástupci ředitelů) a vedoucí metodických orgánů, dále vycházelo významné procento u hodnocení učitelů navzájem formou vzájemných hospitací a i hodnocení ze strany studentů formou evaluačních dotazníků. Značné rezervy v některých školách však souvisejí s negativním zjištěním, že v poměrně velkém počtu hodnocených škol se ředitel (9,8 %) a jeho zástupce (10,8 %) hodnocením výuky nezabývá vůbec nebo kvalitu výuky učitelů hodnotí méně než jednou za rok (ředitel v 9,8 %, zástupce v 11,3 % hodnocených škol).

Naplňování potřeb učitelů se vedení škol nejčastěji dařilo realizovat pomocí jejich účasti v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a sledováním a vyhodnocováním jejich potřeb. Je pozitivní, že v 90 % navštívených škol měli učitelé možnost ovlivnit četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání. Významná pozornost byla bezmála ve všech vyšších odborných školách, kde byli noví nebo začínající učitelé, věnována podpoře začínajících učitelů a učitelům do 1 roku praxe. Nejčastějšími formami podpory byly konzultace s ředitelem školy nebo s vyučujícími stejných předmětů, přidělení interního mentora, vzájemné hospitace nebo náslouchy. Použití formálního zaškolovacího programu bylo zaznamenáno u nových pedagogů již s pedagogickou praxí v 38,5 % hodnocených škol. Většina oslovených začínajících pedagogických pracovníků vyhodnotila četnost hodnocení, poskytování zpětné vazby a dopad na jejich práci velmi pozitivně.

Naopak mezi největší překážky, které omezovaly učitele ve zlepšování kvality jejich práce, patřily neúměrná administrativní zátěž, nízké platové ohodnocení, nízká společenská prestiž, nedostatečná motivace studentů spojená s vysokou fluktuací v průběhu vzdělávání (ta je převážně spojena s odchodem na VŠ) a psychická náročnost povolání.

V rámci sledování školního klimatu byli pedagogičtí pracovníci i ředitelé škol nejvíce spokojeni s kolegiálními vztahy a s ochotou respektovat názory druhých, bezproblémovou

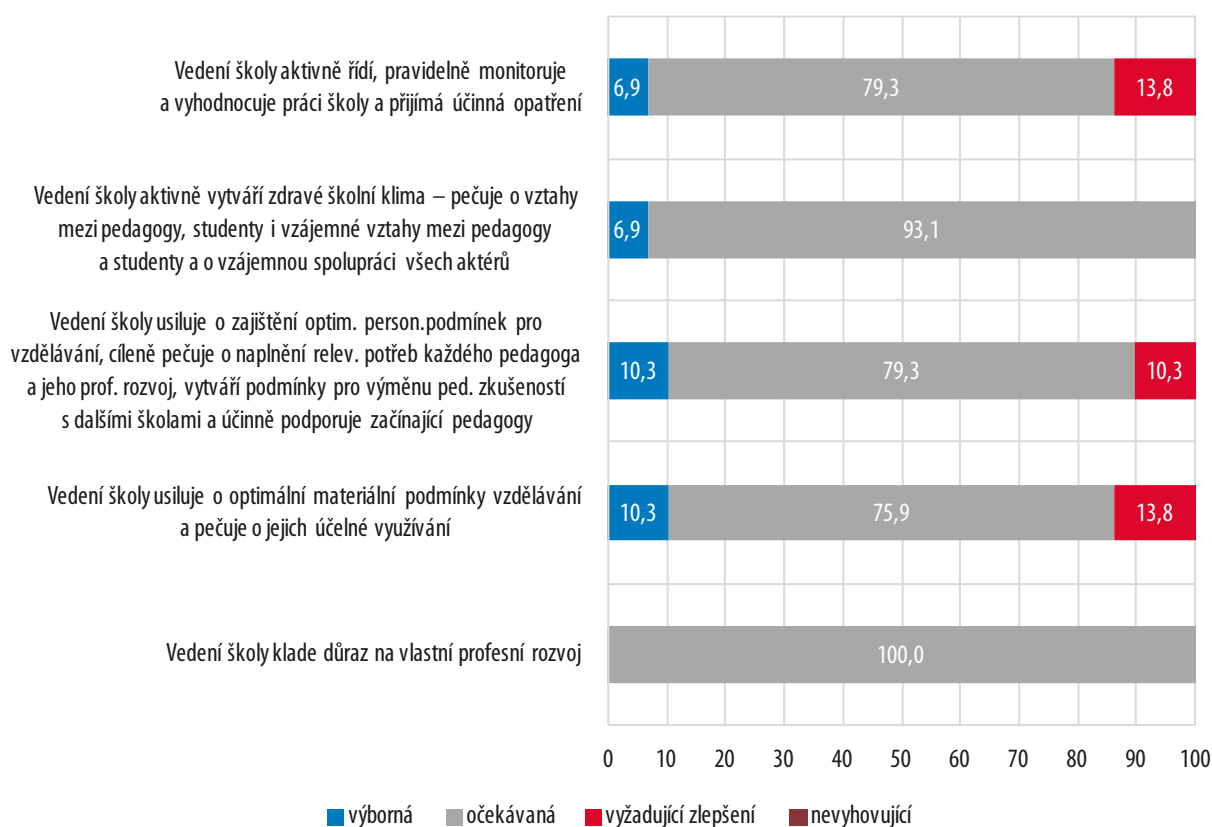
komunikací mezi vedením školy a učiteli, efektivní spoluprací s místními partnery a organizacemi a se vztahy mezi učiteli a studenty. Nejmenší spokojenost byla zjištěna z pohledu učitelů s možností podílet se na rozhodování o škole, následovala menší spokojenost s materiálně-technickým vybavením škol.

6.1.5 Řízení škol ve vyšším odborném vzdělávání

Všechny hodnocené vyšší odborné školy vykonávaly činnosti v rozsahu zápisu do školského rejstříku. Naprostá většina škol měla jasně formulovanou vizi a realistickou koncepci rozvoje a ty se školám dařilo naplňovat. Z hlediska pravidelného monitorování a vyhodnocování práce ze strany vedení vyšších odborných škol byla jen u menší části (13,8 %) konstatována situace vyžadující zlepšení, většina škol (79,3 %) byla na očekávané úrovni a jen nepatrná část (6,9 %) splňovala výbornou úroveň.

Graf 65

Pedagogické vedení školy – podíl škol (v %)



Kvalita akreditovaných vzdělávacích programů byla podle hodnocení ČŠI na očekávané úrovni a dokonce u pětiny navštívených škol byla na výborné úrovni.

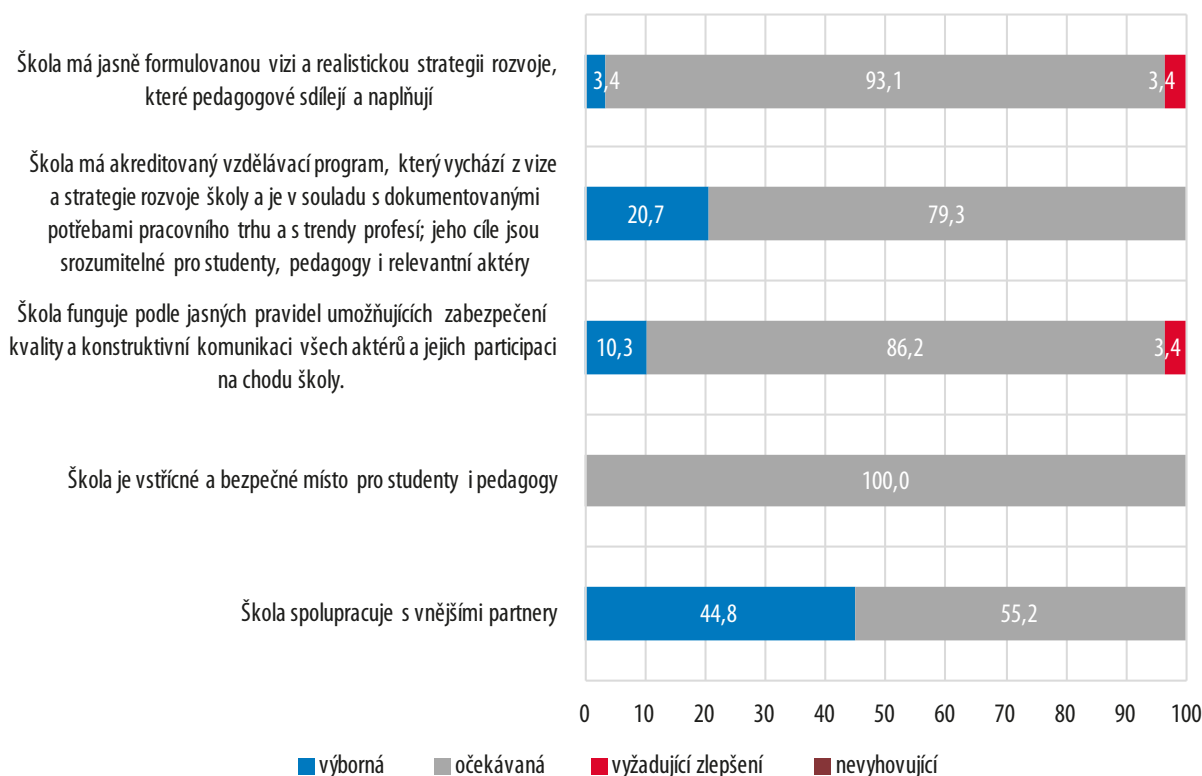
Pro informovanost veřejnosti o škole a pro prezentaci své činnosti využívala téměř polovina hodnocených vyšších odborných škol (43,3 %) webovou aplikaci vyvinutou ČŠI – platformu InspIS PORTÁL. Často se jednalo o subjekty sloučené se střední školou. Na tvorbě vnitřních pravidel vyšších odborných škol se nejvíce podílelo vedení školy (96,7 %) a pedagogové (86,7 %), významnou měrou se vyjadřovali a spolupodíleli na této tvorbě také zástupci samosprávních orgánů studentů (60 %), zástupci školských rad (56,7 %) a zřizovatelé (40 %), k jejichž názorům a námětům ředitelů škol přihlíželi a využívali je pro další rozvoj školy.²¹

21 Tematická zpráva *Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy* je k dispozici zde: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Participace-zaku-a-studentu-na-fu>.

V rámci partnerství vyšší odborné školy využívaly ve velkém počtu spolupráci se zaměstnavateli (93,3 %), neziskovými organizacemi, dalšími školami, vysokými školami, výzkumnými institucemi a místními spolky, a to nejčastěji v oblasti zkvalitnění praktické přípravy studentů. Vyšší odborné školy se hojně zapojovaly do mezinárodních projektů a programů, kde byly nejpočetněji zastoupeny oblasti mobility studentů (výměnné pobyty a stáže), zapojení do mezinárodních projektů, mezinárodní soutěže či exkurze a spolupráce s partnerskými školami v zahraničí (např. Projekt „Erasmus+“, Projekty mobilit a stáží, apod.).

Graf 66

Koncepce a rámeček školy – podíl škol (v %)



6.2

Průběh vyššího odborného vzdělávání

6.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody

Z provedených hospitací a hodnocení výuky vyplynulo, že v naprosté většině vyučovacích hodin vyučující na vyšších odborných školách dokázali stanovit i splnit vzdělávací cíl, přičemž vhodnost cíle odpovídala vždy vzdělávacímu programu. Mezi nepoužívanější organizační formy výuky v navštívených školách patřila frontální výuka a samostatná práce studentů. Ostatní formy jako skupinová výuka a práce ve dvojici se téměř nevyskytovaly. Nejčastější vyučovací metodou byla přednáška, výklad nebo vysvětlování společně s řízeným rozhovorem a práce s textem, nejméně byla zastoupena metoda projektového vyučování. Poměrně často byly využívány aktivizační metody, řešení problémových úloh a názorně demonstrační metody. Okrajově se vyskytovaly metody k osvojení motorických a psychomotorických dovedností.

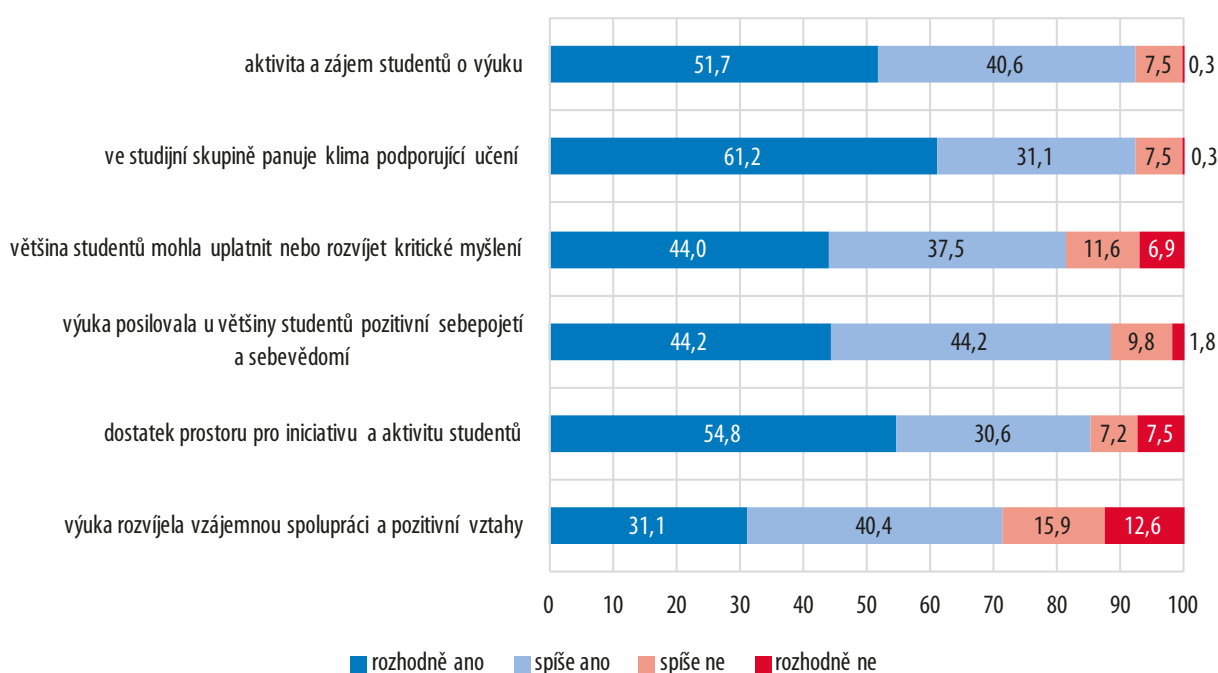
Míra použitých forem a metod výuky se lišila podle druhu navštívené hodiny, zda se jed-

nalo o přednášku nebo cvičení. S ohledem na odborné zaměření akreditovaných programů by mělo být využívání různých vzdělávacích strategií daleko širší.

Vzhledem k vysokému procentu kvalifikovaných učitelů vyšších odborných škol (97,2 %) je porovnání vlivu kvalifikovanosti na používané formy a metody bezvýznamné. Učitelům se ve výuce dařilo koordinovat činnosti studentů, dávat studentům srozumitelné pokyny a jasné a přiměřené požadavky, výuku dokázali vést v naprosté většině věcně a odborně správně. V hospitovaných vyučovacích hodinách byl studentům ze strany učitelů poskytován většinou dostatečně velký prostor pro vyjádření vlastního názoru a pro diskusi a pro jejich dotazy a ve třídách panovala příjemná atmosféra. Vztahy učitelů a studentů jsou obecně dobré a i dle vlastního vyjádření studenti obecně vycházejí s většinou učitelů dobře a většina učitelů s nimi jedná přiměřeně.

Graf 67

Průběh vzdělávání – podíl hodin (v %)



Využití učebních pomůcek bylo většinou účelné, ale v poměrně velké části hospitovaných hodin (28,1 %) nebyly pomůcky využity vůbec. ICT technika byla v hodinách nejvíce využita jen vyučujícím (58,9 %), většinou pro jednoduché prezentace učiva, na druhé straně v poměrně velkém počtu (9,4 %) došlo k neúčelnému využití a v minimálním počtu hodin (5,7 %) nebyly ICT prostředky k dispozici. Ve větší míře by měl být u VOŠ podporován koncept BYOD. Jedná se o vzrůstající trend, který znamená, že si studenti nosí svá vlastní „chytrá“ zařízení (jako jsou notebooky, smartphony, wi-fi routery apod.) do školního prostředí a využívají je při výuce.

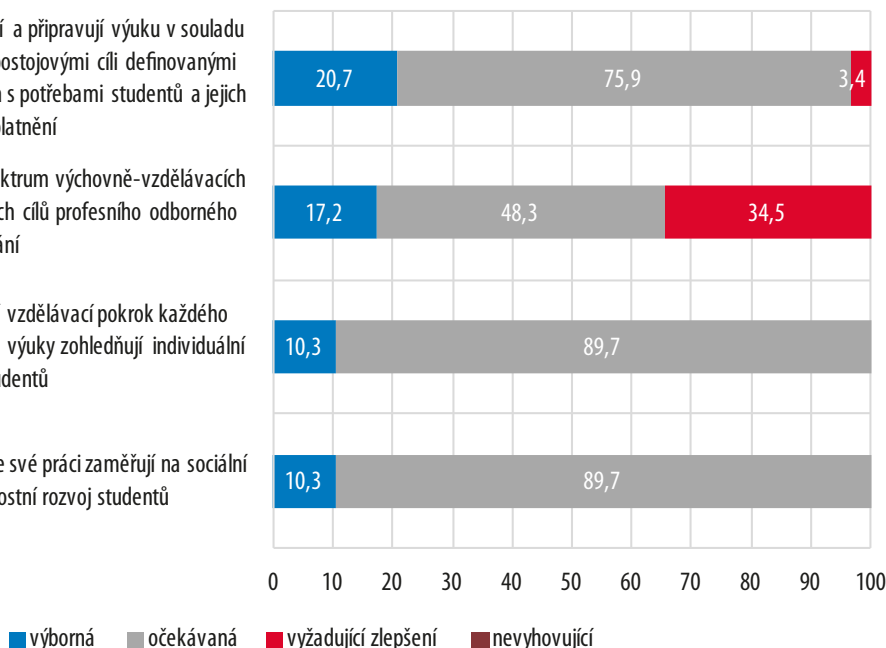
Výuka – podíl škol (v %)

Pedagogové systematicky promyšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a s potřebami studentů a jejich budoucího uplatnění

Pedagogové využívají vhodné spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů profesního odborného vzdělání

Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého studenta a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby studentů

Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj studentů



6.3

Výsledky vyššího odborného vzdělávání

6.3.1 Celkové výsledky vzdělávání studentů

Celkem 80 % škol má stanovená pravidla, podle kterých přijímají studenti. Pro hodnocení výsledků vzdělávání školy stanovily jasně formulovaná pravidla, která byla vždy dodržována. Studenti byli předem seznamováni s programem vyučovaného předmětu včetně požadavků na ně kladených v průběhu a závěru vzdělávacího období. Vyučující průběžně hodnotili výsledky vzdělávání studentů prostřednictvím kontrolních otázek, testů, písemných a seminárních prací, prezentací během vyučování v jednotlivých obdobích a v závěru letního a zimního období studenti byli hodnoceni z jednotlivých předmětů formou zápočtu nebo zkoušky v souladu s příslušným akreditovaným vzdělávacím programem. ČŠI bylo hodnoceno 89,7 % škol očekávanou úrovní a 10,3 % škol úrovní výbornou v kritériu „Škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého studenta ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními“. Výsledky vzdělávání studentů odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů na očekávané úrovni u 96,6 % škol a 3,4 % škol vyžaduje zlepšení. ČŠI také při šetření zaznamenala příklady dobré praxe spočívající v promyšleném využívání studentských projektů jak v praktickém životě školy, tak i smluvních partnerů a veřejnosti.

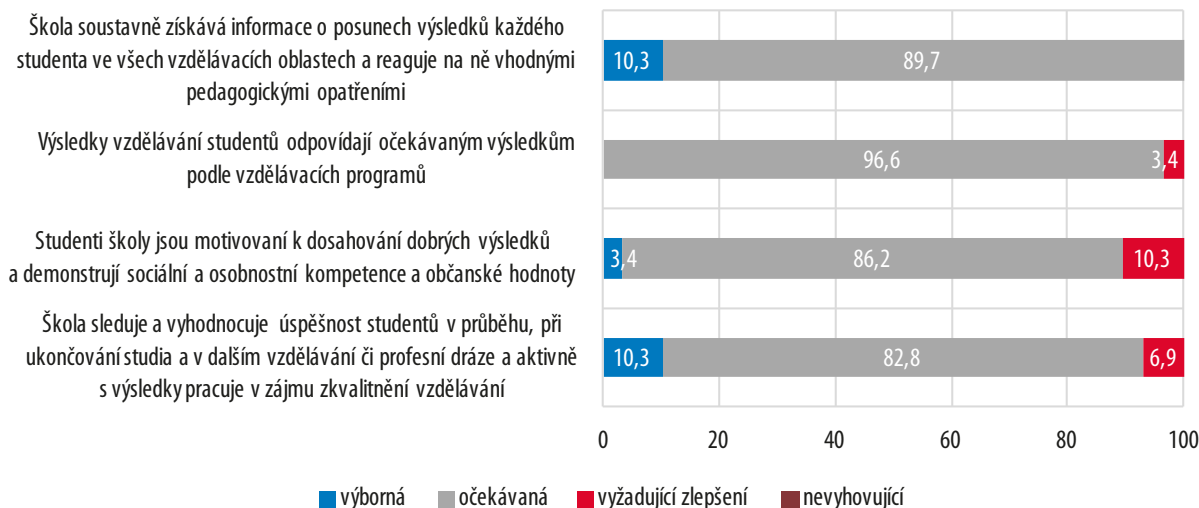
V průběhu školního roku někteří studenti zanechávají studia, což se na konci školního roku projevuje jako vysoká neúspěšnost při plnění studijních povinností, především po prvním ročníku, kdy studenti, kteří byli úspěšní při přijímacím řízení na VŠ, odcházejí.

Ve školním roce 2015/2016 ukončilo vzdělávání absolutoriem 5 685 studentů. ČŠI zhodnotila 10,3 % škol na výborné úrovni, 82,8 % škol na očekávané úrovni a 6,9 % škol na úrovni vyžadují zlepšení při sledování a vyhodnocování úspěšnosti studentů v průběhu, při ukončování studia a v dalším vzdělávání či profesní dráze. Absolventi školy většinou pokračují

v dalším vzdělávání na vysokých školách příbuzného zaměření i v souvislosti s tím, že škola spolupracuje s vysokými školami v oblasti možnosti navazujícího studia absolventů. Uplatnění svých absolventů sleduje a vyhodnocuje 83,3 % škol pomocí dotazníků absolventům (v elektronické nebo písemné podobě), setkání absolventů, informací od zaměstnavatelů nebo individuálními informacemi od studentů a vyvozuje tak závěry pro svoji činnost.

Graf 69

Vzdělávací výsledky studentů – podíl škol (v %)



6.4

Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Materiální vybavení umožňovalo realizaci akreditovaných vzdělávacích programů vyšších odborných škol.
- Novým a začínajícím učitelům je věnována významná pozornost.
- Pozitivem byla praktická orientace výuky tak, jak to odpovídá charakteru vzdělávání na vyšších odborných školách.
- Akreditované vzdělávací programy reflektovaly požadavky zaměstnavatelů a zapojení odborníků z praxe do výuky.
- Školy spolupracovaly se sociálními partnery v souvislosti s rozvojem praktických dovedností studentů podporujících profil absolventa.
- Cíleně a promyšleně využívaná dlouhodobá spolupráce s partnery (s významnými úřady a institucemi) při výuce a realizaci odborné praxe studentů podporuje rozvoj odborných znalostí a praktických dovedností studentů.
- Kvalitní zadání absolventských prací a velmi dobré výsledky u absolutoríí.
- Účinná podpora odborných kompetencí studentů.
- Využívání evropského systému převodu kreditů (ECTS) a vystavování „Europassů“ v cizím jazyce absolventům vyšších odborných škol.
- Propracovaný informační a komunikační systém pro studenty a pedagogy.



- Inovace vzdělávací nabídky a pravidelné vyhodnocování činnosti školy.
- V uměleckých oborech vzdělání je patrný propracovaný systém podpory talentovaných studentů, široké spektrum spolupráce s regionální, republikovou i mezinárodní uměleckou veřejností.
- Řada absolventských prací má praktické využití (např. slouží jako metodický materiál pro další rozvoj vyššího odborného vzdělávání).

Negativní zjištění

- Častěji využívané méně efektivní formy a metody výuky (především frontální výuka, chybějící prostor pro vzájemnou komunikaci a spolupráci) nevytvářejí optimální podmínky pro aktivitu a zapojení kritického myšlení studentů.
- Většina studentů očekávala zejména v odborných předmětech předložení hotových poznatků, zcela ojediněle byl zaznamenán aktivní přístup studentů k výuce. Vyučující se tomuto trendu přizpůsobili, jejich dominance byla mnohdy značná. Studenti tak převážně opisovali prezentace nebo zápisy učitelů na tabuli. Nezbyval tak větší čas na vlastní aktivitu studentů, diskusi, na obhajobu jejich vlastních stanovisek, či na práci s dalšími dokumenty (např. s komentáři k právním předpisům).
- I při samostatné práci mnozí studenti upřednostnili mechanický přístup k řešení problematiky.
- Mezipředmětové vztahy nebyly vždy funkční.
- Nízká míra diferenciací úkolů a chybějící individualizace vzdělávání především v teoretické výuce.
- Do výuky byla málo zařazena týmová projektová práce, na níž by se mohly rozvíjet příslušné kompetence studentů.
- U pedagogů byly zaznamenány i dílčí odborné nepřesnosti.
- Nízká míra motivace studentů a jejich vysoká fluktuace v průběhu vzdělávání.
- Vysoká absence studentů včetně neomluvené projevující se negativně v počtu studentů, kteří nedokončí studium.
- V případě vyššího podílu externích učitelů v pedagogickém sboru nejsou pro jejich pedagogickou spolupráci vytvářeny odpovídající podmínky.
- Koncepce dalšího rozvoje některých škol je nepříznivě ovlivňována vztahy se zřizovatelem. Specifikem vyššího odborného školství je komplikovanost organizačního zajištění výuky z důvodu velkého odlivu studentů, kteří odcházejí na vysoké školy, do zaměstnání nebo do zahraničí, v průběhu prvního ročníku studia.

Doporučení

Úroveň školy:

- Využívat efektivnější formy a metody výuky s ohledem na praktické zaměření vzdělávacích programů.
- Zvýšit míru diferenciací úkolů a individualizaci vzdělávání především v teoretické výuce.
- Věnovat náležitou pozornost akreditaci vzdělávacích programů z hlediska budoucí uplatnitelnosti absolventů.

Úroveň zřizovatele:

- Aktualizovat kapacitu škol v rejstříku škol a školských zařízení podle současných požadavků.
- Snažit se o koncepční propojení záměrů zřizovatelů a vyšších odborných škol s reflexí regionálních potřeb.

Úroveň systému:

- Zamezit v rámci systému duplicitě obsahu vzdělávacích programů vyšších odborných škol a bakalářských programů vysokých škol.
- Provést systémové změny za účelem zajištění oficiální prostupnosti studia na vyšších odborných školách a vysokých školách.
- Podobně jako v jiných segmentech škol věnovat pozornost věkové struktuře učitelů.



7 Základní umělecké vzdělávání

System komplexního vzdělávání v základních uměleckých školách má v našich zemích dlouholetou tradici, které mají své kořeny zejména v podobě hudebního vzdělávání již před více než třemi stoletími. Na ně postupně navazoval vznik dalších uměleckých učilišť. V poválečném období vznikl ucelený systém státních lidových škol umění, po roce 1990 dopracovaný v síti základních uměleckých škol s navazujícím vzděláváním v konzervatořích a vysokých školách uměleckého zaměření. Svým rozsahem, kvalitou odborného zázemí a rovným přístupem k této formě vzdělávání jde v současnosti o významný fenomén formování kulturně civilizační úrovně budoucích generací.

Vzdělávání v základních uměleckých školách je integrální součástí vzdělávací soustavy České republiky a zájemcům o umělecké vzdělávání nabízí služby v souladu se současnými moderními trendy výuky. V závislosti na jejich individuálním zájmu, talentu nebo výjimečném nadání jim poskytuje základy uměleckého vzdělání ve čtyřech oborech: v hudebním, tanečním, výtvarném a v literárně-dramatickém.

ČŠI dlouhodobě sleduje a vyhodnocuje vzdělávací proces v celé síti základních uměleckých škol. Využívá k tomu mj. trvalou spolupráci s Asociací základních uměleckých škol České republiky. Vzájemná informovanost a koordinace činnosti obou institucí efektivně napomáhá zvyšování kvality uměleckého školství v České republice, zajištění jeho dalšího rozvoje, včetně tvorby, úprav a dodržování kurikulárních dokumentů a pedagogické dokumentace, spolupodílení se na vytváření a sledování podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale také dalším tematickým oblastem, v nichž se ČŠI a AZUŠ ČR angažují.

Vzdělávání v ZUŠ se ve školním roce 2016/2017 uskutečňovalo pátým rokem podle školních vzdělávacích programů, počínaje prvním ročníkem, v navazujících ročnících pak podle platných učebních dokumentů vydaných MŠMT v období let 1995 až 2005 pro jednotlivé umělecké obory. Postup realizace vzdělávání podle ŠVP zachycuje tabulka č. 44. Podle školního vzdělávacího programu příslušné ZUŠ byli vzděláváni žáci přípravného studia a prvního až pátého ročníku základního studia I. a II. stupně (modré pole), podle platných učebních dokumentů vydaných MŠMT žáci šestého až sedmého ročníku (růžové pole).

Tabulka 44

Postup realizace vzdělávání podle ŠVP

Studium		Ročník							Poznámky
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
A	Přípravné								
B	Základní	I. stupeň							Přípravné studium ke vzdělávání ve II. st. pro žáky, kteří nenavštěvovali I. st. Studium s rozšířeným počtem hodin pro žáky základního studia I. a II. st. mimořádně nadané a s vynikajícími výsledky.
		II. stupeň							
C	Pro dospělé								

Inspekční činnost ČŠI ve školním roce 2016/2017 vycházela z mnohaletých zkušeností kontinuálního sledování tohoto segmentu vzdělávací soustavy. Ve středu pozornosti byl kromě hodnocení kvality zpracování školních ŠVP především způsob, jakým vedení škol i jednotliví učitelé ve výuce výchovné a vzdělávací cíle ŠVP uplatňují. Komplexní systém

hodnocení ZUŠ potvrdil výrazně převažující podíl škol, které úspěšně naplňují své vize a s využitím konkrétních podmínek, které jim jsou k dispozici, aktivně promýšlejí, dotvářejí a realizují formy a způsoby vzdělávání svých žáků.

Inspekční týmy ČŠI však zároveň zaregistrovaly porušení v oblasti vzdělávacích programů v některých z navštívených ZUŠ. Platné právní předpisy byly porušeny v jedné pětině škol. Mezi zjištěné nedostatky nejčastěji patřilo překročení povoleného počtu žáků ve skupinové a kolektivní výuce, nedodržení předepsaného postupu při přijímání ke vzdělávání, pravidel pro hodnocení žáků a jejich postupu do vyššího ročníku.

7.1

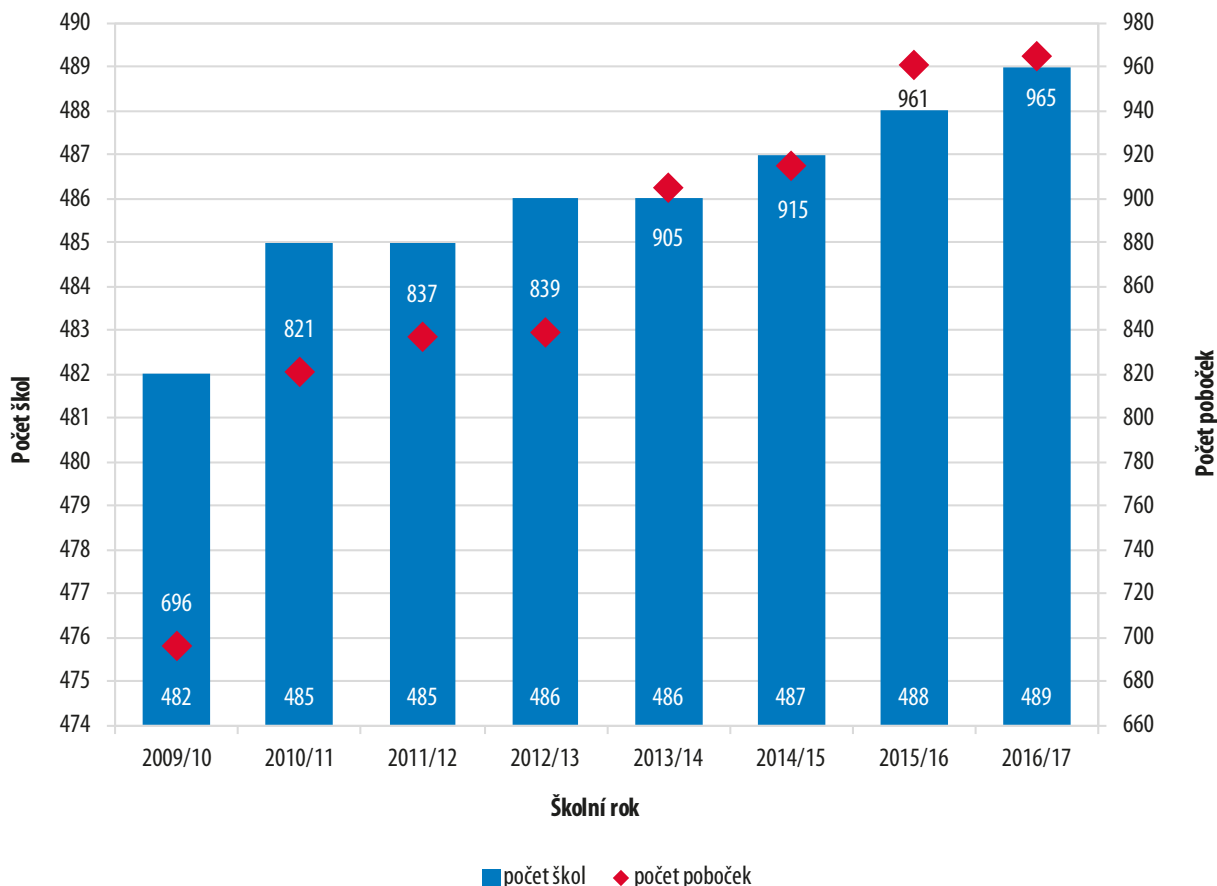
Podmínky základního uměleckého vzdělávání

7.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Zatímco v předchozím období docházelo k dlouhodobému kontinuálnímu zvyšování počtu základních uměleckých škol, ve školním roce 2016/2017 se tato tendence již neprojevila. V malé míře však pokračoval nárůst dalších míst poskytovaného vzdělání: zaregistrována byla jedna nová ZUŠ, počet nových poboček se oproti předchozímu školnímu roku zvýšil o 4 (v roce 2015/2016 působilo 961 poboček, v roce 2016/2017 jich bylo 965 – viz graf č. 70). Síť odloučených pracovišť tak zachovává svůj charakter, vcelku efektivně zpřístupňuje možnost uměleckého vzdělávání žákům i mimo tradiční centra, nezřídka i ve vzdálenějších regionech.

Graf 70

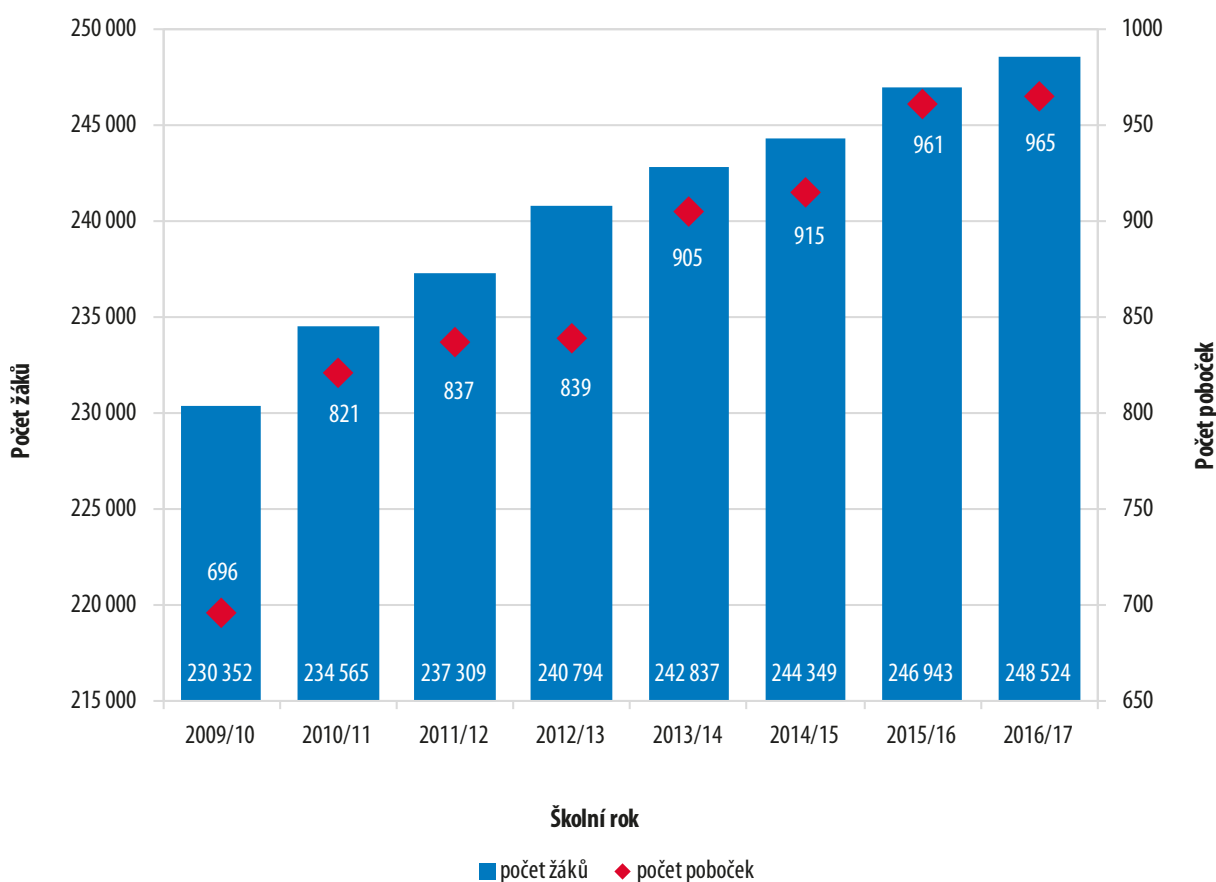
Vývoj počtu škol a poboček ZUŠ v letech 2009/2010–2016/2017



Stagnace počtu subjektů pochopitelně nepřinesla žádnou změnu v rozložení podle typu zřizovatele: v celkovém počtu 489 škol výrazně převažovaly ZUŠ zřizované obcí a krajem, soukromé školy představovaly podíl necelých 10 %, podíl škol zřizovaných církví a MŠMT tvořil necelé 1 %. Výrazně převažovaly samostatné ZUŠ (více než 90 %), z dalších organizačních forem byly nejčastějšími subjekty vícečlenné, spočívající nejčastěji ve spojení se základní školou nebo mateřskou školou, případně se školou střední. Nejvyšší počet subjektů ZUŠ působil v Jihomoravském kraji (64 škol, 152 poboček, 28 932 žáků), naopak nejméně v Karlovarském (20 škol, 24 poboček, 9 404 žáků) a Libereckém kraji (20 škol, 27 poboček, 9 535 žáků).

Graf 71

Vývoj počtu poboček ZUŠ a jejich žáků v letech 2009/2010–2016/2017



Počet účastníků registrovaných v základním uměleckém vzdělávání ve školním roce 2016/2017 činil 248 524 (došlo jen k nepatrnému meziročnímu nárůstu, v předchozím školním roce se vzdělávání v ZUŠ účastnilo 246 943 žáků, tedy o 1 581 méně). Podíl počtu žáků podle uměleckých oborů v meziročním srovnání zachycuje tabulka č. 45. Pokračoval dlouhodobý trend zvyšování počtu zájemců o vzdělávání v hudebním oboru, v ostatních oborech se udržoval zájem srovnatelný s předchozím školním rokem, rozdíly však nejsou statisticky významné.

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet žáků	237 309	240 794	242 837	244 349	246 943	248 524
v hudebním oboru	153 833	156 157	157 836	159 472	161 409	162 417
<i>individuální skupinová</i>	144 697	147 233	149 512	151 942	154 001	155 360
<i>kolektivní</i>	9 136	8 924	8 324	7 530	7 408	7 057
ve výtvarném oboru	47 041	48 016	48 568	48 557	49 034	49 591
v tanečním oboru	27 664	27 358	26 981	26 768	26 902	26 766
v literárně-dramatickém oboru	8 771	9 263	9 452	9 552	9 598	9 750

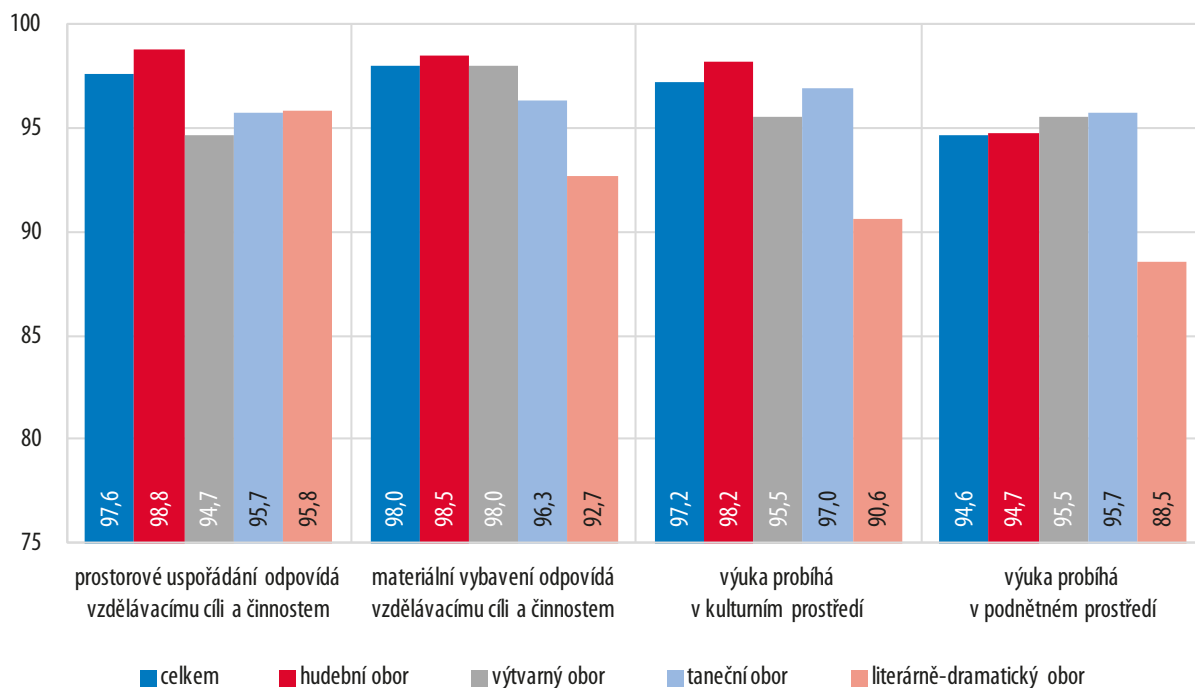
Ve školním roce 2016/2017 se hodnotící činnost ČŠI zaměřila na 105 subjektů ZUŠ. Inspekční týmy byly, tak jako v předchozích letech, kromě interních pracovníků ČŠI sestaveny také z externích odborníků působících v oblasti základního uměleckého vzdělávání. V subjektech s více činnostmi probíhala inspekční činnost paralelně ve všech jejich součástech. Z celkového počtu 489 ZUŠ v České republice představoval počet inspektovaných škol přibližně pětinu z jejich celkového počtu, přičemž poměr navštívených škol podle typu zřizovatele korespondoval s jejich poměrným zastoupením v celorepublikovém pohledu. Celkově tak již bylo v ZUŠ v uplynulých čtyřech školních letech (od zahájení práce podle ŠVP) uskutečněno 451 inspekčních hodnocení. Je tedy zcela reálné dokončit hodnocení všech ZUŠ ve stanoveném šestiletém cyklu.

7.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky v základních uměleckých školách umožňovaly realizovat vzdělávání žáků ve všech oblastech ŠVP. Vyhovující podmínky byly v 97 % subjektů, přičemž dílčí omezení bylo zaznamenáno v necelých 35 % škol. Významné nedostatky, spojené s prokazatelně vyšší mírou rizik, konstatovala ČŠI ve třech subjektech. V žádné z navštívených ZUŠ však nebyla zjištěna rizika, která by vzdělávání neumožňovala. K nejčastějším nedostatkům patřil stav učeben a jejich vybavení (26,7 %), nedostatečné vybavení škol pomůckami (9,9 %), v některých školách byl registrován špatný stav školních budov (4 %), společných prostor (5 %), anebo citelná absence odpovídajícího koncertního sálu nebo prostoru pro prezentaci divadelních představení literárně-dramatického oboru.



Prostorové a materiální vybavení ZUŠ – podíl škol (v %)



ČŠI zjišťovala materiální podmínky a BOZ v 99 školách. Stav, kdy vedení ZUŠ prokazatelně usiluje o optimální a materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné vzdělávání, byl konstatován v 70 případech, stav vyžadující zlepšení byl zaznamenán v 29 případech. Výborná a očekávaná úroveň přístupu vedení školy k BOZ byla dosažena v 91 ZUŠ, přičemž byl pouze v 8 případech zaznamenán stav vyžadující zlepšení. Ani v jedné z výše zmíněných oblastí inspekční týmy nezaregistrovaly stav nevyhovující.

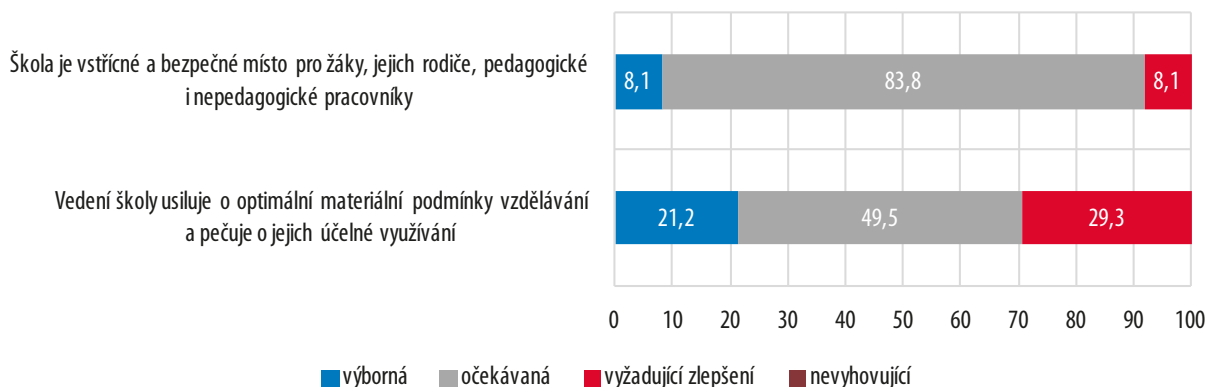
Vzdělávání v ZUŠ probíhalo v bezpečném prostředí, školy vesměs zajišťovaly bezpečnost a ochranu zdraví na odpovídající úrovni a udržovaly prostory ve stavu neohrožujícím život nebo zdraví žáků. Snížená míra bezpečnosti byla zaznamenána zejména ve třídách a učebnách. Porušení v této oblasti bylo zjištěno přibližně v 7 %. Některé nedostatky byly vedením škol odstraněny ještě v průběhu inspekční činnosti.

Odpovídající úroveň materiálních a prostorových podmínek v inspektovaných školách zcela převažovala. Mezi jednotlivými ZUŠ však existují v této oblasti značné rozdíly. Některé školy jsou svou dislokací omezeny, například působením v historických budovách, jež neumožňují změny stavebních dispozic. Tento limitující faktor se nejvýrazněji dotýká zejména tanečního a literárně-dramatického oboru některých ZUŠ. V některých případech byly nedostačující prostorové podmínky řešeny pronájmem prostor v objektech v blízkosti hlavního sídla školy (např. divadelní scény, učebny jiných škol, městské kino apod.). Tato řešení s sebou však leckdy přináší komplikace se zajištěním odpovídajících hygienických podmínek.

Ne zcela srovnatelné a odpovídající podmínky byly patrné v menších obcích u poboček ZUŠ nebo u ZUŠ sloučených se základní školou, kde probíhala výuka často přímo ve třídách základních škol.

Celkově však lze konstatovat, že se materiálně-technický stav a vybavení škol v hodnocených školách postupně zlepšuje a vytváří dobré předpoklady pro realizaci ŠVP. K výraznému zhoršení nedošlo v žádné škole.

Celkové posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl škol (v %)



7.1.3 Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Ve finančním zajištění činnosti základních uměleckých škol v základních ukazatelích (celková suma ze státního rozpočtu na činnost škol, průměrný plat interních i externích učitelů v ZUV apod.) pokračoval pozitivní vzestupný trend. V kalendářním roce 2016 došlo ke zvýšení celkových veřejných výdajů na základní umělecké vzdělávání ve srovnání s rokem 2015 o 273,9 mil. Kč (6,4 %) na 4 547,4 mil. Kč. Z hlediska podílu výdajů na základní umělecké vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství došlo v meziročním srovnání k nárůstu z 2,3 % na 2,6 %. Přestože se zvýšil přepočtený počet interních učitelů (o 1,6 %), průměrný plat pedagogického pracovníka se zvýšil na 28 838 Kč.

Vedení základních uměleckých škol se zpravidla úspěšně daří zajistit odpovídající finanční podmínky na dobré úrovni formou vícezdrojového financování. Zcela nepříznivé finanční podmínky nebyly zaznamenány u žádné z navštívených škol. Výše školného se pohybovala v závislosti na oboru vzdělávání a zřizovateli od 150 Kč za měsíc (literárně-dramatický obor) až po částky přesahující 4 tis. Kč za měsíc (některé soukromé školy). Významným doplňujícím zdrojem finančních prostředků mnohých ZUŠ je vlastní doplňková činnost (např. vzdělávací programy pro dospělé nebo pedagogy, pronajímání hudebních nástrojů a prostorů školy, pořádání festivalů apod.). Finanční prostředky z doplňkové činnosti a také sponzorské dary podporují rozvoj škol především v materiálně-technické oblasti hlavní činnosti ZUŠ (např. při nákupu finančně náročných hudebních nástrojů, výtvarných potřeb – keramické pece, rekvizity), i v oblasti vzdělávací (např. úhrady za dopravu žáků, exkurze, semináře).

7.1.4 Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání

7.1.4.1 Ředitelé základního uměleckého vzdělávání

Všichni ředitelé navštívených škol splňovali předpoklady pro výkon funkce stanovené v § 5, 32a a 33 zákona č. 563/2004 Sb. Průměrný věk ředitelů činil necelých 52 let (51,7), průměrná délka ve výkonu funkce ředitele byla celkem 13,5 let, v dané škole pak 13,1 let, celková délka pedagogické praxe více než 28 let (28,8). Téměř všichni ředitelé (98,9 %) byli do funkce jmenováni na základě konkurzního řízení, v jednom případě řídil školu dočasně pověřený ředitel.

Ve sledovaném období proběhlo 13 konkurzních řízení na pozici ředitele ZUŠ, ve všech případech je inicioval zřizovatel dané školy. Důvodem k vyhlášení konkurzu ve třech případech ukončení funkčního období ředitele školy, v osmi případech ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy (rezignace), dále bylo jedno výběrové řízení vypsáno k obsa-

zení místa ředitele nové ZUŠ a v jednom případě šlo o obsazení místa ředitele na škole, kde dosud působil pouze pověřený ředitel. Celkový počet přihlášených uchazečů činil 40 osob, počet vhodných uchazečů (§ 5 odst. 2 vyhlášky č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích) byl 32 osob. Pouze do jediného konkurzu se přihlásil dosavadní ředitel, ve všech 13 případech byl ředitelem školy jmenován jiný uchazeč, a to vždy z prvního místa výsledného pořadí uchazečů.

Z analýzy dotazníku určeného ředitelům navštívených ZUŠ vyplývá, že se naprostá většina z nich v posledních dvou letech zúčastnila některé z forem dalšího vzdělávání. Dvacet z dotázaných (18,9 %) uvedlo, že absolvovali studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, ředitel v této formě – pro získání rozšířeného okruhu kvalifikačních předpokladů – obvykle pokračují (uvedlo 13 z dotázaných – 12,3 %), ostatní kurzy a semináře v rámci DVPP navštěvovalo plných 88,7 %, tedy 94 ředitelů ZUŠ.

Vzdělávání ředitelů ZUŠ se tematicky vztahovalo k oblasti legislativy (71,4 %), vědomostí a znalostí o vyučovaných předmětech, metod a forem výuky a vedení třídy (58,2 %), organizačního řízení školy (57,1 %), bezpečnosti a ochrany zdraví (54,9 %), vedení pedagogického procesu (53,8 %) a manažerských dovedností (48,4 %).

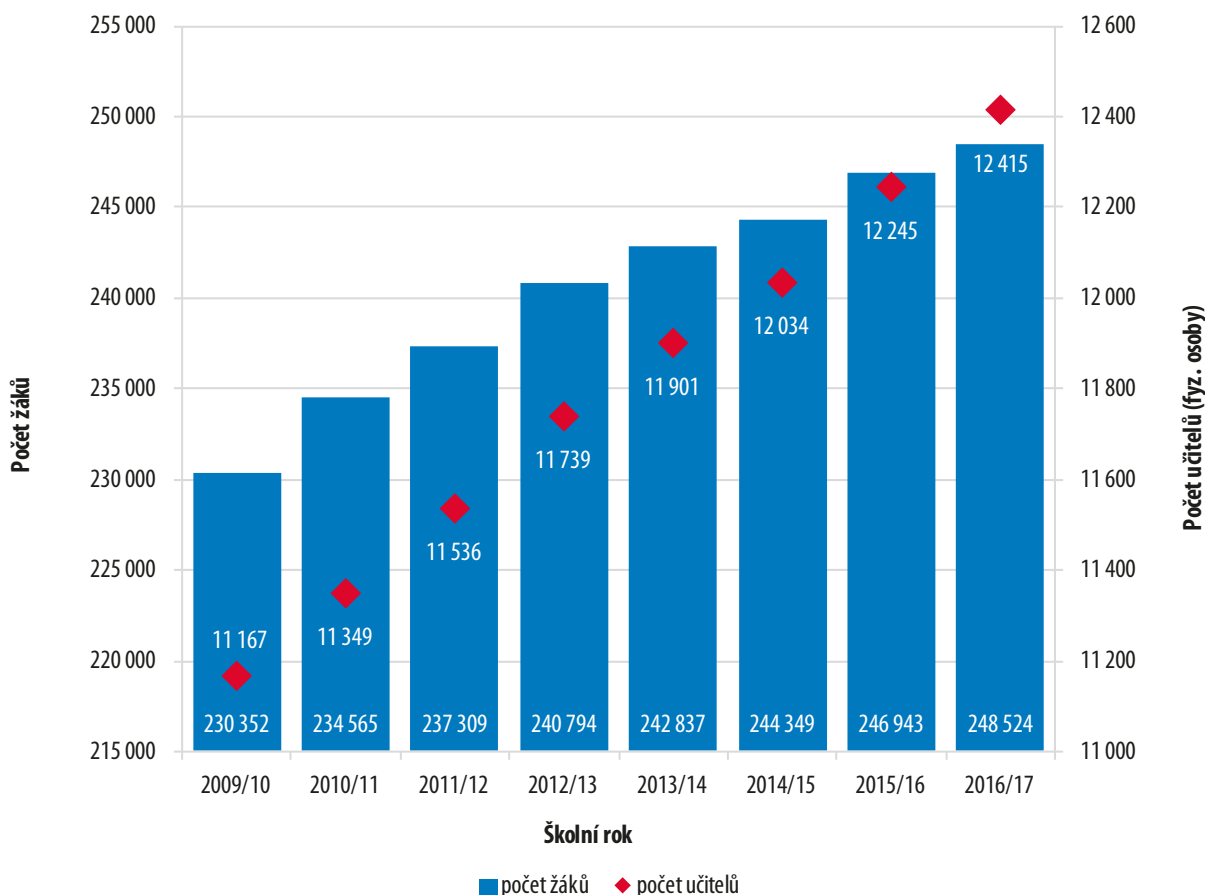
Ředitelé navštívených škol považují administrativní zátěž za nejčastější překážku při výkonu své funkce – v tomto smyslu odpověděly dvě třetiny z nich (66,7 %). Mezi dalšími překážkami uváděli ředitelé nepružnou nebo nepřehlednou legislativu (35,3 %), nedostatečný rozpočet školy a její finanční situaci (34,3 %) nebo časovou náročnost jednotlivých činností (19,6 %). Pozitivním výsledkem ankety je pouze ojedinělý poukaz na komplikace způsobované nedostatečnou podporou ze strany zřizovatele (2,9 %), vztahy se zákonnými zástupci žáků (4,9 %), ale také poukaz na nedostatečnou spoluúčast dalších pracovníků ve vedení školy, což svědčí o stabilizovaných poměrech ZUŠ a dobrém školním klimatu.

V okruhu největších překážek by ředitelé potřebovali pro zlepšení své práce účinnou podporu: nejčastěji v legislativní oblasti (58,5 %) a v souvislosti ekonomikou a financemi (27,4 %). Vyšší míra podpory je očekávaná také v souvislosti s ICT (27,4 %), studiem cizích jazyků (22,6 %) a vzděláváním dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (19,8 %).

7.1.4.2 Učitelé základního uměleckého vzdělávání

Ve školním roce 2016/2017 působilo v ZUŠ v České republice 11 362 interních učitelů (z toho 6 914 žen) a 1 053 učitelů externích (z toho 653 žen). Celkový počet učitelů tak dosáhl počtu 12 415 osob. Nadále tak pokračoval postupný meziroční nárůst počtu pedagogů. Složení pedagogických sborů ZUŠ je převážně stabilizované. V jejich skladbě jsou zastoupeni jak učitelé s dlouholetou pedagogickou zkušeností (a často i s aktivní praxí uměleckou), tak s kratší pedagogickou praxí.

Vývoj počtu učitelů a žáků v letech 2009/2010–2016/2017



Především ve velkých základních uměleckých školách jsou pedagogické sbory stabilizované, představující velmi dobré personální podmínky pro plnění vzdělávacích cílů. S problémy se potýkaly školy s odloučenými pracovišti ve vzdálených malých obcích, kde bývá obtížné zajistit pro výuku všech studijních zaměření kvalifikované a aprobované učitele.

Z hospitačních záznamů vyplynulo (1 846), že průměrná délka pedagogické praxe učitelů zůstala na úrovni předchozích let (19,5 roku). Průměrná délka pedagogické praxe v dané škole činila 13,9 roku. Průměrný věk učitelů byl 43,9 roku. Všichni učitelé byli plně aprobovaní, splňovali požadavek odborné kvalifikace podle zákona č. 563/2004 Sb., jen nepatrná část výuky (4,4 %) neprobíhala v souladu s konkrétní aprobací vyučujícího.

Školy nabízejí začínajícím učitelům účinnou podporu. K nejčastějším formám patří konzultace s ředitelem/vedením školy, dále přidělení mentora/uvádějícího učitele, konzultace s vyučujícími téhož předmětu i formální zaškolovací programy. Obdobné formy se přitom zpravidla vztahují jak na učitele začínající (např. čerstvé absolventy škol), tak na učitele, kteří již předchozí pedagogickou praxi vykazují.

Ze strany vedení škol byla systematické podpoře a organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků věnována rozdílná pozornost. Některou z jeho forem, včetně studia ke splnění kvalifikačních předpokladů, absolvovalo necelých 80 % učitelů. Poměrně vysoký však byl podíl těch, kteří se žádného DVPP neúčastnili (20,4 %). Ukazuje se, že zůstává nevyužitá podpora vlastní iniciativy učitelů při plánování DVPP – 13 % z dotázaných uvedlo, že nemají možnost ovlivnit zaměření svého dalšího vzdělávání, ani jeho četnost.

Analýza dotazníků vyplňovaných učiteli ZUŠ přinesla některá zajímavá srovnání v oblasti poskytování zpětné vazby. Její míra a formy úzce souvisejí se stylem, jímž jsou školy řízeny. Potvrdilo se, že nejčtenějšími formami poskytovaného hodnocení učitelů je zpětná vazba ze

strany vedení škol a žáků samotných, případně jejich zákonných zástupců, podstatně méně jsou využívány vzájemné hospitace kolegů, anebo jiné formy jejich spolupráce.

Tabulka 46

Poskytování zpětné vazby – podíl učitelů (v %)

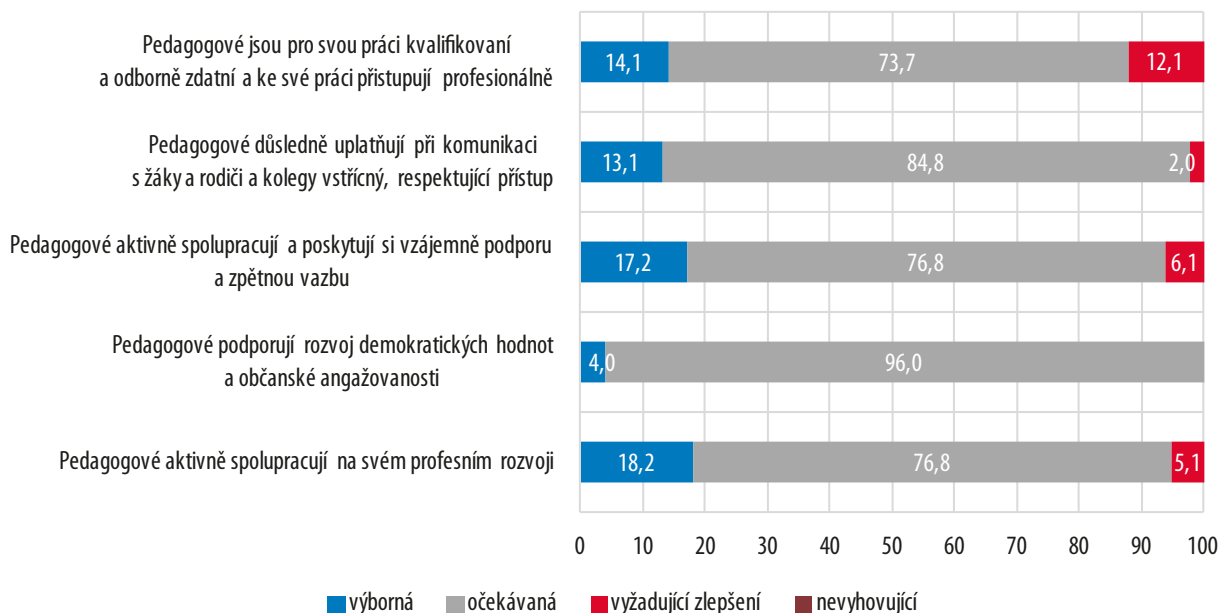
	Vícekrát za rok	Jednou ročně	Méně než jednou za rok	Nikdy
Ředitel školy	73,0	17,3	6,4	3,3
Zástupce ředitele školy	61,0	17,0	7,0	15,0
Učitelé (např. vzájemné hospitace)	49,9	16,8	9,6	23,7
Žáci	73,3	7,9	5,1	13,8
Zákonní zástupci	73,1	12,4	5,4	9,1

Učitelé považují zpětnou vazbu za přínosnou, kladně hodnotí i její reálný dopad na úroveň vlastní pedagogické činnosti.

Celkové hodnocení vzdělávání v žádné z navštívených škol nebylo hodnoceno stupněm „nevyhovující“. Mezi nejčastější oblasti, v nichž byla konstatována úroveň vyžadující zlepšení, patřila odborná zdatnost některých vyučujících, případně jejich momentální neprofesionální řešení konkrétních situací, dále vzájemná spolupráce vyučujících a také nedůsledná péče o další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Graf 75

Kvalita pedagogického sboru – podíl škol (v %)



7.1.5 Řízení škol v základním uměleckém vzdělávání

Inspekční činnost vyhodnocovala, zda právnická osoba vykonává činnosti v rozsahu zápisu do školského rejstříku (§ 142 odst. 1 školského zákona). Nedodržení tohoto ustanovení bylo konstatováno ve 4 ZUŠ.

Pro koncepční dokumenty, zpracované řediteli navštívených ZUŠ, byla v převážné většině charakteristická promyšlenost a komplexnost, včetně formulování vizí na další období a pro

obecné směřování školy. Pouze v jednom případě nebylo dostatečně naplňované zaměření školy, deklarovaném v jejím ŠVP (škola nevyučovala některé z předmětů realizovaného studijního zaměření).

Dílní porušení v oblasti vzdělávacích programů (§ 5 a 7 školského zákona) bylo konstatováno ve více než jedné pětině (22,8 %) z navštívených škol. Vzdělávání nebylo uskutečňováno podle ŠVP (13,9 %), přetrvával nesoulad ŠVP s RVP, případně s právními předpisy (9,9 %), v jednom případě nebyl ŠVP zveřejněn.

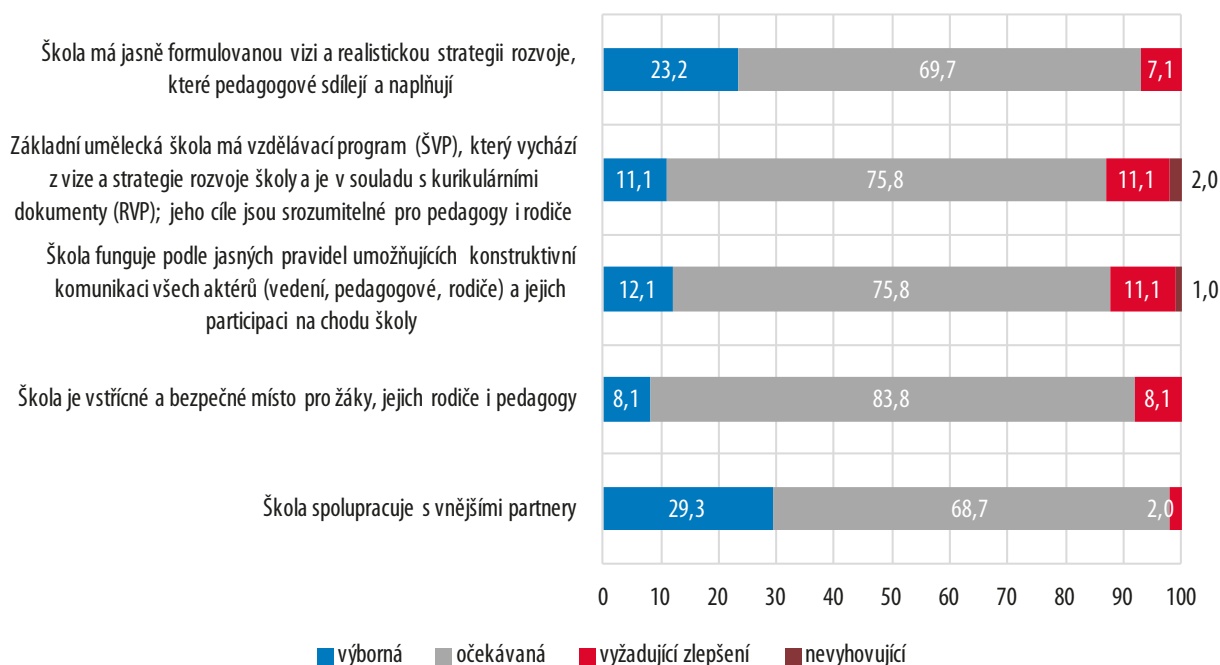
Ředitelé vesměs usilovali o průběžné zkvalitňování personálních a materiálně-technických podmínek, náležitou pozornost věnovali také snižování míry předčasných odchodů žáků ze vzdělávání. Ve školách s převisem poptávky žáků a rodičovské veřejnosti byla vyvíjena snaha najít formy, jak tomuto zájmu vyhovět.

Organizační podmínky, zejména velikost a charakter subjektu školy, ale také její lokalizace a regionální specifika rozhodujícím způsobem ovlivňují uplatňované řídicí postupy ředitelů ZUŠ. Dostatečný tlak zpravidla směřoval na další zvyšování kvality vzdělávání, na rozšiřování mezioborové spolupráce a na trvalý posun v dosahovaných výsledcích. Koncepčnost části hodnotících procesů, včetně provázanosti některých řídicích strategií do aktuálního života školy, však nebyla zcela systémová a funkční.

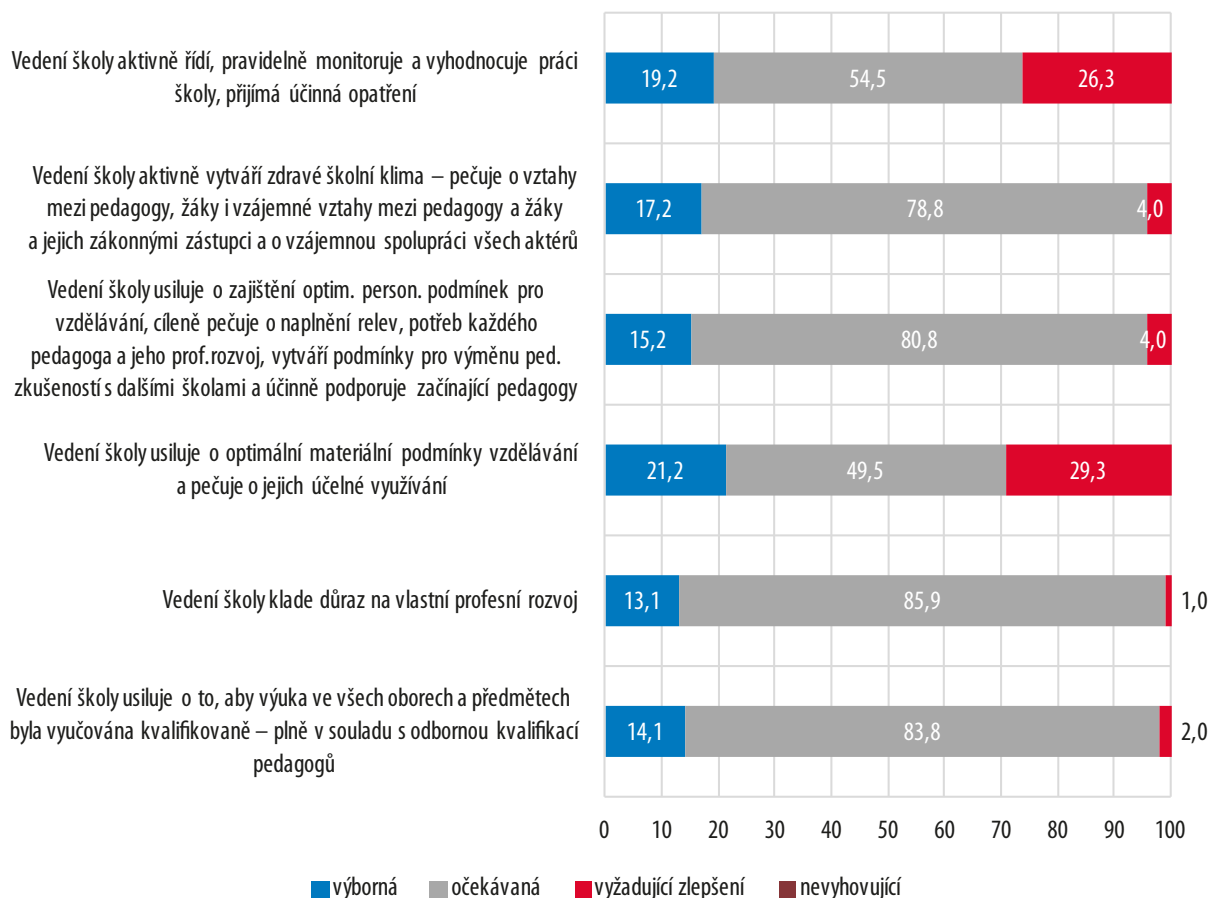
Základní umělecké školy ani ve školním roce 2016/2017 v dostatečné míře nepřijaly účinnou podporu škol ze strany ČŠI, spočívající v nabídce aplikací informačních systémů. Například modul InspIS pro práci se ŠVP aktivně využívalo jen 18 z celkového počtu navštívených škol (17,8 %), přičemž 25 škol uvedlo, že pracují s jiným (vlastním) systémem. Jen tři školy uvedly, že jim ve využití systému brání technické vybavení, případně že dané škole systém nevyhovuje (11 ZUŠ). Naopak 17 škol (16,8 %) o existenci InspIS pro práci se ŠVP vůbec nevědělo.

Graf 76

Koncepce a rámec školy – podíl škol (v %)



Pedagogické vedení školy – podíl škol (v %)



7.2

Průběh základního uměleckého vzdělávání

7.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody, podpora rozvoje schopností a dovedností žáků

V průběhu inspekční činnosti bylo v navštívených ZUŠ pořízeno 1 908 hospitací (hudební obor – 1 290, výtvarný – 357, taneční – 165 a literárně-dramatický – 96). Detailní analýza zpracovaných hospitačních záznamů poskytuje přehled o míře a způsobu, jakým jsou naplňovány jednotlivé dílčí cíle ŠVP. Hospitační činnost v jednotlivých uměleckých oborech podílově odpovídala celkovému počtu žáků v jednotlivých oborech.

Cíl konkrétní vyučovací lekce byl jasně a srozumitelně stanoven v převážné většině případů (81,6 %), případně s ním byli žáci seznámeni alespoň částečně, rámcově (16,7 %), absence této vstupní části vyučovací jednotky byla zaznamenána jen zcela výjimečně (1,7 %). Využité metody byly v 90,4 % hodnoceny jako adekvátní a účinné, ve stejném rozsahu vedly k naplnění stanoveného cíle.

Vyhodnocení hospitačních záznamů ZUV – podíl hospitací (v %)

Cíl vyučovací lekce je jasně stanoven a žáci s ním byli srozumitelně seznámeni	Podíl
Ano	81,6
Částečně	16,7
Ne	1,7
Využité metody práce jsou účinné ve vztahu k naplnění stanoveného cíle	Podíl
Ano	90,4
Částečně	9,2
Ne	0,4
Vzdělávací cíl byl splněn	Podíl
Ano	90,4
Částečně	9,1
Ne	0,5

Z 288 hospitačních záznamů pořízených v přípravném studiu vyplývá, že předpoklady k dalšímu vzdělávání byly dostatečně zjišťovány a rozvíjeny (97,2 %), žáci byli vedeni k osvojení elementárních návyků (97,6 %) a rozvoji potřebných elementárních dovedností (97,9 %). Jednotlivé obory v tomto aspektu nevykazovaly během sledovaných lekcí významnější rozdíly.

Také během hospitací v základním studiu na I. stupni (1 607) vyplývá vysoká zaměřenost na rozvoj individuálních dispozic žáka/ů (98,4 %). Z diferencovaného pohledu na jednotlivé obory lze konstatovat nejnížší míru dosahovaného rozvoje individuální dispozic v oboru tanečním (92,9 %), ve zbývajících třech oborech bylo dosaženo hodnot 98,8–100 %. Naprosto vyhovující stav, a to ve všech navštívených vyučovacích jednotkách, byl zaznamenán v základním studiu na II. stupni. Stav v dalších formách studia, včetně studia dospělých a studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin, nebyl vzhledem k nízkému počtu hospitací vyhodnocován statisticky, konkrétní připomínky a hodnocení byly však součástí jednotlivých inspekčních zpráv.

Ze stěžejních kompetencí definovaných Rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání byly ve všech oborech rozvíjeny zejména kompetence k umělecké komunikaci, systematicky byly v odpovídající míře rozvíjeny také kompetence osobnostně sociální a kulturní, viz graf č. 78).

Prokazatelně se potvrzuje, že efektivního rozvoje zmíněných kompetencí je snáze a výrazněji dosahováno v těch školách a oborech, kde jsou prakticky všichni žáci soustavně a systematicky vedeni k účtě k uměleckým a kulturním hodnotám a aktivnímu podílení se na jejich zachování a předávání. Úspěšnost v této oblasti podporují také další faktory. Patří mezi ně zejména dlouhodobá úspěšnost dané školy v soutěžích na krajské, ale i na národní a mezinárodní úrovni, podpora talentovaných žáků, včetně uplatňování výuky s rozšířeným počtem hodin, příkladný přístup k absolventům ZUŠ, včetně významných abiturientů, kteří se profesně uplatnili v umělecké sféře, i realizace rozmanité projektové činnosti, podporující mobilitu žáků a učitelů a umožňující rozvoj profesních dovedností pedagogů.

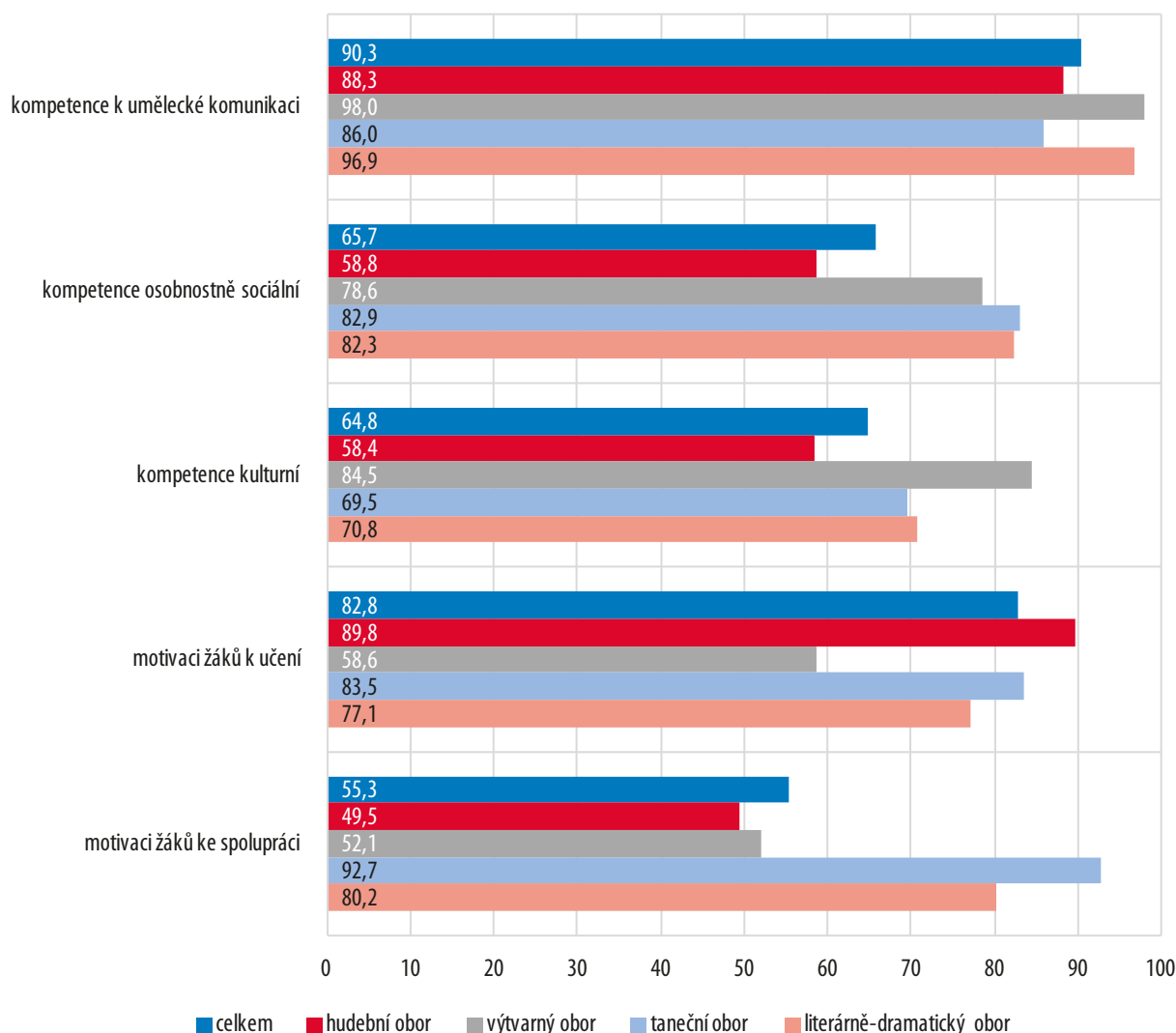
Inspekční týmy zaregistrovaly další formy inovativních přístupů, které napomáhají k inspiraci a motivaci žáků ZUŠ. Některé ze škol zavedly nejenom závěrečné koncerty při příležitosti ukončení školního roku, případně pololetí, ale také např. slavnostní obhajoby prací, na konci školního roku, prezentace a vernisáže, spojené s veřejným předáváním absolventských diplomů a vysvědčení. Některé školy pravidelně organizují společné výstavy prací žáků i jiných základních uměleckých škol v prostorách vlastní galerie, podílejí se na realizaci salonů výtvarných oborů partnerských ZUŠ, anebo pořádají přehlídky školních hudebních a taneč-



ních souborů. Pozitivně působí zapojení ZUŠ do regionální příhraniční spolupráce, neboť vytváří velmi dobré podmínky jak pro uměleckou prezentaci žáků, tak pro rozvoj jazykových kompetencí.

Graf 78

Kompetence rozvíjené ve výuce – podíl škol (v %)



Z hospitačních záznamů vyplynula vyšší efektivnost a celková kvalita vzdělávání tehdy, pokud byla výuka vedena plně kvalifikovanými pedagogy. Hodnocené hodiny nekvalifikovaných učitelů, posuzujeme-li tuto skupinu samostatně, dosahují prokazatelně nižší úroveň kvality vzdělávání prakticky ve všech sledovaných aspektech, což však neznamená, že úroveň vzdělávání poskytovaná každým nekvalifikovaným pedagogem je nízká.

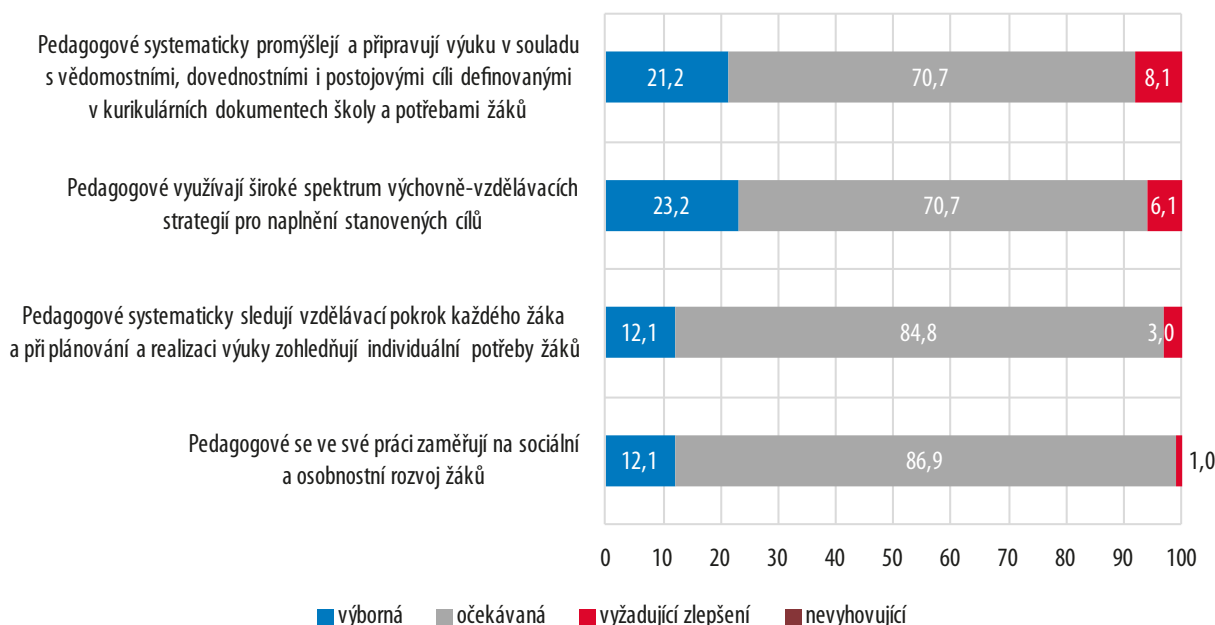
Vyhodnocení hospitačních záznamů s přihlédnutím ke kvalifikovanosti PP – podíl hospitací (v %)

Výuka je dostatečně podpořena názornou ukázkou nebo demonstrací postupu	Celkem	Kvalifikovaní PP	Nekvalifikovaní PP
Ano	87,4	87,7	79,7
Částečně	10,7	10,5	16,9
Ne	1,9	1,8	3,4
Výuka je vedena odborně správně	Celkem	Kvalifikovaní PP	Nekvalifikovaní PP
Ano	98,9	99,0	96,6
Ne	1,1	1,0	3,4
Výuka v navštívené hodině rozvíjela:	Celkem	Kvalifikovaní PP	Nekvalifikovaní PP
Kompetence k umělecké komunikaci	90,3	91,0	67,8
Kompetence osobnostně sociální	65,7	65,9	61,0
Kompetence kulturní	64,8	65,7	39,0
Motivaci žáků k učení	82,8	82,9	79,7
Motivaci žáků ke spolupráci	55,3	55,4	52,5
Ve výuce byly uplatněny výchovné a vzdělávací strategie ŠVP	Celkem	Kvalifikovaní PP	Nekvalifikovaní PP
Ano	86,6	87,2	67,8
Částečně	11,8	11,1	32,2
Ne	1,6	1,6	–
Míra nároků kladených na žáky respektuje jejich individuální studijní předpoklady a potřeby	Celkem	Kvalifikovaní PP	Nekvalifikovaní PP
Ano	94,1	94,5	79,7
Částečně	5,7	5,2	20,3
Ne	0,3	0,3	–

V žádné z navštívených ZUŠ nebyl v případě metod a forem vzdělávání konstatován nevyhovující stav. Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostmi i postojeovými cíli, které jsou definovány v kurikulárních dokumentech ZUŠ a odpovídají potřebám žáků (výborná a očekávaná úroveň 91 ZUŠ, stav vyžadující zlepšení 8 škol). Učitelé využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů (stav vyžadující zlepšení – 6 ZUŠ). Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují jeho individuální potřeby (stav vyžadující zlepšení – 3 školy). Učitelé se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků (stav vyžadující zlepšení – 1 ZUŠ).



Výuka – podíl škol (v %)



V průběhu komplexní inspekční činnosti v navštívených základních uměleckých školách ČŠI sledovala a vyhodnocovala mechanismy zdůrazňující význam výchovných a vzdělávacích strategií ŠVP pro učitele. Jejich plné (86,6 %), anebo částečné (11,8 %) uplatnění učiteli ve výuce bylo zaznamenáno ve všech hodnocených ZUŠ, v 1,6 % byl konstatován záporný výsledek.

Implementace priorit ZUV

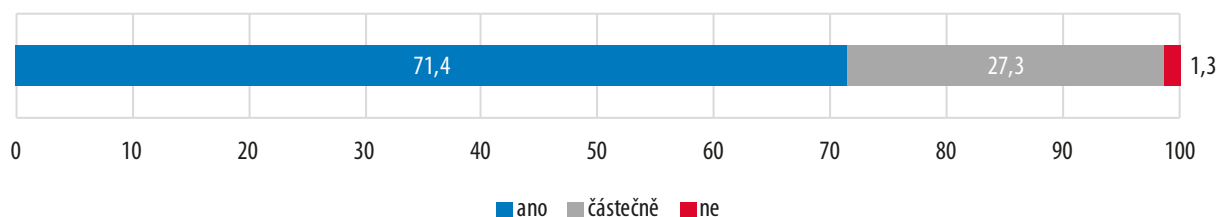
Inspekční týmy ČŠI konstatovaly, že učitelé ve výuce v naprosté většině (84,4 %) uplatňují výchovné a vzdělávací strategie příslušných ŠVP, v 15,6 % se tak děje částečně. Na jejich tvorbě a úpravách se v konkrétních ZUŠ však zhruba pětina z nich (22,1 %) přímo nepodílí. K přetrvávajícím nedostatkům patří nepřehlednost a vysoká míra obecnosti výchovných a vzdělávacích strategií (5,2 %), vyvolávající jistou rezervovanost a nízkou pozornost ze strany učitelů (10,4 %), učitelé je pak nesdílejí (24,7 %), nedokážou je adekvátně popsat a vysvětlit.

Pro zdůraznění významu výchovných a vzdělávacích strategií jsou v ZUŠ pro učitele nastaveny tradiční mechanismy. Periodické, případně mimořádné jednání pedagogické rady bylo v 80,5 % ZUŠ využíváno jako základní platforma podporující přijímání a řešení připomínek, podávání návrhů, analýzy vzdělávací problematiky, diskuzi naléhavých témat a získávání zpětné vazby. Ke stejným, avšak individuálně aplikovaným mechanismům patřily pohospitační rozhovory (57,1 %). Diskuse probíhají také v předmětových komisích (53,2 %), při setkáních na úrovni ředitelů ZUŠ (50,6 %), případně v průběhu absolvování DVVP k dané tematické (51,6 %).

Odpovídající metody a formy vzdělávání, nastavené v ŠVP, jsou uplatňovány i ve výuce kolektivních předmětů (80,5 % plně vyhovujících hodnocení, v 19,5 % částečně, žádná z hospitací v tomto aspektu nebyla hodnocena jako negativní). Zvolené pedagogické postupy vesměs vedou k naplňování obsahů uvedených v ŠVP (88,3 % bezvýhradně, 11,7 % částečně). Čtvrtina učitelů kolektivních předmětů (24,7 %) neiniciovala aktualizaci výstupů této formy výuky v období od zavedení ŠVP, 75,3 % učitelů naopak projevilo v této oblasti tvůrčí přístup, aktuální změny a zpřesnění výstupů iniciovalo.

Graf 80

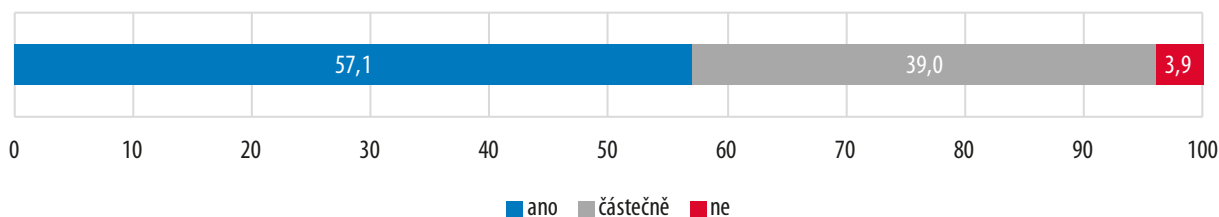
Učitelé se podíleli na tvorbě školních výstupů pro kolektivní předměty – podíl škol (v %)



Vedení navštívených ZUŠ v naprosté většině promyšleně a důsledně pracuje s kritérii hodnocení žáků v předmětech kolektivní výuky. Nastavená kritéria hodnocení žáků jsou učitelům známá (98,7 %), učitelé při hodnocení používají odpovídající postupy, které jsou v souladu s kritérii hodnocení nastavenými v ŠVP (96,1 %). Vedení školy efektivitu využívání zvoleného způsobu hodnocení vyhodnocuje (85,7 %) a učitelé takto získanou zpětnou vazbu využívají a dále s ní pracují (66,2 % pravidelně, 31,2 % částečně).

Graf 81

Učitelé dostávají od žáků patrnou zpětnou vazbu signalizující, že jim jsou kritéria známá a že je pokládají za spravedlivá – podíl škol (v %)



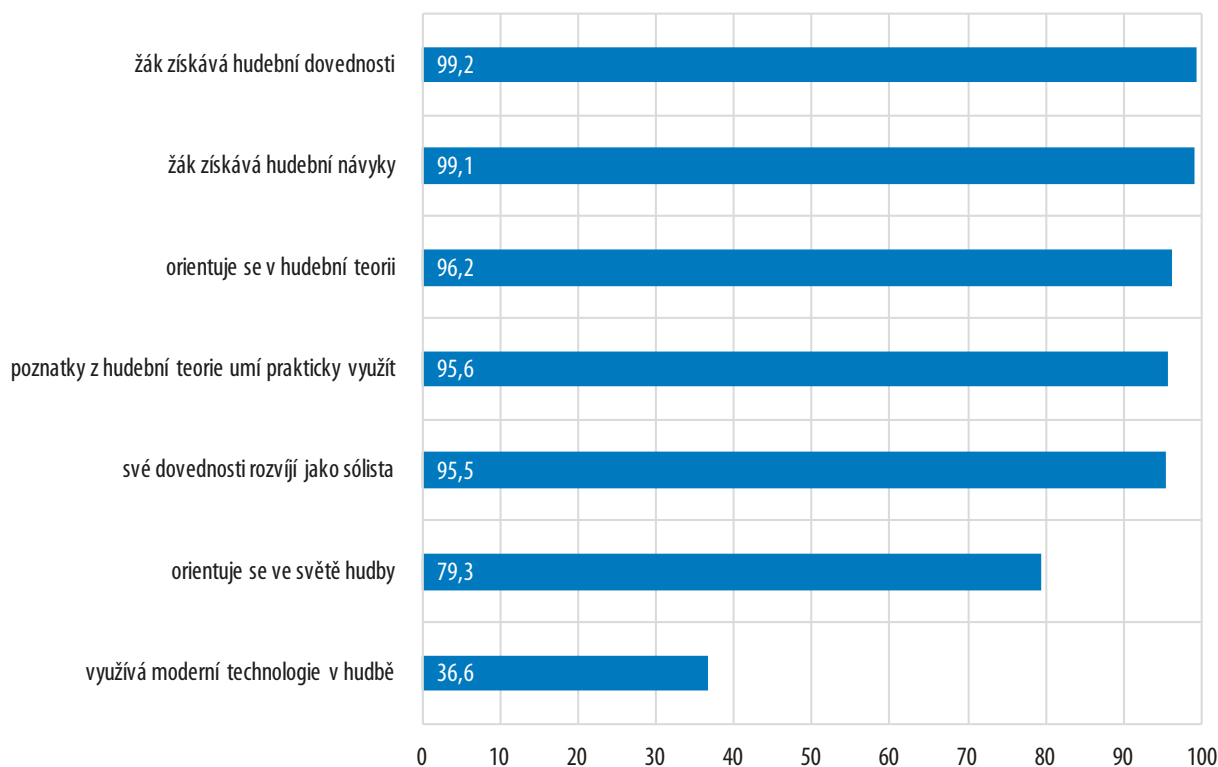
Pojetí výuky u specifických forem kolektivní výuky odpovídá principům spolupráce a tvorby na společném díle (97,4 %). Veřejná činnost žákovských uměleckých těles je převážně podřízena naplňování vzdělávacích cílů (64,9 % ZUŠ), téměř ve třetině škol (31,2 %) však měla pouze charakter doplňující činnosti. Školy si jsou vesměs vědomy potřeby zachování vyváženého poměru mezi veřejnou prezentací školy prostřednictvím uměleckých těles a naplňováním obsahů vzdělávání, přesto v některých ZUŠ (9,1 %) nejsou nastavena opatření k zachování tohoto poměru. Naopak čtvrtina škol (26 %) má v kolektivních předmětech pro jednotlivé žáky vytvořeny školní výstupy do jednotlivých ročníků.

7.2.2 Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání

V hudebním oboru byla sledována výuka v přípravném studiu, na I. a II. stupni základního studia, a to jak ve výuce v individuální, tak ve výuce kolektivní i skupinové. Hudební návyky a dovednosti, získané v individuální výuce, žáci uplatňovali i v souborech školy, a to jak komorní povahy, tak v rozsáhlejších tělesech. Žáci se dobře orientovali v hudební teorii, své poznatky uměli prakticky využít (95,6 %), zpravidla také úspěšně uplatňovali získané technické a výrazové dovednosti při interpretaci studovaných skladeb.

K určitému meziročnímu zlepšení došlo v úrovni orientace žáků ve světě hudby (79,3 %), v předchozích letech byly zaznamenány hodnoty nižší, narůstá i míra účelného využívání moderní technologie v hudbě (36,6 %). Rezervy byly zaznamenány při hospitační činnosti u hudebně teoretických předmětů, a to zejména na odloučených pracovištích.

Hospitační záznam – Hudební obor – podíl hospitací (v %)

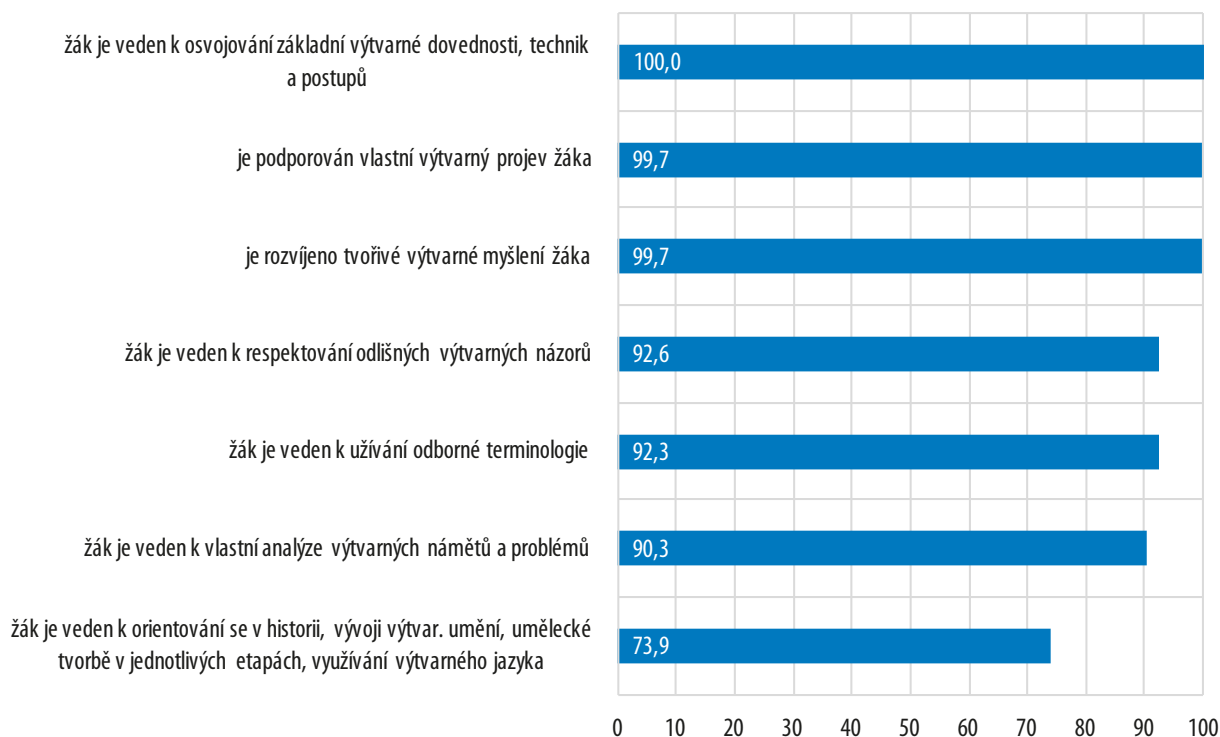


Žáci v průběhu vzdělávání ve výtvarném oboru byli převážně vedeni k osobitému projevu, zvládali různorodé výtvarné techniky a technologické postupy, byli vyučujícími podněcováni hodnocením dosažených dílčích výsledků. Na kvalitu výuky mělo pozitivní vliv odborné vedení, jen výjimečně došlo k nevhodnému zásahu pedagoga do práce žáka.

Během výuky převládalo klidné a podnětné klima, v různé míře bylo uplatňováno sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení, zpravidla v závěrečných částech výuky, kdy docházelo k prezentování výtvorů a hodnocení ze strany vyučujícího. Žáci rozvíjeli své individuální předpoklady, byli systematicky vedeni k elementárním návykům a dovednostem.

Pozitivněji než v předchozích letech vyzněla míra, v jaké jsou žáci svými pedagogy vedeni k vnímání dějin výtvarného umění, historických souvislostí a k recepci významných uměleckých děl. Vedení žáků k orientaci v historii a teorii výtvarného umění bylo zaznamenáno během 73,9 % hospitovaných vyučovacích jednotek.

Hospitační záznam – Výtvarný obor – podíl hospitací (v %)



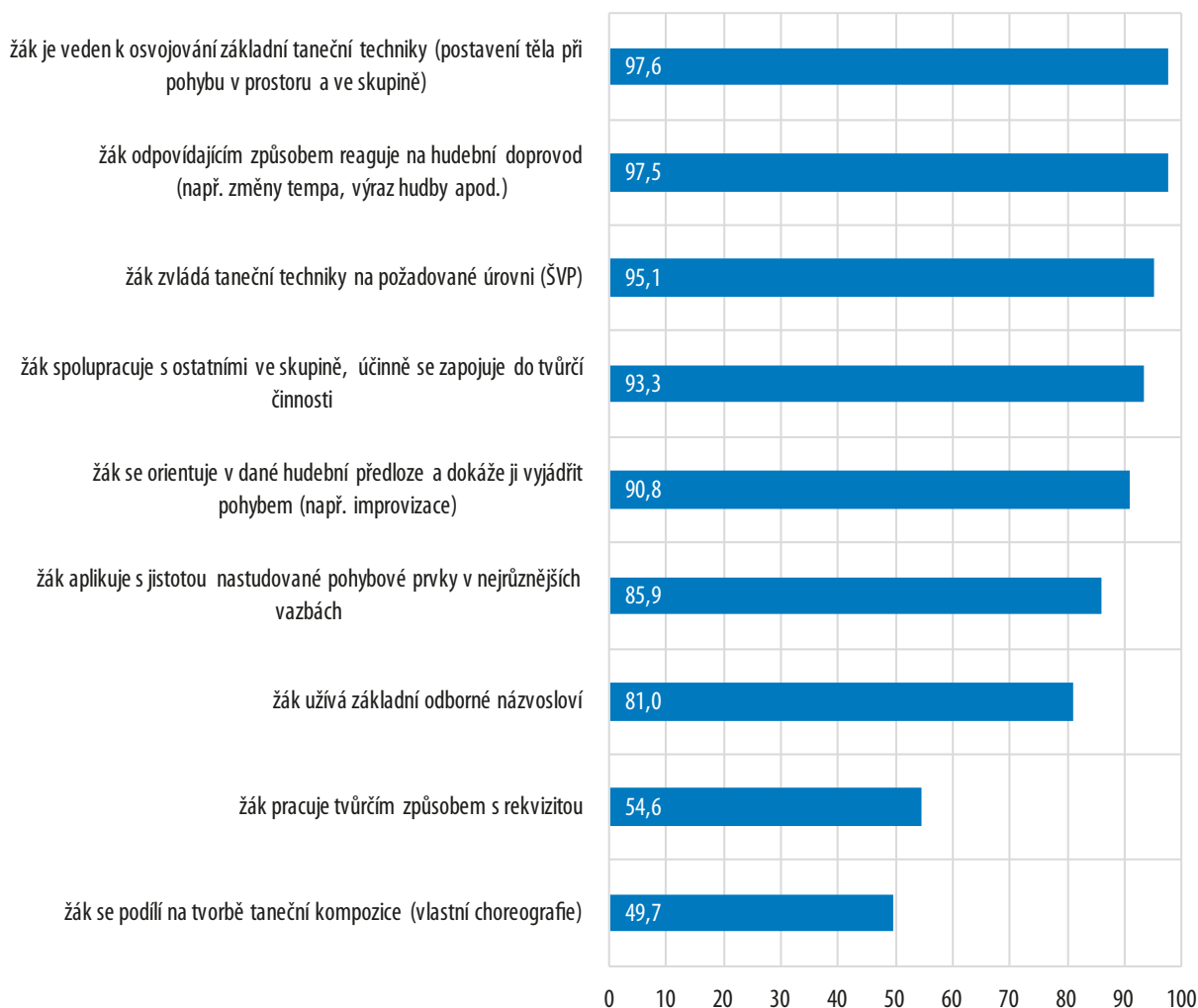
V tanečním oboru byli žáci kromě standardních tanečních technik (současný tanec, lidový tanec a klasický tanec) vzdělávání také mj. ve výuce street dance, hip hop, historického tance, základů společenských tanců apod. Výuka probíhala převážně kolektivní formou, a to zpravidla ve dvouhodinových lekcích. Přetrvávajícím nedostatkem v organizaci výuky zůstává věkově i ročníkově nesourodé složení skupin, v nichž jen výjimečně dochází k odpovídající diferenciaci učiva.

Žáci zvládali jednotlivé taneční techniky na odpovídající úrovni, rozvíjeli umělecké kompetence v souladu s ŠVP. Ve vyšších ročnících se výrazně projevoval zájem žáků o současný tanec a moderní taneční styly, v některých ZUŠ rozvíjený už od přípravného studia. Spora-dičtěji se podíleli žáci na tvorbě taneční kompozice, nejčastěji k tomu docházelo při práci v souborech. Práce s rekvizitou, stejně jako např. akrobacie, byla uplatňována jen v předmětech k tomu určených.

Výuka byla prakticky vždy podporována názornou ukázkou, případně demonstrací konkrétního postupu. Hodiny byly vedeny odborně správně, jen v minimální míře nebyly na žáky kladeny odpovídající nároky.

Významnou roli pro žáky sehrával v hodinách tance hudební doprovod, uplatňovaný ve 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. Žáci na hudební doprovod adekvátně reagovali (97,5 %), dobře se také orientovali v hudebních předlohách (90,8 %), tradičně slabší zůstává schopnost žáků uplatňovat základní hudební a taneční názvosloví (81 %), třebaže mu zpravidla velmi dobře rozumí, pokud ho uplatňuje během výuky pedagog.

Hospitační záznam – Taneční obor – podíl hospitací (v %)



Těžiště hospitační činnosti v literárně-dramatickém oboru spočívalo v základním studiu I. stupně. V ZUŠ nadále převládá kolektivní výuka, která v počtu stanovených vyučovacích hodin převládá nad výukou individuální a skupinovou.

Ve většině škol je nutné vzhledem k nízkému počtu žáků navštěvujících literárně-dramatický obor vytvářet smíšené skupiny. Často tak vznikají problémy nejenom s velkým věkovým nebo ročníkovým rozpětím, ale také s potřebnou diferenciací výuky podle individuálních dispozic žáků. V neposlední řadě jsou na vedení škol kladeny ve zvýšené míře požadavky organizační, někde i prostorové.

Na zaměření literárně-dramatických oborů a profilaci vzdělávání v jednotlivých ZUŠ se výrazně podílejí vyučující. Obecně lze konstatovat, že převažuje zaměření na kultivovaný mluvní projev, zvládnutí a vědomé uplatňování základních výrazových prostředků a na rozvoj individuálních i partnerských/kolektivních forem scénických prezentací. Podstatně méně je rozvíjeno literární vzdělávání, zejména ve velmi malé míře je ve školách podněcováno čtení spojené s porozuměním a interpretací a vlastní autorská tvorba.

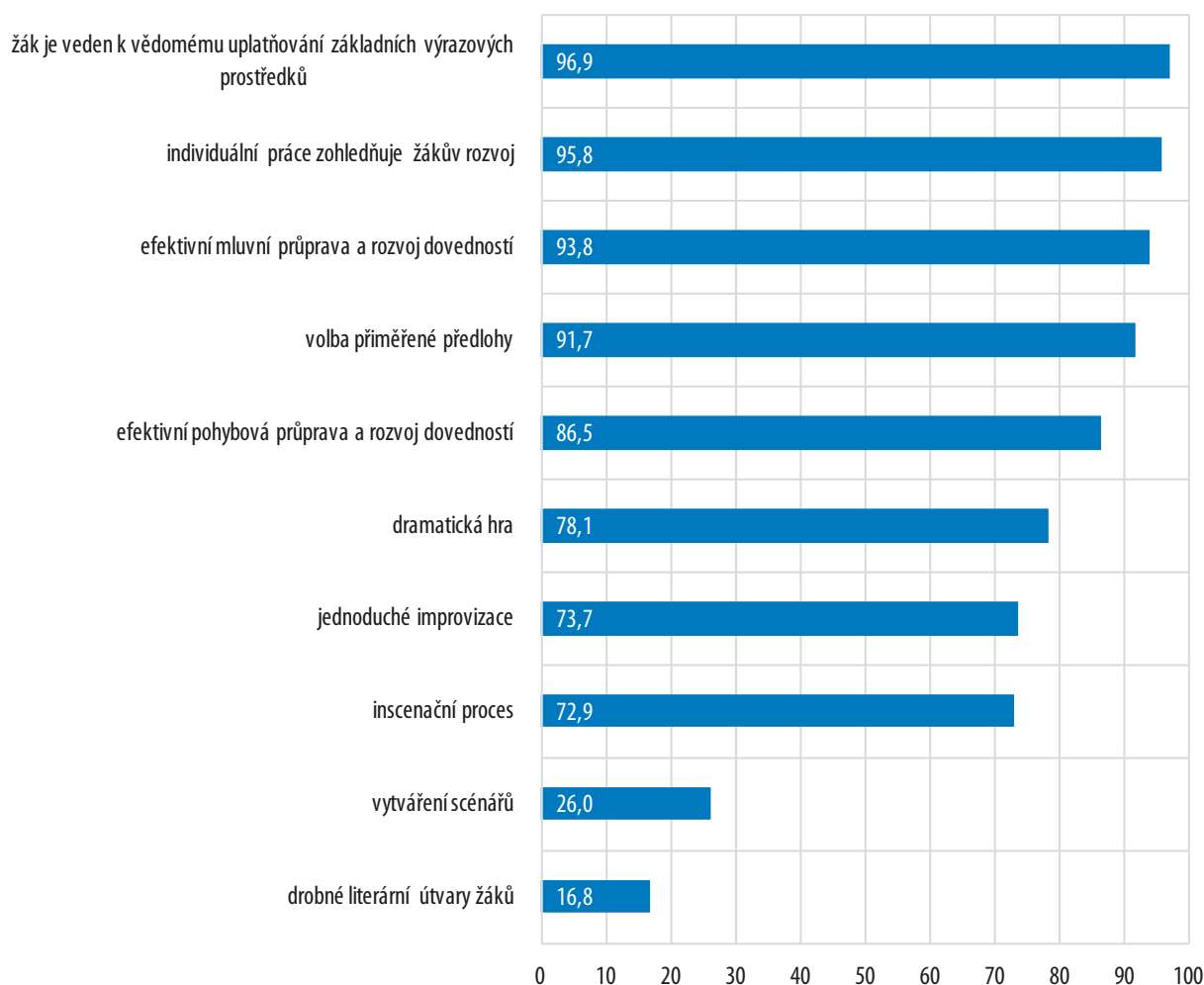
Sledované bloky ve všech formách byly vedeny na odpovídající odborné úrovni, s využitím vhodných pedagogických postupů a metod. V některých případech působí v ZUŠ jako pedagogové aktivní umělci, jejich přínos byl vedením daných škol hodnocen pozitivně a vzhledem k žákům také motivačně.

Ve sledované výuce žáků vyšších ročníků bylo zřejmé dlouhodobé cílené vedení. Žáci pro-

kazovali potřebnou míru ve zvládnání dovedností nutných pro společnou realizaci rozdílných dramatických tvarů, plně v souladu s naplňováním klíčových kompetencí daných RVP ZUV. Při praktických analytických činnostech s literární předlohou rozvíjeli žáci svou fantazii, projevovali vlastní vkus a individualitu, často se tak přímo podíleli na tvorbě jednotlivých složek inscenačního procesu. Při práci v souborech zvládali základní principy dramatické tvorby na jevišti, nadto v některých školách i mimo ně podílem na organizování a moderování uměleckých přehlídek a školních koncertů získávali i přímé zkušenosti z uměleckého i produkčního provozu tohoto druhu. Schopnost žáků aktivně se podílet na vzájemné spolupráci ve skupině byla významně ovlivňována rovněž volbou odpovídajících témat a námětů ze strany vyučujících.

Graf 85

Hospitační záznam – Literárně-dramatický obor – podíl hospitací (v %)



7.3

Výsledky základního uměleckého vzdělávání

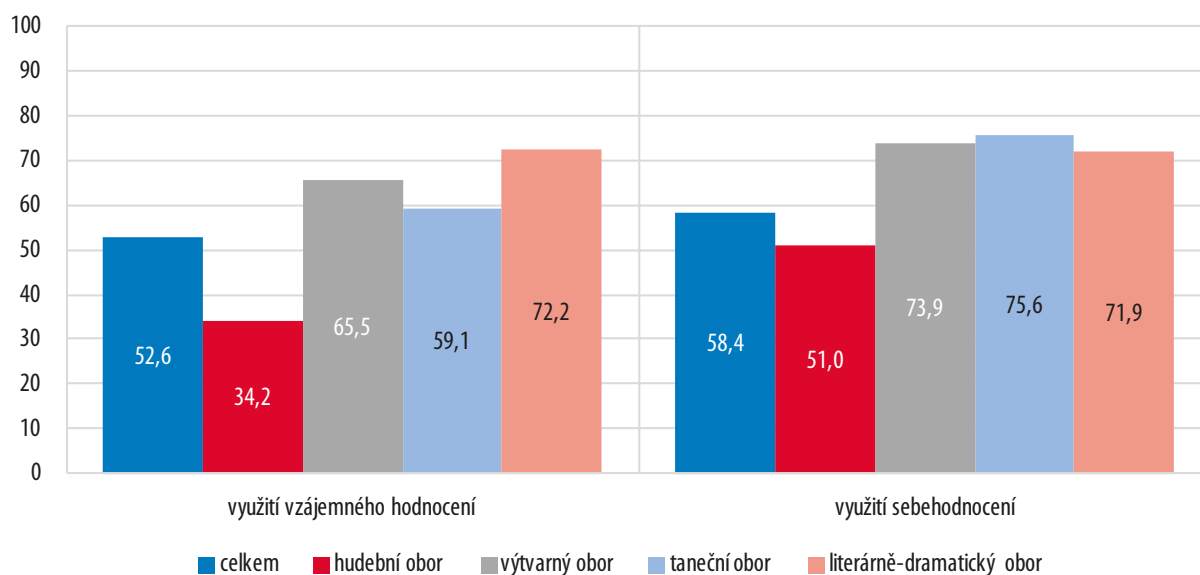
Vedení škol se výsledky dosahovanými žáky zpravidla soustavně zabývalo, soustavně je sledovalo a průběžně hodnotilo kvalitu dosahovaných výstupů a výsledků, a to jak v individuálním, tak i ve skupinovém a kolektivním vzdělávání. Školy sledovaly úspěšnost dosahovanou žáky v průběhu vlastního studia, přičemž zvláštní zřetel věnovaly těm z nich, kteří se hlásili ke studiu na středních a vysokých školách uměleckého, případně pedagogického zaměření.

Dobry a často velmi detailní přehled o úrovni vzdělávání žáků v jednotlivých oborech poskytují výčty žáků účastnících se přehlídek a soutěží nejrůznějších forem, od školních přes okresní, krajská a celorepubliková kola, případně i soutěže a festivaly na úrovni mezinárodní. Nezanedbatelná je zároveň výstavní a koncertní činnost ZUŠ, oživující kulturní a společenský život v místech svého působení.

Konkrétní hospitační činnost byla mimo jiné zaměřena na uplatňování různých forem hodnocení. Bylo sledováno jak hodnocení žáka učitelem, tak využívání vzájemného hodnocení žáky i sebehodnocení.

Graf 86

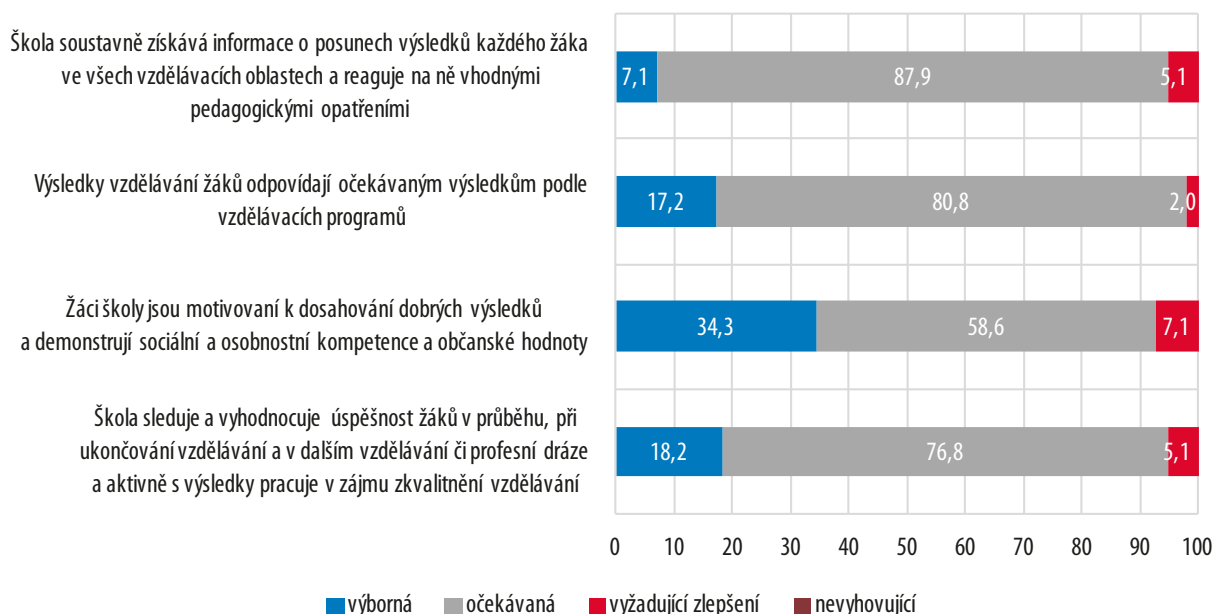
Míra využití vzájemného hodnocení a sebehodnocení v oborech ZUV – podíl hospitací (v %)



Pedagogové v odpovídající míře v hospitovaných lekcích uplatňovali individuální hodnocení žáků, zpravidla spojené se závěrečným komentářem k právě zakončené vzdělávací jednotce.

Necelé čtyři pětiny žáků (79,8 %) ZUŠ prospěly s vyznamenáním, zhruba jedna desetina jich byla hodnocena stupněm „prospěl/prospěla“ (11,5 %) a pouhé 0,2 % žáků ve školním roce 2016/2017 neprospěly. 8,5 % žáků nebylo hodnoceno a 0,9 % žáků bylo přerazeno do vyššího ročníku dle § 4 odst. 2 vyhlášky č. 71/2005 Sb.

Výsledky vzdělávání žáků – podíl škol (v %)



Pouze v jedné ze škol, v nichž probíhala ve školním roce 2016/2017 inspekční činnost, bylo zjištěno významné porušení v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání. Přezkoumání výsledků hodnocení, komisionální přezkoušení ani opravné zkoušky neprobíhaly v souladu s právními předpisy a nastavenými pravidly.

Žáci ZUŠ se zapojovali do kulturních akcí v obci nebo v regionu (99 %), ZUŠ ve významné míře spolupracovaly se zákonnými zástupci (96 %), s jinými vzdělávacími subjekty (95 %) a s nestátními neziskovými organizacemi (65,3 %). Zpětnou vazbu o úrovni žáků v jednotlivých oborech rovněž poskytovala spolupráce s jinými školami (95 %). Školy, a to často dlouhodobě, spolupracují s významnými kulturními osobnostmi a s uměleckými tělesy, využívají nabídku konkrétní podpory ze strany institucí, které programy rozvoje uměleckých talentů umožňují (mj. Česká filharmonie, Janáčkova filharmonie Ostrava, Český rozhlas).

Osvědčenou a nejčastější formou prezentace výsledků činnosti žáků jsou školní koncerty, pravidelně byly organizovány v 98 % navštívených ZUŠ. K dalším formám, dokládajícím kvalitu výstupů a výsledků v individuálním, skupinovém i kolektivním vzdělávání, patřily výstavy (79,2 %), soutěže (66,3 %), přehlídky (58,4 %), výjezdy do zahraničí (47,5 %) a letní nebo víkendová soustředění (45,5 %). Zaznamenány byly i další způsoby, jimiž školy dokládaly výsledky své činnosti, v některých případech za úzké spolupráce s externími partnery. Jednalo se např. o účast na charitativních akcích, tematické zájezdy žáků a dalších zájemců na koncerty a divadelní představení profesionálů, kurzy Akademie třetího věku, výstavní činnost na úřadech a ve firmách, provoz vlastní galerie.

Účinným prostředkem podpory prezentace vzdělávacích výsledků je zavedený systém soutěží a přehlídek, jež jsou pořádány jednak přímo jednotlivými školami, jednak ve spolupráci s jinými partnery. Některé z těchto přehlídek mají dlouholetou tradici, dokonce celostátní nebo mezinárodní renomé.

Školy pravidelně sledují nejen úspěšnost svých žáků v průběhu studia, ale také absolventů, kteří pokračují v další vzdělávací a profesní umělecké dráze. Nezřídka využívají těchto informací k motivaci žáků, např. výzdobou vnitřních prostor školy, publicitou v regionálním tisku, abiturientskými setkáními apod.

Pokračuje pozitivní vývoj v oblasti zapojení škol do mezinárodních projektů a programů. Více než třetina ZUŠ vykazuje alespoň jednu z forem mezinárodní spolupráce: nejčastěji jde o účast na mezinárodních soutěžích nebo exkurzích (62,5 %) a o spolupráci s partnerskými za-

hraničními školami obdobného typu (rovněž 62,5%). Cenný je vzestup příhraniční spolupráce (v roce 2016/2017 využilo této formy kontaktu se zahraničím 40 % ZUŠ), stoupající tendence byla zaznamenána rovněž ve využívání programů mobility žáků i pedagogů (viz tabulka č. 49).

Tabulka 49

Meziroční srovnání zapojení ZUŠ do mezinárodních projektů a programů – podíl škol (v %)

Škola se zapojuje do mezinárodních projektů a programů	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Ano	33,3	37,7	39,6
Ne	66,7	62,3	60,4
Typy mezinárodních projektů a programů	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Partnerské školy v zahraničí	58,3	61,9	62,5
Příhraniční spolupráce	37,5	35,7	40,0
Mezinárodní soutěže či exkurze	58,3	59,5	62,5
Mobilita žáků (např. výměnné pobyty)	16,7	23,8	27,5
Mobilita učitelů	12,5	16,7	25,0

7.4

Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Síť škol a jejich poboček (odloučených pracovišť) je z celorepublikového hlediska stabilizovaná a takřka optimální, přesto jsou ojediněle registrovány tendence ke vzniku dalších poboček, které by umožnily přístup ke vzdělávání i ve vzdálenějších a sítí ZUŠ nepokrytých místech, ojediněle je také vyvíjen tlak na zvýšení kapacity některých škol, zaznamenávajících trvalý převis poptávky po tomto typu vzdělávání.
- Modely řízení jednotlivých ZUŠ, zejména s ohledem na jejich charakter, velikost a lokalizaci, jsou dostatečně účinné a mají ve většině škol pozitivní dopad na účinnou motivaci pedagogů.
- V místě svého působení (včetně poboček) i mimo něj (včetně zahraniční spolupráce) ZUŠ dlouhodobě a úspěšně prezentují výsledky vzdělávání všech uměleckých oborů.
- Přetrvávající, v některých lokalitách dokonce vzrůstající zájem veřejnosti o umělecké vzdělávání, převážně s preferencí individuální výuky v oboru hudebním, přičemž počet zájemců v některých ZUŠ převyšuje jejich kapacitní možnosti.
- Realizace vlastních školních projektů, které mají nesporný kladný dopad na kvalitu uměleckého vzdělávání, je často zhodnocována i přímým zapojením do mezinárodních projektů.
- Zvyšuje se kvalifikovanost pedagogického sboru škol, odpovědně je uplatňována možnost využití uznání předpokladu odborné kvalifikace ředitelem školy podle § 10 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb.
- ZUŠ ve srovnání s jinými typy škol nesporně dominují v aktivitách zaměřených na meziškolní spolupráci. Kooperace jednotlivých subjektů zahrnuje mj. pořádání soutěží, společných přehlídek a výstav i vzájemné návštěvy. ČŠI zaznamenala a kladně hodnotila rozvoj spolupráce konkrétních ZUŠ se zahraničními partnery, včetně pravidelné přeshraniční/příhraniční spolupráce. Jedná se jak o časově omezené projekty (přehlídka, festivaly, výměnné zájezdy), tak o formy dlouhodobé, trvalé spolupráce.

- Podpora rozvoje vlastní iniciativy učitelů směřující k přímé účasti na plánování vzdělávacích akcí, spolu se sdílením zkušeností subjektů, v nichž dobře funguje systém DVPP. Využívání potenciálu a odborného zaměření pedagogů jak uvnitř daných oborů, tak při promyšlené a účelné mezioborové spolupráci.
- Školy úspěšně prezentují výsledky svého působení, často za spolupráce místních a regionálních institucí a samosprávných orgánů k tomuto účelu nápaditě využívají alternativních veřejných prostor.
- Postupně jsou zkvalitňovány materiální podmínky škol v závislosti na finančních možnostech zřizovatele, případně i s využitím zapojování škol do krajských i celorepublikových grantových programů. Stanovování priorit při doplňování a obnově nezbytného, často finančně náročného vybavení, včetně nástrojů a učebních pomůcek.
- Zřetelné zvýšení zájmu vedení škol o práci s komplexními webovými aplikacemi a jejich aplikace v průběhu vzdělávání. Další zkvalitňování informačních a komunikačních systémů, které v souvislosti se zaváděním výpočetní a audiovizuální techniky využívají pedagogové jednotlivých škol.

Negativní zjištění

- Stagnace materiálních a prostorových podmínek, zejména v důsledku omezeného a často neměnného uspořádání prostor využívaných současně více subjekty (např. s MŠ nebo ZŠ). Kapacitně, prostorově a technicky nevyhovující stav některých učeben, chybějící koncertní sály, multimediální učebny, stísněné podmínky pro pedagogy, omezené zázemí, v němž žáci a jejich rodičovský doprovod tráví čas v době mezi vyučováním.
- Nefunkční nastavení evaluačních procesů, bez přímé zpětné vazby učitelům, zejména z důvodu absence hospitační činnosti vedení školy.
- Žáci jsou jen sporadicky vedeni k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení, v hodnocení individuálních vzdělávacích výsledků pedagogy je často prováděno pouze formálně, s omezeným využíváním celého rozpětí hodnotící škály, případně i s absencí průběžného hodnocení dílčích výsledků vzdělávání.
- Podcenění role DVPP, ne vždy jeho systematická podpora, pouze formálně zpracované plány vzdělávání pedagogů, často jen formou samostudia a bez jakéhokoliv uplatněného konkrétního zájmu školy a jednotlivých pracovníků.
- V nedostatečné míře je diferencováno učivo, pokud je z provozních důvodů nutno vyučovat hudebně teoretické předměty, případně předměty nehudebních oborů (výtvarného a tanečního) v kolektivech složených z žáků velkého věkového a ročníkového rozpětí, eventuálně spojením skupin žáků přípravného studia a základního studia I. stupně.
- Mimořádně nadaní žáci jsou podporováni pouze individuálním přístupem, případně rozšířenými možnostmi jejich reprezentace, nikoliv efektivnějšími a intenzivnějšími formami rozvoje jejich talentu (stáže, mistrovské kurzy, konzultace na jiných školách apod.).
- Nízká míra využívání stávajících didaktických pomůcek školy, nedostatek motivace žáků pro výuku hudební teorie, v tomto směru slabá inspirace fungujícími příklady dobré praxe ze škol, které v této oblasti dosahují kladné výsledky.

Doporučení

Úroveň školy:

- V rámci daných finančních možností usilovat o vytváření rovnocenných podmínek pro všechny obory vzdělání, o jejich optimální prostorové a technické zajištění, srov-



natelné vybavení a o další zlepšování podnětnosti výukového prostředí všech míst poskytovaného vzdělávání.

- Větší zapojení pedagogů do tvorby koncepce dalšího směřování školy a tím posílení jejich participace na jejím naplňování.
- Zaměřit se na hospitační činnost ve všech oborech vzdělávání jako efektivní způsob poskytování zpětné vazby, závěry z hospitací využívat ke zvýšení kvality výuky. Podporovat vzájemnou hospitační činnost učitelů a vytvořit pro ni odpovídající podmínky.
- Využívat všech dostupných forem DVPP k prohlubování participace pedagogů na přímé využití takto získaných poznatků do školní praxe, v tomto smyslu také podněcovat odborné diskuse vyučujících k různým formám naplňování ŠVP, včetně jejich inovací.
- Systematicky zkvalitňovat hodnocení individuálních vzdělávacích výsledků, odstraňovat formalismus a nastavit hodnotící procesy v plném souladu se ŠVP. Aplikovat účinné pedagogické přístupy vedoucí k individualizaci vzdělávání a kompetencím stanoveným v RVP ZUV.
- Realizovat s žáky sebehodnocení a vzájemné hodnocení s ohledem na jejich věkové odlišnosti a specifika jednotlivých oborů.
- Průběžně provádět hodnocení žákovského výkonu s využíváním plného rozpětí hodnotící škály. Stanovit objektivní formu hodnocení vzhledem ke skutečně dosaženým výsledkům jednotlivých žáků, využívat další možnosti a formy práce s žáky mimořádně nadanými.
- Hledat cesty a možnosti k minimalizaci věkových rozdílů žáků při jejich zařazování do věkově různorodých skupin (ročníků), pokud je to možné, respektovat jejich reálnou věkovou kategorii.
- Hledat cesty k širšímu a inovativnímu zapojení žáků se ŠVP do vzdělávacího procesu.
- Průběžně sledovat a udržovat kontakty s absolventy formou společných setkání v ZUŠ, motivačních besed, koncertů a společných vystoupení současných žáků a absolventů školy.

Úroveň zřizovatele:

- Podpořit optimalizaci materiálních a prostorových podmínek ZUŠ, zejména tam, kde jde o společné působení více subjektů v daných prostorách, usilovat o zlepšení technického stavu učeben, v rámci daných finančních možností usilovat o vznik nových koncertních sálů, multimediálních učeben, ale také pracoven pedagogů a nutného zázemí, v němž žáci a jejich rodičovský doprovod tráví čas v době mezi vyučováním.
- Prohlubovat a využívat manažerské dovednosti ředitelů a jejich zástupců s cílem zefektivňovat a inovovat procesy řízení, případně podporovat delegování části kompetencí na vyučující.
- Podporovat školy v jejich práci se žáky s různými specifickými vzdělávacími potřebami (např. bezbariérovost budov).

Úroveň systému:

- Provést analýzu kapacit škol, jejich skutečné naplněnosti a podpořit případnými volnými kapacitami vyrovnání převisů poptávky v některých regionech.
- 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, mj. ze strany České filharmonie (a regionálních filharmonií), Českého rozhlasu, galerií, vysokých škol uměleckého zaměře-

ni i celé řady neziskových organizací, orgánů samosprávy.

- Sledovat příklady inspirativní praxe pro možné využití v dalších školách, propagovat netradiční formy a projekty, např. výuku pro seniory v dopoledních hodinách, speciální taneční přípravu vozíčkářů a přípravu pro účast na veřejných vystoupeních nebo soutěžích, podporovat vznik školních výtvarných galerií, ateliérů apod.



8 Zájmové vzdělávání

V České republice se zájmové vzdělávání uskutečňuje ve školských zařízeních, a to ve střediscích volného času (SVC), školních družinách (ŠD) a školních klubech (ŠK). ŠD a ŠK působí především v rámci základních škol, základních škol speciálních a víceletých gymnázií. SVC pracují zpravidla jako samostatný subjekt. Zájmové vzdělávání se realizuje podle školských vzdělávacích programů, jejichž zásady jsou stanoveny v § 5 odst. 2 školského zákona.

Od 1. září 2016 došlo k několika legislativním změnám týkajícím se i oblasti zájmového vzdělávání. Podle novely školského zákona č. 82/2015 Sb., modifikovala zájmová zařízení svoje školní vzdělávací programy. Úpravy se týkaly zejména práce s účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání. Na změnu školského zákona navazovala vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve školských zařízeních se využívala zejména její příloha č. 1 stanovující členění podpůrných opatření do stupňů a pravidla jejich použití a příloha č. 5 uvádějící vzor doporučení pro školská zařízení.

V rejstříku škol a školských zařízení se nově uvádí nejvyšší povolený počet účastníků i pro školní klub podle § 1 písm. e) vyhlášky č. 54/2016 Sb., kterou se mění stávající vyhláška o školských zařízeních. Do školních matrik byla průběžně během školního roku doplňována podpůrná opatření žáků se SVP podle § 1a vyhlášky č. 202/2016 Sb., která měnila vyhlášku o dokumentaci škol a školských zařízení (udávající rozsah a vedení školní matriky).

Z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pro období 2014–2020, bude možné čerpat finanční prostředky z evropských strukturálních a investičních fondů. Poprvé jsou připraveny šablony pro střediska volného času, školní družiny a školní kluby, které budou vyhlášeny spolu se šablonami pro mateřské školy, základní školy a základní umělecké školy. V rámci novelizace vyhlášky č. 74/2005 Sb., je připravena reforma financování oddělení ŠD (příloha č. 1 Týdenní rozsah provozu pro jednotlivá oddělení) a byly připraveny jednak Minimální personální standard umožňující činnost středisku volného času, jednak Minimální personální standard školního klubu, oba tyto standardy jsou přílohou připravované novely vyhlášky č. 492/2005 Sb., o krajských normativech.

V hodnoceném období porušilo legislativu (§ 5 a 7 školského zákona) v oblasti školských vzdělávacích programů 70 školských zařízení (tj. 8,2 %). ČŠI zjistila, že stále ještě existují školská zařízení (64), která nemají své školní vzdělávací programy sestavené, jak stanoví § 5 odst. 2 školského zákona. Jejich počet ale mírně klesl. Nedostatky jsou zjišťovány v jejich obsahovém zpracování. Není dodržována struktura ŠVP, chybí v nich např. podmínky přijímání uchazečů nebo podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

8.1

Podmínky zájmového vzdělávání

8.1.1 Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání

Ve sledovaném období celkový počet školských zařízení mírně vzrostl o 1,8 %. Počet zařízení zřizovaných krajem klesl o 3,6 %, naopak se o 42,5 % zvýšil počet zařízení zřizovaných privátním sektorem.

Vývoj počtu školských zařízení podle zřizovatele

Zřizovatel	2014/2015			2015/2016			2016/2017		
	ŠD	ŠK	SVČ	ŠD	ŠK	SVČ	ŠD	ŠK	SVČ
MŠMT	8	2	1	8	3	2	8	4	2
Obec	3 600	465	204	3 602	482	208	3 598	493	210
Kraj	249	37	75	245	35	76	242	34	72
Privátní sektor	109	21	9	127	23	12	157	29	12
Církev	38	27	23	38	29	23	40	31	25
Celkem	4 004	552	312	4 020	572	321	4 045	591	321

Ve většině sledovaných ukazatelů dochází k jejich nárůstu. Přestože se školy snaží regulovat přijímání účastníků do ŠD, se stoupajícími počty žáků přijímaných k základnímu vzdělávání se zvyšuje i celkový počet ŠD a ŠK. Ve školní družině určené žákům 1. stupně není dlouhodobě uspokojována poptávka všech uchazečů o zařazení do ŠD, zejména u žáků 4. a 5. ročníků. Kapacita ŠD se absolutně nesnižuje, ale v případě, že nastoupí do 1. ročníku víc žáků, než odejde z 5. ročníku, pak se procento nepřijatých žáků relativně zvyšuje. Proto školy ve svých dokumentech (vnitřní řád a ŠVP) upravují kritéria pro přijímání účastníků, aby jich mohly přijmout tolik, kolik umožňuje kapacita (např. jen žáky 1.–3. ročníku).

Nedostatek míst se ředitelé škol snaží řešit zpravidla navýšením kapacity ŠD, případně registrací nového ŠK. Někteří zřizovatelé nepovolují zřízení školního klubu, když je součástí školy družina, z důvodu dalších nároků na financování. Pokud mají školy zapsán v rejstříku ŠK, pak ho využívají i pro nepřijaté žáky 1. stupně. Ve spolupráci se SVČ školy rozšiřují nabídku každodenních kroužků nebo klubových aktivit ve svých prostorách. Náhradním řešením je zabezpečení dohledu nad žáky, kteří by byli v ŠD jen krátce (např. čekání na dopravní spoje).

Vývoj nárůstu počtu školních družin a klubů a jejich účastníků

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	Trend
Počet družin	3 981	4 004	4 020	4 045	+
Počet klubů	540	552	572	591	+
Zapsaní účastníci školní družina	284 177	301 990	317 740	330 094	+
Z 1. stupně ZŠ	278 280	295 914	311 354	323 277	+
Z 2. stupně ZŠ	4 064	3 981	3 679	3 866	+
Z přípravných tříd	1 833	2 095	2 582	2 835	+
Zapsaní účastníci školní klub	44 547	44 873	46 980	47 149	+
Z 1. stupně ZŠ	18 068	17 300	18 768	18 405	-
Z 2. stupně ZŠ	26 456	27 561	28 171	28 726	+
Z přípravných tříd	23	12	41	18	-

Zájmové vzdělávání v ŠD a ŠK je poskytováno zpravidla žákům (97,9 %) jedné (kmenové) školy a výjimečně žákům z více škol (2,1 %). Podíl účastníků činnosti ŠD na celkovém počtu žáků 1. stupně stále roste a dosáhl již 58 %. Průměrný počet žáků na jednu ŠD činil 82 a na jeden ŠK 80. Oddělení ŠD jsou většinou naplněna do maximálního počtu možných zapsaných žáků (30).



Vývoj nárůstu počtu SVČ, zájmových útvarů a jejich účastníků

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	Trend
Počet SVČ	312	312	321	321	0
Počet zájmových útvarů	23 741	23 997	25 349	26 938	+
Počet účastníků ZÚ	270 699	272 744	290 047	296 248	+

Stejně roste také průměrný počet účastníků pravidelné činnosti na jedno středisko volného času. Do jeho aktivit se zapojují žáci zpravidla z několika škol. Průměrný počet účastníků dosáhl 923, z toho bylo 820 do 15 let a 103 nad 15 let.

Začleňování účastníků se speciálními potřebami v rámci zájmového vzdělávání nabízí více možností a menší obtíže než při povinném školním vzdělávání. Větší nabídka aktivit, různorodost skupin, volnější režim a jejich zájem a schopnosti vytvářejí vhodné podmínky pro podporu integrace účastníků se SVP mezi své vrstevníky.

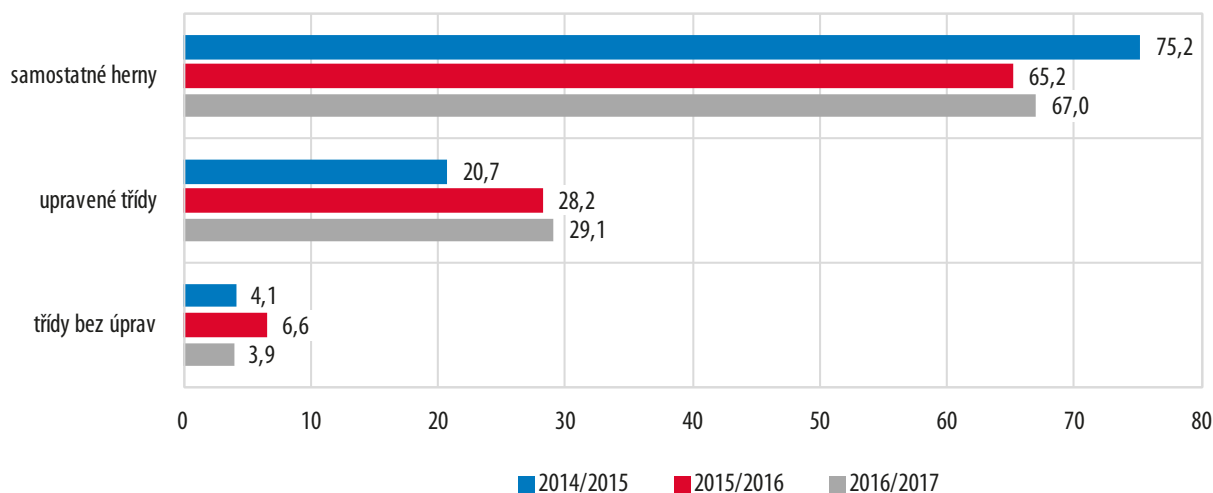
Z kontroly školních matrik a rozhovorů s řediteli SVČ vyplývá, že jim chybí větší informovanost zejména o konkrétních speciálních vzdělávacích potřebách jednotlivých účastníků. Jejich zákonní zástupci neuvádějí zpravidla potřebu podpůrných opatření a pracovníci v SVČ jsou tak odkázáni na vlastní pedagogickou diagnostiku.

8.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání

Při realizované hospitační činnosti ČŠI sledovala, zda prostorové uspořádání a materiální vybavení odpovídalo vzdělávacím i výchovným cílům a realizovaným činnostem pedagogů a účastníků.

Prostorové podmínky pro činnost ŠD/ŠK se příliš nemění. Patrný rozdíl je mezi kraji, (zlepšující se podmínky byly zjištěny v kraji Olomouckém, Libereckém a Královéhradeckém a zhoršující se v Jihomoravském, Moravskoslezském a Zlínském). Rozdíl je i mezi velkými městy a menšími obcemi. Vesnické školy se z důvodu architektonických řešení potýkají s problémem omezených prostorových podmínek pro činnost školy vůbec. Zájmové aktivity v nich jsou většinou realizovány v kmenových učebnách po ukončení dopoledního vyučování. Účastníci proto často pracují v neměnném vnitřním prostředí. Pozitivní je, že průběžně mírně klesá podíl používaných tříd bez úprav. Zázemí ŠD s více odděleními zpravidla tvoří z 1/3 třídy a ze 2/3 herny.

Prostorové podmínky ŠD/ŠK – podíl zařízení (v %)



Nedostatky se objevily především ve vhodnosti využívaných prostor (místností a venkovních areálů). Podobně jako v předchozím roce se nejčastěji jednalo o nevyhovující zázemí místností nebo herních koutků, případně neupravené školní zahrady a hřiště. Vybavení nábytkem (kromě nových prostor) se příliš nezměnilo. Sedací nábytek v některých případech nezohledňuje svou velikostí rozdílnou tělesnou výšku zvláště nejmenších žáků, chybějí oddechové plochy a odpočinkové vybavení. ŠD i ŠK využívají především další prostory škol (např. tělocvičnu, hřiště, odborné učebny). Materiální zázemí (potřebné pomůcky, nástroje, sportovní náčiní a nářadí) chybělo při zájmovém vzdělávání pouze v minimálním počtu zařízení. V 97,3 % zařízení umožňují prostorové a materiální podmínky plnění všech oblastí ŠVP ŠD a ŠK.

Tabulka 53

Podíl využití dalších prostor na aktivitách školních družin a klubů – podíl zařízení (v %)

Využití dalších prostor	Podíl
Tělocvična	79,4
Školní zahrada	74,9
Školní hřiště	73,7
Cvičná školní kuchyně	59,2
Počítačová učebna	54,6
Třídy, učebny, studovny	36,8
Školní knihovna	36,3
Jiné prostory	23,1

Mezi jiné prostory nejčastěji patří atypické plochy a speciální odborné pracovny (keramická dílna, obecní hřiště, školní bazén, školní dvůr, aula školy atd.).

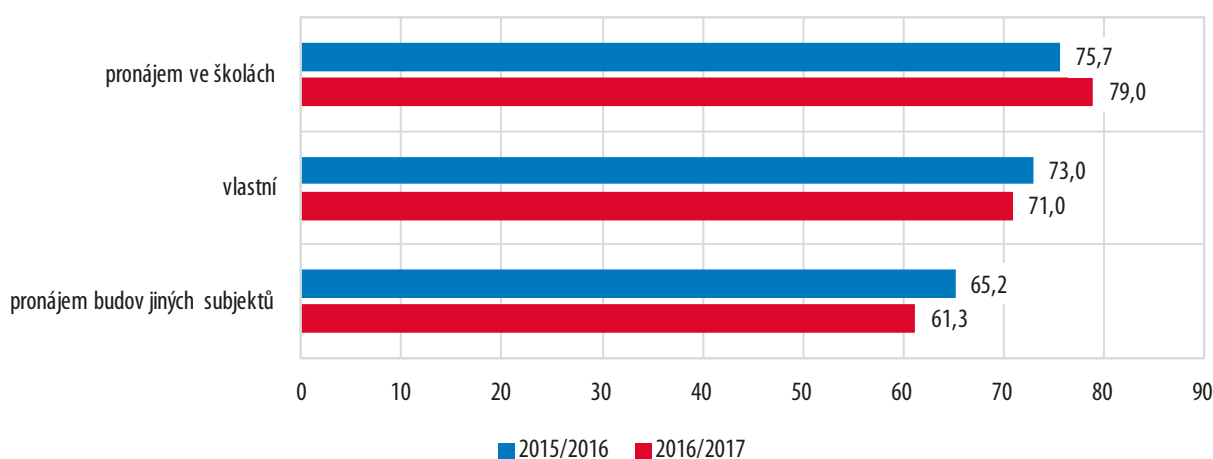
Prostorové podmínky budov SVC mají mírně se zlepšující tendenci. Trvalým problémem je u většiny z nich zajištění vhodného zázemí pro spontánní činnosti a chybějící venkovní prostory pro realizaci oddechových aktivit. Absenci prostor pro sportovní aktivity řeší SVC běžně pronajímáním dalších areálů. Tato místa však někdy mají nevhodné umístění, bezpečnostní a hygienické zajištění. Celkem 51 SVC (tj. 82,3 %) ke své činnosti využívá dislokovaná pracoviště, která nejsou zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení jako další místa poskytnutého vzdělávání. U většiny budov určených pro zájmové vzdělávání přetrvává chybějící

bezbariérový přístup. SVČ předchází omezení zapojení tělesně handicapovaných účastníků do pravidelného zájmového vzdělávání zajištěním činnosti a organizací zájmového útvaru v přístupných prostorách, případně doprovodem pedagoga nebo rodinného příslušníka.

Hodnocení materiálně-technických podmínek řediteli SVČ je vesměs pozitivní. Rizika vidí v menší přehlednosti prostor, ve vybavení ICT a jejich využívání. Prostorové a materiální podmínky umožňují plnit ŠVP u 98,4 % SVČ. Zarážející je, že stoupá počet subjektů, které nemají žádné vlastní prostory a vykonávají svou činnost výhradně v pronajímaných prostorách.

Graf 89

Prostory využívané SVČ – podíl zařízení (v %)



Dostatečné materiálně-technické zázemí SVČ podporovalo názornost vzdělávání účastníků. Obvykle estetické a účelné vnitřní prostředí přispívalo k příznivému pracovnímu klimatu. Sloužilo nejen ke vzdělávání účastníků, ale i k jejich inspiraci a relaxaci. Vybavení učebními pomůckami, audiovizuální a výpočetní technikou, speciálními přístroji a jejich využívání zvyšovalo efektivitu zájmového vzdělávání. Jejich postačující množství a dostupnost napomáhalo aktivnímu přístupu účastníků k připravené práci i k zařazování činnostních forem vzdělávání. Patrné bylo jejich využívání zejména v pravidelné činnosti. V rámci ranních a oddychových aktivit účastníci ŠD/ŠK měli volný přístup k pomůckám, hrám i sportovnímu náčiní, stejně jako během spontánních činností. Rezervy přetrvávají v kapacitních možnostech (keramické dílny, relaxační prostory), ve fondu hudebních nástrojů (hudební ZÚ) a výukových programech (cizí jazyky).

Kontrola ČŠI v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví (BOZ), prováděná v rámci komplexní inspekční činnosti, byla zaměřena na vyhledávání případných rizik. U 3,5 % ŠD/ŠK ČŠI objevila prostory se sníženou mírou bezpečnosti (místnosti, společné prostory – chodby, hřiště, zahrady). Ostatní oblasti BOZ nevykazovaly významné nedostatky. U 2,4 % zařízení byla negativně hodnocena prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ (nezabezpečený vnitřní prostor v době provozu, chybějící prokazatelné seznámení provozních zaměstnanců a žáků s vnitřním řádem dle § 30 odst. 3 školského zákona, organizační zajištění bezpečnosti žáků při odchodu na kroužky a domů). Celkově ČŠI hodnotí prostředí ŠD/ŠK u 96,9 % kontrolovaných zařízení jako bezpečné i vstřícné a 3,1 % zařízení jako vyžadující zlepšení.

ČŠI zaznamenala v 9,7 % kontrolovaných SVČ porušení v oblasti bezpečnosti prostor. Nejčastěji byly zjištěny závady na chodbách, v šatnách a venkovních prostorech středisek a při zajištění vstupu do budovy. Závady zjištěné u venkovních prostor (neupravené plochy, poškozené povrchy areálů) negativně ovlivňovaly rozsah (omezení sportovních aktivit) a strukturu vykonávaných činností. Celkově ČŠI hodnotí prostředí SVČ u 87,1 % kontrolovaných středisek jako bezpečné i vstřícné a 12,9 % středisek jako vyžadující zlepšení.

Vstřícné a bezpečné prostředí pro účastníky, jejich zákonné zástupce a pedagogy má celkově u 8,5 % školských zařízení výbornou úroveň, u 87,6 % jako očekávanou u 3,9 % vyžadující zlepšení. Proti loňskému roku se zvýšil se počet výborně hodnocených zařízení a na minimum se snížil počet nevyhovujících. Byly nově například vybudovány samostatné pavilony pro činnost ŠD s příkladným a využívaným materiálním zázemím.

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. Úplata za školské služby a vzdělávání je jedním z důležitých finančních zdrojů právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení. Měsíční výše poplatků za pobyt ve školní družině se pohybovala v intervalu 0–2 000 Kč za měsíc.

Tabulka 54

Měsíční výše úplaty za školské služby a vzdělávání v ŠD/ŠK podle typu zřizovatele

Zřizovatel	Podíl ŠD a ŠK (v %)	Max. úplata	Min. úplata	Průměr. úplata	Počet účastníků osvobozených od úplaty
Obec	84,0	450 Kč	0 Kč	105,4 Kč	132
Kraj	8,7	300 Kč	0 Kč	40,9 Kč	40
Privátní sektor	5,5	2 000 Kč	0 Kč	254,6 Kč	7
Církev	1,2	1 000 Kč	0 Kč	347,8 Kč	12
Státní správa	0,6	100 Kč	0 Kč	93 Kč	1

Výše úplaty v ŠD/ŠK se liší podle možností a zájmu zřizovatele a také je ovlivněna sociální i ekonomickou úrovní regionu. U 102 sledovaných škol, ve všech krajích, nebyla úplata za školské služby a vzdělávání stanovena a vybírána. Oproti školnímu roku 2016/2015 tak stoupl jejich počet z 11,5 % na 16 %. Největší podíl těchto škol byl zaznamenán v Královéhradeckém kraji (46,5 %), v Olomouckém kraji (26,9 %) a v kraji Vysočina (20,3 %). Nejméně škol, které nevybíraly úplaty za školské služby a vzdělávání, bylo v kraji Zlínském (6,9 %), v Moravskoslezském (8,1 %) a Plzeňském (9,6 %). Podle typu zřizovatele nevybírají úplatu nejčastěji školská zařízení zřizovaná krajem (u 44,2 % subjektů). Krajské úřady umožňují tuto úlevu, s ohledem na druhy škol, které zřizují (zejména základní školy speciální, základní a praktické školy a školy pro žáky se zdravotním postižením). Úplatu nepožadují také zpravidla školy v menších spádových obcích s nedostatkem žáků. Touto finanční pobídkou se snaží zřizovatel získat další žáky. Zřizovatelé také umožňují určitým skupinám žáků osvobození od úplaty za školské služby a vzdělávání. Z celkové počtu kontrolovaných žáků do ŠD bylo osvobozeno od placení úplaty celkem 192 účastníků, což tvoří 0,5 % všech zapsaných účastníků.

Školní družiny a kluby využívají převážně efektivně finanční prostředky poskytnuté ze státního rozpočtu, z úplaty za poskytování školských služeb a vzdělávání, z rozpočtu zřizovatele a z dotací rodičovských sdružení.

Celkem byla vybírána úplata v 84 % navštívených zařízení (ŠD a ŠK). Prostředky z úplaty za školské služby a vzdělávání využívají tato zařízení v 93,5 % na pořízení vybavení. Úplata také není plně využívána pro financování školních klubů a družin, ale část škol z ní nevhodně dotuje činnost celého subjektu. Nedostatečné finanční zdroje se projevují zejména v možnosti zajištění asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníků v ŠD a ŠK. Některé školy, mimo provoz ŠD, nabízí zákonným zástupcům službu (tzv. dohled). Zřizují třídy (mimo ŠD) s dohledem pedagogů (často učitelů), které řeší „kritický čas“, kdy je žáků ve



škole v době jejich volna nejvíce. Jedná se zpravidla o dobu po obědě a před odchodem žáků na dopravní spoje. Někdy se snaží za tuto službu (za dohled) vybírat poplatek.

Nízké platové ohodnocení vychovatelů nutí školy přispívat z úplaty na odměny mimo pracovní poměr pedagogických pracovníků. Úspora finančních prostředků se projevuje i ve snižujícím se podílu vedoucích vychovatelek. Dotýká se také využívání služeb asistentů pedagoga, případně dalších pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání. Ekonomické chování ředitelů vede také k finančním úsporám při organizaci ŠD a ŠK a k nasazení nižšího počtu vychovatelek. Dochází ke snížení jejich úvazků proti stanovenému limitu přepočteného stavu pedagogických pracovníků a ke slučování oddělení ŠD.

Financování školských zařízení se podle typu diametrálně liší. SVC nejsou tolik závislé na zdrojích ze státního rozpočtu jako ŠD a získávají úspěšně další finanční prostředky. Ve většině případů se jedná o prostředky z rozvojových projektů a programů, sponzorských darů od komerčních i nekomerčních subjektů, fyzických osob a od obcí (mimo zřizovatele) v jejichž působnosti realizují střediska činnosti. Rozpočet financování činnosti SVC obsahuje oblasti, které přímo podporují rozvoj rovných příležitostí jen u devíti zařízení, což tvoří pouze 14,8 % kontrolovaných SVC.

U SVC je patrná snaha o udržení přijatelné výše úplaty za útvary pravidelné zájmové činnosti tak, aby byla nabídka dostupná všem skupinám obyvatel. Její výše se řídí druhem vykonávané činnosti a spotřebou materiálu a pomůcek. Velký vliv na výši úplaty má ekonomické zázemí regionu. Její výše se pohybuje nejčastěji od 200 Kč do 1 500 Kč za rok. Nejvyšší míra úplaty za kroužky za rok byla zaznamenána v krajích Praha, dále ve Středočeském a Jihočeském, naopak nejnižší míra v kraji Moravskoslezském, Plzeňském a Vysočina. Výše úplaty je zpravidla nižší u kroužků, které působí ve školách. Naopak nejvyšší platba je stanovena pro kroužky dospělých.

8.1.4 Personální podmínky v zájmovém vzdělávání

Ve školním roce 2016/2017 ve sledovaných zařízeních (ŠD/ŠK) vykonávalo činnost celkem 1 805,1 přepočtených pedagogických pracovníků (vychovatelů), z nichž 14,3 % nesplňovalo předpoklady odborné kvalifikace stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ve sledovaných SVC vykonávalo pedagogickou činnost celkem 2 866 pedagogických pracovníků (přepočtený počet byl 1 624,2). Z nich 457 zajišťovalo komplexní pedagogickou činnost (interní pracovníci) a 2 409 dílčí pedagogickou činnost (externí pracovníci). K porušení v oblasti personálních podmínek vzdělávání došlo celkově u 4,2 % školských zařízení.

Tabulka 55

Oblasti porušení právních předpisů v oblasti personálního zajištění vzdělávání – podíl zařízení (v %)

Oblasti porušení	Podíl
Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (§ 3 a § 32 zákona č. 563/2004 Sb.)	3,8
Stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti (§ 23 zákona č. 563/2004 Sb., nařízení vlády č. 75/2005 Sb.)	0,5
Vzdělávání je zajišťováno pedagogickými pracovníky (§ 7 odst. 7 školského zákona, § 2 zákona č. 563/2004 Sb.)	0,5
Zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (§ 24 zákona č. 563/2004 Sb.)	0,2

V hospitovaných hodinách byla zjišťována odborná kvalifikace celkem u 2 440 pracovníků vykonávajících pedagogickou činnost. 179 z nich (7,3 %) nesplňovalo předpoklady odborné kvalifikace vychovatele (pedagoga volného času) podle zákona č. 563/2004 Sb. Rozdíl v odborné kvalifikaci pracovníků mezi jednotlivými typy školského zařízení byl minimální. Nejnižší podíl (7,1 %) byl u SVC, přestože v něm byli hodnoceni i externí pracovníci.

Porovnání kvalifikovanosti v hospitovaných hodinách ŠD/ŠK

Školní rok	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Podíl kvalifikovaných pracovníků	81,8 %	92,4 %	93,4 %	92,5 %

Vychovatelé ŠD, kteří nemají celý úvazek, působí často jako asistenti pedagoga a jsou časově poměrně vytíženi. Příprava a soustředění na činnosti v ŠD jsou pro ně psychicky náročné. V regionu Praha se začíná objevovat problém v dílčím nedostatku vychovatelů (pedagogickou činnost vykonávají pedagogičtí pracovníci v důchodovém věku). Až na výjimky vychovatelé aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu. Na svém profesním rozvoji spolupracují v 95,8 % zařízení. Značné organizační problémy (zvláště u málotřídních škol) znamená také účast vychovatelek na seminářích v rámci DVPP probíhající v odpoledních hodinách. Přesto je patrné, že cílené další vzdělávání umožňuje vyšší erudovanost a profesionalitu vychovatelů. Zejména u základních škol speciálních se projevuje jejich v mimořádně empatickém přístupu k žákům a důsledném využívání metod a forem práce zohledňujících jejich možnosti a potřeby.

Počet interních pracovníků SVC se zvýšil proti loňskému roku o 2,4 % a počet externích pracovníků klesl o 3,5 %.

Vývoj počtu pedagogických pracovníků v SVC

Školní rok	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Počet interních pedagogických pracovníků	1 996	2 068	2 098	2 148
Počet externích pedagogických pracovníků	12 851	12 862	13 311	12 839
Celkový počet pedagogických pracovníků	14 847	14 930	15 409	14 987

Interní pedagogové volného času, vykonávající komplexní pedagogickou činnost, byli pro svou práci odborně kvalifikovaní. Jejich profesní rozvoj a účast na DVPP byly značně vyšší než u externích pedagogů. K důležitým aspektům jejich kvalitní práce patřila potřebná efektivní spolupráce. V 92,1 % hodnocených SVC pedagogové spolupracovali a poskytovali si vzájemnou podporu a zpětnou vazbu. Častá byla kooperace interních a externích pracovníků, zejména v rámci odborných skupin kroužků (oddělení) za účelem sdílení informací a zkušeností s metodami a formami práce. Nižší míra motivace externích pedagogů vede k tomu, že se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zúčastňují minimálně (jde výhradně o profesní semináře). S ohledem na odbornou kvalifikovanost externích pracovníků mělo 22,2 % středisek úroveň vyžadující zlepšení. Málo efektivní metodická pomoc se také negativně odráží ve výskytu dílčích nedostatků (hodnocení účastníků, dodržování pravidel BOZP, individualizace vzdělávání) zjištěných v průběhu vzdělávání. V rámci DVPP pro pedagogy volného času chybí obecně semináře zaměřené na problematiku vzdělávání účastníků se SVP. Plně podchycená u SVC není ani aktivní spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

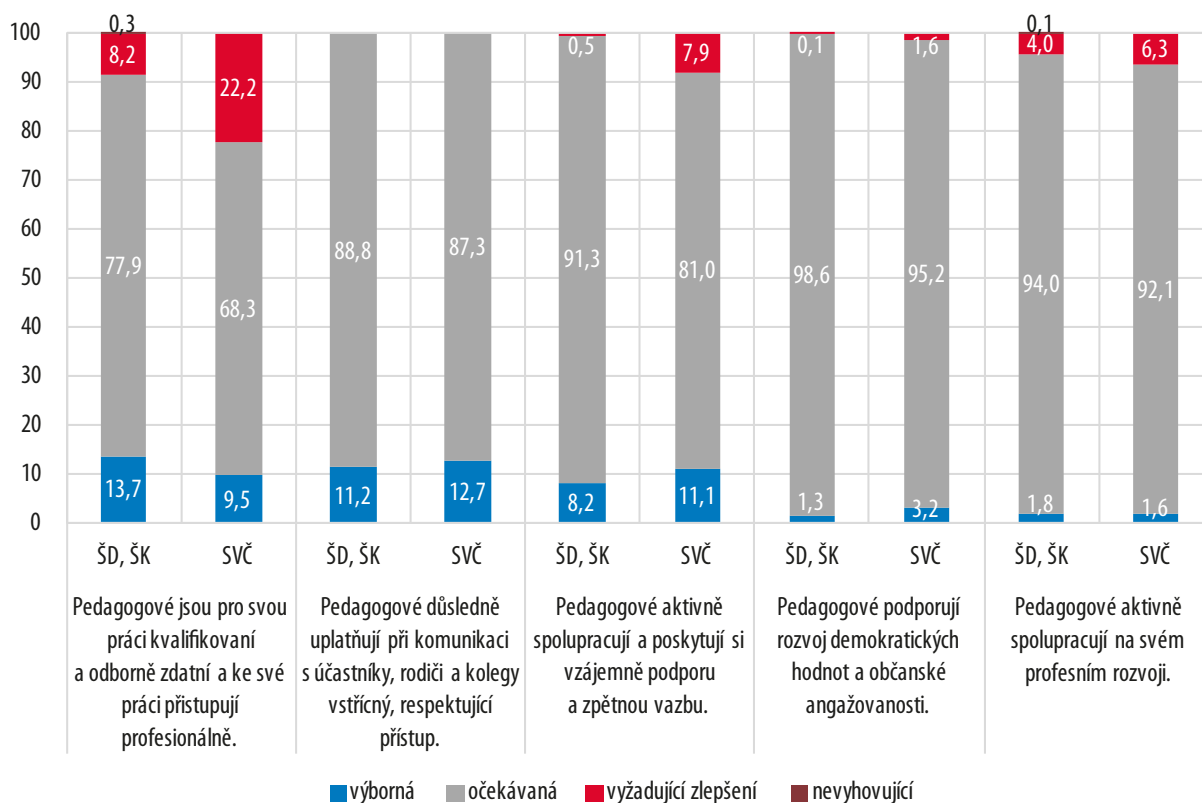
Kvalitu inkluzivního vzdělávání ve skupinách s účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami ve školských zařízeních snižuje neúčast dalších pedagogických pracovníků (asistent pedagoga, speciální pedagog, sociální asistent). Jejich působení je patrné zejména ve školách (třídních) zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, kde poskytují pomoc i v ŠD a ŠK. Asistenti pedagoga v těchto zařízeních jsou zapojeni v 53,5 %, další pedagogičtí pracovníci 22,2 % a osobní asistenti 7,6 % případech. V běžné školní družině působili v jen omezeném počtu případů (asistent pedagoga v 6 %, další pedagogický pracovník v 6,2 %, osobní asistent v 0,7 % hospitovaných hodin). Sice častěji než v minulosti, ale nejedná se o běžnou praxi. Výjimečně poskytovali pomoc účastníkům s těžší poruchou chování nebo s autistickým spek-



trem poruch. Žáci s poruchami učení většinou asistenta pedagoga nemají. Během činnosti SVČ tyto pracovníci nebyli zjištěni.

Graf 90

Personální podmínky – podíl zařízení (v %)

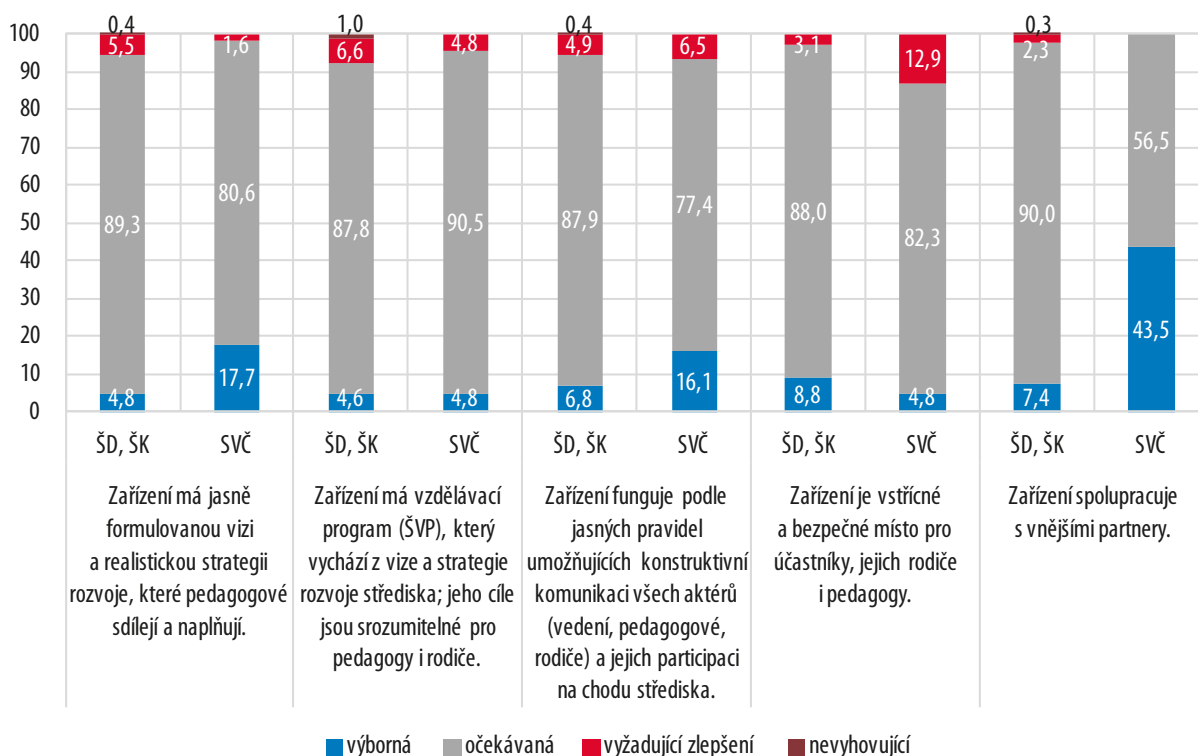


Nejlépe hodnocenou oblastí v rámci personálních podmínek bylo uplatňování vstřícného a respektujícího přístupu při komunikaci s účastníky zájmového vzdělávání, s rodiči a kolegy. Mezi silné stránky personálních podmínek patří také osobní participace zákonných zástupců, absolventů zájmových útvarů a dalších dobrovolníků na zajišťování aktivit SVČ. Za dobrý příklad lze považovat systematickou a promyšlenou strategii vedení některých středisek při přípravě, výchově a vyhledávání nových externích pedagogů i zajištění studia zaměstnanců prostřednictvím akreditovaného dalšího vzdělávání.

8.1.5 Řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání

Ředitelé kontrolovaných škol a školských zařízení přijali následná opatření na základě zjištění a doporučení ČŠI. Dostatečně zajišťovali naplňování zaměření deklarovaného v ŠVP. Jen 1,4 % zařízení nenaplnuje cíle uvedené ve ŠVP pro zájmové vzdělávání. Ze statistik vyplynulo, že na 98,6 % se zvýšil počet školských zařízení (ŠD, ŠK), jejichž ŠVP navazuje na program školy.

Koncepte a rámec zařízení pro zájmové vzdělávání – podíl zařízení (v %)



Strategické dokumenty (koncepte a rozvoj zařízení) nejsou důsledně konzultovány se zřizovatelem, zpravidla jsou mu pouze předloženy, někdy je zřizovatel nevyžaduje. Pokud je zařízení součástí školy, bývá jeho strategii rozvoje věnovaná malá pozornost, nebo ji nemá stanovenou vůbec. Ve většině škol nemají ředitelé ve svých koncepčních materiálech zahrnuté cíle, týkající se zájmového vzdělávání, ani možnost propojení formálního a zájmového vzdělávání. Spolupráce se školou tak není účelně provázána, někdy to vypadá, že se jedná o dva samostatné subjekty.

Rezervy jsou také v součinnosti škol a školských zařízení při tvorbě a úpravě ŠVP a v participaci všech pedagogů na jeho inovaci. Nedostatkem bývá i srozumitelnost a přehlednost ŠVP pro rodičovskou veřejnost. V organizační struktuře zařízení nejsou vymezovány kompetence jednotlivých pracovníků pro kontrolu a řízení a ve vnitřním řádu často chybí jasná a pevná pravidla pro komunikaci pedagogů se zákonnými zástupci i pro systém přenosu informací.

Důležitou oblastí v práci školských zařízení je jejich aktivní spolupráce s vnějšími partnery, která patří mezi nejlépe hodnocené oblasti ČŠI. Účinná kooperace s místními zájmovými organizacemi a školami podporuje rozšíření vzdělávací nabídky zařízení. Umožňuje využít zpravidla bezúplatně jejich některé prostory a zařízení i jejich personální zdroje.

Spolupráce školských zařízení s vnějšími partnery – podíl zařízení (v %)

Druh spolupráce	ŠD/ŠK	SVČ
Se zákonnými zástupci žáků	76,3	69,4
S místní knihovnou	57,3	58,1
S místními spolky a organizacemi	51,4	88,7
Se sportovními organizacemi	44,8	83,9
S integrovaným záchranným systémem	43,9	72,6
Spolupráce s jinými školami	31,6	98,4
Spolupráce se ŠD a ŠK jiného subjektu	22,4	74,2
Mezinárodní spolupráce	4,0	30,6

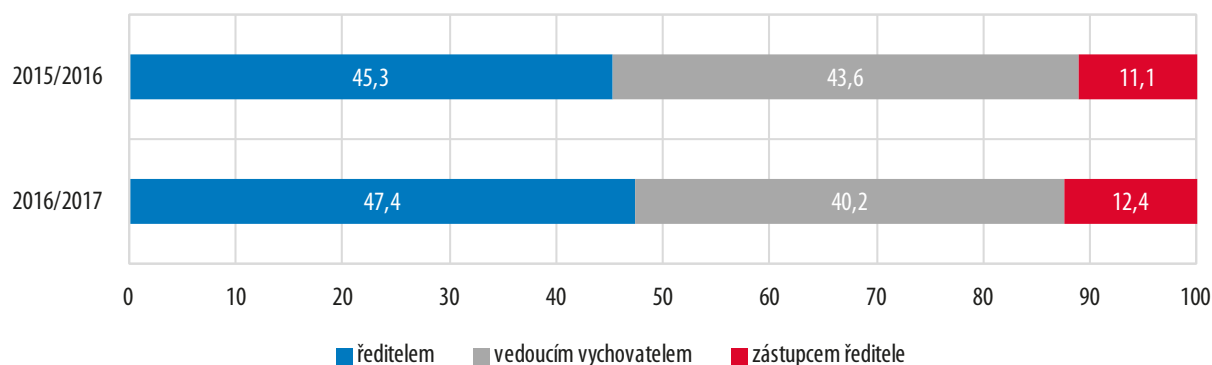
Tato spolupráce s vnějšími partnery umožňuje zařadit do vzdělávacího programu další oblasti, které rozšiřují nabídku školského zařízení a upravují strukturu plánů činnosti. Zařazení nových aktivit podporuje zájem a motivaci účastníků a umožňuje jim získat další vědomosti, dovednosti a zkušenosti v mnoha oborech lidské činnosti. Spolupráce podporuje sounáležitost účastníků s regionem jejich účasti na veřejných akcích i pořádáním společných příležitostných aktivit.

Hodnocení úrovně pedagogického vedení školy ukázalo, že výrazně lepších výsledků dosáhla zařízení (ŠD/ŠK), jejichž ředitelé účinně spolupracují s vedoucím vychovatelem, nebo dochází k výměně a sdílení zkušeností vedoucích pracovníků, vzájemnému poskytování metodické podpory a ve vlastním profesním rozvoji. Kladně lze hodnotit aktivity vedoucích vychovatelů v oblasti celoživotní vzdělávání, které se výrazně pozitivně odrážejí v úrovni zájmového vzdělávání žáků.

Zvýšil se počet ředitelů a zástupců ředitelů škol, kteří odpovídají za oblast zájmového vzdělávání. Adekvátně se snížil podíl vedoucích vychovatelů.

Graf 92

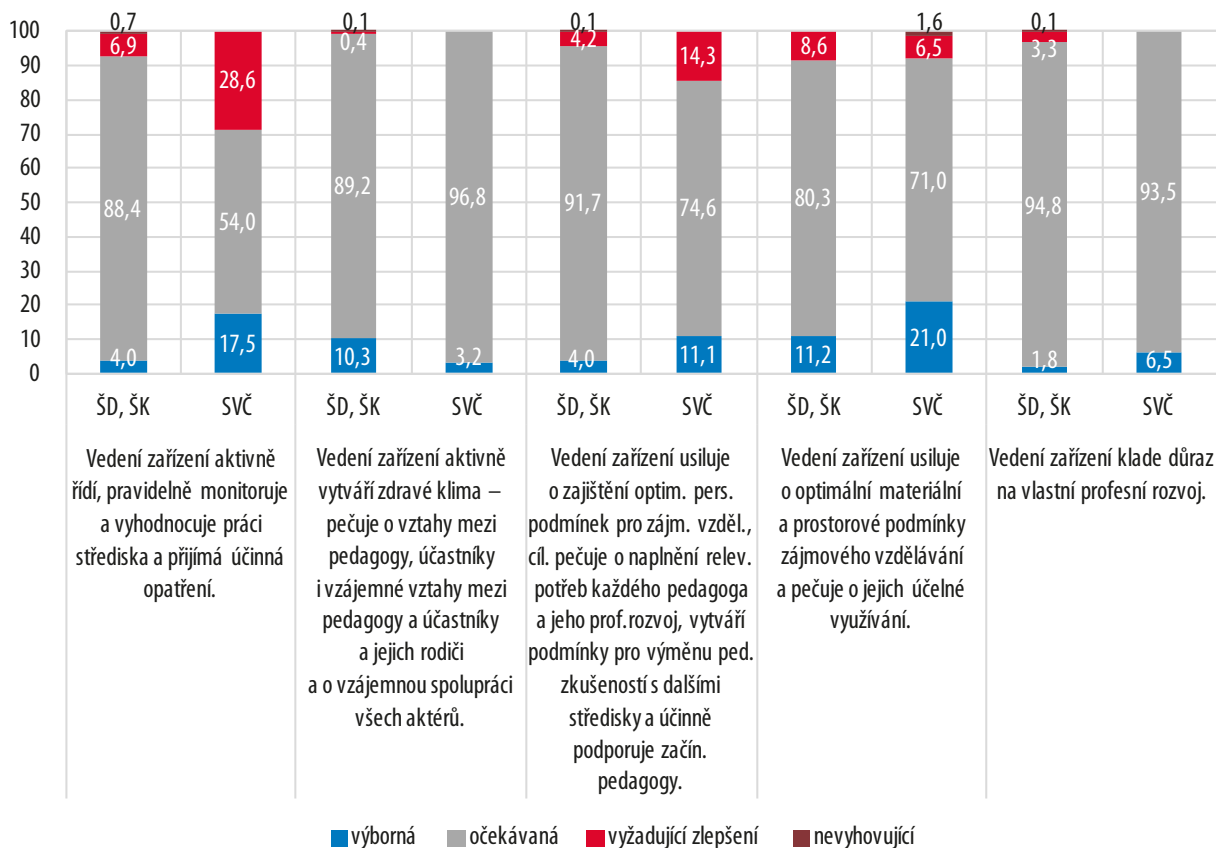
Podíl pracovníků školy na řízení školních družin a klubů – podíl zařízení (v %)



Vedoucími pracovníky není zájmovému vzdělávání ve školách často věnována stejná pozornost jako základnímu vzdělávání (zejména v oblasti hospitační a kontrolní činnosti). Ředitelé některých škol považují školní družiny a kluby za jakýsi přívažek školy a zcela opomíjejí jejich vzdělávací funkci. Družina slouží jako čekárna před odchodem účastníků do jiných aktivit (kroužky apod.), jakmile odejdou první účastníci, oddělení se spojují.

Slabou stránkou řízení ŠD a ŠK byla nízká úroveň kontroly zájmového vzdělávání ze strany vedení školy a podceňovaná hospitační činnost. Ředitelé nezískávali informace o kvalitě výchovně-vzdělávací práce pedagogů v zájmovém vzdělávání a hodnotící procesy probíhaly v ŠD a ŠK v minimální míře.

Pedagogické vedení zařízení – podíl zařízení (v %)



Mezi silné stránky řízení patřilo zajišťování bezpečného prostředí a příjemného vnitřního klimatu, organizace společných aktivit školy a školského zařízení. Budování vstřícného klimatu střediska a účelné využívání prostorových, materiálních podmínek kooperujících škol a efektivní využívání jejich kvalifikovaných personálních zdrojů umožňuje kvalitní vzdělávání.

K dobrým příkladům v oblasti řízení SVČ patří vypovídací hodnota jejich webových stránek, pružná reakce na požadavky a zájmy účastníků zájmového vzdělávání, pestrá nabídka pro široké věkové spektrum účastníků odpovídající potřebám regionu i poslání zařízení.

Mezi slabé stránky řízení středisek patří, stejně jako u ŠD, nastavení pravidelného a systematického vyhodnocování činnosti školského zařízení a včetně účinnosti přijímaných opatření. Nedostatky také souvisejí s nefunkčním vnitřním systémem komunikace mezi pedagogy a vedením střediska a nezadanými jasnými pravidly pro komunikaci s rodiči. Nedostatečná je také podpora ředitelů při zajišťování získání požadované kvalifikace u nekvalifikovaných externích pedagogů.

Ve školním roce 2016/2017 bylo vypísáno konkurzní řízení na místo ředitele střediska volného času v 15 případech, iniciátorem byl ve všech případech zřizovatel.

Do konkurzních řízení na místo ředitele střediska volného času se přihlásilo celkem 64 uchazečů. K řízenému pohovoru bylo pozváno 53 z nich. Vhodnými uchazeči dle § 5 odst. 2 vyhlášky č. 54/2005 Sb. bylo vybráno 37 uchazečů. Dvou konkurzních řízení se zúčastnili i stávající ředitelé, ale nebyli mezi nově jmenovanými řediteli.

Postup jmenování nových ředitelů středisek volného času

Postup	Počet SVČ
Jmenován uchazeč z 1. místa pořadí	13
Jmenován uchazeč z jiného místa pořadí	1
Nebyl jmenován žádný uchazeč	1
Celkem	15

8.2

Průběh zájmového vzdělávání

8.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody

V rámci hospitací pracovníci ČŠI hodnotili i více forem zájmové činnosti, pokud se během inspekce vyskytly. Nejčastější formou zájmové činnosti byla pravidelná činnost, druhou byly spontánní činnosti ŠD, zařazované v době před vyučováním a při ukončování provozu a třetí nejsledovanější byla individuální činnost účastníků.

Provoz v době před vyučováním (tzv. ranní družina) zahrnuje pouze nenáročné aktivity herního a odpočinkového charakteru. V některých velkých školách složitá organizace činnosti neumožňuje plně realizovat ŠVP v jednotlivých odděleních a naplňovat cíle rozvoje kompetencí žáků. Protože část oddělení je věkově heterogenní, průběh činností narušují příchody žáků z vyučování a odchody na dopravu a zájmové útvary (zejména pokud jich škola nabízí velký počet). Také časté odchody žáků na různé aktivity v rámci školy i mimo ni ztěžují vychovatelům soustavnou práci s účastníky zájmového vzdělávání. Vychovatelé neustále musí evidovat žáky a upozorňovat je na odchody a složitě může naplňovat požadavky ŠVP. Řešení je v některých případech obtížné, protože rodiče před pobytem v ŠD preferují jejich zapojení v zájmových útvarech. Negativní vliv na vzdělávání pravidelné zájmové činnosti má i spojování oddělení ŠD.

Ke spojování oddělení ŠD dochází zpravidla při ranní činnosti, v době odchodu žáků z družiny a na konci její provozní doby. Při něm se průběžně upravuje rozvrh a rozsah činností jednotlivých oddělení. Část ŠD má spojování oddělení přímo uvedeno v organizaci provozu, menší část ŠD reaguje operativně na aktuální počty žáků. Slučování oddělení částečně narušuje zejména pravidelnou výchovně-vzdělávací činnost. Změna složení účastníků oddělení během připravené hodiny (bloku) má negativní dopad na výsledky práce. Vychovatelé musí přerušit započaté činnosti, měnit náplň hodiny, vytrácí se efektivita vzdělávání a v důsledku toho nemohou tak dostatečně naplňovat stanovené cíle ŠVP ŠD. Slučování může mít, v rámci spontánních a relaxačních činností, ale i pozitivní vliv. Změnou složení účastníků vzniká jiná sociální skupina, zpravidla věkově více heterogenní, dochází v ní k navazování nových kontaktů a vztahů.

Průměrný počet přihlášených účastníků ve všech typech zařízení byl zájmového vzdělávání 20,9 a přítomných 14,1. Vyšší počet účastníků (v ŠD 24,6 zapsaných, 16,6 přítomných, v ŠK 27,1 zapsaných, 13,3 přítomných) nutí vychovatele použít jiné a pestřejší metody i formy práce, než volí pedagogové volného času, převážně založené na velmi dobré motivaci žáků.

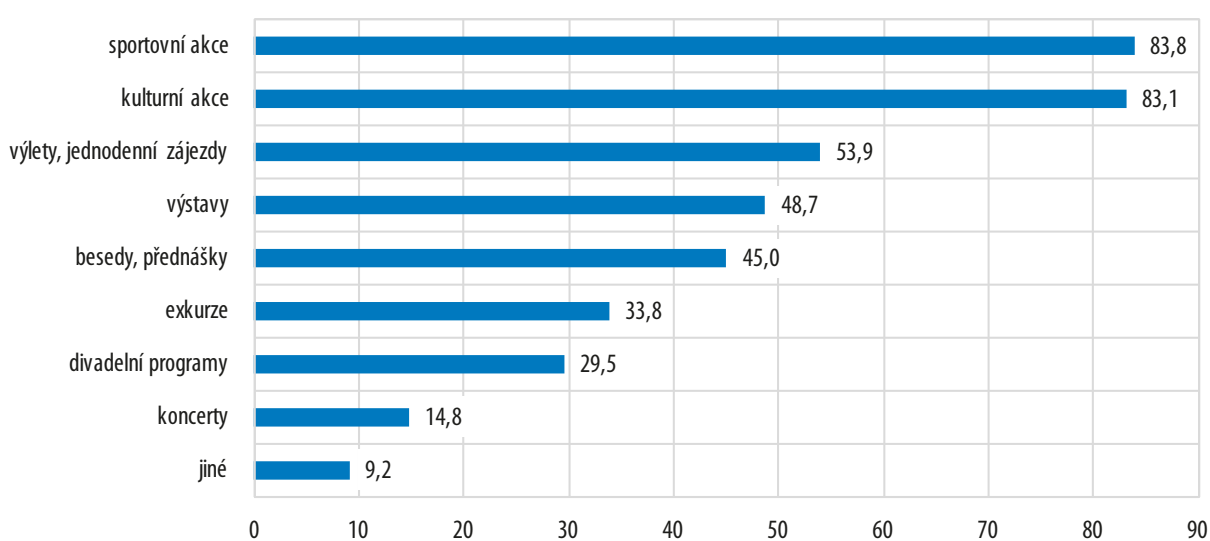
Všechny ŠD respektují potřebu spontánních aktivit účastníků a pevně zařazeny v týdenním plánu mají také pravidelné pohybové činnosti. Patrná byla pestrá činnost a množství nabízených aktivit, včetně kroužků, pořádání příležitostných činností, dalších činností

mimo ŠD (výlety, sportovní a kulturní akce, víkendové akce se zapojením rodičů i veřejnosti apod.). Pravidelně jsou zařazeny i sportovně pohybové aktivity. Většinou mají, podle počasu, podobu pohybových a míčových her, nebo vycházek. S úspěchem, zejména u nejmenších žáků, se setkávaly výchovné postupy založené na intenzivním zážitku (např. tvorba výrobků doprovázená četbou a hudbou). Častěji se objevují i nové formy práce se žáky např. arteterapie.

Mezi negativní zjištění patří, že místy v práci ŠD přetrvává pouze relaxační činnost žáků založená na individuálním výběru aktivit žáky (stolní hry, stavebnice, hraní) bez cíleného rozvoje klíčových kompetencí a rozvoje jejich osobnosti. V rámci pravidelného zájmového vzdělávání byla občas patrná nízká míra individualizace vzdělávání na základě potřeb a možností žáků.

Graf 94

Počet ŠD/ŠK, které provozují uvedené příležitostné činnosti – podíl zařízení (v %)



Kromě pravidelné činnosti je velký podíl aktivit ŠD/ŠK zaměřen na příležitostné aktivity (viz graf č. 94) a na spontánní činnosti, které zařazuje 89,4 % ŠD a ŠK a táborovou činnost ve dnech volna vykonává 7,2 % zařízení.

Nejdůležitější forma kooperace probíhá v různých oblastech se subjektem (školou), který tvoří s ŠD/ŠK jednu organizaci. Základem úspěšné spolupráce a vzdělávání je účelná koordinace tvorby a úprav ŠVP. Jen 1,4 % školských zařízení má ŠVP, které nenavazují na vzdělávací program školy. Oproti loňskému roku je vyšší podíl zařízení, která kooperují se školou v rámci organizace vzdělávání. Účinná koordinace umožňuje efektivní využívání pracovních sil, materiálně-technického zázemí a zajištění BOZ žáků.



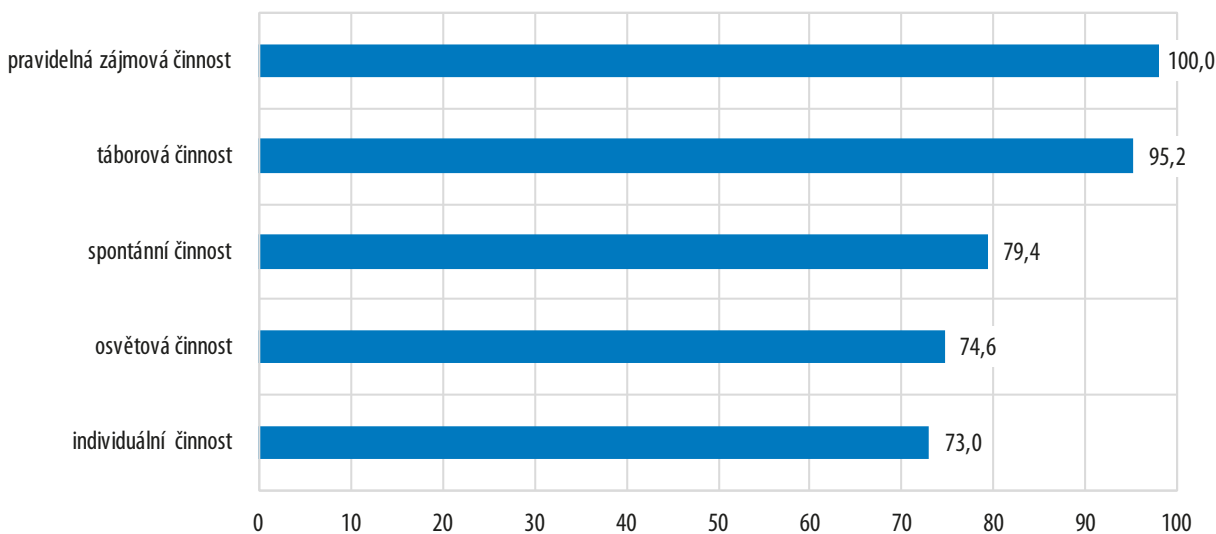
Oblasti spolupráce mezi školou a ŠD/ŠK – podíl zařízení (v %)



Podle tvrzení ředitelů a vedoucích vychovatelů se součinnost se školou projevuje nejčastěji v rozvoji pohybových aktivit (sportovní soutěže) a uměleckých aktivit (propagace, výstavy), v prevenci rizikového chování (dopravní výchova, přednášky) v podpoře žáků se SVP (např. vychovatel-asistent) a podpoře nadaných a talentovaných žáků (individuální pomoc).

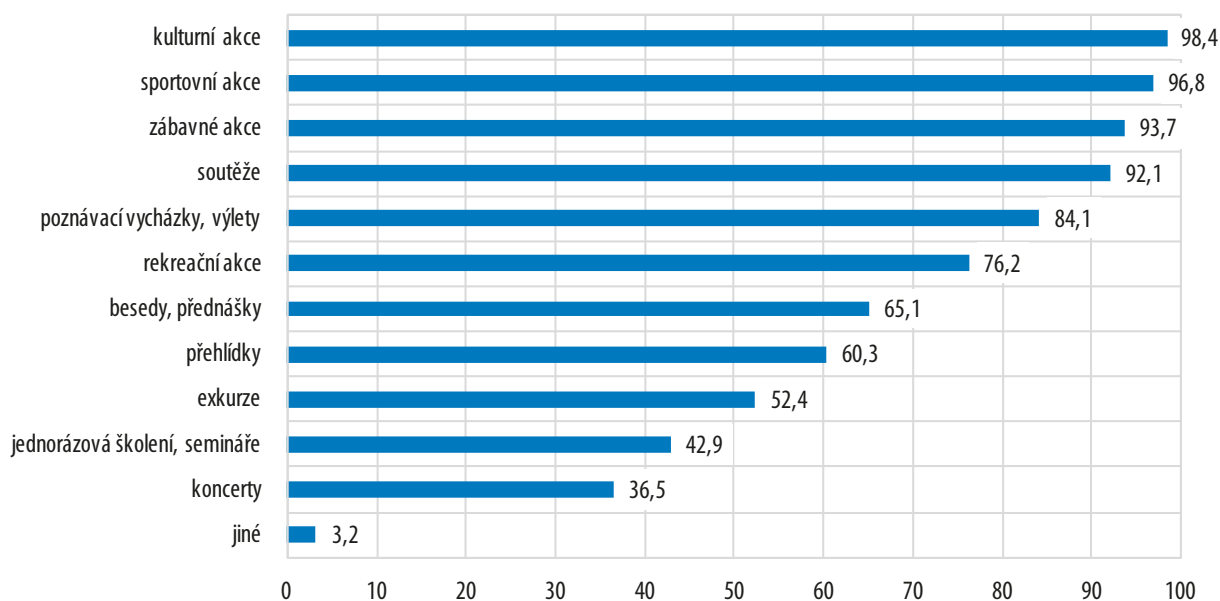
Realizované formy činnosti SVCČ se odvíjejí od nabídky aktivit, které jsou dostupné všem zájemcům. Její struktura se začíná měnit, ubývá pravidelné zájmové a přibývá příležitostné činnosti. Příležitostné aktivity zpravidla nejsou omežovány věkem, umožňují trávení volného času v rodinném kruhu a poskytují možnost neformálního setkávání generací. V neposlední řadě nahrazují aktivity pro mládež. Někdy chybí jednotný styl propagace příležitostných akcí, což má vliv na nižší počet zájemců o účast na těchto aktivitách.

Podíl jednotlivých činností provozovaných v SVCČ – podíl zařízení (v %)



Počet účastníků v pracovní skupině (kroužku) pravidelné zájmové činnosti SVCČ je v průměru 12,7 přihlášených a 9,6 přítomných. Vyšší početní stavy mají kroužky sportovní. Pedagogové volného času proto přistupují zpravidla ke všem účastníkům individuálně, včetně účastníků se SVP. Jejich počty uváděné při rozhovorech s vedoucími ZÚ jsou ale minimální.

Druhy příležitostné činnosti SVC – podíl zařízení (v %)

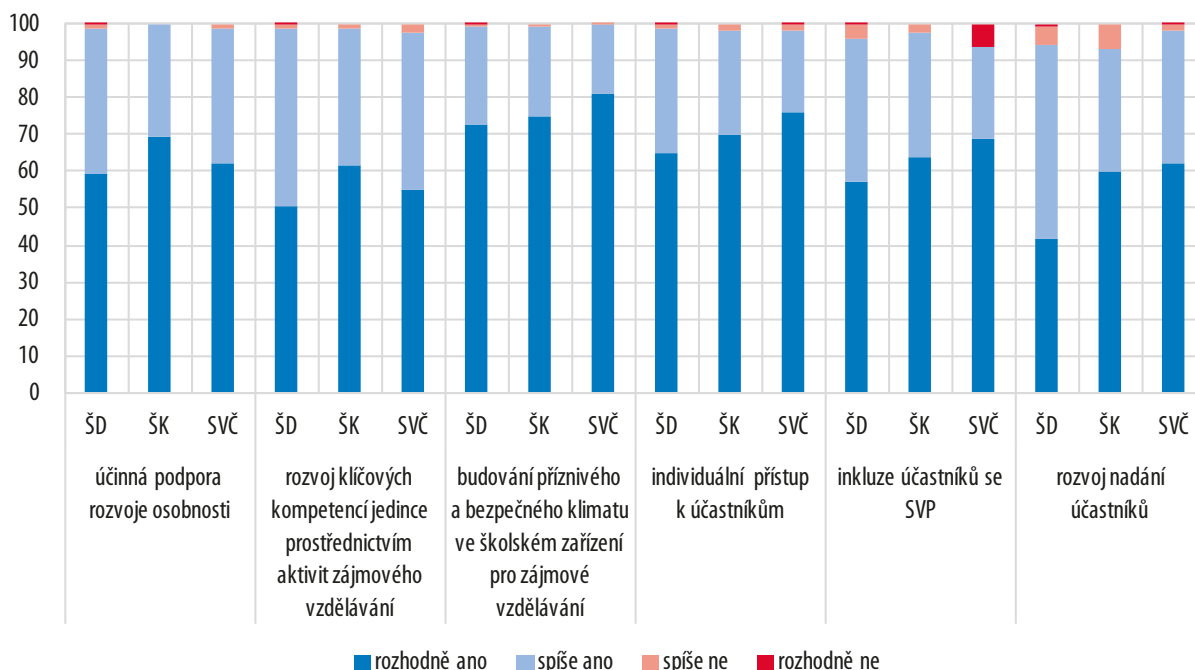


Použité metody a formy práce umožňovaly naplňování vzdělávacích cílů, rozvoj elementárních funkčních gramotností a rozvoj klíčových kompetencí účastníků zájmového vzdělávání. Ve sledovaných aktivitách panovalo příjemné sociální a pracovní klima, individuální potřeby i možnosti téměř každého účastníka zájmového vzdělávání byly zohledňovány. Nejúčinnější prevencí bylo vytváření pozitivního klimatu v zájmových útvech a podporování vstřícných vztahů mezi všemi účastníky zájmového vzdělávání. Mezi pozitiva patří intenzivní podpora psychické i fyzické odolnosti účastníků zájmového vzdělávání, která napomáhá získání jejich sebejistoty a samostatnosti. Pedagogové je vedli k pocitu zdravého sebevědomí, správnému sebehodnocení, stanovení reálných cílů, k poznávání sebe sama. K tomu to cíli byly využívány např. různé metody aktivního sociálního učení, individuální přístup k účastníkům zájmového vzdělávání.

Průběh vzdělávání ve sledovaných SVC pozitivně ovlivnily zlepšující se materiální a personální podmínky, systém a organizace řízení a aktivnější kontrola vedoucími pracovníky. Příznivý vliv má také zajištění a realizace zájmových útvarů SVC pro žáky v prostorách kmenových škol.



Průběh zájmového vzdělávání – podíl hospitací (v %)



Účinný rozvoj klíčových kompetencí žáků v oblasti ekologie, ICT a trávení volného času podporovala nabídka výukových programů SVČ pro školy v době vyučování nebo v odpoledních hodinách zaměřených na praktickou činnost v terénu. Vysokou kvalitu mají např. ekologické výukové programy, které účastníci absolvují přímo v areálech ekocenter a minizoo.

Slabé stránky vzdělávání SVČ charakterizovala v menší míře účinná (intuitivní) organizace pedagogického procesu. Pedagogové neměli dostatečně rozpracované cíle, kompetence a očekávané výstupy z ŠVP v denících zájmových útvarů. Ke sledování výsledků vzdělávání nevyužívali efektivně nástroje pro zjišťování. Nedostatečná byla podpora sebereflexe účastníků prostřednictvím sebehodnocení a vzájemného hodnocení a zpětná vazba ze strany pedagoga k individuálnímu posunu účastníků zájmového vzdělávání. Chyběl účelný závěr vzdělávací jednotky, ve které by se účastníci dozvěděli, jak se jim práce zdařila, chyby které by mohli příště odstranit. Nemohli se vyjádřit ke své práci, případně k činnosti kamarádů. Závěr proběhl formou „dnes končíme a příště budeme pokračovat, nebo začneme plnit jiné úkoly“.

Důležitým ukazatelem kvality výchovně-vzdělávací práce střediska je účinná spolupráce zařízení s partnery v rámci školy, obce a regionu. Střediska volného času účelně kooperují s mnoha vnějšími partnery. SVČ se aktivně účastní kulturních a společenských akcí v obci nebo regionu. Přesto nejdůležitějším partnerem jsou pro ně místní školy. Koordinují s nimi organizaci vzdělávání v oblasti společného prostorového a materiálního zázemí, využívání pedagogických pracovníků a zajištění přesunu žáků mezi subjekty. Silnou stránkou je realizace společných akcí a projektů (83,6 %). Nedostatečná je oblast informování a podpory žáků se SVP. Střediska se nejčastěji podílejí na rozvoji pohybových aktivit (93,4 %), uměleckých aktivit (86,9 %), gramotností (68,9 %), podpoře nadaných žáků (62,3 %) a prevenci rizikového chování (67,2 %).

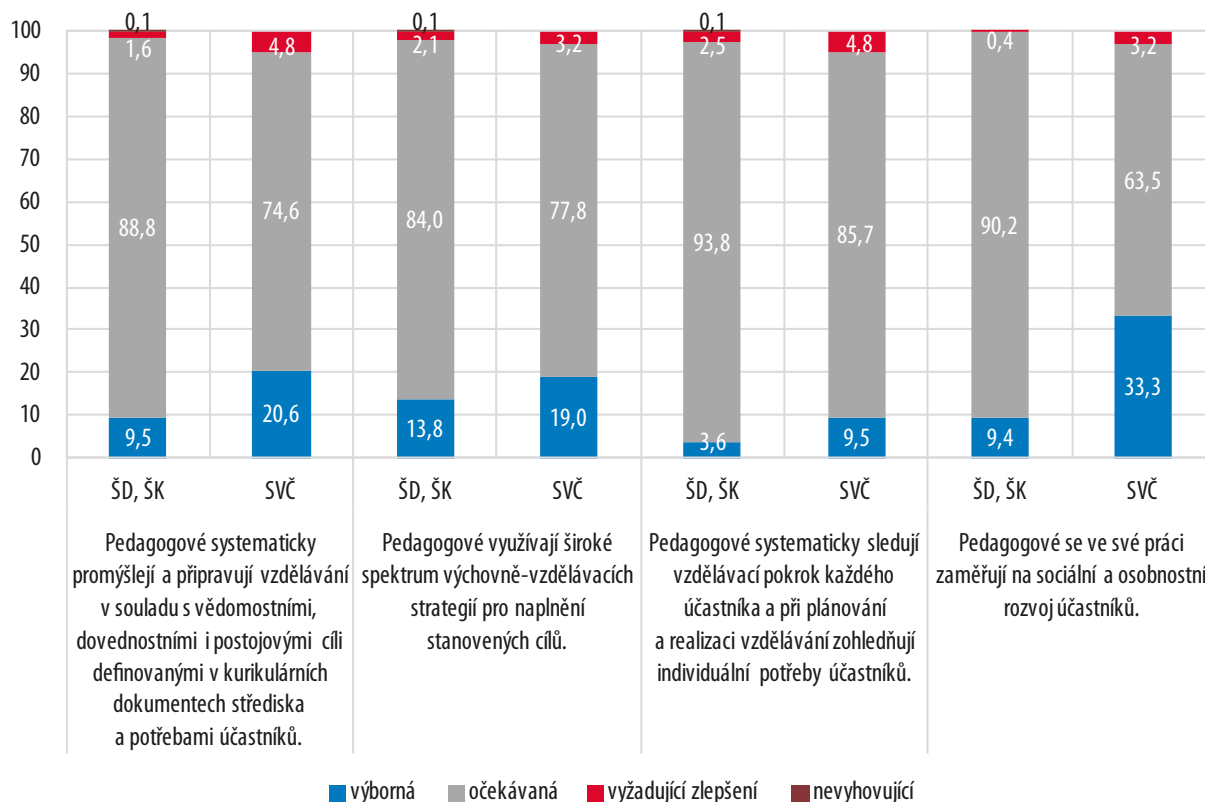
Při hospitacích bylo patrné, že zvláštní důraz byl pedagogy kladen na metody podporující aktivitu účastníků a využívající názor, pozorování a předvádění. Nejčastěji ve spojení s vyprávěním, vysvětlováním a výkladem. Svě nezastupitelné místo mají samozřejmě metody praktických činností. Pozitivně lze hodnotit skutečnost, že téměř všechny navštívené hodiny podporovaly u účastníků získávání vědomostí a praktických návyků v oblasti aktivního

trávení volného času a kompenzace nedostatku pohybu při vyučování. Nezbytnou složkou výchovných postupů byly společné aktivity rodičů nebo jiných dospělých osob a účastníků.

Zásadním předpokladem pro kvalitní vzdělávání je úspěšný pedagog. Pracuje s účastníky různého věku a musí zvládat znalost jejich věkových zvláštností. Volba vhodných cílů a prostředků je za těchto podmínek velmi náročná a důležitá pro úspěšnou realizaci činností. Musí být přiměřená, přínosná a zajímavá pro všechny účastníky.

Graf 99

Zájmové vzdělávání – podíl zařízení (v %)



Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech střediska a potřebami účastníků.

Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.

Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého účastníka a při plánování a realizaci vzdělávání zohledňují individuální potřeby účastníků.

Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj účastníků.

Z hodnocení ČŠI vyplývá, že nedostatky se projevují v přípravě pedagogických pracovníků. U některých vychovatelů přetrvává snaha připravit vzdělávací jednotku pouze podle tematického plánu, bez ohledu na úroveň a specifické potřeby jednotlivých účastníků. Nároky na účastníky jsou potom stejné, stanovené cíle pro všechny jsou totožné a výsledky mají proto zpravidla velmi rozdílnou úroveň, zejména u skupin značně věkově heterogenních (keramika, výtvarné obory). Správná příprava souvisí i se sledováním úspěšnosti jednotlivých účastníků. Nejjednodušší mají sledování pokroku vedoucí útvarů s malým počtem členů (hudební), proto individualizace práce v těchto skupinách dosahuje nevyšší míry. S narůstajícím počtem účastníků klesá i diferenciací vzdělávání a možnost získání podrobné formativní zpětné vazby. Mezi slabé stránky této oblasti patří, že zejména vychovatelé ŠD se příliš nezabývají sledováním a vyhodnocováním individuálních výsledků vzdělávání žáků. Z hospitací vyplývá, že pedagogové byli nejméně úspěšní v oblasti sociálního a osobnostního rozvoje účastníků, zejména v oblasti spolupráce a vytváření pozitivních vztahů.

V oblasti poskytování podpůrných opatření může školské zařízení vykazovat 1. stupeň a současně i 2.–5. stupeň podpory. Současně platí, že oblast neposkytnutí podpory neznamená automaticky, že se jedná o nedostatek, protože existují oddělení (skupiny), která nemají účastníky se SVP.



Poskytovaný stupeň podpory školskými zařízeními – podíl zařízení (v %)

Poskytovaný stupeň podpory	ŠD	ŠK	SVČ
Vlastní diagnostika 1. st. podpory	51,5	48,5	40,3
2.–5. stupeň podpory	50,3	45,4	8,1
Neposkytují	22,3	28,9	58,1

Vychovatelé ŠD jsou seznámeni se speciálně vzdělávacími potřebami daného žáka, po učení o jejich zdravotním stavu a při své činnosti vycházejí z doporučení ŠPZ. Přesto zohledňování individuálních potřeb žáků (podpora pedagogů) nebyla vždy zaznamenána. Podpora žáků se SVP je řešena zpravidla individuálním přístupem vychovatelů k žákům, v případě potřeby jim věnují větší péči nebo pro ně upravují činnost. Zejména volí takové formy práce, které umožňují jejich začlenění do kolektivu a dosažení úspěchu.

Žáci s lehčími poruchami jsou soběstační a vzhledem k charakteru postižení ani podporu v zájmovém vzdělávání nepotřebovali, přesto vychovatelé běžně dovysvětlí úkol, zopakují instrukci apod. U žáků s poruchou chování nastává problém, pokud docházejí do ŠD při naplnění oddělení do 30 žáků a naruší veškerou činnost. Asistenti jsou spíše výjimkou. Rizikem do budoucna může být právě v rámci inkluze zvyšující se počet žáků, zejména s poruchou chování, kteří se dříve vzdělávali ve speciálních školách.

Minimální počty uváděných účastníků se SVP mají v SVČ tyto důvody. Přispívá k tomu nesystémová identifikace účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami a nedostatečné informace o jejich zdravotním stavu. Střediska postrádají lepší vstřícnost zákonných zástupců a pravdivé informace o potřebách účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou zapojeni v zájmových útvarech. Jinou možnost jak zjistit jejich potřeby nemají. Nulová je i finanční podpora ze strany zřizovatele. Během školního roku některá zařízení začala využívat jednoduché vlastní plány pedagogické podpory (1. stupeň). Pedagogická diagnostika reaguje na atypické náznaky chování a reakcí účastníků. Stanovená podpora zpravidla bývá individuální přístup, nižší obtížnost úkolů a zvýšení dohledu.

Nedostatečná podpora účastníků se SVP se projevila u části vedoucích zájmových útvarů (externích pracovníků). Nevěděli, že je mají ve skupině, nebo neznali postup při jejich integraci. Zpravidla to souviselo s jejich nenaplněným dalším vzděláváním, nesplněnou odbornou kvalifikací a neposkytováním metodické pomoci spolupracovníky.

Pracovníci ČŠI zjistili, že v 96,5 % sledovaných aktivit byla patrná individualizace práce a jen u 3,5 % aktivit nebyla patrná. Formy individualizace se v jednotlivých zařízeních příliš neliší.

Formy individualizace ve školských zařízeních – podíl zařízení (v %)

Formy individualizace práce	ŠD/ŠK	SVČ
Formou různých úkolů podle zájmů a zaměření účastníků	90,5	89,7
Formou úkolů různé obtížnosti	78,4	77,6
Formou diferenciací vzdělávacích metod	50,8	58,6

Výsledky zájmového vzdělávání

Školská zařízení mají přitažlivé vzdělávací programy a rozsáhlou a atraktivní nabídku činností a aktivit. Účastníci i jejich zákonní zástupci ji plně reflektují, o čemž svědčí stoupající obliba zájmového vzdělávání.

Výsledky vzdělávání v ŠD/ŠK si ověřuje 87,2 % škol, naopak 12,8 % jejich hodnocení neprovádí. Některým zařízením chybí celková zpráva hodnocení zaměřená na stanovené koncepční záměry v daném školním roce. Nejčastěji zařízení provádí v 84,5 % vlastní (interní) evaluační posouzení, které je zpravidla součástí výroční zprávy o činnosti školy. Ve 14 % provádí externí posouzení výstupů v ŠVP formou hodnocení výsledků soutěží, přehlídek a olympiád. Malá část zařízení ŠD/ŠK (2,9 %) využívá i jiné účinné formy hodnocení zájmové práce, např. motivační celoroční soutěž, hodnocení chování, úroveň kamarádských vztahů, aktivita žáků, nebo podněty vyplývající z komunikace se zákonnými zástupci žáků.

Tabulka 62

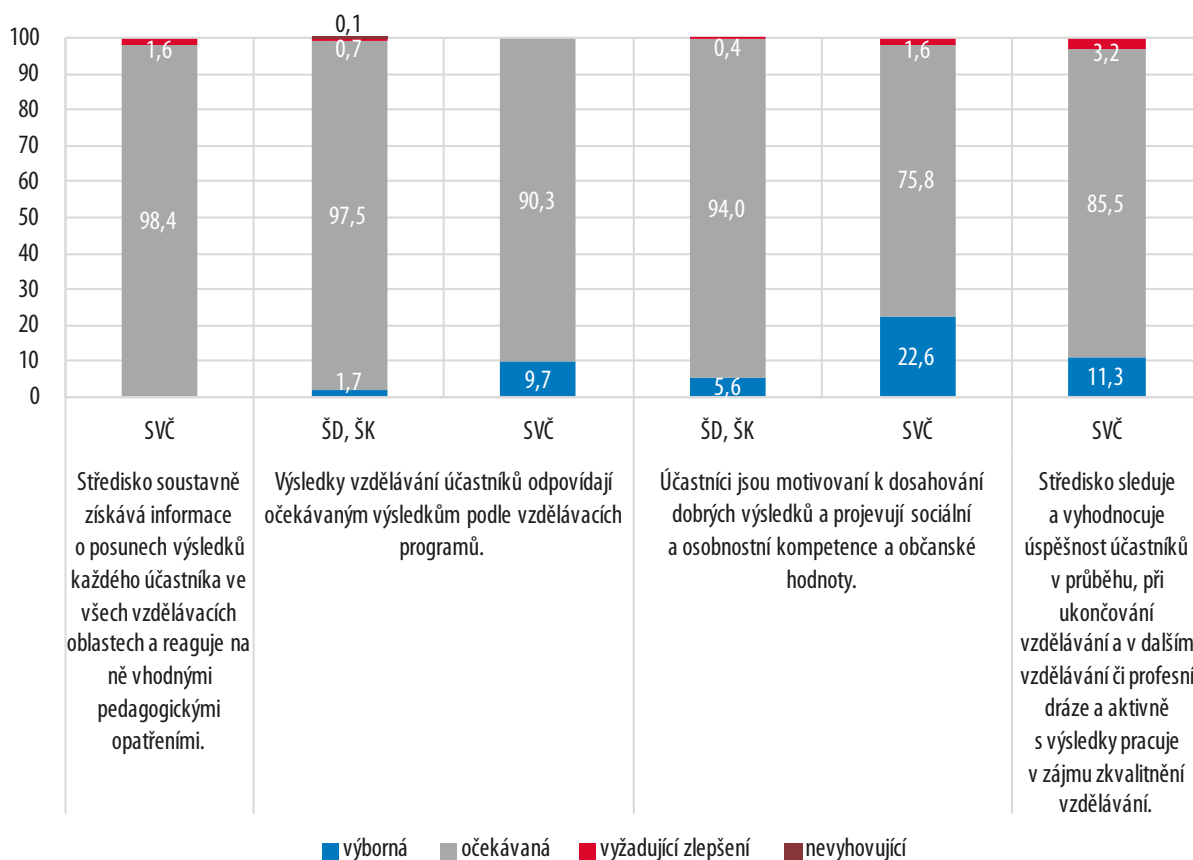
Hodnocení vzdělávacích činností účastníků – podíl zařízení (v %)

Druh vyhodnocení	Jednotliví účastníci		Skupiny účastníků	
	ŠD/ŠK	SVČ	ŠD/ŠK	SVČ
Hodnocení praktických činností	85,4	90,3	59,7	80,6
Hodnocení verbálních výstupů	84,1	82,3	56,6	75,8
Hodnocení písemných výstupů	18,4	29,0	9,8	22,6
Hodnocení domácích prací	4,2	14,5		
Hodnocení projektových výstupů	31,7	43,5		

Vyšší procento hodnocení jednotlivých výstupů mají SVČ, což vyplývá ze širšího záběru zájmové činnosti a provádění ověřování výsledků všemi středisky.



Vzdělávací výsledky účastníků – podíl zařízení (v %)



Středisko soustavně získává informace o posunech výsledků každého účastníka ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.

Výsledky vzdělávání účastníků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů.

Účastníci jsou motivovaní k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty.

Středisko sleduje a vyhodnocuje úspěšnost účastníků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.

Kvalitu výstupů u ŠD/ŠK negativně ovlivňuje spojování oddělení ŠD a z toho vyplývající omezená možnost vychovatelů systematicky sledovat vzdělávací pokroky každého účastníka a zohledňovat jeho individuální potřeby. Zároveň vysoké počty účastníků (30) snižují možnost uplatnění individuálního přístupu vychovatelů či případné individualizace vzdělávání. Zejména kvalitní motivace podporuje dosahování dobrých výsledků. Jestliže se mění často struktura skupiny, např. žáci přicházející uprostřed vzdělávání, motivace a zájem se u nich snižují. Nemají ani možnost získat správné instrukce a informace, rovnou se zapojují do činností, samozřejmě s rozdílnými výstupy. Na vyšší úrovni u žáků jsou osobnostní a sociální kompetence. Vedení ŠD/ŠK v malé míře musí řešit kázeňské přestupky (zpravidla nevhodné chování žáků, nevhodné slovní projevy).

Lepší výsledky dosahují ŠD a ŠK u nichž je patrné účelné propojení školních vzdělávacích programů zájmového vzdělávání s programem pro základní vzdělávání. Patrná návaznost a propojenost je zejména u ŠVP pro 1. stupně. Často provozují hromadně aktivity, realizují projekty, pořádají společně projektové dny i pracovní dílny a akce pro zákonné zástupce žáků. Svoji pozitivní roli plní vzájemná informovanost a zapojení vychovatelů a učitelů. Zájem o vyučovací předmět je silným motivem pro zájmovou činnost v ŠK v příslušné oblasti. Chybějící nebo stísněné prostory a plochy na propagaci zvyrazňují nedostatek úspěšné veřejné prezentace výsledků práce ŠD a ŠK.

Střediska volného času v malé míře sledují, ale nevyhodnocují úspěšnost účastníků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze. Nedostatečně prováděné hodnocení úspěšnosti účastníků pravidelné zájmové činnosti pedagogy, nebo hodnocení s nízkou výpovědní hodnotou, případná absence hodnocení zájmových útvarů na úrovni jednotlivých oddělení pedagogickými pracovníky podporuje případné snižování kvality vzdělávání a v důsledku i nezájem účastníků o činnost. Nesystémová realizace vnější evaluace jako předpoklad k tvorbě atraktivní vzdělávací nabídky na základě poptávky široké

veřejnosti může znamenat úbytek účastníků zájmového vzdělávání.

Soustavné získávání informací o posunech výsledků každého účastníka SVCČ a reakce na ně vhodnými pedagogickými opatřeními vyžaduje zlepšení u necelých 1,6 % zařízení (největší problém je u účastníků se SVP). Výsledky vzdělávání účastníků odpovídají očekávaným výsledkům podle ŠVP.

Účastníci činnosti SVCČ jsou motivováni k dosahování dobrých výsledků a demonstrují sociální i osobnostní kompetence a občanské hodnoty na výborné úrovni v 22,6 % a na očekávané úrovni v 75,8 % zařízení. Ve srovnání byla tato oblast u ZŠ hodnocena na výborné úrovni v 9,2 %, na očekávané úrovni v 87,6 % škol.

Část SVCČ využívá na vyžádání vystavení osvědčení o absolvování zájmového útvaru se slovním hodnocením dovedností účastníka; osvědčení o absolvování lyžařského tábora, řídicí průkaz pro cyklisty atd. Dosahované úspěchy v řadě projektů, přehlídek, vystoupení a soutěží a účinnou spolupráci se zřizovatelem účelně prezentují na webových stránkách. Závěrečná vystoupení (akademie) v místech poskytovaného vzdělávání ve spolupráci s profesními i dalšími partnery poskytují veřejnosti možnost dostatečného přehledu o výsledcích ročního vzdělávání. Dovednosti získané v zájmovém vzdělávání umožňují bývalým účastníkům uplatnit se i v profesním životě.

Sílnou stránkou je prezentace výsledků zájmového vzdělávání na veřejnosti, aktivní účast na kulturním životě obcí pozitivně působí na veřejnost a motivuje účastníky k dosažení požadované úrovně. Zájmová činnost má výrazný podíl na prevenci rizikových jevů v daném regionu, na individuální práci s talentovanými účastníky a v oblasti rozvoje základů zdravého životního stylu.

8.4

Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání

Zásadní zjištění z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků v zájmovém vzdělávání jsou shrnuta do tří následujících bodů.

Pozitivní zjištění

- Školská zařízení se prezentují přitažlivými vzdělávacími programy, které dávají zpravidla nabídku pestré činnosti i záruku bezpečného pracovního prostředí.
- Školská zařízení podporují sounáležitost s regionem, účinně spolupracují se zřizovatelem a cíleně kooperují s důležitými partnery na přípravě aktivit.
- Osobní a dobrovolná participace zákonných zástupců a absolventů zájmových útvarů a dalších dobrovolníků na zajišťování akcí.
- Nabídka výukových programů pro školská zařízení v době vyučování i v odpoledních hodinách zaměřených na praktickou činnost.
- Pozitivním prvkem byla patrná snaha o inkluzivní vzdělávání účastníků ve skupinách společně s účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Školy podporují i organizačními opatřeními spolupráci ŠD, ŠK a SVCČ.

Negativní zjištění

- Motivování dětí pro aktivní zájmové činnosti stále obtížnější.
- Přibývá účastníků v ŠD s výchovnými problémy.
- Nízké kapacity ŠD a omezené prostory v některých školách znemožňují přijetí všech zájemců (zvláště v malotřídních školách).



- Minimální nabídka rozvojových programů pro zájmové vzdělávání.
- Spojování oddělení ŠD, ekonomická složka převažuje nad složkou výchovně-vzdělávací.
- Zájmové vzdělávání průběžně čelí novým vlivům a podmínkám. Volný přístup k informacím, ovládání moderních informačních technologií účastníky a možnost pořízení nejnovějších technologií není jako příležitost v zájmovém vzdělávání dostatečně využita.

Doporučení

Úroveň školských zařízení:

- Využít příležitosti podpořit vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami vhodnými účinnými aktivitami, které se v zájmovém vzdělávání nabízejí.
- Propojovat sdílení volného času dětí a dospělých pomocí společných aktivit.
- Umožňování účasti dospělých na aktivitách a jejich uplatnění i jako vedoucích kroužků.
- Rozšiřovat nabídku pro účastníky se zdravotním postižením a znevýhodněním (Jezdecký klub, Kynologie, Muzikoterapie, Arteterapie).
- Do nabídky zařazovat atraktivní a nové zájmové obory (Geocaching, Agilita, Cykloturistika, Bojová umění, Inline brusle).
- Zajistit stabilní personální podmínky pro realizaci zájmových aktivit.
- Podpořit spolupráci s VŠ, centry excelence, odbornými pracovišti k rozvoji aktivit vedoucích k podpoře a rozvoji nadání.

Úroveň zřizovatele:

- Umožňovat zapojení účastníků ze sociálně znevýhodněného prostředí pomocí úprav výše úplaty za vzdělávání, případně i od jejího osvobození.
- Podporovat zapojení dalších pedagogických pracovníků (asistentů pedagoga, osobního asistenta atd.) do práce s účastníky se SVP ve školských zařízeních.
- Finančně podporovat specializaci jednotlivých oddělení ŠD, ŠK směrem k maximálnímu rozvoji potenciálu žáka.

Úroveň systému:

- Připravit a realizovat vzdělávání pro vychovatele a pedagogy volného času zaměřené na práci s dětmi s potřebou podpůrných opatření. Využít systémové projekty k vyrovnávání krajových disparit.
- Podpořit získání kvalifikace vhodné pro externí pedagogy či asistenta pedagoga již v průběhu studia na VŠ. Uznávat v rámci studia takto získanou praxi. Umožnit získání této kvalifikace také v rámci nástrojů NSK.
- Zařadit do standardů studijních programů pedagogických oborů problematiku propojování formálního a zájmového vzdělávání, a to včetně problematiky žáků se SVP.
- Zacílit výzvy OP VVV a výzvy související na vybavení školských zařízení pro zájmové vzdělávání moderními technologiemi a jejich využívání v rámci poskytovaných aktivit a individualizace vzdělávání.
- Zaměřit nabídku DVPP na plánování, realizaci i vyhodnocování pedagogického procesu s důrazem na individuální pokrok účastníka zájmového vzdělávání. A dále na využívání dostupných nástrojů pro řízení kvality v organizacích zájmového vzdělávání.
- Dále metodicky upřesnit spolupráci poradenských zařízení, škol a školských zařízení pro zájmové vzdělávání u žáků se SVP.

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 od 3 do 18 let, popřípadě zletilým osobám starším 18 let, které se připravují na budoucí povolání, a to až do 26 let jejich věku. Zařízení přijímají děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou v zájmu jejich zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Zařízení také spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte. Cílem je předcházet negativním projevům chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, odstraňovat příčiny i důsledky již vzniklé poruchy chování a přispívat ke zdravému vývoji osobnosti dítěte. Zařízení jsou i vnitřně specializovaná se zaměřením na specifickou odbornou péči vyplývající ze zvláštností dané skupiny, např. se zaměřením na matky s dětmi, na závislostní chování, na ochrannou výchovu, na děti vyžadující výchovně-léčebnou péči.

Ve vztahu k těmto dětem zajišťují a plní zařízení zejména úkoly diagnostické, vzdělávací, výchovné a sociální, a terapeutické. **Diagnostické** spočívají ve vyšetření úrovně dítěte prostřednictvím pedagogických a psychologických činností a určení způsobu nápravy poruchy chování. **Vzdělávací** stanovují a zabezpečují vzdělávací potřeby jednotlivých dětí podle jejich úrovně dosažených znalostí a dovedností. Vzdělávání probíhá podle závažnosti poruchy chování buď v běžných školách, nebo ve školách zřízených jako součást školského zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. V základním vzdělávání se děti vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ve středním vzdělávání v různých oborech a v různé délce trvání od jednoho roku do čtyř let. Nabídka oborů i délky studia umožňuje dětem získání vysvědčení o závěrečné zkoušce nebo výučního listu s cílem, aby byly schopny se uplatnit v co největší míře na trhu práce. V zařízení mohou zůstat na základě smlouvy i již zletilí žáci, aby střední vzdělávání dokončili, nebo si rozšiřují vzdělání ve svém oboru ve vyšším stupni vzdělávání. **Výchovné a sociální intervence** se úzce vztahují k osobnosti dítěte a k jeho sociální situaci v rodině a k nezbytné sociálně-právní ochraně dítěte. **Terapeutické úkoly** zařízení směřují k nápravě poruch chování dítěte, popř. k nápravě poruch v sociálních vztazích a realizují se prostřednictvím pedagogických a psychologických činností. Výchovně-vzdělávací proces probíhá v těchto zařízeních celodenně.

V únoru roku 2016 byly Standardy kvality péče v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy legislativně ukotveny ministryní školství, mládeže a tělovýchovy formou Výnosu č. 5/2016. Tím se staly závaznými pro zařízení zřizovaná MŠMT a doporučenými pro ostatní zřizovatele. Standardy definují základní kritéria kvality péče (základní standardy konkretizují požadavky vyplývající ze stávajících platných právních předpisů a jejich splnění je závazné) a zároveň naznačují směr vývoje kvality poskytovaných služeb (standardy rozvojové přinášející témata, která v současné chvíli nejsou přímo zakotvena v právních předpisech, ale mají za cíl rozvíjet kvalitu péče). Dalším jejich přínosem je nastavení nezbytné úrovně kvality péče v rámci jednotlivých zařízení. ČŠI hodnotila plnění standardů v zařízeních, jejichž zřizovatelem je MŠMT (69 zařízení). Všechna přímo řízená zařízení MŠMT a většina zařízení jiných zřizovatelů Standardy kvality péče zapracovala do svého Školního vzdělávacího programu, popř. do dalších materiálů, a s různým dopadem a kvalitou implementovala do své činnosti. Pro podporu pracovníků v zařízeních proběhlo 12 kurzů pro aplikaci standardů, které absolvovalo přes 200 účastníků. V kontrolovaných přímo řízených zařízeních MŠMT byla vždy alespoň jedna osoba, která absolvovala školení k aplikaci standardů.

Česká školní inspekce v květnu 2017 zveřejnila tematickou zprávu *Kvalita výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy*, kde hodnotila zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání schválených ministryní školství, mládeže a tělovýchovy, v modifikaci pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se

školou a střediska výchovné péče. Hodnocena byla také míra naplňování Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči stanovené výnosem ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 5/20162. V průběhu inspekční činnosti byly vedle hospitací využity také dotazníky pro děti umístěné v zařízeních a záznamy z řízených rozhovorů s těmito dětmi. Dále se Česká školní inspekce zaměřila mj. na koncepci jednotlivých zařízení, na profil a jejich specializaci, funkčnost minimálních preventivních programů, dodržování kapacity zařízení, realizaci vzdělávání v externích školách (tedy v běžných školách, které nejsou součástí zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy), ukládaná opatření ve výchově a útěkovost dětí, zabezpečení činnosti specializovanými pracovníky, organizaci diagnostické činnosti, a na specifické problémy zařízení identifikované v předcházejících inspekčních akcích.

9.1

Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

9.1.1 Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve školním roce 2016/2017 fungovalo v České republice celkem 243 zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Z toho bylo 143 dětských domovů, dále 28 dětských domovů se školou, 27 výchovných ústavů, 13 diagnostických ústavů, 31 středisek výchovné péče a jedno specializované zařízení pro děti cizince. Zřizovatelem je nejčastěji kraj, který zřizuje 132 dětských domovů, privátní sektor sedm zařízení (šest dětských domovů a jeden výchovný ústav), tři dětské domovy zřizuje církev. Ostatních 69 zařízení zřizuje MŠMT (dva dětské domovy, 28 dětských domovů se školou, 26 výchovných ústavů, 13 diagnostických ústavů). Oproti loňskému školnímu roku byl počet zařízení snížen o jeden dětský domov a jeden výchovný ústav.

Ve školním roce 2016/2017 bylo ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno celkem 6 500 dětí. Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech, 65,7 %. Ve výchovných ústavech a dětských domovech se školou bylo umístěno 16,9 % resp. 11,2 % ze všech umístěných dětí. Střediska výchovné péče evidovala 13 154 klientů. V loňském školním roce bylo umístěno 6 454, tj. meziročně o 46 dětí méně. Střediska výchovné péče evidovala v letošním školním roce o 1 088 klientů více než v minulém. Rozložení dětí v jednotlivých typech školských zařízení se meziročně mění minimálně.

Tabulka 63

Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV ve školním roce 2016/2017

Sledovaný parametr ČR (Statistika MŠMT)	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Celkem	211	100,0	6 500	100,0
Dětský domov	143	67,7	4 270	65,7
Dětský domov se školou	28	13,3	730	11,2
Výchovný ústav	27	12,8	1 096	16,9
Diagnostický ústav	13	6,2	404	6,2

Trend zvyšování počtů dětí mladších tří let se v podstatě zastavil (nárůst o 0,2 %). Mírně, v řádu jednotek procent, se navýšil počet dětí plnících povinnou školní docházku, oproti dětem, které ji již splnily (1,9 %).

9.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ze sledovaných 88 školských zařízení splňovala většina (85 zařízení) prostorové, materiální a hygienické podmínky. Výrazněji kvalitnější prostorové podmínky měly dětské domovy, které se svým prostorovým uspořádáním i vybavením více přibližují životu běžné funkční rodiny. Prostory a vybavení běžné domácnosti rozhodně splňovalo 40,2 % zařízení, přibližovalo se jim 47,1 % zařízení. Ostatní sledovaná zařízení (12,6 %) však měla prostorové podmínky horší, zejména proto, že byla umístěna ve velkých budovách, s nečleněným prostorem, dlouhými chodbami, velkou jídelnou, nezabydlenými společnými prostorami pro trávení volného času a neosobními ložnicemi. Tato zařízení se fungování běžné domácnosti spíše nepodobala, anebo jenom formálně. Využívání stavebně technických prvků anebo audiovizuálních systémů nemělo správně ošetřeno 25 zařízení (v loňském školním roce 27 zařízení), kdy zařízení neměla specifikována pravidla jejich používání, nebo prokazatelně neseznámila děti nebo zaměstnance o jejich umístění a využívání.

Tabulka 64

Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky – podíl zařízení (v %)

Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky zařízení	Podíl
Splňuje materiální podmínky	96,6
Má postupy k zajištění bezpečnosti dětí zachovávající jeho soukromí	94,3
Má stanovena pravidla stavebně technických prvků (užívá-li je)	69,9
Prostorové uspořádání a vybavení se podobá běžné domácnosti	87,4
Splňuje hygienické podmínky	98,9
Splňuje technické podmínky	96,6
Má bezbariérový přístup	37,5

Ze sledovaných školských zařízení nesplňovalo bezbariérový přístup 55 zařízení (62,5 %). Při zajišťování bezpečnosti dětí uplatňovala naprostá většina školských zařízení takové postupy, které v co největší míře zachovávají soukromí dítěte, jeho svobodný a samostatný pohyb, tyto postupy neuplatňovalo 5,7 % zařízení. Rovněž v 9,2 % zařízení ještě stále neměly děti prostor na to, aby si mohly uchovávat své osobní věci v přístupném uzamykatelném prostoru (v loňském školním roce to bylo 16 % zařízení). V oblasti materiálně technických podmínek bylo porušení právních předpisů zjištěno ve dvou zařízeních, porušení podmínek pro zdravý vývoj dítěte v osmi zařízeních.

Většina zařízení (88 %) identifikuje možná bezpečnostní rizika a vytváří podmínky pro zdravý vývoj dětí. Seznamuje děti se zásadami bezpečnosti a ochrany zdraví při aktivitách v zařízení i mimo něj – při sportovních aktivitách, samostatných vycházkách i pobytu u rodičů nebo zákonných zástupců.

V souladu se strategií rozvoje 83 % školských zařízení aktivně vyhodnocují stav materiálních, technických a hygienických podmínek, který inovuje tak, aby umožňoval vzdělávání každého dítěte dle jeho individuálních potřeb.

9.1.3 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Kontrolovaná období u sledovaných školských zařízení ukázala, že finanční podmínky pokrývaly základní chod téměř u všech. Chyběla však rezerva na mimořádné události či havárie a finanční prostředky na rekonstrukce či výstavbu dalších objektů. Většina ředitelů (92,1 %) vyhledávala další možné zdroje na získání finančních prostředků nejčastěji od sponzorů a nadací, z další hospodářské činnosti, nebo účasti ve vyhlášených projektech. Tyto finanční prostředky byly využívány hlavně na podporu vzdělávání dětí, progra-



my na přípravu pro vstup do samostatného života, zájmové aktivity, rekreační a pobytové činnosti o prázdninách, popř. modernizaci prostor rodinných a výchovných skupin a jejich materiálního vybavení. Celkový objem kontrolovaných finančních prostředků státního rozpočtu z MŠMT přijatých zařízeními v období 2015 – červen 2017 činil 3 295 286 295 Kč. Celkový objem zjištěných nedostatků při vynakládání finančních prostředků činil 40 680 Kč, což je méně než 1 % z přijatých finančních prostředků. Všechna kontrolovaná zařízení mají zaveden vnitřní kontrolní systém, polovina zařízení využívá interní audit jako součást vnitřního kontrolního systému. Opatření k doporučení interního auditu jsou přijímána a zprávy o opatření jsou zřizovateli podávány.

Vyplácení částek kapesného, osobních darů a věcné pomoci nebo peněžitého příspěvku dítěti probíhalo v 84 zařízeních v souladu s právními předpisy, ve čtyřech zařízeních byly zjištěny nedostatky. V jednom případě bylo kapesné nepřehledně evidováno, ve třech případech nebyla věcná pomoc vyplácena v souladu s právním předpisem.

9.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Kvalifikační předpoklady pro výkon práce pedagogických pracovníků splňovalo v navštívených školských zařízeních 60,5 % pedagogů. Ve více než třetině zařízení (39,5 %) tudíž pedagogickou činnost vykonávali nekvalifikovaní pedagogové, kdy oproti loňskému roku došlo k zhoršení v oblasti kvalifikovanosti o 10,9 %. Příčinou by mohl být nedostatek kvalifikovaných pedagogů na trhu práce v některých regionech, nebo i zpřísnění požadavků na odbornou kvalifikaci vychovatele ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, vyplývající z novely zákona o pedagogických pracovnících. Všichni pracovníci v kontrolovaných školských zařízeních byli bezúhonní, podmínku psychické způsobilosti splňovalo 89,5 % školských zařízení. V devíti zařízeních však tato podmínka výkonu přímé pedagogické činnosti u některého pedagoga splněna nebyla. Ve dvou zařízeních rovněž nebyl naplněn předpoklad pro výkon funkce ředitele školského zařízení.

Pravidelnou a systematickou péči etopeda nebo psychologa mělo zajištěno 47,9 % zařízení, částečně zajištěno (kdy úvazek odborníka neumožňuje zcela pravidelnou péči o všechny děti) 36,6 % zařízení. Bez pravidelné a systematické odborné péče etopeda nebo psychologa bylo 15,5 % sledovaných zařízení. V diagnostických ústavech byla četnost těchto odborníků nejvyšší, výchovné ústavy měly tyto činnosti až na výjimky zajištěny odborníkem na celý úvazek.

Počty asistentů pedagoga v denní a noční službě, či bezpečnostních pracovníků se v jednotlivých zařízeních významně lišily v návaznosti na potřebnou míru podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Klíčového pracovníka (pracovníka, který provází dítě životem v zařízení a je jeho důvěrníkem) nemělo funkčně stanoveno plných 19,3 % zařízení. Určitou formu psychoterapeutického výcviku absolvoval alespoň jeden pedagogický pracovník v 67,9 % školských zařízení, jejich počet se v jednotlivých zařízeních a regionech významně různil. Nízký, až nulový počet těchto pedagogů pracoval v dětských domovech patrně také v souvislosti s nízkou četností organizování těchto výcviků a také s ohledem na vysokou časovou a finanční náročnost výcviku. Systém zaškolování nových pracovníků, včetně zapojení uvádějícího pracovníka mělo zřízeno 96,5 % zařízení. Způsoby přijímání a působení dobrovolníků, stážistů, externistů a dalších příslušných osob, ve vztahu k umístěným dětem a provozu zařízení, nemělo však určeno plných 35,7 % kontrolovaných zařízení. Postupy pro hodnocení pracovníků a týmů má definováno 89,5 % zařízení, jejich realizace má však různou četnost a kvalitu.

Pozitivně byla školská zařízení hodnocena v oblasti vytváření podmínek a podpory pedagogickým pracovníkům. Kromě výjimek většina školských zařízení jasně vymezila způsob této podpory a postupy pro pravidelnou kontrolu a hodnocení svých zaměstnanců. Plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je však v některých zařízeních stále nekonceptní, nahodilé, založené na dobrovolné účasti pedagogů.

Žádného DVPP se v posledních dvou letech nezúčastnilo pouze 1,2 % vedoucích pracovníků zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Nejčastějšími formami, je prohlubování odborné kvalifikace (97,7 % vedoucích pracovníků). Účast ve studiu ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů byla zjištěna u 22,1 % vedoucích pracovníků a studium ke splnění kvalifikačních předpokladů u 10,5 % vedoucích pracovníků. Nejčastějšími oblastmi dalšího vzdělávání bylo odborné vzdělávání zaměřené na legislativní oblast (69,1 % vedoucích pracovníků, kteří se zúčastnili kurzů DVPP), prevenci a projevy rizikového chování (65,4 %), bezpečnost a ochranu zdraví (53,1 %) a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (50,6 %). Vlastní profesní rozvoj vedení školských zařízení byl téměř ve všech případech hodnocen kladně.

9.1.5 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Většina navštívených školských zařízení měla svou koncepci a strategii rozvoje jasně definovanou. Ta fungovala podle daných pravidel a umožňovala všem aktérům podílet se na chodu zařízení, přičemž pedagogové ji přijímali a usilovali o její naplnění (93,3 % zařízení). Nedostatky byly zjištěny u 5,6 % hodnocených zařízení a u 1,1 % byla koncepce nevyhovující. Školní vzdělávací programy 94,4 % zařízení byly realistické a srozumitelné pro pedagogy a rodiče a umožňovaly bezproblémový chod zařízení. Závažné a nikoli formální nedostatky v obsahu školních vzdělávacích programů, které vyžadovaly přepracování či doplnění, byly zjištěny u 5,6 % zařízení. V necelých 80 % zařízení jejich vedení aktivně řídilo, kontrolovalo a vyhodnocovalo svoji práci a přijímalo účinná opatření, v pětině zařízeních bylo v této oblasti třeba zlepšení a jedno zařízení bylo hodnoceno jako nevyhovující. O optimální materiální podmínky vzdělávání a o jejich účelné využívání usiluje 83,3 % vedení zařízení. Téměř 99 % vedení školského zařízení klade důraz na svůj profesní rozvoj.

Jednotlivá školská zařízení až na výjimky nejsou ve své specializaci profilovaná, tedy v podstatě přijímají jakékoli děti. Přitom 14,5 % zařízení nemá zpracovány postupy výkonu péče pro všechny umístěné děti, např. pro děti s nařízenou ochrannou výchovou, děti vyžadující výchovně léčebný režim a děti se závažnými poruchami chování. Tento stav do jisté míry ohrožuje děti s méně závažnými poruchami chování a zároveň snižuje efektivitu etopedické resocializační práce s dětmi se specializovanými potřebami. Přestože všechna zařízení přijímala děti výhradně na základě rozhodnutí soudu, vhodnost umístění dítěte do konkrétního zařízení je často snížena chybějící diagnózou provedenou psychologem nebo etopedem. V hodnocených zařízeních nebylo zjištěno, že by důvodem umístění byly pouze sociální důvody. V zásadě se vždy jednalo o kombinaci dalších příčin s poruchou chování.

V oblasti porušení některé povinnosti ředitele školského zařízení byly zaznamenány nedostatky ve čtyřech případech, povinná dokumentace nebyla vedena řádně v pěti zařízeních. K vedení povinné dokumentace, k předávání informací zaměstnancům a komunikaci mezi nimi většina školských zařízení efektivně využívala vnitřních elektronických systémů. Právní předpisy v oblasti ukládání opatření ve výchově dětem nerespektovalo sedm školských zařízení.

Z kvalitních vzájemných vztahů mezi všemi aktéry profitovalo 14,4 % zařízení. U 6,7 % školských zařízení se na kvalitě řízení projevily mezery ve vztazích mezi pedagogy a dětmi nebo mezi pedagogy a jejich rodiči. Všechna vedení školských zařízení usilovala o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, 17,8 % z nich však bylo v této oblasti hodnoceno úrovní vyžadující zlepšení také v souvislosti s převažující poptávkou specialistů a pedagogů na trhu práce.

Osobní a citlivé údaje byly všemi hodnocenými školskými zařízeními náležitě chráněny, porušení v oblasti ochrany osobních a citlivých údajů nebylo zjištěno.

Hodnocená školská zařízení také usilovala o dodržování práv a povinností dětí. Z celkové šesti případů porušení v této oblasti se tři týkaly dodržování práv dětí v praxi, v jenom případě práva a povinnosti dětí nebyla dostatečně deklarována ve vnitřním řádu školského



zařízení a ve dvou případech bylo zjištěno, že školské zařízení nemělo účinná opatření proti zneužití moci a postavení pracovníků vůči dětem nebo osobám odpovědným za výchovu. V případě porušení právních předpisů byla školskému zařízení stanovena adekvátní lhůta pro jejich odstranění či prevenci, méně závažné nedostatky byly odstraněny v průběhu inspekční činnosti. V 89 % bylo zjištěno, že školské zařízení je bezpečné a vstřícné místo pro děti, jejich rodiče i pedagogy, 11 % zařízení vyžadovalo v této oblasti zlepšení. Při rozhovorech s dětmi, v rámci inspekční činnosti, označovala jejich výrazná většina jednotlivá školská zařízení jako jisté a klidné zázemí. Ve dvou případech však bylo také zjištěno, že školské zařízení nemělo účinná opatření proti zneužití moci a postavení pracovníků vůči dětem nebo osobám odpovědným za výchovu.

Spolupráce školských zařízení s jinými subjekty byla až na několik výjimek funkční.

Hodnocená školská zařízení v 97,6 % případů připravovala děti na samostatný život, u dvou školských zařízení byly zjištěny nedostatky. Více než 85 % zařízení podporovalo a umožňovalo vzdělávání zletilých nezaopatřených osob (18–26letých). Přívětivým zjištěním je také skutečnost, že školská zařízení v 47,1 % rozhodně a v 51,8 % spíše vyhodnocovala potřeby dítěte pro samostatný život a nastavovala postupy k podpoře úspěšného přechodu dítěte do samostatného života (jedno zařízení tyto potřeby spíše nevyhodnocovalo). Poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči a následnou podporu, spíše neuplatňovalo 8,2 % zařízení, drtivá většina z nich však tuto formu následné pomoci mladým dospělým adekvátně nabízela.

9.1.6 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Podkladem pro přijetí dítěte do školského zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy bylo vždy rozhodnutí soudu. Při procesu přijetí dítěte všechna zařízení postupovala v úzké spolupráci se všemi příslušnými zúčastněnými. Všechna zařízení také podporovala společné umístění sourozenců a uvnitř zařízení vytvářela podmínky pro jejich blízké soužití. Valná většina zařízení (98 %) seznámila prostřednictvím svých pracovníků děti a osoby odpovědné za výchovu s jejich povinnostmi vyplývajícími z pobytu dítěte v zařízení. Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči byly naplněny v 80 % školských zařízení. Nejčastějšími nedostatky v naplňování standardů bylo, že v některých zařízeních nebyl určen klíčový pracovník, děti nebyly seznamovány s hodnocením, chyběly uzamykatelné prostory, chyběly programy rozvoje osobnosti dítěte nebo byly neúplné, nebyly aktualizovány vnitřní řády apod.

Děti jsou do zařízení umisťovány zpravidla bez předchozí diagnostiky. Ta bývá prováděna v některých zařízeních neprodleně po přijetí dítěte, a to prostřednictvím vlastního střediska výchovné péče (9,4 %), nebo prostřednictvím externích odborníků (17 %). Velká část zařízení uzavírá svou diagnostiku až později (60,4 %), což je případ zejména diagnostických ústavů, kdy pobyt dítěte slouží právě k diagnostice, která je důležitou součástí pro rozhodnutí o dalším pokračování reedukační a resocializační péče. Zajištění vstupní diagnostiky je primárně úkolem diagnostických ústavů mimo jiné i proto, aby tyto ústavy mohly následně metodicky usměrňovat poskytovanou péči (negativním jevem v celém systému je odebrání kompetence diagnostickým ústavům pro přemísťování dětí a její přenesení na soudy). Z některých inspekčních zjištění však vyplynulo, že metodické vedení není dostatečné, přestože odpovídá legislativním ustanovením. Diagnostické zprávy pak nemusejí vždy obsahovat údaj o platnosti diagnostiky, což u dlouhodobě umístěných dětí v ústavní péči může představovat určité riziko.

Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Z hospitační činnosti vyplynulo, že pedagogové ve většině případů (86,7 %) výchovně-vzdělávací činnost systematicky plánují a promýšlejí s cílem požadovaného vývoje a pokroku dětí stanovených ve školním vzdělávacím programu, programech rozvoje osobnosti dětí (PROD) a vzhledem k jejich individuálním potřebám a možnostem. Nedostatky nebo nutnost zlepšení práce s PROD bylo zaznamenáno v 13,3 % zařízeních. Nejčastějším problémem bylo, že PROD nebyl implementován do programů a činností s dětmi, tudíž nebyl živým nástrojem péče o dítě. K realizaci jednotlivých činností a aktivit využívají pedagogové zpravidla pestrou škálu forem a metod práce, směřujících k dosažení stanových cílů osobnostního rozvoje dětí (74,4 %). Avšak v této oblasti bylo zaznamenáno i relativně velké procento zařízení (25,6 %), ve kterých je vyžadováno přijetí opatření ke změně nebo zkvalitnění při plánování a organizaci nabídky výchovně-vzdělávacích činností hlavně v návaznosti na PROD.

Většina školských zařízení (71,1 %) má nastaveny takové mechanismy při zjišťování pokroku jednotlivých dětí ve výchovně-vzdělávacím procesu, které ho umožňují účinně hodnotit, přičemž téměř pětina zařízení (18,9 %) byla hodnocena v této oblasti na výborné úrovni. 10 % zařízení má nedostatky hlavně ve funkčním nastavení jednotlivých kritérií, děti hodnotí nejednotně, nebo pokrok jednotlivých dětí nehodnotí pravidelně. Ze sledovaných činností vyplynulo, že pedagogové v 90 % zařízení svoji činnost cíleně zaměřují na rozvoj každého dítěte, s ohledem na jeho individuální potřeby. V 10 % zařízení byly zjištěny nedostatky, které vyžadovaly zlepšení v oblasti funkční reedukace poruchy chování, individuální přístup k dětem s ohledem na jejich potřeby a zaměření pedagogické práce na sociální a osobnostní rozvoj jednotlivých dětí.

9.2.1 Realizované výchovné a vzdělávací metody

Při realizovaných hospitacích byly sledovány uplatňované výchovné a vzdělávací metody, složky a typ výchovné činnosti, jejich forma i místo, kde byla výchovná činnost realizována.

Tabulka 65

Individuální přístup ke specifickým potřebám dětí – podíl hospitací (v %)

Přístup ke specifickým potřebám dětí	Podíl
Přizpůsobení vhodných aktivit	83,6
Vhodné přizpůsobení cílů a obsahu	79,2
Vedení k formulování cílů nebo očekávání od dětí	32,8
Sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení ve vztahu k očekávání a cílům	16,0
Nebyl zaznamenán	1,6

Ve sledovaných aktivitách se pedagogům dařilo je vhodně přizpůsobit specifickým potřebám dětí, včetně uzpůsobení cíle a obsahu realizovaných činností. Menší pozornost však věnovali vedení a formulování cílů nebo očekávání od dětí, přičemž aktivita k jejich vytýčení by měla vycházet od dětí. Ještě menší pozornost pedagogové věnovali funkci zpětné vazby při sebehodnocení dětí nebo jejich vzájemnému hodnocení, jehož správné nastavení a užívání je vzhledem k negativní minulosti většiny dětí velmi důležité.



Složka výchovy sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Složka výchovy sledované činnosti	Podíl
Rozumová	58,3
Pracovní	31,9
Mravní	29,3
Tělesná	26,4
Estetická	20,8
Dramatická	3,5
Ekologická	3,3
Ekonomická	1,5

Nejvíce rozvíjena byla složka rozumová vzhledem k pravidelné přípravě na vyučování, ale i díky činnostem, při kterých jsou získávány informace. Pozitivem je vysoké procento rozvoje složky pracovní směrem k získávání často chybějících pracovních návyků a rozvoj složky mravní, jelikož většina dětí v zařízeních měla problémy s rizikovým chováním. Zarážející je nízký podíl složky ekonomické, protože umět hospodařit s finančními prostředky je velmi důležitá kompetence pro každé dítě, které odchází mimo zařízení.

Typ sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Typ sledované činnosti	Podíl
Sportovní	21,9
Rekreační	16,6
Pracovní	21,9
Výtvarná	11,7
Příprava na vyučování	21,5
Vycházka	5,8
Volná činnost (nejčastěji sledování televize, stolní hry, práce na počítači)	13,7
Jiná činnost (nejčastěji komunitní sezení, relaxace, pohovory s dětmi)	23,5

Nejčastěji uplatňovanými typy odpoledních činností jsou sport a rekreační činnosti, se snahou o kompenzaci dopoledního vyučování. Poměrně stabilní je příprava na vyučování, která má pevné místo v programu dne ve všech zařízeních. Pozitivní, směrem k reedukaci negativního chování, je poměrně vysoké procento, které bylo sledováno v oblasti jiné činnosti, kde byly nejčastěji uplatňovány individuální nebo skupinové pohovory s dětmi, nebo komunitní sezení, včetně zařazování psychoterapeutických technik. Tyto činnosti však byly nejčastěji zaznamenány v diagnostických a výchovných ústavech, které pro ně mají odborné pracovníky. Odpolední činnosti v pracovních dnech byly často vhodně doplněny návštěvami zájmových útvarů podle zájmů nebo nadání dětí, realizované i mimo zařízení.

Tabulka 68

Forma sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Forma sledované činnosti	Podíl
Individuální práce	65,6
Hromadné působení (skupinová práce)	45,2
Spolupráce vychovatele a dětí	74,1
Výchovné a vzdělávací projekty	4,2
Společné řešení projektů nebo problémových situací	9,7
Aktivity dětí mimo zařízení	7,5
Aktivity jiných institucí, organizací	0,9
Jiná forma	1,1

Spolupráce vychovatele a dětí, jako nejčastější forma sledované činnosti, vychází z podstaty většiny realizovaných odpoledních činností, které tuto spolupráci podporují nebo vyžadují (příprava na vyučování, vycházka, sport apod.). Druhou nejčastější formou jsou individuální činnosti, které jsou pravidelné a vycházejí z rozvrhu dne (úklid osobních věcí, příprava věcí na příští den, individuální povinnosti ve skupině apod.). Překvapivě velmi málo využíváno bylo společné řešení problémů nebo problémových situací (např. konfliktů nebo problémového chování), které by mělo být jednou z pravidelně zařazovaných forem činnosti, již vzhledem k tomu, že převážná většina dětí byla pro své rizikové chování do zařízení umístěna. Poměrně málo aktivit se také odehrávalo mimo zařízení, přičemž pouze několik z nich organizovaly jiné instituce, nebo organizace. To značí, že pravidelné kontakty dětí s intaktní společností mimo zařízení byly v těchto zařízeních malé.

Tabulka 69

Použité metody ve sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Použité metody ve sledované činnosti	Podíl
Příklad	58,1
Povzbuzování	82,1
Potlačování	7,3
Cvičení	22,0
Přesvědčování	24,2
Kooperace	27,7
Metoda požadavku	35,9
Metoda režimu	20,9
Soutěže	16,8
Rituály	9,8
Hodnocení	32,2
Metoda inscenační	1,8
Metoda situační	6,2
Jiná	1,1

Většina sledovaných činností byla vedena odborně a účelně vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli, věku i individuálním potřebám dětí. Nejvíce byly využívány běžné metody příkladu nebo povzbuzování, v daleko menší míře metody složitější, vyžadující větší přípravu a odborné vedení, ale vykazující vyšší efektivitu působení na osobnost dítěte, jako



např. metoda situační nebo inscenační. Tyto metody byly zaznamenány hlavně při činnostech vedených odbornými pracovníky nebo s jejich účastí.

Tabulka 70

Místo sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Místo sledované činnosti	Podíl
Obývací pokoj	36,8
Klubovna	22,0
Ložnice	14,8
Hřiště	8,0
Zahrada	8,7
Mimo zařízení (nejčastěji vycházky do města)	9,7
Učebna	3,6
Specializovaná místnost	7,1
Odborná pracovna	3,3
Tělocvična (cvičebna, posilovna)	8,2
Jiné místo	8,4

Spektrum místa sledovaných aktivit a činností bylo pestré, místa byla volena v souladu s použitou formou nebo metodou činnosti a stanoveným vzdělávacím cílem. Pozitivní je propojení sledovaných činností s reálným praktickým životem (90 % sledovaných činností) a možnost dětí se na volbě činnosti či aktivity podílet.

Tabulka 71

Rozvoj schopností a dovedností dětí – podíl hospitací (v %)

Rozvíjené schopnosti a dovednosti	Podíl
Kreativita dětí	37,0
Samostatnost	72,9
Schopnost spolupráce	53,5
Práce s informacemi	35,1
Kritické myšlení a schopnost argumentace	28,1
Technické dovednosti	20,6
Kulturní povědomí	7,4
Multikulturní výchova	0,9
Environmentální výchova	5,6

Zařízení již předem, vzhledem ke svému zaměření, upřednostňují některé činnosti. Ale velmi nízké zastoupení technických dovedností (i když zde je oproti minulému roku nárůst o 5,7 %), kulturního povědomí, či schopnost argumentace ukazuje na nedocení některých pro budoucnost dětí důležitých oblastí. Rovněž je patrné upřednostňování skupinových aktivit před individuálními. Pozitivně však vynívá podpora samostatnosti nebo schopnosti spolupracovat.

Většina pedagogických pracovníků vycházela při činnostech s dětmi z dosavadních zkušeností, ze znalosti jejich individuálních a specifických potřeb. Požadavky kladené na děti byly přiměřené, vychovatelé si ověřovali, zda jim děti rozuměly, diskutovali s nimi o možnostech dosažení výchovně-vzdělávacího cíle. Zvolené formy a metody práce odpovídaly stanoveným cílům, bylo využíváno možnosti individuální práce s dětmi, nebo spolupráce

děti v menších skupinách. Nedostatky byly zaznamenány v oblasti uplatňování motivačních prvků ve výchově (individuální i skupinové motivační rozhovory, psychoterapeutické aktivity apod.), aktivity zaměřené na prevenci, vztahové a postoje oblasti, na aktivní práci s rodinou a na systematické sledování vývoje dětí ze strany pedagogů v návaznosti na realizaci jejich programu rozvoje osobnosti a ve zprostředkování zpětné vazby dětem vedoucí k dosažení vytýčených individuálních cílů. O nabízené aktivity měly děti zájem, aktivně posilovaly jejich sebevědomí, rozvíjely pozitivní vztahy ve skupinách a vedly je k vzájemnému respektu a spolupráci.

9.3

Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Většina zařízení pečlivě sleduje výsledky dětí během resocializační péče. Zpravidla se jedná o týmové hodnocení, tzv. konziliární systém všech zúčastněných pracovníků, kteří systematicky sledují jednotlivé posuny dítěte na cestě k získání nezbytných kompetencí a navození vhodných vzorců chování (94,4 % pedagogů tento pokrok sleduje na očekávané nebo výborné úrovni). Průběžné výsledky odborné práce s dětmi ovšem nejsou pokaždé dostatečně evidovány, monitorování změn v postojích a vzorcích chování dětí není vždy průběžně zaznamenáváno. Také programy rozvoje osobnosti dítěte (PROD), jejichž kvalita se v mnohém zlepšila, nemají vždy nastaveny funkční evaluační mechanismy, v nichž by se propojila všechna hlediska odborné práce s dítětem včetně zachycení vývoje a definování další výchovně-vzdělávací strategie. S tím také souvisí dosud neúplně saturovaná potřeba individualizace činností s ohledem na konkrétní potřeby každého dítěte (asi 7 %), která je mnohdy zapříčiněna absencí role klíčového pracovníka (nebo jeho formálním působením), jenž by koordinoval zajištění potřeb dítěte. Některá zařízení plánují výchovně-vzdělávací činnosti spíše jako časovou výplň než cílené reedukační či kompenzační aktivity. Případně tyto činnosti neodpovídají např. věkovému složení rodinných skupin, nebo není zajištěn optimální poměr mezi řízeným a volným časem dětí.

V případech školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, při kterých je zároveň zřízeno středisko výchovné péče, dochází k přirozenému a vhodnému prolínání ambulantních a pobytových služeb, zejména u problematiky sekundární prevence (u dětí s dobrovolným pobytem a pobytem nařízeným soudem). Rozšířila se také spolupráce s rodinami (zákonnými zástupci) umístěných dětí, což má příznivý vliv na jejich úspěšný návrat.

Naprostá většina zařízení má vypracovaný vlastní systém hodnocení dětí (bodový, kreditní), který slouží jako podklad k udělování výchovných opatření. Ojedinele se vyskytly problémy s pochopením systému hodnocení samotnými dětmi, čímž se ztrácel formativní a motivační efekt. V případech maximálního zjednodušení těchto systémů, docházelo zase k nevyváženému hodnocení. Z rozboru udělených výchovných opatření bylo zjištěno, že z celkového počtu 29 611 bylo 53,5 % pozitivních opatření, což potvrzuje snahu o pozitivní motivaci ve výchově.

Celkem 76 % zařízení poskytlo ve sledovaném školním roce dlouhodobou dovolenku alespoň jednomu dítěti. Důvodem k tomuto kroku, který zařízení učinilo po souhlasu OSPOD a na žádost rodičů, byl postupný návrat dítěte do běžného života před případným zrušením ústavní nebo ochranné výchovy. Další možností je podmíněčné propuštění dítěte, nejčastěji z důvodu studia na střední škole, nebo přechodu do zaměstnání. Toto opatření se jeví jako efektivní vzhledem k tomu, že bylo podmíněčně propuštěno ze zařízení 150 dětí a pro neplnění podmínek propuštění se jich zpět do zařízení muselo vrátit pouze 13.

Počet smluv o prodlouženém pobytu dětí starších 18 let, které se připravují studiem na své budoucí profesní uplatnění, zůstal prakticky nezměněn oproti loňskému školnímu roku



a jedná se o 85,9 % dětí (18leté a starší). Většina zařízení (96 %) zajišťovala těmto mladým dospělým dostatečné podmínky k přípravě na samostatný život po opuštění zařízení, připravila pro ně samostatné či oddělené bydlení, a byli efektivně podporováni v samostatnosti při vedení vlastní domácnosti a zejména k úspěšnému dokončení studia. 90 % uplatňuje následnou podporu (finanční i materiální) a deklaruje poradenství pro mladého dospělého, který opustí ústavní péči. Dlouhodobý kontakt s dětmi po ukončení ÚV nebo OV je udržován spíše neformálně, prostřednictvím osobních preferencí a vazeb. Zvyšuje se také zapojení dětí do externích subjektů (volnočasové aktivity, brigády). Jedná se o další motivační prvek a socializační krok na cestě výchovně-vzdělávací péče, kterou zařízení představují.

9.4

Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Pozitivní zjištění

- Průběžné zlepšování a inovace materiálních podmínek v zařízeních. Výrazněji kvalitnější prostorové podmínky měly dětské domovy, jejichž prostory se více blíží životu běžné funkční rodiny.
- Funkční, jasně definovaná koncepce a strategie rozvoje, kterou pracovníci přijímali.
- Školní vzdělávací programy většiny zařízení byly realistické, srozumitelné a umožňovaly bezproblémový chod zařízení.
- Zvýšil se počet zařízení, která umožňují umístěným dětem naučit se již v zařízení kompetence důležité pro život mimo zařízení, čemuž přispívají i ve větší míře využívané cvičné (startovací) byty.
- Poskytování individuální péče a odpovídající vzdělávání s ohledem na specifické vzdělávací potřeby dětí.

Negativní zjištění

- Zhoršení v oblasti kvalifikovanosti o zhruba 10 %, kdy příčinami může být nedostatek kvalifikovaných pedagogů na trhu práce, nebo i zpřísnění požadavků na odbornou kvalifikaci vychovatele.
- Malé zastoupení mužského vzoru hlavně v dětských domovech.
- Pravidelnou a systematickou odbornou péči etopeda nebo psychologa nemá zajištěnu více než 15 % sledovaných zařízení.
- Pedagogickým pracovníkům v některých zařízeních chybí nástroje a dovednosti k práci s motivací dětí.
- Stále převažují činnosti probíhající pouze v rámci zařízení, čímž se nerozvíjí adaptace dětí na prostředí mimo institucionální výchovu. Děti jsou dobře adaptované na podmínky v zařízení, ale mimo zařízení v prostředí bez jasných pravidel selhávají.
- V zařízeních chybí ucelené programy zaměřené na rozvoj finanční nebo sociální gramotnosti dětí a řešení případných vztahových a komunikačních problémů. Převládají nepravidelné a nesystémové aktivity a činnosti (přednášky či besedy místo ucelených a efektivních programů).
- Na kvalitě řízení se u některých školských zařízení negativně projevíly důsledky špatných vztahů mezi pedagogy a dětmi i mezi pedagogy a jejich rodiči.

Doporučení

Úroveň školského zařízení:

- Více rozvíjet reedukační a terapeutické aktivity, které mají vliv na změnu chování dětí.
- Prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogů rozvíjet motivační prvky ve výchově (motivační rozhovory, psychoterapeutické aktivity).
- Zájmové a volnočasové aktivity více směřovat mimo zařízení, tak aby podporovaly kontakt s vrstevníky a zapojovaly děti do vztahů mimo zařízení (např. ve spolupráci se školami v regionu, nebo DDM).
- Využívat certifikované programy zaměřené na vztahové a postoje oblasti, specifika umístěných dětí, práci s rodinou, které jsou ucelené a tyto oblasti rozvíjejí systematicky, včetně monitorování jejich efektivity.
- Více využívat odborné podpory psychologa nebo etopeda. Výši úvazku určit podle typu zařízení a jeho klientely.

Úroveň zřizovatele:

- Podporovat možnosti externího hodnocení zařízení (supervize).
- Vyžadovat důsledné naplňování standardů kvality péče v dětských domovech.
- Organizovat výměnu zkušeností mezi vedoucími pracovníky a mezi pedagogy stejných typů zařízení.

Úroveň systému:

- Vytvořit ucelenou koncepci odborné podpory psychologa a etopeda v zařízeních, která by vymezila doporučené činnosti těchto odborníků v jednotlivých typech zařízení, jejich zaměření, rozsah a nároky na jejich další vzdělávání.
- Podpořit profilaci a specializaci jednotlivých zařízení a zpracovat příslušné metodiky jejich činnosti.
- Připravit a podporovat ucelené a dlouhodobé vzdělávací programy, jak pro pedagogy, tak i pro děti.
- Umožnit doplnění chybějící kvalifikace pedagogů rozšířením možností studia.
- Vyrovnávat krajevou nerovnoměrnost rozmístění středisek výchovné péče.



10 Systémový projekt Komplexní systém hodnocení jako příspěvek k naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

V roce 2014 schválila vláda ČR Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která je stěžejním koncepčním dokumentem rezortu školství definujícím priority v rámci řízení vzdělávací soustavy v uvedeném období. Jednou z uvedených priorit je také odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému a jako součást této priority bylo stanoveno opatření spočívající v posílení hodnocení vzdělávacího systému. A právě hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání na úrovni škol a školských zařízení i na úrovni vzdělávací soustavy jako celku je stěžejním zákonným úkolem České školní inspekce.

Při své činnosti Česká školní inspekce využívá nejrůznější metody, postupy a nástroje. V rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES), realizovaného v letech 2011–2015 a podpořeného prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, Česká školní inspekce řadu z těchto metod, postupů a nástrojů inovovala a vyvinula také některé zcela nové, které dosud k dispozici nebyly (např. model tzv. kvalitní školy a na něj navázaná hodnotící kritéria, nástroje pro hodnocení míry podpory, rozvoje a dosažené úrovně ve vybraných gramotnostech, metody, postupy a nástroje pro práci se školními vzdělávacími programy, nástroj pro elektronické ověřování výsledků vzdělávání apod.). Stále však existuje několik oblastí, pro něž adekvátní metodické a nástrojové portfolio k dispozici není, a existuje také několik oblastí, u kterých je třeba dosud vyvinuté metody, postupy a nástroje doplnit a rozvinout.

K 1. únoru 2017 tak Česká školní inspekce zahájila realizaci pětiletého individuálního projektu systémového *Komplexní systém hodnocení*, který je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Realizovaný projekt je důležitým příspěvkem k naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a reflektuje také opatření uváděná v dalších strategických dokumentech, jako je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020, Strategie celoživotního učení ČR nebo Národní program reforem. Obsah a pojetí projektu je rovněž plně v souladu s doporučeními mezinárodních organizací i akademického sektoru.

Zaměření

Obsah projektu plně reflektuje záměry definované ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 v tom smyslu, že po dokončení jeho realizace bude nastaven národní systém hodnocení kvality a efektivity v počátečním vzdělávání, který bude skutečně komplexní a který díky jednotlivým nástrojům umožní sledovat kvalitu vzdělávání ve školách a školských zařízeních i kvalitu a efektivitu celé vzdělávací soustavy jak ze strany státu, tak ze strany dalších aktérů působících v počátečním vzdělávání. Systémové nástroje podpoří i autoevaluační mechanismy jednotlivých vzdělávacích institucí zapsaných do školského rejstříku. Tím dojde k jednoznačnému posílení hodnocení kvality vzdělávání tak, jak to příslušné strategické dokumenty předpokládají.

Výsledkem realizace projektu tedy bude další **propojení externího a interního hodnocení** škol na všech úrovních, tedy **na úrovni hodnocení vzdělávací soustavy** České republiky, kde je externí hodnocení vykonáváno prostřednictvím mezinárodních šetření (zejména PISA, PIRLS, TIMSS a TALIS, jejichž realizace v rámci České republiky je rovněž součástí projektu) a interní hodnocení v tomto kontextu realizuje Česká školní inspekce, a **na úrovni hodnocení školy**, kde externí hodnocení zajišťují Česká školní inspekce a zřizovatel a interní hodnocení je prováděno autoevaluačními nástroji. Dopracovány budou také **metodiky k využití modelu tzv. kvalitní školy** a na něj navázaných kritérií hodnocení podmínek, prů-

běhu a výsledků vzdělávání a zpracovány budou **příklady inspirativní praxe** v konkrétních oblastech činností reálných českých škol.

Dále budou vytvořeny nové **metody, postupy a nástroje pro hodnocení klíčových kompetencí a nástroje pro zjišťování a zohledňování socioekonomického a teritoriálního zájmu** na úrovni žáka i školy s cílem monitorovat úroveň spravedlivosti ve vzdělávání a účinně bránit nerovnostem. Inovovány budou také nástroje pro ověřování výsledků vzdělávání a pro zajištění korelace socioekonomických a teritoriálních vlivů s podmínkami, průběhem a výsledky vzdělávání.

Projekt počítá také s realizací důsledných analýz dat a informací ze všech typů inspekční činnosti (prezenční činnost, elektronická zjišťování, národní ověřování výsledků žáků, mezinárodní šetření apod.) i z výstupů projektu s cílem poskytovat kvalitativní interpretace z různých úhlů pohledu, na základě multioborového a interdisciplinárního přístupu, se záměrem maximálně propojovat zdroje, které České školní inspekci (a dalším aktérům) umožňují poskytovat skutečně komplexní pohled na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Zásadním přínosem tak budou relevantní analytické zprávy postavené na informacích a datech České školní inspekce (se zohledněním dalších disponibilních a relevantních dat), které budou velmi dobře využitelné na různých úrovních řízení počátečního vzdělávání, pro tvůrce vzdělávacích politik nebo např. pro další výzkum, prováděný akademickými a vědeckými pracovišti.

Nové hodnotící postupy, metody a nástroje budou systematicky implementovány do praxe jednotlivých článků systému vzdělávání v České republice, realizováno bude také důsledné vzdělávání těch aktérů, kteří budou s novými metodami, postupy a nástroji v rámci systému pracovat (učitelé, ředitelé škol, inspekční pracovníci apod.). **Smyslem tohoto vzdělávání bude zejména podpořit užívání vytvořených nástrojů v rámci autonomních školních aktivit** (školní hodnocení klíčových kompetencí, výuka s využitím didaktického potenciálu testových úloh používaných v rámci mezinárodních šetření, efektivní autoevaluace využívající národního modelu tzv. kvalitní školy, rozvoj kvality vzdělávání v důsledku veřejných příkladů inspirativní praxe apod.).

Celkové přínosy

Výsledkem projektu bude nastavení komplexního systému, jehož prostřednictvím budou jednotlivé složky systému počátečního vzdělávání moci provádět hodnocení kvality a efektivity vzdělávání na základě propracovaných metod, postupů a nástrojů synergicky propojených na národní i mezinárodní vzdělávací prostor a reflektujících socioekonomické aspekty vzdělávání. Zároveň budou jednotlivé složky systému počátečního vzdělávání disponovat propracovanými a multioborovými analýzami dat o vzdělávání, které budou využitelné pro přijímání efektivních vzdělávacích politik. **Výsledkem bude rovněž sdílení představy o kvalitě a efektivitě ve vzdělávání napříč segmentem regionálního školství.** Výstupy projektu (metodiky, soubory hodnotících nástrojů, testové úlohy, analytické zprávy, národní zprávy o výsledcích žáků, e-learningové kurzy, metodické příručky a publikace, mapa sociálně ekonomických podmínek škol apod.) budou **k dispozici nejen České školní inspekci, ale také dalším aktérům počátečního vzdělávání**, zejména Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy a jeho rezortním organizacím, školám a školským zařízením, pedagogům či zřizovatelům. S použitím těchto výstupů budou moci všichni relevantní aktéři počátečního vzdělávání provádět hodnocení jeho kvality a efektivity inovovaným a komplexním způsobem, s použitím sdílených metod, postupů a nástrojů, čímž bude podpořeno také sjednocení pohledu na kvalitu ve vzdělávání.

11 Mezinárodní spolupráce

11.1

Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2016/2017

11.1.1 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2016/2017

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a České školní inspekce 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 2016/2017 byl výrazně ovlivněn systémovými změnami, které v současné době v Evropských školách probíhají. Zmíněné reformy ovlivňují i činnost inspektorů EŠ.

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 Velká Británie: Culham Španělsko: Alicante Itálie: Varese Holandsko: Bergen			
Akreditované EŠ	Itálie: Parma, Brindisi, Řecko: Heraklion, Irsko: Dunshaughlin, Finsko: Helsinky, Francie: Štrasburk, Manosque, Německo: Bad Vilbel, Holandsko: Haag, Dánsko, Copenhagen, Estonsko: Tallin, Velká Británie: Culham, Lucembursko: Differdange.			
V jednání	Belgie: Brusel Další projekty v různých zemích EU.			
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.–6. ročník)	6 + 5	3 + 2
EŠ Lucemburk II	ano	ne	4 + 1	2
Výuka českého jazyka				
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet místně najímaných učitelů	
EŠ Mnichov	ano	ano	2	
EŠ Frankfurt	ano	ano	1	
EŠ Karlsruhe	ano	ano	1	
EŠ Varese	ano	ano	1	
EŠ Bergen	ano	ano	1 + 1 (distanční výuka)	
Zastoupení České republiky ve vedení Evropských škol				
EŠ Brusel III	Zástupce ředitele pro předškolní a primární cyklus			
EŠ Mnichov	Zástupce ředitele pro předškolní a primární cyklus			

11.1.2 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2016/2017

Priority ve vzdělávání českých žáků vyplývají z inovativních strategií a přístupů, které jsou v současnosti uplatňovány v celém systému EŠ.

Hlavní prioritou zůstává podpora mateřského jazyka, která je jednou z hlavních hodnot systému EŠ. Při výuce českého jazyka na primárním cyklu byly pilotně uplatňovány revidované učební osnovy, jejichž struktura odpovídá struktuře hodnocení žáků na vysvědčení. Velký důraz je kladen zejména na rozvoj komunikativních a čtenářských dovedností. Pro harmonizaci výuky mateřského jazyka napříč systémem EŠ byly pro všechny jazyky vypracovány společné indikátory pro předpokládané osvojení kompetencí na konci primárního cyklu, které učitelé v průběhu školního roku rovněž pilotně ověřovali.

Na primárním cyklu je již třetím rokem v platnosti nový systém hodnocení žáků, který je založen na holistickém (celostním) přístupu k žákovi, na hodnocení kompetencí ve vyučova-

cích předmětech i v mezipředmětových vzdělávacích oblastech a na propojení průběžného i závěrečného formativního a sumativního hodnocení. Učitelé používají nové hodnoticí nástroje, jako je vstupní profil žáka, žákovské portfolio a nové vysvědčení, které je kombinací hodnocení na škále a slovního hodnocení. Tento nový hodnoticí systém je uplatňován v návaznosti na požadovanou diferenciaci a individualizaci vzdělávání ve vztahu k individuálním potřebám a schopnostem každého žáka. Ve školním roce 2016/2017 probíhala v celém systému EŠ evaluace nových hodnoticích nástrojů a jejich využívání.

Na sekundárním cyklu EŠ Brusel III zůstává hlavní prioritou stabilizace české sekce, která začala pracovat ve školním roce 2011/2012, naplnění všech ročníků a příprava na evropskou maturitní zkoušku. V aktuálním školním roce se tedy žáci v české sekci vzdělávali v 1.–6. ročníku sekundárního cyklu. V mateřském jazyce se vyučuje kromě českého jazyka a literatury také matematika, přírodní a společenské vědy, výpočetní technika a etika. Již podruhé si čeští žáci pátého ročníku vybírali volitelné předměty pro budoucí skladbu předmětů v šestém a sedmém ročníku, čímž zahájili přípravu na evropskou maturitní zkoušku a následné studium v terciálním vzdělávání. Ve školním roce 2017/2018 budou čeští žáci poprvé maturovat z přírodovědných předmětů v českém jazyce.

Na sekundárním cyklu EŠ Lucemburk II pokračuje zavedená praxe, kdy žáci studují v anglické, francouzské nebo německé sekci a výuka českého jazyka a literatury je poskytována prostřednictvím kvalifikovaného pedagogického pracovníka vysílaného MŠMT.

Všichni čeští žáci, kteří ve školním roce 2016/2017 přistoupili k evropské maturitní zkoušce, ji úspěšně absolvovali, čímž završili studium v Evropských školách a získali certifikát o evropské maturitní zkoušce.

11.1.3 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

Česká školní inspekce je prostřednictvím inspektorky pro předškolní a primární cyklus zapojena v několika klíčových mezinárodních pracovních skupinách, jejichž úkolem je rozvoj systému EŠ v následujících oblastech:

1. Předškolní vzdělávání

Pracovní skupina pro předškolní vzdělávání pod vedením české národní inspektorky dokončila úkoly související s implementací a dalším rozvojem kurikula. Pokračovala v metodické podpoře škol a prováděla monitoring a analýzu implementace kurikula.

Dále se zaměřovala na analýzu podmínek a možností škol pro systematické uplatňování jazykové propedeutiky v předškolním vzdělávání. Získané informace a relevantní analýzy byly postoupeny pracovní skupině, která připravuje návrh reformy systému EŠ.

2. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze čtyř nominovaných inspektorů, kteří se podílejí na tvorbě strategických i procedurálních dokumentů a na jejich uplatňování. Ve stávajícím školním roce inspektoři plnili úkoly stanovené tříletým plánem 2014–2017 pro implementaci Politiky podpory vzdělávání žáků se SVP, která vstoupila v platnost v září 2013 a je založená na principu důsledného respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáka. Tento tříletý plán se zaměřuje především na harmonizaci uplatňování politiky podpory napříč systémem EŠ a jeho dílčími úkoly jsou zejména podpora ředitelů škol a koordinátorů podpory, tvorba nových nástrojů pro sběr dat, stanovení nové struktury i obsahu roční statistické zprávy, úprava a harmonizace souvisejících dokumentů.

Roční statistická zpráva o podpoře vzdělávání žáků se SVP v systému EŠ ve školním roce 2015/2016 zahrnovala údaje a zjištění o všech typech a úrovních poskytované podpory.

Důležitým úkolem inspektorů byla příprava nástrojů a podkladů a následná realizace komplexní interní a externí evaluace implementace nové politiky podpory. Tato evaluace proběhla ve druhém pololetí školního roku 2016/2017. Její výsledky budou analyzovány

a zpracovány ve zprávě, která bude prezentována na jednání Společného pedagogického výboru v únoru 2018.

3. Hodnocení žáků

Ve školním roce 2014/2015 vstoupil v platnost nový systém hodnocení žáků primárního cyklu (viz výše, kap. Priority ve vzdělávání českých žáků). Na základě schváleného plánu pracovní skupina ve spolupráci s národními inspektory a školami pokračovala v monitorování a evaluaci uplatňování nového systému hodnocení. Zpráva z evaluace byla prezentována na jednání Rady inspektorů v říjnu 2017.

4. Nové učební osnovy předmětu hudební výchova

Ve stávajícím školním roce byla dokončena tvorba učebních osnov předmětu hudební výchova pro primární cyklus EŠ. Učební osnovy ve třech jazykových verzích (angličtina, francouzština a němčina) byly schváleny Společným pedagogickým výborem na jeho jednání v únoru 2017. Z objektivních důvodů byl jejich vstup v platnost odložen na září 2018. Vzhledem k tomu, že učitelé některých jazykových sekcí nejsou kvalifikováni pro výuku hudební výchovy, využije pracovní skupina získaný čas pro tvorbu metodických materiálů a proškolení všech učitelů.

5. Tvorba indikátorů pro hodnocení mateřského/dominantního jazyka v pátém ročníku primárního cyklu

Dle platného předpisu EŠ mají všechny učební osnovy obsahovat pro závěrečný ročník každého cyklu indikátory pro hodnocení (popisy očekávaných výstupů pro jednotlivé stupně hodnotící škály). Za účelem harmonizace vzdělávání Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus rozhodla, že pro vzdělávací oblasti poslech a porozumění, komunikace, čtení s porozuměním a psaní budou vytvořeny indikátory společné pro všechny jazyky Evropské unie. Tvorbou indikátorů byli pověřeni národní inspektoři České republiky, Německa a Portugalska. Návrh byl vypracován a schválen Radou inspektorů pro předškolní a primární cyklus na jejím zasedání v říjnu 2016. V průběhu školního roku probíhalo v jednotlivých jazykových sekcích pilotní ověřování těchto společných indikátorů.

6. Příprava hudebně-dramatického festivalu

Na říjnovém jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru byl projednán a schválen 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 EŠ. Festivalu se budou účastnit rovněž akreditované Evropské školy.

Česká inspektorka pro předškolní a primární cyklus, která je zodpovědná za výuku hudební výchovy na primárním cyklu, je členkou pracovní skupiny, která vytvořila směrnici a metodické podklady pro tuto aktivitu. Pracovní skupina začala připravovat první festival, který se uskuteční v únoru 2018 v Evropské škole Frankfurt a v akreditované Evropské škole RheinMain (Bad Vilbel).

7. Nový systém hodnocení místně najímaných učitelů

Národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus byla nominována členkou strategické pracovní skupiny, která se zabývá periodickým hodnocením místně najímaných učitelů, které nadále bude probíhat ve spolupráci ředitelů škol a inspektorů EŠ. Byl vypracován a schválen návrh postupu pro tuto činnost a pilotně bylo provedeno hodnocení místně najímaných učitelů v Evropské škole Lucemburk I, do kterého byly zapojeny obě české inspektorky.

Česká školní inspekce se prostřednictvím obou národních inspektorek na jednáních Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru dále podílí na tvorbě strategických dokumentů Evropských škol.

Sekundární vzdělávání v Evropských školách ukončují žáci v závěru sedmého ročníku evropskou maturitní zkouškou (European Baccalaureate) zahrnující pět písemných zkoušek a tři ústní zkoušky. Evropská maturitní zkouška prověřuje vědomosti, dovednosti a postoje žáků v předmětech vyučovaných v 6. a 7. ročníků sekundárního cyklu. Doklad o úspěšném složení této závěrečné zkoušky je uznáván jako vstupní předpoklad pro studium na vysokých školách v kterémkoliv členském státě Evropské unie, v několika dalších evropských zemích, ale i mimo Evropu.

V průběhu května, června a začátkem července školního roku 2016/2017 probíhaly maturitní zkoušky ve čtrnácti Evropských školách a v sedmi akreditovaných Evropských školách. K Evropské maturitě přistoupilo celkem 2 006 žáků. Národní inspektorka pro sekundární cyklus v roli viceprezidentky dohlížela na dodržování platných pravidel evropské maturitní zkoušky v Evropské škole Mnichov, kde se zúčastnila ústních maturitních zkoušek, vyhlášení maturitních výsledků (Communication of Results) a slavnostního předání maturitního vysvědčení (Proclamation).

Evropskou maturitu získalo všech dvanáct českých žáků. Většina z nich bude pokračovat ve studiu na univerzitách v zahraničí; v Belgii, Velké Británii, Nizozemí, Německu a několik na českých vysokých školách.

K významné změně došlo v procesu oprav písemných maturitních zkoušek, kdy byla poprvé využita nová platforma pro online opravy. Umožňuje souběžné opravy učitelů a externích hodnotitelů, přičemž nedovoluje vzájemné ovlivňování. Významným pozitivním elementem je rovněž anonymní přidělování skriptů externím hodnotitelům.

Prostřednictvím zmíněného systému bylo 850 učiteli a 247 externími hodnotiteli opraveno více než deset tisíc žakovských písemných prací. Premiéra spuštění nového online systému přinesla nespočetně výhod a zefektivnila celý proces hodnocení písemných prací.

Přehled nejdůležitějších dílčích aktivit Inspektorátu Evropských škol ve školním roce 2016/2017

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru (tvorba a připomínkování podkladů)	X/2016 II/2017 VI 2017	X	X
Připomínkování materiálů k jednání Nejvyšší rady EŠ	XII/2016 IV/2017	X	X
Průběžné připomínkování dokumentů v rámci písemných procedur	průběžně	X	X
Audit v European Schooling Helsinky	XI/2016		X
Audit v Europa School UK	XI/2016	X	
Statutární hodnocení zástupce ředitele pro předškolní a primární cyklus EŠ Alicante	XII/2016	X	
Statutární hodnocení učitelů EŠ Brusel III a Lucemburk II	XII/2016	X	X
Účast ve výběrovém řízení na pozici zástupce ředitele EŠ Varese	VI/2017	X	
Účast ve výběrovém řízení na pozici ředitele EŠ Brusel IV	V/2017	X	
Příprava výběrového řízení na pozici výchovného poradce v EŠ Varese	II/2017		X
Účast ve výběrovém řízení na pozici učitele primárního cyklu české sekce EŠ Brusel III a EŠ Lucemburk II	IV/2017	X	
Účast ve výběrovém řízení na pozici učitele VV a ČJL	III/2017		X
Členství v pracovní skupině pro politiku podpory žáků se SVP	průběžně	X	
Naplňování dlouhodobého plánu 2014–2017 pro podporu integrace žáků se SVP	průběžně	X	
Statistická zpráva o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	XI/2016 – II/2017	X	
Komplexní evaluace implementace politiky podpory žáků se SVP (příprava podkladů, realizace inspekční činnosti v sedmi EŠ, analýza zjištění, příprava závěrečné zprávy)	průběžně	X	
Příprava a organizace semináře pro koordinátory předškolního vzdělávání	V/2017	X	
Vedení pracovní skupiny pro předškolní vzdělávání	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro hodnocení žáků	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro tvorbu učebních osnov hudební výchovy	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro zeměpis			X
Členství v pracovní skupině pro hodnocení místně najímaných učitelů	průběžně	X	
Účast v pilotním hodnocení místně najímaných učitelů v EŠ Lucemburk I	V/2017	X	X
Členství v pracovní skupině pro přípravu festivalu hudební a výtvarné výchovy	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pověřené tvorbou společných indikátorů pro hodnocení všech jazyků na konci primárního cyklu	průběžně	X	
Individuální inspekční činnost v EŠ Brusel III, Lucemburk II, Mnichov, Frankfurt a Karlsruhe	průběžně	X	X
Příprava a organizace vzdělávacího semináře pro učitele Evropských škol	VIII/2017	X	X
Finalizace tří verzí otázek pro písemnou maturitní zkoušku z ČJL	XII 2016 I/2017		X
Monitoring otázek pro ústní maturitní zkoušky z ČJL	IV/2016		X

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Finalizace dvou verzí otázek pro písemnou maturitní zkoušku ze zeměpisu	II/2017		X
Monitoring otázek pro ústní maturitní zkoušky ze zeměpisu	IV/2017		X
Monitoring ústních maturitních zkoušek v EŠ Mnichov	VI, VII/2017		X
Účast na vyhlášení výsledků maturitních zkoušek a slavnostním předáváním maturitních vysvědčení v EŠ Mnichov	VII/2017		X
Vyhodnocení monitoringu evropské maturitní zkoušky v EŠ Mnichov	VII/2017		X
Monitoring a výběr českých expertů pro evropskou maturitní zkoušku z M, Fy, Bi a Ch	průběžně		X

11.2

Zapojení do mezinárodních šetření

Česká školní inspekce je od roku 2011 garantem a realizátorem zapojení České republiky do mezinárodních šetření, která především mapují výsledky žáků v oblasti matematiky, přírodovědy a čtení. Česká republika se do mezinárodních šetření pravidelně zapojuje od roku 1995. Jedná se o projekty organizované IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).

Zapojení do těchto šetření umožňuje získání zpětné vazby pro vzdělávací systém, která v rámci vzdělávací politiky může být oporou či inspirací pro případné změny např. v kurikulární oblasti. Protože mezinárodní šetření probíhají v pravidelných cyklech, je velmi cenným výstupem možnost analyzovat trendy vývoje výsledků.

Do jednotlivých šetření je za každý stát zapojen reprezentativní vzorek škol a žáků a jedná se minimálně o 150 škol a 3 000 žáků. Spolu s testy jsou využívány také dotazníky (žákovský, učitelský, ředitelský, rodičovský), které umožňují získat informace o názorech, postojích a dalších aspektech vzdělávání.

Poznatky z mezinárodních šetření v rámci činnosti ČŠI plní roli externího pohledu na vzdělávací systém a umožňují synergické propojování informací z národních a mezinárodních zjišťování.

11.2.1 Zajištění úkolů mezinárodních šetření v rámci projektu Komplexní systém hodnocení

Realizace mezinárodních šetření je od února 2017 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.

Jedna z klíčových aktivit projektu je zaměřena na podporu propojování externího a interního hodnocení. První rovinou je propojování na úrovni školy, druhou rovinou je propojování na úrovni vzdělávacího systému. Oproti hodnocení na úrovni školy, kde plní Česká školní inspekce roli externího pohledu, představují v rovině vzdělávacího systému národní aktivity České školní inspekce pohled interní. Externí pohled je pak umožněn prostřednictvím zapojení České republiky právě do mezinárodních šetření.

Synergické propojování externího a interního pohledu na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání umožní prohlubovat komplexnost zpětné vazby. Tato zpětná vazba směřuje nejen k řídicím orgánům na státní či regionální úrovni, ale přímo i k podpoře práce učitelů.

Konkrétní aspekty propojování externího a interního hodnocení vzdělávacího systému budou spočívat zejména v prohlubování přenosu znalostí a zkušeností z mezinárodních šet-

ření do národního prostředí. Mezinárodní zkušenost s realizací srovnávacích projektů představuje v mnoha ohledech cennou inspiraci v nastavování standardů pro šetření národní.

K dispozici je podrobně propracovaná metodika k jednotlivým záležitostem, jako např.:

- výběr vzorku škol, žáků, učitelů;
- design testování – využití rotace testových úloh apod.;
- podrobné vymezení testovaných oblastí;
- tvorba testových úloh (navíc jsou pravidelně zveřejňovány tzv. uvolněné úlohy);
- metodické podklady pro práci s datovými soubory.

Česká školní inspekce bude prohlubování externího a interního pohledu uskutečňovat při své práci i v následujících letech. Zároveň bude pravidelně probíhat i přenos poznatků k širší odborné veřejnosti. Konkrétně půjde o realizaci:

- regionálních seminářů ke zjištění z jednotlivých mezinárodních šetření (včetně zaměření na metodické záležitosti);
- seminářů k uvolněným testovým úlohám;
- seminářů k analytické práci s datovými soubory.

V rámci projektu Komplexní systém hodnocení bude možné externí pohled čerpat prostřednictvím realizace následujících mezinárodních šetření:

- PISA – zaměřeného na mapování matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků (cykly PISA 2015, PISA 2018 a PISA 2021);
- TIMSS – sledujícího znalosti a dovednosti žáků v matematice a přírodních vědách (ČR zapojena do testování žáků 4. ročníku základní školy – cykly TIMSS 2015 a TIMSS 2019);
- PIRLS – sledující čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníku základní školy (cykly PIRLS 2016 a PIRLS 2021);
- TALIS – zjišťujícího názory a postoje učitelů a ředitelů druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia na výuku, pedagogické vedení, další vzdělávání apod. (cyklus TALIS 2018).

Důležitým aspektem prohlubování propojování externího a interního pohledu na vzdělávací systém je jistě také skutečnost, že mezinárodní šetření postupně přechází na elektronický způsob testování, který umožňuje žákům zadávat úlohy, které v papírové podobě možné nebyly – např. simulace pokusu v interaktivním prostředí. Např. v uplynulém školním roce byl elektronický způsob testování použit v rámci pilotního sběru dat mezinárodního šetření PISA 2018 a předpilotního sběru dat mezinárodního šetření TIMSS 2019 (viz podkapitola 11.2.2).

11.2.2 Zajištění nových cyklů PISA, TALIS a TIMSS

11.2.2.1 PISA 2018

Projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA (Programme for International Student Assessment) se v tříletých cyklech už od roku 2000 zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti patnáctiletých žáků. Aktuálně probíhá zapojení České republiky do cyklu PISA 2018, do něhož je celkem zapojeno 82 zemí a ekonomických regionů.

Šetření PISA se v každém cyklu zabývá jednou doménou podrobněji. V roce cyklu 2018 to je čtenářská gramotnost. Její teoretický základ a metodika zjišťování z roku 2009 byly

rozvinuty novým koncepčním rámcem, který byl proto podle nejnovějších pedagogických, didaktických a psychologických poznatků doplněn a zpřesněn. Na základě rámce byly také vytvořeny nové úlohy využívající potenciál počítače jako nového média, jímž jsou zadávány žákům testy. Úlohy odrážejí současné způsoby využívání textů a jsou také zaměřené na nové možnosti, které poskytují elektronická média. Celé šetření probíhá elektronickou formou, a to jak při testování a vyplňování dotazníků, tak i při administraci a zpracování.

Šetření zahrnuje testování čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti, žákovský dotazník, dotazník ICT, školní/ředitelský dotazník. Česká republika je v cyklu PISA 2018 zapojena do volitelného modulu PISA-TALIS link, který umožní v agregované podobě propojit zjištění dotazníkového šetření učitelů TALIS 2018 s výsledky PISA 2018. Česká republika patří mezi devět zemí, které využily novou a dosud nevyzkoušenou možnost propojit dva projekty OECD v jednom roce sběru dat.

Cykklus PISA 2018 prochází mnoha fázemi – byl zahájen už v roce 2015 prací na koncepčním rámci, návrhem a výběrem úloh, připomínkováním návrhu dotazníkového šetření, a pokračoval v roce 2016 a 2017 překladem a odbornou korekturou koncepčního rámce, překlady a adaptacemi úloh, přípravou manuálů, scénářů a formulářů pro zadavatele a koordinátory, přípravou výběru a vytvoření sběrové databáze.

Na jaře 2017 proběhlo na menším výběru škol pilotní šetření, jež v praxi ověřuje připravené organizační, logistické, technické a odborné části projektu. Zároveň slouží jako nácvik ke zvládnutí všech procesů hlavního šetření na všech úrovních zapojení. Poznatky a zkušenosti slouží k upřesnění nebo ke změně metodik hlavního sběru dat a zapracují se do materiálů a procesů na národní i mezinárodní úrovni.

Pilotní šetření PISA 2018 proběhlo v České republice od 27. března do 21. dubna 2017. Do pilotního sběru dat bylo zapojeno téměř 2 300 žáků (vyplnili test a dotazník) ze 47 škol a jejich ředitelé vyplnili školní dotazník.

11.2.2.2 TALIS 2018

Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey) je projektem OECD. V minulosti se Česká republika zapojila do cyklu TALIS 2013. Aktuálně probíhá zapojení do cyklu TALIS 2018, do něhož je celkem zapojeno 46 států a ekonomik.

Šetření TALIS mapuje v mezinárodním kontextu názory a postoje ředitelů škol a učitelů. Základní modul šetření TALIS je zaměřen na úroveň ISCED 2 (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO), která v České republice odpovídá druhému stupni základní školy a nižšímu stupni víceletého gymnázia.

Vedle tohoto základního modulu měly státy a ekonomiky možnost se v rámci TALIS 2018 volitelně zapojit do modulů zaměřených na úroveň ISCED 1, ISCED 3 nebo do modulu umožňujícího propojení TALIS s mezinárodním šetřením PISA (modul TALIS-PISA link). Zapojení do jednotlivých doplňkových modulů je spojeno s úhradou dalších poplatků do OECD. Česká republika je v cyklu TALIS 2018 zapojena do volitelného modulu TALIS-PISA link.

V rámci každého cyklu předchází hlavnímu sběru dat tzv. pilotní sběr dat a v některých případech hlavnímu sběru předchází nejen pilotní, ale také předpilotní fáze. Součástí cyklu TALIS 2018, na kterém na mezinárodní i národní úrovni začaly činnosti probíhat od jara roku 2016, byla i předpilotní fáze. Česká republika se do předpilotní fáze zapojila spolu s dalšími devíti státy.

V rámci této fáze se v květnu roku 2016 uskutečnily skupinové rozhovory s vybranými učiteli a řediteli základních škol a víceletých gymnázií. Cílem bylo prodiskutovat návrhy otázek ředitelského a učitelského dotazníku z hlediska tematického zaměření, vhodnosti pro kulturní kontext a kontext vzdělávacího systému v České republice. Výstupem skupinových

diskusí byly podklady pro mezinárodní centrum šetření TALIS 2018. Zpětná vazba z předpilotního šetření byla v dalším kroku mezinárodním centrem použita v rámci úprav a přípravy dotazníků pro pilotní sběr dat v roce 2017.

Pilotní šetření je vždy prováděno na menším vzorku škol a jeho cílem je ověřit zejména nově vytvořené dotazníkové otázky, jednotlivé procesy přípravy, logistiky a vlastního sběru dat. Získané zkušenosti se pak na národní i mezinárodní úrovni využijí v rámci hlavního sběru dat.

Sběr dat pilotního šetření TALIS 2018 proběhl v České republice v termínu od 1. do 15. února 2017. Do pilotního sběru dat bylo zapojeno 60 škol, v rámci nichž ředitelský dotazník vyplnilo 60 ředitelů škol a učitelský dotazník necelých 900 učitelů. Každý respondent obdržel prostřednictvím školního koordinátora v obálce unikátní přístupové údaje v souladu se zajištěním anonymity a důvěrnosti odpovědí. Vyplňování dotazníků probíhalo elektronicky ve webové aplikaci mezinárodního centra.

11.2.2.3 TIMSS 2019

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. V rámci každého cyklu předchází hlavnímu sběru dat tzv. pilotní šetření, ve kterém se ověřují nástroje pro sběr dat a metodika pro hlavní šetření. Součástí šetření TIMSS 2019 je příprava postupného přechodu od písemného testování k testování elektronickému. Proto bylo rozhodnuto o zařazení nové fáze označené jako **předpilotní šetření**.

Na jaře roku 2017 proběhlo na menším výběru škol předpilotní šetření, které je prvním krokem procesu přechodu od písemného k elektronickému testování označovanému jako eTIMSS. V ČR se do předpilotního sběru dat v období od 9. do 31. května 2017 zapojilo 23 základních škol s větším počtem žáků. Na každé škole byly vybrány dvě třídy 4. ročníku, které se do testování zapojily. V rámci předpilotního šetření byla ověřována testová aplikace pro elektronické zadávání testů a hlavním cílem bylo porovnání výsledků žáků v obou formách testu. Každý žák těchto tříd vyplňoval obě formy testu písemnou i elektronickou (jeden den jeden test a druhý den druhý). Elektronický test žáci dělali buď na počítači s využitím USB disku, nebo na tabletu.

11.2.3 Zapojení ČR do aktivit OECD a IEA

Jak bylo v úvodu této kapitoly zmíněno, na agendě mezinárodních šetření Česká školní inspekce spolupracuje s Mezinárodní asociací pro hodnocení vzdělávání (IEA) a Organizací pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD).

Kromě výše uvedených mezinárodních šetření se Česká školní inspekce v rámci OECD díky členství v Řídicím výboru podílí na rozhodování Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI). Zástupci České školní inspekce se pravidelně účastní i jednání dalších řídicích výborů (Řídicí výbor PISA, Řídicí výbor TALIS, Řídicí výbor CERI, Valné shromáždění IEA), jednání národních koordinátorů jednotlivých šetření, školení a konferencí. V rámci OECD se Česká školní inspekce ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání zapojila do projektu Education 2030 a to v aktivitě analýza kurikula. Další zástupce ČŠI byl ve školním roce 2016/2017 zapojen do sítě pro ranou péči a předškolní vzdělávání OECD, kdy se účastnil seminářů a diskusních skupin k indikátorům monitoringu a k možnostem zlepšování kvality v oblasti předškolního vzdělávání. Podrobný přehled členství zástupců České školní inspekce v Řídicích radách a pracovních skupinách je uveden níže v tabulce č. 74 kapitoly 11.2.5 – Vyhodnocení mezinárodních závazků České školní inspekce za školní rok 2016/2017.

11.2.4 Zapojení ČŠI v projektech SICI

Stálá mezinárodní konference inspektorátů (SICI) byla založena v roce 1995 a v současnosti sdružuje 38 školních inspektorátů a hodnotících institucí napříč Evropou. SICI své členy podporuje pořádáním konferencí a odborných seminářů a aktivně se podílí na realizaci vzájemných projektů spolupráce mezi svými členy. Česká školní inspekce se řadí mezi zakladatele této evropské instituce a stále významně přispívá k její činnosti.

Zástupci České školní inspekce se v roce 2016 podíleli na tvorbě Strategického plánu SICI 2020, který nově pojmenovává tři hlavní cíle.

- Podporovat zlepšování školních inspektorátů a profesních kompetencí inspektorů zejména výměnou informací.
- Prosazovat a podporovat partnerství a spolupráci mezi inspektoráty.
- Aktivně se účastnit mezinárodních diskusí o hodnocení a zlepšování kvality vzdělávání.

SICI je vedena Výkonným výborem, jehož řádně zvoleným členem je i zástupce České školní inspekce. Pracovníci České školní inspekce se ve školním roce 2016/2017 zúčastnili čtyř odborných konferencí a pokračovali v realizaci dvou bilaterálních projektů.

Ve školním roce 2016/2017 se semináře, uskutečněné za finanční podpory SICI, konaly napříč Evropou, přičemž první seminář, na který navazovalo Valné shromáždění, byl zorganizován v italském Bolzanu na téma *Profesionalizace interního a externího hodnocení: jeden celek je více než shrnutí jeho jednotlivých částí*. Druhý seminář pořádal albánský inspektorát v Tiraně a věnoval se tématu *Legislativa a postupy inspekce*. Na tomto semináři ředitel Stredočeského inspektorátu během hodinové prezentace představil činnost a praxi České školní inspekce. Třetí seminář byl realizován Českou školní inspekcí na téma *Hodnocení výsledků vzdělávání školními inspektoráty*. Seminář se uskutečnil v březnu 2017 v Praze a přítomno bylo téměř 70 účastníků z více než 20 evropských inspektorátů. Poslední seminář SICI v uplynulém školním roce se konal v květnu ve Vídni na téma *Role a odpovědnosti v managementu kvality ve vzdělávání*. Semináře jsou interaktivní a účastníci mají během jejich konání jedinečnou příležitost prezentovat aktivity svých institucí a sdílet příklady inspirativní praxe se svými zahraničními kolegy. SICI je významným zdrojem informací a metodik v oblasti vzdělávání na evropské úrovni.

S novým Strategickým plánem 2020 byl školní rok 2016/2017 posledním, kdy SICI podporovala bilaterální spolupráci svých členů. Česká školní inspekce dokončila spolupráci se Štátnou školskou inšpekciou Slovenské republiky s názvem *Porovnaní nástrojů inspekční činnosti*. Anotace odborné studie, která je kromě uskutečněného odborného semináře výstupem projektu, bude přeložena do angličtiny a bude dostupná všem členům SICI. Za finanční podpory SICI spolupracovala Česká školní inspekce se Zemskou školskou radou pro Bur-

genlandsko (rakouským inspektorátem v Burgenlandu). Zahraniční partneři během spolupráce hledali metody k podpoře a hodnocení společného vzdělávání. Výstupem projektu *Porovnání pedagogického vedení českých a rakouských škol – metody společného vzdělávání používané vedením školy* bude doporučení inspekčních nástrojů k monitorování inkluze, využitelných nejen pro oba partnery, ale také pro ostatní členy SICI. Vzájemnou spolupráci členů bude SICI podporovat i nadále, nicméně s účastí minimálně tří inspektorátů.

Česká školní inspekce spravuje a pravidelně aktualizuje oficiální webové stránky SICI <http://www.sici-inspectorates.eu/>. Na stránkách jsou mimo jiné dostupné informace o konaných seminářích, zprávy z jednání Výkonného výboru nebo profily jednotlivých členů, vč. popisu jejich inspekčních aktivit.

11.2.5 Vyhodnocení mezinárodních závazků České školní inspekce za školní rok 2016/2017

Česká školní inspekce plní mezinárodní závazky vyplývající z členství České republiky v Evropské unii, Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) nebo Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI). Na hodnocení kvality a monitoringu vzdělávání v Evropských školách se významně podílí dvě inspektorky České školní inspekce (viz kapitola 11.1) a další zástupci z řad inspektorů jsou vysíláni na mezinárodní konference a jednání týkající se hodnocení kvality a sledování úrovně vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Česká školní inspekce má zastoupení v Řídících radách a výborech významných mezinárodních institucí, které svou činností přispívají ke komplexní zprávě o stavu vzdělávací politiky v jednotlivých národních státech i v celosvětovém měřítku.

Zástupci České školní inspekce se pravidelně účastní jednání Výkonného výboru PISA OECD, TALIS OECD, CERI OECD, SICI a Valného shromáždění IEA. Na základě aktivního členství v uvedených institucích jsou zástupci České školní inspekce pravidelně zváni k účasti na jednání expertních skupin, kde jsou vytvářena doporučení a metodiky k evropské vzdělávací politice. Pracovník České školní inspekce byl jmenován národním koordinátorem projektu OECD Analýza kurikula, přičemž tento projekt je součástí širší aktivity OECD Education 2030. Díky nejnovějším technologiím je využíváno četných pozvání k účasti při online seminářích, čímž Česká školní inspekce zůstává v pravidelném kontaktu se zahraničními partnery.

Česká školní inspekce realizuje mezinárodní šetření (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS), která umožňují jedinečnou analýzu externího hodnocení stavu vzdělávání v České republice. Národní hodnocení, které svou činností vykonává Česká školní inspekce tím, že hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve školách a školských zařízeních, je o závěry z mezinárodních šetření jedinečně doplněno. Komplexní zpráva o stavu vzdělávání v České republice předkládaná Českou školní inspekcí je synergií externího/mezinárodního a interního/národního pohledu na kvalitu a stav vzdělávání v České republice.

Nezanedbatelnou součástí mezinárodních aktivit České školní inspekce je bilaterální spolupráce, kde jsou hlavní aktivitou výměnné stáže při výkonu inspekční činnosti. Praxi inspekční činnosti a klíčové metodické dokumenty v uplynulém školním roce prezentoval představitel České školní inspekce Státnímu inspektorátu vzdělávacích institucí na Ukrajině. Ukrajinskí kolegové těží z mnohaleté praxe České školní inspekce při implementaci vlastních systémů a metodik k hodnocení kvality vzdělávání a kontroly škol a školských zařízení.

Bilaterální spolupráce je za podpory ústředí ČŠI vedena zejména krajskými inspektoráty, aby inspektoři zapojení do jednotlivých projektů získali přehled o systémech vzdělávání a o inspekční praxi v sousedních státech. Projekty spolupráce za finanční podpory SICI se slovenskými a rakouskými partnery byly v uplynulém školním roce dokončeny. Byl dokončen projekt Jihomoravského a Zlínského inspektorátu se Státnou školskou inspekcí Slovenské republiky a Olomoucký inspektorát připravuje výstup ze spolupráce se Zemskou školskou radou pro Burgenlandsko (viz kapitola 11.2.4). Zástupci Moravskoslezského in-

spektorátu pracují na výměně zkušeností a příkladů inspirativní praxe s polským Kurátorem v Katovicích a inspektoři z Královéhradeckého inspektorátu absolvovali pracovní stáž v Nizozemí a Itálii. V následujícím školním roce bude k prioritám mezinárodních aktivit České školní inspekce patřit mimo jiné rozšíření projektů spolupráce a zapojení více zahraničních partnerů.

Závazky České školní inspekce v zahraničních aktivitách spočívají kromě účasti na profesních jednáních a konferencích také v organizaci mezinárodních setkání. V březnu školního roku 2016/2017 uspořádala Česká školní inspekce za finanční podpory SICI odborný seminář zaměřený na problematiku zjišťování výsledků vzdělávání inspekčními institucemi. Dvoudenní seminář byl určen zahraničním a českým inspektorům, akademikům, tvůrcům vzdělávacích politik a odborníkům z praxe.

V uplynulém školním roce zorganizovala Česká školní inspekce ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy a Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) 7. mezinárodní konferenci IEA. Hlavními tématy konference byly metodiky mezinárodních šetření, analýza a interpretace dat získaných z šetření IEA: TIMSS, PIRLS, ICILS a ICCS. Konference se zúčastnilo přes 180 hostů z více než 40 zemí světa z řad akademiků, zástupců ministerstev školství, sociologů a dalších odborníků na vzdělávací politiku.

Tabulka 74

Přehled mezinárodních organizací, v jejichž rámci má Česká školní inspekce zastoupení (stav k 1. 9. 2017)
skupina, komise, rada apod.

Organizace	Pracovní skupina, komise, rada apod.
OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj	Řídící rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERi)
	Řídící rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA)
	Národní koordinátor PISA / Programme for International Student Assessment: National Project Manager
	Řídící rada TALIS / Governing Board of Teaching and Learning International Survey (GB TALIS)
	Národní koordinátor TALIS / Teaching and Learning International Survey: National Project Manager
	Národní koordinátor projektu Analýza Kurikula (Vzdělávání 2030) / National coordinator of Curriculum analysis project (Education 2030)
IEA Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání	Valné shromáždění IEA / General Assembly IEA
	Národní koordinátor TIMSS / Trends in International Mathematics and Science Study: National Research Coordinator
	Národní koordinátor PIRLS / Progress in International Reading Literacy Study: National Research Coordinator
SICI Stálá mezinárodní konference inspektorátů	Výkonný výbor / Executive Committee
Evropské školy	Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol
	Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol

Přínos mezinárodních aktivit

Zahraníční spolupráce je nedílnou součástí činnosti České školní inspekce. Mezinárodní aktivity jsou zakotveny v programových dokumentech a je jim trvale věnována mimořádná

pozornost. Informace, data a zkušenosti získané na zahraničních jednáních využívá Česká školní inspekce při vlastním výkonu inspekční činnosti, při podávání zpráv o stavu vzdělávání v České republice nebo při tvorbě metodik. Informace a závěry získané během práce se zahraničními partnery předává Česká školní inspekce vzdělávacímu sektoru České republiky, zejména ministerstvu školství, rezortním odborným školským asociacím, zřizovatelům škol a školských zařízení. Poznatky získané z mezinárodních aktivit Česká školní inspekce využívá při spolupráci s vysokými školami nebo s institucemi ochrany lidských práv a svobod a informace předává také tvůrcům vzdělávacích politik nebo odborné veřejnosti.

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 či výkonných výborech. Pořádáním významných mezinárodních konferencí a seminářů získává Česká školní inspekce silnou pozici v mezinárodním prostředí vzdělávací politiky.

12 Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti

12.1

Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením

12.1.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole

Veřejnosprávní kontrola využívání prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením dle plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2016/2017 byla realizována zejména v těch subjektech, u nichž bylo při komplexní inspekční činnosti identifikováno riziko nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu. Dále byla realizována plánovaná veřejnosprávní kontrola ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT, ve školských zařízeních, kde se neprovádí hodnotící inspekční činnost a veřejnosprávní kontrola na vnější podnět.

Úkolem veřejnosprávní kontroly, jako nezávislé objektivní činnosti, je zjišťovat, zda u kontrolovaných osob:

- a) jsou dodržovány právní předpisy, závazná pravidla, závazné ukazatele a rozhodnutí;
- b) jsou přijata provozní a finanční kritéria stanovená pro hospodárny, efektivní a účelný výkon činnosti kontrolované osoby, a zda jsou tato kritéria plněna;
- c) je zaveden vnitřní kontrolní systém, zda je funkční, dostatečně účinný a zda reaguje na změny ekonomických a právních podmínek;
- d) jsou kontrolovanou osobou 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.*

12.1.2 Souhrnné výsledky kontrolní činnosti

Celkem bylo provedeno ve školním roce 2016/2017 192 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 75

Souhrnné výsledky finanční kontroly za školní rok 2016/2017 (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)	4 158 107 999
Objem přijatých finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT), které kontrolní orgán v prověřovaném období u kontrolovaných osob na místě přezkoumal (v Kč)	3 516 231 787
Celkový objem vynaložených finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč)	3 926 355 125
Objem vynaložených finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala (v Kč)	2 425 747 593
Celkový odhad objemu zjištěných nedostatků (v Kč)	4 077 777
Chybující subjekty (počet / % z celkového počtu)	26 / 13,5 %
Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků státního rozpočtu v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	3 504 704
Subjekty s porušením rozpočtové kázně (počet / % z celkového počtu / % z chybujících)	17 / 8,8 % / 65,4 %
Počet kontrol	192

Z celkového objemu zjištěných nedostatků bylo 85,9 % porušením rozpočtové kázně.

Tabulka 76

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	15/6/4	44 821 305	44 530 000	44 184 281	32 852 014	1 056 637	595 660
MŠ + ZŠ	17/4/4	165 005 688	153 103 195	157 433 351	85 630 963	362 042	297 575
ZŠ	17/5/4	175 263 371	165 432 869	169 157 685	124 651 986	1 512 181	1 509 259
SŠ	10/4/4	161 462 961	143 014 761	157 282 272	139 333 089	950 495	950 495
Zařízení pro výkon ÚV/OV	113/3/0	3 066 713 837	2 582 554 016	2 867 677 858	1 701 387 886	38 526	0
Ostatní	20/3/1	544 840 837	427 596 946	530 619 678	341 891 655	157 896	151 715
Celkem	192/26/17	4 158 107 999	3 516 231 787	3 926 355 125	2 425 747 593	4 077 777	3 504 704

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	3/2/2	26 529 558	26 529 558	26 442 073	26 442 073	87 485	87 485
Kraj	6/3/3	174 015 219	174 015 219	173 989 160	71 047 960	935 365	935 365
Obec	44/16/11	309 305 194	287 280 894	305 499 200	240 196 434	2 862 532	2 330 139
Soukromník	7/1/1	23 245 269	23 245 269	23 245 269	17 972 530	151 715	151 715
Státní správa (MŠMT)	132/4/0	3 625 012 759	3 005 160 847	3 397 179 423	2 070 088 596	40 680	0
Celkem	192/26/17	4 158 107 999	3 516 231 787	3 926 355 125	2 425 747 593	4 077 777	3 504 704

Z poskytnutých dotací ze státního rozpočtu kontrolovaným školám a školským zařízeními kontrolní týmy České školní inspekce přezkoumaly na místě vzorek dosahující 84,6 % dotace na příjmu a 61,8 % uskutečněných výdajů ze státního rozpočtu. K porušení právních předpisů při nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu došlo u 26 kontrolovaných subjektů (13,5 %), z toho v 7 subjektech bylo zjištěno neoprávněně přijetí prostředků státního rozpočtu (vyšší výkonové ukazatele než skutečnost – 3,6 %), ve 24 (12,4 %) subjektech bylo zjištěno 39 pochybení v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu na platy a OPPP (zejména nedodržení právních předpisů), v 19 subjektech (9,8 %) bylo zjištěno 32 pochybení ve vedení účetnictví a zúčtování dotací a 35 pochybení bylo zjištěno v nastavení a fungování vnitřního kontrolního systému v 14 subjektech (7,3 %). Z toho v 11 z kontrolovaných subjektů (5,7 %) není zaveden vůbec nebo není funkční. V 17 subjektech (8,8 %) se jednalo o taková zjištění, která ve svém důsledku znamenala porušení rozpočtové kázně ve výši 3 504 704 Kč.

12.1.3 Závěry veřejnosprávní kontroly

- Ve školním roce 2016/2017 bylo realizováno 192 veřejnosprávních kontrol. Při veřejnosprávní kontrole bylo zjištěno v 57 z kontrolovaných subjektů porušení právních předpisů, vztahujících se k hospodaření s finančními prostředky ze státního rozpočtu, nakládání s majetkem státu a nefunkčnímu vnitřnímu kontrolnímu systému.
- **Kontrolou oprávněnosti přijetí a použití finančních prostředků přidělených ze státního rozpočtu z kapitoly MŠMT** bylo zjištěno 106 porušení právních předpisů, které vedlo k nedostatkům v oblasti nakládání s finančními prostředky, jejich evidenci a zúčtování v 57 subjektech, z toho v 17 případech se jednalo o porušení rozpočtové kázně. Na základě zjištěných nedostatků bylo podáno 17 podnětů příslušnému krajskému úřadu. Ve všech případech byla uložena lhůta k přijetí opatření a odstranění nedostatků.
- V oblasti osobních nákladů (výdaje na platy OOPP, odvody, tvorba FKSP) bylo ve 24 subjektech zjištěno porušení právních předpisů.
- V 19 subjektech byly zaznamenány nedostatky ve vedení účetnictví a zúčtování dotací.
- U 7 z kontrolovaných subjektů byly výkonové ukazatele, které jsou základem pro stanovení dotace, vyšší než skutečnost.

- 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 14 z kontrolovaných subjektů.
- Nejvíce kontrol bylo realizováno ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT (68,8 %). Z tohoto počtu bylo pouze ve 4 zařízeních zjištěno porušení právních předpisů v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu. Toto zjištění je výsledkem každoroční systémové kontroly hospodaření ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT, realizovaných Českou školní inspekcí a ministerstvem, a dále pravidelným vzděláváním v oblasti finančního řízení, realizovaným zřizovatelem.
- Závěry z kontrol byly předávány ve všech případech zřizovateli, v případě porušení rozpočtové kázně příslušnému krajskému úřadu.

Doporučení

- a) Posílit spolupráci mezi školami, školskými zařízeními a jejich zřizovateli.
- b) Zaměřit se na metodickou podporu škol a školských zařízení zřizovaných MŠMT.
- c) Zajistit systematické vzdělávání vedoucích zaměstnanců škol a školských zařízení zřízených územními samosprávnými celky v oblastech hospodaření a vnitřního kontrolního systému.
- d) Zajistit v odůvodněných případech následné kontroly a prověření realizace a účinnosti opatření přijatých kontrolovanou osobou kontrolním orgánem nebo zřizovatelem.

12.2

Kontrolní činnost v zařízeních školního stravování

Kontrola a hodnocení školního stravování se staly nedílnou součástí činností ČŠI. Oblast školního stravování je upravena v § 119 a 122 odst. 2 školského zákona a podmínky jeho realizace ve školských zařízeních, tj. ve školních jídelnách, školních jídelnách – vývařovnách, školních jídelnách – výdejnách (dále „školní jídelny“) a u dalších provozovatelů stravovacích služeb vymezuje vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů.

Při inspekční činnosti se ČŠI zaměřuje na všechny stěžejní oblasti poskytování stravovacích služeb včetně jejich edukativních dopadů, posuzuje výchovu dětí, žáků a studentů ke zdravému životnímu stylu, provádí kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování školního stravování, zajišťuje také metodickou podporu vedoucím pracovníkům školních jídelen.

Kontrola školního stravování byla realizována s ohledem na cílové skupiny strávnicků a typy škol, pro které školní jídelny zajišťovaly stravovací služby a zaměřena na věcné hledisko, formální správnost předkládaných dokumentů a dodržování vybraných ustanovení právních předpisů:

- § 28 až 30, 119, 122 zákona č. 561/2004 Sb.;
- § 1 až 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb.;
- § 3 odst. 2 vyhlášky č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů.

Při kontrole řízení činnosti školního stravování, plnění odpovědnosti kontrolovaných osob za poskytované stravovací služby a vedení dokumentace s ohledem na typy a možnosti školských zařízení bylo na místě zpravidla kontrolováno poskytování školských služeb v návaznosti na zápis do školského rejstříku, náležitosti ujednání o zajištění školního stravování, správnost vykazování údajů o počtu strávníků ve výkazu o školním stravování, stanovení a dodržování podmínek pro školní stravování, rozsah poskytovaných stravovacích služeb, realizace školního stravování v dietním režimu, dodržování výživových norem pro školní stravování (tj. sledování výživové hodnoty stravy, tzv. „spotřební koš“), stanovení a dodržování finančních normativů na nákup potravin a správnost stanovení úplaty za školní stravování u veřejných subjektů, průkaznost vedení dokladů souvisejících s hlavní činností školní jídelny, poskytování jiných stravovacích služeb, provozování doplňkové činnosti, provoz zařízení školního stravování ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků.

Sledována byla také:

- pestrost denní nabídky pokrmů i nápojů;
- měsíční frekvence vybraných druhů potravin;
- využívání nových produktů, regionálních potravin a konveniencí vyššího stupně;
- možnost individuálního způsobu stravování nebo alternativní nabídky ke zlepšení stravovacích návyků.

Pozornost byla věnována celkové úrovni poskytovaných stravovacích služeb včetně vybavenosti jídelen. Zjišťován byl také počet dětí, žáků, studentů, kteří se ze sociálních důvodů stravovat ve školní jídelně nemohli.

Pro získání komplexního pohledu na oblast školního stravování a zjištění doplňujících informací k prováděné inspekční činnosti bylo realizováno elektronické dotazníkové šetření určené pro ředitele škol se zařízením školního stravování, vedoucí zaměstnance školních jídelen a pro vedoucí pracovníky samostatných subjektů školního stravování. Obsahem elektronických anketních formulářů byly otázky, jejichž cílem bylo zjistit, jaké jsou možnosti školních jídelen k dosažení standardní kvality jejich činnosti. Jednalo se mj. o oblasti týkající se personálního zajištění, vybavenosti jídelny, skladby jídelníčku, realizace systému dietního stravování, efektivnosti hospodaření školní jídelny, spolupráce se školou, strávníky i jejich zákonnými zástupci.

Souhrnné poznatky z provedených kontrol a doplňujícího dotazníkového zjišťování byly zveřejněny v tematické zprávě *Kvalita školního stravování (vybrané aspekty včetně dietního stravování)*, která je přílohou této výroční zprávy.

12.3

Kontrola dodržení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví

Ve školním roce 2016/2017 provedla Česká školní inspekce kontrolu zajištění podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví v 901 mateřských školách, 773 základních školách a 235 středních školách. Převážná většina sledovaných škol v rozsahu kontrolovaných oblastí splňovala požadavky na zajištění bezpečnosti.

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	89,4	93,8	97,4
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany	99,7	99,5	100,0
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	97,0	98,4	99,1
Personální zabezpečení BOZ dětí/žáků při výuce	98,0	99,1	99,6
Zajištění BOZ při přesunech dětí/žáků mezi místy vykonávané činnosti	99,9	100,0	99,6
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu / školské zařízení	100,0	99,9	99,6
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	100,0	100,0	100,0
Jiná oblast	99,4	98,8	98,7

Ve školách, v nichž bylo zjištěno nějaké porušení v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví, šlo nejčastěji o porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy. Podíl mateřských škol, které měly prostory se sníženou mírou bezpečnosti, meziročně mírně vzrostl, naopak podíl základních a středních škol mírně poklesl.

V mateřských školách byla snížena míra bezpečnosti nejčastěji ve školní zahradě nebo dvoře, v budovách a v herních koutcích či místnostech. V základních školách bylo porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy zjištěno nejčastěji ve společných prostorách (chodby, šatny), v tělocvičně či na jiných sportovištích a v běžných učebnách. Ve středních školách byla zjištěna porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy nejčastěji v tělocvičně a jiných sportovištích.

Častější porušení byla v mateřských školách dále zjištěna v oblasti prevence rizik a personálního zabezpečení BOZ při vzdělávání, v základních školách v oblasti prevence rizik. Ve středních školách byla porušení zaznamenána spíše výjimečně.

12.4

Školní úrazovost

Ve školním roce 2016/2017 bylo České školní inspekci zasláno 43 177 záznamů o úrazech. V porovnání s předcházejícím školním rokem 2015/2016 je to o 1 529 více, nárůst činí 3,7 %, což odpovídá trendu posledních tří let. Tento nárůst počtu hlášených úrazů může znamenat skutečně vzrůstající úrazovost ve školách související se snižujícími se pohybovými dovednostmi dětí a žáků a naopak s rostoucí tendencí k jejich obecně rizikovějšímu chování. Může však být způsobena také stále pečlivějším a zodpovědnějším přístupem pedagogů, kteří hlásí raději i drobné incidenty, u nichž by dříve nepředpokládali možnost odškodnění. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) je 2,3 a nejvyšší absolutní počet úrazů vykazují základní školy.

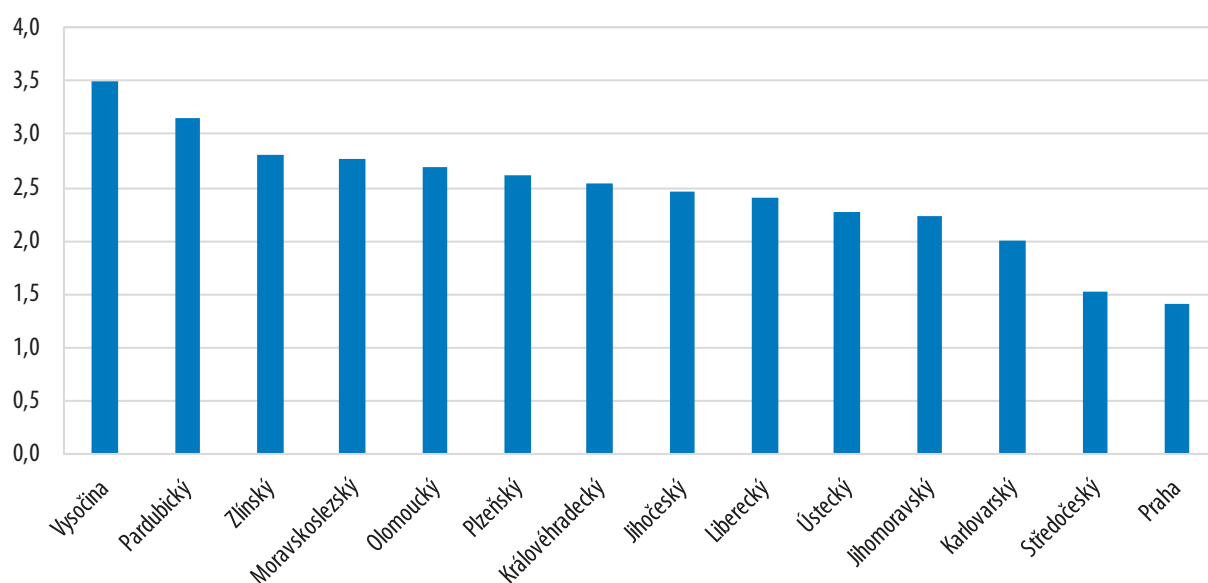
Tabulka 79

Počty úrazů podle druhu školy

Druh školy	Počet úrazů
Mateřská škola	1 635
Základní škola	26 832
Střední škola	11 048
Vyšší odborná škola	38
Ostatní školy a školská zařízení	3 624
Celkem	43 177

Graf 101

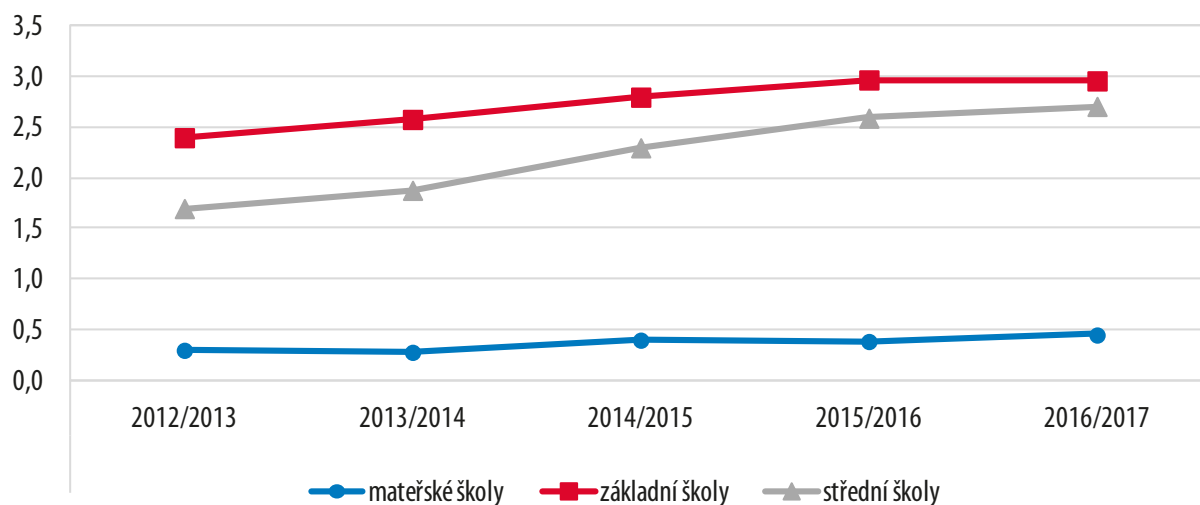
Index úrazovosti v krajích



Vysoká úrazovost byla, podobně jako v předcházejících letech, zaznamenána ve školách Kraje Vysočina a Pardubického kraje, naopak nejméně úrazů se stalo v pražských školách.

Graf 102

Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)

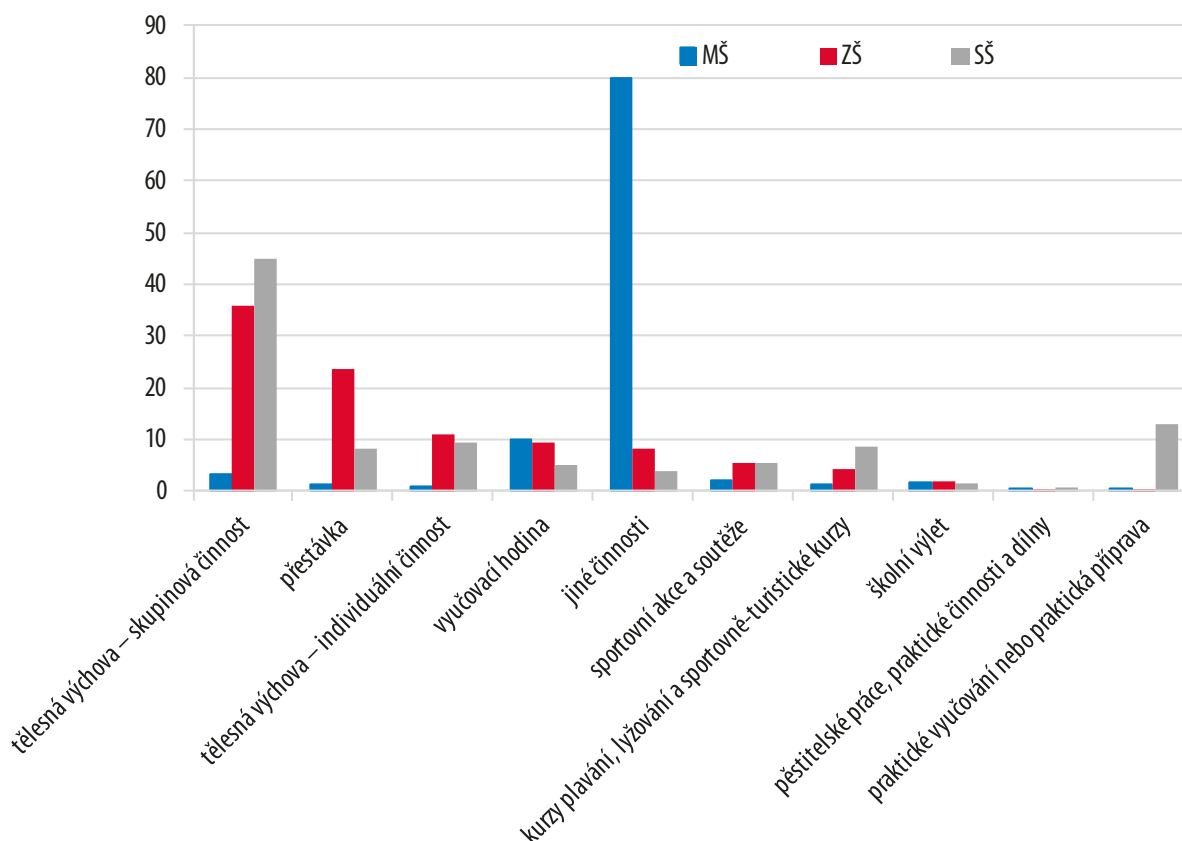


Oproti předchozímu školnímu roku došlo ke zvýšení úrazovosti (resp. zvýšení počtu zasílaných záznamů o úrazech) v mateřských a středních školách, v základních školách je úrazovost přibližně na stejné úrovni.

Další grafy zobrazují, při jakých činnostech došlo k úrazům a jaká část těla byla poraněna.

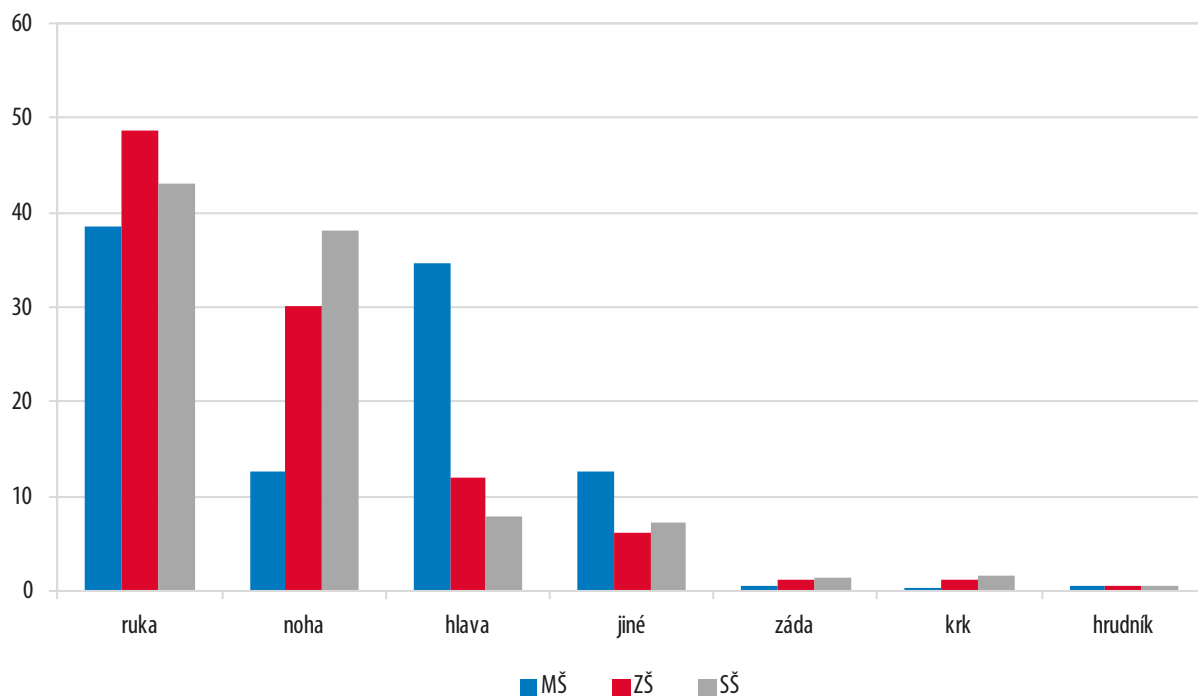
Graf 103

Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole / školském zařízení (v %)



Jiné činnosti v mateřských školách zahrnují spontánní činnosti včetně pobytu venku.

Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (v %)



TABULKOVÁ ČÁST

Seznam tabulek

Tabulka B 1	Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2014/2015 až 2016/2017
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 2016/2017
Tabulka B 13	Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ
Tabulka B 14	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání
Tabulka B 15a	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů mateřských škol v letech 2013–2016
Tabulka B 15b	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2013–2016
Tabulka B 15c	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů středních škol v letech 2013–2016
Tabulka B 15d	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2015–2016
Tabulka B 16	Podíly výdajů SR na nákladech navštívených škol podle účelu v meziročním srovnání

Tabulka B 1

Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2014/2015 až 2016/2017

Sledovaný ukazatel	2014/2015			2015/2016			2016/17		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Ředitel školy splňuje kvalifikační předpoklady (v %)	95,2	97,4	99,3	97,5	97,7	99,1	97,9	97,1	99,6
Věkový průměr PP	43,5	44,5	46,5	43,3	44,9	46,5	43,3	45,1	47,6
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	88,8	88,3	89,7	92,3	90,4	94,3	93,1	90,0	92,2
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	–	–	–	77,4	85,9	–	76,3	81,3

Tabulka B 2

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	19,0	18,0	18,9	15,3	15,8	13,7
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	14,6	8,2	17,0	10,8	23,6	13,2
Studium k prohloubení odborné kvalifikace (kurzy, semináře)	92,5	76,1	94,1	77,0	94,2	65,2
Studium alespoň v jednom druhu	97,5	89,3	97,5	86,9	96,1	79,8

Tabulka B 3

Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

Škola / školské zařízení	A	S	C	P	K	U	L	H	E	J	B	M	Z	T	ČR
MŠ	16	33	11	20	3	11	4	15	16	10	34	15	20	13	221
MŠ a ZŠ	0	18	14	2	2	3	2	10	4	5	12	19	4	23	118
MŠ, ZŠ a SŠ	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	5
ZŠ	16	15	4	7	3	9	6	6	5	2	10	9	8	7	107
ZŠ a SŠ	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	6
SŠ	5	3	0	0	3	3	3	0	1	3	1	3	3	5	33
SŠ a VOŠ	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4
ZUŠ*	0	2	1	3	1	0	1	2	1	0	1	0	0	1	13
Školské zařízení	1	7	0	1	4	0	0	0	0	1	2	1	1	4	22

* zahrnut také sloučený subjekt Základní škola a základní umělecká škola, který je rovněž uveden v kategorii Základní škola

Legenda:

A – Pražský inspektorát
S – Středočeský inspektorát
C – Jihočeský inspektorát
P – Plzeňský inspektorát
K – Karlovarský inspektorát

U – Ústecký inspektorát
L – Liberecký inspektorát
H – Královéhradecký inspektorát
E – Pardubický inspektorát
J – Inspektorát v Kraji Vysočina

B – Jihomoravský inspektorát
M – Olomoucký inspektorát
Z – Zlínský inspektorát
T – Moravskoslezský inspektorát
ČR – Česká republika

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		95,9	89,4
Cizí jazyk	84,1		90,4	64,7
Matematika	89,6		93,8	84,7
ICT	84,5		88,7	41,7
Člověk a jeho svět	87,1		–	–
Člověk a společnost	–		93,8	69,3
Člověk a příroda	–		94,3	71,9
Umění a kultura	84,5		90,3	55,4
Člověk a zdraví	81,9		89,4	63,9
Člověk a svět práce	81,7		88,5	57,7
Jiné výchovné předměty	86,7		86,0	62,0
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk a literatura	17,9	88,5	18,7	86,1
Cizí jazyk	15,4	87,6	15,9	85,4
Matematika	18,3	89,0	18,4	85,7
ICT	15,2	85,3	15,3	85,6
Člověk a jeho svět	18,6	89,6	–	–
Člověk a společnost	–	–	20,1	86,4
Člověk a příroda	–	–	20,0	87,7
Umění a kultura	18,2	89,7	18,8	85,7
Člověk a zdraví	18,6	88,7	18,2	84,6
Člověk a svět práce	16,8	89,9	12,7	84,2
Jiné výchovné předměty	16,6	90,4	15,7	88,2

Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV

Ukazatel	Gymnázium – 857	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)		
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk a literatura	98,4	98,4
Cizí jazyk	93,6	92,5
Matematika	98,3	92,3
ICT	92,3	82,1
Člověk a společnost	97,4	93,9
Člověk a příroda	98,2	97,2
Umění a kultura	100,0	91,3
Člověk a zdraví	100,0	96,3
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)		
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk a literatura	24,1	86,7
Cizí jazyk	14,0	86,2
Matematika	23,7	88,0
ICT	15,2	84,3
Člověk a společnost	25,0	88,7
Člověk a příroda	25,2	88,8
Umění a kultura	22,9	86,5
Člověk a zdraví	17,8	84,0

Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV

Ukazatel	Střední odborné vzdělávání			
	SOVm – 2 828*		SOVz – 970*	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)				
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Aprobace	Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk	96,7	95,4	95,8	80,8
Cizí jazyk	86,9	76,6	87,3	60,9
Společenskovědní vzdělávání	95,2	71,8	88,2	35,5
Přírodovědné vzdělávání	94,2	83,2	87,5	58,3
Matematické vzdělávání	95,0	82,7	92,1	67,4
Estetické vzdělávání	93,3	93,3	94,4	77,8
Vzdělávání pro zdraví	86,2	75,9	75,0	59,4
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	90,5	66,7	87,7	55,4
Odborné vzdělávání	91,4	85,5	84,6	71,5
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk	19,0	78,8	14,3	71,2
Cizí jazyk	13,5	78,5	12,7	73,9
Společenskovědní vzdělávání	21,5	79,5	13,4	69,9
Přírodovědné vzdělávání	21,3	83,4	18,9	78,2
Matematické vzdělávání	18,9	78,4	15,5	77,0
Estetické vzdělávání	15,7	74,9	9,5	77,7
Vzdělávání pro zdraví	19,1	80,3	13,9	66,5
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	15,5	75,2	13,7	73,3
Odborné vzdělávání	17,9	81,4	13,5	77,2

* Číslo prezentuje počet sledovaných vyučovacích jednotek v daném druhu škol.

SOVm = obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou.

SOVz = obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou.

Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %
<i>(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>		MŠ
Počet hospitací		5 993
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální vzdělávání	52,7
	V menších skupinách	51,9
	Skupinové vzdělávání (kooperativní)	22,7
	Práce ve dvojici	17,7
	Samostatná práce dětí	65,4
Metody (dominantní + výrazný výskyt)	Transmisivní vzdělávání	39,0
	Komunikativní vzdělávání	55,4
	Práce s textem	19,2
	Projektové vzdělávání	11,4
	Problémové učení	20,9
	Aktivizující metody	52,1
	Názorně demonstrační metody	36,7
	Dovednostně praktické metody	83,0
Využití pomůcek a didaktické techniky	Účelné využití didaktické techniky vyučujícím	22,5
	Účelné využití didaktické techniky některými dětmi	5,0
	Účelné využití didaktické techniky všemi dětmi	1,8
	Didaktická technika nebyla účelně využita	2,4
	Didaktická technika nebyla k dispozici	18,8
	Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	52,7
Kvalita výuky	Stanovení vzdělávacího cíle	97,1
	Vhodnost cíle vzhledem k schopnostem a znalostem dětí	92,2
	Vhodnost cíle vzhledem k ŠVP	93,1
	Vzdělávací cíl byl splněn	97,1
	Využití situačního a prožitkového učení	86,8
	Využití učení hrou	94,1
	Časový prostor pro spontánní sociální učení	95,3
	Dostatek prostoru pro spontánní aktivity	89,6
	Spontánní a řízené aktivity jsou vzájemně provázané	86,5
	Spontánní a řízené aktivity jsou vzájemně vyvážené	86,8
	Dostatečně pestré formy rozvoje hrubé motoriky	86,3
	Dostatečně pestré formy rozvoje jemné motoriky	91,9
	Výuka je dobře organizačně a pedagogicky zvládnutá	93,3
	Přínos vzdělávání pro děti	95,2
	Aktivita a zájem dětí o výuku	97,2
	Ve třídě panuje klima podporující učení	97,4
	Spontánní negativní projevy dítěte jsou řešeny adekvátně	97,4
	Aktivity posilovaly u většiny dětí pozitivní sebepojetí a sebevědomí	95,4
	Dostatek prostoru pro iniciativu a aktivitu dětí	93,1
	Vzdělávání rozvíjelo vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy	95,6
	Individuální přístup k dětem	95,8
	Vyučující klade na děti věkově přiměřené a srozumitelné požadavky	95,5
	Vyučující uplatňuje nemanipulativní styl řízení	94,8
Pedagog vytváří příležitosti pro komunikaci mezi dětmi	90,0	

Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem
<i>(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>				
Počet hospitací		6 321	5 435	12 205*
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	76,7	80,6	77,7
	Skupinová výuka	27,6	18,4	23,4
	Práce ve dvojici	14,3	13,5	13,8
	Samostatná práce žáků	65,4	50,8	59,1
Metody (dominantní + výrazný výskyt)	Transmisivní výuka	42,2	50,5	45,7
	Komunikativní výuka	71,0	67,0	69,2
	Práce s textem	45,5	35,5	40,7
	Projektové vyučování	2,5	2,0	2,3
	Problémové učení	19,2	12,9	16,0
	Aktivizující metody	45,0	30,3	38,6
	Názorně demonstrační metody	23,3	22,4	23,7
	Dovednostně praktické metody	27,3	21,1	25,5
Využití pomůcek a didaktické techniky	Účelnost využití učebních pomůcek vzhledem k cíli	97,1	97,5	96,5
	Účelné využití didaktické techniky vyučujícími	32,6	43,5	37,0
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	11,8	8,5	10,6
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	10,1	8,2	9,1
	Didaktická technika nebyla účelně využita	7,9	10,0	8,6
	Didaktická technika nebyla k dispozici	20,7	19,5	20,1
	Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	29,0	20,2	25,5
Kvalita výuky	Stanovení vzdělávacího cíle	96,5	95,5	96,1
	Vhodnost cíle vzhledem k schopnostem a znalostem žáků	93,6	85,8	90,3
	Vhodnost cíle vzhledem k ŠVP	94,7	94,5	94,4
	Vzdělávací cíl byl splněn	98,1	95,8	97,1
	Ve výuce využita souvislost obsahu s reálnými situacemi každodenního života	86,7	78,7	83,4
	Výuka je dobře organizačně a pedagogicky zvládnutá	94,6	92,1	93,6
	Přínos hodiny pro žáky	95,5	92,6	94,3
	Aktivita a zájem žáků o výuku	97,4	93,6	95,7
	Ve třídě panuje klima podporující učení	97,5	95,1	96,5
	Většina žáků mohla uplatnit nebo rozvíjet kritické myšlení	80,7	79,1	79,5
	Dostatek prostoru pro iniciativu a aktivitu žáků	95,0	90,7	93,2
	Výuka rozvíjela vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy	88,5	79,0	84,2
	Individuální přístup k žákům	86,5	74,8	81,7
	Vyučující klade na žáky přiměřené a srozumitelné požadavky	97,7	96,3	97,1
	Popisná (formativní) zpětná vazba práci žáků	93,1	87,5	90,7
	Využití sebehodnocení žáků v hodině	64,1	48,4	56,9
	Využití vzájemného hodnocení žáků v hodině	39,2	28,9	34,4
	Zhodnocení vyučovací hodiny na jejím konci	84,2	73,9	79,7
	Podpora žáků	Využití podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se SVP	81,3	66,9
Vhodná podpora mimořádně nadaných žáků		61,5	71,9	65,3
Vhodná podpora nadaných žáků		73,8	59,2	67,2

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně.

Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %			
		G	SOVm	SOVz	SŠ celkem
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>					
Počet hospitací		857	2 828	970	4 761*
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	83,7	82,8	85,8	83,7
	Skupinová výuka	11,0	9,4	10,0	10,3
	Kooperativní výuka	16,3	9,4	6,9	10,3
	Samostatná práce žáků	41,5	43,4	41,0	43,0
Metody (dominantní + výrazný výskyt)	Transmisivní výuka	54,4	57,7	62,6	58,5
	Komunikativní výuka	70,0	60,7	63,8	62,4
	Práce s textem	33,7	30,2	24,8	29,6
	Projektové vyučování	1,1	1,3	1,5	1,5
	Problémové učení	17,4	12,7	7,7	12,6
	Aktivizující metody	28,0	24,0	23,0	25,6
	Názorně demonstrační metody	15,5	17,1	23,6	19,3
	Dovednostně praktické metody	13,0	15,4	19,5	17,1
Využití pomůcek a didaktické techniky	Účelnost využití učebních pomůcek vzhledem k cíli	97,7	95,2	95,4	95,7
	Účelné využití didaktické techniky vyučujícími	47,8	50,8	47,2	49,3
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	7,2	5,1	3,2	5,1
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	7,9	11,7	10,4	10,6
	Didaktická technika nebyla účelně využita	9,8	11,2	10,8	10,9
	Didaktická technika nebyla k dispozici	11,0	9,7	14,3	10,9
	Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	24,9	21,3	22,0	22,5
Kvalita výuky	Stanovení vzdělávacího cíle	95,3	97,0	97,1	96,8
	Vhodnost cíle vzhledem k schopnostem a znalostem žáků	82,1	81,0	86,7	82,5
	Vhodnost cíle vzhledem k ŠVP	94,2	92,3	92,6	92,5
	Vzdělávací cíl byl splněn	98,0	95,6	96,6	96,2
	Ve výuce využita souvislost obsahu s reálnými situacemi každodenního života	76,8	78,7	84,8	79,1
	Výuka je dobře organizačně a pedagogicky zvládnutá	94,2	92,4	92,0	92,7
	Přínos hodiny pro žáky	95,3	92,0	90,0	92,3
	Aktivita a zájem žáků o výuku	93,8	90,9	89,0	91,2
	Ve třídě panuje klima podporující učení	95,9	93,3	91,9	93,6
	Většina žáků mohla uplatnit nebo rozvíjet kritické myšlení	82,6	79,5	73,5	79,0
	Výuka posilovala u většiny žáků pozitivní sebepojetí a sebevědomí	90,9	87,8	88,1	88,7
	Dostatek prostoru pro iniciativu a aktivitu žáků	90,0	88,2	87,8	88,6
	Výuka rozvíjela vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy	72,9	72,2	73,6	72,9
	Individuální přístup k žákům	55,9	64,4	75,8	65,7
	Vyučující klade na žáky přiměřené a srozumitelné požadavky	97,7	96,6	94,8	96,5
	Popisná (formativní) zpětná vazba práci žáků	77,5	79,3	86,5	80,8
	Využití sebehodnocení žáků v hodině	30,6	34,1	39,7	35,4
	Využití vzájemného hodnocení žáků v hodině	23,1	22,1	22,7	22,7
	Zhodnocení vyučovací hodiny na jejím konci	64,1	66,3	75,4	67,9
	Podpora žáků	Využití podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se SVP	44,7	43,0	66,4
Vhodná podpora mimořádně nadaných žáků		41,2	88,2	25,0	67,9
Vhodná podpora nadaných žáků		62,9	63,1	57,7	62,7

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny z konzervatoří (106).

Školní klima – průměrné hodnocení*

Školní klima	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé
Vztahy mezi vedením a pedagogy						
Vedení a učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,28	1,50	1,36	1,48	1,37	1,75
Učitelé navrhují vedení školy možné změny vedoucí ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.	1,49	1,65	1,54	1,66	1,55	1,84
Učitelé rozporují kroky vedení, se kterými nesouhlasí.	2,21	2,33	2,24	2,32	2,22	2,46
Konflikty vzniklé mezi učiteli a vedením školy jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	1,32	1,66	1,37	1,66	1,39	1,93
I když jsou mezi vedením a učiteli názorové neshody, jsou schopni dále spolupracovat.	1,13	1,33	1,14	1,34	1,19	1,50
Vztahy uvnitř pedagogického sboru	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé
Učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,34	1,35	1,46	1,47	1,63	1,64
Učitelé podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	1,43	1,45	1,56	1,55	1,67	1,79
Učitelé rozporují kroky kolegů, se kterými nesouhlasí.	2,13	2,17	2,15	2,17	2,14	2,33
Konflikty vzniklé mezi učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce.	1,44	1,58	1,55	1,69	1,55	1,91
I když jsou mezi učiteli názorové neshody, jsou schopni dále spolupracovat.	1,21	1,31	1,25	1,35	1,30	1,51
Školní klima	ZŠ		SŠ			
Vztahy mezi pedagogy a žáky	Učitelé	Žáci	Učitelé	Žáci GV	Žáci SOV	
Žáci navrhují učitelům možné změny vedoucí ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.	2,54	1,75	2,59	2,11	2,19	
Žáci podněcují vzájemnou spolupráci s učiteli za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	2,31	1,64	2,52	1,89	1,98	
Žáci rozporují kroky učitelů, se kterými nesouhlasí.	2,42	1,97	2,35	1,96	2,01	
Konflikty vzniklé mezi učiteli a žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce.	1,51	1,98	1,78	2,25	2,34	
I když jsou mezi učiteli a žáky názorové neshody, jsou schopni dále spolupracovat.	1,37	1,73	1,55	2,05	2,10	
Vztahy mezi žáky	Učitelé	Žáci	Učitelé	Žáci GV	Žáci SOV	
Žáci si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,92	1,96	2,07	2,02	2,06	
Žáci projevují při výchovně-vzdělávacím procesu účelnou snahu o spolupráci.	1,89	1,57	2,11	1,64	1,69	
Žáci rozporují kroky spolužáků, se kterými nesouhlasí.	1,87	1,88	2,10	1,86	1,85	
Konflikty vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	1,54	2,08	1,87	2,26	2,38	
I když jsou mezi žáky názorové neshody, jsou schopni dále spolupracovat.	1,73	2,05	1,85	2,00	2,09	

*Hodnoceno na škále 1–4, kde 1 znamená „rozhodně ano“ a 4 „rozhodně ne“.

Analýza stížností

Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2016/2017		Celkem 2015/2016		Celkem 2014/2015		Celkem 2013/2014		
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	
	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Počet stížností	100	460	156	68	25,3	9	31	756	859	588	1405	684	527	1011	349	34,5			
Počet bodů stížností	199	890	317	35,6	269	12	72	1442	1592	509	1405	565	1011	349	34,5				
z toho podíl důvodných podnětů (v %)	53,3	35,6	25,3	25,0	20,8	25,0	20,8	20,8	36,9	35,3	40,2	40,2	34,5	34,5					
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	44	28	165	69	36	14	1	252	233	100	218	110	166	61					
Výchovná opatření a hodnocení chování	1	1	58	20	16	3	3	78	77	31	73	25	55	18					
Hodnocení výsledků vzdělávání	1	42	13	22	8	4	4	69	70	30	67	29	58	15					
Komisionální zkouška	-	4	1	3	2	1	1	8	11	1	15	6	7	2					
Ukončování vzdělávání	2	1	8	2	2	1	1	11	12	3	16	6	1	5					
Nerешení šikany	-	53	18	9	5	5	5	67	99	27	66	22	46	8					
Tělesné trestání žáka	2	11	3	-	-	-	-	14	22	10	25	10	19	7					
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	26	15	74	43	13	6	3	116	130	57	109	56	78	36					
Úroveň a průběh vzdělávání	20	11	72	18	36	8	4	132	167	62	118	51	89	31					
Personální zabezpečení výuky	21	10	63	14	21	1	12	117	119	37	113	35	62	17					
Materiální podmínky výuky	3	1	12	4	3	-	-	19	17	5	15	4	16	3					
Provoz školy a org. zajištění výuky	16	6	55	16	17	9	2	100	123	46	98	37	96	33					
Školní řád	2	1	7	4	7	4	-	16	29	16	17	7	13	6					
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	5	2	14	7	7	1	1	27	32	16	34	14	22	6					
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	9	5	67	24	6	1	-	82	84	42	84	42	54	24					
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	-	-	1	1	-	-	-	1	3	1	1	-	-	-					
Diskriminace	4	1	17	3	3	1	-	26	30	10	17	5	24	7					
Úplata za vzdělávání a školské služby	1	1	7	4	1	-	-	10	10	1	12	4	3	2					
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	-	1	3	1	1	-	1	4	7	1	8	2	7	-					
Školní stravování	3	-	5	-	2	-	1	12	25	7	19	6	11	3					
Politická činnost	-	-	6	-	8	-	-	14	5	2	6	3	1	-					
Nevhodná reklama	-	-	4	3	1	-	-	5	3	2	3	0	1	-					
Neposkytnutí úkonů vyplýv. ze škol. legislativy	6	4	31	15	4	1	-	46	46	23	43	20	28	18					
Jiné	33	19	118	36	45	7	3	216	239	60	228	71	145	47					

*C = celkový počet bodů stížnosti (stížnosti), **D = bod stížnosti byl vyhodnocen jako důvodný.

Úrazovost ve školním roce 2016/2017

Sledované ukazatele		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné		
Úrazy celkem	počet	1 635	26 832	11 048	38	3 624	43 177	
	index úrazovosti*	0,5	3,0	2,7	0,2	x	2,3	
Úrazovost v krajích**	Praha	135	1 719	1 041	2	278	3 175	1,4
	Středočeský	181	2 259	757	1	261	3 459	1,5
	Jihočeský	100	1 954	561	–	238	2 853	2,5
	Plzeňský	107	1 600	667	7	175	2 556	2,6
	Karlovarský	21	604	271	–	79	975	2,0
	Ústecký	98	2 031	892	5	290	3 316	2,3
	Liberecký	61	1 258	378	–	119	1 816	2,4
	Královéhradecký	90	1 554	670	1	270	2 585	2,5
	Pardubický	81	1 669	939	8	208	2 905	3,1
	Vysočina	78	2 027	793	4	277	3 179	3,5
	Jihomoravský	249	2 771	1 161	4	442	4 627	2,2
	Olomoucký	103	1 835	855	3	269	3 065	2,7
	Zlínský	123	1 825	681	2	280	2 911	2,8
	Moravskoslezský	208	3 726	1 382	1	438	5 755	2,8
Nejvyšší frekvence**	měsíc	únor	9,8	12,0	12,4	7,9	12,3	12,0
		leden	10,5	11,3	12,5	15,8	10,4	11,5
	den v týdnu	úterý	22,0	22,4	23,7	13,2	20,4	22,5
		středa	20,4	20,9	21,2	26,3	21,1	20,9
	hodina	11.–12. hod.	27,0	17,7	16,0	15,8	3,3	16,4
	zraněná část těla	ruka	38,5	48,7	43,2	31,6	43,2	46,4
		noha	12,6	30,2	38,2	47,4	26,8	31,3
		hlava	34,7	12,1	7,8	5,3	19,3	12,4
		jiné	12,7	6,1	7,2	2,6	8,2	6,8
	činnost	TV – skupin. činnost	3,1	35,8	44,9	26,3	7,1	34,5
přestávka		1,3	23,6	8,0	7,9	4,2	17,2	

* Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.

** Podíly ve školách a krajích jsou uvedeny v %, dílčí i celkové počty a indexy v absolutních číslech.

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	901	773	235
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany zdraví žáků	3	4	0
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	27	12	2
Personální zabezpečení BOZ žáků	18	7	1
Prostory školy / školského zařízení nejsou bezpečné	96	48	6
budova	25	7	0
běžné učebny	x	18	0
odborné učebny, laboratoře	x	6	1
místnosti, herní koutky	25	x	x
společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	15	21	0
sociální zařízení	5	1	0
tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	9	19	3
dvůr, zahrada	59	11	0
jiné	13	6	2
Zajištění BOZ při přesunech dětí a žáků mezi místy vykonávané činnosti	1	0	1
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu / školské zařízení	0	1	1
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	0	0	0
Revize a prohlídky	19	4	1
Jiné porušení v oblasti BOZ	5	9	2
Celkem zjištěno nedostatků ve sledovaných oblastech	169	85	14

Předškolní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2014	2015	2016	
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	19 317,7	19 325,2	18 811,6	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	10,8	10,6	10,8	
Přepočtený počet učitelů v PV	29 283,4	29 354,1	29 629,5	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	8,6	5,3	4,4	-
Průměrný plat PP v PV v Kč	23 496	23 841	24 940	+
Republikový normativ v Kč*	39 235	39 235	42 080	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	43 666	52 421	46 949	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	12,6	12,4	12,2	-
Týdenní počet nadúvazkových hodin	197	231	293	+

* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

Základní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2014	2015	2016	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	58 180,0**	60 849,2**	61 099,9**	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	32,6	33,3	35,2	+
Přepočtený počet učitelů v ZV	59 128,7	60 220,7	61 634,9	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	8,8	5,7	5,8	-
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	27 436	28 149	29 567	+
Republikový normativ v Kč*	50 423	50 423	53 922	+
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	60 328**	62 126**	63 369**	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	14,4	14,6	14,7	+
Týdenní počet nadúvazkových hodin	11 438	11 940	13 107	+

* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

** Počet včetně školních družin a klubů.

Střední vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2014	2015	2016	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	32 558,2	34 001,2	32 756,4	
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	18,2	18,6	18,9	+
Přepočtený počet učitelů v SV	39 070,1	38 385,9	38 069,6	-
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	8,0	4,4	3,8	-
Průměrný plat PP v SV v Kč	28 067	28 798	30 291	+
Republikový normativ v Kč*	58 313	58 313	62 352	+
Výdaje na 1 žáka v SV	65 344	76 372	70 538	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	11,1	11,1	11,2	+
Týdenní počet nadúvazkových hodin	18 824	18 938	19 450	+

* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů mateřských škol v letech 2013–2016

Sledované ukazatele	Mateřské školy – samostatné subjekty									
	2013/506*	2013/467**	2014/437*	2014/403**	2015/616*	2015/569**	2016/521*	2016/472**		
Využití kapacity	1,068	1,061	0,94	0,95	0,96	0,96				
NIV na 1 dítě	53 023	53 074	45 824	45 534	46 561	46 435	53 360	52 914		
NIV ze SR na 1 dítě	36 439	36 738	30 579	30 926	31 781	32 129	34 523	34 860		
z toho: základní dotace	36 387	36 711	30 391	30 742	31 228	31 581	33 645	33 985		
rozvojové programy MŠMT	51	27	188	184	553	549	878	875		
Dotace ÚSC na 1 dítě	9 181	9 820	7 410	10 618	7 811	7 974	x	8 903		
Průměrný plat 1 PP	23 696	23 799	23 862	23 870	24 292	24 483	25 299	25 437		
v tom: tarif + nárokové složky platu	x	21 734	x	21 741	x	22 248	x	22 294		
pohyblivá složka na 1 PP	x	2 065	x	2 130	x	2 235	x	3 143		
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	21 490	x	18 142	x	18 742	x	22 269	x		
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	19 151	x	x	x	16 868	x	19 098	x		
Prěsopčetné hodiny – roční odměna 1 PP	x	836	x	723	x	1 031	x	961		
DVPP na 1 PP	1 374	1 217	1 018	1 005	1 239	1 154	1 231	1 151		
DVPP na 1 dítě	99	88	78	76	96	92	103	96		
ICT na 1 dítě	139	141	180	176	167	159	145	140		
Učební pomůcky na 1 dítě	548	514	725	700	783	767	645	623		
Projekty ESF na 1 dítě	119	103	90	85	127	129	47	46		

* Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.

** Výstupy ve veřejných základních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).

Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2013–2016

Sledované ukazatele	Základní školy – samostatné subjekty									
	2013/421*	2013/404**	2014/347*4	2014/331**	2015/341*	2015/321**	2016/339*	2016/308**		
Využití kapacity	0,825	0,823	0,696	0,697	0,70	0,70				
NIV na 1 žáka	44 738	45 475	41 421	41 351	42 913	42 749	41 966	41 377		
NIV ze SR na 1 žáka	31 146	31 963	29 755	29 627	30 086	29 920	30 130	30 015		
z toho: základní dotace	31 002	31 802	29 389	29 272	29 406	29 235	29 014	28 905		
rozvojové programy MŠMT	145	161	366	354	680	985	1 116	1 110		
Dotace ÚSC na 1 žáka	x	8 247	x	7 095	x	7 123	x	6 603		
Průměrný plat 1 PP	26 018	26 077	26 211	26 634	29 742	29 767	29 373	29 368		
v tom: tarif + nárokové složky platu	x	23 809	x	24 015	x	27 180	x	26 436		
pohyblivá složka na 1 PP	x	2 268	x	2 619	x	2 587	x	2 935		
Průměrný plat 1 PP - v soukromé škole	24 404	x	22 565	x	29 215	x	31 549	x		
Průměrný plat 1 PP - v církevní škole	25 740	x	25 617	x	28 667	x	22 659	x		
Prěsopčetné hodiny – roční odměna 1 PP	x	4 206	x	3 616	x	5 007	x	5 129		
DVPP na 1 PP	1 511	1 359	1 293	1 282	1 385	1 338	1 699	1 636		
DVPP na 1 žáka	95	90	100	98	92	89	102	98		
ICT na 1 žáka	497	510	531	818	604	592	392	376		
Učebnice a učební pomůcky na 1 žáka	531	518	806	801	792	777	598	582		
Projekty ESF na 1 žáka	1 322	1 349	1 150	1 153	995	977	644	632		

* Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.

** Výstupy ve veřejných základních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).

Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů středních škol v letech 2013–2016

Sledované ukazatele	Střední školy – samostatné subjekty									
	2013/222*	2013/177**	2014/442*	2014/149**	2015/160*	2015/122**	2016/182*	2016/136**		
Využití kapacity	0,752	0,815	0,550	0,638	0,461	0,66				
NIV na 1 žáka	63 561	64 528	70 979	71 469	64 381	65 478	69 592	70 343		
NIV ze SR na 1 žáka	43 926	45 223	47 111	47 477	44 768	44 811	47 451	49 077		
z toho: základní dotace	43 751	45 045	46 470	46 809	43 257	43 173	45 699	47 136		
rozvojové programy	175	177	642	667	1 512	1 637	1 751	1 941		
Dotace ÚSC na 1 žáka	10 454	10 281	11 829	x	x	11 333	x	12 477		
Průměrný plat 1 PP	27 199	27 593	27 508	27 599	28 448	28 697	30 339	30 431		
V tom: tarif + nárokové složky platu	x	24 833	x	24 537	x	26 109	x	27 139		
Pohyblivá složka na 1 PP	x	2 760	x	3 062	x	2 589	x	3 292		
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	23 857	x	23 910	x	26 001	x	30 151	x		
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	24 143	x	25 846	x	26 063	x	24 559	x		
Prěsopčetné hodiny – roční odměna 1 PP	x	6 856	x	5 170	x	6 186	x	6 980		
DVPP na 1 PP	1 273	1 240	982	872	1 256	1 187	1 601	1 462		
DVPP na 1 žáka	102	102	97	88	109	104	143	136		
ICT na 1 žáka	797	791	1 084	1 140	767	750	696	626		
Projekty ESF na 1 žáka	2 432	2 449	3 592	3 640	3 031	2 989	1 339	1 407		
Projekty ESF na 1 žáka	1 322	1 349	1 150	1 153	995	977	644	632		

* Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.

** Výstupy ve veřejných středních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).

Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních uměleckých škol v letech 2015–2016

Sledované ukazatele	Základní umělecké školy			
	2015/14*	2015/103**	2016/95*	2016/83**
NIV na 1 žáka	19 098	19 299	20 227	19 990
NIV ze SR na 1 žáka	15 649	15 832	15 685	15 443
z toho: základní dotace	15 271	15 438	15 213	14 939
rozvojové programy	378	394	472	504
Dotace ÚSC na 1 žáka	x	784	x	563
Průměrný plat 1 PP	27 518	27 309	28 562	28 724
V tom: tarif + nárokové složky platu	x	25 261	x	26 416
Pohyblivá složka na 1 PP	x	2 048	x	2 146
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	28 645	x	26 500	x
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	x	x	x	x
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	x	3 933	x	122
DVPP na 1 PP	632	625	1 264	1 269
DVPP na 1 žáka	41	41	46	48
ICT na 1 žáka	85	173	87	91
Projekty ESF na 1 žáka	35	36	0	0

* Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.

** Výstupy ve veřejných ZUŠ (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).

Podíly výdajů SR na nákladech navštívených škol podle účelu v meziročním srovnání

Sledované ukazatele	2015		2016		Trend	2015		2016		Trend
	Materiské školy		Základní školy			Základní školy		Střední školy		
Celkové výdaje	3 039 350 262	2 927 778 698	6 109 135 542	5 784 307 739	x	6 109 135 542	5 784 307 739	4 343 293 316	5 540 758 980	x
Celkové výdaje na jeden výkon	46 561	53 360	42 913	41 966	+	42 913	41 966	64 381	69 592	+
Dotace ze SR (333)	2 074 549 519	1 894 209 583	4 283 152 000	4 152 932 649	x	4 283 152 000	4 152 932 649	3 020 145 934	3 777 914 403	x
Dotace ze SR na jeden výkon	31 781	34 523	30 086	30 130	+	30 086	30 130	44 768	47 451	+
Podíl dotace ze SR na celkových výdajích	0,683	0,667	0,701	0,718	-	0,701	0,718	0,695	0,682	-
Ostatní zdroje	964 800 743	1 033 269 115	1 852 542	1 631 375 090	x	1 852 542	1 631 375 090	1 323 146 934	1 762 844 577	x
Ostatní zdroje na jednotku výkonu	14 780	18 837	12 826	11 836	+	12 826	11 836	19 613	22 141	+
Osobní náklady celkem**	1 387 087 066	1 245 048 635	2 806 890 460	2 653 971 992	x	2 806 890 460	2 653 971 992	2 103 415 261	2 371 412 037	x
Osobní náklady SR**	1 348 367 223	1 155 752 705	2 736 832 160	2 576 857 431	x	2 736 832 160	2 576 857 431	2 074 627 942	2 065 367 234	x
Průměrný plat PP	24 992	25 299	29 742	29 373	+	29 742	29 373	28 448	30 339	+
Podíl osobních nákladů hrazených ze SR	0,972	0,928	0,975	0,971	-	0,975	0,971	0,986	0,871	-
	0,650	0,610	0,639	0,620	-	0,639	0,620	0,687	0,547	-
	0,444	0,395	0,448	0,445	-	0,448	0,445	0,478	0,373	-
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM	38 268 581	35 373 412	84 413 973	82 411 847	x	84 413 973	82 411 847	47 504 356	47 944 644	x
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM na jednotku výkonu	783	645	792	598	-	792	598	813	602	-
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR	33 927 799	30 640 693	76 456 118	75 582 993	x	76 456 118	75 582 993	42 067 329	42 225 757	x
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR na jednotku výkonu	694	558	717	548	-	717	548	720	531	-
Podíl NIV ze SR na učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	0,887	0,866	0,906	0,917	-	0,906	0,917	0,886	0,881	-
Podíl NIV ze SR na učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	0,016	0,016	0,018	0,018	-	0,018	0,018	0,014	0,011	-
Podíl NIV ze SR na učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	0,011	0,010	0,013	0,013	-	0,013	0,013	0,010	0,008	-

Sledované ukazatele	2015		2016		Trend	2015		2016		Trend
	Mateřské školy		Základní školy			Střední školy				
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM	5 943 706	5 667 886	12 000 905	14 049 845	x	9 397 425	11 413 037	x	x	
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM na jednotku výkonu	91	103	92	102	+	139	143	+	+	
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR	5 902 584	5 108 095	11 340 238	13 380 651	x	8 506 603	10 325 339	x	x	
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR na jednotku výkonu	96	93	93	97	+	126	130	+	+	
Podíl nákladů na vzdělávání ze SR	0,993	0,901	0,945	0,952	-	0,905	0,905	-		
	0,003	0,003	0,003	0,003		0,003	0,003			
	0,002	0,002	0,002	0,002		0,002	0,002			
Ostatní provozní výdaje	1 652 263 196	1 682 730 063	3 302 245 080	3 130 335 747	x	2 239 878 055	3 169 346 943	x	x	
Ostatní provozní výdaje na jednotku výkonu	25 312	30 668	23 196	22 711	+	33 202	39 807	+	+	
Podíl ostatních výdajů na celkových výdajích	0,544	0,575	0,541	0,541	+	0,516	0,5720	+	+	

* Označení „x“ – údaje nejsou srovnatelné.

Přílohy

Příloha 1 Seznam zkratk

APIV	akční plán inkluzivního vzdělávání
AZUŠ ČR	Asociace základních uměleckých škol České republiky
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
BOZP	bezpečnost a ochrana zdraví při práci
BYOD	Bring Your Own Device – výuka umožňující používat vlastní ICT zařízení žáků a studentů
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
Cj	cizí jazyk
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DDM	dům dětí a mládeže
DD	dětský domov
DOZP	domovy pro osoby se zdravotním postižením
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECEC	Early Childhood and Care (sít' OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
ECTS	Evropský systém přenosu a akumulace kreditů
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
FKSP	fond kulturních a sociálních potřeb
GV	gymnaziální vzdělávání
ICCS	International Civics and Citizenship Study
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
ICT	informační a komunikační technologie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INEZ	inspekční elektronické zjišťování
InspIS	inspekční informační systém
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán, resp. v předškolním vzdělávání individuální vzdělávací program
KIPR	Individuální systémový projekt Podpora kvalitních poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zaměřených na podporu inkluze: Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj

MŠ	mateřské školy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIQES	Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice
NIV	neinvestiční výdaje
NSK	Národní soustava kvalifikací
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OOPP	osobní ochranné pracovní pomůcky
OPPP	ostatní platby za provedenou práci
OP VVV	operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
OV	ochranná výchova
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PP	pedagogický pracovník
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PROD	program rozvoje osobnosti dětí
PV	předškolní vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZUV	Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
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
SR	státní rozpočet
SŠ	střední školy a konzervatoře
SV	střední vzdělávání
SVČ	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠD	školní družina

ŠK	školní klub
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠZ	školský zákon
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
ÚSC	územně samosprávný celek
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ÚV	ústavní výchova
VG	víceleté gymnázium
VOŠ	vyšší odborné školy
VSK	veřejnosprávní kontrola
VŠ	vysoké školy
ZP	zdravotní postižení
ZŠ	základní školy
ZÚ	zájmový útvar
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 2016/2017 nebo které byly v tomto školním roce přijaty (byť účinnosti nabývají až pro další období).

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů:

- Zákon č. 101/2017 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 nabývá dne 1. září 2018, vybraná ustanovení nabyla účinnosti dnem vyhlášení, popřípadě dne 1. září 2017 a další ustanovení nabývají účinnosti až dne 1. září 2020).
- Novela přináší především novou úpravu práv a povinností pedagogických pracovníků (účinnost od 1. září 2017) nebo pravidel spojených s vyloučením žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení (účinnost od 1. září 2017). Novela nově zakotvila povinnost ředitele školy oznámit násilné projevy nezletilých žáků orgánu sociálně-právní ochrany dětí a zároveň státnímu zastupitelství, v případě zletilých žáků státnímu zastupitelství (účinnost od 1. září 2017). Nově nemá žák plnit povinnou školní docházku v zahraničí, v zahraniční škole na území České republiky nebo v Evropské škole povinnost být zároveň žákem spádové školy nebo jiné školy zapsané v České republice (účinnost od 1. září 2017). Výslovně je upravena spolupráce středních odborných učilišť a firem při vytváření předpokladů pro výkon povolání nebo pracovní činnosti (účinnost od 1. září 2017). Nejvýznamnější změnou je nová úprava financování škol a školských zařízení (účinnost od 1. září 2018).

Nový zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek:

- Zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek, ve znění pozdějších předpisů (nabyl účinnosti dne 31. května 2017).
- ČŠI na základě zákona o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek (označován také jako protikuřácký zákon) je oprávněna kontrolovat, zda se ve školách a školských zařízeních zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení neprodávají tabákové výrobky a elektronické cigarety. Možnost kontroly se vztahuje také na akce určené pro osoby mladší 18 let, které tyto školy a školská zařízení pořádají. Totéž platí o alkoholických nápojích, nevyužívají-li se k výuce. V případě porušení uvedených pravidel se může jednat o přestupek, který dle tohoto zákona projednává ČŠI. Zákon dále upravuje kompetenci ČŠI kontrolovat, zda škola nebo školské zařízení, označuje a vykazuje osoby z prostor školy a školského zařízení, které porušují zákaz kouření či požívání alkoholu.

Novela nařízení vlády č. 445/2016 Sb., o stanovení oborů vzdělání, v nichž je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky:

- Nařízení vlády č. 71/2017 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 445/2016 Sb., o stanovení oborů vzdělání, v nichž je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky (nabylo účinnosti dne 18. března 2017).
- Pro obory vzdělání (lycea a gymnázia) je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky pro žáky, kteří úspěšně ukončí poslední ročník středního vzdělávání s maturitní zkouškou po 30. září 2020. Pro další obory vzdělání je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky pro žáky, kteří úspěšně ukončí poslední ročník středního vzdělávání s maturitní zkouškou po 30. září 2021. Povinná zkouška z matematiky se netýká oborů 53 – Zdravotnictví, 75-41-M/01 – Sociální činnost a 82 – Umění a užité umění.

Nová vyhláška č. 282/2016 Sb., o požadavcích na potraviny, pro které je přípustná reklama a které lze nabízet k prodeji a prodávat ve školách a školských zařízeních:

- Vyhláška nabyla účinnosti dne 20. září 2016.
- V prostorách škol a školských zařízení lze nabízet k prodeji, prodávat a umisťovat reklamu pouze na potraviny, které neobsahují sladidla (vyjma žvýkaček bez cukru), kofein (vyjma čaje) a nealkoholické nápoje s čajovým extraktem. Dále potraviny, které neobsahují trans mastné kyseliny pocházející z částečně ztužených tuků, nejsou energetickým nebo povzbuzujícím nápojem či potravinou pro sportovce a splňující požadavky stanovené v příloze k této vyhlášce. Ve školách a školských zařízeních lze také nabízet k prodeji, prodávat nebo umisťovat reklamu na nezpracované ovoce a nezpracovanou zeleninu, které neprošly žádnou úpravou nebo také např. ovocné či zeleninové šťávy a nektary bez přidaného cukru. Výjimky stanovuje vyhláška pro nabízení k prodeji a prodej potravin nesplňujících požadavky vyhlášky tak, aby prodej potravin nesplňujících požadavky vyhlášky ve škole zůstal mimo dosah žáků plnících povinnou školní docházku, rovněž se zákaz nevztahuje na prodej ve škole v rámci činnosti konající se mimo dobu uskutečňování vzdělávání.

Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 311/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti dne 1. září 2016).
- Novela zakotvuje prodloužení délky trvání didaktického testu z českého jazyka o 5 minut u poslechové části. Dále upravuje, že ředitel školy stanoví mimo jiné délku konání praktické zkoušky v rámci profilové části. Společně s nabídkou zkoušek z profilové část zveřejňuje ředitel školy sdělení, o možnosti nahrazení zkoušky z cizího jazyka výsledkem standardizované zkoušky podle školského zákona dokládající jazykové znalosti žáka na úrovni B1 nebo vyšší podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Doporučení pro přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky má platnost 24 měsíců. Další změnu přinesla novela ve sjednocení hodnocení písemných prací z českého jazyka a cizího jazyka, které zajišťuje a následně výsledky zpřístupňuje ředitelům škol Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Došlo k navýšení odměny pro hodnotitele písemných prací a byly upraveny přihlášky k maturitní zkoušce a k jednotlivé zkoušce společné části maturitní zkoušky.

Nová vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání:

- Vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání (nabyla účinnosti dnem 31. října 2016). Zrušila vyhlášku č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách.
- Novela zavádí jednotnou zkoušku z českého jazyka a literatury a matematiky a její aplikace v oborech s maturitní zkouškou (s výjimkou oborů zkráceného studia podle § 60 odst. 6 a oborů vzdělání s talentovou zkouškou jiných, než gymnázium se sportovní přípravou, podle § 62 odst. 4 školského zákona) v prvním kole přijímacího řízení. Vyhláška upravuje zkušební dokumentaci jednotné zkoušky, její průběh a trvání. Uchazeč podává i nadále dvě přihlášky pro první kolo přijímacího řízení (případně dvě přihlášky do oboru s talentovou zkouškou). Školy na obou přihláškách zapíše uchazeč ve stejném pořadí (určuje termín konání jednotné zkoušky). Jednotnou zkoušku může uchazeč konat dvakrát (§ 60c odst. 1 školského zákona) v prvním kole přijímacího řízení, přičemž se mu započítá lepší výsledek (§ 60d odst. 2 školského zákona). Termíny zkoušky stanovuje MŠMT do 30. září způsobem umožňujícím dálkový přístup. Školy hodnocení jednotné zkoušky započítávají do celkového hodnocení splnění kritérií přijímacího řízení. Podmínky konání jednotné zkoušky pro uchazeče se speciálními

vzdělávacími potřebami upraví ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení. Cizinci, na které se vztahuje § 20 odst. 4 školského zákona, nekonají na žádost jednotnou zkoušku z českého jazyka a literatury.

Novela vyhlášky č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 465/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti dne 14. ledna 2017).
- Novela upravuje minimální podmínky pro fungování lesních mateřských školek.

Novela vyhlášky č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 118/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti dne 28. dubna 2017).
- Novela zrušila povinnost ředitele školy stanovit pro písemnou zkoušku při závěrečné zkoušce v oborech vzdělání, v nichž se dosahuje středního vzdělání s výučním listem, nejméně 3 témata, z nichž si žák jedno téma zvolí. Nově není počet témat, ze kterých si žák volí, stanoven.

Novela vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 210/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti dne 1. září 2017).
- Novela rozšiřuje okruh osob schvalujících receptury dietního stravování a zpřesňuje požadavky na jiné stravovací služby (§ 3 odst. 6 vyhlášky č. 107/2005 Sb.) tak, že musí odpovídat výživovým normám stanoveným v příloze č. 1 vyhlášky č. 107/2005 Sb. nebo výživovým požadavkům podle vyhlášky č. 282/2016 Sb., o požadavcích na potraviny, pro které je přípustná reklama a které lze nabízet k prodeji a prodávat ve školách a školských zařízeních. Dále také upravuje, že zařízení školního stravování může stanovit zálohu na úplatu nejvýše na dva měsíce, pokud se však se zákonným zástupcem nezletilého žáka nebo zletilým žákem nedohodne jinak.

Novela vyhlášky č. 2/2006 Sb., kterou se pro školy a školská zařízení zřizované Ministerstvem vnitra provádějí některá ustanovení školského zákona, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 238/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 2/2006 Sb., kterou se pro školy a školská zařízení zřizované Ministerstvem vnitra provádějí některá ustanovení školského zákona, ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti 1. září 2017).
- Novela vyhlášky upravuje nově postup při podání přihlášky pro první kolo přijímacího řízení a školní přijímací zkoušku, rozhodne-li ředitel školy o jejím konání. Dále v příloze č. 2 vyhlášky se doplňuje druh a množství vybraných druhů potravin v g na strážníka a den pro laktoovovegetariánskou výživu.

Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 243/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (nabyla účinnosti dne 1. září 2017).

- Novela vyhlášky upravuje nový způsob doložení povinné školní docházky mimo území České republiky, a to čestným prohlášením zákonného zástupce žáka potvrzujícím plnění povinné školní docházky žáka, pokud škola mimo území České republiky takový doklad nevydává. Nově také upravuje podmínky, způsoby a doklady potřebné pro dokládání povinné školní docházky žákem bez kmenové školy.

Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 243/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (nabyla účinnosti dne 1. září 2017).
- Novela vyhlášky stanovuje, že žák, který získal předchozí vzdělání ve škole mimo území České republiky, k přihlášce přiloží úředně ověřené kopie dokladů o vzdělání vydaná školou mimo území České republiky, včetně jejich překladu do českého jazyka. Dále stanovuje, že žákovi, který se alespoň 4 roky v předcházejících 8 letech před příslušnou zkouškou vzdělával ve škole mimo území České republiky, se na jeho žádost prodlužuje doba konání didaktického testu z českého jazyka a literatury a písemné práce z českého jazyka a literatury a je mu umožněno použít překladový slovník. Nově je také ředitel školy povinen zveřejnit na přístupném místě ve škole a způsobem umožňující dálkový přístup schválený způsob hodnocení, a to nejpozději před začátkem konání první ze zkoušek profilové části. V přílohách upravuje vzor přihlášky k maturitní zkoušce a vzor přihlášky k jednotlivé zkoušce, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce společné části maturitní zkoušky.

Novela vyhlášky č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání:

- Vyhláška č. 243/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (nabyla účinnosti dne 1. září 2017).
- Novela vyhlášky stanovuje, že dokladem podle § 1 odst. 1 písm. a) až d) vyhlášky č. 353/2016 Sb. je i výpis vysvědčení vydaný v pololetí posledního ročníku nebo jeho úředně ověřená kopie. Vysvědčení z posledního ročníku se následně předkládá škole při zahájení vzdělávání.

Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška nabyla účinnosti dnem 1. září 2017, kromě změn v příloze vyhlášky, které nabývají účinnosti dne 1. prosince 2017).
- I když je novela vyhlášky označována jako legislativně technická, upravuje vyhlášku i věcně. Plán pedagogické podpory zpracuje škola nikoli před zahájením poskytování podpůrných opatření 1. stupně, ale teprve nepostačuje-li samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání. Prodlužuje se lhůta pro vydání zprávy nebo doporučení na 4 měsíce ode dne přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci školským poradenským zařízením. Termín nového posouzení školského poradenského zařízení se uvede přímo do zprávy a písemný informovaný souhlas se uděluje ve škole. Zpřesňuje pravidla pro vyhodnocování zařazení žáků s LMP do škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Doba platnosti doporučení ŠPZ se sjednocuje nejvýše na 2 roky, včetně žáků s mentálním postižením s kontrolou po uplynutí jednoho roku. Dále v příloze č. 1 zpřesňuje kódy pro pedagogickou intervenci a předměty speciálně pedagogické péče.

Příloha 3 **Vybrané náměty a doporučení ČŠI pro MŠMT**

Česká školní inspekce ve školním roce 2016/2017 podávala Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy náměty a připomínky k následujícím novelám a dokumentům. Součástí přehledu jsou pouze klíčové připomínky. Dále nebyly do přehledu zařazeny připomínky, které nemají přímý vliv na školy a školská zařízení a účastníky vzdělávání.

1. Ve školním roce 2016/2017 probíhala příprava tzv. **technické novely k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. ČŠI k tomuto návrhu novely vyhlášky uplatnila dne 26. července 2017 několik zásadních připomínek.

Vzhledem k tomu, že se novela označovala jako technická, předpokládalo se, že jde pouze o opravu technických nedostatků ve vyhlášce. Po prostudování textu novely vyhlášky vyplynulo, že obsahuje věcné návrhy změn, čímž došlo k zásahu do obsahu vyhlášky (např. se zásadně snížilo rozpětí možných úvazků pro asistenty, školní speciální pedagogy a školní psychology). ČŠI upozornila MŠMT v rámci vnitřního připomínkového řízení, že z tohoto důvodu není možné výše uvedenou vyhlášku označovat jako technickou.

ČŠI dále uplatnila připomínku, která se týkala plánu pedagogické podpory. S navrhovaným zněním se ČŠI neztotožnila a doporučila, aby plán pedagogické podpory byl poskytován až na základě písemné žádosti zákonného zástupce či zletilého žáka.

2. Dalším ze zásadních materiálů, které ČŠI v rámci vnitřního připomínkového řízení ve školním roce 2016/2017 připomínkovala, byl materiál týkající se RVP. Tento **návrh pojetí revizí kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání (PV, ZV, SV) a střední odborné vzdělávání v letech 2016–2020 (22)** ČŠI připomínkovala dne 27. března 2017, kde především navrhovala diskuzi o celém výše uvedeném návrhu.

ČŠI souhlasila s návrhem změny pojetí RVP pro odborné vzdělávání, jelikož podporuje vyšší prostupnost oborů, širší všeobecně odborný základ a propojení RVP na Národní soustavu kvalifikací. Naopak u návrhu týkajícího se všeobecného vzdělávání ve stupni předškolním a základním ČŠI navrhla podrobit návrh odborné diskuzi a revize prozatím odložit do doby, než budou k dispozici relevantní analytické podklady.

V rámci vnitřního připomínkového řízení výše uvedeného návrhu uplatnila ČŠI zásadní připomínku týkající se nově navrhované terminologie („výsledky učení žáků“). RVP slouží jako prostředek pro tvorbu ŠVP a ŠVP slouží k plánování výuky. Z tohoto důvodu byla navrhovaná terminologie v návrhu nevhodná. Navrhovaný termín navíc nekorespondoval se zavedeným a odbornou komunitou standardně používaným termínem.

Navržený dokument obsahoval část týkající se vlivu kurikulárních dokumentů typu RVP – ŠVP na kvalitu výuky. ČŠI upozornila, že vliv těchto kurikulárních dokumentů je na kvalitu výuky relativně nízký, kdežto dle analýz NÚV je efektivnějším nástrojem metodická a didaktická podpora pedagogů. Kurikulární dokumenty zkvalitnění výuky podpoří, ale nemůžou zkvalitnění výuky způsobit.

Navíc tento předkládaný návrh pojetí revizí kurikulárních dokumentů byl v nesouladu s dokumentem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, a to především s jednou z hlavních průřezových priorit, kterou je podpora kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu.

ČŠI dále ve svých připomínkách uvedla, že vzhledem k připravovanému systémovému projektu Modernizace odborného vzdělávání, který má být pod hlavičkou NÚV, je připravena maximálně spolupracovat v oblasti úpravy modulu InspIS ŠVP, aby mohl co nejlépe sloužit středním školám. Modul InspIS ŠVP bezplatně využívají jak základní a mateřské školy, tak i střední školy. V předkládaném dokumentu modul InspIS ŠVP nebyl do připravovaného systémového projektu nijak zahrnut.

3. Další návrh vyhlášky, který byl ve školním roce 2016/2017 zaslán ČŠI k připomínkám, byl **návrh vyhlášky, kterou se stanoví seznam nebezpečných chemických látek, směsí a prachů a podmínky nakládání s nebezpečnými chemickými látkami a směsmi a podmínky výkonu činnosti spojených s nebezpečnou expozicí prachů**. ČŠI zmiňovaný návrh vyhlášky během školního roku 2016/2017 připomínkovala hned dvakrát. Poprvé ČŠI návrh vyhlášky připomínkovala dne 6. prosince 2016 a podruhé dne 7. července 2017.

V rámci vnitřního připomínkového řízení dne 6. prosince 2016 ČŠI doporučila vhodnější upřesnění pojmů („pod dozorem osoby s odbornou způsobilostí“ a „pod přímým dohledem“). Některá další ustanovení návrhu vyhlášky navrhla ČŠI upravit či doplnit a ustanovení týkající se ochrany těhotné žákyně a matky do konce devátého měsíce po porodu pro nadbytečnost vypustit, jelikož tuto problematiku upravuje předpis vyšší právní síly, školský zákon. ČŠI také upozornila na zavádějící informaci týkající se činnosti ČŠI, kterou by bylo vhodné opravit.

V rámci druhého kola připomínkového řízení, které proběhlo dne 7. července 2017, ČŠI navrhla pouze doplnění textu v souvislosti s pojmem „přímý dohled“.

4. Dne 5. června 2017 ČŠI připomínkovala **návrh vyhlášky, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů.

Z návrhu vyhlášky nebyl zřejmý způsob stanovení maximálního počtu hodin přímé pedagogické činnosti pro mateřské školy zřizované při zdravotnických zařízeních a ČŠI tento způsob do návrhu vyhlášky doporučila doplnit. Dalším doporučením ČŠI týkajícím se návrhu této vyhlášky bylo navýšení počtu hodin u druhé a každé další třídy při slučování tříd.

Návrh vyhlášky obsahoval striktní a plošné nařizování přerušování nebo omezení provozu mateřských škol, s čímž souvisela i otázka personální, která přísluší řediteli školy. S tímto bodem ČŠI zásadně nesouhlasila.

5. Dalším připomínkovaným materiálem během školního roku 2016/2017 byl **návrh novely vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři**, ve znění pozdějších předpisů, který neřešil fluktuaci žáků v průběhu školního roku. ČŠI doporučila do navržené novely vyhlášky doplnit postup v případě překročení hraničních limitů pro vznik samostatné třídy, popř. doplnit, že změny v průběhu školního roku nemají vliv.
6. V **návrhu vyhlášky, kterou se mění vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem**, ve znění pozdějších předpisů, byla navrhována úprava, která výrazně zpřísňuje podmínky konání písemné zkoušky, jelikož žákům má být vygenerováno jedno zadání písemné zkoušky (nikoli tedy volba ze tří témat, jak tomu bylo). ČŠI upozornila, že zpřísněním podmínek konání písemné zkoušky se zvyšuje riziko neúspěšnosti žáků při závěrečné zkoušce. Důvodová zpráva tuto navrženou změnu v porovnání se stávající praxí vůbec nehodnotila. Další zásadní připomínka se týkala přechodného ustanovení, které v návrhu vyhlášky umožňovalo dvojí výklad.
7. V materiálu k **novele vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků**, ve znění pozdějších předpisů, především ČŠI doporučila upřesnění definic jednotlivých pojmů.
8. K **návrhu novely vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů, byly uplatněny pouze připomínky legislativně technického charakteru.
9. V průběhu školního roku 2016/2017 uplatnila ČŠI připomínky k **návrhu nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků**, ve znění pozdějších předpisů, a dalším právním předpisům či jiným dokumentům vztahujících se ke **kariérnímu řádu**. Ke kariérní-

mu řádu uvádíme, že neprošel legislativním procesem. Poslanecká sněmovna nepřijala vlastní ani senátní verzi **novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**, ve znění pozdějších předpisů.

Příloha 4 **Slovník pojmů užívaných v rámci činností ČŠI**

Aby všichni čtenáři výroční zprávy vnímali pojmy užívané v rámci tohoto dokumentu a šířeji také v rámci inspekční činnosti jednotně, zpracovala Česká školní inspekce (dále „ČŠI“) následující slovník vybrané terminologie. Vzhledem k tomu, že pedagogická terminologie není vždy zcela jednotná, pracuje slovník s nejčastějšími charakteristikami 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 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 atp. 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, 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 vzdělávání 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.

ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve VOŠ podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů od školního roku 2016/2017, a to na základě novely školského zákona.

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 diferenciací), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také možnosti jako 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, pomoc asistentů pedagoga.

→ *hodnocení formativní*

Domácí vzdělávání žáka

Viz → *individuální vzdělávání*

E

Evaluace externí

Hodnocení škol prováděné orgány školní inspekce, agenturami pro srovnávání škol, hodnocení na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V České republice realizuje externí evaluaci škol zejména ČŠI, dále zřizovatelé.

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*

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. Česká republika 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. Základními cíli je poskytovat kvalitní všeobecné vzdělávání, 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 vzdělávány děti pracovníků institucí EU, stálých reprezentací a dalších zastoupení, na základě uzavřených smluv dětí 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 České republiky. 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 Českou republiku jsou nominovány dvě národní inspektorky, jedna pro předškolní a 5leté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro 7leté 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.

Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. Functional Literacy) je pojímána dvěma způsoby:

1. 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 nigramotnost (angl. Functional Illiteracy).
2. 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 →*jazy-*

kové 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 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. Znamka 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 2016/2017 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- a) výborná úroveň;
- b) očekávaná úroveň;
- c) úroveň vyžadující zlepšení;
- d) nevyhovující úroveň.

Popisy výborné úrovně jsou veřejné a jsou vesměs 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 výmazu 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* 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*.

→*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*, přístupu k žákům nadaným a se →*speciálními vzdělávacími potřebami* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém systému pro záznam dat (InspIS DATA).

Hospitační záznamy jsou každoročně předmětem posuzování a úprav opřených 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.

Hromadná výuka

Viz →*frontální výuka*

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 vycházejícím.

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 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.

Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Školský zákon pojímá individuální vzdělávání jako jiný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Pro jeho povolení musí být mimo jiné dány závažné důvody. Mezi nejčastější 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), žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáci mimořádně nadaní (nevyhovující tempo nebo metody a formy vzdělávání).

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni ZŠ (§ 41 školského zákona). Od 1. 9. 2017 je individuální vzdělávání, v odůvodněných případech, jednou z možných forem plnění také povinného předškolního vzdělávání (§ 34 b školského zákona), kde může probíhat po celý školní rok, nebo jen po určitou část školního roku. V případě plánovaného individuálního vzdělávání po převažující část školního roku je zákonný zástupce dítěte tuto skutečnost oznámit řediteli MŠ, kam je dítě zaspáno, nejpozději 3 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 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, 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 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.

Inkluze

→ viz společné vzdělávání

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 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 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 České republice. Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je pak vykonávána na základě PHÚ 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 činnosti 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 online systému ČŠI - InspIS DATA.

Inspekční činnost se dále provádí na základě → *stížností, podnětů a petic*, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území České republiky, 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.

→ *komplexní inspekční činnost*; → *inspekční akce*; → *InspIS*

Inspekční činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole/ → *školském zařízení* se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji → *inspekční tým*, v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad → *školního vzdělávacího programu* s → *rámčovým vzdělávacím programem*, hodnocení v souladu s příslušným stupněm hodnotící 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 zaměřena 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 online 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, počtu inspektovaných oborů vzdělání, počtu míst poskytovaného vzdělávání, počtu tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsahu poskytovaných a plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný, vede ho vedoucí inspekčního týmu. → *Komplexní inspekční činnost* vykonává skupina inspekčních pracovníků, složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků a případně → *přizvaných osob*.

Inspekční výstup

Školský zákon definuje čtyři typy inspekčních výstupů ČŠI. K výstupům inspekční činnosti

na úrovni školy patří → *inspekční zpráva* a → *protokol o kontrole*. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti. Výstupy z hodnoticí a kontrolní inspekční činnosti na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstraňování překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí.

Inspekčním výstupem z tematické inspekční činnosti je tematická zpráva, která obsahuje souhrnné poznatky získané z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z inspekční činnosti za předchozí školní rok jsou obsaženy ve výroční zprávě ČŠI.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce. Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv“; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty“.

Inspekční zpráva

Je výstupem → *hodnoticí činnosti* ve škole/ → *školském zařízení*, kterou zpracovává → *inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola/školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

Inspekční zprávy jsou průběžně zveřejňovány v „Registru inspekčních zpráv“ na webových stránkách ČŠI. Lze je dohledat také na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL (<https://portal.csicr.cz/>).

→ *inspekční činnost*; → *inspekční výstup*; → *InspIS*

InspIS

Informační systém ČŠI pro multikriteriální hodnocení škol, ukládání a zpracování dat z výstupů a výsledků činnosti ČŠI, plánování činnosti (včetně lidských a dalších zdrojů), vlastní hodnocení školy a komunikaci se školami. Skládá se z několika informačních systémů:

- **InspIS DATA** – systém pro sběr, záznam a vyhodnocování informací o vzdělávání a pro zasílání → *záznamů o úrazech*;
- **InspIS ŠVP** – systém pro práci se → *školními vzdělávacími programy*;
- **InspIS PORTÁL** – multifunkční webový portál pro prezentaci škol;
- **InspIS SET** – systém pro školní i domácí elektronické testování žáků;
- **InspIS SETmobile** - testovací aplikace pro tablety a chytré mobilní telefony;
- **InspIS E-LEARNING** - systém pro distanční vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků;
- **InspIS HELPDESK** – jednotné kontaktní místo pro komunikaci zástupců z řad škol s ČŠI týkající se technické, metodické a organizační podpory.

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* 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 je povinná pro většinu maturitních oborů. V současné době není povinná pro obory, na kterých se konají talentové zkoušky, pro obory nástavbového studia a pro Gymnázia se sportovní přípravou. Pro uchazeče o studium na střední škole s maturitní zkouškou znamená konání jednotné přijímací zkoušky absolvování zkoušky (didaktického testu) z českého jazyka a literatura a z matematiky (viz § 60 odst. 5 školského zákona). Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy (nebo 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 bude zohledňovat pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu.

Výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60 % podíl na celkovém hodnocení uchazeče při přijímacím řízení. Gymnázia se sportovní přípravou musí stanovit podíl jednotné zkoušky na celkovém hodnocení uchazeče na minimálně 40 %; střední škola může jako doplněk jednotné zkoušky vypsat i vlastní přijímací zkoušku.

K

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 činnostech. 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 průkazných argumentů vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměří zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

Kontrolní činnost

Kontrolní činnost vykonává ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 škol-

ského zákona, zpravidla v rámci →*komplexní inspekční činnosti*. Kontrolní činnost ČŠI spočívá v kontrole dodržování právních předpisů **vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb**, a dále pak **veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu**. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět.

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 odpovědnosti/skládání úctů 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 žádaný stav. Výčet znaků (dílků 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 a školských služeb.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem ČŠI pro potřeby vnějšího hodnocení škol a školských zařízení. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle školních vzdělávacích programů a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejich 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:

1. mateřské školy;
2. základní školy;
3. střední školy – gymnázia;
4. střední odborné školy;
5. vyšší odborné školy;
6. základní umělecké školy;
7. školní družiny a školní kluby;
8. domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty;
9. střediska volného času;
10. diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče;
11. 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:

1. Koncepce a rámeček školy;
2. Pedagogické vedení školy;
3. Kvalita pedagogického sboru;
4. Vzdělávání;
5. Vzdělávací výsledky;
6. Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti).

Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámeček školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje právě řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání odehrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblastí *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 čtyřúrovňové →*hodnotící škály ČŠI*.

L

Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (LMŠ) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Definuje ji školský zákon (§ 34 ods. 9). Vzdělávání je v LMŠ realizováno, stejně jako v klasických MŠ, podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, avšak s tím rozdílem, že probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí LMŠ, za každého počasí přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nesmí být však stavbou.

Konkrétní podobu LMŠ blíže popisuje vyhláška MŠMT č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

M

Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→*Funkční gramotnost*

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 ne/účelné využívání vyučovacích metod učitelů. Tyto poznatky zaznamenává do →*hospitačního záznamu*.

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* 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 efektivity 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.

P

Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství školy 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 profesionální 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 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Pravidla a průběh tvorby, reali-

zace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části školního vzdělávacího programu „Charakteristika ŠVP“.

Podpůrná opatření

Novela školského zákona s platností od 1. 9. 2016 zavedla nový pojem „podpůrná opatření“ určená dětem, žákům a studentům se →SVP. Podpůrnými opatřeními se dle § 16 školského zákona 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 →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 →RVP a →akreditovanými vzdělávacími programy, vzdělávání podle →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 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 5 stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze je kombinovat. Zatímco podpůrná opatření I. stupně (přímá podpora ve výuce, →*plán pedagogické podpory*) uplatňuje škola/školské zařízení i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit výhradně s doporučením ŠPZ (→*PPP*, →*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 místě příslušném inspektorátu ČŠI.

→*inspekční činnost; inspekční výstup*

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*. 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 zvládnutí 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...). 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 →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 jejich [mimořádné] nadání apod.

Nejde pouze umístění žáka s potřebou podpory ve vzdělávání do běžné školy, ale spíše o přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje 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 péči o duševní zdraví všech žáků a učitelů.

ČŠI intenzivněji sleduje a vyhodnocuje míru inkluzivity ve školách od školního roku 2015/2016. Zjišťuje např., 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 příloze č. 1 této vyhlášky. Jedná se o skladbu potravin a jejich podíl v připravovaných pokrmech. Ve výživových normách se uvádí doporučená spotřeba vybraných deseti druhů potravin na strávníka a den, která se zpravidla vyhodnocuje v průměru za jeden měsíc. Jedná se o tyto druhy potravin: maso, ryby, mléko, mléčné výrobky, volné tuky a volné cukry, zelenina, ovoce, brambory a luštěniny. Tyto sledované potraviny obsahují základní výživové prvky, např. bílkoviny, tuky sacharidy, kalcium, železo, vitamíny, zejména A, B a C. apod. Tvoří energetickou hodnotu

stravy, která je nezbytná pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže. Jsou stanoveny pro věkové skupiny strávníků 3–6 let, 7–10 let, 11–14 let a 15–18 let. V jednom zařízení školního stravování je možné vzhledem k věkové struktuře strávníků použít více normativů odpovídajících příslušným kategoriím strávníků.

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.

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.

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*, →*speciálně pedagogické centrum*), 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.

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.

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

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

→*spotřební koš*

Z

Záznam o úrazu

Škola/→*školské zařízení* je povinná/é zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech. 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.

Použité materiály

KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum Univerzita Karlova v Praze, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: Česká školní inspekce, březen 2010.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve výuce*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s., 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014. Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 978-80-905632-7-8.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015. Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 80-88087-06-9.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-09-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice (S praktickými ukázkami)*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 73/2005, Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon 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.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Elektronické zdroje

CERMAT. *Jednotná přijímací zkouška. Základní informace*. [online]. [cit. 2017-09-27]. Dostupné z: <http://www.ceremat.cz/jednotna-prijimaci-zkouska-2017-1404035397.html>

ČŠI. *Metodiky pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti*. (Č. j.: ČŠIG-2978/15-G2). [online]. [cit. 2017-09-14]. Dostupné z: <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%C5%BDEN%C3%8D/V%C3%BDstupy%20KA1/JG/Methodika-pro-hodnoceni-rozvoje-JG.pdf>

MŠMT. *Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole*. (Č. j. MSMT-27466/2016). [online]. [cit. 2017-09-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39262/>

MŠMT. *Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků*. (Č. j.: MSMT-43301/2013). [online]. [cit. 2017-09-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32879/>

NÚV. *Plán pedagogické podpory*. [online]. [cit. 2017-09-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/plpp-digi>

ZORMANOVÁ, L. *Lesní mateřská škola*. [online]. [cit. 2017-09-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21325/LESNI-MATERSKA-SKOLA.html/>

NÚV. *Pedagogický lexikon*. Metodický portál RVP.cz [online]. [cit. 2015-08-06]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon.

Tematické zprávy

**České školní inspekce za školní rok
2016/2017**

Praha, prosinec 2017

Kvalita výchovně-vzdělávací
činnosti v zařízeních pro výkon
ústavní nebo ochranné výchovy

Tematická zpráva

2016
2017

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na kvalitu výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a), b), c) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z prezenční inspekční činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) a z doplňkového inspekčního elektronického zjišťování, které bylo provedeno v termínu od 22. srpna do 31. srpna 2016 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele všech školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zřizovaných ministerstvem a zapojeno do něj bylo celkem 58 zařízení. Prezenční inspekční činnost započala již v červnu 2016 a ukončena byla v únoru 2017. Navštívena byla postupně všechna zařízení zřizovaná MŠMT s výjimkou jednoho, kde byla inspekční činnost provedena v nedávné době. Celkem tedy bylo prezenčně navštíveno 57 školských zařízení. Svým rozsahem a orientací šlo o první takto koncipované plošné šetření zaměřené na problematiku ústavní nebo ochranné výchovy v České republice.

2 Zaměření inspekční činnosti

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. Hlavním cílem této péče je opětovné zařazení dítěte do běžného vzdělávacího procesu, jeho návrat zpět do původní rodiny, je-li to možné, popřípadě jeho umístění do náhradní rodinné péče. Děti umístěné v zařízeních pro závažné poruchy chování (dětský domov se školou nebo výchovný ústav) se zpravidla vzdělávají ve školách, které jsou zřízeny jako součást zařízení. Při dětských domovech se školou jsou zřízeny základní školy, kde jsou žáci vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (popřípadě jeho přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) 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.

Česká školní inspekce hodnotila zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání¹ schválených ministryní školství, mládeže a tělovýchovy, v modifikaci pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče (dále i „zařízení“). Hodnocena byla také míra naplňování Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči stanovené výnosem ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 5/2016². V průběhu inspekční činnosti byly vedle hospitací, kterých bylo provedeno při specifických činnostech skupin celkem 379, využity také dotazníky pro děti umístěné v zařízeních a záznamy z řízených rozhovorů s těmito dětmi (celkem bylo těmito nástroji dotazováno 543 dětí, tj. 24 % z celkové počtu 2 263). V zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy provedla Česká školní inspekce také kontrolu dodržování vybraných právních předpisů relevantních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, veřejnosprávní kontrolu a kontrolu školního stravování. Česká školní inspekce zaměřila dále pozornost mj. na koncepci jednotlivých zařízení, na profil a specializaci zařízení, funkčnost minimálních preventivních programů, dodržo-

1 [http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-\(6\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-(6))

2 <http://www.msmt.cz/file/35026?highlightWords=standardy+kvality+p%C3%A9%C4%8De>

vání kapacity zařízení, realizaci vzdělávání v externích školách (tedy v běžných školách, které nejsou součástí zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy), ukládaná opatření ve výchově a útěkovost dětí, zabezpečení činnosti specializovanými pracovníky, organizaci diagnostické činnosti, a na specifické problémy zařízení identifikované v předcházejících inspekčních akcích.

Vzhledem k tomu, že jde o specifická zařízení určená pro děti a mládež, je v textu této tematické zprávy pro větší přehlednost používán pojem „dítě“, který tak není terminologicky vztážen k účastníkům předškolního vzdělávání, ale obecně ke klientům zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

3 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

3.1

Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Tabulka 1

Diagnostický ústav – počet dětí, lůžková kapacita ve školním roce 2015/2016

	Počet	Počet zařízení
Počet dětí	1 337	13
z toho chlapců	797	
Lůžková kapacita	484	
Průměr dětí na diagnostický ústav	102,8	

Tabulka 2

Dětský domov se školou – počet dětí, lůžková kapacita ve školním roce 2015/2016

	Počet	Počet zařízení
Počet dětí	1 013	28
z toho chlapců	727	
Lůžková kapacita	901	
Průměr dětí na dětský domov se školou	36,2	



Tabulka 3

Výchovný ústav – počet dětí, lůžková kapacita ve školním roce 2015/2016

	Počet	Počet zařízení
Počet dětí	1 641	27
z toho chlapců	1 094	
Lůžková kapacita	1 127	
Průměr dětí na výchovný ústav	60,8	

Během školního roku 2015/2016 poskytovala zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy v souhrnu péči 3 991 dětem (alespoň v části roku). Podle příslušného výkazu MŠMT bylo v těchto zařízeních k 31. 10. 2016 umístěno 2 263 dětí. 1 728 dětí tedy představuje průchody zařízeními v průběhu školního roku.

Tabulka 4

Děti ve věkových skupinách – podíl (v %)

Věkové skupiny	Podíl
0–6 let	1,6
7–10 let	3,2
11–15 let	36,5
16–18 let	55,3
19–26 let	3,4

V zařízeních jsou v největší míře děti ve věku 16–18 let a 11–15 let. Z uvedených údajů je patrné, že **ve většině případů děti přicházejí do jednotlivých zařízení ve věku 15–18 let**, což z hlediska možnosti působení na další vývoj dítěte není ideální. **K umístění dítěte do zařízení tak v těchto případech dochází až tehdy, kdy jsou patologické změny v chování dětí již velmi rozsáhlé a negativní vzorce chování silně zakořeněné.** Většina těchto dětí má ovšem problémy již od raného dětství. Umístění takového jedince do ústavního zařízení ve vyšším věku pak mnohdy ovlivňuje i řadu jiných dětí s výrazně méně závažnými výchovnými problémy a přináší nemalé obtíže v práci s dynamikou celé komunity. Zde je ovšem třeba připomenout, že o umístění dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy rozhodují soudy, řešení této problematiky je tedy odpovědností zejména rezortu spravedlnosti.

Na druhé straně je z uvedeného patrné, že současným trendem je využívání ústavní výchovy až v krajním případě, v situaci, kdy byla neúspěšná jiná opatření.

Tabulka 5

Děti pocházející z jednotlivých typů rodiny – podíl (v %)

	Podíl
Úplná rodina	20,2
Neúplná rodina	45,0
Doplněná rodina (jeden z manželského páru je vlastním biologickým rodičem dítěte a druhý je tzv. nevlastní)	21,0
Náhradní rodinná péče – poručenství nebo opatrovnictví	5,2
Náhradní rodinná péče – adoptivní rodina	1,9
Náhradní rodinná péče – pěstounská péče	6,7

Tabulka 6

Důvody pro umístění jednotlivých dětí do zařízení uvedené v rozhodnutí soudu – počet a podíl (v %)

	Počet	Podíl
Zanedbávání péče a výchovy	1 559	39,1
Sociální důvody, ztráta bydlení, špatná ekonomická situace	335	8,4
Násilné chování v rodině včetně CAN	353	8,8
Výkon trestu odnětí svobody jednoho či obou rodičů	93	2,3
Trestná činnost dítěte	1 000	25,1
Selhání pěstounské péče	236	5,9
Na žádost rodiče	802	20,1
Na žádost dítěte	60	1,5

Nejčastějšími důvody pro umístění dětí do zařízení (uvedenými v příslušných rozhodnutích) jsou **zanedbání péče a výchovy**, **trestná činnost** dítěte a **žádost rodiče**. Pokud se děti dostávají do péče pozdě a zároveň je nejčastějším důvodem pro jejich umístění zanedbání péče, pak je třeba, aby s touto informací důsledně pracovaly zejména orgány sociálně právní ochrany dětí (dále i „OSPOD“) a příslušné soudy, neboť v tomto ohledu již nejde o agendu ústavních zařízení v gesci MŠMT. V případech, kdy je v rozhodnutí soudu uvedeno zanedbání péče a výchovy, jde mnohdy o kumulované důvody, mezi které patří také nezajištění docházky dítěte do školy, nerespektování autorit dítětem v rodině i ve škole, agresivní chování dítěte, psychiatrické problémy dítěte či vývojové poruchy chování, nedostatek rodičovských kompetencí např. v důsledku zdravotního postižení rodičů, užívání návykových látek dítětem nebo jeho trestná činnost.

Tabulka 7

Specifikace dětí

	Počet
Počet dětí po umístění do zařízení vzdělávaných v externí škole	660
Počet dětí s uloženou ochrannou výchovou	130
Počet dětí vzdělávaných ve školním roce 2015/2016 ve vzdělávacím programu RVP ZV LMP	491
Počet dětí vzdělávaných ve školním roce 2015/2016 ve vzdělávacím programu RVP ZŠS	50
Počet dětí, které nebyly ke dni 1. 9. 2015 včas přemístěny z DDŠ do VÚ – následné vzdělávání na základě soudního rozhodnutí	61

Vzhledem k četnosti a závažnosti trestné činnosti nebo u dětí do 15 let činnosti jinak trestné (tj. činnosti, která by v případě zletilých byla kvalifikována jako trestná) je znepokojivým nízký počet uložených ochranných výchov. Často dochází k pozdnímu přemístění dětí do odpovídajícího typu zařízení (např. proto, že trvá delší dobu, než je provedeno jednání u soudu, soud si také může vyžadovat svědectví dalších osob a odročovat jednání, případně se čeká, než rozhodnutí nabude právní moci apod.) a následně s tím spojenému pozdnímu, a tím i komplikovanému začlenění dětí do vzdělávacího procesu.

Počet dětí vzdělávaných v externích školách naznačuje pozitivní trend začleňování dětí do běžné společnosti a vyvrací argumenty, že v rámci jejich vzdělávání musí nutně docházet k naprosté izolaci od dětí vzdělávaných v tzv. hlavním vzdělávacím proudu. Dětem, které v běžné škole selhaly, je v zařízení poskytováno odpovídající vzdělávání s ohledem na jejich specifické vzdělávací potřeby, přičemž je i v těchto případech možné opětovné začlenění zpět do běžného typu škol. Konkrétním důvodem docházky dítěte do externí školy je jeho adaptace a socializace, příprava na nařízení ústavní výchovy, potřeba vyšších vzdělávacích



nároků na dítě, podmíněčné propuštění dítěte nebo i zachování vazeb, pokud dítě je umístěno do zařízení na základě sociálních důvodů. Důvodem pro vzdělávání dětí s nařízenou ústavní výchovou v externí škole mohou být také jejich speciální vzdělávací potřeby (dále i „SVP“), které je možné v potřebné míře saturovat pouze v rámci speciální třídy prostřednictvím příslušně kvalifikovaných odborníků (např. závažné smyslové vady – poruchy sluchu, zraku, kombinované vady apod.).

Mimo vzdělávání v externích školách jsou tedy klienti zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, kteří již dokončili povinnou školní docházku, vzdělávání také ve středních školách, které jsou součástí těchto zařízení (36,8 % zařízení má jako svou součást střední školu). Tyto střední školy nabízejí celkem 64 oborů vzdělání, jimž ovšem dominují obory kategorie E, které jsou určeny především pro absolventy dřívějších speciálních základních škol. Jde tedy o obory, které mají upravený obsah s nižšími nároky ve všeobecné i odborné složce vzdělávání a připravují pouze pro výkon jednoduchých prací např. v rámci různých dělnických povolání.

Přehled oborů vzdělání v SŠ, které jsou součástí zařízení

Název oboru	Počet oborů
Práce ve stravování	9
Provozní služby	9
Stavební práce	7
Kuchař-číšník	5
Zahradnická výroba	5
Praktická škola dvouletá	4
Strojírenské práce	3
Lesnické práce	2
Stravovací a ubytovací služby	2
Zednické práce	2
Potravinářská výroba	2
Cukrář	1
Dřevařská výroba	1
Lesní mechanizátor	1
Malířské a natěračské práce	1
Opravařské práce	1
Pečovatelské služby	1
Praktická škola jednoletá	1
Strojní mechanik	1
Šití prádla	1
Tesařské práce	1
Truhlář	1
Zahradnické práce	1
Zedník	1
Zemědělské práce	1
Kategorie oboru	Počet oborů
E	49
H	10
C	5
Celkem	64

Provedené inspekční hospitace specifických činností skupin, které se týkaly 2 161 dětí (zapsaných 2 772 dětí), potvrzují vysokou míru zastoupení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podíl těchto dětí činil 74 % ze všech dětí v hospitovaných aktivitách. Tato skutečnost klade značné nároky na využívání specialistů (etopedů, psychologů) při všech typech výchovných a vzdělávacích činností. Průměrná celková délka pobytu dětí dotazovaných prostřednictvím řízeného rozhovoru a dotazníku v zařízeních institucionální výchovy činila **4,5 roku**, **průměrná délka** pobytu v aktuálním zařízení pak **půl roku**. **Časté střídání pobytu** v jednotlivých zařízeních je tedy **negativním průvodním jevem**.



Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Součástí prezenční inspekční činnosti bylo mimo jiné i hodnocení a kontrola prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek pro pobyt a vzdělávání dětí s ohledem na specifické cíle a aspekty těchto zařízení.

V naprosté většině hodnocených zařízení **byly sice prostorové, materiální a hygienické podmínky na základní úrovni splněny, nelze je ovšem zdaleka považovat za ideální.** Ubytovací část i kmenové třídy jsou mnohde umístěny na společném patře, kdy třída je v odpoledních hodinách využívána jako obývací pokoj, a prostory pro volný pohyb klientů v budově jsou omezeny. Nevhodné je mnohdy i prostorové uspořádání rodinných skupin (prostorově propojené dvě rodinné skupiny), které neodpovídá běžné domácnosti, stejně jako nedostatečné vybavení výchovných skupin omezující odpočinkové a společenské aktivity.

Počty umístěných dětí nepřevyšovaly stanovenou kapacitu zařízení, výjimky byly vždy vyřízeny se souhlasem zřizovatele. V této souvislosti je ovšem třeba uvést, že udělování výjimek z počtu dětí narušuje strukturu skupin, a jde tedy o problematické opatření. Ve většině zařízení byly splněny také všechny základní provozně technické podmínky (kvalita osvětlení, vytápění apod.), v některých zařízeních byly prostorové podmínky hodnoceny jako nevyhovující (šlo zejména o staré budovy, které nejsou stavebně uzpůsobeny pro činnost těchto zařízení). Ve 44 % zařízení byl splněn požadavek bezbariérového přístupu pro děti s tělesným postižením, např. instalací rampy, výtahu, zvedací plošiny či jednopodlažním řešením objektu. Při zajišťování bezpečnosti dětí uplatňovala většina zařízení takové postupy, které v co největší možné míře zachovávají soukromí dítěte, jeho svobodný a samostatný pohyb, avšak pouze 72 % zařízení mělo specifikována pravidla pro užívání stavebně technických prvků ochrany či audiovizuálních systémů, se kterými byli seznámeni děti i zaměstnanci.

V oblasti zajištění simulace prostředí běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí je situace složitější, neboť prostorové uspořádání se fungování běžné domácnosti podobalo často jen formálně.

Architektonické řešení je pro stávající strukturu umístěných dětí zpravidla problematické a negativně ovlivňuje soukromí i úspěšný a efektivní resocializační proces postavený na osvojení funkčních a sociálně přijatelných strategií chování. Zařízení jsou často umístěna v neosobních, velkých budovách, s nečleněným prostorem a dlouhými chodbami, prostředí je mnohdy značně odosobněné, děti nemají možnost zařídit si prostor a mít na jeho podobu vliv. Další ne zcela vhodnou skutečností jsou velké hromadné ložnice, nepřítomnost zázemí pro uchovávání vlastních věcí a volný přístup během dne k nim, oddělení a zpřístupnění místa, kde dítě žije, a místa pro uchovávání věcí, velké jídelny, nezabydlené nebo deficitní společné prostory pro trávení volného času, hromadné koupelny neumožňující adekvátní soukromí. Někde se stále objevuje také oddělování přístupu pro děti a personál na nevhodných místech (mříže uvnitř budov apod.). Chybí rovněž pokoje pro malý počet dětí, ve kterých mají možnost soukromí.

Níže uvedená tabulka vyjadřuje zastoupení jednotlivých typů prostředí v hospitovaných činnostech.

Zastoupení míst sledované činnosti v hospitacích (v %)

Místnost	Zastoupení
Obývací pokoj	25
Klubovna	19
Ložnice	10
Mimo zařízení	9
Tělocvična, cvičebna, posilovna	8
Specializovaná místnost	6
Jiná místnost	6
Zahrada	5
Hřiště	5
Učebna	3
Odborná pracovna	3

V provedených 379 hospitacích byly základní podmínky pro činnosti dětí hodnoceny v zásadě kladně. Z tohoto pohledu pak elementární materiální podmínky a prostorové vybavení ve většině případů odpovídaly výchovně-vzdělávacímu cíli a činnostem.

V oblasti zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí bylo v několika případech zjištěno zvýšené riziko úrazu, způsobené např. vadnou elektroinstalací nebo nevyhovujícími hygienickými parametry.

3.3

Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Česká školní inspekce hodnotila také finanční podmínky pro činnost těchto zařízení. Rozhodným obdobím pro hodnocení finančních podmínek byl uzavřený kalendářní rok 2015. V uvedeném roce činily celkové finanční zdroje, tj. příspěvek podle § 160 odst. 1 písm. a) školského zákona, rozvojové programy podle § 163 školského zákona, ESF, dary apod. souhrnnou částku 1 578 920 686 Kč, z toho příspěvek ze státního rozpočtu činil 1 474 143 034 Kč. Zařízení získala prostředky z dalších zdrojů (sponzorské dary, další hospodářská činnost apod.) v celkové výši 104 777 652 Kč. Celkové souhrnné výdaje těchto zařízení v uvedeném roce představovaly částku 1 553 100 645 Kč. Veškeré výdaje zařízení tedy byly pokryty, přičemž podíl dotací ze státního rozpočtu na celkových výdajích činil 95 %.

Osobní náklady činily v souhrnu 200 236 516 Kč, neinvestiční výdaje (NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby) představovaly v souhrnu částku 2 301 114 Kč, další neinvestiční výdaje na školení a vzdělávání pak 2 900 162 Kč. Celkové výdaje na jeden výkon činily 822 617 Kč.

Při inspekční činnosti nebyl v žádném zařízení zjištěn stav, kdy by finanční podmínky znemožňovaly nebo významně omezovaly činnost některého zařízení. Jiná situace je však z pohledu mzdového ohodnocení pracovníků těchto zařízení, jehož výše naopak pro získání a udržení kvalitních a motivovaných pedagogů, vychovatelů a dalších specialistů omezující je. Pozornost si zaslouží také velmi nízká částka, kterou zařízení vynaložila na doplňující, kontinuální, krátkodobé či specializační vzdělávání odborného personálu.

Podrobnosti k finančním podmínkám zařízení jsou uvedeny v následující tabulce.



Sledované ukazatele		Hodnoty
Celkové zdroje (příspěvek podle § 160 odst. 1 písm. a) ŠZ, rozvojové programy podle § 163 ŠZ, ESF, dary apod.)		1 578 920 686
Celkové výdaje		1 553 100 645
Celkové výdaje na jeden výkon		822 617
Příspěvek ze SR (333)		1 474 143 034
Příspěvek ze SR na jeden výkon		780 796
Podíl příspěvku ze SR na celkových výdajích		0,95
Ostatní zdroje		104 777 652
Ostatní zdroje na jednotku výkonu		55 497
Osobní náklady celkem		200 236 516
Osobní náklady SR		200 228 516
Průměrný plat PP		28 855
z toho tarif		15 584
Podíl osobních nákladů hrazených ze SR	na celkových osobních nákladech	0,999
	na celkové dotaci ze SR	0,136
	na celkových nákladech	0,129
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM		2 301 114
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM na jednotku výkonu		1 219
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR		2 301 114
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR na jednotku výkonu		1 219
Podíl NIV ze SR na učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	na celkových výdajích za učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	1
	na celkové dotaci ze SR	0,0016
	na celkových nákladech	0,0015
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM		2 900 162
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM na jednotku výkonu		1 536
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR		2 900 162
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR na jednotku výkonu		1 536
Podíl nákladů na vzdělávání ze SR	na celkových nákladech na vzdělávání	1
	na celkové dotaci ze SR	0,0020
	na celkových nákladech	0,0018
Neinvestiční výdaje – ICT CELKEM		4 8087 684
Neinvestiční výdaje – ICT – CELKEM na jednotku výkonu		2 547
Neinvestiční výdaje – ICT – ze SR		4 8087 684
Neinvestiční výdaje – ICT – ze SR na jednotku výkonu		2 547
Podíl nákladů na ICT ze SR	na celkových nákladech na ICT	1
	na celkové dotaci ze SR	0,0033
	na celkových nákladech	0,0030
Ostatní provozní výdaje		1 342 854 169
Ostatní provozní výdaje na jednotku výkonu		711 258
Podíl ostatních výdajů na celkových výdajích		0,86

Součástí inspekční činnosti byla také veřejnosprávní kontrola využívání finančních prostředků ze státního rozpočtu zaměřená na tvorbu fondu reprodukce majetku. Kontrolované subjekty v roce 2015 disponovaly prostředky ze státního rozpočtu včetně prostředků fondu reprodukce vytvořeného i v předchozích letech ve výši 1 586 672 951 Kč. U kontrolovaných osob byla tvorba fondu reprodukce v souladu se schválenými odpisovými plány. Používání tohoto zdroje na obnovu a rozvoj bylo ve všech případech v souladu s plánem tvorby a čerpání prostředků fondu reprodukce majetku v roce 2015, schváleného Odborem investic MŠMT.

Dále bylo hodnoceno zavedení, fungování a udržování vnitřního kontrolního systému v roce 2015 (řídící kontrola a interní audit) podle § 25 až 31 zákona č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole. Ve všech případech byl vnitřní kontrolní systém identifikován jako funkční.

3.4

Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V rámci inspekční činnosti byly hodnoceny také personální podmínky zařízení jako klíčového faktoru kvality poskytovaných služeb.

V 60 % zařízení všichni pedagogičtí pracovníci splňovali stanovené kvalifikační předpoklady, ovšem v 10 % zařízení chyběl některému pedagogickému pracovníkovi platný doklad o psychologickém vyšetření potvrzující splnění podmínky psychické způsobilosti, který je zákonným předpokladem pro výkon práce v zařízení. Chybějící doklad samozřejmě může znamenat jen administrativní pochybení, ale také závažnější problém v případě, kdy by předpoklad psychické odolnosti pedagogického pracovníka při vyšetření nebyl potvrzen.

V hodnocených zařízeních pracovali v průměru na každé zařízení 3 etopedi, 2–3 psychologové a 5 pedagogů s psychoterapeutickým výcvikem. Relativně vysoké průměrné počty specialistů jsou ovšem významně ovlivněny situací v diagnostických ústavech, zatímco ostatní typy zařízení se potýkají spíše s nedostatkem těchto pracovníků. Nedostatek specialistů bývá řešen dělením jejich úvazků pro jednotlivé činnosti (součásti) zařízení. Podle zjištění České školní inspekce využívá 43 % zařízení služeb externího psychologa a 12 % služeb externího etopeda. Tato situace je problematická už jenom proto, že služby psychologů a speciálních pedagogů ve večerní době, v době víkendů, prázdnin a volna externista neobsáhne. Dalším souvisejícím problémem je také vysoký počet dětí na jednotlivé specialisty, a tím pádem i **nedostatečná interakce specialisty s dítětem**. Dělení úvazků specialistů pro jednotlivé součásti školského zařízení je sice častým, nicméně jistě nevhodným řešením. Uvedené **počty specialistů umožňují pouze 51 % zařízení zcela zajistit pravidelnou systematickou péči etopedů a psychologů**, ve 41 % zařízení umožňuje výše úvazků zajistit tuto péči jen částečně, tedy ne pro všechny děti a ne v požadovaném rozsahu. **V některých zařízeních** bylo zjištěno, že **pravidelná a systematická péče etopedů nebo psychologů není zajištěna prakticky vůbec**, což je třeba považovat za **fatální nedostatek**. Obecně lze konstatovat, že **systemové zajištění psychologické a etopedické péče je v současné době nedostatečné**. Tuto péči často zajišťuje buď jen psycholog, nebo jen etoped (a někde navíc pouze na částečný úvazek). Poukázat je třeba také na nedostatečnou spolupráci psychologů a etopedů s dalšími pedagogickými pracovníky a na skutečnost, že se často jen minimálně zapojují do tvorby a vyhodnocení Programů rozvoje osobnosti dítěte (dále i „PROD“).

V uskutečněných hospitacích byl pedagogický pracovník v 94 % odborně kvalifikovaný dle zákona o pedagogických pracovnících, v 91 % šlo o zaměstnance s funkčním zařazením vychovatel. Ve 24 % hospitovaných činnostech působil souběžně ještě další pedagog. Téměř ve všech případech šlo o kmenové zaměstnance zařízení. Věkový průměr pedagogů je 45–50 let, v případě ředitelů zařízení je věkový průměr ještě vyšší. Naopak v mladším věku jsou



zpravidla odborní pracovníci, např. psychologové. Zastoupení jednotlivých odborností pedagogických a sociálních (nepedagogických) pracovníků v hospitovaných činnostech vyjadřuje tabulka níže.

Tabulka 11

Zastoupení odborných pracovníků v hospitovaných činnostech (v %)

Odborný pracovník	Zastoupení
Etoped	8
Psycholog	6
Speciální pedagog	2
Terapeut	1
Jiný pracovník	2
Odborný pracovník při hospitaci nebyl	81
Sociální pracovník	5

Tabulka 12

Počty asistentů pedagoga a bezpečnostních pracovníků

	Počet	Počet zařízení alespoň s 1 asistentem pedagoga / bezpečnostním pracovníkem	Průměr na 1 zařízení
Počet asistentů pedagoga (fyzické osoby) – denní služba, kteří v zařízení aktuálně působí (stav k 31. 8. 2017)	205	42	3,5
Počet asistentů pedagoga (fyzické osoby) – noční služba, kteří v zařízení aktuálně působí (stav k 31. 8. 2017)	470	56	8,1
Počet bezpečnostních pracovníků (fyzické osoby), kteří v zařízení působili ve školním roce 2015/16	36	8	0,6

Nejvyšší počet asistentů pedagoga v denní službě v jednom zařízení byl 22, v noční službě 30. Bezpečnostních pracovníků (tedy zaměstnanců, kteří nevykonávají přímou pedagogickou činnost, ale jen dohled nad bezpečností dětí i zaměstnanců zařízení, přičemž službu konají zejména v nočních hodinách) působil ve školním roce v průměru 0,6 na zařízení. Rozdíly v počtech asistentů mezi jednotlivými zařízeními vycházejí z nerovnoměrného rozmístění dětí se SVP.

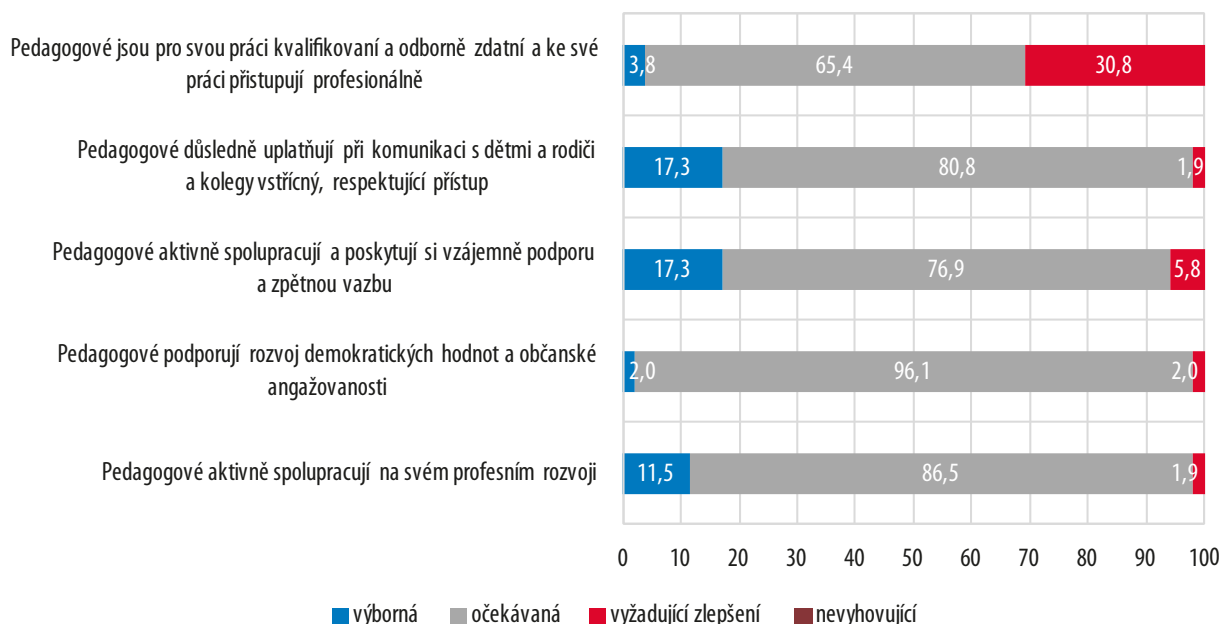
Z hlediska podpory poskytované pedagogům byla zařízení hodnocena v zásadě kladně. Naprostá většina zařízení má definován způsob podpory osobnostního a profesního rozvoje pracovníků i postupy pro pravidelné hodnocení a kontrolu pracovníků a týmů. Ovšem v řadě zařízení jsou tyto postupy sice definovány, ale naplňovány jsou jen formálně a nysystematicky. **Problémem** zůstává také např. **plánování dalšího vzdělávání** pedagogických pracovníků, které je zpravidla **nekonceptní**, většinou **postavené na bázi dobrovolnosti a výběr vzdělávacích akcí je často ponecháván jen na jednotlivých pracovnících**.

V rámci modelu tzv. kvalitní školy a na něj navázaných hodnotících kritérií Česká školní inspekce hodnotí školy a školská zařízení na čtyřstupňové škále. Každé zařízení tak může v jednotlivých kritériích dosáhnout úrovně „výborné“ (cílová úroveň, k níž by měly všechny činnosti směřovat), „očekávané“ (standardní), „vyžadující zlepšení“ nebo úrovně „nevyhovující“. Znění jednotlivých kritérií pro jednotlivé druhy a typy škol a školských zařízení včetně popisů těchto kritérií jsou k dispozici na webových stránkách České školní inspekce (viz pozn. pod čarou č. 1).

Oblast pedagogického sboru a hodnocení jeho kritérií naznačuje následující graf, další oblasti a jejich hodnocení budou obdobným způsobem komentovány i v dalších částech zprávy.

Graf 1

Hodnocení pedagogického sboru – podíl zařízení (v %)



3.5

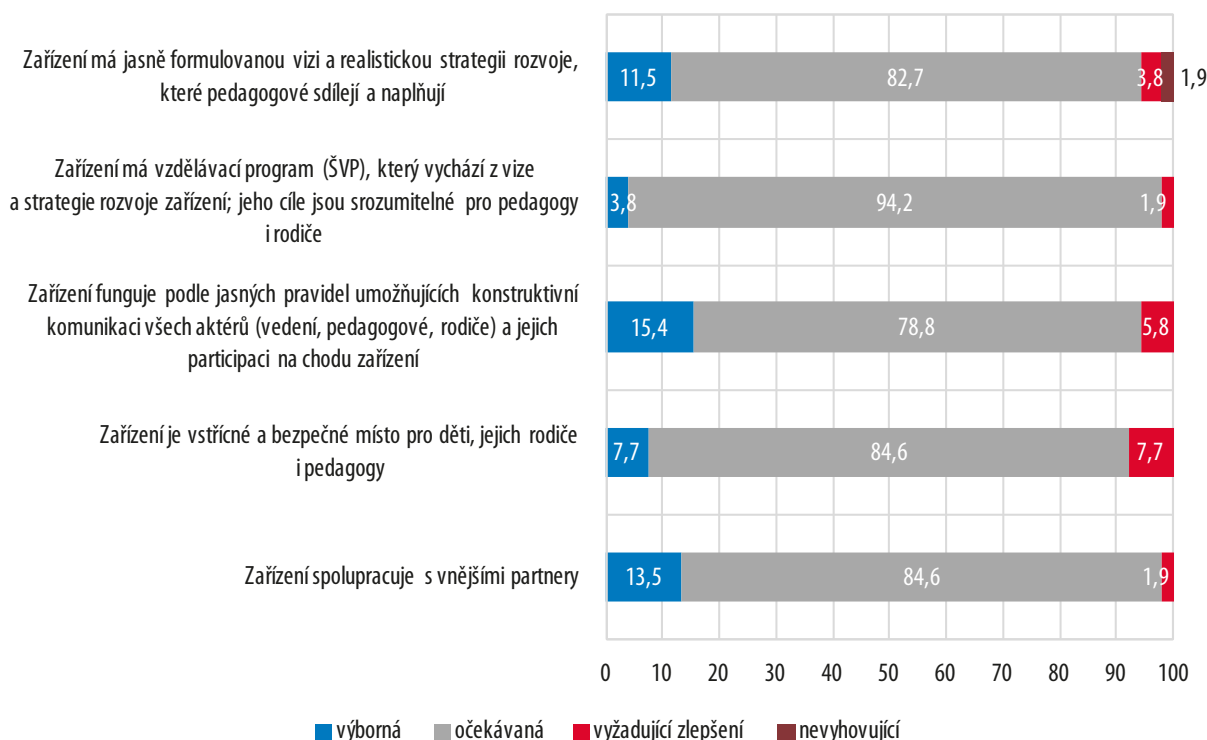
Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Česká školní inspekce hodnotila v rámci prezenční inspekční činnosti také kvalitu řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a naplňování jejich strategie a koncepce.

Koncepce a strategie řízení v zásadě odpovídá zaměření jednotlivých zařízení. Problematiká je však skutečnost, že mezi jednotlivými zařízeními nejsou ve speciální profilaci nebo specializaci rozdíly (drogy, psychiatrické děti, zdravotní postižení, kvalitní výchovně léčebné oddělení s různým zaměřením směrem k potřebám dítěte), výjimku představují víceméně pouze zařízení s oddělením pro mladistvé matky s dětmi. Lze tedy říci, že v současné době je nabídka zařízení shodná a jsou do nich umisťovány jakékoliv děti v zásadě až do naplnění kapacity. Tato skutečnost významně ovlivňuje úspěšnost etopedické resocializační práce u jedinců s extrémními poruchami chování a určitým způsobem ohrožuje řadu dětí s méně závažnými problémy.



Hodnocení kvality koncepce a řízení – podíl zařízení (v %)



Všechna zařízení informují děti, osoby odpovědné za výchovu, zaměstnance a odbornou veřejnost o poskytované péči, jejich cílech, zásadách a dostupnosti. Informace pro veřejnost jsou zpravidla zveřejňovány prostřednictvím webových stránek, jejich kvalita se často značně liší. V některých případech na stránkách ovšem chybí důležité dokumenty (školní vzdělávací program, minimální preventivní program, výroční zprávy apod.) či jejich aktualizace.

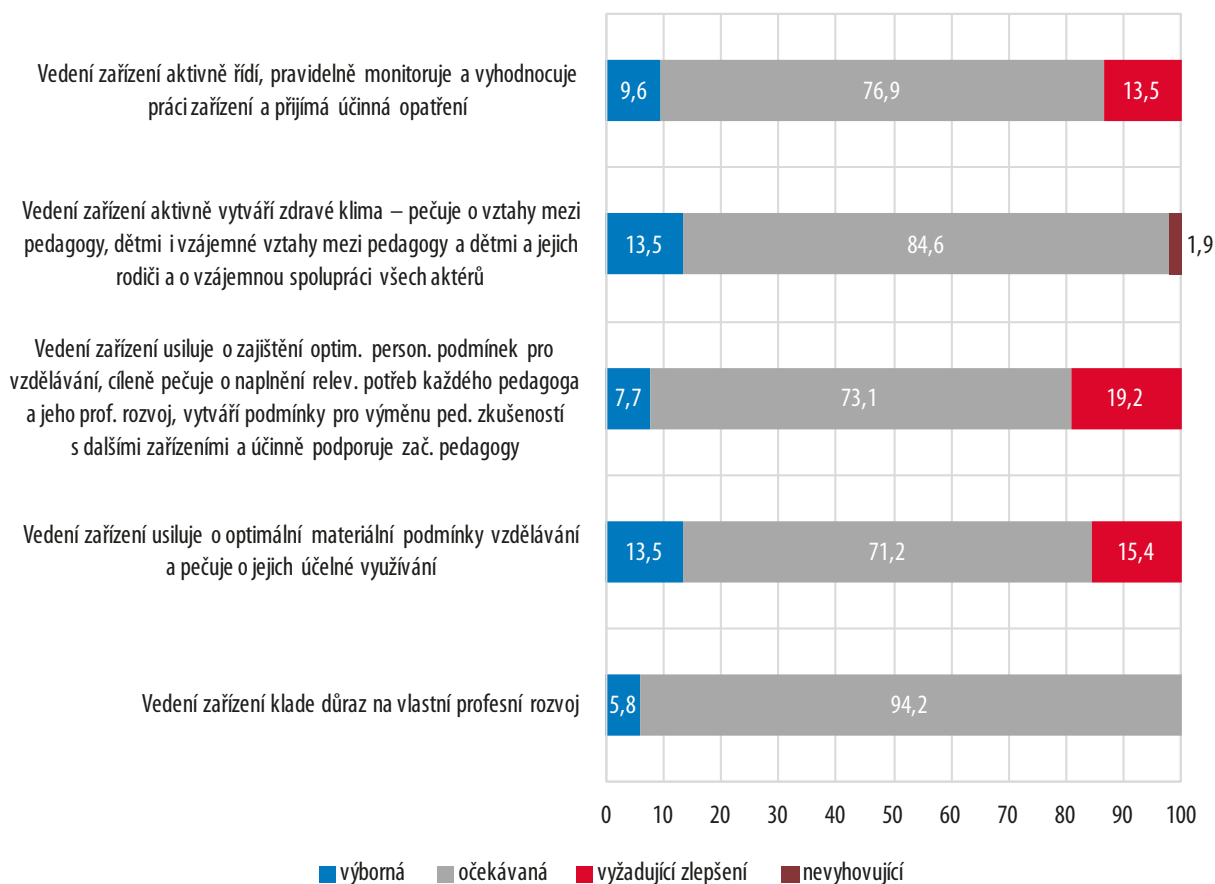
Převážná většina zařízení (35 % rozhodně a 55 % spíše) má definovány interní a externí mechanismy pravidelného hodnocení cílů a kvality poskytované péče (např. vyhodnocování PROD, supervize, porady o situaci dětí, jednání pedagogické rady, stížnosti, evaluační dotazníky, dotazníková šetření, zpětné vazby ze spoluprávy apod.), problematická je ovšem v některých případech skutečnost, že jsou tyto mechanismy uplatňovány pouze formálně, nedostatečně a nesystematicky. V 94 % zařízení jsou písemně definovány postupy, jak si mohou děti a osoby blízké dítěte stěžovat, jak je stížnost evidována a jak je s ní dále nakládáno.

V oblasti řízení, vyjma personálních podmínek, bylo zjištěno v 10 zařízeních porušení právních předpisů, které se týkalo obsahových náležitostí vzdělávacích programů (školní vzdělávací program není zpracován v souladu s rámcovým vzdělávacím programem), deklarační a dodržování práv a povinností dětí ve vnitřním řádu (např. absence pravidel hodnocení výsledků vzdělávání), opatření ve výchově dětí, povinností ředitele nebo vedení povinné dokumentace. Zdaleka ovšem nešlo pouze o formální porušení nějakého předpisu. Zejména nedostatky v obsahu vzdělávacích programů, v dodržování práv a povinností a v opatřeních ve výchově je třeba považovat za závažné, protože ve svém důsledku vedou k deformacím výchovně-vzdělávacího procesu a znesnadňují dosahování výchovně-vzdělávacích cílů.

Hodnocení oblasti **Pedagogické vedení zařízení** podle kritérií České školní inspekce vyjadřuje graf níže.

Graf 3

Hodnocení kvality pedagogického vedení a řízení – podíl zařízení (v %)



V oblasti personálních podmínek vyvíjí většina zařízení snahu optimalizovat stavy pedagogů a specialistů, jejich poptávka se však často nesesetává s odpovídající nabídkou. Klíčovým problémem zůstává také již zmiňované plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které není koncepční a které je postaveno zpravidla na bázi dobrovolnosti.



4 Průběh vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

4.1

Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Tabulka 13

Přijímání dětí bez vstupní diagnostiky – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Ano	32	60,4
Ano, ale součástí zařízení je SVP, kde jsou děti na vstupu diagnostikovány	5	9,4
Ano, ale využíváme externích pracovníků (PPP apod.), kteří děti na vstupu diagnostikují	9	17,0
Jiný způsob	6	11,3
Ne	1	1,9

S výjimkou jednoho zařízení všechna ostatní přijímají děti bez vstupní diagnostiky, přičemž pro většinu přijímaných dětí je diagnostika na vstupu potřebná. 9,4 % zařízení přijímá děti bez vstupní diagnostiky, ale hned na vstupu je diagnostikuje, a to prostřednictvím vlastního střediska výchovné péče. 17 % zařízení děti také přijímá bez diagnostiky, ale také je hned na vstupu diagnostikuje, ovšem nikoli vlastními silami, ale prostřednictvím externistů (např. ze školského poradenského zařízení). 60,4 % zařízení pak přijímá děti bez vstupní diagnostiky, ovšem na vstupu diagnostiku vůbec neprovádí a děti jsou diagnostikovány až později.

Tabulka 14

Počet dětí přijatých s diagnostickou zprávou a počet dětí bez vstupní diagnostiky

	Počet	Průměr na 1 zařízení
Počet dětí přijatých s diagnostickou zprávou ve školním roce 2015/2016	967	19,0
Počet dětí bez vstupní diagnostiky ve školním roce 2015/2016	812	15,9

Zjištění uvedená v tabulkách č. 13 a 14 sice neznamenají porušení nějakého předpisu, ale poukazují na ne zcela optimální průběh procesu přijímání dětí do zařízení. Zajištění vstupní diagnostiky je primárně úkolem diagnostických ústavů mimo jiné i proto, aby tyto ústavy mohly následně metodicky usměrňovat poskytovanou péči.

Tabulka 15

Kdo diagnostikuje děti pro potřeby zařízení – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Psycholog, etoped	36	67,9
Externí pracoviště	8	15,1
Jiný odborník	8	15,1
Nikdo	1	1,9

Diagnostiku dětí pro potřeby zařízení provádí ve dvou třetinách zařízení psycholog či etoped. Mezi jiné odborníky patří např. odborník ze spádového diagnostického ústavu nebo soudní znalec. V optimálním případě by však diagnostiku dětí měli vždy provádět právě odborní pracovníci spádového diagnostického ústavu. V mnoha zařízeních navíc odpovídající počet psychologů a etopedů stabilně a kmenově zaměstnán není (stejně tak počet pedagogických pracovníků ne vždy odpovídá počtu a potřebám umístěných dětí).

V rámci prezenční inspekční činnosti byly zjišťovány a ověřovány také další podrobnosti týkající se přijímání dětí. V žádném zařízení nebyl identifikován případ přijetí dítěte pouze z důvodu nějaké speciální vzdělávací potřeby nebo pouze pro sociální důvody. V zásadě jde zpravidla o kombinaci různých důvodů, např. závažné poruchy chování, v několika případech v kombinaci se sociálními důvody. **Podkladem pro přijetí dětí bylo vždy rozhodnutí soudu, který ovšem rozhoduje i bez znalosti diagnózy dotčeného dítěte, což může významně ovlivnit vhodnost jeho umístění.**

Ve všech zařízeních byl proces přijetí dítěte realizován v úzké spolupráci se všemi příslušnými zúčastněnými, všechna zařízení také podporují společné umístění sourozenců a uvnitř zařízení vytváří podmínky pro jejich blízké soužití. 98 % zařízení seznamuje děti a osoby odpovědné za výchovu s jejich povinnostmi vyplývajícími z pobytu dítěte v zařízení. V 80 % zařízení byl určen klíčový pracovník³ (pedagogický nebo sociální pracovník) pro každé dítě a byla písemně stanovena jeho role ve vztahu k naplňování potřeb dítěte. Ve 20 % zařízení tak nebyly naplněny požadavky Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. V těchto zařízeních tedy např. chyběl klíčový pracovník, děti nebyly seznamovány s hodnocením, chyběly uzamykatelné prostory, chyběly PROD nebo byly neúplné, nebyly aktualizovány vnitřní řády.

Zjišťovány byly také některé další podrobnosti, které charakterizují průchod přijímaných dětí institucionální péčí.

Tabulka 16

Děti s předchozí formou podpory – počet a podíl (v %)

	Počet	Podíl
Školské poradenské zařízení (PPP, SPC)	1 119	28,0
Středisko výchovné péče	1 056	26,5
Dobrovolný diagnostický pobyt v diagnostickém ústavu	312	7,8
Pedopsychiatrické vyšetření včetně pobytu v dětské psychiatrické nemocnici	1 070	26,8
Jiné	187	4,7

Děti dostávaly předchozí formu podpory nejčastěji prostřednictvím školského poradenského zařízení, střediska výchovné péče a pedopsychiatrického vyšetření včetně pobytu v dětské psychiatrické nemocnici. Zůstává ovšem otázkou, k jakému datu jsou jednotlivá vyšetření prováděna, a důležité je, aby děti s psychiatrickou diagnózou a medikací byly v pravidelné péči. Mezi jiné subjekty, které dětem poskytovaly předchozí podporu, patří např. zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, subjekty poskytující adiktologickou péči nebo různé neziskové organizace. Skutečnost, že naprostá většina dětí měla v období předcházejícím jejich umístění do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy již nějakou podporu poskytovánu, ukazuje, že předchozí péče nebyla v těchto případech úspěšná.

Informace o průchodu dítěte preventivními školskými službami je pouze orientační, uve-

3 Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivní výchovnou péči č.j. MSMT-5808/2015: *Pro konkrétní dítě určený pedagogický nebo sociální pracovník zařízení, který sleduje vývoj dítěte, všímá si jeho potřeb a spokojenosti, monitoruje výsledky péče, koordinuje zajištění potřeb dítěte, udržuje pravidelný individuální kontakt s dítětem, hájí jeho zájmy; může koordinovat aktivity, činnosti a služby poskytované dítěti, může být klíčovou osobou pro předávání informací o dítěti mezi zařízením a školou nebo zdravotnickým zařízením.*



dená zjištění mohou být pouhým výsekem skutečnosti. Ve spisech dítěte není mnohdy možné tyto informace relevantně dohledat, zařízení získala informace od pracovníků OSPOD nebo rodičů. Čísla tedy mohou být fakticky mnohem vyšší. Uvedená předchozí pomoc přichází často pozdě, a i přes její časté využívání je nutné dětem ústavní výchovu nařídit.

Tabulka níže uvádí počty dětí, které byly ve školním roce 2015/2016 z jednotlivých institucí náhradní výchovy nebo ústavní péče přemístěny.

Tabulka 17

Počet přemístěných dětí z jednotlivých typů zařízení ve školním roce 2015/2016

	Počet
Dětský domov	297
Dětský domov se školou	288
Diagnostický ústav	449
Výchovný ústav	125
Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc	70
Pěstounská péče, adoptivní péče, poručenství	181
Jiné (v naprosté většině přemístění z rodiny)	251

Průvodním jevem pobytu dětí v zařízeních institucionální výchovy je jejich přemístování z jednoho zařízení nebo typu zařízení do jiného. Přemístění dětí v rámci institucionální dráhy je přirozeným fenoménem a dochází k němu např. z důvodu dovršení určitého věku (přechod z dětského domova se školou do výchovného ústavu), provedení diagnostiky v diagnostickém ústavu apod.

Vysoká četnost přemístovaných dětí zcela evidentně vyplývá také z faktu, že daná zařízení často vyhodnotí své možnosti odborného působení u vybraných jedinců s vážnými poruchami chování jako nevyhovující a ohrožující pro ostatní děti, přičemž přemístěním problémového jedince situaci v ústavu stabilizují. Dochází tak v důsledku nedostatečné schopnosti s těmito dětmi efektivně pracovat a absence specializovaných pracovišť k přemístování dětí, které si musí zvykat na nové prostředí, opakovaně budovat své sociální postavení a marně hledají dospělé vzory, kterým by důvěřovaly a napodobovaly je. Prochází tak strukturou ústavní péče bez dlouhodobé, komplexně pojaté péče a bez individuálního etopedického vedení a psychoterapie. V prostředí nepřipraveném pro komplexní péči o takové jedince pak přirozeně dochází k mnoha kontraproduktivním fenoménům, jako jsou např. útoky na vrstevníky a dospělé, vzdor, rozvoj lhavosti, demonstrativních forem sebepoškozování a útky.

Institucionální dráhu dětí po přijetí vyjadřuje následující tabulka.

Tabulka 18

Počet dětí, které byly v zařízení umístěny ve školním roce 2015/2016 po dobu uvedených intervalů (interval běží od data příchodu dítěte do odchodu ze zařízení)

Délka pobytu	Diagnostický ústav – počet dětí	Dětský domov se školou – počet dětí	Výchovný ústav – počet dětí
0–3 měsíce	579	65	127
3–6 měsíců	419	112	162
6–12 měsíců	169	212	284
1–2 roky	47	290	506
2–3 roky	32	140	237
Déle	5	114	58

Nejkratší dobu jsou umístěny děti v diagnostickém ústavu, v dětském domově se školou a ve výchovném ústavu převládá doba pobytu v délce 1–2 roky a 6–12 měsíců.

4.2

Organizace činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Česká školní inspekce při inspekční činnosti zjišťovala a hodnotila rovněž organizační a obsahové aspekty poskytované péče a vzdělávání dětí v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

Tabulka 19

Organizace výkonu péče – podíl zastoupení (v %)

	Podíl
Zařízení má zpracovány postupy výkonu péče pro všechny umístěné děti*)	92
Zařízení má provázán školní vzdělávací program s ročním plánem a týdenními plány vzhledem k cílové skupině a k nastavení PROD	96
Zařízení zajišťuje prevenci rizikového chování	100
Zařízení aktivně vytváří podmínky pro vytvoření a/nebo udržování kontaktu dítěte s rodinou a blízkými osobami	96
PROD definuje potřeby dítěte, cíle umístění, způsoby naplňování potřeb a cílů umístění v každodenním fungování zařízení, roli zaměstnanců v naplňování programu rozvoje, způsoby vyhodnocování naplňování jeho cílů	92
Zařízení zajišťuje, že PROD je implementován do každodenního chodu zařízení a je živým nástrojem péče o dítě	88
Zařízení provádí diagnostiku dětí	71

*) ochranná výchova, děti vyžadující výchovně léčebný režim, nezletilé těhotné dívky a nezletilé matky a jejich děti, děti se závažnými poruchami chování, děti s extrémními poruchami chování

Při sledování činností zařízení ze strany Národního ústavu pro vzdělávání bylo zjištěno, že ačkoli zařízení uvádí, že se prevenci rizikového chování věnují, v praxi se v oblasti prevence často neorientují a realizují prvky, které jsou např. adiktology považovány za neefektivní (např. besedy, odstrašování apod.).

Diagnostika dětí je v zařízeních zajišťována specializovanými odborníky. V 67 % zařízení provádí diagnostiku etoped. Diagnostika se v těchto případech opírá především o rozhovory a pozorování, což není z hlediska stanovení správné diagnózy dostatečné. V 54 % diagnostikuje psycholog, v 8 % externí pracoviště a v 10 % psychiatr. Ve většině zařízení se pak na diagnostice podílí více uvedených specialistů současně. Kvantitativní informace však mají pouze dílčí vypovídací hodnotu, jako klíčové se jeví věnovat v budoucnu dostatečnou pozornost evaluaci diagnostického procesu v rámci jednotlivých odborností. Specializace uvedených odborníků odpovídají nárokům na provádění diagnózy, avšak v optimálních případech by se měly **průběžnou diagnostikou zabývat přímo diagnostické ústavy**. V jejich fungování byly ovšem zjištěny **zásadní rozdíly**, zejména v nastavení diagnostického procesu, v jeho délce, průběhu, ve výměně informací a v použitých metodách. Rozdílná metodologie, nerovnoměrné odborné zabezpečení, často zastaralé postupy, vágní prognóza vývoje a v několika případech i naprosto nedostatečná znalost zařízení, do kterých jsou děti přemístěny, jsou příkladem jednoho z mnoha systémových nedostatků. V neposlední řadě chybí diagnostickým ústavům jednotné metodické vedení, moderní diagnostické metody, struktura kontinuálního vzdělávání a systémově definovaný rámec procesu rediagnostiky.

V hospitalovaných činnostech byly zastoupeny jednotlivé složky výchovy takto:



Tabulka 20

Složky výchovy sledované činnosti – podíl zastoupení (v %)

	Podíl
Rozumová	32
Pracovní	18
Mravní	19
Estetická	12
Tělesná	15
Ekologická	2
Dramatická	2
Politická	0
Ekonomická	1

Poměr jednotlivých identifikovaných složek je do určité míry ovlivněn výběrem činností pro hospitace, avšak patrný důraz na rozumovou, pracovní a mravní složku odpovídá hlavním cílům institucionální výchovy a poskytované péče. Chybí však konkrétní programy, mimo jiné pro určité skupiny dětí, tak, aby vychovatelé nemuseli tyto děti přemísťovat.

Uvedené výchovné složky byly začleněny v různé míře do všech typů hospitovaných činností, přičemž podíl jednotlivých činností v rámci všech 379 hospitací ukazuje tabulka níže.

Tabulka 21

Typy sledovaných činností – podíl zastoupení (v %)

	Podíl
Sportovní	17
Rekreační	12
Pracovní	17
Výtvarná	7
Příprava na vyučování	12
Vycházka	4
Volná činnost	8
Jiná činnost	23

4.2.1 Formy práce a metody

V průběhu hospitovaných činností výše uvedených typů využívali pedagogové následující formy práce.

Tabulka 22

Využívané formy práce – podíl zastoupení (v %)

	Podíl
Individuální práce	31
Hromadné působení (skupinová práce)	22
Spolupráce vychovatele a dětí	35
Výchovné a vzdělávací projekty	2
Společné řešení projektů nebo problémových situací	6
Aktivity dětí mimo zařízení	3
Aktivity jiných institucí, organizací	1
Jiná forma	1

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že organizačně náročnější formy práce, které představuje především projektová činnost, jsou dosud zastoupeny jen okrajově, ačkoliv právě tyto formy vytvářejí podmínky příznivé pro tvorbu a posilování sociálních vazeb, pocitu odpovědnosti apod. Obzvláště u dětí s poruchami chování, u dětí ze sociálně nepodnětného prostředí a u dětí, které jsou v ústavní péči od raného dětství, je nezbytné, aby se v rámci řízených aktivit učily rozvíjet rozmanité pracovní dovednosti, podílely se na chodu zařízení, naučily se sebeobsluze, poznávaly praktické dovednosti, které budou potřebovat po propuštění ze zařízení (např. kde a jak hledat práci, kde žádat o podporu, kde o terapii, kde o léky apod.). Tyto dílčí dovednosti a praktické nácviky byly zaznamenány ve sledovaných činnostech poměrně zřídka, navíc zpravidla bez systematického plánování.

Metody realizované při hospitovaných činnostech odrážejí specifika cílů jednotlivých typů zařízení – tak jak je ilustrováno v následující tabulce.

Tabulka 23

Použité metody ve sledované činnosti – podíl zastoupení (v %)

	Podíl
Příklad	16
Povzbuzování	24
Potlačování	2
Cvičení	6
Přesvědčování	7
Kooperace	8
Metoda požadavku	10
Metoda režimu	6
Soutěže	5
Rituály	4
Hodnocení	10
Metoda situační	2
Metoda inscenační	0

Využité formy práce a metody napomáhaly rozvoji jednotlivých vzdělávacích a výchovných složek takto:



Sledovaná činnost rozvíjela – podíl zastoupení (v %)

	Podíl
Samostatnost dětí	27
Schopnost spolupráce	20
Schopnost práce s informacemi	14
Kreativitu dětí	13
Kritické myšlení a schopnost argumentace (schopnost vlastního názoru a náhledu)	12
Technické dovednosti (praktické a rozumové dovednosti)	7
Kulturní povědomí	3
Environmentální výchovu	2
Multikulturní výchovu	0
Žádnou z uvedených oblastí	1

Ačkoliv je zřejmé, že zaměření zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy vede k preferenci některých složek, **velmi nízké zastoupení** např. **rozvoje kulturního povědomí, technických dovedností**, ale také třeba **finanční gramotnosti, zvládání stresu, způsobů moderní komunikace, dovednosti hledat si práci** apod. **ukazuje na podceňování důležitých oblastí**, a v důsledku toho na **velmi nerovnoměrné působení na děti**, kterým je poskytována institucionální výchova. Poukázat tak lze např. na **vnitřní klima zařízení, nedostatečné řízení některých zařízení** ze strany jeho ředitele, **absenci psychologů a etopedů**, na skutečnost, že **některé skupinové aktivity vykazují nezdravé prvky soutěžení** a mohou vést až k šikanózním mechanismům. Některá zařízení **nemají nastavený systém aktivního zjišťování klimatu ani názorů na jejich činnost** ze strany dětí a zaměstnanců či osob odpovědných za výchovu dětí. Často je většina aktivit provozována za přítomnosti druhých osob, na principu **hromadného zacházení**. **Skupinové aktivity tedy převládají nad těmi individuálními**. U dětí jsou zpracovány PROD, ale mnohdy již není zjevné, jakým způsobem byl tento program individuálně a kontinuálně veden, kým a s jakými úspěchy či neúspěchy, tak aby bylo možné korigovat nevhodné behaviorální strategie. Nejsou prověřovány dílčí dovednosti dítěte vedoucí k osamostatnění a osvojení nových forem chování. Jinak řečeno, často chybí zpětnovazebné mechanismy pro ověření, zda jsou děti dostatečně vedeny k tomu, aby byly schopny se postarat samy o sebe nebo o někoho jiného. V případech nevhodné behaviorální strategie a nedostatečně osvojených dovedností nejsou klienti zařízení vedeni individuálně krok za krokem k nápravě, aby tak zažívali úspěch a uspokojení z výsledku.

Nerovnoměrnost působení na děti potvrzují i údaje v tabulce (oblast občanských a kulturních kompetencí), která zobrazuje inspekční hodnocení podpory rozvoje kompetencí dětí v hospitovaných hodinách.

Naplnované kompetence – podíl zastoupení (%)

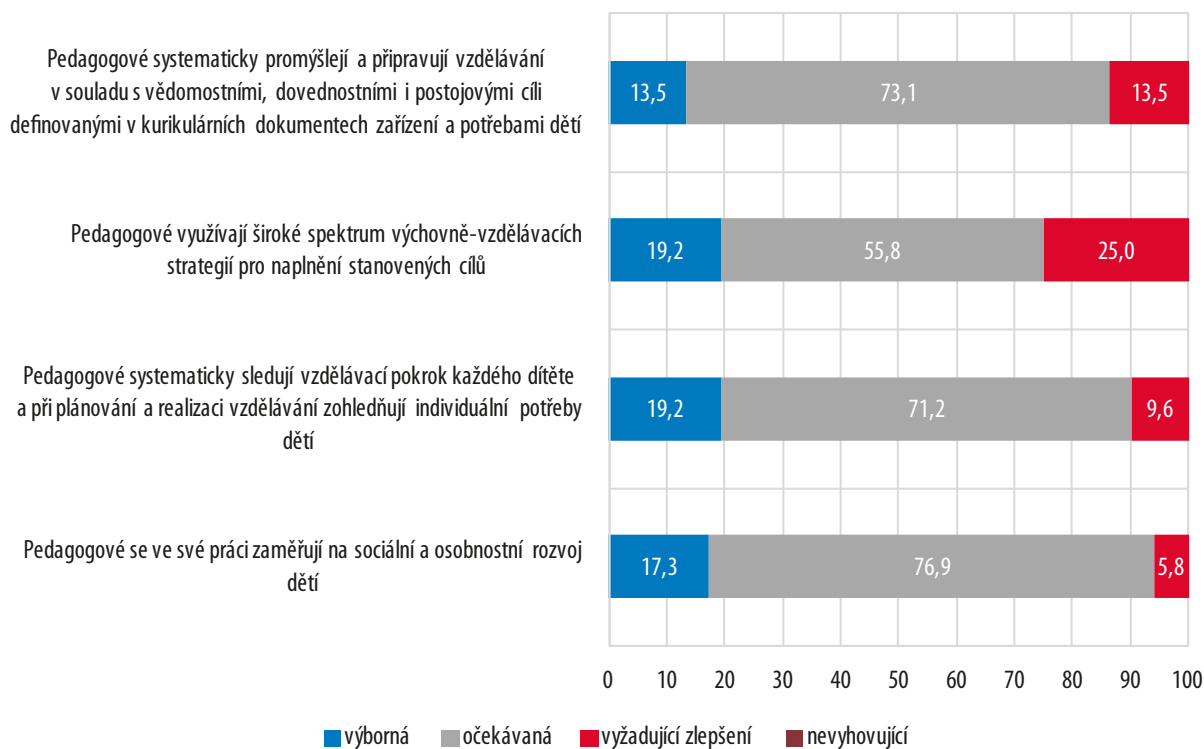
	Podíl
Sociální	25
Komunikativní	23
Učení	16
Řešení problémů	16
K pracovnímu uplatnění	10
Občanské	6
Kulturní	4

Pozitivně však vyznívá hodnocení dalších aspektů hospitovaných činností. V 98 % hospitací byl splněn výchovně-vzdělávací cíl a projevovala se aktivita a zájem dětí. V 97 % byly výše uvedené metody a formy práce využity účelně vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli. V 95 % hospitací byla účelně využita motivační funkce hodnocení dětí, v 92 % byly činnosti vedeny v souladu s individuálními potřebami dítěte uvedenými v PROD a v 89 % byla činnost propojena s možnostmi praktického využití. Průběžná příprava dětí na samostatný život byla zaznamenána v 96 % zařízení. Z dotazníků pro děti umístěné v zařízeních vyplývá, že mají možnost výběru činností v průběhu týdne a podílejí se spolu s pedagogy na plánování týdenního programu výchovně-vzdělávacích činností. Otázka efektivity a pojetí této průběžné přípravy dětí na samostatný život je však složitější. Bezesporu je vhodné zaměřit výchovné působení pedagogických pracovníků také na nácvik a vedení dětí k sebeobslužným činnostem (např. praní osobních věcí), vedení k pořádku v osobních věcech a společných prostorech. Poukázat lze však na nedostatek příležitostí pro převzetí osobní odpovědnosti dětí, za něž ve všem rozhoduje personál zařízení. Instituce tak přejímá veškerou odpovědnost nad dětmi po celý čas jejich pobytu a poskytuje pomoc často plošně, bez ohledu na individuální potřeby a možnosti dětí. Takový přístup může vést k tomu, že děti nemají dostatek příležitostí k uplatňování vlastních dovedností, což může jejich socializační proces a přípravu na budoucí samostatný život komplikovat. V některých zařízeních jsou všechny aktivity realizovány podle přesného a pro všechny přísně závazného rozpisu, spočívajícího v kolektivním načasování všech denních aktivit, které mnohdy nezohledňují osobní preference, potřeby či zájmy dětí.



Graf 4

Hodnocení průběhu výchovy a vzdělávání – podíl zařízení (v %)



4.3

Podpora rozvoje a dodržování práv dětí

Česká školní inspekce také zjišťovala potřeby dětí, kterým je poskytována institucionální výchova, a sledovala podporu poskytovanou těmto dětem. Informace v tabulce níže pak vycházejí ze sdělení ředitelů jednotlivých zařízení.

Potřeby dětí – počet a podíl (v %)

	Počet	Podíl
Počet dětí v zařízení, které mají v rámci podpory rozvoje osobnosti dítěte nastaven jako prioritní cíl rozvoj sociálních interakcí ve vztahu k dospělým osobám	2 417	60,6
Počet dětí v zařízení, které mají v rámci podpory rozvoje osobnosti dítěte nastaven jako prioritní cíl rozvoj adekvátních sociálních interakcí ve vztahu k ostatním dětem	2 381	59,7
Počet dětí, kterým se dostává cílené podpory v rámci nácviku sociálních interakcí	3 024	75,8
Počet dětí v zařízení, které mají jako jeden z hlavních cílů programu rozvoje osobnosti uvedenu podporu kontaktu dítěte s rodinou nebo blízkými osobami	2 820	70,7
Počet dětí, u kterých směřuje hlavní cíl programu rozvoje k vrácení dítěte do rodiny	2 187	54,8
Počet dětí a jejich rodin, se kterými zařízení pravidelně systematicky komunikuje s cílem vrátit dítě do rodiny	2 013	50,4
Počet dětí, u kterých je jako jeden z hlavních cílů práce s dítětem naučit ho tzv. sebeobslužné dovednosti	1 765	44,2
Počet dětí, u kterých je stanoveno doporučení z PPP/SPC k podpoře ve vzdělávacím procesu	676	16,9
Počet dětí, které podávají školní výkon adekvátně svému školnímu zařazení	1 761	44,1
Počet dětí, které zvládají samostatnou přípravu do školy	799	20,0
Počet dětí, které potřebují individuální pomoc dospělého v přípravě do školy	2 091	52,4

Nejčastější podpora vycházející z potřeb dětí je orientována na oblast sociální interakce a soužití s dospělými a ostatními dětmi, což je velmi důležitá oblast s dopady na úspěšnost začleňování dětí do společnosti po ukončení pobytu v zařízení. Ze zjištění České školní inspekce ovšem vyplývá, že **odchody dětí ze zařízení** po ukončení pobytu **dlouhodobě nejsou systematicky řešeny**, což může být způsobeno také nejasným vymezením kompetencí mezi MŠMT a Ministerstvem práce a sociálních věcí.

Výše uvedené údaje naznačují **celkovou šíři problematiky dětí** umístěných v zařízení, z čehož vyplývá **nutnost zachování vysoké odbornosti s důrazem na speciálně pedagogický přístup** poskytované péče, s důrazem na **saturaci individuálních potřeb** dítěte, individuální psychoterapii a resocializační plán rozvoje nových dovedností a vhodných behaviorálních strategií. **Akcent** musí být kladen na **propojení péče** mezi všemi zainteresovanými („zasíťování“ rodiny a klienta). Je také nutné, aby se na práci s dítětem **aktivně podíleli zákonní zástupci dětí**, aby spolupracovali, a pomáhali tak urychlit žádanou změnu. Ze zjištění České školní inspekce vyplývá, že v zařízeních chybí jednotný a propracovaný metodický nástroj pro rozvoj individuálních potřeb dětí, včetně doporučených způsobů jejich naplnění a osvojení nových dovedností.

Mezi velmi časté osobnostní problémy přijatých dětí patří výrazné deficity v oblasti sociability a emotivity související s nízkou frustrační tolerancí, s nedostatečnými sociálními dovednostmi a schopnostmi řešit problémy. Proto velmi často dochází k překrývání a souběhu uvedených programových cílů (sociální interakce ve vztahu k dospělým, sociální interakce ve vztahu k dětem, nácvik sociálních interakcí). Obdobným způsobem z praktického hlediska dochází k překrývání a souběhu programových cílů vyjádřených v položkách 4 a 5 tabulky č. 24, neboť stanovení programového cíle návratu dítěte do rodiny většinou současně předpokládá plnění souběžného významného cíle uvedeného v předchozí položce tabulky, kterým je podpora kontaktu dítěte s rodinou, stanovená jako jeden z hlavních (dílčích) cílů programu.

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že u více než 80 % dětí jsou zařízení při naplňování potřeb dětí spokojena se spoluprací s OSPOD.



Tabulka 27

Osoby, na které se může dítě v případě problému obrátit – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Ředitel zařízení	51	87,9
Odborný pracovník (psycholog, etoped)	50	86,2
Vychovatel	51	87,9
Kdokoliv ze zaměstnanců	48	82,8

V případě problému se mohou děti ve výrazné většině zařízení obrátit na ředitele, vychovatele, odborného pracovníka. Na kohokoliv ze zaměstnanců se mohou obrátit ve více než čtyřech pětinach zařízení. Obracet by se děti ovšem měly primárně na vedoucí výchovných skupin, možnost svěřit se by měla být stanovena zejména v rámci individuální psychoterapie a etopedické terapie.

Tabulka 28

Vymezení osob, na které se mohou děti v případě problému obracet – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Vnitřní řád zařízení	53	91,4
Dokument práva dětí – v místnostech, kde se děti pohybují	28	48,3
Osobní dokumentace dítěte	10	17,2
Program rozvoje osobnosti dítěte (PROD)	23	39,7
Jinde	16	27,6

Přehled osob, na které se mohou děti v případě problému obracet, je nejčastěji definován ve vnitřním řádu zařízení. Jinde je tento přehled osob uveden na nástěnkách, ve směrnících, nebo byly kontakty předány při nástupu dítěte do zařízení.

Tabulka 29

Způsob informování dětí o tom, na koho se mohou obracet – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Písemně – vnitřní řád	47	81,0
Osobně při příjmu dítěte do zařízení	57	98,3
Na komunitním setkání	49	84,5
Jiný způsob	27	46,6

Děti jsou o tomto přehledu informovány téměř vždy při jejich příjmu a ve výrazné většině zařízení písemně ve vnitřním řádu a také na komunitním setkání. Mezi jinými způsoby byly uvedeny individuální pohovory a nástěnky.

Česká školní inspekce hodnotila také rozsah a způsoby poskytované podpory v průběhu celého pobytu dětí a při hospitovaných činnostech. Inspekční činnost byla zaměřena také na kontrolu a hodnocení dodržování práv dětí. Součástí bylo mj. získávání poznatků od dětí a jejich názorů řízenými rozhovory a dotazníky.

Hodnocená zařízení se v zásadě snaží podporovat zapojení dětí do sociálních vztahů v rámci zařízení, navazování přátelských vztahů mezi dětmi a předcházení vzniku jakýchkoli forem izolace od ostatních nebo vzniku šikany. Úspěšnost těchto snah, stejně jako systematickosti jejich provádění a propracovanosti příslušných postupů, jsou však různé. V 96 % zařízení je dětem zajištěna ochrana jejich osobního prostoru a soukromí. V 90 % zařízení

mají děti prostor pro to, aby si mohly uchovávat své osobní věci uzamčené.

V provedených hospitacích byl hodnocen rovněž individuální přístup pedagogů k dětem a jejich specifickým potřebám.

Tabulka 30

Individuální přístup ke specifickým potřebám dětí – podíl z hospitovaných činností (v %)

	Podíl
Přizpůsobení vhodných aktivit	38
Vhodné přizpůsobení cílů a obsahu výchovně-vzdělávacích činností	37
Vedení k formulování cílů nebo očekávání od dětí	15
Sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení ve vztahu k očekávání a cílům	9
Individuální přístup nebyl zaznamenán	1

Z přehledu je patrná snaha pedagogických pracovníků přizpůsobovat činnosti individuálním potřebám dětí, poměrně **málo je však zastoupeno sebehodnocení a vzájemné hodnocení dětí** jako velmi **důležitého prvku sebereflexe** úspěšnosti a postavení ve skupině. V 92 % hospitovaných činností byly tyto činnosti vedeny v souladu s individuálními potřebami dítěte uvedenými v PROD. V 98 % hospitací měly děti prostor pro vyjádření vlastního názoru a diskuzi, 97 % hospitovaných činností probíhalo v příjemné atmosféře a pozitivním klimatu skupiny. Tuto skutečnost potvrzují také anonymní odpovědi dětí v dotaznících, z nichž vyplývá celková převažující spokojenost se zařízeními, s ubytováním, vybavením, chováním dospělých a možností svěřit se některému z nich se svými problémy. Na druhé straně by si děti přály zlepšit vztahy v kolektivu a uvítaly by více volnosti v režimu zařízení, což přirozeně není nijak překvapivým zjištěním.

Průběžné výsledky odborné práce s dětmi ovšem nejsou dostatečně evidovány, monitorování změn v postojích a vzorcích chování dětí není dostatečně zaznamenáváno. Uvedená **praxe významně ztěžuje koordinaci práce** jednotlivých členů odborného týmu, kteří jsou **odkázáni pouze na ústní předávání informací** týkajících se aktuálního stavu dětí. Zařízení často **nemají adekvátně zpracovány PROD**, některá zařízení **nemají nastavené funkční evaluační mechanismy**, případně je mají nastaveny jen **formálně**. Řada zařízení **nevyužívá diagnostické nástroje** zaměřené na **vzájemné poznání, posilování sociálních a personálních dovedností a nácvik dovedností komunikačních**. Zařízení sice **mají zpravidla zpracovávána strategii identifikace individuálních potřeb dětí**, ta však velmi často **není v praxi realizována**, zejména ve vztahu poskytování pravidelné a systematické péče.

Zařízení zpravidla **nemají nastaven systém aktivního zjišťování klimatu ani názorů na jeho činnost ze strany dětí a zaměstnanců**, ani ze strany **osob odpovědných za výchovu dětí**.

Dotazníky a řízené rozhovory byly orientovány také na práva dětí v zařízeních, jejich uvědomění si těchto práv a na dodržování práv ze strany zařízení.



Dodržování práv dětí – podíl kladných odpovědí (v %)

	Podíl
Byl jsi seznámen se svými právy a povinnostmi?	99,8
Myslíš si, že jsou v tomto zařízení porušována práva dětí?	1,3
Setkal ses s tím, že by tě někdo z dětí nebo dospělých v tomto zařízení ponižoval, šikanoval nebo fyzicky napadal?	9,2
Víš, že se můžeš obracet se žádostmi, stížnostmi a návrhy na ředitele, ostatní pedagogické pracovníky nebo Českou školní inspekci?	93,0
Máš možnost vyjádřit svůj názor na různá opatření, která se tě v tomto zařízení dotýkají?	98,9
Můžeš se vyjadřovat ke svému hodnocení?	98,1
Můžeš si vybrat / mohl sis vybrat střední školu mimo zařízení, v kterém jsi / jsi byl umístěný?	84,2
Jsi nějak omezován při přijímání návštěv, kontaktu s blízkými osobami, v možnosti chodit na vycházky?	17,7
Jsi nějak omezován v možnosti účastnit se aktivit organizovaných tímto zařízením v rámci výchovného programu, v zájmové činnosti v zařízení nebo mimo zařízení?	11,8
Dostáváš (je ti poskytováno) oblečení a obutí podle potřeby?	98,8
Víš, na jakou částku kapesného máš nárok?	98,1
Odpovídá částka kapesného, kterou podepisuješ, opravdu skutečnosti?	99,8
Musíš platit za telefonní hovory s rodiči, příbuznými (zákonnými zástupci)?	1,0

Z doplňujících slovních odpovědí dětí vyplývá, že si nejčastěji uvědomují svá práva na stravu, kapesné, vycházky a dovolené, telefonování, osobní volno, oděv a vyjádření názoru. Mezi povinnostmi nejčastěji děti uváděly úklid, dodržování režimu, respektování dospělých a vzdělávání ve škole. Odpovědi na otázku, jak často děti jezdí ze zařízení domů, se značně lišily v závislosti na délce pobytu dětí, na typu zařízení i na podmínkách, které mají děti doma. Děti v odpovědích projevily dobrou znalost výše svého kapesného.

Ani odpovědi dětí nenaznačují významnější porušování jejich práv v zařízeních. Relativně vysoký počet kladných odpovědí na otázky týkající se omezení v návštěvách, vycházkách a v účasti na některých aktivitách zařízení souvisí zpravidla s udělovány opatřeními ve výchově (viz tabulku č. 35 níže). Ze zjištění České školní inspekce však vyplývá, že **s opatřeními ve výchově jsou děti seznamovány** často jen **ústně**, jejich **udělení často není součástí spisu** dětí, a **není tedy možné ověřit**, zda se k jejich uložení **děti vyjádřily** a s jakým **závěrem**. Některá zařízení nerespektují práva dětí daná legislativou a podmiňují je dobrým hodnocením nebo stavem osobního konta. V některých případech dochází také k omezování vycházek či dovolenek stanovením podmínek, které jdou nad rámec právní normy.

Jak již bylo zmíněno, vzdělávání dětí s ukončenou povinnou školní docházkou ve středních školách se uskutečňuje jak ve školách, které jsou součástí stejného subjektu (v nich dramaticky převažuje nabídka oborů kategorie E, tedy oborů určených např. absolventům bývalých speciálních základních škol), tak i v externích středních školách. 16 % těchto dětí uvedlo v rámci řízeného rozhovoru, že neměly a nemají možnost vybrat si školu mimo zařízení, ve kterém jsou umístěny. Tento podíl však zahrnuje i děti, jimž ve výběru školy mimo zařízení brání objektivní příčiny, např. poruchy chování. Ze zjištění České školní inspekce naopak vyplývá, že v zařízeních v naprosté většině (98 %) názor dítěte při volbě středního vzdělávání bez ohledu na nabídku školy, která je součástí zařízení, respektují. Omezujícím faktorem volby střední školy jsou zpravidla závažné poruchy chování a předchozí výsledky vzdělávání dítěte.

Neopominutelným právem dětí umístěných v zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je právo stěžovat si na nedostatky v péči, omezování v právech či další problémy. Zjištění toho, jakým způsobem je toto právo upraveno v konkrétních zařízeních, vyjadřuje následující tabulka.

Způsoby definování stížnosti dítěte, předávání informací a následného řešení stížností – počet a podíl zařízení (v %)

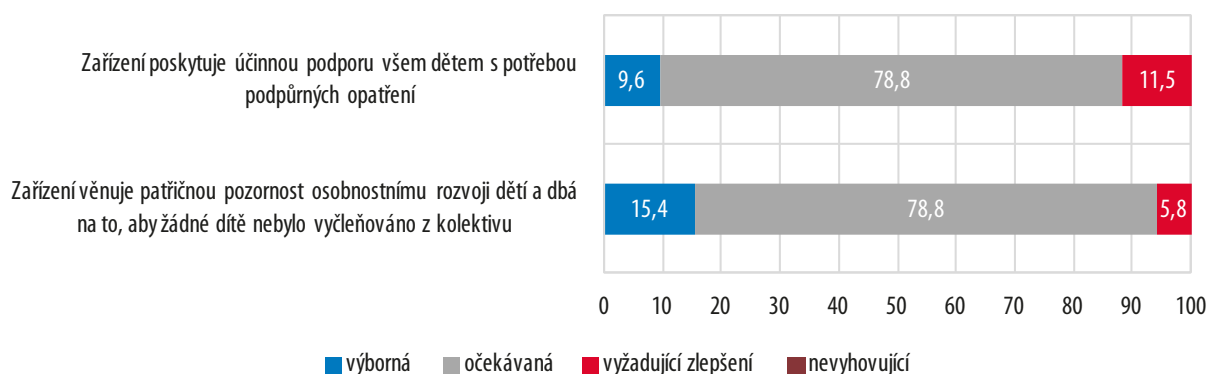
	Počet	Podíl
Ve vnitřním řádu	53	91,4
V dokumentaci dítěte	16	27,6
Jiný způsob	28	48,3
Nemáme definováno	0	0,0

Postupy pro stížnosti dítěte, předávání informací a následné řešení stížností jsou v naprosté většině zařízení uvedeny ve vnitřním řádu. V necelé polovině zařízení jsou stížnosti definovány jinými způsoby (např. kniha stížností a schránky důvěry). Definování postupů, jak může dítě nebo blízká osoba podat stížnost, odpovídají požadavkům formulovaným ve Standardech kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.

Podpůrná a mediační činnost zařízení v rodinách umístěných dětí je zajišťována v naprosté většině případů sociálními pracovníky, v případě potřeby také vychovateli a etopedy.

Graf 5

Hodnocení podpory dětí při vzdělávání – podíl zařízení (v %)



4.4

Opatření ve výchově, prevence, výchovně léčebná péče

Problémové oblasti v chování dětí umístěných v zařízeních a navazující využívaná opatření ve výchově dětí byly rovněž součástí inspekční činnosti České školní inspekce.

Předávání informací mezi jednotlivými částmi zařízení a způsob vzájemné spolupráce vykazovaly dílčí nedostatky, zejména v oblasti předávání aktuálních informací o dětech mezi zaměstnanci jednotlivých pracovišť. Zařízení využívají různé nástroje sdílení informací, mnohdy paralelně se záznamy v ručně psané podobě, bez příliš jasného rámce užití. Chybí jednotná metodická podpora a jasné vymezení pravomocí a povinností jednotlivých odborníků, kteří mají do systému přístup. Využitelnost interní databáze s komunikačním a záznamovým rozhraním má v řadě zařízení velké rezervy a mnozí zaměstnanci se systémem vůbec neumí pracovat. Jeho předností je kromě jiného přesný záznam pobytu včetně jasných cílů a jejich naplnění v resocializační práci, záznam individuální práce, záznam vývoje agresivního chování, sociální dynamiky, zlepšení či zhoršení stavu apod.

Vedení některých zařízení také nedostatečně ovlivňuje podmínky pro rozvoj spolu-



práce mezi pedagogy, procesy řízení a vyhodnocování jsou mnohdy prováděny jen částečně, případně chybí autoevaluační systém nebo absentuje klíčový pracovník ve vztahu k naplňování potřeb dítěte. Ačkoliv všechna zařízení se věnují prevenci rizikového chování, minimální program primární prevence zařízení je často formální, preventivní programy jednotlivých zařízení jsou často obsahově velmi podobné. Účinnost těchto programů není mnohde vyhodnocována a nepromítá se do nich potřebná cílená sekundární intervence zaměřená na rizikové chování, které se v zařízeních vyskytuje (např. záškoláctví, užívání alkoholu a omamných látek apod.). Problémem je také nedostatečná koordinovanost a spolupráce jednotlivých pracovišť školského zařízení, která má na úspěšnost celkové prevence rizikových jevů významný vliv.

Tabulka 33

Děti, u kterých byly ve školním roce 2015/2016 pozorovány následující typy problémového chování – počet a podíl dětí (v %)

	Počet	Podíl
Agrese mírná (ojedinělá, zejména verbální, bez příznaků šikany)	1 526	38,2
Agrese zvýšená (častější verbální nebo fyzická, bez projevů brutality a následků)	918	23,0
Agrese závažná (častá, intenzivní, fyzická, s projevy brutality a šikanování)	408	10,2
Záškoláctví, neplnění školních povinností – občasná neúčast ve výuce, zapominání pomůcek, neomluvené hodiny	829	20,8
Záškoláctví, neplnění školních povinností – pravidelná a dlouhodobá neúčast ve výuce, neplnění školních povinností, neomluvené hodiny	453	11,4
Záškoláctví, neplnění školních povinností – systematické vyhýbání se škole a školním povinnostem, neomluvené hodiny	388	9,7
Nerespektování autorit – mírné	1 396	35,0
Nerespektování autorit – zvýšené	1 232	30,9
Nerespektování autorit – závažné	592	14,8
Krádeže, trestná činnost majetkového charakteru – drobné krádeže, převážně doma	899	22,5
Krádeže, trestná činnost majetkového charakteru – závažnější krádeže, často doma i mimo domov	565	14,2
Krádeže, trestná činnost majetkového charakteru – závažné krádeže, často s důsledkem soudního nebo přestupkového řízení	415	10,4
Útěky z domova (bydliště), opakovaný nedovolený pobyt mimo domov	1 164	29,2
Zneužívání návykových látek (drogy, alkohol) – občasné zneužívání	1 511	37,9
Zneužívání návykových látek (drogy, alkohol) – abúzus	609	15,3
Zneužívání návykových látek (drogy, alkohol) – závislost, možné spojení s dealerstvím, výrobou drog nebo další TČ s tím spojenou	275	6,9
Jiné typy rizikového chování – sebepoškození, autoagrese	482	12,1
Jiné typy rizikového chování – sexuálně rizikové chování	441	11,0

Z výše uvedených údajů týkajících se dětí umístěných v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je patrný vysoký počet sociálně patologických projevů, což může být do jisté míry způsobeno také nedostatečně aktivním přístupem společnosti a zejména pak institucí k tomu určených. Uvedené údaje odráží aktuální celkový stav ve společnosti, kdy tyto údaje jsou koncentrací patologických jevů u dětí ve společnosti (významná míra rizikového chování žáků je patrná i ze zjištění České školní inspekce v běžných základních a středních školách⁴).

4 Podrobněji ve výročních zprávách České školní inspekce – <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocní-zpravy>

Jednotlivé typy problémového chování dětí uvedené v rámci škálového vyjádření na úrovni závažného problému odpovídají vysoké společenské nebezpečnosti, porušení zákona nebo ohrožení jejich života a zdraví (závažná agrese, vyhýbání se škole, závažné nerespektování autorit, závažnější krádeže, opakované útoky z domova, zneužívání návykových látek spojené se závislostí a rizikovým chováním apod.). **Reedukace a resocializace** těchto dětí vyžaduje **specifický režimový přístup a výchovně terapeutický model** odborné péče, který vzhledem k relativně vysokým počtům takto ohrožených dětí **předpokládá** potřebnou **differentiaci programů školských zařízení** pro výkon ústavní péče. Zde je na místě opětovně poukázat na **fakt**, že jednotlivá **zařízení se nijak neprofilují, nespecializují a odlišují se od sebe pouze minimálně.**

Typy projevů uvedeného rizikového chování se mohou u dětí vyskytovat zároveň. Je zřejmé, že mnoho dětí v zařízeních potřebuje vysoce odbornou péči kvalifikovaných pracovníků orientovaných v mnoha teoretických disciplínách (psychologie, pedagogika, adiktologie apod.).

4.4.1 Opatření ve výchově

Tabulka 34

Opatření ve výchově udělená ve školním roce 2015/2016

	Počet	Průměr na 1 zařízení
Celkový počet opatření ve výchově udělených ve školním roce 2015/2016	25 980	463,9

Největší počet opatření ve výchově udělených ve školním roce 2015/2016 v jednom zařízení byl 3 341. Vítaným zjištěním je skutečnost, že ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou pozitivní opatření ve výchově uplatňována mírně častěji než opatření negativní.

Tabulka 35

Negativní opatření ve výchově udělená ve školním roce 2015/2016

Negativní opatření	Počet	Průměr na 1 zařízení
Odejmutí výhody	2 905	57,0
Snížení kapesného	2 350	50,0
Omezení či zákaz trávení volného času mimo zařízení	5 674	103,2
Odejmutí možnosti účastnit se zajímavé činnosti či akce	2 057	41,1
Zákaz návštěv	9	0,2
Jiné	771	18,8

Nejčastěji uděleným negativním opatřením ve výchově bylo omezení či zákaz trávení volného času mimo zařízení. K jiným negativním opatřením nejčastěji patřilo slovní sdělení výtky. Komplikovanost procesu péče poskytované v zařízeních dokládá mj. vysoký počet udělených negativních opatření ve výchově. V průměru na každé dítě, které bylo alespoň v části školního roku 2015/2016 umístěno v některém hodnoceném zařízení, připadají čtyři negativní opatření.



Pozitivní opatření ve výchově udělená ve školním roce 2015/2016

Pozitivní opatření	Počet	Průměr na 1 zařízení
Prominutí negativního opatření	2 465	48,3
Udělení věcné či finanční odměny	4 216	76,7
Zvýšení kapesného	970	19,8
Povolení mimořádné návštěvy kulturního zařízení, mimořádné vycházky, mimořádné návštěvy	4 781	93,7
Jiné	3 413	81,3

Mezi pozitivními opatřeními převažuje povolení mimořádné návštěvy kulturního zařízení, mimořádné vycházky, mimořádné návštěvy a udělení věcné či finanční odměny. Jako jiné pozitivní opatření bylo v největší míře uvedeno splnění kreditního systému⁵ a slovní sdělení pochvaly. Uplatňování pozitivních opatření je z hlediska motivace dětí k aktivní spolupráci při výchovně-vzdělávacích činnostech a poskytované podpoře velmi významné. Pozitivní opatření přispívají k budování atmosféry důvěry, přispívají k pocitu dosaženého úspěchu, který mnoha dětem umístěným v zařízení citelně chybí.

Při prezenční inspekční činnosti byla zjišťována, hodnocena a kontrolována realizovaná opatření ve výchově dětí mj. i s ohledem na problémy spojené s útekovostí dětí. V 98 % zařízení jsou pedagogičtí pracovníci i děti seznamováni s možnými následky nepatřičného chování dětí a zvolené výchovné postupy jsou v souladu s výchovnými cíli, jsou přiměřené a časově omezené.

4.4.2 Útekovost dětí

Specifickou oblastí rizikového chování dětí umístěných v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je útekovost. Problém útekovosti dětí, včetně případného umělého snižování počtu těchto případů dodatečným udělením dovolené, byl zjišťován i prostřednictvím řízených rozhovorů s dětmi a dotazníků.

Útěky za školní rok 2015/2016 – počet a podíl (v %)

	Počet	Podíl
Krátkodobé do 24 hodin	1 712	34,2
Dlouhodobé nad 24 hodin	3 299	65,8

Z hlediska délky útěků ze zařízení převažují útěky dlouhodobé, nad 24 hodin. Dlouhodobé útěky přitom vyvolávají kumulované problémy v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, zvýšené riziko trestné činnosti a v neposlední řadě značně devalvují předchozí poskytnutou podporu a výchovně-vzdělávací činnost. Kromě dlouhodobých útěků jsou velkým problémem také útěky opakované. Prevence útěků není v rámci užívaných metod vždy účinná (tedy není např. zajištěna efektivní psychologická péče nebo krizová intervence).

5 Kreditní systém upřesňuje postupnost jednotlivých fází programu rozvoje osobnosti dítěte. Na základě kreditů (bodů) za dobré chování a splnění povinností mají děti možnost využívat atraktivní činnosti oddělení (počítačové učebny, stolní fotbal apod.), možnost využívat společné vycházky s pedagogem nebo vycházky samostatné. Kreditní systém je nutné dodržovat vzhledem ke specifickým problémům dětí vyžadujících intenzivní individuální péči.

Tabulka 38

Děti na útěku za školní rok 2015/2016 – počet a podíl (v %)

	Počet	Podíl
Krátkodobé do 24 hodin	752	33,9
Dlouhodobé nad 24 hodin	1 464	66,1

Během jednoho roku je na útěku delším než 24 hodin více než 66 % dětí. Tato skutečnost poukazuje na nezbytnost změn systému z více důvodů. Pro některé děti může být ústav natolik nepříjemným a skličujícím místem, že utíkají (řada ústavů by tak přitom vůbec působit nemusela a mohly by se více podobat dětským domovům). Pak ovšem existuje také skupina jedinců, kteří by měli být umístěni v zařízeních, které stavebními a technickými úpravami znemožňují útěk, což je velmi důležité nejen z důvodu eliminace trestné činnosti dítěte na svobodě, ale hlavně z důvodu ochrany samotného dítě před důsledky jeho činů.

Tabulka 39

Počet dětí, které na útěku spáchaly jednotlivé typy trestné činnosti

	Počet	Průměr na 1 zařízení
Maření ochranné výchovy	61	1,2
Majetková trestná činnost	300	5,7
Násilná trestná činnost	77	1,5
Jiné	16	0,3

Všechny typy trestné činnosti dětí je třeba považovat za závažné. Nejvíce dětí spáchalo majetkovou trestnou činnost (celkově tuto trestnou činnost spáchalo 8,3 % dětí ze všech dětí v zařízeních), v menší míře pak násilnou trestnou činnost, která je nejnebezpečnějším typem. U jiné trestné činnosti byla nejčastěji uvedena distribuce návykových látek.

Tabulka 40

Osoby, které v zařízení pracují s dítětem po návratu z útěku – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Psycholog	43	74,1
Speciální pedagog	50	86,2
Vychovatel ve službě	55	94,8
Jiná osoba	30	51,7
Nikdo	0	0,0

S dítětem po návratu z útěku pracují v naprosté většině zařízení vychovatel ve službě a speciální pedagog, ve třech čtvrtinách zařízení také psycholog (v různé intenzitě, s ohledem na dostupnost specializovaných pozic v jednotlivých zařízeních). Z jiných osob pracují s dítětem hlavně sociální pracovník, ředitel zařízení a vedoucí vychovatel. Často ovšem chybí písemné záznamy o práci s dítětem po návratu z útěku, nejsou dostatečně často vyhodnocována rizika, doporučení a preventivní aktivity týkající se útekovosti.



Opatření pro dítě po návratu z útěku – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Zvýšená péče etopeda a psychologa	56	96,6
Zvýšená spolupráce s rodinou	38	65,5
Omezení volných vycházek	41	70,7
Snížené kapesné, uložení výchovného opatření	33	56,9
Jiná	10	17,2

Pro dítě po návratu z útěku je téměř vždy **vyvozeno opatření zvýšené péče** etopeda a psychologa (ovšem řada zařízení tyto odborníky kmenově nemá a spolupracuje pouze s externisty, kteří nedokážou obsáhnout péči v potřebném rozsahu). Velmi často jsou děti omezeny volné vycházky, je uplatňována zvýšená spolupráce s rodinou (pravidelná komunikace, koordinace působení apod.), ve více než polovině zařízení je sníženo kapesné a uloženo výchovné opatření. K jiným opatřením patří zvýšená spolupráce s OSPOD a intenzivní péče vychovatele.

Při prezenční inspekční činnosti bylo dotazováním dětí zjištěno, že více než 29 % dětí bylo v minulosti již zadrženo na útěku. V cca 20 zařízeních se v poslední době útekovost zvýšila. Ředitelé přičítají tento jev zejména vynucenému benevolentnějšímu režimu, který byl implementován na základě příkazu dozorujícího státního zastupitelství. Z celkového počtu úteků se dlouhodobá útekovost vyskytovala v cca čtvrtině případů. K dlouhodobým útekům z konkrétních zařízení dochází často v případech, kdy dítě obecně odmítá péči jakéhokoli zařízení. Podle názoru ředitelů a pedagogů pracovníci nedokážou, vzhledem ke krátké době pobytu dítěte, navázat potřebný vztah s dítětem a přesvědčit ho o smysluplnosti péče v zařízení. Dalším důvodem může být drogová problematika, nefunkční rodina nebo konfliktní situace s vrstevníky či dospělými.

Prvním místem pobytu zadržovaných dětí byly v závislosti na jejich věku diagnostické ústavy, cely předběžného zadržení nebo domovská zařízení. Ze zjištění České školní inspekce je patrné, že řada dětí svůj útek opakovala. Podle dalších zjištění bylo ve všech zařízeních s dítětem po útěku speciálně pracováno (diagnostika, speciální programy). Ve většině zařízení v nějaké míře pracuje s dětmi po útěku psycholog, etoped, vychovatel nebo sociální pracovník. V čase probíhající inspekční činnosti byly v několika zařízeních některé děti dlouhodobě na útěku v řádu měsíců. V těchto případech zařízení bezodkladně vždy informují Policii ČR a OSPOD.

Počet dětí, které měly v průběhu školního roku 2015/2016 dlouhodobou dovolenku (např. delší než 14 dnů) – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Neudělujeme dlouhodobé dovolenky	9	15,5
Žádné v roce 2015/2016	5	8,6
1–5 dětí	18	31,0
6–10 dětí	13	22,4
11 a více dětí	13	22,4

Dlouhodobé dovolenky poskytly ve školním roce 2015/2016 tři čtvrtiny zařízení. V tomto roce dlouhodobé dovolenky neposkytlo 8,6 % zařízení a vůbec je neposkytuje 15,5 % zařízení.

Tabulka 43

Průměrná délka pobytu dítěte na po sobě jdoucích dlouhodobých dovolenkách – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
2 týdny	8	18,6
2 týdny – 1 měsíc	11	25,6
1 měsíc – 2 měsíce	10	23,3
Déle než 2 měsíce	19	44,2

Průměrná délka pobytu na po sobě jdoucích dlouhodobých dovolenkách je nejčastěji více než dva měsíce. Navazující dovolenky jsou však dle inspekčních zjištění udělovány v souladu s předpisy a se souhlasem OSPOD. Zařízení zpravidla udělují dovolenky kratší a prodlužují je v případech, kdy nedochází při pobytu dětí na dovolené k problémům. Řetězení dovolenek se týká období hlavních prázdnin a období, kdy je vyřizována žádost o zrušení ústavní výchovy, nebo se blíží dosažení zletilosti umístěného dítěte.

Tabulka 44

Způsoby, jakými se pracuje s dítětem po návratu z dlouhodobé dovolenky – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Zvýšená péče psychologa a etepeda	40	83,3
Zvýšená spolupráce s rodinou	39	81,3
Návrh na ukončení ústavní výchovy	19	39,6
Návrh na přemístění do jiného zařízení	2	4,2
S dítětem pracujeme běžným způsobem	16	33,3

Po návratu z dlouhodobé dovolenky mají děti v naprosté většině zařízení zajištěnou zvýšenou péči psychologa a etepeda a zvýšenou spolupráci s rodinou. Míra této péče je však závislá na tom, zda, v jakém počtu a jak stabilně má zařízení specializované pozice psychologa a etepeda k dispozici.

V případech poskytnutí dlouhodobé dovolenky musí zařízení také prokazatelně poskytovat poradenské služby. V praxi však zařízení s rodinou pracuje tehdy, pokud o to rodina projeví zájem. Prokazatelnost poskytování poradenství či nezájmu zákonných zástupců je však někdy sporná (příčemž nastavení PROD umožňuje podrobné a prokazatelné záznamy o spolupráci s rodinou).

Ve dvou zařízeních bylo zjištěno, že skutečný počet útěků dětí byl snižován dodatečným sepsáním dlouhodobé dovolenky, což je podvodná praxe, kterou přirozeně není možné tolerovat.

Tabulka 45

Počet dětí s podmíněčným propuštěním

	Počet
Počet dětí, které byly podmíněčně propuštěny ze zařízení	150
Počet dětí, které se vrátily zpět do zařízení po zrušení podmíněčného propuštění	13

Důvodem pro podmíněčné propuštění dítěte ze zařízení je nejčastěji žádost rodičů, studium (přestup na střední školu) a přechod do zaměstnání.



4.4.3 Mimořádné události

Rizikové chování dětí umístěných v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy vyúsťují v některých případech do mimořádných událostí. Přestože mimořádná událost je pro tyto případy definována v příslušném pokynu MŠMT⁶ (např. těžké úrazy, napadání, havárie, opatření proti epidemii apod.), v praxi se stává, že jednotlivá zařízení považují za mimořádnou událost nestejné typy rizikového chování a zaznamenávají a ohlašují jen opravdu nejzávažnější události (např. trestnou činnost), čímž zmiňovaný pokyn MŠMT nenaplnují. V pojetí mimořádné události pak také není dořešen rozpor panující mezi výkladem MŠMT a výkladem Nejvyššího státního zastupitelství. V tomto kontextu se jeví jako nezbytné sjednotit se na výkladu mimořádné události a také na postupu jejího ohlašování.

Tabulka 46

Způsoby definování mimořádné události ve vnitřním řádu – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Úrazy dětí	45	77,6
Napadení pracovníků	41	70,7
Napadení mezi dětmi	38	65,5
Jiné události	30	51,7
Nemáme	7	12,1

Jako mimořádné události jsou ve většině zařízení ve vnitřním řádu definovány úrazy dětí, napadení pracovníků a napadení mezi dětmi. K jiným událostem patří intoxikace návykovými látkami, útoky, sebepoškozování, trestná činnost nebo rizikové sexuální chování. Nejednotnost v posuzování mimořádných událostí je slabým místem institucionální výchovy a rozhodně nepřispívá ke zkvalitňování následné péče.

Tabulka 47

Způsoby vedení evidence mimořádných událostí – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
V knize úrazů	48	82,8
V samostatné evidenci	29	50,0
Hlášením na MŠMT, DSZ	49	84,5
Jiný způsob	21	36,2
Nevedeme	1	1,7

Mimořádné události jsou podle své povahy nejčastěji vedeny v knize úrazů a hlášeny na MŠMT nebo dozorující státní zastupitelství. U jiných způsobů evidence mimořádných událostí lze zmínit osobní dokumentaci a denní elektronickou evidenci.

Práce s mimořádnou událostí může vypadat např. tak, že zařízení vyhodnocuje okolnosti a podmínky jejího vzniku, minimalizuje vznik rizik do budoucna, přijímá konkrétní opatření, zajišťuje terapeutickou práci s dítětem, probíhají pohovory s psychologem, etopedem, vedoucím vychovatelem nebo ředitelem, vedení zařízení seznámí s výsledky šetření mimořádné události pedagogické pracovníky, sociální pracovníce a případně jiné dotčené osoby a instituce (rodiče, OSPOD, Policii ČR, dozorující státní zastupitelství, MŠMT). Zařízení pak přijímá nápravná a preventivní opatření.

6 Pokyn, kterým se vymezují základní vztahy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řízení státních příspěvkových organizací vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči, které zřizuje (č.j. MSMT-16543/2014).

4.4.4 Prevence rizikového chování

Při prezenční inspekční činnosti bylo hodnoceno a kontrolováno i nastavení preventivních opatření v zařízeních, zpracování minimálních preventivních programů, jejich funkčnost či míra formálnosti jejich zpracování.

Ze zjištění České školní inspekce vyplývá, že minimální preventivní programy (dále i „MPP“) mají zpracovány všechna zařízení, jejich kvalita je však různá a jen v některých zařízeních vychází ze skutečných potřeb a problémů dětí a zároveň z možností školského zařízení. MPP je většinou koncipován jako sekundární či terciární prevence, zařízení v jeho rámci realizují projektové dny, aktivity a pobytové víkendové akce zaměřené na různá témata, jako je řešení problémů třídního kolektivu, skrytá šikana apod. Pro děti v pobytové péči jsou efektivní pravidelné komunity vedené specialisty (etoped, psycholog). Psychoterapeutické formy jsou v některých případech součástí navazování nových vzorů chování, jsou propracované a mají potenciál být velmi efektivní. Naopak v některých zařízeních jsou MPP spíše formální a jsou kopírovány z minulých školních let bez potřebných aktualizací. Účinnost těchto programů pak často není vyhodnocována, nepromítá se do nich potřebná cílená sekundární intervence zaměřená na rizikové chování, které se v zařízeních vyskytuje (např. záškoláctví, užívání alkoholu, omamných látek apod.). V několika zařízeních byly zjištěny také větší problémy s realizací preventivních opatření podle MPP.

4.4.5 Výchovně léčebná péče

Velmi významným specifikem zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je výchovně léčebná péče.

Tabulka 48

Způsoby definování postupů v poskytované výchovně léčebné péči – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
V samostatné části ve vnitřním řádu	10	20,0
V náplni práce pracovníků zařízení	10	20,4
Vycházíme přímo ze zákona	13	26,5
Jinak	5	10,4
Nemá	25	51,0

Polovina zařízení nemá definován postup v poskytované léčebné péči. Přitom ve vnitřním řádu zařízení mají být obsaženy všechny postupy týkající se poskytované podpory, včetně výchovně léčebné péče. Jako vhodné se tedy jeví zpracovat centrální metodický materiál pro poskytování výchovně léčebné péče, už jenom proto, aby došlo ke sjednocení poskytovaných služeb a zajištění odborné kvality.

Tabulka 49

Léčebná péče v režimu dne a v ostatních souvisejících dokumentech – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Ano	11	25,0
Ne	33	75,0

Režim dne by měl odrážet specifika poskytované léčebné péče. Nepromítnutí těchto specifík do režimu dne dětí, kterým je tato péče poskytována, je významným nedostatkem.



Kvalifikace odborných pracovníků, kteří pracují s dětmi zařazenými do výchovně léčebného programu – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Vychovatel (praxe, výcvik)	19	61,3
Psycholog	17	54,8
Etoped	23	74,2
Asistent pedagoga (výcvik)	14	45,2
Jiná kvalifikace	6	18,8

Odbornými pracovníky, kteří pracují s dětmi zařazenými do výchovně léčebného programu, jsou ve většině zařízení etopedi, vychovatelé a psychologové. Mezi jiné kvalifikace patří speciální pedagog, sociální pracovník, dětský psychiatr. Kmenová a systematická přítomnost těchto specializovaných pozic, jak již bylo několikrát zmíněno, je však v mnoha zařízeních problematická. Zejména pak jde o etopedy, neboť výchovně léčebné přístupy by měly být v zásadě téměř výhradně v jejich gesci. Otázkou pak zůstává, jak jsou etopedi na tuto oblast připravováni, jak jsou průběžně vzděláváni, jaké používají diagnostické postupy, zda mají specificky orientovanou supervizi, zda mají metodické pokyny.

Počet pedagogů s psychoterapeutickým výcvikem

Délka psychoterapeutického výcviku	Počet
Dlouhodobý (500 hodin a více)	141
Střednědobý (200–500 hodin)	58
Krátkodobý (pod 200 hodin)	131

Pedagogové zabývající se výchovně léčebnou péčí mají ve větší míře dlouhodobý či krátkodobý psychoterapeutický výcvik, v menší míře absolvovali střednědobý výcvik.

V rámci prezenční inspekční činnosti bylo zjištěno, že péče ve výchovně léčebných odděleních (dále i „VLO“) pro děti vyžadující výchovně léčebný režim z důvodu neurologického poškození, psychiatrického či psychologického onemocnění je v některých případech limitována nedostatkem psychologů. U nich by navíc bylo vhodné jednoznačně vymezit náplň jejich práce, neboť v mnoha ohledech se činnosti psychologů značně překrývají s prací etopedů. Další problémy s odborností péče vyplývají z často jen částečných úvazků psychologů, a to přesto, že odborná individuální péče psychologa o děti ve VLO je zpravidla definovaná, plánovaná, zaznamenaná v PROD a v dokumentaci dětí. Péče ve VLO byla většinou odlišena v režimu dne (tyto děti mají jiný režim než ostatní děti v zařízení), režim dne byl vyvššen z důvodu častého pohybu dětí a osob odpovědných za výchovu na různých dostupných místech.

Postupy sice mají zařízení definovány v příslušných dokumentech, ovšem v praxi dochází k situacím, kdy děti musejí docházet k vyšetření za psychiatrem mimo VLO, z čehož vyplývají např. problémy s rychlostí změny medikace při potížích. Zařízení sice usilují o zajištění psychiatrické péče, v některých případech však tato péče není kontinuální a systematická. Dosažitelnost dětských psychiatrů je značně problematická. V této oblasti je třeba zmínit také odlišnosti v diagnostickém procesu a v doporučeních mezi psychiatry v nemocnicích a v ambulanci nebo absenci jakéhokoli farmakologického dohledu, tedy pravidelných kontrol a úpravy medikací.

Je třeba také upozornit, že **kromě chybějící metodiky k výchovně léčebné péči** je problémem také **nedořešení řady záležitostí** spadajících do působnosti **Ministerstva zdravotnictví** (pedopsychiatri, zdravotní sestry, medikace dětí apod.).

5 Podpora zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Pro efektivní zajišťování všech aspektů institucionální výchovy je velmi důležité správné fungování metodické a poradenské podpory jednotlivých zařízení. V této oblasti mají nezapustitelnou úlohu spádové diagnostické ústavy. Způsoby poskytování metodického vedení a názory ředitelů zařízení na jejich formu vyjadřují níže uvedené tabulky.

Tabulka 52

Formy a četnost metodického vedení zařízení ze strany spádového diagnostického ústavu – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Méně než 4x do roka je svolána porada, setkání všech spádových zařízení	13	26,0
Více než 4x do roka je svolána porada, setkání všech spádových zařízení	9	18,0
Pravidelné návštěvy a komunikace	18	36,0
Jiný způsob	8	16,0
Nescházíme se	2	4,0

Metodické vedení ze strany spádového diagnostického ústavu probíhá u více než třetiny zařízení formou pravidelných návštěv a komunikací. Čtvrtina zařízení uvedla, že méně než čtyřikrát do roka je svolána porada či setkání všech spádových zařízení. U jiného způsobu lze uvést např. nepravidelné, občasné setkání. Četnost návštěv pracovníků spádového diagnostického ústavu není stanovena, ovšem za vhodné je možné považovat pravidelné setkávání alespoň ve čtvrtletním intervalu.

V těchto případech se jako možné opatření nabízí **zmenšení územních obvodů diagnostických ústavů** a také **redefinice jejich role** (zejména výrazné **rozšíření metodické podpory, supervize** a informačního servisu pro jednotlivá zařízení, nutnost **pravidelné rediagnostiky**, která by **ověřovala, zda původní rozhodnutí o umístění dítěte bylo správné**, zda by pro něj nebylo vhodnější jiné zařízení s jiným modelem přístupu a jinou skladbou dětí apod.).

Tabulka 53

Vhodnost forem metodického vedení ze strany diagnostického ústavu dle názoru ředitelů – počet a podíl zařízení (v %)

	Počet	Podíl
Neměnil/a bych nic, vyhovuje mi to tak, jak to je	26	54,2
Více praktického metodického vedení	15	31,3
Virtuální konference	1	2,1
Větší zaměření k problematice ústavní a ochranné výchovy	7	14,6
Jiný způsob	2	4,2

Více než polovina zařízení by neměnila způsob metodického vedení ze strany diagnostického ústavu. Necelá třetina zařízení by uvítala více praktického metodického vedení.

Z pohledu České školní inspekce jsou ovšem v oblasti metodického vedení zařízení ze strany diagnostických ústavů značné rezervy a bude třeba, aby se MŠMT na jejich roli v systému institucionální výchovy důsledně zaměřilo a aby také samo MŠMT diagnostické ústavy důsledně metodicky vedlo. Jednotlivé diagnostické ústavy mají totiž odlišnou metodologii,



užívají rozdílné metody, některé používají bodové hodnocení, jiné verbální hodnocení apod. Vhodné by bylo také zvýšit množství příkladů dobré praxe a pravidelně sdílet informace a poznatky z příkazů státních zástupců a podpořit programy dalšího vzdělávání pracovníků zařízení.

6 Stravování v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Velice důležitou službou, kterou zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy poskytují, je stravování umístěných dětí. Na rozdíl od škol a jiných školských zařízení zajišťuje stravování dětí v těchto zařízeních kompletní příjem celodenní stravy. Je tedy velmi důležité, aby poskytovaná strava byla nutričně vyvážená a pestrá a aby nabídka jídel byla dostatečně atraktivní.

Ve všech prezenčně navštívených zařízeních je zařízení školního stravování součástí daného subjektu. V 96 % zařízení jde o školní jídelnu, v 10 % zařízení o školní jídelnu – výdejnu. Souběh obou typů stravovacího zařízení je v několika případech z důvodu odloučených pracovišť.

Rozsah nabídky stravovacích služeb uvádí tabulka níže.

Tabulka 54

Rozsah nabídky stravovacích služeb – podíl zařízení (v %)

	Podíl
Jídelna nabízí jedno hlavní jídlo (oběd)	96
Jídelna nabízí dvě hlavní jídla (obědy)	4
Denní nabídka jídel je vyrovnaná z nutričního hlediska	94
Denní nabídka jídel je vyrovnaná z hlediska oblíbenosti pokrmů	95
Školní jídelna připravuje přesnídávký (dopolední svačinky)	82
Školní jídelna připravuje odpolední svačinky	76

V naprosté většině případů nabízí jídelna pouze jedno hlavní jídlo, což samozřejmě nelze s ohledem na aktuální pohled na problematiku školního stravování hodnotit jako dostatečné.

Tabulka 55

Dietní stravování – podíl zařízení (v %)

	Podíl
Zařízení školního stravování zabezpečuje dietní stravování (speciální diety)	8
Zařízení školního stravování dietní stravování nezabezpečuje	6
Zajištění dietního stravování není potřeba	86
Školní jídelna má odborného pracovníka pro přípravu diet	8
Školní jídelna odborného pracovníka pro přípravu diet nemá	18
Odborný pracovník pro přípravu diet není potřeba	74
Zařízení školního stravování zabezpečuje individuální stravování (speciální diety)	12
Zařízení školního stravování individuální stravování nezabezpečuje	8
Zabezpečení individuálního stravování není potřeba	80

V žádném zařízení nebyl zjištěn strážník, pro něhož by z důvodů diety nebylo stravování zajištěno. Ve dvou zařízeních je praktikována také nabídka *Školní mléko* a *Ovoce do škol*.

Tabulka 56

Způsoby informování o alergenech – podíl zařízení (v %)

	Podíl
V jídelníčku	90
Na webových stránkách zařízení	12
Na informačních tabulích	29
Na nástěnkách	90
Jiným způsobem	4

Tabulka 57

Nápojová nabídka – podíl zařízení (v %)

	Podíl
Voda / voda s citronem / neslazená	80
Šťáva	96
Čaj slazený	96
Čaj neslazený	39
Mléko	84
Kakao	80
Ovocné nápoje z vířičů	14
Jiné nápoje	41

S výjimkou jednoho stravovacího zařízení sledují všechna zařízení plnění výživových norem, přičemž však čtvrtina těchto zařízení nemá k dispozici správné podklady pro vyhodnocení tohoto plnění.

Tabulka 58

Dodržování limitu výživových norem – podíl zařízení (v %)

Limit výživových norem	Dodržen	Nenaplněn	Překročen	Nehodnocen
Maso	82,1	0,0	2,6	15,4
Ryby	81,6	2,6	2,6	13,2
Mléko	84,2	2,6	0,0	13,2
Mléčné výrobky	84,2	0,0	0,0	15,8
Tuky	80,5	0,0	9,8	9,8
Cukry	78,0	2,4	9,8	9,8
Zelenina	90,0	0,0	0,0	10,0
Ovoce	90,2	0,0	0,0	9,8
Brambory	81,6	2,6	0,0	15,8
Luštěniny	78,9	7,9	0,0	13,2

Problémem v dodržování výživových norem ve školním stravování v rámci zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je obdobně jako v jiných zařízeních školního stravování překračování stanoveného limitu tuků a cukrů, tedy porušování spotřebního koše.



Tabulka 59

Využívání čerstvých/zpracovaných potravin – podíl zařízení (v %)

Jídlna využívá	Často	Méně často	Výjimečně	Vůbec
Regionální potraviny	53,2	12,8	12,8	21,3
Nové produkty (např. šmakoun, tofu)	4,3	10,6	27,7	57,4
Zmrazená zelenina, ovoce apod.	34,0	29,8	31,9	4,3
Loupané brambory apod.	0,0	4,3	2,1	93,6
Vývary (hovězí, slepičí, zeleninový apod.)	12,8	14,9	38,3	34,0
Mražené pokrmy (smažený květák, brokolice, sýr apod.)	4,3	4,3	34,0	57,4
Zmrazené ovocné knedlíky	0,0	4,3	8,5	87,2
Zmrazené přílohy (bramboráčky, krokety, před smažené hranolky apod.)	0,0	6,4	40,4	53,2
Sypké směsi – moučníky, dezerty	6,5	13,0	28,3	52,2
Sypké směsi – bramborové knedlíky	34,0	31,9	21,3	12,8
Sypké směsi – knedlíky	6,4	6,4	19,1	68,1
Sypké směsi – bramborová kaše	0,0	0,0	8,5	91,5
Sypké směsi – polévky	0,0	4,3	8,5	87,2
Sypké směsi – omáčky	0,0	4,3	8,5	87,2

Přibližně polovina školních jídelen využívá při přípravě pokrmů čerstvé regionální potraviny, což je ve srovnání s republikovým průměrem méně.

Tabulka 60

Úroveň vybavení jídelen – podíl zařízení (v %)

	Podíl
Výjimečně dobrá	2
Dobrá	51
Standardní	45
Méně příznivá	2
Nepříznivá	0

Hodnocení vybavenosti zařízení školního stravování ukazuje na dobré podmínky pro poskytování celodenní stravy všem dětem umístěným v zařízeních.

Z řízených rozhovorů s dětmi a z dotazníkových šetření vyplývá, že 97 % z 543 dotazovaných dětí má v zařízeních vždy dostatek jídla. Na otázku, zda jim poskytované jídlo chutná, odpovědělo kladně 90 % dotazovaných dětí.

Rozsah stravovacích služeb odpovídá § 122 odst. 2 školského zákona a § 4 vyhlášky o školním stravování v 94 % zařízení, v 6 % zařízení byly shledány nedostatky. Ve dvou zařízeních nebyly správně rozlišeny věkové skupiny strážníků při realizaci výkonů. Finanční limity pro stravu byly ve všech zařízeních nastaveny správně a byly dodrženy. V 17 zařízeních nebyl nedočerpaný limit na konci předchozího kalendářního roku převeden do následujícího období.

7 Výsledky dětí v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Hodnocená zařízení pracují s výsledky dětí v oblasti resocializace ve snaze vybavit děti kompetencemi, které jim umožní co nejlepší začlenění do společnosti s prognózou úspěšnosti v dalším životě. Zařízení sledují změny v psychosomatickém vývoji dětí v průběhu jejich pobytu, navazují, popřípadě mění jejich sociální vazby. Výsledky svého působení vyhodnocují a realizují následná opatření. Každé zařízení pojímá práci s umístěnými dětmi trochu odlišně. Je to způsobeno zejména odlišným způsobem nakládání s hodnocením dětí podle toho, nakolik je uplatňován režim a strukturovaná pravidla, nebo naopak individualizovaný přístup založený na komunikaci. Ten je však podmíněn vysokými kompetencemi vychovatelů. Obecně lze říci, že chybí adekvátní metodický výklad ze strany MŠMT, systém hodnocení je nejednotný a málo motivující, k disproporcii dochází také mezi školou a výchovným úsekem, mnohdy chybí efektivní propojení jednotlivých pracovišť.

Uplatňováním Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivní výchovnou péči byla patrná snaha o zkvalitnění tvorby PROD, snaha o jejich implementaci do běžných činností a životních situací dítěte i jejich pravidelné a efektivní vyhodnocování. To souvisí s postupným zaváděním klíčového pracovníka a jeho role při naplňování individuálních potřeb každého dítěte.

Na zpracování PROD se často podílí pouze někteří pracovníci, PROD nejsou pravidelně časově vyhodnocovány, mnohdy není možné relevantně ověřit, kdy bylo hodnocení provedeno. Často také chybí podpisy dětí a jejich případné vyjádření. PROD jsou často vedeny spíše formálně, přestože definují úkoly, na které se mají pedagogičtí pracovníci při práci s dítětem zaměřit, často jde spíše o obecně platná doporučení, která lze aplikovat na kohokoli, bez vazby na individuální potřeby dítěte. PROD v těchto případech nejsou zcela v souladu s uskutečňovanou praxí.

7.1

Hodnocení dětí v činnostech zařízení a vzdělávací výsledky

V naprosté většině hospitovaných činností bylo hodnocení dětí využito účelně.

Tabulka 61

Způsob hodnocení činností dětí – podíl hospitovaných činností (v %)

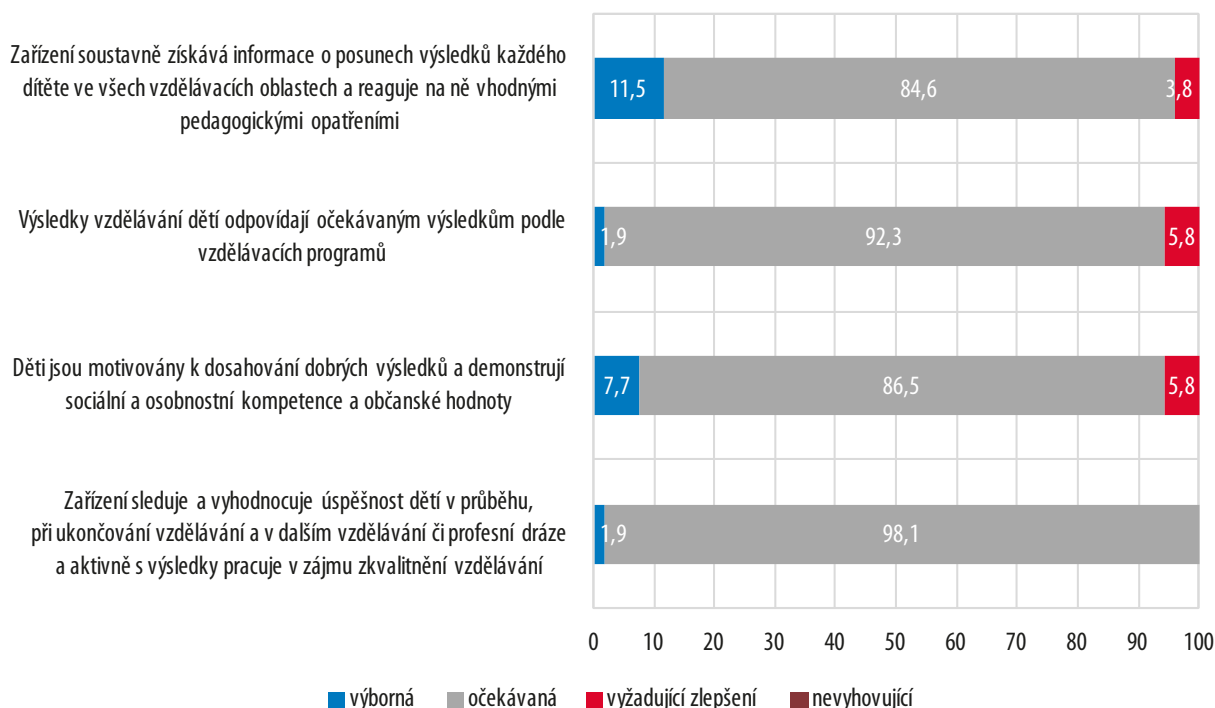
	Podíl
Činnost zhodnocena pedagogem	94
Činnost zhodnocena dětmi	59
Sebehodnocení dětí	45

V případech, kdy sebehodnocení a vrstevnické hodnocení dětí v zařízeních nebylo uplatňováno ani vyžadováno, doporučila Česká školní inspekce jeho využívání a vysvětlila jeho přínosy, zejména v souvislosti s plněním PROD. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že 98 % dětí v řízených rozhovorech uvedlo, že mají možnost se ke svému hodnocení pedagogem vyjádřit.



Graf 6

Hodnocení výsledků výchovy a vzdělávání dětí – podíl zařízení (v %)



7.2

Ukončování pobytu dětí

Ukončování pobytu dětí v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je **kritickým bodem** poskytované péče a dráhy dítěte. **Přechodem** do běžných (v některých případech však ne zcela vhodných) podmínek významně **slábne poskytovaná podpora** – a začíná se naopak projevovat účinnost jejího předchozího působení. **Ukončení pobytu** dětí proto **musí předcházet příprava** včetně **zabezpečení** možnosti **následné podpory** bývalého klienta. **Systém následné péče** přitom **není vytvořen**, není definován, není dostupný všem, není určeno, kdo má následnou péči zajišťovat a pro koho přesně, jak dlouho, co by mělo být její náplní apod. V této souvislosti je korektní připomenout, že problematika následné péče není v gesci MŠMT, ale Ministerstva práce a sociálních věcí.

Tabulka 62

Plnění náležitostí ukončování péče – podíl zařízení (v %)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Zařízení šest měsíců před zletilostí dítěte před ukončením pobytu informuje písemně OSPOD o ukončení ústavní výchovy.	89	–	–	11
Zařízení vyhodnocuje potřeby dítěte pro samostatný život a nastavuje postupy k podpoře úspěšného přechodu dítěte do samostatného života.	47	51	2	0
Zařízení uplatňuje následné podpory a poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči.	18	72	10	0

Z uvedených zjištění vyplývá, že praktické možnosti zařízení poskytovat následnou podporu jsou limitovány více faktory. Mezi vnitřní limitující faktory patří především personální nedostatečnost, kdy pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci jsou zcela vytíženi činnostmi pro umístění dětí. Významným vnějším negativním faktorem, který mohou zařízení ovlivňovat jen v malé míře, je vliv prostředí, do kterého klient ukončující pobyt přichází. Přesto by bylo možné lépe děti na odchod připravovat, např. prostřednictvím samostatných bytů před ukončením pobytu, vyššího důrazu na samostatnost, finanční gramotnost apod.

V případech, kdy pobyt klienta nemůže být ještě ukončen, jsou se zákonnými zástupci dětí uzavírány dohody o dobrovolném pobytu, se zletilými nezaopatřenými klienty pak smlouvy o prodlouženém pobytu. V hodnocených zařízeních bylo v době realizované inspekční činnosti uzavřeno 85 smluv o prodlouženém pobytu a 99 dohod o dobrovolném pobytu v zařízení. Uvedená čísla nejsou ve srovnání s celkovými počty dětí v péči zařízení vysoká, přesto však dokladují obtížnost stanovování prognózy a dosahování stanovených cílů v institucionální péči.

8 Závěry

Z provedené inspekční činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zřizovaných MŠMT vyplývá, že ne všechna zařízení plní stanovené úkoly vyplývající ze školského zákona, zřizovacích listin i věcného vymezení institucionální výchovy v potřebné kvalitě. Některá zařízení dlouhodobě aplikují takovou filozofii v přístupu k dětem, která je spíše odrazem minulosti a dřívějších zvyklostí, dostatečně nereagují na změny v potřebách služeb, nepřizpůsobují se aktuálním potřebám dětí v daných regionech. Jako klíčové se jeví snížit kapacity jednotlivých zařízení tak, aby tato zařízení splnila kritéria rodinného prostředí.

Česká školní inspekce identifikovala v průběhu prezenční inspekční činnosti řadu pozitivních i negativních zjištění, z nichž ta zásadní formulovala jako silné a slabé stránky těchto zařízení, podmínek pro jejich činnost, vlastní činnosti a jejich výsledků, i systému institucionální výchovy jako celku.

Na tomto místě je ovšem třeba poznamenat, že **oblast institucionální výchovy** zasahuje do **gesce více rezortů** (kromě rezortu školství jde o významný vliv rezortu **práce a sociálních věcí**, rezortu **spravedlnosti** a rezortu **zdravotnictví**). Je tedy zřejmé, že **níže uvedené silné a zejména slabé stránky** institucionální výchovy jsou **důsledkem působení všech účastníků, nikoliv pouze rezortu školství**. V tomto kontextu a s ohledem na informace podávané v této tematické zprávě Česká školní inspekce konstatuje, že diskutovaná možnost přesunu zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy do gesce Ministerstva práce a sociálních věcí se nejeví jako vhodná, účelná a efektivní, a naopak jako zcela klíčová se jeví nutnost významně zvýšit součinnost všech ostatních dotčených rezortů s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy při řešení slabých míst systému institucionální výchovy.

8.1

Silné a slabé stránky zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

8.1.1 Silné stránky

- Informovanost dětí, osob odpovědných za výchovu, zaměstnanců a odborné veřejnosti o poskytované péči, jejich cílech, zásadách a dostupnosti.



- Spolupráce odborných pracovníků zařízení s pracovníky OSPOD a rodinou dítěte, navázání, budování, podpora a udržení komunikace mezi dítětem a rodinou.
- Úzká spolupráce se všemi příslušnými zúčastněnými při přijímání dítěte, podpora společného umístění sourozenců, vytváření podmínek pro navázání, rozvíjení a udržení sociální interakce uvnitř zařízení.
- Poskytování předchozí formy podpory nejčastěji prostřednictvím školského poradenského zařízení, střediska výchovné péče a pedopsychiatrického vyšetření, včetně případného pobytu v dětské psychiatrické nemocnici.
- Aktivní zapojení do výměnných programů nebo společných projektů a efektivní využívání výsledků spolupráce ke zkvalitňování činnosti zařízení.
- Poskytování individuální péče a odpovídající vzdělávání s ohledem na specifické vzdělávací potřeby dětí (individuální práci s dětmi se zvyšuje jejich dovednost řešit problémy, předcházet jim a budovat zodpovědné postoje).
- Pedagogičtí pracovníci realizují pestrou škálu činností a aktivit s cílem smysluplně vyplnit volný čas dětí v rámci jejich socializačního nebo resocializačního procesu, které mají příznivý vliv zejména na rozvoj sociálních interakcí, komunikace, sebevyjádření, motivace, zvládání strachu a stresu a zvýšení celkové kvality života.
- Podpora dětí v jejich osobních zájmech hledáním vhodných externích kroužků, spoluprací s domy dětí a mládeže, docházkou dětí do externích a mimoškolních kroužků a sportovních klubů, akcent na pozitivní změny v psychologickém, tělesném, kognitivním a sociálním fungování.
- Podpora individuálních potřeb dětí při prezentaci zařízení navenek a účasti v soutěžích.
- Zájem většiny pedagogických pracovníků o získávání nových poznatků v pedagogické práci.
- Pozitivní trend začleňování dětí do běžné společnosti v rámci jejich vzdělávání v externích školách.

8.1.2 Slabé stránky

- Nedostatečná profilace a specializace jednotlivých zařízení, absence diferencované struktury zařízení dle diagnóz, prognózy a specializovaného přístupu.
- Ve většině případů děti přicházejí do jednotlivých zařízení ve věku 15–18 let, což znamená, že k umístění dítěte do zařízení dochází až tehdy, kdy jsou patologické změny v jeho chování již velmi rozsáhlé a negativní vzorce chování silně zakořeněné. Zde je ovšem třeba znovu připomenout, že děti jsou do jednotlivých zařízení umisťovány na základě soudního rozhodnutí, tedy odpovědnost tady směřuje k rezortu spravedlnosti.
- Absence účinného, promyšleného a navazujícího systému péče o děti vyžadující výchovně léčebný režim, absence metodiky výchovně léčebné péče.
- Neefektivní způsob řízení při větším počtu detašovaných pracovišť u jednoho zařízení.
- Standardy kvality jsou naplňovány pouze částečně, chybí účinná podpora začínajících pedagogů, není masověji prosazen adaptační program ani pro začínající pedagogické pracovníky, ani pro začínající ředitele.
- Nedostatečné využívání nástrojů ke sledování a vyhodnocování klimatu mezi dětmi, nedostatečné rozvíjení pozitivních vztahů mezi dětmi a jejich vzájemné spolupráce, posilování sociálních a personálních dovedností a nácviku komunikačních dovedností.

- Vysoká fluktuace pedagogických pracovníků, vyšší věkový průměr pedagogických sborů.
- Vysoký počet dětí na jednotlivé speciality, a tím i nedostatečná interakce specialisty s dítětem.
- Nedostatečné zajištění podmínek pro bezpečnost dětí v nočních hodinách vzhledem k provozním podmínkám a zároveň nedostatečná ochrana zaměstnanců zařízení.
- Absence pravidelné a účinné kontroly zaměstnanců ze strany vedení zařízení, zjištěné nedostatky nejsou operativně řešeny s přijetím opatření k jejich neprodlenému odstranění, procesy řízení a vyhodnocování jsou prováděny jen částečně, chybí funkční autoevaluační systém, chybí metodická podpora, výměna zkušeností a informací, chybí supervize.
- Nedostatečný počet etopedů a psychologů v kmenovém režimu a na plný pracovní úvazek.
- Nedostatek specialistů, např. se zaměřením na děti se sluchovým či zrakovým postižením.
- Nedostatečná psychiatrická spolupráce, velmi malá účast individuální psychoterapie.
- Nedostatečné vytváření podmínek pro speciální postupy pedagogické práce (např. využití znalostí psychoterapie), nedostatečné využívání odborné péče psychologa, přestože v zařízeních jsou umístěny děti ve výchovně léčebných odděleních.
- Nedostatečné nastavení kontrolních mechanismů práce jednotlivých složek výchovné a resocializační práce.
- Vzhled ubytovacích prostor nenaplňuje filozofii rodinného prostředí.
- Výchovně-vzdělávací činnost je málo podnětná, nerespektuje dostatečně individualitu umístěných dětí, některé skupinové aktivity vykazují nezdravé prvky soutěžení a mohou vést k ostrakizaci (systém tzv. skupinového ručení, volba vůdců skupin).
- Absence cíleného zařazování pracovních činností směřujících k přípravě na úspěšný osobní a pracovní život, které by vytvářely požadované kompetence potřebné při nástupu do života (např. sociální a komunikační dovednosti, finanční gramotnost), nedostatečné pedagogické vedení dětí k sebeobslužným činnostem, nedostatečná příprava dětí na reálný život po odchodu ze zařízení.
- Absence efektivní následné péče, zejména na úrovni systémového řešení.
- Časté přemísťování dětí mezi ústavy, které znemožňuje vytvoření stabilnějšího prostředí, stálejších vzorů, vazeb a důvěry.
- Nedostatečně efektivní výměna informací mezi jednotlivými institucemi i jednotlivými speciality (kazuistické konference).
- Nedostatečné využívání moderních a standardizovaných diagnostických nástrojů zaměřených na komplexní posouzení osobnosti, úroveň kognitivních procesů, strukturu osobnosti, detekci psychopatie a extrémních poruch chování, absence účelné práce s dětmi v rámci diagnostiky, reedukace, resocializace a terapie a psychoterapie.
- Minimální program primární prevence je často formální, preventivní programy jednotlivých zařízení jsou obsahově velmi podobné, účinnost těchto programů není systematicky vyhodnocována, nepromítá se do nich cílená sekundární intervence zaměřená na rizikové chování, které se v zařízeních vyskytuje, mnohdy nedostatečná propojenost jednotlivých pracovišť školského zařízení, která má na úspěšnost celkové prevence rizikových jevů významný vliv.
- Délka pobytu v diagnostických ústavech překračuje často doporučenou dobu 8 týdnů (někdy až rok i více).



- Nedostatečně detailní znalost jednotlivých spádových zařízení ze strany diagnostických ústavů.

8.1.3 Doporučení

- Významně zvýšit součinnost Ministerstva práce a sociálních věcí, Ministerstva spravedlnosti a Ministerstva zdravotnictví při řešení problémů systému institucionální výchovy.
- Důsledně uplatňovat Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.
- Definovat způsob, rozsah, četnost a obsah metodického vedení ze strany MŠMT, včetně ověřování zpětné vazby, účinnosti metodického vedení a případné aktualizace způsobu metodického vedení.
- Stanovit profilaci a specializaci jednotlivých zařízení a zpracovat příslušné metodiky.
- Posílit personální podmínky v zařízeních o kvalifikované odborníky, především etopedy, psychology, psychoterapeuty a zdravotnický personál.
- Posílit metodické vedení ze strany diagnostických ústavů, redefinovat jejich roli a kompetence v systému institucionální výchovy.
- V diagnostickém procesu využívat širší škálu diagnostických nástrojů.
- Zabezpečit doplnění chybějících kvalifikací u vychovatelů.
- Důsledně využívat institut klíčového pracovníka.
- Sjednotit definici mimořádných událostí a jasně stanovit postup při jejich řešení.
- Sjednotit systém navrhování a udělování opatření ve výchově.
- Eliminovat časté střídání místa pobytu dětí.
- Zaměřit se na zvýšenou péči o dítě po návratu z útěku, s důrazem na činnost etopedů a psychologů.
- Zajistit pravidelnou aktualizaci a provázanost plánů činnosti, programů prevence a PROD.
- Analyzovat a vyhodnocovat efektivitu využívaných výchovně-vzdělávacích postupů a přijímat následná opatření.
- Zkvalitnit spolupráci výchovného úseku a školy v daných zařízeních, zefektivnit předávání informací, sjednotit přístup učitelů a vychovatelů, zkvalitnit propojenost jednotlivých pracovišť v konkrétních zařízeních.
- V rámci prevence rizikového chování podporovat psychoterapeutické postupy, využít pozici psychologa a etepeda a zvýšit orientaci pracovníků v adiktologii a v otázkách efektivní primární prevence.
- Zkvalitnit tvorbu minimálních preventivních programů, jejich nastavení a průběžné vyhodnocování.
- Akcentovat činnosti s významným dopadem na možnost úspěšného začlenění dětí do společnosti.
- Zajistit dostatek příležitostí pro navazování kontaktů v přirozeném sociálním prostředí.
- Posoudit vhodnost oborové nabídky středních škol, které jsou součástí zařízení (naprostá většina oborů je kategorie E).

- Funkční studium pro ředitele zařízení institucionální výchovy doplnit o příslušná specifika, včetně spolupráce škol a školských zařízení v oblasti preventivně výchovné péče.
- Vymezit jednoznačná pravidla pro kvalitní stravování dětí, které zajišťují zaměstnanci za pomoci dětí, podobně jako v rodině.
- Stanovit obsah smlouvy o poskytování plného přímého zaopatření zletilým nezaopatřeným osobám po ukončení výkonu ústavní výchovy připravujícím se na budoucí povolání, jasně definovat rozsah, popř. výši finanční podpory s odůvodněním.
- Stanovit pravidla pro zletilé nezaopatřené osoby pobývající v zařízení na základě smlouvy (diferencovat práva a povinnosti pro děti a zletilé nezaopatřené osoby).
- Více spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními a s rodinami umístěných dětí.



Seznam zkratk

ČR	Česká republika
DDŠ	dětský domov se školou
ESF	Evropský sociální fond
ICT	informační a komunikační technologie
LMP	lehké mentální postižení
MPP	minimální preventivní programy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NIV	neinvestiční výdaje
OSPOD	orgán sociálně právní ochrany dětí
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PROD	Program rozvoje osobnosti dítěte
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
DSZ	dozorující státní zastupitelství
SPC	speciálně pedagogické centrum
SR	státní rozpočet
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠZ	školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.)
VLO	výchovně léčebné oddělení
VÚ	výchovný ústav



Česká školní
inspekce

Využívání individuálních
výchovných programů
v základních školách

Tematická zpráva

2016
2017

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu z inspekční činnosti zaměřené na využívání individuálních výchovných programů v základních školách, která byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z inspekčního elektronického zjišťování a z prezenční inspekční činnosti. V inspekčním elektronickém zjišťování, které se uskutečnilo od 12. do 20. září 2016 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele škol, bylo osloveno 3 464 základních škol. Na základě výsledků tohoto zjišťování bylo identifikováno 578 škol, které měly zkušenost s využitím individuálních výchovných programů. Z těchto škol byl následně sestaven jak vzorek pro prezenční inspekční činnost, která byla provedena ve 47 základních školách v termínu od 17. října 2016 do 31. ledna 2017, tak vzorek pro podrobnější elektronické zjišťování (130 škol), které bylo realizováno v termínu od 28. února do 13. března 2017.

Vymezení problematiky a cíle inspekční činnosti

Individuální výchovný program je jedním z nástrojů řešení problémového a rizikového chování žáků, který vznikl na základě poptávky škol z důvodu nárůstu tohoto chování. Jde o formu spolupráce mezi školou, žákem a jeho zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou. Dokument, ve kterém se jednotlivé strany zavazují plnit stanovené úkoly, představuje třetí stupeň strukturovaného postupu při řešení rizikového chování žáků (předchozími kroky jsou pohovor s žákem a jednání s žákem a jeho zákonným zástupcem). Cílem individuálního výchovného programu je rizikové chování žáka odstranit.

Individuální výchovný program by neměl být vnímán jako sankce, ale jako způsob, jak nastavit účinnou komunikaci a spolupráci mezi školou, žákem a jeho zákonným zástupcem tak, aby došlo k eliminaci rizikového chování žáka. Jde tedy o nástroj specifické indikované prevence – žákovi a jeho zákonným zástupcům je poskytována pomoc a podpora prostřednictvím partnerského dialogu.

Zavedení individuálních výchovných programů předcházelo dvouleté pokusné ověřování vyhlášené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) ve školních letech 2011/2012 a 2012/2013, během něhož došlo ke změně názvu a posunu konceptu (dříve nazýváno „smlouva s rodiči“ nebo „individuální výchovný plán“). Po ukončení pokusného ověřování byly zveřejněny jeho výsledky¹ a pro školy bylo vydáno metodické doporučení², jehož přílohami jsou Záznam o jednání se žákem, Záznam o jednání se zákonným zástupcem a Individuální výchovný program. Současně s tím byly individuální výchovné programy ověřovány v rámci projektu RAMPS-VIP III (OP VK) zaměřeného na podporu a rozvoj poradenských služeb, který se v tomto ohledu zaměřoval na střediska výchovné péče.³

Cílem tematicky zaměřené inspekční činnosti bylo podat informaci o využívání individuálních výchovných programů základními školami za období posledních tří let, a to v kontextu dalších preventivních aktivit škol zaměřených na minimalizaci projevů rizikového chování žáků. Dílčím cílem bylo také ověřit, zda a do jaké míry tyto programy přispívají ke snižování míry problémového a rizikového chování žáků.

Česká školní inspekce se při inspekční činnosti zaměřovala zejména na četnost využití individuálních výchovných programů v základních školách, jejich personální zajištění, průběžné vyhodnocování a efektivitu a přístup zákonných zástupců žáků k těmto programům.

1 NÚV. 2013. *Souhrnná závěrečná zpráva z dvouletého pokusného ověřování Individuálního výchovného programu (smlouvy s rodiči)*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32875/>

2 MŠMT. 2013. *Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků*. Č. j. MSMT-43301/2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32879/>

3 Čáp, D., Dosoudil, P. (eds.) a kol. 2014. *Zpráva o vyhodnocení účinnosti a efektivitě smluv s rodiči u žáků s poruchami chování*. Praha: NÚV. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/517/>

V rámci obecnějšího přístupu k rizikovému chování žáků se Česká školní inspekce zabývala také využitím třídnických hodin a třídních pravidel a také pedagogickými a kázeňskými opatřeními uplatňovanými u žáků s výchovnými problémy.

2 Zjištění

2.1

Individuální výchovné programy

2.1.1 Využití individuálních výchovných programů

Česká školní inspekce se při monitorovacím elektronickém zjišťování provedeném v září 2016 zaměřila na stanovení počtu využitých individuálních výchovných programů v posledních třech školních rocích a na podobu, jaké ve školách nabývají. Zjištěné informace byly základem pro navazující inspekční činnost, neboť až díky nim bylo možné sestavit vzorek škol, které mají s realizací individuálních výchovných programů nějakou zkušenost. Na tomto místě je třeba poznamenat, že velké množství škol při vykazování zaměňovalo individuální výchovné programy za individuální vzdělávací plány, což ukazuje na dosud slabé povědomí, které školy o existenci a účelu individuálního výchovného programu jako nástroje k řešení rizikového chování žáků mají.

Ze všech běžných základních škol využil individuální výchovný program poměrně malý podíl škol – celkem alespoň na jednom stupni využilo individuální výchovný program 578 škol (16,7 %). Ze škol, které program využily, to bylo na 1. stupni v 366 školách a na 2. stupni v 398 školách (některé školy využily individuální výchovný program jen na jednom stupni, jiné na obou stupních). Individuální výchovné programy realizovaly častěji plně organizované školy.

Z porovnání krajů vyplývá, že nejvíce škol využilo individuální výchovné programy (alespoň jeden program bez ohledu na stupeň vzdělávání) v Praze (25,2 %), Středočeském (20 %), Jihočeském (19,3 %) a Pardubickém kraji (18,6 %), naopak nejméně v kraji Karlovarském (4,7 %), Plzeňském (11,1 %) a v Kraji Vysočina (11,5 %).

Průměrný počet individuálních výchovných programů, které školy v uplynulých třech školních letech využily, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 1

Průměrný počet individuálních výchovných programů (na školu – stupeň) v posledních třech školních rocích

Školní rok	1. stupeň	2. stupeň
2013/2014	1,8	2,1
2014/2015	2,4	2,7
2015/2016	2,8	3,4

Školy, které využily v posledních třech školních letech individuální výchovné programy, realizovaly v průměru 2 až 3 programy na každém stupni, přičemž vyšší průměrný počet programů byl uplatněn na 2. stupni. Z tabulky je patrný nárůst průměrného počtu využitých individuálních výchovných programů v čase.



Písemná forma (podoba) individuálních výchovných programů – podíl škol (v %)

Forma	1. stupeň	2. stupeň
Formulář uvedený na stránkách MŠMT ČR	43,2	55,7
Vlastní formulář nebo strukturovaný text	51,0	41,2
Formulář nebo strukturovaný text převzatý z jiné školy	5,3	3,8
Jiná	7,0	5,9

Ačkoliv je školám v příloze metodického doporučení MŠMT nabízen k využití hotový formulář individuálního výchovného programu, mohou jej využít zcela podle svého uvážení, případně jej mohou upravit nebo vytvořit formulář zcela nový. Zatímco na 1. stupni ZŠ byly nejčastěji využívány vlastní formuláře či strukturované texty, na 2. stupni školy nejčastěji použily původní formulář, který je přílohou pokynu MŠMT. Důvodem může být snaha zohlednit věk žáků (např. zjednodušená forma psané dohody). Mezi jinými formami lze zmínit např. formuláře školských poradenských zařízení, zápisy z jednání se zákonnými zástupci, příp. dohodu sepsanou na místě, formuláře orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále i „OSPOD“) nebo dílčí úpravu původního formuláře MŠMT.

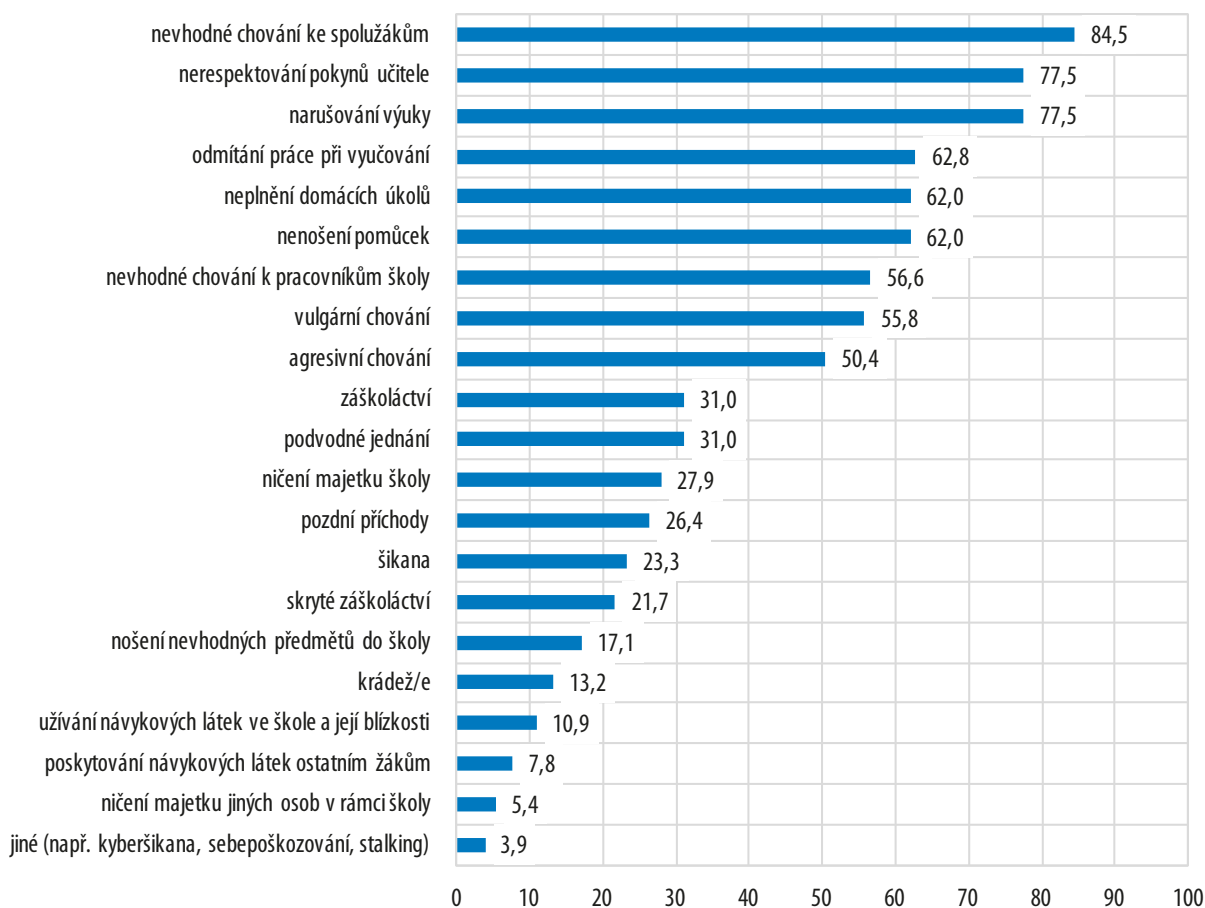
Podrobnější informace o využívání individuálních výchovných programů byly zjišťovány ve 130 vybraných základních školách⁴, které individuální výchovný program v posledních třech letech dle svého vyjádření využily. Informace uváděné dále se tak týkají pouze těchto škol (pokud není uvedeno jinak).

V těchto školách bylo v období školních roků 2014/2015 a 2015/2016 a v období prvního pololetí školního roku 2016/2017 využito celkem 1 111 individuálních výchovných programů (z toho 42,1 % na 1. stupni a 57,9 % na 2. stupni). Nejvíce byly uplatňovány v 7. a 8. ročníku, nejméně v 1. a 2. ročníku (což souvisí s vyšším výskytem výchovných problémů vzhledem k rostoucímu věku žáků).

Jaké projevy rizikového chování byly podnětem k zavedení individuálního výchovného programu, zobrazuje následující graf.

⁴ Školy byly vybrány systematickým intervalovým výběrem, přičemž vyšší šanci dostat se do výběru měly školy s vyšším počtem využitých individuálních výchovných programů v posledních třech školních letech (přepočteným na 100 žáků).

Projevy rizikového chování jako podněty pro použití individuálního výchovného programu – podíl škol (v %)



Nejčastějšími důvody, proč školy použily individuální výchovný program, byly drobnější prohřešky, které se velmi často opakovaly a narušovaly vzdělávání žáka, případně celou výuku (nevhodné chování ke spolužákům, nerespektování pokynů učitele, narušování výuky, odmítání práce, neplnění úkolů a nenosení pomůcek apod.). Ve více než polovině škol byly zavedeny kvůli opakovanému agresivnímu či vulgárnímu chování a nevhodnému chování k pracovníkům školy. Z ostatních důvodů využila individuální výchovný program méně než třetina škol. Vzhledem k tomu, že součet četností všech jednotlivých příčin několikanásobně převyšuje 100 %, je patrné, že pro použití individuálního výchovného programu byla často podnětem kombinace několika projevů rizikového chování současně.

Na 2. stupni se charakter problémového chování proměňuje, zvyšuje se jeho četnost a přibývají závažnější formy. Oproti 1. stupni bylo častějším důvodem pro zavedení individuálního výchovného programu nevhodné chování k pracovníkům školy, vulgární chování, záškoláctví a šikana.

Individuální výchovný program lze uplatnit v různých fázích řešení výchovných problémů žáků, přičemž efektivní uplatnění jednotlivých postupů vždy závisí na konkrétním případě. Necelá polovina škol (46,5 %) využívala individuální výchovný program za účelem předcházení některému z kázeňských opatření. Naopak více než dvě pětiny škol (44,2 %) zavedly individuální výchovný program až poté, co uplatnily kázeňská opatření, která se však ukázala jako nedostatečná, a více než polovina škol (53,5 %) jej použila současně s jinými kázeňskými opatřeními. Více než jeden postup realizovala třetina sledovaných škol.

Podle metodického doporučení MŠMT by individuální výchovné programy měly být uzavírány na pololetí nebo na celý školní rok, přičemž nejpozději na konci školního roku by měl být každý individuální výchovný program vyhodnocen.

Skutečnou praxi škol zobrazuje tabulka č. 3 (školy mohly volit více období současně z důvodu možných odlišností u jednotlivých žáků).

Tabulka 3

Období, na které jsou individuální výchovné programy nastaveny – podíl škol (v %)

Období	Podíl
Pololetí	50,4
Školní rok	33,3
Jiné (do 3 měsíců, dle potřeby, bez omezení)	25,6

Zatímco polovina škol měla dle výpovědi ředitele individuální výchovné programy nastaveny na pololetí a třetina na celý školní rok, čtvrtina škol využívá i jiné období, čímž se odchyluje od uvedeného doporučení (nejčastěji jde o období tří měsíců a kratší). Desetina škol jej nastavuje podle potřeby a tři školy jej měly nastavený neomezeně, případně na celou školní docházku, což neodpovídá smyslu tohoto nástroje (odstranění rizikového chování žáka formou spolupráce školy, žáka a rodiny, s průběžným vyhodnocováním stanovených úkolů). Celkem 21,7 % škol nastavovalo individuální výchovný program výlučně na jiné období (tedy nikoliv na pololetí nebo školní rok).

2.1.2 Personální zajištění individuálních výchovných programů

Školy mohou dle metodického doporučení MŠMT uplatňovat různé modely personálního zajištění individuálního výchovného programu z hlediska odpovědnosti za vedení procesu a s ohledem na vlastní podmínky (např. velikost školy, pedagogického sboru, dostupnost specialistů, míra výskytu rizikového chování apod.).

Tabulka 4

Uplatňované modely realizace individuálních výchovných programů vycházející z metodiky doporučené MŠMT – podíl škol (v %)

Modely	Podíl
Model „třídní učitel + školní metodik prevence / výchovný poradce“	95,4
Model „školní metodik prevence / výchovný poradce“	13,1
Model s využitím školního psychologa / školního speciálního pedagoga 1*	10,8
Model s využitím školního psychologa / školního speciálního pedagoga 2**	4,6

* Celý proces spadá do kompetence školního psychologa / školního speciálního pedagoga.

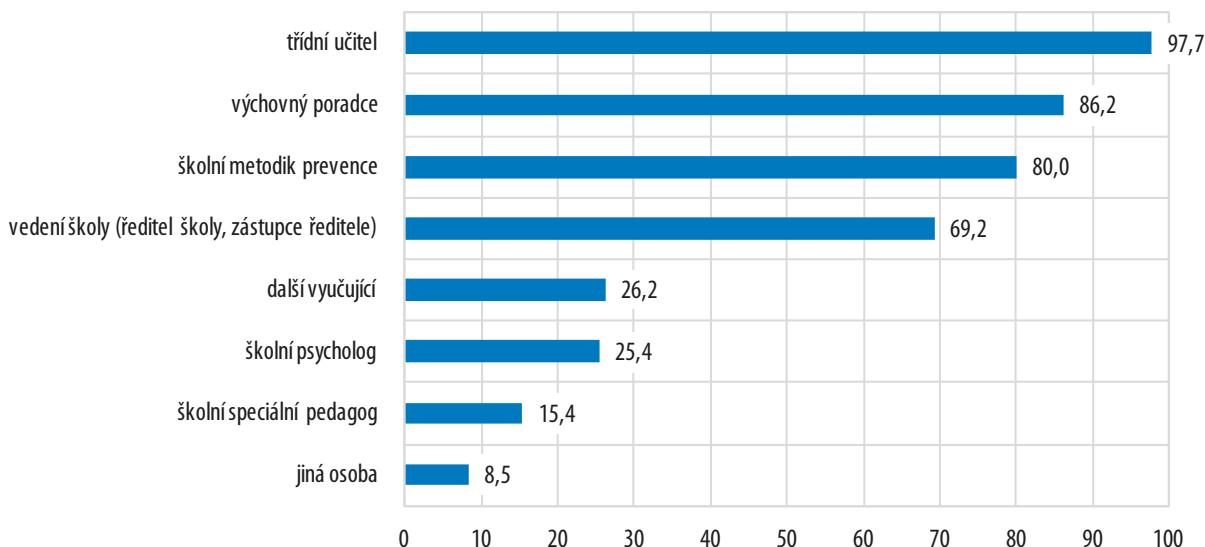
** Proces je v kompetenci školního metodika prevence / výchovného poradce, školní speciální pedagog a školní psycholog pracují jako podpora v rámci jednoho ze stanovených úkolů.

Školy nejčastěji volí model tvořený třídním učitelem v kombinaci se školním metodikem prevence / výchovným poradcem. První krok (pohovor se žákem) zajišťuje v tomto případě třídní učitel, zatímco za další dva kroky (jednání se žákem a zákonnými zástupci a sestavení a podpis individuálního výchovného programu) již odpovídá školní metodik prevence a výchovný poradce. Ostatní modely využívá malý podíl škol, přičemž celkem 18,5 % škol využívá více modelů současně.

Uváděné modely zahrnují pouze ty aktéry, kteří mají klíčovou odpovědnost za jednotlivé kroky v rámci naplňování individuálních výchovných programů, tj. bez ohledu na další zapojené osoby – celkový přehled zapojených osob v rámci školy zobrazuje graf č. 2.

Graf 2

Aktéři podílející se na přípravě a realizaci individuálních výchovných programů – podíl škol (v %)



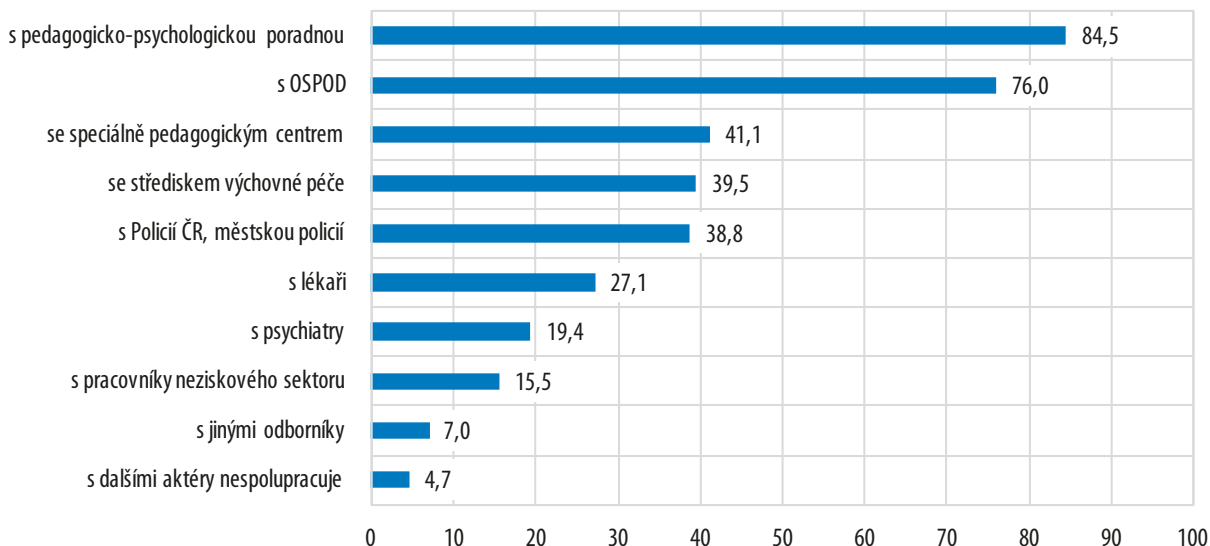
Aktéři, kteří se podle výpovědí ředitelů zapojují do individuálních výchovných programů, odpovídají nejčastěji využívaným modelům personálního zajištění uvedeným výše. Kromě třídních učitelů, výchovných poradců a školních metodiků prevence se na přípravě a realizaci individuálních výchovných programů podílelo nejčastěji také vedení školy. Ostatní aktéři byli zapojeni spíše v menší míře, zejména kvůli jejich nízké dostupnosti ve školách (školní psycholog, školní speciální pedagog). Z jiných osob šlo např. o zástupce OSPOD, pracovníky školských poradenských zařízení, asistenty pedagoga nebo vychovatele školní družiny, v závislosti na povaze výchovných problémů. Také zapojení vychovatelů a trenérů, pokud žák vykazuje problémy v chování rovněž při zájmové a mimoškolní činnosti, je důležité pro efektivní řešení dané situace.

K realizaci individuálního výchovného programu mohou být přizvány i další osoby nebo instituce mimo školu, pokud to daná situace vyžaduje (např. využití odborníků v případě, že řešení situace přesahuje kompetence školy).

Graf č. 3 uvádí, se kterými dalšími aktéry školy spolupracují.

Graf 3

Spolupráce s dalšími aktéry při realizaci a naplňování individuálních výchovných programů – podíl škol (v %)



S dalšími aktéry mimo školu spolupracuje většina škol (95,3 %). Nejčastěji jsou do realizace individuálních výchovných programů zapojováni pracovníci pedagogicko-psychologické poradny a OSPOD. Policii ČR či městskou policii využila necelá pětina škol. Z jiných odborníků šlo např. o koordinátora prevence kriminality, adiktologa, okresního metodika prevence nebo sociálního kurátora.

2.1.3 Spolupráce se zákonnými zástupci při realizaci individuálních výchovných programů

Česká školní inspekce zjišťovala také názory ředitelů škol na to, jak zákonní zástupci žáků projevují snahu o řešení rizikového chování jejich dítěte a jak vnímají realizované individuální výchovné programy. Vzhledem k tomu, že v každé škole je přístup jednotlivých rodičů rozmanitý, jde spíše o situace převažující či týkající se většiny žáků a jejich zákonných zástupců.

Tabulka 5

Vnímání realizovaných individuálních výchovných programů ve škole zákonnými zástupci žáků – podíl škol (v %)

Vnímání individuálních výchovných programů	Podíl
Zákonní zástupci individuální výchovné programy rozhodně podporují	42,3
Zákonní zástupci individuální výchovné programy podporují, ale s výhradami	46,9
Zákonní zástupci o individuální výchovné programy nejeví zájem	10,0
Zákonní zástupci mají k individuálním výchovným programům negativní vztah	0,8

Ve většině škol převažoval spíše pozitivní přístup, ačkoliv v necelé polovině škol měli zákonní zástupci k individuálnímu výchovnému programu i přes jeho podporu výhrady. V nezanedbatelném podílu škol však zákonní zástupci o řešení rizikového chování formou individuálního výchovného programu neprojevovali zájem. Spolupráce s rodinou žáka je přitom základním předpokladem úspěšnosti těchto programů. V případě absence zájmu a spolupráce ze strany zákonných zástupců je účinnost tohoto opatření významně snížena. Zcela negativní reakce zákonných zástupců na individuální výchovný program byly zaznamenány pouze v jedné škole.

Klíčovým aspektem pro úspěšné řešení problémového chování žáka je dodržování závazků a úkolů stanovených v individuálním výchovném programu. Kromě nedodržení povinností na straně žáka může selhávat i podpora na straně školy i rodiny.

Následující tabulka uvádí, jaké aspekty se jeví ředitelům škol jako problematické ze strany rodiny.

Tabulka 6

Problematické aspekty podpory ze strany zákonných zástupců žáků – názor ředitele školy (v %)

Problematické aspekty	Podíl
Dohled nad přípravou do školy	91,5
Kontrola školních výsledků dítěte	69,8
Zajištění potřebných pomůcek do školy	59,7
Komunikace se školou	58,1
Dohled nad docházkou dítěte do školy	47,3
Dohled nad hygienou	12,4
Jiné	3,9
Žádné	1,6

V rámci poskytování podpory žákovi v rodině je ve většině škol problematický dohled zákonných zástupců nad přípravou do školy. Častěji se mezi problematické oblasti řadilo také kontrolování školních výsledků a zajištění pomůcek do školy, tedy oblasti, které byly ve velké míře důvodem pro zavedení individuálního výchovného programu (neplnění domácích úkolů, nenošení pomůcek apod.).

2.1.4 Vyhodnocování úspěšnosti individuálních výchovných programů

Pro posouzení efektivity uplatňovaných individuálních výchovných programů je důležité jejich průběžné vyhodnocování, aby program mohl flexibilně reagovat na situaci a být v případě potřeby upraven. Současně je třeba posoudit celkový dopad programu při závěrečném hodnocení, které by mělo být provedeno nejpozději na konci školního roku.

Čtyři pětiny z vybraných 130 škol, které s individuálními výchovnými programy pracují, je vyhodnocují průběžně. Přibližně desetina škol je vyhodnocuje pouze v závěru po jejich ukončení a desetina je samostatně nevyhodnocuje vůbec. Jak často se konají kontrolní setkání, závisí na každé škole a na povaze konkrétního případu.

Nejčastěji jsou individuální výchovné programy vyhodnocovány na společných schůzkách pracovníků školy, žáka a jeho zákonných zástupců (přesto se tak děje pouze v necelé polovině ze 117 škol, které individuální výchovné programy vyhodnocují). Na těchto setkáních se jednotlivé strany vyjadřují k plnění stanovených úkolů. Výjimečně se jednání účastní ze strany školy větší počet osob, např. třídní učitel, vedení školy, výchovný poradce / školní metodik prevence, školní psycholog, příp. externí odborníci, což vytváří určitou nerovnováhu sil a mnohdy i nežádoucí tlak na žáka a rodinu.

Přibližně v pětině z těchto 117 škol jsou individuální výchovné programy projednávány na pedagogických radách nebo na schůzkách týmu složeného z třídního učitele, výchovného poradce, metodika prevence, případně dalších pedagogických pracovníků. Někdy jednání pedagogických pracovníků předchází setkání se žákem a jeho zákonným zástupcem. Podobně v necelé pětině škol, které programy vyhodnocují, je vyhodnocují pedagogičtí pracovníci bez zapojení žáka a jeho zákonného zástupce. Individuální výchovný program by však neměl být vzhledem ke své povaze jako závazek spolupráce všech zúčastněných stran vyhodnocován jednostranně (např. pouze ze strany školy). V některých školách jsou sice zapojováni všichni aktéři, ale každá strana jednotlivě (dotaz na zákonného zástupce, sebehodnocení žáka, jednání pedagogické rady), což opět zcela nenaplní smysl programu, pokud by vyhodnocení probíhalo pouze v této podobě. Ojediněle byl individuální výchovný program vyhodnocen v rámci jednání výchovné komise.

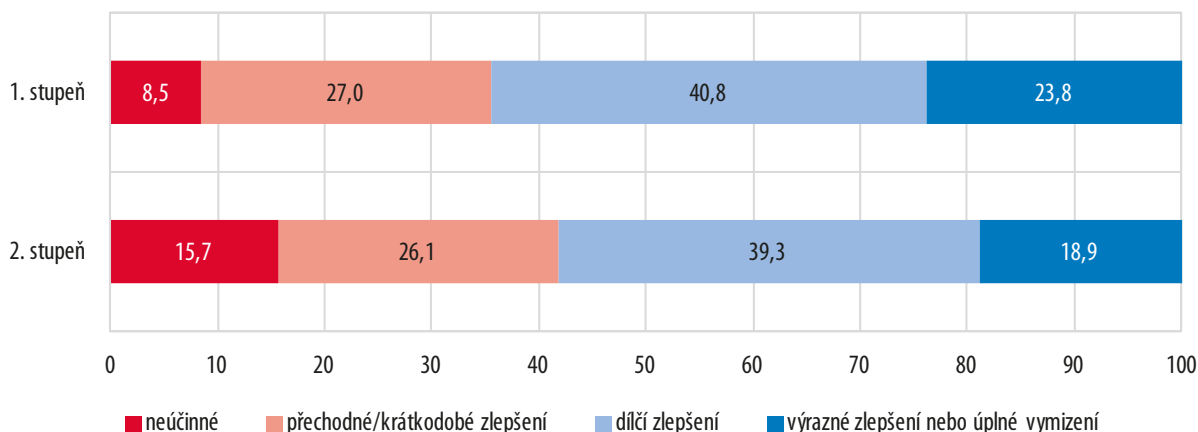
V rámci prezenční inspekční činnosti ve 47 základních školách navštívených v průběhu prvního pololetí školního roku 2016/2017, které měly zkušenost s využíváním individuálních výchovných programů, bylo zjištěno, že školy průběžně vyhodnocovaly vhodnost nastavených cílů a jejich naplňování a vyhledávaly optimální postupy pro další řešení situace. V průběhu výuky byl u žáků s výchovnými problémy často uplatňován individuální přístup. Na závěr, při jejich ukončení, byly individuální výchovné programy efektivně vyhodnoceny. Z hodnocení škol zaznívaly převážně pozitivní zkušenosti – individuální výchovný program umožnil aktivní zapojení žáka a jeho rodiny do řešení situace. Jednotným působením školy a rodiny se dařilo snižovat četnost výchovných problémů. Výjimečně nebyly individuální výchovné programy vyhodnoceny, protože žák přestoupil do jiné školy. V jedné škole od používání individuálních výchovných programů ustoupili (z důvodu neplnění stanovených úkolů zákonnými zástupci) a v současnosti upřednostňují formát výchovné komise.

Česká školní inspekce na základě názorů ředitelů vybraných 130 základních škol zjišťovala také dopady individuálních výchovných programů na chování žáků, u nichž byl program již ukončen. Výsledky zobrazuje graf č. 4.



Graf 4

Dopad individuálního výchovného programu (po jeho ukončení) na chování žáka – podíl žáků (v %)



Celkově lze individuální výchovné programy vyhodnotit jako převážně úspěšné, přičemž mírně úspěšnější byly na 1. stupni. Přestože dochází ke zlepšení chování žáků, převažují spíše dílčí úspěchy – úplné vymizení problémů nebo výrazné zlepšení situace bylo zaznamenáno pouze v necelé čtvrtině případů na 1. stupni a necelé pětina případů na 2. stupni základních škol. U významného podílu případů se chování zlepšilo jen přechodně a nezanebatelný podíl individuálních výchovných programů byl neúčinný.

Někteří ředitelé uvádějí, že aplikací individuálních výchovných programů se zvýšila objasněnost příčin kázeňských přestupků a zlepšilo se následné přijetí kázeňského opatření jak u žáků, tak u jejich zákonných zástupců.

Tabulka 7

Překážky bránící úspěšnějšímu naplňování individuálních výchovných programů – podíl škol (v %)

Překážky	Podíl
Přístup žáka	76,6
Přístup rodiny	76,6
Přístup školy / absence kompetencí pedagogického pracovníka školy, který s individuálním výchovným programem pracoval	7,0
Nevhodně / neúčinně nastavený individuální výchovný program	6,3
Jiné	3,9
Žádné z uvedených – úspěšnému naplňování nic nebrání	6,3

Přítomnost překážek bránících úspěšnějšímu naplňování individuálních výchovných programů vnímala většina škol (93,8 %). Podle ředitelů brání úspěšnějšímu naplňování individuálních výchovných programů nejčastěji přístup žáka a rodiny (příklady problematických oblastí ze strany zákonných zástupců byly nastíněny v tabulce č. 6). Překážky na straně školy (ať už na straně pedagogického pracovníka nebo nastavení individuálního výchovného programu) připouští pouze malý podíl škol.

Součástí individuálního výchovného programu jsou také opatření, která budou naplněna, pokud nedojde k odstranění rizikového chování – např. kázeňská opatření nebo postoupení případu další straně. Podle sdělení ředitelů musela většina škol (88,9 %) k navrhovaným opatřením definovaným v individuálním výchovném programu přistoupit. Celkově se to týkalo 60,7 % případů. U necelé čtvrtiny žáků musely být individuální výchovné programy opakovány – tuto zkušenost měla více než polovina škol. V těchto případech tedy individuální výchovné programy nefungovaly tak, jak školy od tohoto nástroje očekávaly.

Přibližně polovina ředitelů pocituje potřebu další metodické podpory pro efektivní práci s individuálními výchovnými programy – z toho více než třetina ředitelů škol (36,4 %) by uvítala podporu ve formě metodických instrukcí, ostatní školy by si přály prezenční formy vzdělávání.

2.2

Řešení výchovných problémů žáků

Prevenzi rizikového chování žáků obecně věnují základní školy poměrně velkou pozornost. Problematiku rizikového chování zařazují do běžné výuky, organizují specializované preventivní programy a další aktivity zaměřené na posilování pozitivního školního klimatu a nabízejí také množství zájmových aktivit pro smysluplné trávení volného času. K příznivému třídnímu klimatu přispívá práce s třídními kolektivy, např. ve formě třídnických hodin nebo komunitního kruhu, pro žáky bývá dostupná schránka důvěry či možnost konzultací se školním psychologem. K analýze třídního a školního klimatu mohou být využita také dotazníková či sociometrická šetření. Většina škol nabízí rovněž konzultační hodiny pro žáky i zákonné zástupce. Při řešení projevů rizikového a problémového chování žáků pak mohou využívat řadu různých nástrojů odpovídajících závažnosti a četnosti takového chování.

Jak již bylo uvedeno výše, individuální výchovné programy využívá pouze malý podíl škol – školy častěji využívají tradiční způsoby řešení problémového chování žáků formou kázeňských a pedagogických opatření. Česká školní inspekce tak v rámci tematického šetření mj. zjišťovala, jaká konkrétní pedagogická opatření byla uplatňována u žáků, kterým bylo uděleno kázeňské opatření (např. napomenutí) nebo snižená známka z chování.

Vybrané školy (130) nejčastěji řešily problémové chování u těchto žáků individuálním rozhovorem učitele s žákem (přibližně dvě třetiny škol) a domluvou či napomenutím ve výuce (více než polovina škol). V necelé polovině škol pracovali učitelé s třídním kolektivem, kdy bylo problematické chování diskutováno a řešeno, nebo provedli šetření třídního klimatu. Školy často zaváděly také zvýšený dohled nad žáky s výchovnými problémy, ať již v podobě pravidelné kontroly pedagogickými pracovníky (kontrola chování, plnění úkolů, příprava pomůcek, dozory na chodbách), nebo formou vrstevnického dohledu. V přibližně 45 % škol byla těmto žákům poskytována podpora ve formě individuálního přístupu, střídání činností ve výuce, nabídky relaxačních aktivit nebo doučování, ale i v rámci podpůrných opatření, jako je přidělení asistenta pedagoga nebo vypracování plánu pedagogické podpory. Necelé dvě pětiny škol také využily služeb školního poradenského pracoviště.

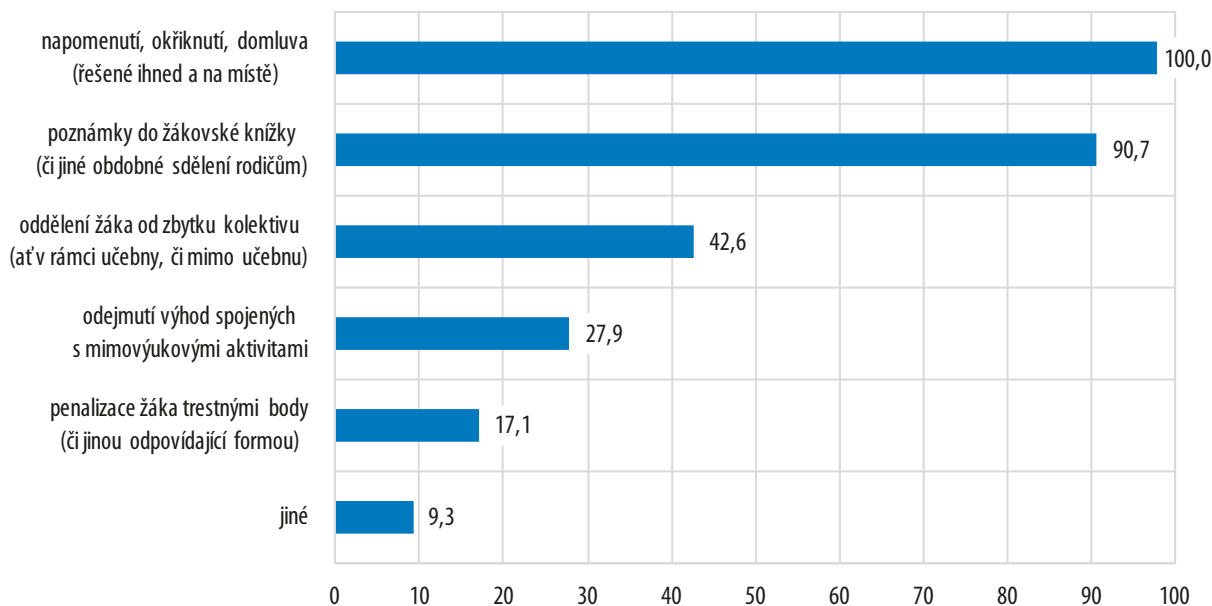
Zápisem či poznámkou do žákovské knížky situaci řešila přibližně pětina škol a stejný podíl škol svolal výchovnou komisi. Již menší podíl škol řešil výchovné problémy motivacemi (např. za splnění úkolu a dílčí nápravu) a větším zapojením žáků do zájmových činností (16,5 %). Ostatní opatření uplatnila osmina a méně škol (např. změna zasedacího pořádku, oddělení žáka od kolektivu nebo vykázaní žáka, odejmutí výhod nebo zákaz školního výletu, trest nebo trestné body, vyžadování omluvenky od lékaře v případě záškoláctví, přeřazení žáka do jiného kolektivu, zajištění jednotného přístupu všech učitelů, pravidelné setkávání s žákem a vyhodnocování stanovených cílů, poskytování okamžité zpětné vazby k chování, sebehodnocení apod.). Uvedené typy opatření vycházejí z reálných možností školy, jejich opodstatněnost a adekvátnost závisí na závažnosti a četnosti problémového chování žáka.

Graf č. 5 uvádí, jaká pedagogická opatření jsou využívána ve třídách obecně u žáků s výchovnými problémy.



Graf 5

Pedagogická opatření využívaná vyučujícími ve třídách u žáků s výchovnými problémy – podíl škol (v %)



Učitelé ve všech školách žáka ihned na místě napomenou, případně mu domlouvají. Téměř všechny školy využívají také poznámky do žákovské knížky. Ostatní opatření využívá již menší podíl škol. Z jiných opatření to byla především práce se vztahy uvnitř třídního kolektivu, v některých případech s využitím školního psychologa, vytváření a vyhodnocování pravidel třídy, využití pozitivní motivace nebo zadání práce nad rámec výuky.

Jedním z výše zmiňovaných opatření bylo jednání výchovné komise. Využití institutu výchovné komise není nikde zcela přesně vymezeno, s výjimkou jeho využití při řešení absencí (výchovná komise se svolává při počtu neomluvených hodin nad 10 hodin⁵). Výchovná komise může být složena z ředitele školy, zákonného zástupce žáka, třídního učitele, výchovného poradce, zástupce OSPOD, školního metodika prevence, popř. dalších odborníků a zástupce rady školy, pokud byla zřízena. Její nespornou výhodou je kontaktní nezprostředkované jednání všech relevantních účastníků a vyplývající možnost konsensuálních závěrů a návrhu dalších postupů.

Četnost využití výchovné komise uvádějí tabulky č. 8 a č. 9.

Tabulka 8

Průměrný počet jednání výchovné komise (na jednu školu) ve školním roce 2015/2016 a v 1. pololetí školního roku 2016/2017

Období	1. stupeň	2. stupeň
1. pololetí 2015/2016	1,73	3,19
2. pololetí 2015/2016	1,95	3,89
1. pololetí 2016/2017	1,91	3,05

5 MŠMT. 2002. Metodický pokyn MŠMT k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví; č. j. 10 194/2002-14. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37923>. Pokud neomluvené absence přesáhnou 25 hodin, má ředitel školy povinnost tuto skutečnost oznámit příslušnému orgánu sociálně-právní ochrany dětí nebo pověřenému obecnímu úřadu.

Tabulka 9

Podíl škol, ve kterých proběhlo jednání výchovné komise ve školním roce 2015/2016 a v 1. pololetí školního roku 2016/2017 (v %)

Období	1. stupeň	2. stupeň
1. pololetí 2015/2016	55,8	79,1
2. pololetí 2015/2016	63,6	85,5
1. pololetí 2016/2017	58,9	77,3

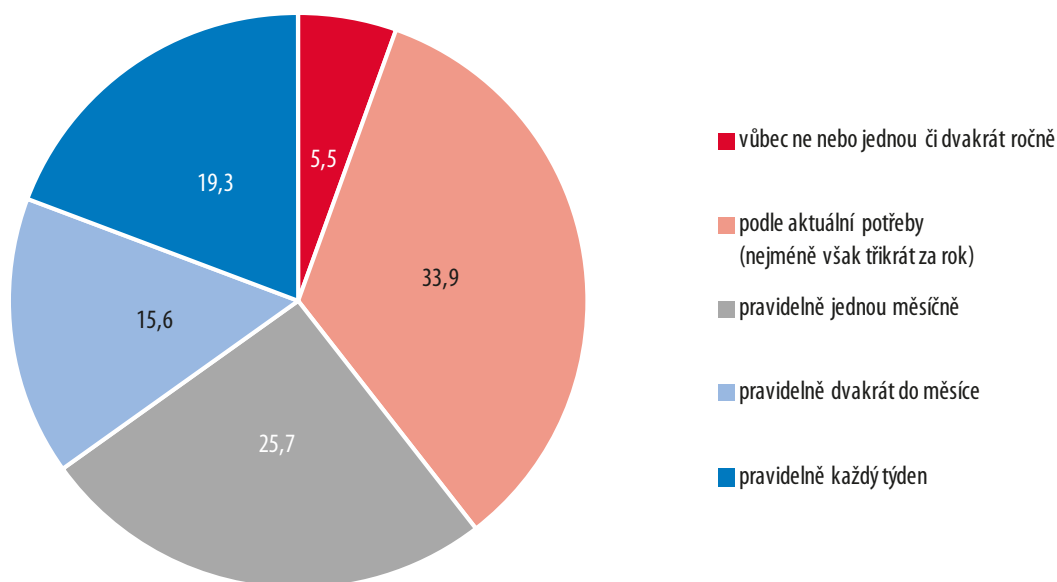
Ze zjištěných údajů vyplývá, že výchovná komise je nástrojem uplatňovaným ve většině škol při řešení výchovných problémů žáků. Často je využívána až po předchozím vyčerpání výchovných opatření, která se ukázala jako neefektivní. Nižší míra realizace výchovných komisí na 1. stupni přirozeně souvisí s nižším výskytem rizikového chování (zejména nižším počtem neomluvených hodin).

Třídnické hodiny vytvářejí příležitost pro pravidelnou práci se vztahy uvnitř třídy a s třídními pravidly a umožňují také sociální a osobnostní rozvoj žáků. Svou úlohu plní i při řešení aktuálních problémů. Třídnické hodiny lze organizovat pravidelně (např. některé školy mají třídnickou hodinu zavedenu jako povinný předmět), nebo nárazově podle potřeby. Při pravidelné realizaci mají třídní učitelé možnost žáky průběžně sledovat, vyhodnocovat vztahy ve třídě, indikovat třídní klima a včas zachytit případnou problematickou situaci.

Graf č. 6 zobrazuje, jak často třídnické hodiny využívají školy, které zavedly individuální výchovné programy⁶.

Graf 6

Realizace třídnických hodin převážnou částí třídních učitelů 2. stupně školy ve školním roce 2015/2016 – podíl škol (v %)



Většina ze škol, které měly 2. stupeň (109), zavedla třídnické hodiny pravidelně – jednou měsíčně nebo častěji je realizují tři pětiny těchto škol, přibližně třetina škol je využívá podle potřeby. Pouze malý podíl škol je nevyužívá vůbec nebo maximálně jednou za pololetí, což není vzhledem k existenci výchovných problémů dostatečné.

⁶ Zjišťování se zaměřovalo pouze na 2. stupeň základní školy (třídní učitel na 1. stupni je se svou třídou v bližším kontaktu z důvodu výuky většiny hodin v této třídě).

Podíl tříd	Podíl
Všechny třídy	41,1
Většina tříd, i když ne všechny	41,1
Menší část tříd	15,5
Žádná třída	2,3

Vlastní třídní pravidla jsou podle sdělení ředitelů (na 1. i na 2. stupni) poměrně hojně využívána – většina tříd nebo všechny třídy je využívají ve více než čtyřech pětinach škol a pouze minimální podíl škol je nevyužívá v žádné třídě.

Téměř ve všech školách vedení podněcuje učitele na pravidelných poradách, aby své žáky vedli k dodržování školních a třídních pravidel. Ve více než čtyřech pětinach škol ředitel školy nebo jeho zástupce vede individuální rozhovor s učiteli, u kterých je známo, že mají ve třídě problémy, a doporučuje konzultaci s výchovným poradcem, metodikem prevence, nebo jiným pracovníkem školního poradenského pracoviště. K účasti na dalším vzdělávání zaměřeném na řešení výchovných problémů jsou učitelé podněcováni vedením školy v necele polovině škol. Jinými způsoby, které jsou využívány spíše sporadicky, byly např. hospitální činnost u učitele s problémy ve třídě, snaha o zavedení možnosti supervize pro učitele nebo vydání vnitřních pokynů ředitelem školy, které zahrnují etický kodex pedagoga, program prevence šikany a povinnost třídního učitele vést komunitní kruhy.

Jak již bylo uvedeno v úvodu, individuální výchovné programy představují jeden ze stupňů strukturovaného řešení rizikového chování žáků v rámci školy⁷:

1. Pohovor s žákem

2. Jednání se žákem a zákonným zástupcem

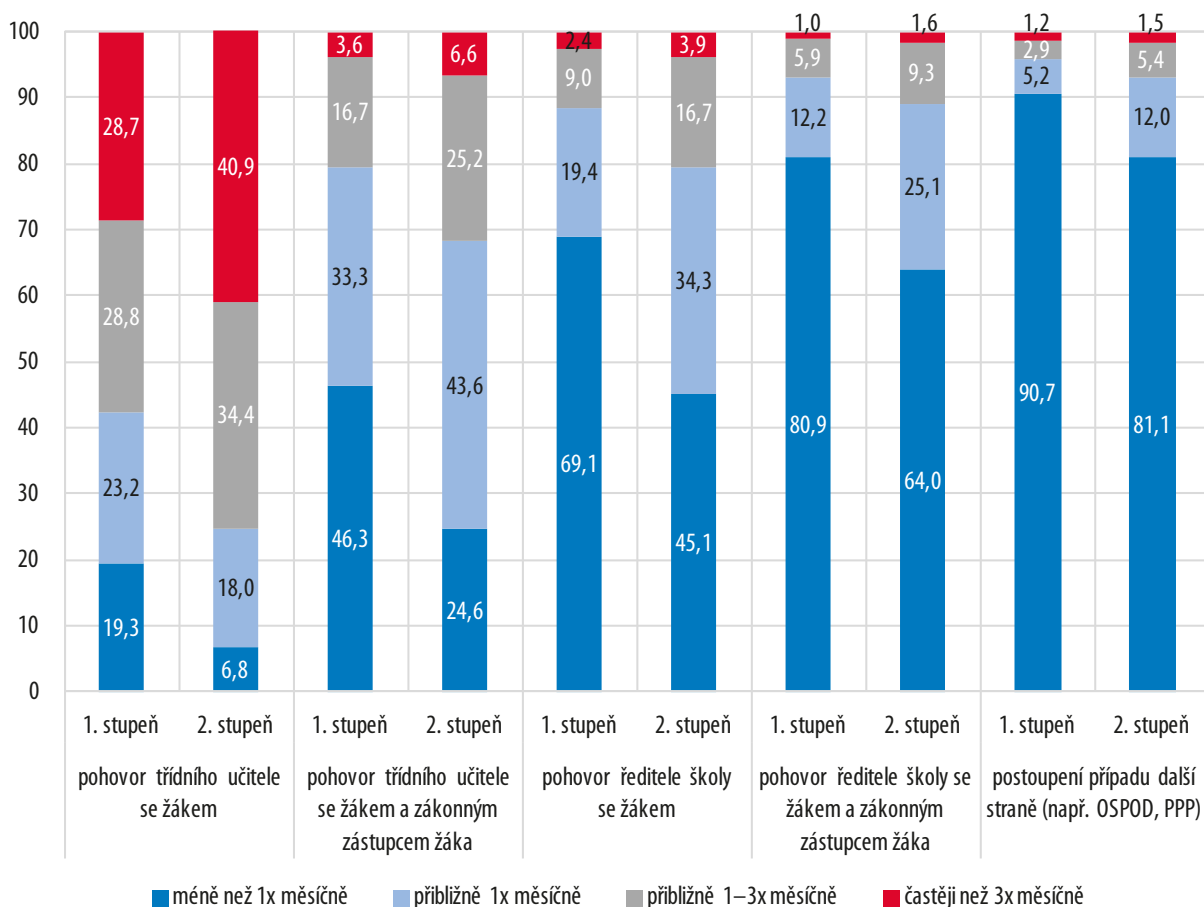
3. Individuální výchovný program

4. Postoupení případu další straně

Česká školní inspekce se tedy zaměřila také na to, jakými dalšími způsoby (kromě individuálního výchovného programu) a jak často byly kázeňské problémy žáků řešeny v minulém školním roce 2015/2016, a to ve všech 3 464 základních školách zapojených do šetření – bez ohledu na to, zda využívaly individuální výchovný program či nikoliv (viz graf č. 7).

⁷ Viz *Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků*. Jednotlivé stupně nemusí být vždy využity v tomto pořadí.

Četnost řešení kázeňských problémů za školní rok 2015/2016 – podíl škol (v %)



Školy nejčastěji při řešení kázeňských problémů žáků přistupovaly k pohovoru třídního učitele s žákem, zpravidla na bázi domluvy při drobnějších prohřešcích. Pohovor žáka, příp. žáka a jeho zákonného zástupce, s ředitelem školy většina škol uskutečnila méně než jednou měsíčně. Nezanedbatelný podíl škol postoupil případ další straně, např. OSPOD nebo školskému poradenskému zařízení. Kázeňské problémy žáků byly řešeny pohovory s pedagogickými pracovníky nebo byly postoupeny další straně s vyšší četností na 2. stupni.

Školy, které v posledních třech školních rocích využily individuální výchovné programy (578), k těmto opatřením přistupovaly častěji (zejména se s vyšší četností uskutečnil pohovor třídního učitele s žákem a jeho zákonným zástupcem – na obou stupních – a pohovor ředitele školy se žákem či žákem a jeho zákonným zástupcem na 2. stupni). To odpovídá záměru individuálních výchovných programů (průběžná komunikace a spolupráce školy se žákem a jeho rodinou).

V případech porušení povinností stanovených školním řádem lze podle závažnosti porušení žákovi uložit kázeňské opatření, tedy napomenutí třídního učitele, důtku třídního učitele nebo důtku ředitele školy. Pravidla pro udělování pochval a jiných ocenění a ukládání napomenutí a důtek jsou stejně jako pravidla klasifikace chování⁸ součástí školního řádu.⁹ Současné využití kázeňských opatření a individuálních výchovných programů se vzájemně nevylučuje.

⁸ Snížená známka z chování není kázeňským opatřením, ale klasifikací – závisí na výsledcích dlouhodobého sledování projevů žáka v závislosti na pravidlech hodnocení žáků stanovených ve školním řádu, neměla by tedy být udělena bezprostředně po přečinu žáka, ale až po vyhodnocení celého pololetí.

⁹ Problematika výchovných opatření je zakotvena v § 31 školského zákona a § 17 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.

Údaje o udělených kázeňských opatřeních a snížených známkách z chování ve všech 3 464 školách zapojených do šetření jsou uvedeny v tabulce č. 11.

Tabulka 11

Podíl škol, ve kterých byla udělena kázeňská opatření a snížené známky z chování za školní rok 2015/2016 (v %)

Kázeňské opatření	1. stupeň	2. stupeň
Napomenutí třídního učitele	77,3	95,8
Důtka třídního učitele	66,8	95,4
Důtka ředitele školy	45,4	89,8
Snížená známka z chování	1. stupeň	2. stupeň
2 (uspokojivé)	23,1	76,3
3 (neuspokojivé)	5,9	43,7

Napomenutí nebo důtka třídního učitele byly ve školním roce 2015/2016 velmi často využívanými opatřeními, naopak ke snížené známce z chování školy sahaly spíše výjimečně (v průměru méně než jedna na školu na 1. stupni a méně než pět na 2. stupni). Četnost kázeňských problémů se v základních školách zvyšuje s věkem žáků, proto byla na 2. stupni zaznamenána vyšší četnost využití jednotlivých kázeňských opatření oproti 1. stupni.

Analýzou rozdílů mezi školami, které individuální výchovné programy využily a které nikoliv, bylo zjištěno, že školy, které programy uplatnily, se z hlediska výskytu výše uvedených opatření nijak významně neodlišují od ostatních škol. Průměrný počet kázeňských opatření a snížených známek z chování byl ve školách využívajících individuální výchovné programy podle výpovědi ředitelů mírně, ale statisticky nevýznamně, vyšší. Přesto ze zhruba 100 škol s nejvyšším výskytem jednotlivých druhů kázeňských opatření (v přepočtu na 100 žáků) realizovala individuální výchovný program přibližně pouze pětina až čtvrtina škol. Rozhodnutí školy o zavedení individuálních výchovných programů tak patrně záviselo spíše na informovanosti školy o možnosti jejich využití a posouzení vhodnosti pro řešení případy.

Vzhledem ke krátkému období, po jaké se individuální výchovné programy využívají, a s ohledem na absenci longitudinálních dat nelze jednoznačně posoudit, zda mají individuální výchovné programy skutečně preventivní účinek a zda opravdu vedou ke snížení celkového výskytu rizikového chování žáků ve škole.

3 Závěry

Individuální výchovné programy pro řešení rizikového chování žáků uplatnil v posledních třech školních rocích pouze malý podíl ze všech běžných základních škol (16,7 %). Současně lze upozornit na malé povědomí škol o problematice individuálních výchovných programů, jejich povaze, využitelnosti a přínosu pro řešení rizikového chování žáků. Školy častěji využívají jiné postupy řešení rizikového chování, především ve spolupráci se zákonnými zástupci, případně formou výchovné komise. Část případů je řešena ve spolupráci s OSPOD, poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče.

Většina škol klade důraz na prevenci rizikového chování žáků, hojně jsou využívány třídnické hodiny a jsou nastavována vlastní třídní pravidla. Při řešení výchovných problémů žáků volí školy nejčastěji domluvu či vysvětlování (přímo v hodině či při individuálním rozhovoru s žákem), případně napomínání při výuce.

Pozitivní zjištění

- Využití individuální výchovné programy vedly podle ředitelů škol ve většině případů k alespoň částečnému zlepšení výchovných problémů žáků.
- Školy, které individuální výchovný program využily nebo využívají, s ním měly nebo mají pozitivní zkušenosti.
- Zákonní zástupci žáků, u nichž byl individuální výchovný program nastaven, jej převážně podporovali.

Negativní zjištění

- K úplnému odstranění výchovných problémů vedly individuální výchovné programy pouze v menšině případů (v necelé čtvrtině případů na 1. stupni a necelé pětině případů na 2. stupni základní školy).
- Při naplňování cílů stanovených v individuálním výchovném programu se školy potýkají s překážkami na straně žáka a rodiny (jako problematická se jeví kontrola a dohled nad výchovnými problémy, které často byly důvodem pro zavedení individuálního výchovného programu).
- Pětina škol úspěšné naplňování individuálního výchovného programu průběžně nevyhodnocuje (z toho desetina škol jej samostatně nevyhodnocuje vůbec), a významně tak snižuje potenciální účinnost tohoto nástroje.
- Část škol vyhodnocuje účinnost individuálních výchovných programů bez zapojení všech aktérů, čímž se vzdaluje původnímu záměru nástroje a rovněž snižuje jeho potenciální účinnost.

Doporučení

- Zvýšit informovanost škol o možnostech využití individuálních výchovných programů, o jejich přínosech pro řešení rizikového chování žáků, a poskytovat školám při jejich zavádění metodickou podporu.
- Uplatňovat individuální výchovné programy ve vyšším podílu škol tam, kde je to žádoucí (školy s vysokým počtem případů rizikového chování žáků nebo školy, ve kterých předchozí opatření selhávají).
- Průběžně vyhodnocovat dosahování cílů stanovených v individuálních výchovných programech za účasti všech aktérů, tedy školy, žáka a rodiny.
- Kromě pedagogických a kázeňských opatření u žáků s výchovnými problémy využívat ve vyšší míře také pozitivní motivaci žáků a poskytovat těmto žákům příslušnou podporu.



Komunikace mezi školou
a veřejností v základním vzdělávání

Tematická zpráva

2016
2017

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu z inspekční činnosti zaměřené na problematiku komunikace základních škol s veřejností, zejména se zákonnými zástupci žáků. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost se uskutečnila dvěma formami – prezenční inspekční činností ve vybraných základních školách a doplňkovým inspekčním elektronickým zjišťováním. To bylo provedeno v termínu od 2. do 15. března 2017 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele 200 základních škol. Školy byly vybrány systematickým intervalovým výběrem tak, aby byly poměrově zastoupeny školy všech krajů a zřizovatelů, školy velké (nad 300 žáků), střední (101 až 300 žáků) a malé (do 100 žáků), školy umístěné v malých i velkých sídlech. Prezenční inspekční činnost byla realizována od 3. října 2016 do 31. ledna 2017 ve 305 školách navštívených při komplexní inspekční činnosti, kde byly kromě hodnotících kritérií České školní inspekce využity také specifické dotazníky pro učitele a ředitele škol. Na přípravě této tematické inspekční činnosti se podílela i obecně prospěšná společnost EDUin.

2 Zaměření inspekční činnosti

V současné globální a informační společnosti stále narůstá potřeba vzájemné komunikace ve všech oblastech života. Nutnost získávání a předávání rychlých informací, jejich ověřování, získávání zpětné vazby apod. přerůstá v mnoha oborech do podoby průběžné, permanentní komunikace. Tento proces se nevyhýbá ani oblasti vzdělávání. Kvalita komunikace ve vzdělávání se stává nutnou podmínkou pro efektivitu řady činností a procesů ve školách i nástrojem školního marketingu. Možnosti komunikace mezi školami, rodiči žáků a další veřejností jsou v současné době pozitivně ovlivňovány rozvojem informačních technologií. Tematická inspekční činnost České školní inspekce se zaměřovala na komunikaci a spolupráci škol s orgány a organizacemi s účastí rodičů, na četnost, obsah a formy spolupráce a komunikace s jednotlivými rodiči, zájem rodičů o dění ve škole, problémové aspekty komunikace a potřebu metodické podpory škol v této oblasti, na informační systémy škol a jejich nabídku doplňkových služeb pro rodiče žáků a veřejnost. Omezujícím faktorem, který může školám bránit v rozvoji efektivní komunikace, je chybějící ucelená a prakticky využitelná metodika, zejména pro případy řešení problémů a krizových komunikačních situací.

Cílem této zprávy je podat informaci o současném rozsahu, obsahu, organizaci, formách a dalších aspektech komunikace, která se uskutečňuje mezi základními školami, rodiči žáků školy a veřejností obecně.

3 Orgány a organizace s účastí rodičů

Při školách standardně působí orgány a organizace se zastoupením zákonných zástupců žáků, které zajišťují nebo umožňují potřebnou a vhodnou participaci veřejnosti na vymezených oblastech správy a chodu školy. Vedle školské rady, jejíž postavení a činnost jsou stanoveny školským zákonem¹, působí při školách různá sdružení rodičů s vlastní právní subjektivitou, případně sdružení ustavená na zcela neformálním principu.

¹ Problematika školské rady je zakotvena v § 167 a § 168 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

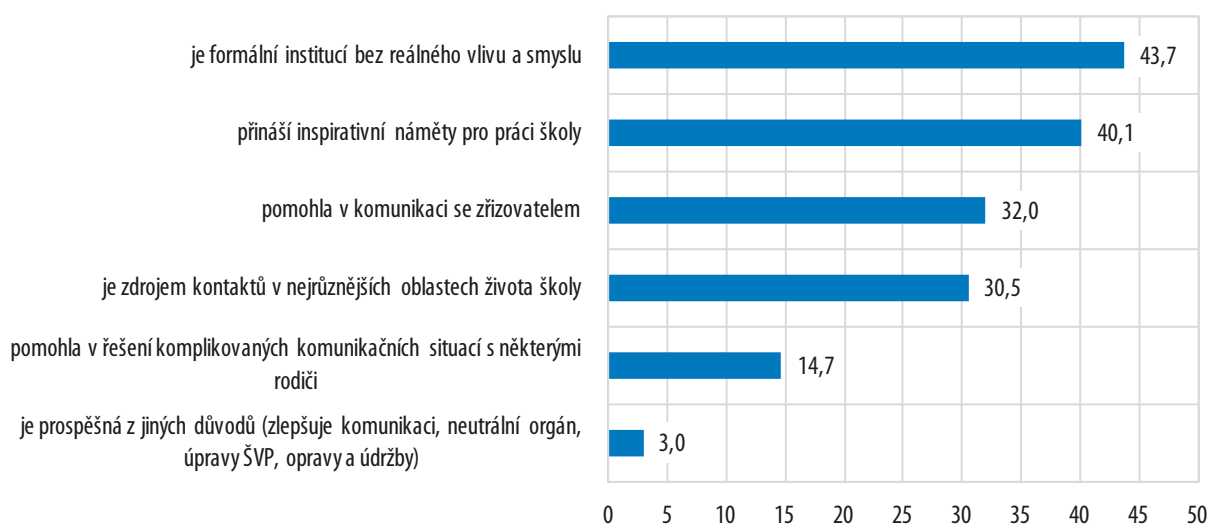
Školská rada

Školská rada je orgán školy umožňující zákonným zástupcům žáků podílet se spolu s vedením školy, pedagogickými pracovníky, zástupci zřizovatele a dalšími osobami na správě školy. V kompetenci školské rady je komentovat a schvalovat nejdůležitější koncepční dokumenty školy (školní vzdělávací program, školní řád, pravidla pro hodnocení žáků, výroční zprávu školy, návrh rozpočtu apod.), projednávat inspekční zprávy České školní inspekce, podávat podněty řediteli i zřizovateli nebo navrhnout vyhlášení konkurzu na ředitele školy. Zákonní zástupci žáků představují jednu třetinu personálního obsazení školské rady, tedy významnou část, která je schopna uvedené záležitosti podstatně ovlivňovat.

Podle názoru ředitelů škol zahrnutých do inspekčního zjišťování (200) je však jen v necelé polovině škol školská rada funkčním orgánem, který řediteli při řízení nějakým způsobem pomáhá. Jednotlivé přínosy školské rady pro školu, zejména v oblasti komunikace školy s dalšími aktéry vzdělávání (rodiče, zřizovatel, širší veřejnost v místě působení školy) dle názoru ředitelů škol uvádí následující graf.

Graf 1

Přínosy školských rad – podíl škol (v %)



Ve třetině oslovených základních škol je školská rada zdrojem užitečných kontaktů pro spolupráci s dalšími partnery v rámci lokality nebo regionu. Ve stejném podílu škol je určitým mediátorem při komunikaci se zřizovatelem a v necelé šestině škol při komplikované komunikaci s rodiči. Z těchto zjištění je patrné, že v případech problémové a komplikované komunikace s rodiči má škola k dispozici více prostředků (třídní schůzky, osobní schůzky, konzultace, jde-li o komunikaci a řešení výchovných problémů žáků, pak např. výchovné komise apod.). Při jednání se zřizovatelem, kdy je škola v postavení slabší strany, může však školská rada sehrávat důležitou a často těžko zastupitelnou roli.

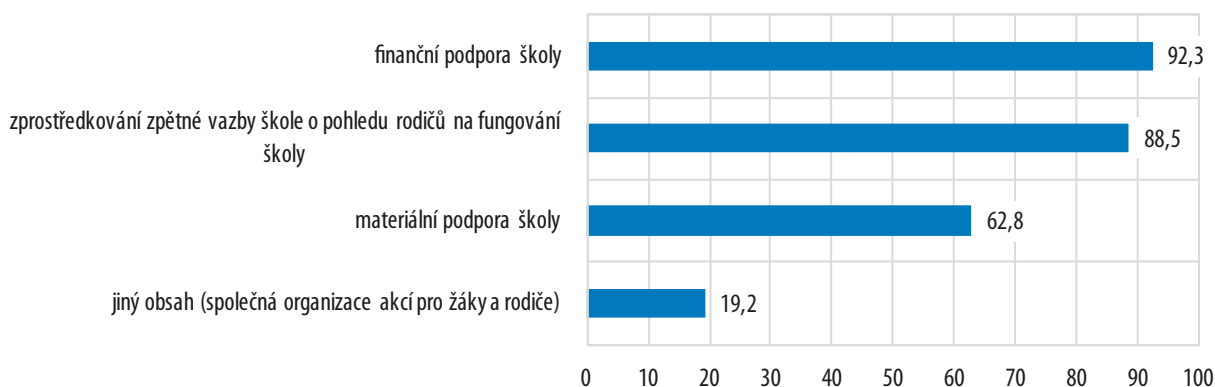
Konstatování formálnosti charakteru školských rad značnou skupinou ředitelů škol je však pouze jednostrannou reflexí tohoto problému. Je totiž otázkou, co pro jejich vyšší funkčnost a dynamiku dělají přímo samotní ředitelé a zda některým z nich malá aktivita školských rad naopak nevyhovuje, protože jim pak nikdo nekomplikuje proces rozhodování.

Organizace rodičů s vlastní právní subjektivitou

U necelých dvou třetin škol oslovených v inspekčním elektronickém zjišťování působí nějaká organizace rodičů s vlastní právní subjektivitou. Tato formalizovaná uskupení rodičů mající statut právnické osoby mohou být velmi užitečným partnerem vedení školy, a to nejen v oblasti materiální či finanční podpory některých školních aktivit, ale i v oblasti komunikace. Organizace může působit jako specifický komunikační kanál školy směrem k rodičům, může škole poskytovat potřebnou zpětnou vazbu a v neposlední řadě se může významně podílet na utváření prostředí vzájemné důvěry.

Graf 2

Oblasti činnosti rodičovských organizací s vlastní právní subjektivitou v ZŠ – podíl škol (v %)

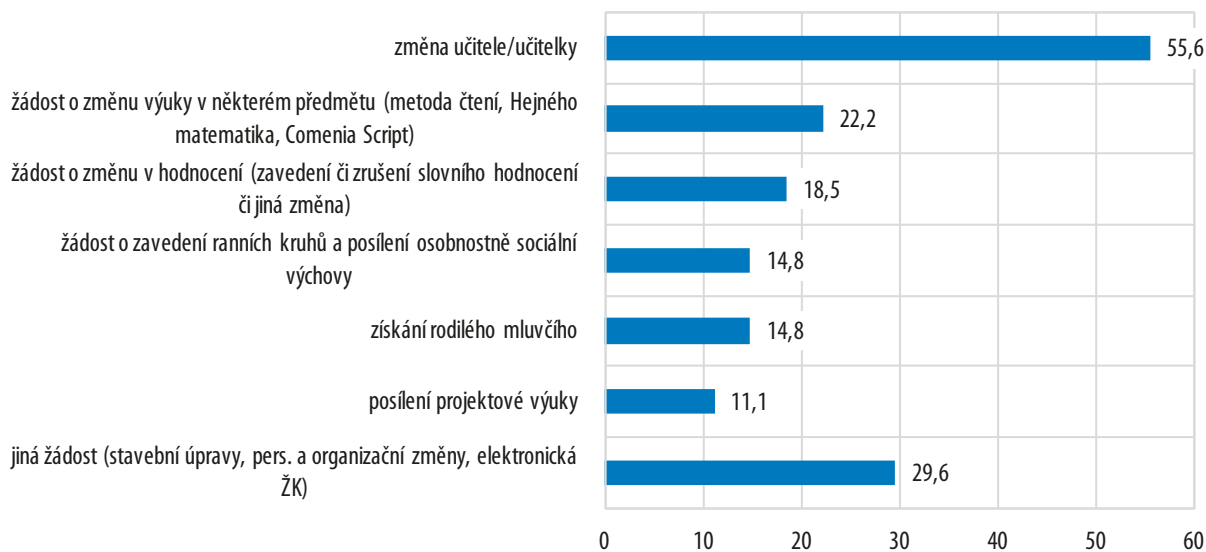


Vedle finanční podpory školy (viz část 4.4) je oblast komunikace (zprostředkování zpětné vazby) zastoupena v aktivitách rodičovských organizací nejčastěji. Na rozdíl od školských rad, které vnímá polovina ředitelů pouze jako formální útvar, organizace rodičů vnímají ředitelé základních škol pozitivně. Více než 90 % ředitelů označilo činnost organizace působící při jejich škole za natolik přínosnou, že by doporučilo její vznik i ředitelům základních škol, kde taková organizace není.

Neformální sdružení rodičů

Vedle výše uvedených forem organizovaných subjektů se rodiče žáků některých škol (jde zpravidla jen o část rodičovské veřejnosti) sdružují na základě společného názoru na některé oblasti fungování a činnosti školy (např. snaha o prosazení alternativní metody vyučování, provedení rekonstrukce budovy apod.). Tyto skupiny působí v necelých 14 % dotazovaných škol, většinou jako neformální platforma mnohdy ad hoc seskupených rodičů k prosazení určité změny v chodu školy. Výčet požadavků v následujícím grafu se vztahuje k uvedeným 14 %, tj. k 27 z 200 škol zapojených do elektronického zjišťování škol.

Obsah požadavků (formálně či neformálně organizovaných) skupin rodičů žáků ZŠ – podíl škol (v %)



Výrazně nejčastějším požadavkem a mnohdy i důvodem vzniku takové skupiny rodičů je požadavek na změnu učitele/učitelky (např. z důvodu přání alternativního způsobu výuky). Požadavek sice vychází z přirozeného zájmu rodičů o vysokou kvalitu poskytovaného vzdělávání, avšak významně zasahuje do kompetencí ředitele školy a může představovat zásadní komplikaci ve vzájemné komunikaci. Je jistě správné, když se rodiče žáků vyjadřují k nejrůznějším oblastem života školy, a je rozhodně správné, když tyto podněty vedení školy vyhodnocuje, podle možností na ně reaguje a o svých krocích rodiče informuje. Je však třeba odmítnout možnost vzniku různých lobbistických či nátlakových skupin, které zpravidla nezastupují většinové názory rodičů. Téměř dvě třetiny škol, při kterých neformální skupiny rodičů působí, patří mezi školy s nefunkční školskou radou (viz 3.1). Komunikaci požadavků rodičů prostřednictvím uvedených neformálních skupin je tedy možné chápat jako jeden z důsledků formální povahy mnohých školských rad.

4 Komunikace ze strany rodičů

4.1

Vývoj v komunikaci ze strany rodičů

Vztah mezi zákonnými zástupci (pro zjednodušení je v textu užíván termín „rodiče“) a školou a z něj vyplývající způsoby, četnost i obsah komunikace se v průběhu času vyvíjí. Rodiče chápou vzdělávání svých dětí v základních školách jako nutnou podmínku pro jejich přijetí ke vzdělávání vyššího stupně. Vnímají, že se základní školy více profilují, než tomu bylo před zavedením dvouступňového kurikula (tedy v době existence školních osnov). Z toho vyplývá větší poptávka aktivnějších skupin rodičů po konkrétních informacích, případně i snaha pozitivně ovlivňovat některé procesy ve školách. Více než třetina dotazovaných ředitelů uvedla, že v posledních dvou letech zaznamenali změny v intenzitě komunikace rodičů se ZŠ oproti dřívějšímu období, častější žádosti o informaci nebo jiné konkrétní požadavky rodičů vůči škole.

Ředitelé se také vyjadřovali k tomu, která tvrzení podle nich nejlépe vystihují současný přístup rodičů ke škole a s ním související komunikaci se školou.

Graf 4

Tvrzení, která nejlépe vystihují přístup rodičů k ZŠ a s ním související komunikaci se ZŠ – podíl škol (v %)



Vedle významné části rodičů, kteří cítí potřebu komunikace především při výskytu nějakého problému, projevují průběžně aktivnější rodiče takovýto intenzivnější zájem také o standardní dění ve škole. Ve významném podílu škol je tato aktivita chápána jako pozitivum (26,4 % a 7,1 %), pouze menší podíl škol považuje četnější dotazování a požadavky rodičů za komplikaci (8,1 %).

4.2

Požadavky rodičů na školu

Graf 5

Obsah nejčastějších požadavků rodičů žáků ZŠ na vedení školy – podíl škol (v %)



Vedle nejběžnějších požadavků rodičů, které jsou očekávatelné a týkají se školních služeb (např. vedení konkrétních zájmových kroužků, zřízení potravinového automatu, zavedení výběru více jídel v rámci školního stravování apod.), řešení prospěchových či méně závažných výchovných problémů žáka apod., řeší významný podíl škol (okolo 10 %) s rodiči

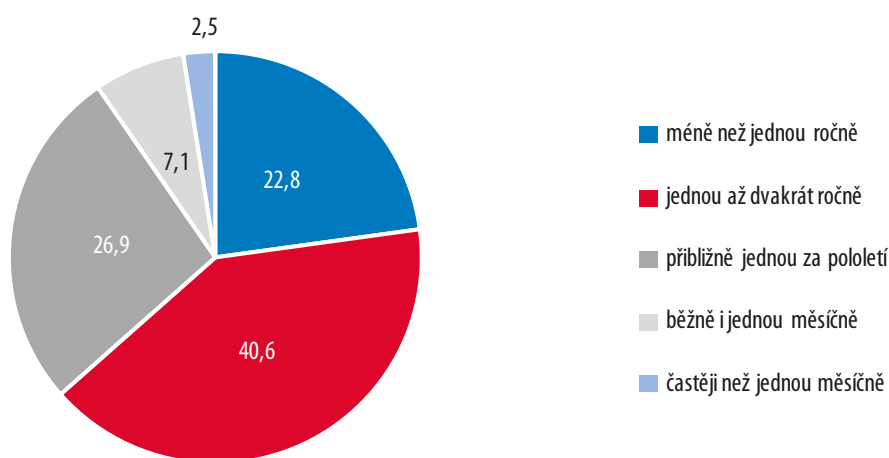
závažnější problémy související s problémovým chováním jiného žáka, případně i učitele, včetně možných projevů šikany.

Ředitelé škol byli vedle nejčastějšího požadavku rodičů (graf č. 5) dotazováni také na další dva časté požadavky. Žádost o vyšetření podezření na šikanu mezi těmito požadavky významně dominuje (uvedlo 30,4 % ředitelů škol). Vzhledem k tomu, že případy šikany řeší podle dlouhodobých zjištění České školní inspekce v průběhu školního roku cca 30 % základních škol, je možné usuzovat, že komunikace s rodiči významně přispívá k odhalování a následnému řešení tohoto negativního fenoménu.

Ředitelé škol se také vyjadřovali k otázce, jak časté jsou stížnosti a požadavky rodičů jejich školy.

Graf 6

Frekvence stížností či žádostí rodičů žáků ZŠ – podíl škol (v %)



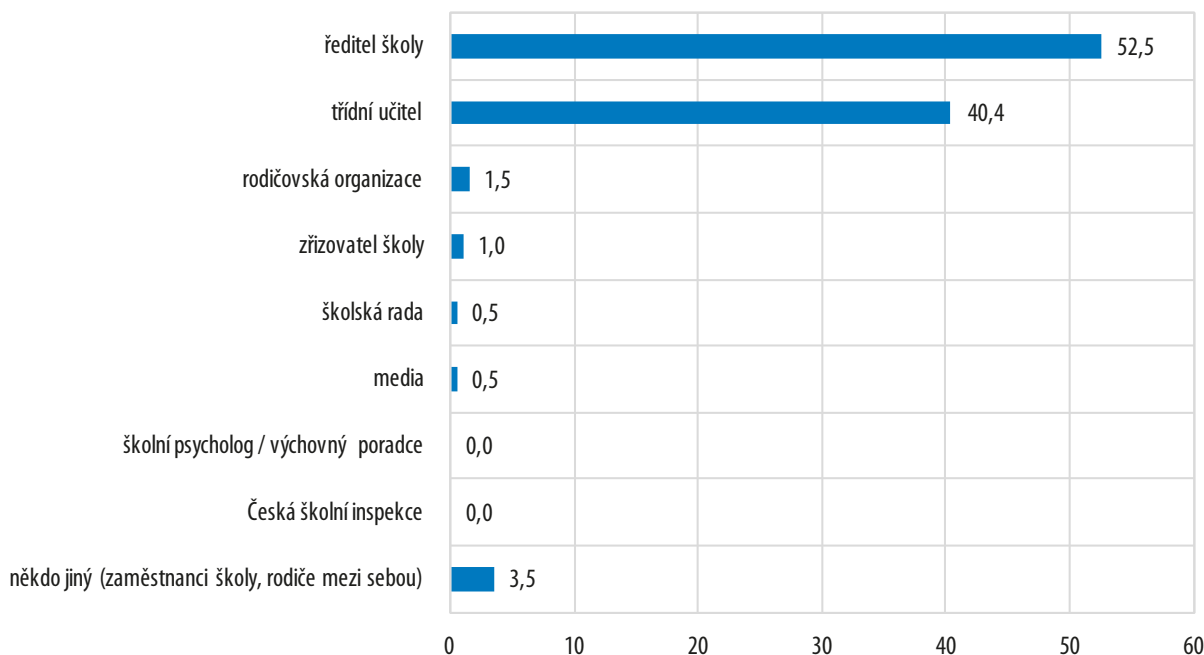
V necelé desetině dotazovaných škol jsou výše uvedené požadavky či stížnosti rodičů vznášeny častěji než dvakrát ročně, naopak v naprosté většině škol rodiče příliš nepocítují potřebu vznášet požadavky a stížnosti, což ukazuje nejen na spokojenost, případně i pasivitu rodičů, ale i na využívání jiných, vzájemně vstřícných způsobů komunikace. Nicméně však platí, že stížnosti rodičů se staly vzrůstajícím fenoménem zejména ve školách působících ve velkých sídlech, a to nejen stížnosti adresované řediteli školy, ale také dalším orgánům včetně České školní inspekce. Podíl důvodných stížností, které Česká školní inspekce řeší, přitom dlouhodobě činí maximálně 40 %².

Při komunikaci se školou iniciované rodiči si zákonní zástupci volí adresáty této komunikace v závislosti na povaze a obsahu jejich požadavku, přání či sdělení.

2 Jak je uvedeno také ve Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2015/2016 –http://www.csicr.cz/html/VZCSI2015_2016/flip-viewerxpress.html, str. 196, tab. B 10, vzrostl počet stížností podaných k České školní inspekci mezi školními lety 2012/2013 až 2015/2016 ze 430 na dvojnásobek, přičemž obdobný nárůst se týká jednotlivých bodů stížnosti (z 285 na 585). Podíl důvodných bodů stížností se přitom pohybuje mezi 34 % a 43 %.

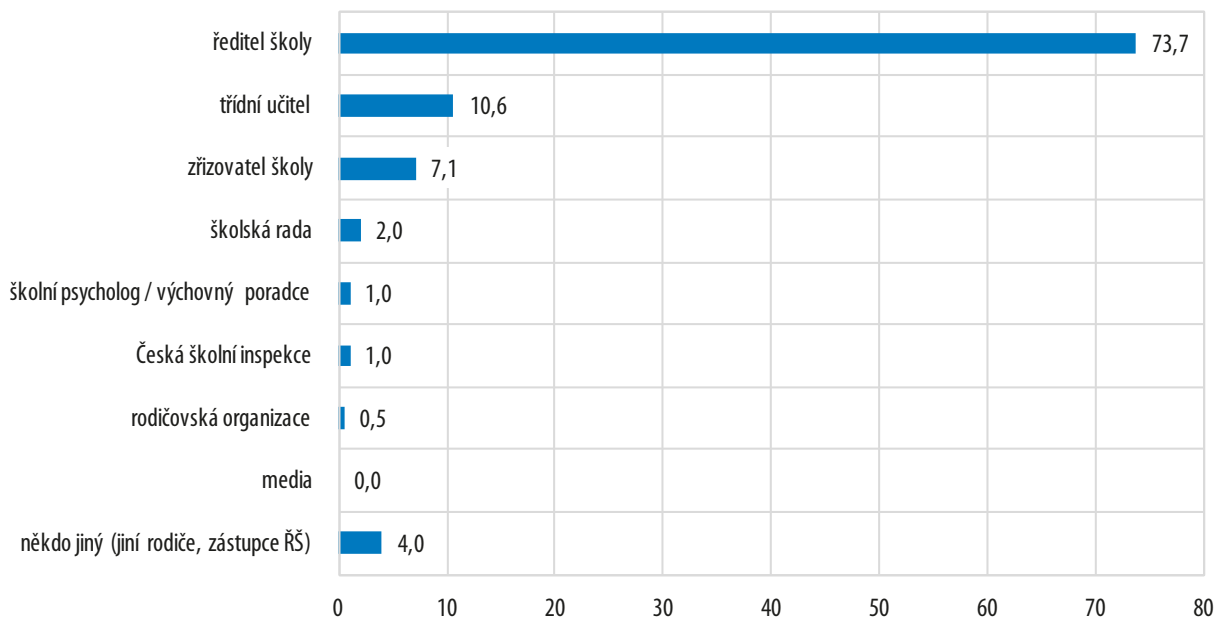
Graf 7

Obvyklí (nejčastější) adresáti pozitivního hodnocení nebo návrhů rodičů na zlepšení fungování ZŠ – podíl škol (v %)



Graf 8

Obvyklí (nejčastější) adresáti negativního hodnocení nebo stížností rodičů na fungování ZŠ – podíl škol (v %)



Zatímco v případech pozitivní komunikace (kladné hodnocení činnosti školy, náměty na další zlepšování chodu školy apod.) jsou srovnatelnou měrou osloveni ředitelé i třídní učitelé, jde-li o stížnosti nebo negativní reflexi některé oblasti fungování školy, rodiče se přirozeně obracují mnohem více na ředitele – jako na osoby zodpovědné za všechny aspekty života školy. Úloha školských rad je v těchto případech zcela marginální, což koresponduje s názorem mnoha ředitelů na její značně formální funkci.

Problémy v komunikaci s rodiči

V rámci inspekčních návštěv ve školách Česká školní inspekce zjišťovala, do jaké míry považují ředitelé a učitelé komunikaci s částí rodičovské veřejnosti za problematickou. Problematickou komunikací se v této souvislosti nemyslí řešení problémů, ale např. případy agresivní komunikace, podávání nepravdivých informací, odmítání či ignorování pokusů školy o komunikaci rodiči.

Tabulka 1

Odhad ředitelů ZŠ, s jakou částí zákonných zástupců je komunikace problematická – podíl (v %)

	Podíl ředitelů ZŠ	Podíl učitelů ZŠ
Pouze ve výjimečných případech	87,5	83,0
S méně než polovinou zákonných zástupců	7,7	13,1
S více než polovinou zákonných zástupců	3,5	2,1
S převážnou většinou zákonných zástupců	1,3	1,7

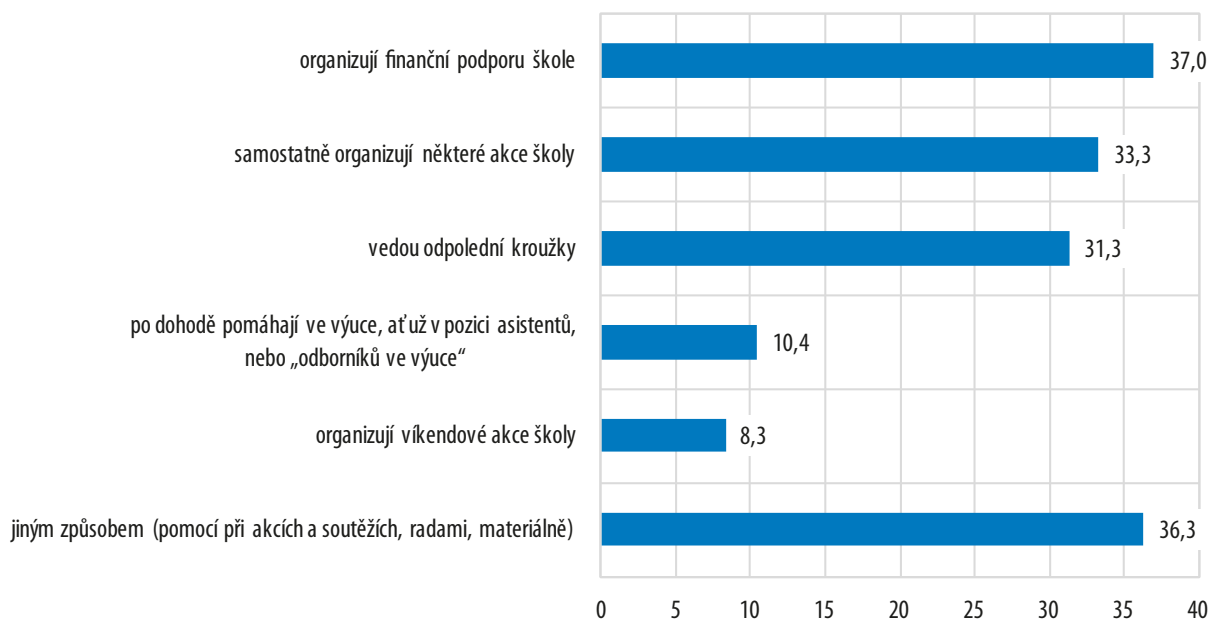
Názory obou skupin dotazovaných pedagogických pracovníků jsou velmi blízké a ukazují na výraznou menšinu rodičů, s nimiž školy obtížně komunikují. Ve školách v menších a středních sídlech do 50 tis. obyvatel je ojedinělost těchto případů výraznější (rozdíl přibližně 10 procentních bodů oproti velkým sídlům). Případy problémové komunikace jsou každopádně pro školu a její vztahy s rodiči zatěžujícím faktorem.

Pomoc rodičů školám

Dokladem převládající pozitivní komunikace mezi rodiči žáků a školami je vyšší úroveň vzájemných vztahů, které často vyúsťují do podoby pomoci školám či určité míry dobrovolné participace na její činnosti.



Způsoby, jakými rodiče školám skutečně pomáhají – podíl škol (v %)



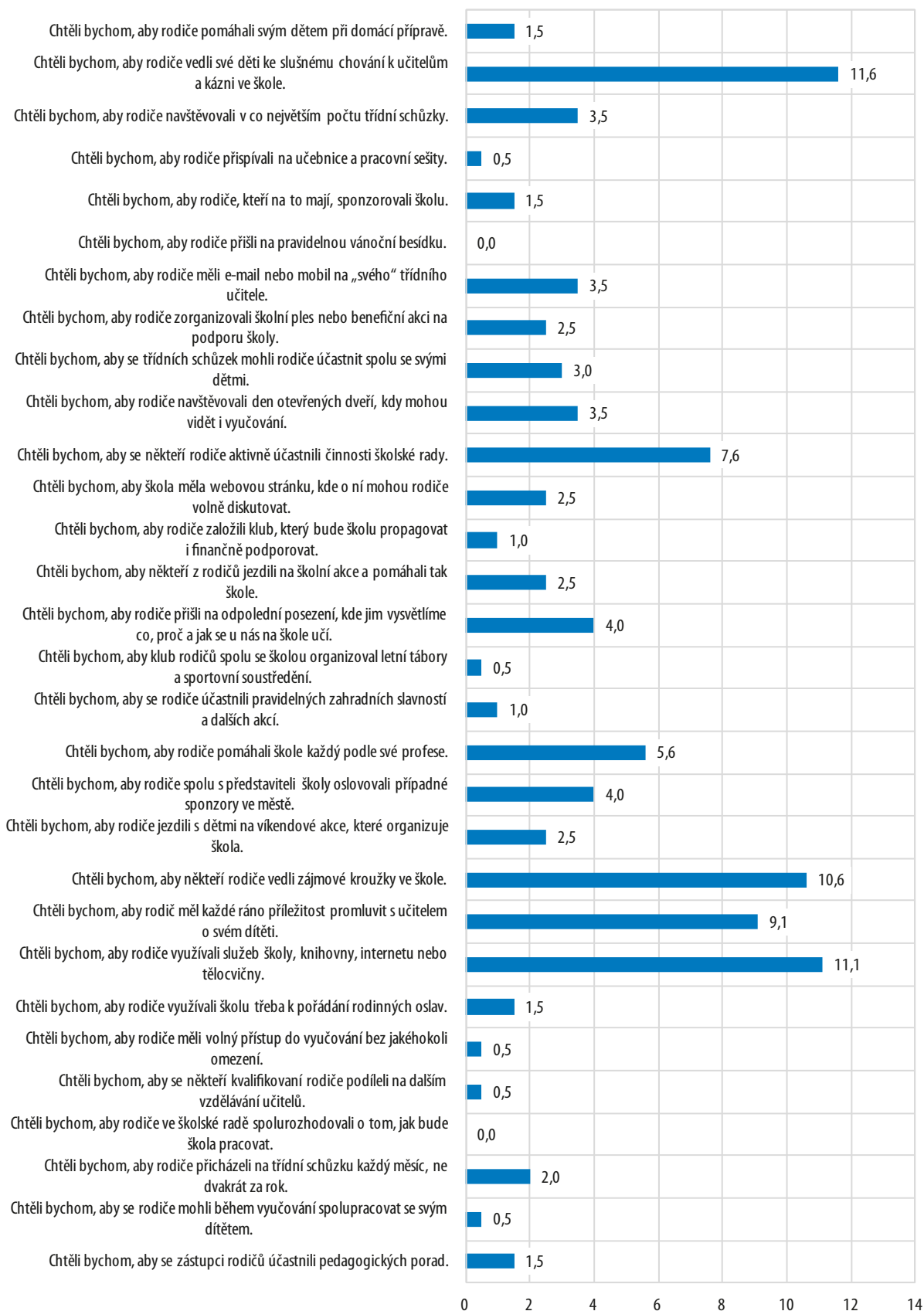
Finanční podpora bývá realizována buď formou sponzorských darů jednotlivých rodičů, nebo příspěvků rodičovských organizací, a to zpravidla na konkrétní dohodnuté účely (např. sportovní vybavení pro lyžařské kurzy, ICT technika pro výuku žáků apod.). Velmi cennou formou pomoci je zapojení rodičů do příležitostných či pravidelných akcí pořádaných školami. Osobní angažovanost rodičů je určitým vyvrcholením vzájemných komunikačních aktivit a současně i významným pozitivním faktorem pro upevňování vzájemné důvěry a sounáležitosti rodičů se školou, tedy i předpokladem příští klidné a efektivní komunikace a spolupráce.

4.5

Potřeby spolupráce s rodiči z pohledu škol

Ačkoliv výše uvedené formy podpory ze strany rodičů jsou školami vnímány většinou velmi pozitivně, názory ředitelů na optimální míru zapojení rodičů do života školy se různí. Míru zapojení rodičů, kterou považují za pozitivní a únosnou, označovali ředitelé škol v následujícím souboru tvrzení. Tvrzení jsou odstupňována od minimální míry účasti rodičů až po jejich maximální zapojení – např. formou přímé účasti ve vzdělávacím procesu. Cílem bylo zjistit, kde by ředitelé udělali pomyslnou čáru oddělující to, co je pro ně žádoucí, od toho, co už považují za nadbytečné či nepřijatelné. Ředitelé označili tvrzení, které je tím posledním, s nímž ještě souhlasili. Otázka při tom nesouvisela s reálnou aktuální situací ve škole, ale jen s tím, co by ředitelé ocenili jako ještě užitečné a přijatelné.

Soubor tvrzení představujících škálu toho, jak intenzivně se mohou rodiče účastnit života ZŠ (první tvrzení představuje nejmenší míru zapojení rodičů do chodu ZŠ, poslední tvrzení naopak nejintenzivnější spolupráci rodičů se ZŠ) – podíl škol (v %)



Ředitelé poloviny škol zapojených do inspekčního elektronického zjišťování rozložili své odpovědi rovnoměrně v celém spektru uvedených tvrzení, jejich preference zapojení rodičů se pohybují od minimalistické varianty, kdy rodiče pouze dohlížejí na plnění úkolů dětí, až po jejich přímou účast ve vzdělávacím procesu. Ostatní školy se svými odpověďmi rozdělily do tří skupin podle preferované úrovně spolupráce rodičů. První skupina považuje za optimální míru spolupráce pouze dohled rodičů nad žáky a jejich výchovné působení. Druhá skupina považuje za přínosnou větší míru zapojení rodičů, především aktivní účast na akcích školy a aktivní zapojení ve školské radě. Třetí skupina preferuje pravidelné a časté zapojování rodičů do všech oblastí chodu školy, vyjma vzdělávacího procesu.

5 Komunikace školy směrem k rodičům

Systematické informování rodičů je bez ohledu na četnost a intenzitu interakcí z jejich strany vždy především úlohou školy. Organizaci předávání informací a komunikační kanály nastavují školy v závislosti na podmínkách (velikost školy, vybavenost elektronickými informačními systémy apod.) a na aktuálních potřebách.

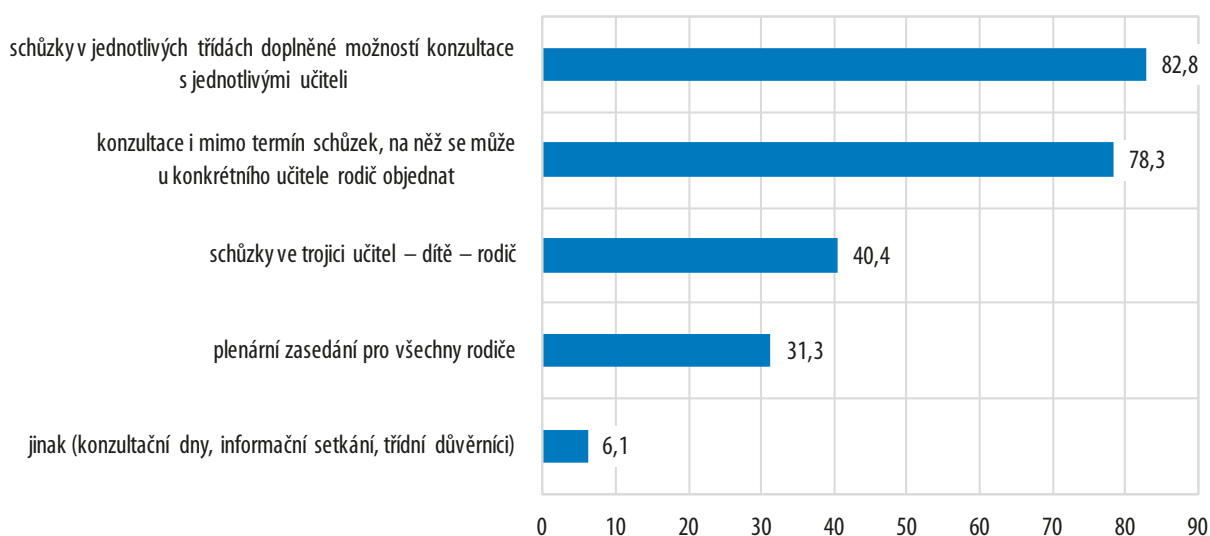
5.1

Organizace a formy komunikace školy s rodiči

Páteří systému komunikace školy s rodiči je v naprosté většině škol pravidelná organizace třídních schůzek. Ty umožňují předávat rodičům současně velký objem informací týkajících se mnoha oblastí, od záležitostí celoškolního významu až po konkrétní detailní informace o každém jednotlivém žákovi. Osobní kontakt při tom umožňuje získat okamžitou zpětnou vazbu, tzn. ověřit pochopení podaných informací i postoje rodičů k jejich obsahu. Třídní schůzky jako klíčový komunikační prvek pak bývají doplněny dalšími komunikačními kanály, jako jsou osobní konzultace, sdělení v žákovských knížkách, informace na webových stránkách školy apod.

Graf 11

Způsoby organizace třídních schůzek v ZŠ – podíl škol (v %)

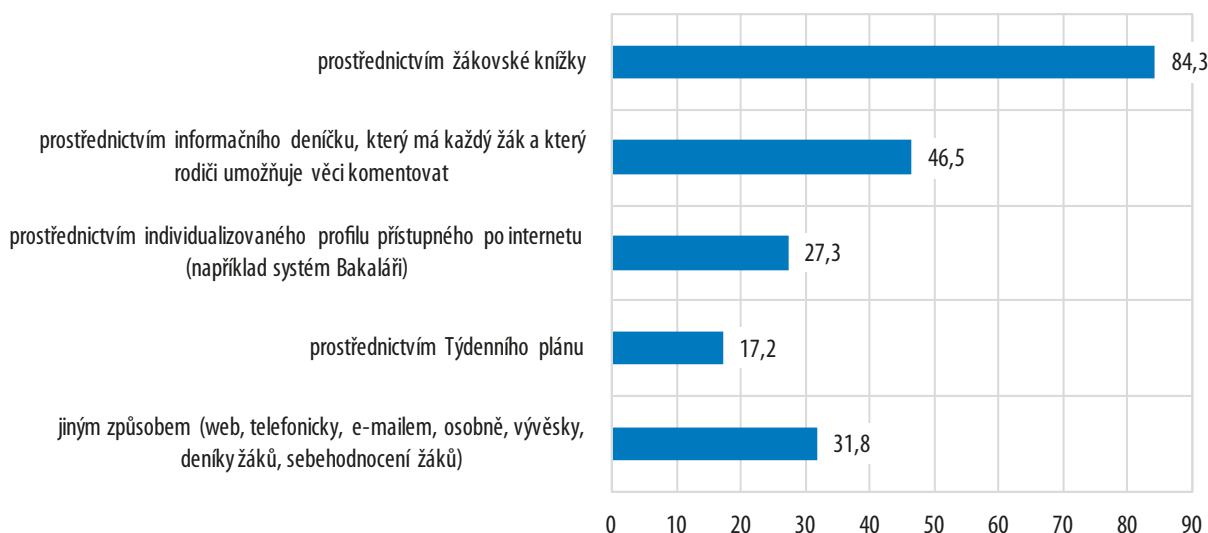


Komunikační strategie škol opírající se o schůzky s rodiči zpravidla umožňují více variant těchto schůzek a dalších forem osobního jednání. Tento přístup zajišťuje jak pravidelnou

komunikaci, tak i možnost operativních dílčích kontaktů v případě potřeby jednoho z partnerů.

Graf 12

Způsoby informování rodičů žáků ZŠ o aktuálním dění (prospěch, chování, mimoškolní akce apod.) – podíl škol (v %)

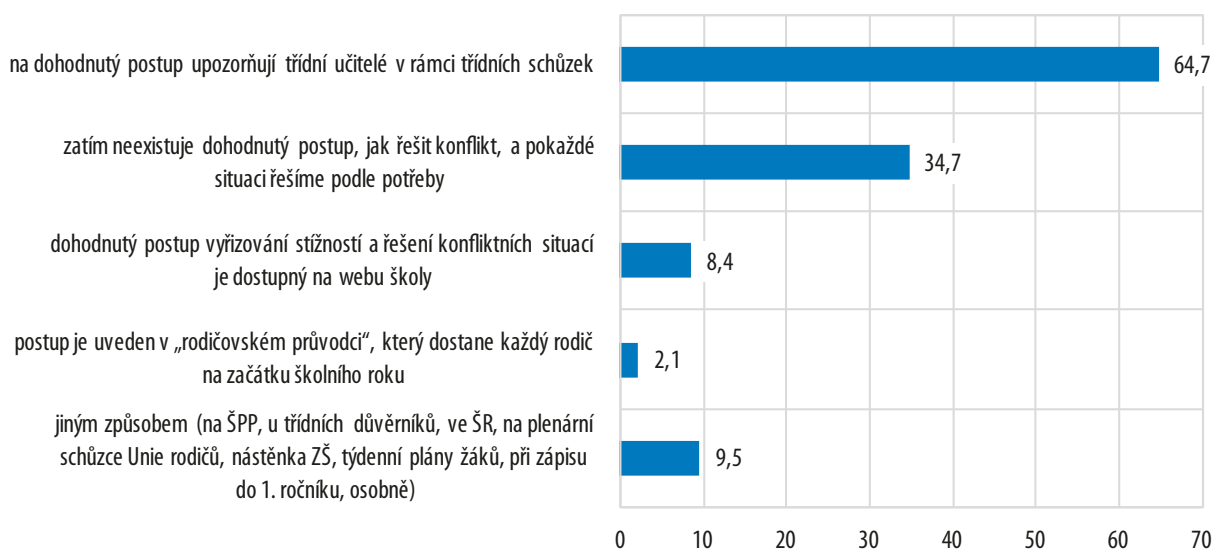


Převaha využívání žákovských knížek jako nejběžnějšího doplňujícího informačního kanálu vychází z tradice českého školství. Žákovské knížky však již nezahrnují pouze tradiční listinnou formu, ale stále častěji také její elektronickou verzi (viz část 7.2).

Pro řešení případných konfliktních situací, nespokojenosti rodičů s některou stránkou fungování školy či podezření na šikanu mají školy stanoveny různé komunikační strategie.

Graf 13

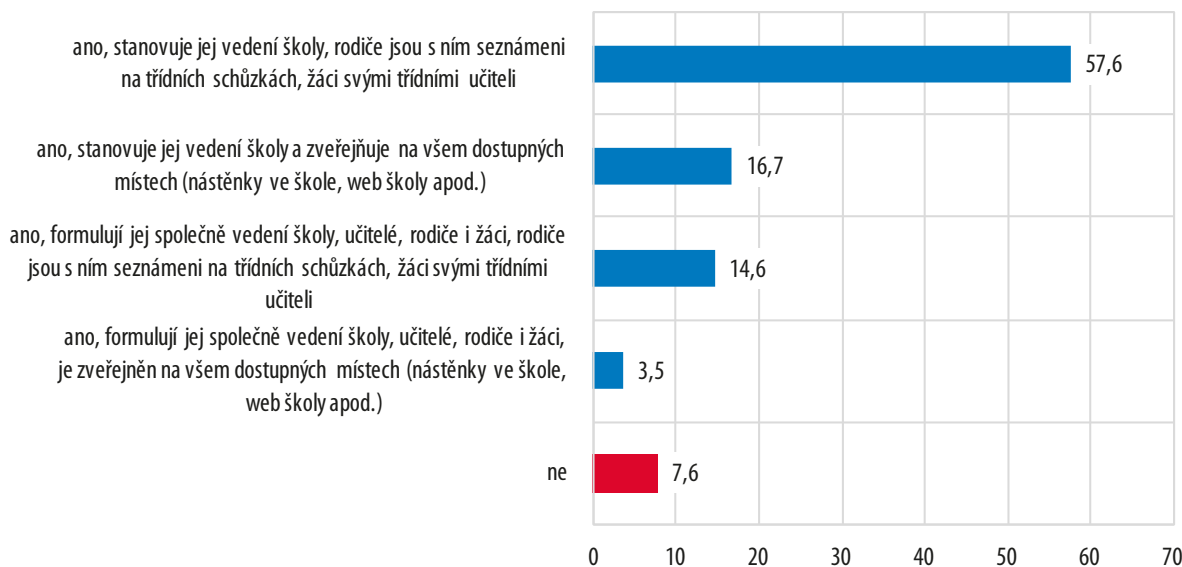
Způsoby, kterými jsou rodiče žáků ZŠ informováni, jak řešit konfliktní situace nebo svoji nespokojenost s fungováním školy – podíl škol (v %)



Více než 96 % dotázaných ředitelů sice uvádí, že se způsoby, jakými mohou tyto situace řešit, jsou rodiče obeznámeni, ve třetině dotazovaných škol (viz graf č. 14) však jde o ad hoc přístup podle konkrétní situace, což nemusí příliš posilovat pocit jistoty rodičů.



Existence stanoveného postupu, známého všem aktérům (žáci, učitelé, rodiče), jak se zachovat v případě podezření na šikanu – podíl škol (v %)



Problematika šikany mezi žáky ve školách a jejího odhalování a řešení je v současné době natolik akcentována, že naprostá většina škol považuje za potřebné stanovit (případně i dohodnout s rodiči) a zveřejnit postup, podle kterého se v případě podezření na šikanu mají aktéři zachovat. Negativním zjištěním je však skutečnost, že téměř 8 % dotázaných škol dosud takový formalizovaný postup nezpracovalo. Většinou jde o školy, které se s projevy tohoto rizikového chování buď dosud nesetkaly, nebo je nedokázaly odhalit.

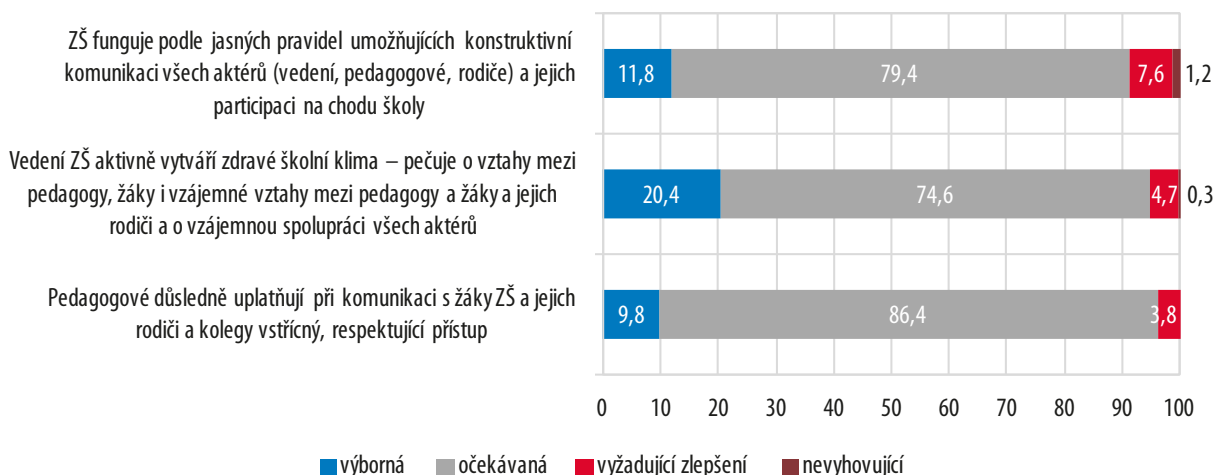
5.2

Hodnocení kvality komunikace ze strany školy

Komunikace školy s rodiči a dalšími partnery je faktorem, který zasahuje do více činností školy. Kvalita komunikace proto ovlivňuje řadu aktivit školy a podílí se na celkové kvalitě několika oblastí fungování školy. Graf č. 15 prezentuje hodnocení škol navštívených při prezenční inspekční činnosti (305) dle modelu tzv. kvalitní školy³.

3 Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání seskupená do šesti základních oblastí vycházejí z modelu tzv. kvalitní školy a pokrývají všechny klíčové kroky školního vzdělávání. Popisy kritérií pak jasně ilustrují, co dané kritérium sleduje a jak by naplnění daného kritéria mělo v optimálním případě vypadat – http://www.csicr.cz/html/Kriteria_2016_17/flipviewerexpress.html.

Hodnocení základních škol podle modelu kvalitní školy – podíl škol (v %)



V necelých 12 % hodnocených škol jsou jasně nastavená pravidla a mechanismy k organizování vlastní činnosti školy (školní řád a další vnitřní předpisy), přičemž rodiče mají k těmto pravidlům snadný přístup. Školy udržují konstruktivní komunikaci o pravidlech a dbají na to, aby i rodiče byli zapojeni do jejich tvorby a racionalizace. Tyto školy mají jasně nastavený mechanismus přenosu podnětů od rodičů a jejich projednání s pedagogy. V cca 80 % hodnocených škol se komunikace s rodiči a dalšími partnery uskutečňuje na potřebné úrovni, není však systematicky podporována. Necelých 8 % škol věnuje komunikaci spíše nahodilou pozornost a nevyhledává zpětnou vazbu. Pouze minimum škol nemá žádná pravidla komunikace a nevěnuje této oblasti pozornost.

Více než pětina základních škol hodnocených při prezenční činnosti vytváří v průběhu školního roku dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů nejen formou pravidelných schůzek s rodiči, ale např. také konzultačními hodinami, prostřednictvím dnů otevřených dveří, v rámci kterých se mohou rodiče zúčastňovat výuky, či umožněním vstupu rodičů do školy kdykoliv v průběhu vzdělávacího procesu. V necelých třech čtvrtinách škol je spolupráce s rodiči uskutečňována v menší, ale dostatečné míře. Zpravidla jsou v těchto případech dobře využívány standardní mechanismy, jakými jsou třídní schůzky. V 5 % škol dochází k setkávání s rodiči méně často, případně se kontakty týkají jen části rodičovské veřejnosti.

V necelých 10 % základních škol pedagogové jednají s rodiči žáků a dalšími partnery s respektem a úctou a v dalších 86 % škol je takových pedagogů ve sboru převaha.

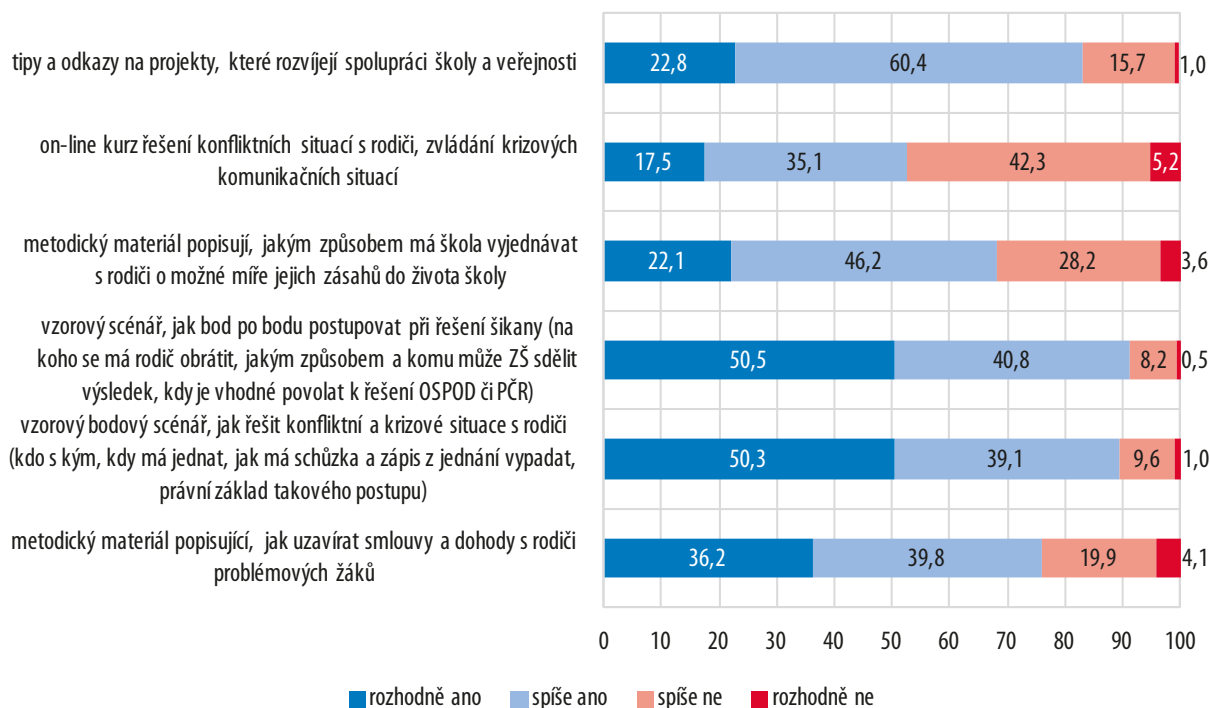
6 Metodická podpora komunikace

6.1

Potřeby škol v oblasti podpory komunikace

V rámci inspekční činnosti se ředitelé základních škol vyslovovali také k možným formám metodické podpory při rozvíjení spolupráce s rodiči a veřejností z hlediska jejich potenciálního přínosu.

Přícnosnost možných forem metodické podpory při rozvíjení spolupráce ZŠ s rodiči žáků z pohledu ředitelů – podíl škol (v %)



Z hlediska formy metodické podpory by ředitelům nejvíce vyhovovaly vzorové scénáře, u kterých oceňují především praktickou uchopitelnost a možnost bezprostřední aplikace na konkrétní případy řešené školami.

6.2

Školy se značkou Rodiče vítání

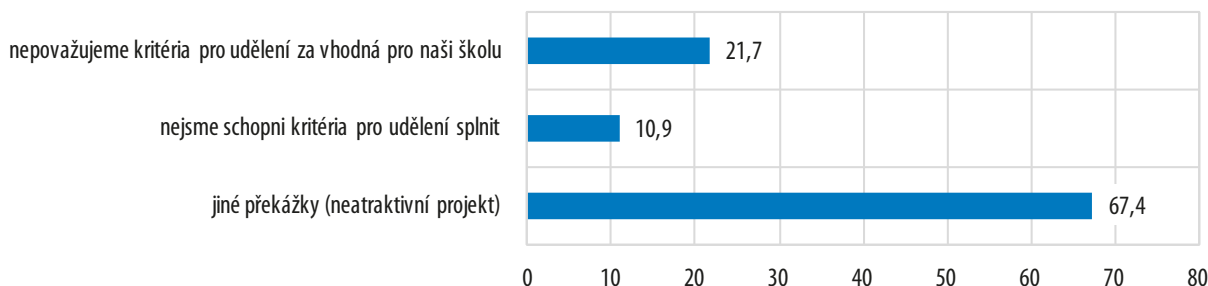
Školy, které vnímají potřebu komunikace a spolupráce s rodiči žáků jako významný faktor kvality, nebo dokonce jako základní princip, na němž jejich aktivity stojí, mají možnost zapojit se do sítě škol usilujících o značku nebo již certifikovaných značkou „Rodiče vítání“. Pro získání této certifikace školy při své činnosti plní řadu dohodnutých kritérií⁴, z nichž některá jsou závazná (např. umožnění vstupu rodičů do školy kdykoliv během jakékoliv činnosti včetně procesu vzdělávání, poskytování kontaktů na všechny učitele a vedení školy apod.) a jiná dobrovolná v závislosti na konkrétních podmínkách (např. možnost pravidelných osobních konzultací, realizace zápisu do prvních ročníků jako společenské události apod.). Plnění zásad rozhodných pro udělení značky je pod přímým dohledem rodičů. Certifikované školy spolupracují a komunikují s rodiči těsněji, častěji společně organizují školní akce a projekty. Aktuálně je takto certifikováno více než 400 škol, z nichž většinu představují základní školy nebo spojené subjekty ZŠ a MŠ.

Z dotazovaných základních škol (200) bylo certifikováno značkou „Rodiče vítání“ 16,2 % a více než tři čtvrtiny škol byly s existencí značky a možností certifikace obeznámeny. Ředitelé této skupiny škol uváděli překážky, které jim komplikují možnost tuto certifikaci získat.

Některé další školy se označují také značkou „Otevřená škola“. I v těchto případech jde o školy uplatňující vysokou míru spolupráce a kontaktů s rodiči žáků, aktivity však nejsou zastřešeny nějakým společným konceptem.

4 http://www.rodicevitaní.cz/wp-content/uploads/2015/02/RV_kriteria_certifikace_ZS_uprava_komentare_2015.pdf

Překážky pro ředitele ZŠ, které komplikují získání značky „Rodiče vítání“ – podíl škol (v %)



Více než dvě třetiny ředitelů škol uvedly jiné překážky, než je splnění příslušných kritérií (zpravidla uváděli, že nepovažují tento projekt za dostatečně atraktivní). To však neznamená, že by tyto školy s rodiči nespolupracovaly třeba i v nadstandardní míře a kvalitě. Některé školy nechtějí oblast spolupráce formalizovat, případně chtějí iniciativu v komunikaci a spolupráci ponechat více na své straně, než je tomu v zasíťovaných školách uvedené značky.

Zajímavým zjištěním je skutečnost, že ve skupině dotazovaných škol s certifikací „Rodiče vítání“ nebylo potvrzeno očekávání, že požadavky rodičů, jako nespokojenost se stylem výuky, stížnost na chování učitele či žádost o vyloučení spolužáka, který narušuje vyučování, budou méně časté. Také frekvence stížností a uvedených žádostí rodičů byla spíše vyšší než v celém vzorku dotazovaných škol. Potvrzuje se, že úroveň a intenzita komunikace nemůže být postačujícím faktorem celkové kvality poskytovaného vzdělávání a služeb, nicméně určitě významně přispívá k reflexi nedostatků školami.

7 Vnitřní informační systémy škol a elektronická komunikace s partnery

Pro snadný osobní kontakt s vedením a pracovníky školy je zásadní věcí jednoduchá orientace v budově školy, tedy přehledný a srozumitelný vnitřní informační systém. Pro dálkovou komunikaci (získávání informací, řešení problémů a požadavků apod.) přirozeně hrají stále větší úlohu elektronické informační technologie.

7.1

Informační systémy škol

Necelá třetina dotazovaných základních škol (28,8 %) monitoruje vstup osob do školy službou vrátného či recepčního, kteří také poskytují vstupujícím osobám informace užitečné pro orientaci ve škole. Více než 85 % škol má přístup zabezpečen zvonky s identifikací komunikátora, jehož prostřednictvím je možné se ohlásit. Necelá polovina škol (48,2 %) disponuje u vchodu informačními tabulemi nebo obdobným informačním systémem prezentujícím umístění školní družiny, knihovny, jídelny, školního klubu apod. Uvnitř budov 59,1 % škol je návštěvníkům k dispozici informační tabule, nástěnka apod. s informacemi o umístění kanceláří ředitele školy, školního psychologa, vedoucí školní družiny a dalších často vyhledávaných pracovníků. V 35 % škol jsou u hlavního vchodu do budovy vyvěšena adresná telefonní čísla na vedení školy, hospodářku, vedoucí jídelny, školníka apod., jejichž prostřednictvím je možné se ohlásit na návštěvu školy. Necelých 38 % škol má pro orientaci příchozích instalován plošný orientační systém (směrovky, barevné pásy či stopy apod.). Necelých 9 % základních škol pak poskytuje návštěvníkům počítač či interaktivní obrazov-

ku, kde je možné najít aktuální rozvrh nebo dohledat další informační zdroje z webu školy. V 73 % škol funguje veřejně dostupný systém průběžných aktualizovaných informací (on-line školní časopis, funkční sekce aktualit na stránkách školy, rozmnožený leták u vchodu apod.), kde je možné zjistit, co se na ZŠ aktuálně děje. Uvedené podíly škol s jednotlivými typy i úrovněmi informačních systémů je třeba chápat v kontextu rozdílných konkrétních podmínek. V zásadě je možné konstatovat, že školy návštěvám orientaci usnadňují, a snaží se tak odstraňovat překážky v osobní komunikaci s rodiči a dalšími návštěvníky.

7.2

Elektronická komunikace škol s partnery

Formy komunikace škol s rodiči jsou stále více ovlivňovány rozvojem informačních technologií a jejich aplikací v prostředí škol. Z informací, které má Česká školní inspekce k dispozici, vyplývá, že naprostá většina všech základních škol zapsaných ve školském rejstříku (99 % velkých ZŠ nad 150 žáků a 93,9 % malých ZŠ) provozuje vlastní webové stránky, a to většinou prostřednictvím některého redakčního systému poskytovaného zdarma (75,8 % velkých ZŠ a 57,8 % malých ZŠ). Těmito stránkami informuje více než 62 % škol rodiče žáků o plánovaných i uskutečněných akcích školy, rozvrhu jednotlivých tříd, suplování, zveřejňují informace o stravování žáků (jídelníčky, systém dálkového výběru z více jídel, termíny úhrady stravování apod.). V 56,3 % školy využívají webové stránky pro zveřejňování výukových materiálů a úkolů pro žáky, 48,2 % škol provozuje také na stránkách školy informační systém o hodnocení žáků, např. prostřednictvím elektronické žákovské knížky.

Pro úřední komunikaci s partnery mají školy zřízeny datové schránky (92,4 % velkých a 90,1 % malých ZŠ). Elektronický podpis přitom využívalo 86,6 % velkých a 68,6 % malých ZŠ. Tyto výsledky jsou vztaheny ke zjištěním z dané inspekční činnosti, během které však došlo k úpravě školské legislativy požadující datové schránky využívat plošně. Situace tedy bude brzy jiná.

Rozsah a úroveň elektronické komunikace, která významně urychluje předávání informací rodičům i dalším partnerům, jsou závislé na technickém vybavení školy, její schopnosti obnovy zařízení i programů a na zabezpečení chodu těchto prostředků odborným pracovníkem – koordinátorem/metodikem ICT.

8 Nabídka doplňkových služeb pro rodiče a veřejnost

Součástí spolupráce s rodiči a veřejností a současně výsledkem pozitivní komunikace vyššího stupně bývá ve školách i nabídka doplňkových služeb. Které služby pro veřejnost jsou školami poskytovány nejčastěji, vyplývá z odpovědí ředitelů škol v rámci elektronického zjišťování.

Tabulka 2

Nejčastější doplňkové služby ZŠ pro rodiče a veřejnost – podíl škol (v %)

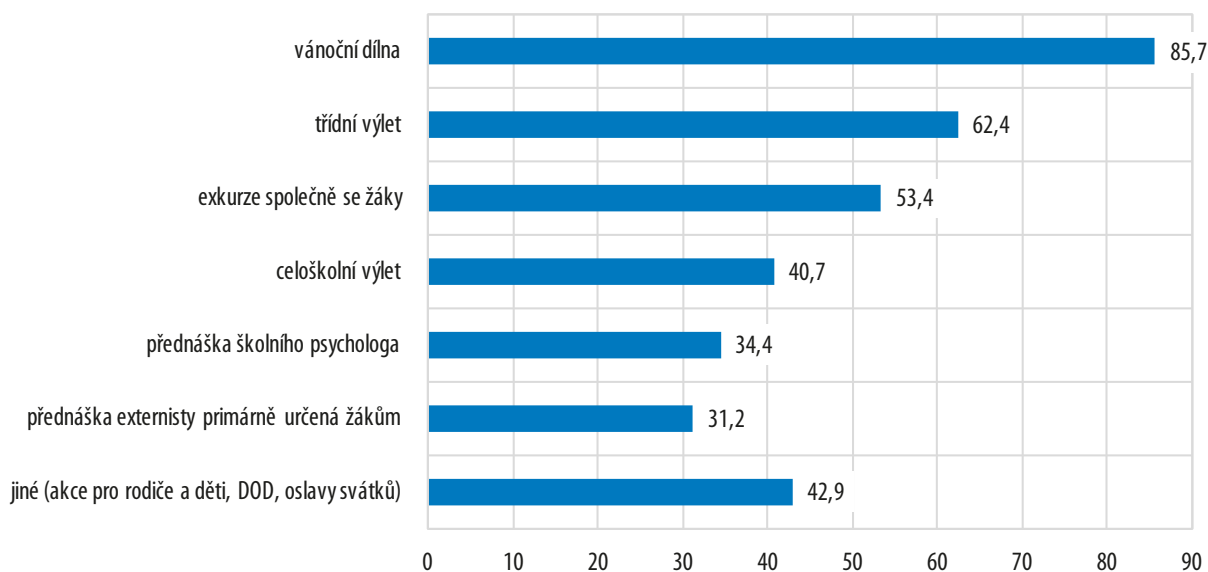
Druh služby	Podíl ZŠ
Prostory pro jednání návštěv s pedagogy (mimo kabinetů, sboroven apod.)	43,1
Využívání budovy i pro akce veřejnosti (pronájem tělocvičny, přednášky apod.) *)	77,8
Stravování veřejnosti ve školní jídelně *)	46,7
Školní knihovna je přístupná i pro veřejnost *)	3,0

*) V označených případech školy rozlišují širší veřejnost od rodičů žáků školy. 1,5 % ZŠ poskytuje budovy na akce jen pro rodiče žáků, 0,5 % škol umožňuje stravování rodičům a 8,1 % zpřístupňuje rodičům školní knihovnu.

Nejběžnější formou doplňkových služeb pro rodiče je možnost jejich účasti na některých školních akcích. Jde zejména o exkurze, výlety (tuzemské i zahraniční) a kurzy (např. turistický, vodácký), sportovní a kulturní akce organizované školou, návštěvy divadelních a filmových představení a výstav apod. Účast rodičů a jejich aktivní zapojení navozuje prostředí vzájemné důvěry a pochopení a odstraňuje často komunikační bariéry mezi oběma stranami. Rodiče žáků ZŠ mají možnost zúčastnit se školních akcí ve více než 96 % z 200 škol zapojených do elektronického zjišťování.

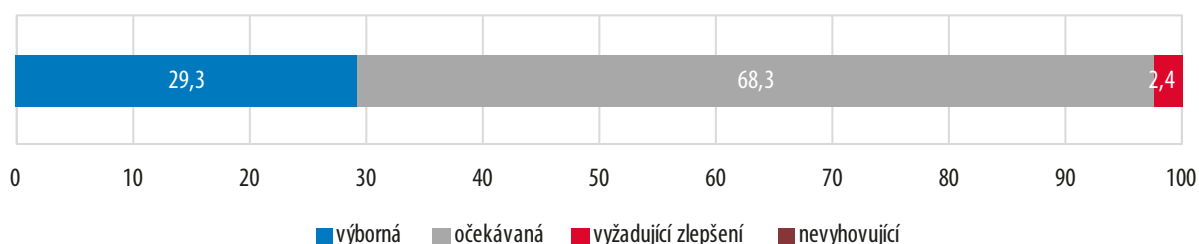
Graf 18

Školní akce, kterých se rodiče mohou účastnit – podíl škol (v %)



Graf 19

Hodnocení spolupráce ZŠ s vnějšími partnery – podíl škol (v %)



V necelých 30 % z 305 škol hodnocených při prezenční inspekční činnosti je významně podporována sounáležitost s obcí, příp. i regionem. Tyto školy účinně spolupracují se zřizovateli, aktivně využívají programy spolupráce s dalšími důležitými sociálními partnery, jako jsou další školy a školská zařízení, úřady, vzdělávací centra, nadace a nevládní neziskové organizace, případně také podnikatelská sféra. Školy aktivně spolupracují s dalšími školami a školskými zařízeními, přičemž toto partnerství podporuje naplňování koncepce školy (např. v oblasti primární prevence či propojování učiva s reálnými životními situacemi). 68 % základních škol realizuje vztahy s partnery cíleně a efektivně, avšak méně často. Ve zbylých školách je spolupráce s partnery školy spíše nahodilá a není dostatečně využívána pro zkvalitnění vlastní činnosti.



9 Závěr

Z provedené inspekční činnosti vyplývá, že značná většina škol si uvědomuje potřebu komunikace se svými přirozenými partnery, především s rodiči žáků. Volba prostředků a strategií pro komunikaci a její úroveň se liší nejen v závislosti na specifických podmínkách jednotlivých škol, ale také v důsledku celkového postoje škol k otevřenosti vnějšmu prostředí. Míra autonomie na vnějších podmínkách a partnerech je školami vnímána a akcentována nestejně, v závislosti na tom, co školy (či jejich vedení) považují za účelné, a co již za nadbytečné, zatěžující, nebo dokonce v některých případech za ohrožující její činnost či postavení. Je však možné konstatovat, že pouze malý podíl základních škol komunikuje a spolupracuje s rodiči a dalšími partnery na zcela nedostatečné úrovni, naopak významný podíl škol je možné hodnotit jako výborné v uvedené dílčí oblasti.

9.1

Pozitivní zjištění

- Zvyšující se podíl rodičů s aktivním zájmem o vzdělávání svých dětí a o činnost školy.
- Fungující organizace rodičů s vlastní právní subjektivitou a jejich účast na životě škol.
- Významný podíl rodičů na odhalování a následném řešení případů šikany.
- Pomoc rodičů či jejich sdružení školám v oblasti materiální a finanční a při organizování akcí pořádaných školami.
- Nárůst počtu škol uplatňujících větší otevřenost veřejnosti, například i zapojením do certifikace „Rodiče vítáni“.

9.2

Negativní zjištění

- Velmi často formální a málo funkční školské rady, které uvolňují prostor aktivismu minoritních skupin rodičů.
- V téměř 10 % základních škol není upřesněno, jak postupovat v případě podezření na šikanu.
- Snaha některých menšinových skupin rodičů ovlivňovat oblasti chodu školy spadající do výlučné kompetence ředitele (např. zajištění personálních podmínek výuky).
- Chybějící či nedostatečná metodická podpora pro oblast komunikace školy s partnery.
- Nárůst fenoménu stížností rodičů jako důsledku selhání předchozí komunikace, přičemž cca 60 % stížností bývá nedůvodných.

9.3

Doporučení

- Metodicky podpořit činnost školských rad, akcentovat jejich úlohu v životě školy a ve vztazích zejména mezi školami, zákonnými zástupci žáků a zřizovatelem.
- Poskytnout školám metodickou podporu v oblastech jejich komunikace a spolupráce s vnějšími partnery, např. formou vzorových scénářů na základě ověřené praxe.
- Podporovat partnerské vztahy mezi školami, a to i napříč stupni vzdělávání, a mezi školami a školskými zařízeními.



Česká školní
inspekce

Participace žáků a studentů
na fungování a rozvoji školy

Tematická zpráva

2016
2017

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu z inspekční činnosti zaměřené na participaci žáků a studentů na fungování a rozvoji základních, středních a vyšších odborných škol, která byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z inspekčního elektronického zjišťování a z prezenční inspekční činnosti ve vybraných školách. V inspekčním elektronickém zjišťování, které se uskutečnilo od 12. do 20. září 2016 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele škol, bylo zapojeno 3 662 běžných základních a 1 130 středních škol¹, z nichž 1 501 základních a 596 středních škol (206 gymnázií, 337 středních odborných škol a 53 sloučených subjektů) mělo ve škole zřízen žakovský parlament nebo obdobnou strukturu pro zapojení žáků do rozhodování na úrovni školy. Podrobnější informace o této organizované struktuře byly následně formou elektronického dotazníku zjišťovány ve vybraných 191 základních a 99 středních školách². Součástí tematického šetření bylo také inspekční elektronické zjišťování provedené od 27. dubna do 11. května 2017 ve 39 samostatných vyšších odborných školách. V rámci prezenční inspekční činnosti, která byla realizována od září 2016 do dubna 2017, bylo navštíveno 460 základních a 133 středních škol, ve kterých Česká školní inspekce sledovala mimo jiné i problematiku participace žáků na fungování a rozvoji školy, přičemž v 82 základních a 25 středních školách z výše uvedeného celku se Česká školní inspekce podrobně zaměřovala přímo na problematiku žakovských parlamentů.

Na přípravě této tematické inspekční činnosti se podílela také obecně prospěšná společnost Centrum pro demokratické učení (dále „CEDU“).

Vymezení problematiky a cíle inspekční činnosti

Pojem „participace“ představuje zapojení jednotlivců do rozhodovacího procesu. Ve školním prostředí je tento termín definován jako možnost žáků vyjadřovat se k utváření života ve škole a aktivně se na tomto utváření podílet (něco měnit). Jedním z nejdůležitějších nástrojů participace je pak žakovský parlament³, na který byla tematická inspekční činnost nejvíce orientována.

Žakovský parlament je nástrojem občanské i osobnostně-sociální výchovy a přispívá k formování demokratického klimatu školy. Představuje skupinu žáků a studentů (dále pro zjednodušení také jen „žáků“) jedné školy sestavenou ze zástupců jednotlivých tříd. Ti od spolužáků i učitelů sbírají informace o tom, co by mohli ve škole zlepšit či změnit. Na pravidelných schůzkách žakovský parlament řeší, jakým způsobem těmto nápadům vyjít vstříc, a vybrané nápady pak prosazuje či přímo realizuje. Nejčastěji se věnuje činnostem, které zlepšují atmosféru ve škole (pořádání kulturních či sportovních akcí), rozvíjejí vzdělání žáků (pořádání besed, exkurzí, výstav), podporují charitu, proměňují fyzické prostředí školy, nebo se zabývají aktuálními problémy, které ve škole vzniknou. Zástupci žakovského parlamentu své spolužáky ve třídách pravidelně informují o své činnosti a do těchto aktivit je zapojují.

Smyslem zavádění žakovského parlamentu je zvyšování zájmu žáků o školní společenství, motivování žáků k odpovědnému přístupu k životu i ke světu, nabývání dovedností, které žákům umožní podílet se smysluplně na životě společenství, vytváření prostoru pro mož-

1 Struktura a velikost souboru škol oslovených v inspekčním elektronickém zjišťování umožňuje porovnávat např. školy plně organizované a školy jen s 1. stupněm v případě základních škol a gymnázia a odborné školy v případě středních škol. Pro menší výběrové soubory v následných šetřeních již toto členění aplikováno (až na výjimky) nebylo.

2 Školy byly vybrány systematickým intervalovým výběrem.

3 Jako „žakovský parlament“ je dále pro zjednodušení uváděna jakákoliv formalizovaná struktura na úrovni školy bez ohledu na její skutečný název používaný ve škole (např. školní parlament, studentská rada, žakovský sněm, žakovský senát, žakovské shromáždění apod.).

nost zažít, že žáci mohou svět kolem sebe proměňovat (žáci mají pocit, že mohou něco změnit – na škole jim bude záležet a budou se tam cítit dobře), posilování samostatnosti žáků v hledání zajímavých nápadů a jejich kreativní řešení. Formou zkušenostního učení se žáci setkávají s demokracií v praxi. Kromě dění ve škole mohou žákovské parlamenty pozitivně ovlivňovat také dění v obci.

V některých školách parlament funguje jen formálně (tj. žáci se sice scházejí, avšak jejich činnost naplňuje výše uvedené cíle jen dílčím způsobem, případně vůbec). Tam, kde parlament funguje a není jen formalitou, umožňuje pedagogickým pracovníkům vidět školu více z pohledu žáků. Žákovský parlament pak zvyšuje informovanost ve škole (jak žáků, tak učitelů) a je komunikačním prostředníkem mezi žáky, učiteli a vedením školy. Dobře fungující žákovský parlament tedy pozitivně ovlivňuje školní klima tím, že mění vztah mezi vedením školy, pedagogy a žáky směrem ke spolupráci a partnerství.

Cílem této tematické inspekční činnosti bylo podat informaci o aktuálním stavu participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy. Tematická zpráva, která je jejím souhrnným výstupem, se zaměřuje nejprve na formy, jakých participace ve školách nabývá a jak je vnímána vedením školy a učiteli, a dále poskytuje bližší pohled na žákovské parlamenty jako jednu z klíčových forem žákovské participace (zejména na organizaci a koordinaci jeho aktivit, průběh voleb do žákovského parlamentu, rozvíjené dovednosti členů parlamentu, smysl parlamentu ve škole a na spolupráci s učiteli).

2 Participace žáků základních a středních škol na fungování a rozvoji školy

Formy participace žáků v základních a středních školách se logicky vzhledem k různému věku žáků mohou odlišovat, přičemž je třeba zmínit, že jednoduchými aktivitami se mohou zapojovat již děti v mateřských školách (podílejí se na výzdobě prostředí školy výtvarnými pracemi a dekorativními výrobky, reprezentují školu při kulturních vystoupeních a jsou zapojovány do procesu tvorby pravidel vzájemného chování). S rostoucí vyspělostí má však participace žáků na fungování a rozvoji školy vyšší úroveň a také výraznější dopady.

Ve 3 662 základních a 1 130 středních školách zapojených do inspekčního elektronického šetření Česká školní inspekce zjišťovala, která z možností uvedených v tabulce č. 1 podle názoru ředitele školy nejlépe odpovídá míře zapojení žáků do činností ve škole. Jednotlivé výroky představují upravený hierarchický model žákovské participace R. Harta (čím vyšší úroveň, tím vyšší míra zapojení žáků)⁴.

⁴ Vidláková, J. 2007. *Podoby žákovské participace*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1675/PODOBY-ZAKOVSKKE-PARTICIPACE.html/#1 b>



Míra zapojení žáků do činností školy (názor ředitele) – podíl škol (v %)

Míra zapojení žáků	ZŠ	SŠ
Žáci jsou pasivními příjemci rozhodnutí pedagogů ve škole, jsou o věcech informováni, obvykle bez odůvodnění.	0,7	0,4
Žáci nebo jejich zvolení zástupci se vědomě účastní různých aktivit či projektů školy, které jsou však ve skutečnosti v režii dospělých.	6,6	5,8
Žáci rozumějí aktivitám realizovaným školou a vědí, proč by se jich měli účastnit, dospělí respektují jejich názor, ale sami o věcech rozhodují.	22,6	18,3
Aktivity jsou navrhovány a řízeny dospělými a současně konzultovány s žáky, rozhodnutí provádějí dospělí, zohledňují přitom názory žáků.	44,7	43,7
Žáci se podílejí na rozhodování v oblastech předem vymezených dospělými, jejich názory jsou nejen zohledňovány, ale žáci se podílejí i na rozhodování.	16,5	18,7
Žáky vytvořená a řízená participace, v níž dospělí hrají podpůrnou roli, např. ve strukturách napodobujících strukturu dospělých (rady, parlamenty apod.).	8,4	12,3
Žáky iniciativně vytvořená fungující participace, v jejímž rámci je dospělým nabídnuta možnost spoluúčasti a spolurozhodování.	0,5	0,9

Zjištění České školní inspekce potvrzují, že aktivní roli v rozhodovacích procesech hrají v základních školách především pedagogové. Žáci se sice zapojují do aktivit školy, ovšem spíše jen přispívají svými názory k rozhodnutí dospělých (na rozhodování se aktivně podílejí ve čtvrtině škol). Žáky vytvořená a řízená participace (např. žákovská samospráva v podobě žákovských parlamentů) je vzhledem k věku žáků častější v plně organizovaných školách. Na druhou stranu ve školách pouze s 1. stupněm zkušenosti ukazují, že tyto školy fungují na komunitní bázi a aktivity, které jinde zajišťuje žákovský parlament, i v případě jeho absence reálně probíhají. Pokud bychom zohlednili tento fakt, je situace na základních školách z pohledu aktivit žákovských samospráv pozitivní.

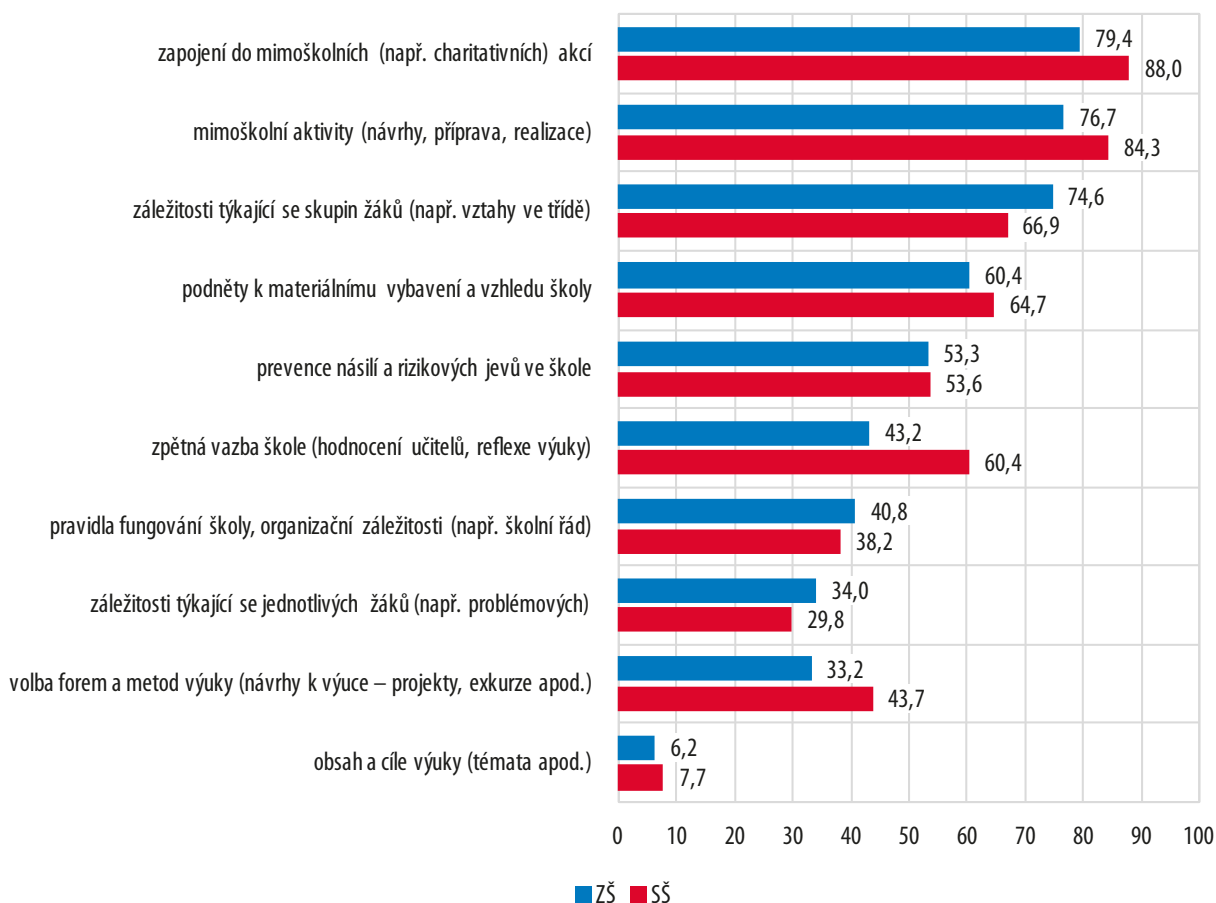
Stejně jako v základních školách, i ve středních školách převažuje v rozhodování iniciativa pedagogických pracovníků. Přesto se žáci středních škol podílejí na rozhodování a vytvářejí organizované struktury ve vyšší míře (31,9 %) než žáci základních škol (25,3 %)⁵. Nicméně rozdíly v jednotlivých kategoriích nejsou nijak výrazné, přestože by bylo možné očekávat vyšší míru zapojení u starších žáků, tj. ve středním vzdělávání. Na rozhodování participují častěji žáci gymnázií oproti žákům středních odborných škol – v gymnáziích jsou výrazně častěji zakládány žákovské parlamenty (viz níže forma zapojení žáků do rozhodování ve škole). Celkově uvedlo aktivnější formy zapojení žáků o 17,3 % více gymnázií než středních odborných škol. Ve výrazně nižší míře probíhá zapojování žáků do rozhodování ve středních odborných školách pouze s nematuritními obory⁶ – žáci přebírají aktivní roli pouze v necelých 15 % těchto škol.

Oblasti, na kterých se žáci nejčastěji podílejí, zobrazuje graf č. 1.

⁵ Podíl odpovídá součtu tří posledních položek tabulky č. 1.

⁶ Jde o obory poskytující střední vzdělání s výučním listem (kategorie H a E) a obory středního vzdělání, které neposkytují výuční list ani maturitu (kategorie J a C).

Oblasti života a chodu školy, na kterých se žáci podílejí – podíl škol (v %)



Žáci základních škol se nejčastěji podílejí na mimoškolních akcích, aktivitách a záležitostech týkajících se skupin žáků (např. řešení vztahů ve třídním kolektivu), což je v souladu s tím, jaké hlavní cíle žakovskému parlamentu přisuzují ředitelé (zapojení žáků do života školy, pořádání akcí a projektů v režii žáků). Naopak nejméně žáci podávají náměty k obsahu a cílům výuky (např. z hlediska návrhů témat apod.). Největší rozdíly mezi školami jen s 1. stupněm a plně organizovanými školami byly zjištěny v již zmiňovaných mimoškolních aktivitách a z hlediska materiálního vybavení a vzhledu školy – na těch se podílejí ve větší míře žáci plně organizovaných škol.

Ve středních školách se žáci stejně jako v základních školách podílejí v nejvyšší míře na mimoškolních akcích a aktivitách, které se vztahují k jejich přípravě a realizaci. Přibližně ve dvou třetinách škol se žáci zapojují do řešení záležitostí týkajících se např. vztahů ve třídě a materiálního vybavení a vzhledu školy. Z grafu je patrné, že žáci základních i středních škol participují na stejných typech činností a s velmi podobnou četností. Oproti základním školám však žáci středních škol častěji poskytují zpětnou vazbu škole a podávají náměty k výuce (volba forem výuky, návrhy na projekty, exkurze, požadavky na konzultační hodiny apod.). Tyto odlišnosti vyplývají především z odlišného věku žáků jednotlivých stupňů vzdělání a s tím souvisejících specifik.

Žáci gymnázií se ve srovnání s žáky středních odborných škol podílejí častěji na organizačních záležitostech školy, na formulaci pravidel a zapojování se do mimoškolních akcí, naopak žáci středních odborných škol, kde je obecně více studijních a výchovných problémů (vyšší absence, slabší studijní výsledky), se ve větší míře zapojují do řešení záležitostí týkajících se jednotlivých žáků (např. tvorba pravidel chování, zlepšování vztahů mezi spolužáky a školního klimatu).

Celkové rozložení a míra zastoupení jednotlivých aktivit ve středních školách jsou ovlivněny především situací ve školách s obory ukončenými maturitní zkouškou (gymnázia, střední školy s obory odborného vzdělání). Žáci středních odborných škol s nematuritními obory na většině uvedených aktivit participují ve výrazně menší míře (což odpovídá jejich nízké účasti na rozhodování, jak bylo uvedeno výše). Největší rozdíly byly zjištěny v oblasti zapojování se do přípravné fáze mimoškolních aktivit, účasti na mimoškolních akcích a poskytování podnětů k výuce ve formě návrhů na projekty či exkurze a reflexe výuky a učitelů.

Česká školní inspekce se zaměřovala také na to, v čem ředitelé základních a středních škol spatřují největší význam zapojování žáků do rozhodování ve škole (zvolit mohli ředitelé pouze jednu odpověď) – tabulka č. 2.

Tabulka 2

Největší význam zapojování žáků do rozhodování ve škole (názor ředitele školy) – podíl škol (v %)

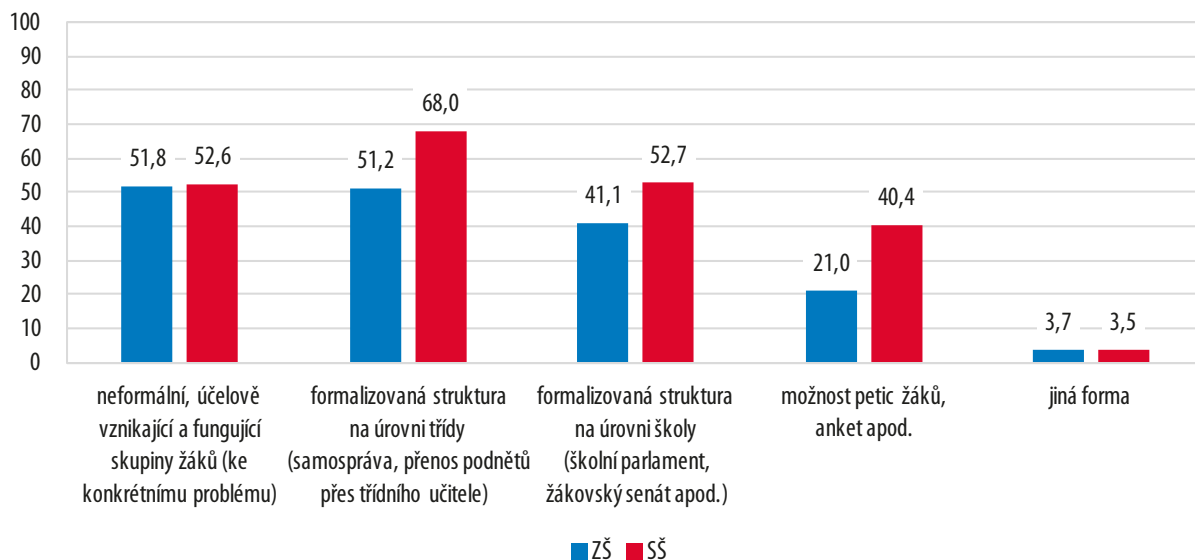
Význam zapojování žáků	ZŠ	SŠ
Motivování žáků k odpovědnému přístupu ke svému životu i ke světu	40,5	38,2
Nabývání dovedností, které žákům umožní podílet se smysluplně na životě společnosti	20,9	20,5
Posilování samostatnosti žáků v hledání zajímavých nápadů a jejich kreativní realizace	18,1	19,1
Zvyšování zájmu žáků o školní společenství	10,8	12,2
Upevňování pocitu žáků, že mohou svět kolem sebe proměňovat	8,6	9,0
Jiný význam	0,4	0,4
V zapojování žáků do rozhodování ve škole význam nevidím	0,7	0,5

Nejvíce ředitelů základních i středních škol se domnívá, že zapojení žáků do rozhodování ve škole motivuje žáky k odpovědnému přístupu k životu i ke světu. Právě učení se přijímat odpovědnost přirozenou formou je jedním z klíčových cílů žakovského parlamentu, bez ohledu na konkrétní projekty a akce, kterým se parlament věnuje. Přibližně pětina ředitelů vnímá význam zapojování žáků do rozhodování v nabývání dovedností (zejména osobnostních, komunikačních, občanských) potřebných k zapojení do života společnosti a v posilování samostatnosti žáků. Ředitelé, kteří v zapojování žáků do rozhodování ve škole význam nevidí, byli zaznamenáni pouze výjimečně.

Mezi základními a středními školami nebyly v tomto ohledu shledány významnější rozdíly. Velké rozdíly nebyly zaznamenány ani mezi jednotlivými typy škol, pouze ředitelé plně organizovaných základních škol oproti ředitelům škol jen s 1. stupněm přikládali vyšší význam zapojování žáků do rozhodování školy pro nabývání občanských dovedností, což může být dáno i věkovou strukturou žáků.

Přestože se názory ředitelů gymnázií a středních odborných škol na význam zapojování žáků do rozhodování nijak zásadně neliší, ředitelé středních odborných škol s nematuritními obory výrazně méně často vnímají smysl žakovského parlamentu v nabývání dovedností žáků, které umožňují smysluplnou participaci na životě společnosti (celkový výsledek však tyto školy neovlivňují vzhledem ke svému nízkému zastoupení v souboru zapojených škol).

Forma zapojení žáků do rozhodování ve škole – podíl škol (v %)



Míra zapojení žáků do různých forem participace se v základních a středních školách poměrně liší, přičemž největší rozdíly byly zjištěny v oblasti vytváření petic a anket ze strany žáků a v zakládání formalizovaných struktur. Zatímco ve středních školách vytváří formalizované struktury na úrovni třídy více než dvě třetiny středních škol, a tyto struktury tak představují nejčastější formu participace ve středních školách, v základním vzdělávání je to přibližně jen polovina škol. Neformální účelové skupiny žáků, které tvoří nejčastější formu participace v základních školách, jsou zakládány shodně v přibližně polovině základních i středních škol.

Jako druhá nejčastější forma participace byla ve středních školách (vedle výše uvedených neformálních skupin) zaznamenána formalizovaná struktura na úrovni školy (žákovské parlamenty, studentské rady apod. – 52,7 %), kterou v základních školách uvedlo pouze 41,1 % z nich. Důvodem je velký rozdíl mezi školami jen s 1. stupněm – 5,1 % a plně organizovanými školami – 62,4 %. Vzhledem ke své velikosti vytvářejí školy jen s 1. stupněm prostředí spíše rodinného či komunitního charakteru – podíl žáků na rozvoji a chodu školy tak zde funguje i bez formalizované struktury, a žákovské parlamenty tak jsou zakládány méně často. Žákovské parlamenty jsou pak ve větší míře zakládány v gymnáziích (71,5 %) oproti středním odborným školám (43,9 %). V nejmenší míře jsou žákovské parlamenty zakládány ve středních odborných školách s nematuritními obory (29,6 %), ve kterých jsou formalizované struktury obecně mnohem méně časté. Toto zjištění je třeba vnímat jako negativní, protože další šetření ukazují, že absolventi středních odborných škol (a zejména těch, ve kterých se dosahuje středního vzdělání s výučním listem) mají celkově menší zájem o účast ve volbách, občanských iniciativách a dalších aktivitách, které podporují občanskou angažovanost a rozvoj občanské společnosti.

Jiné formy zapojení žáků do rozhodování ve škole byly v základních i ve středních školách uváděny jen zřídka – šlo např. o komunitní kruhy, celoškolní fóra, neformální besedy, vlastní iniciativu jednotlivých žáků či podávání podnětů prostřednictvím schránky důvěry či „školní vrby“.

Celkově mají možnost se více či méně formálně zapojovat žáci v téměř všech školách. Formalizované struktury, ať již na úrovni školy nebo na úrovni třídy, mohou využívat žáci 66,1 % základních a 85 % středních škol.

Žákovské parlamenty v základních a středních školách

Jak již bylo uvedeno, žákovské parlamenty jsou nečastější formou organizované participace žáků na úrovni celé školy. Představují hlas žáků a přispívají nejen k demokratizaci řízení školy, ale také k výchově žáků k občanství. Právo na zakládání samosprávných orgánů (žákovských parlamentů i třídních samospráv) je zakotveno ve školském zákoně⁷.

Ze škol, které uvedly existenci formalizované struktury na úrovni školy, tj. nějakého zastupitelského samosprávného orgánu žáků (1 501 základních škol a 596 středních škol z 3 662 základních a 1 130 středních škol, které byly zapojeny do inspekčního elektronického zjišťování), bylo následně vybráno 191 základních a 99 středních škol⁸ pro získání podrobnějších informací o fungování jejich žákovského parlamentu. Údaje uváděné dále se tak vztahují pouze k těmto školám (pokud není uvedeno jinak).

2.1.1 Organizace žákovského parlamentu

Společnost CEDU popsala pro zjišťované jevy cílový stav, kterého by měly efektivně fungující žákovské parlamenty dosáhnout.⁹ Jako klíčové faktory, které ovlivňují efektivitu žákovského parlamentu, CEDU uvádí vedení školy, koordinátora parlamentu (koordinátorem je pedagogický pracovník, který vytváří podmínky pro práci žáků v žákovském parlamentu, viz kapitola 2.1.3) a třídní učitele (viz kapitola 2.1.4).

Vedení školy zajišťuje základní podmínky ve škole pro efektivní fungování žákovského parlamentu a základní podporu koordinátorovi parlamentu a členům parlamentu. Bez podpory vedení nemůže parlament správně fungovat.

Z hlediska organizace by mělo vedení školy zajistit, že zasedání žákovského parlamentu probíhá alespoň jednou za dva týdny a trvá minimálně 45 minut. Rovněž by mělo probíhat v čase, kdy se ho mohou účastnit žáci ze všech tříd (tedy v době, kdy neprobíhá výuka, případně jsou žáci uvolněni z vyučování). Současnou praxi škol uvádějí tabulky č. 3 a 4 a graf č. 3.

Tabulka 3

Četnost schůzek žákovského parlamentu – podíl škol (v %)

Četnost schůzek	ZŠ	SŠ
Alespoň 1x za týden	6,3	4,0
Alespoň 1x za 2 týdny	19,4	6,1
Alespoň 1x za měsíc	53,4	40,4
Méně než 1x za měsíc	20,9	49,5

⁷ Žáci a studenti mají právo zakládat v rámci školy samosprávné orgány, volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím se obracet na ředitele školy nebo školskou radu s tím, že ředitel školy nebo školská rada jsou povinni se stanovisky a vyjádřeními těchto samosprávných orgánů zabývat a své stanovisko k nim odůvodnit.

⁸ Z celkového počtu 99 středních škol bylo 97 škol s obory zakončenými maturitní zkouškou a 2 školy pouze s nematuritními obory.

⁹ Cílový stav byl navržen přímo pro tematické šetření České školní inspekce. Další informace lze nalézt v příručkách, např.: Froněk, J. 2013. *Žákovský parlament na prvním stupni. Pomocník pro koordinátora parlamentu*. Dostupné z: <http://www.skolaprodemokracii.cz/stahnout-soubor?id=321> nebo Hazlbauer, T. 2012. *Žákovský parlament I. Jak začít s parlamentem, aby brzy neskončil*. Dostupné z: http://cedu.cz/uploads/fb6a26394faba891c80e003a12335040640fac48_uploaded_i-metodika-final.pdf

Tabulka 4

Délka trvání jednání žákovského parlamentu – podíl škol (v %)

Délka trvání	ZŠ	SŠ
Jednu vyučovací jednotku (45 min.)	48,4	37,4
Více než jednu vyučovací jednotku	10,5	32,3
Méně než jednu vyučovací jednotku	41,1	30,3

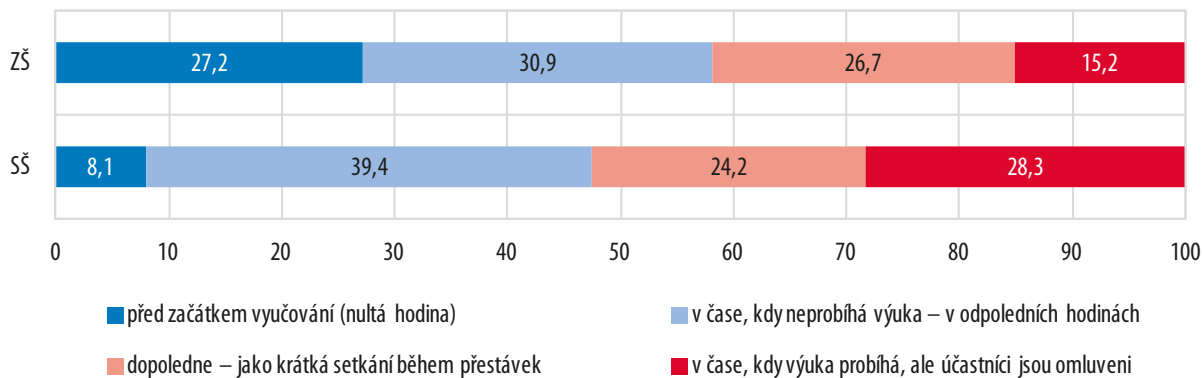
Z výše uvedených tabulek vyplývá, že základní školy preferují nižší četnost setkávání žákovského parlamentu, než je doporučovaná četnost jednou za dva týdny – nejčastěji se scházejí jednou za měsíc. Téměř v 60 % škol trvá jednání parlamentu jednu vyučovací hodinu nebo více.

Ve středních školách je ve srovnání se základními školami četnost setkávání žákovského parlamentu ještě nižší, neboť v polovině škol se schůzky žákovského parlamentu konají v intervalu delším než jeden měsíc. Doporučenému času nicméně odpovídají v přibližně 70 % středních škol. Na druhou stranu je logické, že vzhledem k nižší četnosti setkávání (a tím i ke kumulaci probírané agendy za delší časové období) budou schůzky náročnější na čas. To potvrzuje i následující členění – ve středních odborných školách se zástupci parlamentu scházejí s nižší frekvencí, ale jednání trvá delší čas, v gymnáziích je to naopak.

Četnost setkávání nižší než alespoň jednou za dva týdny však naznačuje formální charakter žákovských parlamentů, ve kterých tak dochází spíše k přenosu názorů a podnětů, nikoliv k rozvoji dovedností žáků. To platí pro 74,3 % základních a 89,9 % středních škol – přesto formálnost parlamentu připouští jen malý podíl ředitelů (viz str. 388).

Graf 3

Doba jednání žákovského parlamentu – podíl škol (v %)

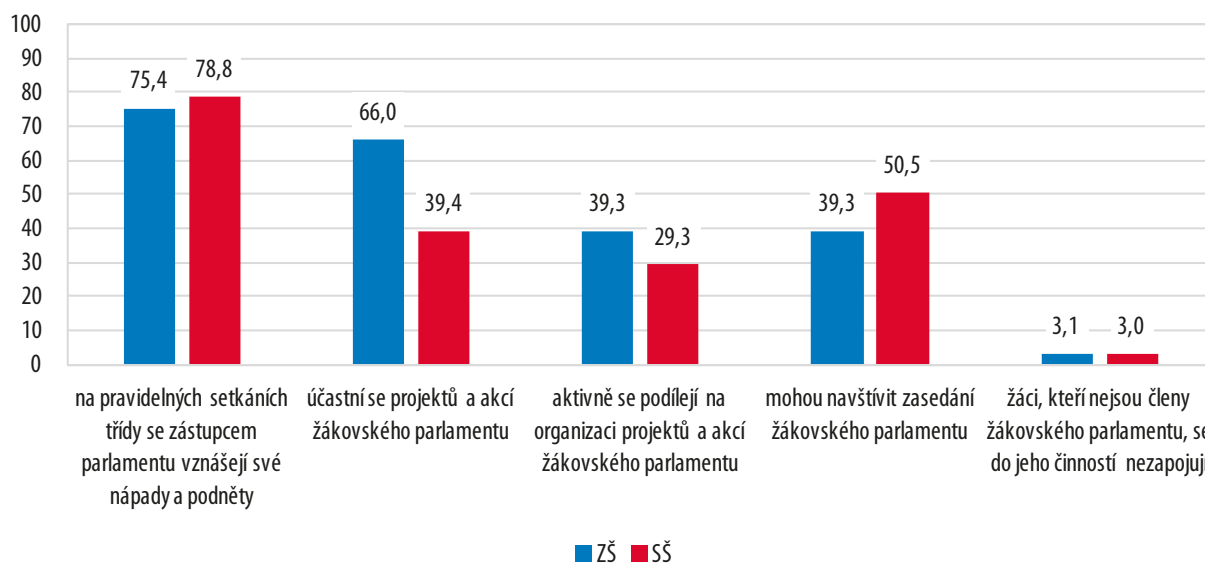


Jak v základních, tak ve středních školách se žákovský parlament schází nejčastěji v odpoledních hodinách mimo výuku. V základních školách je k setkávání často využívána také nultá hodina, ve středních školách je to naopak dopoledne v průběhu výuky. Přibližně čtvrtina základních i středních škol organizuje setkání žákovského parlamentu během dopoledních přestávek.

Zjišťováno bylo také to, zda se do aktivit školního parlamentu mohou zapojit i žáci, kteří nejsou jeho členy (graf č. 4).

Graf 4

Zapojení žáků, kteří nejsou členy žakovského parlamentu, do jeho činnosti – podíl škol (v %)



Pozitivním zjištěním je fakt, že žáci, kteří nejsou členy žakovského parlamentu, se podle výpovědí ředitelů škol nějakou formou zapojují do jeho činnosti téměř ve všech oslovených základních a středních školách, a žakovské parlamenty tak nepředstavují uzavřenou skupinu několika vybraných žáků. Žáci mimo parlament nejčastěji předávají své podněty a nápady voleným zástupcům. Ve dvou třetinách základních škol se tyto žáci účastní projektů žakovského parlamentu, a v necelých dvou pětinach se dokonce zapojují do organizace těchto projektů. Zatímco žáci mimo žakovský parlament se ve středních školách na projektech žakovského parlamentu podílejí v menší míře (a to především ve středních odborných školách), mohou častěji oproti základním školám navštívit zasedání parlamentu. To může opět souviset s časovým vytížením, kdy jsou žáci méně ochotni věnovat svůj volný čas náročnějším aktivitám, jako je příprava a realizace projektu, zatímco jednorázová návštěva parlamentu s možností přispět svým názorem pro ně představuje přijatelnější variantu.

2.1.2 Volby do žakovského parlamentu

Způsob, jakým jsou žáci vybíráni do žakovského parlamentu, si každá škola volí sama. Důležité však je do organizace voleb zapojit třídní učitele všech tříd zastoupených v žakovském parlamentu. Tito učitelé by měli znát volební proces v dané škole a ve třídách volby efektivně zrealizovat (k dispozici by jim k tomu měla být metodika, která popisuje systém voleb).

Tabulka 5

Organizace voleb do žakovského parlamentu – podíl škol (v %)

Způsob organizace	ZŠ (%)	SŠ (%)
Jednotným postupem ve všech třídách v režii třídních učitelů	51,6	33,3
Jednotným postupem ve všech třídách v režii koordinátora parlamentu	14,2	21,2
Individuálním postupem v každé třídě	34,2	45,5

Přibližně tři čtvrtiny základních škol realizují volby do žakovského parlamentu jednotným postupem, a to nejčastěji v režii třídních učitelů (polovina škol). Koordinátor parlamentu organizuje volby do žakovského parlamentu pouze v malém podílu škol (ačkoliv je takový pracovník určen v 95,3 % základních škol – viz tabulka č. 6). Ve více než třetině

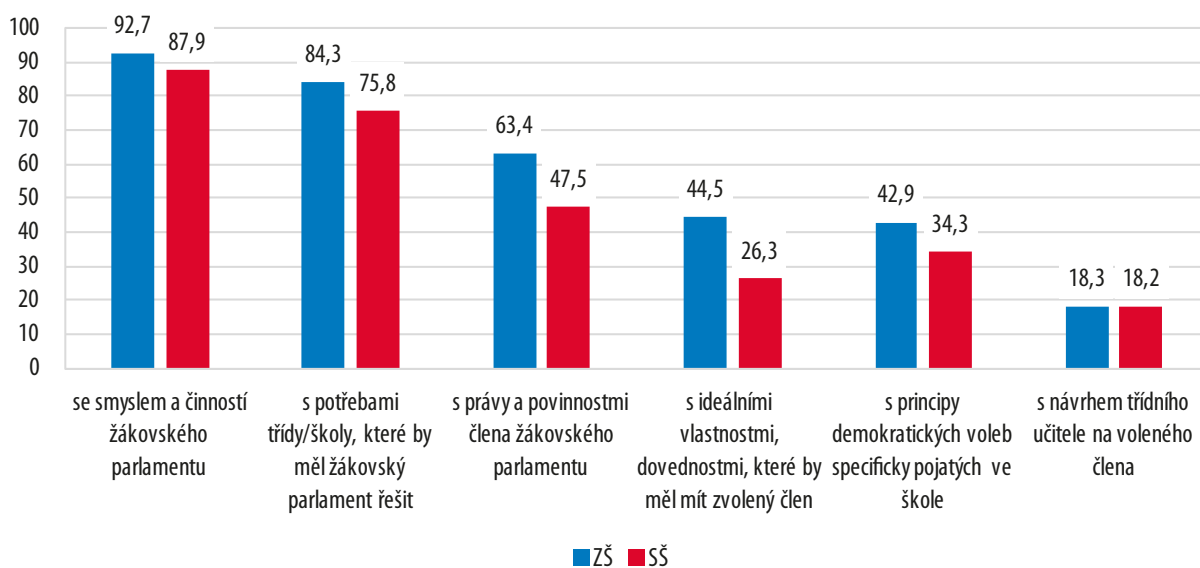
základních škol nejsou volby jednotně koordinovány, každá třída si vybírá své(ho) zástupce vlastním postupem. Tento způsob organizace voleb převažuje ve středních školách (zejména s obory odborného vzdělání). Formální náležitosti organizace voleb vycházejí především ze zkušeností a tradice každé školy, přičemž podstatné je především dodržení principu demokratičnosti volby.

V základních školách bývají v žákovském parlamentu zastoupeny všechny ročníky 2. stupně, často zde má své zástupce také 5. ročník (90,5 % škol) a 4. ročník (64 % škol). Nejmladší ročníky pak jsou zastoupeny v menší míře (1. ročník – 13,8 %, 2. ročník – 27,5 %, 3. ročník – 44,4 %).

Před samotnou volbou by žáci měli obdržet potřebné informace (k čemu žákovský parlament slouží, jaké oblasti řeší, čeho může dosáhnout apod.). Třídní učitel by neměl volbu ovlivňovat tím, že žákům navrhne svého kandidáta – měl by nechat žáky pojmenovat vlastnosti vhodného zástupce žákovského parlamentu tak, aby si jej žáci volili na základě racionálního zvážení (např. schopnost naslouchat, dohodnout se, řešit konflikty, navrhnout řešení problémů, připravovat a vést zasedání, vyhodnocovat činnosti, schopnost přenést informace z jednání parlamentu mezi spolužáky apod., přičemž nároky na tyto dovednosti se odvíjejí od věku žáků).

Graf 5

Seznámení žáků s informacemi pro volby do žákovského parlamentu – podíl škol (v %)



Ačkoliv většina škol žákům poskytuje informace o smyslu a činnostech žákovského parlamentu a o záležitostech, které žákovský parlament řeší, existuje nezanedbatelný podíl základních i středních škol, kde žáci před volbou s těmito informacemi seznámeni nejsou. Je možné, že v některých školách je žákovský parlament velmi aktivní a jeho činnosti jsou žákům dostatečně známy, nicméně všechny školy by měly usilovat o co největší možnou informovanost před samotnou volbou členů. Stejně tak by neměla být (zejména ve středních školách) opomíjena informace o nárocích na voleného žáka (jaké vlastnosti či dovednosti by ideálně měl mít) a o jeho právech a povinnostech (např. pravidelně se účastnit setkání parlamentu, zastupovat názor celé třídy, spolupracovat se žáky z jiných tříd, právo přicházet s vlastními nápady a návrhy, předkládat návrhy a připomínky vedení školy a další práva a povinnosti stanovené v dané škole). Skutečnost, že informace o volbách do žákovského parlamentu má méně žáků středních škol než žáků základních škol, je výrazně negativním zjištěním, které by opět mohlo svědčit o vyšší míře formálnosti vedení parlamentů na půdě středních škol.



Jak již bylo uvedeno výše, koordinátor žakovského parlamentu je jedním z klíčových faktorů efektivity tohoto samosprávného orgánu. Koordinátor žáky na zasedáních parlamentu partnersky vede, zajišťuje efektivní organizaci činností parlamentu ve škole, podporuje rozvoj dovedností žáků a jejich následný trénink, zajišťuje kontinuitu a vzdělávací přesah. Tabulka č. 6 uvádí, jaký podíl škol má tuto pozici zřízenou.

Tabulka 6

Přítomnost pedagogického pracovníka pověřeného koordinací žakovského parlamentu ve škole – podíl škol (v %)

Koordinace žakovského parlamentu	ZŠ	SŠ
Koordinací se ve škole zabývá jedna osoba	70,2	58,6
Koordinací se ve škole zabývá více osob	25,1	19,2
Žádný takový pracovník pověřený není	4,7	22,2

Zatímco až na výjimky je pozice koordinátora žakovského parlamentu zřízena ve všech základních školách, ve středních školách není žádný pracovník pověřen koordinací žakovského parlamentu ve více než pětina škol (praxe ve středních školách se odlišuje od základních škol především kvůli vyšší samostatnosti žáků, z nichž někteří jsou již dospělí). Přestože je ve středních školách koordinátor někdy spíše osobou, která je k dispozici jen v případě potřeby, neměly by školy na tuto pozici rezignovat. Jeho „průvodcovská“ role, kdy žáky doprovází, usměrňuje a pomáhá jim reflektovat dění v parlamentu adekvátně jejich věku, je nezastupitelná.¹⁰

Je výhodné, pokud se koordinaci věnuje více osob, které sdílejí úkoly a odpovědnost (zároveň pak neležejí pouze na jednom pedagogickém pracovníkovi). Tuto praxi zavedla čtvrtina základních a pětina středních škol.

Koordinátor by měl vědomě usilovat o postupné předávání odpovědnosti žákům (práce s rolemi a k nim přiřazené úkoly, samostatnost žáků při plnění úkolů) a co nejvíce práce nechávat na samotných žácích. Tento proces je dlouhodobý, žákům by měly být úkoly předávány postupně, např. v průběhu prvního roku fungování parlamentu (je třeba je na přijetí odpovědnosti připravit). Role koordinátora žakovského parlamentu je tak spíše podpůrná, neměl by přebírat úkoly žáků a vykonávat práci za ně.

To se zatím nedaří ve dvou pětinach základních a přibližně čtvrtině středních škol, ve kterých je role koordinátora ustavena¹¹ – koordinátor zasedání žakovského parlamentu dlouhodobě vede. O postupné předání vedoucí role žákům usiluje koordinátor v podobném podílu škol. Naopak předání odpovědnosti žákům, kdy koordinátor vystupuje na zasedáních žakovského parlamentu spíše jako jeden ze členů a zasedání vedou žáci, se podařilo v 17,1 % základních a 48,1 % středních škol. Je tedy patrné, že u mladších žáků přetrvává vyšší míra vedoucí role koordinátora parlamentu. I přesto se však situace ve středních školách poměrně liší podle typu školy. Ačkoliv byla pozice koordinátora ve středních odborných školách zřízena mírně častěji, předávání odpovědnosti žákům zde probíhalo oproti gymnáziím ve výrazně menší míře – žáci vedli zasedání pouze v 35,8 % středních odborných škol, zatímco v gymnáziích to bylo v 81 % škol.

Přestože výpovědi ředitelů naznačují spíše snahu o předávání odpovědnosti žákům, z tabulky č. 1 vyplývá, že aktivní roli v rozhodovacích procesech hrají v základních i středních školách převážně učitelé. Učitelé si tak nespojují rozhodovací procesy ve škole se sdílením

10 Hazlbauer, T. 2017. *Žakovské parlamenty na středních školách*. Dostupné z: <http://www.skolaprodemokracii.cz/zakovske-parlamenty-na-strednich-skolach-0.html>

11 Role školního koordinátora byla ustavena ve 182 základních a 77 středních školách (ze 191 základních a 99 středních škol zapojených do podrobnějšího zjišťování).

odpovědnosti, a zkušenosti z pedagogického terénu potvrzují, že učitelé neumějí a částečně ani nechtějí odpovědnost předávat.

Vedení školy by mělo koordinátorovi žákovského parlamentu zajistit podmínky pro jeho práci – podle výpovědí ředitelů je tomu tak v necelých třech čtvrtinách základních škol a ve více než polovině středních škol (viz tabulka č. 7).

Tabulka 7

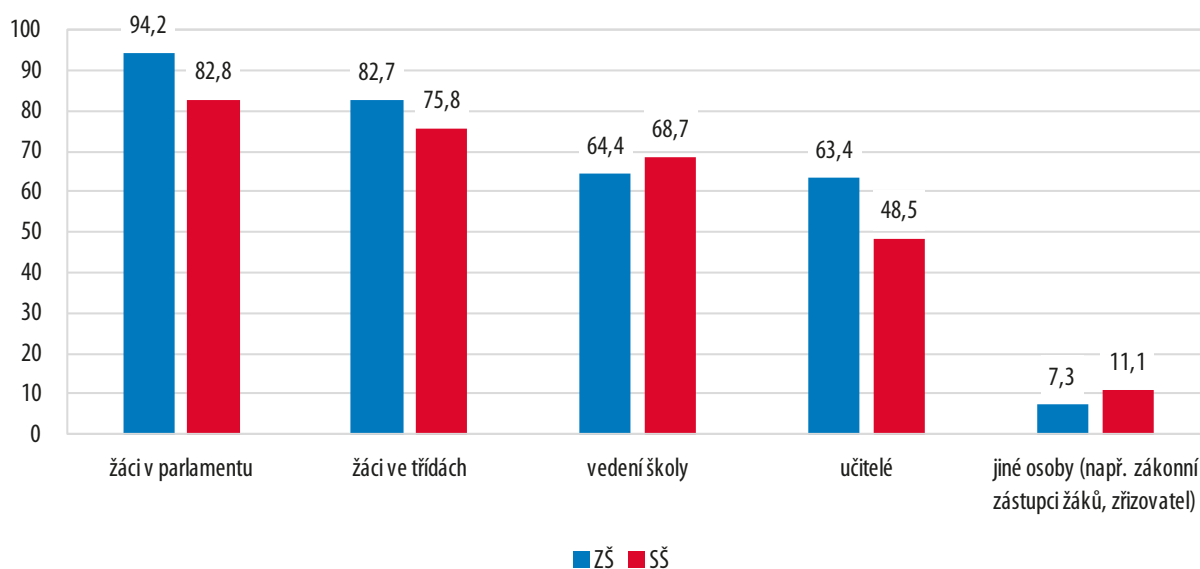
Způsoby zajištění podmínek pro práci koordinátora žákovského parlamentu – podíl škol (v %)

Způsoby zajištění podmínek	ZŠ	SŠ
Vytvoření zázemí pro komunikaci s členy žákovského parlamentu	53,6	37,7
Vytvoření prostoru pro pravidelnou komunikaci parlamentních témat s pedagogy	45,9	37,7
Materiální a finanční ohodnocení	44,8	28,6
Zanesení vzdělávacích cílů žákovského parlamentu do ŠVP	6,1	5,2
Snížení úvazku	0,6	5,2
Speciální podmínky zajištěny nemá	26,5	44,2

Nejčastěji je vytvořeno zázemí pro komunikaci s členy žákovského parlamentu a prostor pro pravidelnou komunikaci témat probíraných v žákovském parlamentu s ostatními pedagogy. Přestože jde o nejčastější způsoby podpory, existuje významný podíl škol, ve kterých koordinátoři tyto podmínky zajištěny nemají. V základních školách je koordinátorům poskytováno často také materiální a finanční ohodnocení, které bylo ve středních školách zaznamenáno jen v menší míře. Ostatní způsoby jsou využívány zřídka (např. žákovský parlament do svého ŠVP začlenila méně než desetina škol).

Graf 6

Autoři námětů na projekty (akce), kterým se žákovský parlament věnuje – podíl škol (v %)



Pro naplnění smyslu a role žákovského parlamentu je žádoucí, aby se žákovský parlament zabýval podněty, které pocházejí především od žáků, nikoliv pouze od vedení školy. Tak tomu je podle výpovědí ředitelů ve většině oslovených škol. Z grafu je patrné, že s náměty na projekty a aktivity parlamentu přicházejí nejen samotní členové parlamentu, ale také žáci, kteří členy nejsou, což odpovídá možnosti zapojení nečlenů ve většině škol (viz graf č. 4 v kapitole 2.1.1).

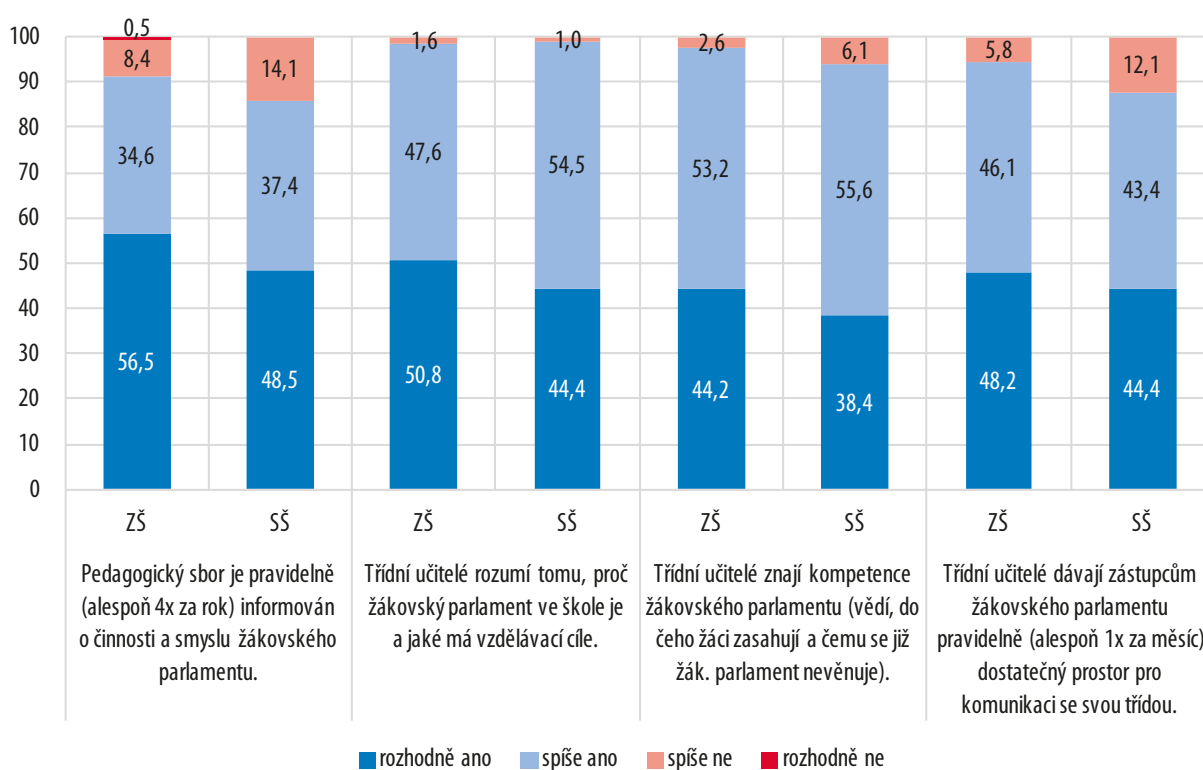


2.1.4 Pedagogové a žákovský parlament

Vedení školy by mělo zajistit, že pedagogický sbor bude pravidelně informován o smyslu, činnostech, konkrétních aktivitách a přínosech žákovského parlamentu (vysvětlení smyslu a vzdělávacích cílů žákovského parlamentu, prezentace výstupů a úspěchů). Třídní učitelé, jako třetí klíčový faktor ovlivňující efektivitu žákovského parlamentu, by měli rozumět smyslu žákovského parlamentu, tomu, proč ve škole je a jaké má vzdělávací cíle, dále by měli vědět, jak žáky provést volbami, a následně by pravidelně měli dávat zástupcům žákovského parlamentu dostatečný prostor pro komunikaci se svou třídou – pro sbírání námětů na setkání žákovského parlamentu, stejně jako pro informování třídy o tom, co se v parlamentu děje. Pokud znají kompetence parlamentu, vědí, do čeho žáci zasahují a čemu se již parlament nevěnuje.

Graf 7

Pedagogové a žákovský parlament – podíl škol (v %)

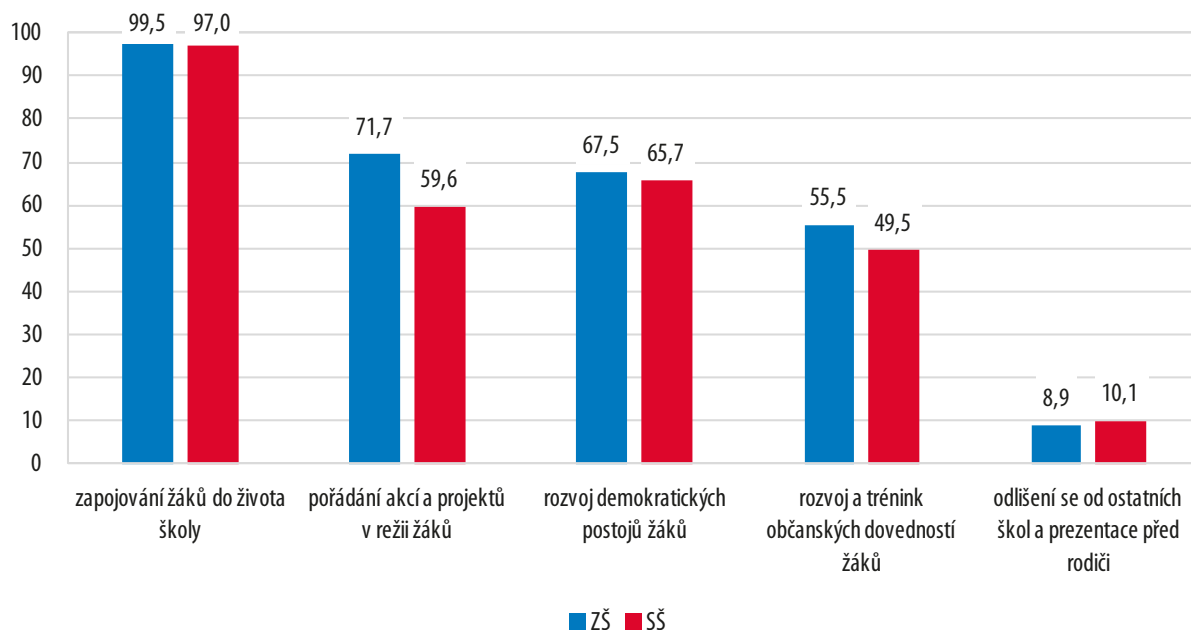


Podle výpovědí ředitelů znají učitelé téměř ve všech základních i středních školách důvody zřízení žákovského parlamentu ve škole a jeho cíle, v základních školách pak také jeho kompetence. Pedagogičtí pracovníci však nejsou pravidelně informováni o jeho činnosti v 8,9 % základních a 14,1 % středních škol. V podobném podílu škol chybí podle ředitelů prostor pro komunikaci členů žákovského parlamentu se svou třídou. Z grafu je patrné, že všechny výše uvedené jevy jsou mírně častěji naplňovány v základních školách, což může opět souviset s již zmiňovanou časovou náročností vnímanou žáky a učiteli středních škol a nižší atraktivitou, příp. nižší prioritou kladenou na aktivity žákovského parlamentu.

2.1.5 Smysl žákovského parlamentu ve škole a dovednosti jeho členů

V tematickém šetření posuzovali ředitelé základních a středních škol, jaké jsou hlavní cíle žákovského parlamentu v jejich škole (viz graf č. 8).

Hlavní cíle žákovského parlamentu – podíl škol (v %)



Celkově okolo čtvrtiny ředitelů (23 % ZŠ a 27,3 % SŠ) chápe parlament spíše jako místo, kde mohou žáci rozhodovat o určitých záležitostech školy, než jako prostor, kde si žáci mohou vyzkoušet, jak funguje demokracie, a osvojovat si dovednosti potřebné pro budoucí zapojení do občanského života.

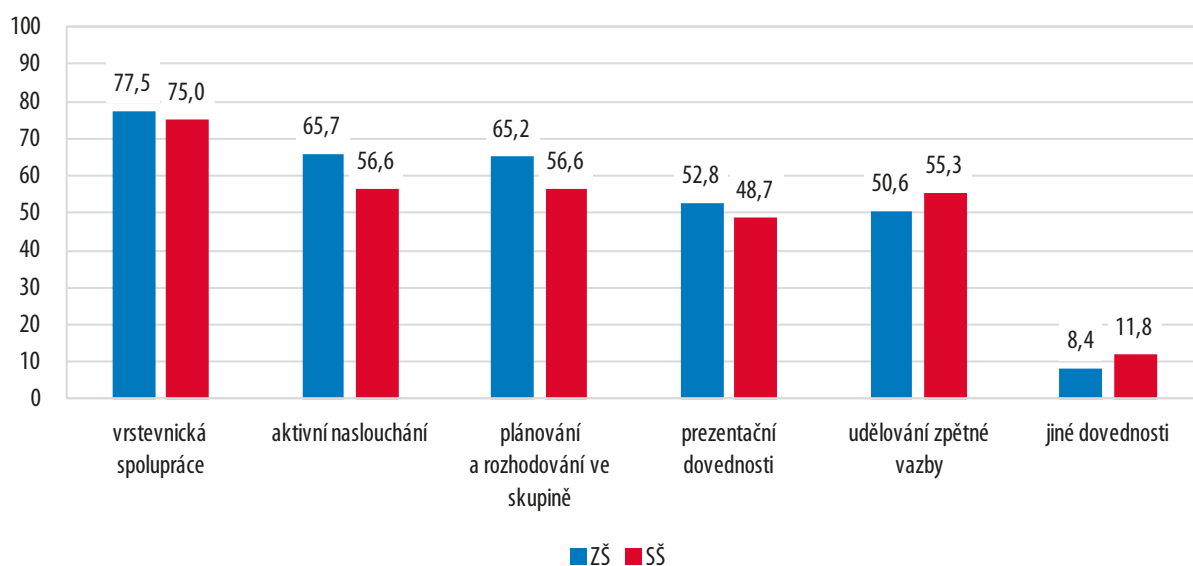
Jak bylo uvedeno výše, jedním z cílů žákovského parlamentu je rozvoj dovedností (klíčových kompetencí) žáků. Rozvíjeny jsou jak kompetence občanské, tak kompetence sociální, personální, komunikativní a pracovní. Žáci se učí nejen prezentovat své názory, ale učí se také konstruktivní kritice, umění spolupráce s ostatními a přijímání odpovědnosti za svá rozhodnutí. Rozvíjeny jsou také organizační dovednosti žáků, v případě, že sami řídí svůj projekt.

Přestože přibližně polovina ředitelů nevnímá rozvoj občanských dovedností žáků jako hlavní cíl žákovského parlamentu, zlepšování svých dovedností se dle výpovědí ředitelů věnují členové žákovského parlamentu v 93,2 % základních a 76,8 % středních škol. Nižší důraz kladený na rozvoj dovedností ve středních školách může souviset s odlišnými aktivitami žákovského parlamentu (vyšší míra podnětů k výuce apod.) a častější absencí koordinátora žákovského parlamentu, který by žáky k rozvoji dovedností vedl. Tyto skutečnosti mohou opět naznačovat formálnější přístupy středních škol k problematice žákovské samosprávy.

Jakým dovednostem se členové parlamentu v těchto školách věnují, zobrazuje následující graf.



Rozvíjené dovednosti členů žákovského parlamentu – podíl škol (v %)



Všechny sledované dovednosti byly zmiňovány ve vyšší míře řediteli základních škol s výjimkou udělování zpětné vazby, která je častější ve středních školách. Jiné než nabízené dovednosti uvedl pouze malý podíl ředitelů.

Ve více než čtyřech pětinach základních i středních škol hraje žákovský parlament důležitou roli mezi ostatními aktivitami školy, zatímco zásadní či klíčovou roli mu přisuzují ředitelé pouze přibližně ve 2 % škol. To, že žákovský parlament má ve škole spíše okrajové postavení a funguje pouze formálně, připustili ředitelé 15,2 % základních i středních škol (v případě středních škol pak může být realita v tomto směru ještě horší, jak naznačuje řada dat prezentovaných v této tematické zprávě).

2.1.6 Pozitivní zkušenosti s fungováním žákovského parlamentu

Česká školní inspekce se zaměřila také na činnost žákovských parlamentů ve vybraných 82 základních a 25 středních školách navštívených při prezenční inspekční činnosti¹².

Přestože byly při prezenční inspekční činnosti zaznamenány případy, kde měl žákovský parlament pouze formální charakter, což ostatně vyplývá i z inspekčního elektronického zjišťování, ve většině navštívených škol byl žákovský parlament alespoň v dílčích oblastech aktivní a úspěšný a vedení školy přihlíželo k jeho některým podnětům. Spolupráce žákovského parlamentu s vedením školy i pedagogy v takových školách přispívala k efektivnímu řešení problémů školy i žáků, a to v případech, kdy vedení škol věnovalo námětům žáků vzešlým z jednání parlamentu náležitou pozornost, aktivně s nimi pracovalo, vyhodnocovalo je, projednávalo a dle možností je začleňovalo do svého plánování, případně realizovalo potřebná opatření. Současně v těchto školách vytvářelo vstřícné prostředí podporující žáky v otevřené komunikaci s pedagogy. Činnost žákovského parlamentu pak pozitivně působila na oboustrannou informovanost žáků a pedagogických pracovníků.

Důraz byl v žákovských parlamentech základních škol kladen především na rozvoj občanských kompetencí žáků a podporu demokratických hodnot. Žáci rovněž získávali přehled o realitě svých představ, byla rozvíjena kreativita, samostatnost a pocit zodpovědnosti.

Žáci byli úspěšní v organizaci četných aktivit: např. tematických dnů, soutěží (o logo školy, o nejoriginálnější nástěnku apod.), lampionového průvodu, drakiády, Halloweenu, sběru

¹² Školy byly vybrány na základě inspekčního elektronického zjišťování, zaměřeného na identifikaci škol, ve kterých je zaveden žákovský parlament.

papíru a víček, charitativních sbírek, orientačního běhu, výletu do zoo, burzy knih a dalších.

Kromě organizace uvedených aktivit se žákům některých škol podařilo prosadit také určité konkrétní změny. Mezi dosaženými úspěchy lze jmenovat např. rozhodování o nákupu školních pomůcek a sportovních potřeb či o využití peněz získaných sběrem papíru k nákupu relaxačních vaků na chodby školy. Žáci v těchto případech mohli určit, na jakou charitativní činnost budou věnovány výtěžky z prodeje vyrobených předmětů nebo ze sběru, svými náměty a připomínkami pomáhali zlepšit školní prostředí a vzájemné soužití (např. podíl na tvorbě žakovského kodexu, zlepšení chování žáků a vztahů mezi nimi). Podávali podněty také ke školnímu stravování.

Žáci ve školách s úspěšně fungujícími parlamenty přenášeli informace mezi všemi třídami a napomáhali spolupráci mezi jednotlivými ročníky. Podíleli se také na prezentaci školy na veřejnosti a aktivně se zapojovali do života obce (např. z podnětu žáků vznikla pumpracovní dráha). Některé žakovské parlamenty spolupracovaly s dětským/žakovským parlamentem města (školy zde měly své zástupce) a se žakovskými parlamenty jiných škol, se kterými organizovaly společné akce a soutěže.

V některých navštívených školách se žáci zapojovali do chodu školy také formou školních časopisů či školního rozhlasu, v kterém informovali spolužáky mj. také o aktivitách školního parlamentu. V některých školách měla participace žáků formu ekotýmu¹³, jehož činnost je zaměřena zejména na environmentální témata. Podobně jako žakovské parlamenty, i ekotýmy se skládají ze zástupců žáků, pravidelně se scházejí a řeší např. problematiku fyzického prostředí školy, plánují a organizují environmentálně zaměřené projekty, akce a soutěže apod.

Několik nově vzniklých parlamentů mělo za sebou pouze krátké působení a teprve hledalo způsoby a pravidla pro své fungování. Přesto i tyto parlamenty již dosáhly svých prvních úspěchů.

Fungování žakovských parlamentů ve 25 středních školách navštívených při prezenční inspekční činnosti bylo rovněž hodnoceno spíše pozitivně. Žáci v případě aktivních parlamentů projednávali s vedením školy své podněty zejména k chodu školy či školnímu stravování, podávali návrhy na zlepšení zázemí žáků ve škole, poskytovali zpětnou vazbu k výuce a podíleli se na organizaci mimoškolních aktivit. Předkládané náměty vedení školy vyhodnocovalo, vhodně na ně reagovalo a podporovalo žáky v jejich iniciativě. Z podnětu žáků byly v některých školách např. zřízeny odpočinkové prostory, došlo ke změně vah některých známek, byla zavedena certifikace v oboru informačních technologií, byly zpřístupněny prostory učebny informatiky i mimo výuku. V několika případech byly požadavky žáků zohledněny např. také ve skladbě zkoušek profilové části maturitní zkoušky.

2.2

Hodnocení participace žáků v navštívených školách

Ačkoliv byla tematická inspekční činnost zaměřena především na problematiku žakovských parlamentů, je možné z dostupných údajů v navštívených školách¹⁴ posoudit také zapojení žáků do fungování školy obecně (podíl na tvorbě pravidel školy), úroveň školního klimatu a další aspekty, které se vztahují k podpoře demokratických hodnot a občanských dovedností žáků.

Podle zjištění České školní inspekce jsou kromě vedení školy do tvorby pravidel zapojeni nejčastěji také učitelé (92,4 %) a školská rada (51,1 %), žáci se na tvorbě pravidel školy podílejí v necelých dvou pětinách základních škol (37,2 %). Dále bylo analyzováno, zda se

13 Ve školách zapojených do projektu Ekoškola organizovaného neziskovou organizací Tereza.

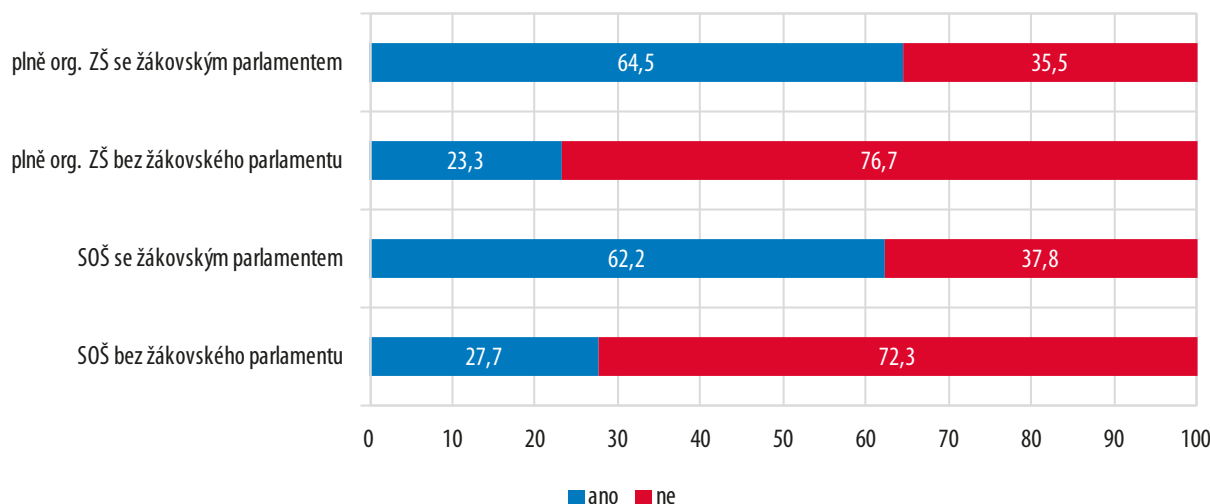
14 Jde o všechny školy navštívené při komplexní inspekční činnosti v průběhu září 2016 až dubna 2017, o nichž je dostupná informace o existenci žakovského parlamentu – 460 základních a 133 středních škol.



v tomto ohledu mezi sebou liší školy, ve kterých je zřízen žákovský parlament, a školy, kde zřízen není.

Graf 10

Podíl škol¹⁵, ve kterých se na tvorbě vnitřních pravidel škol podílejí žáci (v %)



Ze zjištěných údajů vyplývá pozitivní souvislost existence žákovského parlamentu a zapojení žáků do tvorby pravidel školy – ve školách, ve kterých byl žákovský parlament ustaven, se žáci do tvorby pravidel školy zapojovali ve významně vyšší míře.

Žákovský parlament může svou činností přispívat nejen k vyšší míře vzájemné informovanosti mezi pedagogy a žáky, ale též ke zlepšování školního klimatu a vzájemné sounáležitosti aktérů vzdělávání.

V navštívených základních a středních školách Česká školní inspekce zjišťovala formou anket mezi učiteli a žáky, jak tito aktéři vzdělávacího procesu hodnotí vzájemné vztahy a vnitřní klima ve škole. Následně byla analyzována úroveň tohoto hodnocení a míra shody mezi jednotlivými uvedenými aktéry.¹⁶ Zajímavým zjištěním je skutečnost, že oproti předpokladu není z pohledu žáků v úrovni vnitřních vztahů ve školách s žákovským parlamentem žádná významná odlišnost oproti školám, kde takový samosprávný orgán ustaven není.

Obdobně nebyly v základních školách zaznamenány také významné rozdíly v míře shody mezi učiteli a žáky v názoru na vnitřní vztahy a klima, s výjimkou názoru na zapojení žáků do hodnocení vyučování a do řešení záležitostí školy a výuky. Podle učitelů se žáci v základních školách, kde není ustaven žákovský parlament, zapojují méně do hodnocení výuky a řešení záležitostí školy, než ve školách s parlamentem.

Předpoklad pozitivněji vnímaného klimatu či vyšší shody ve školách, ve kterých je založen žákovský parlament, nebyl potvrzen ani ve středních školách.

Tato zjištění naznačují, že ačkoliv zřizování samosprávných orgánů žáků ve škole vede k pozitivním efektům, kvalita práce škol s žákovskými parlamenty dosud není taková, aby se výrazněji projevila v oblasti vzájemných vztahů. Nutno však podotknout, že podpora zdravého školního klimatu byla v navštívených školách hodnocena převážně pozitivně (viz graf č. 11).

Česká školní inspekce hodnotí navštívené školy podle modelu tzv. kvalitní školy (sada kritérií sestavená pro hodnocení školy v šesti základních oblastech¹⁷). Součástí tohoto modelu

15 V grafu jsou zobrazeny výsledky pouze za plně organizované základní školy (275 ZŠ) a pouze střední odborné školy (115 SŠ), aby nedošlo ke zkreslení vlivem typu školy – v navštívených školách jen s 1. stupněm byl žákovský parlament zřízen pouze výjimečně, naopak téměř všechna gymnázia měla zřízený žákovský parlament.

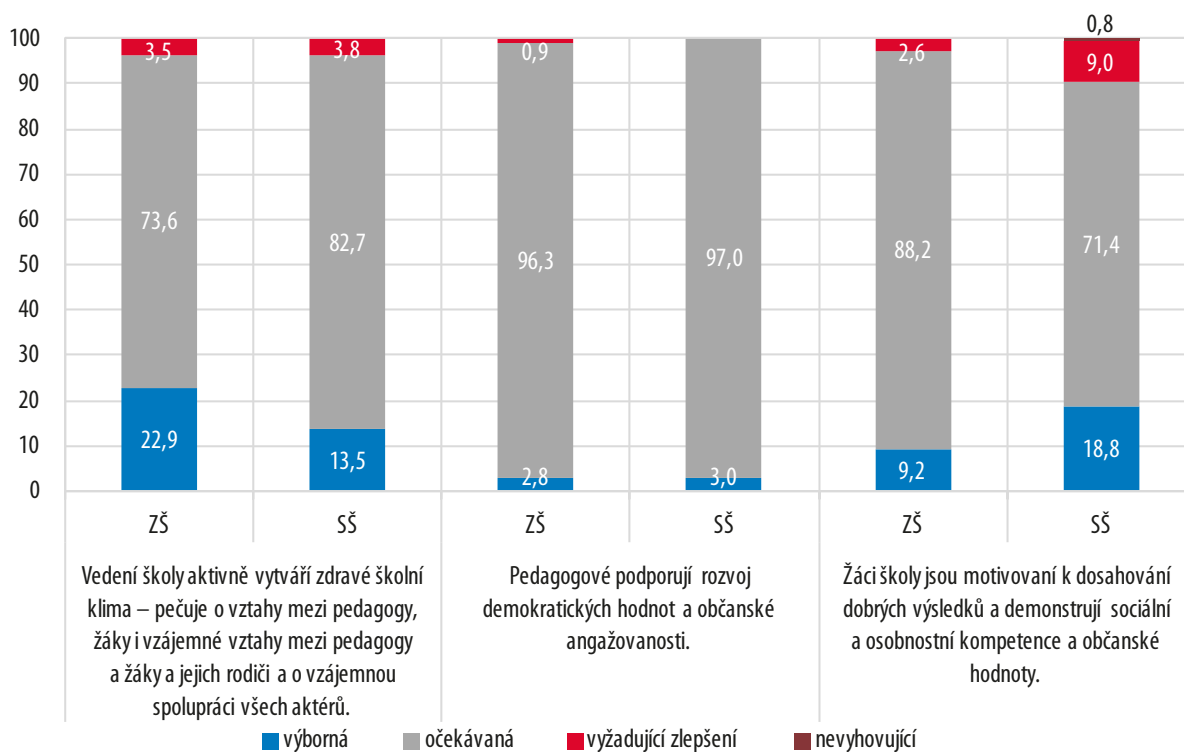
16 Analýza provedena opět pouze v plně organizovaných základních školách a středních odborných školách (viz poznámka výše).

17 <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Kriteria-hodnoceni>

jsou také kritéria, která se vztahují k podpoře demokratických hodnot, občanské angažovanosti a rozvoji zdravého školního klimatu. Analýzou bylo zjištěno, že existence žákovského parlamentu ve škole, ani samosprávy na úrovni třídy na hodnocení těchto kritérií vliv neměla (výsledky jsou tedy uváděny bez členění – viz graf č. 11).

Graf 11

Kritéria hodnocení – podíl škol (v %)



Podle hodnocení České školní inspekce rozvíjí vedení školy pozitivní školní klima ve většině navštívených škol (z toho více než pětina základních škol byla hodnocena na výborné úrovni).

Veskrze pozitivní hodnocení těchto kritérií naznačuje, že podpora rozvoje osobnostních, sociálních i občanských dovedností probíhá do určité míry ve většině škol bez ohledu na existenci formalizovaných struktur pro participaci žáků na rozvoji a fungování školy.

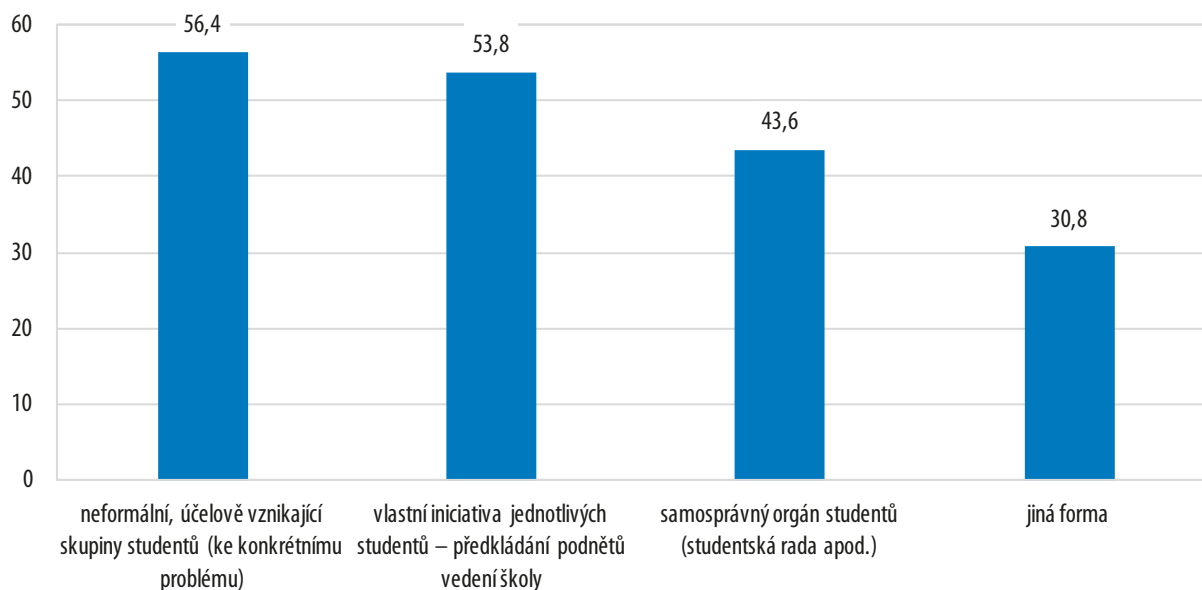
3 Participace studentů vyšších odborných škol na fungování a rozvoji školy

Česká školní inspekce zjišťovala údaje o participaci studentů na fungování a rozvoji školy také v 39 samostatných vyšších odborných školách¹⁸.

18 Jde o všechny samostatné VOŠ zapsané v rejstříku škol a školských zařízení.



Formy zapojení studentů do rozhodování o škole – podíl škol (v %)



Ve vyšších odborných školách převládají spíše neformální formy participace žáků na rozhodování o škole, ať již mají podobu účelově vznikajících skupin studentů, nebo vlastní iniciativy jednotlivých žáků (obě formy byly zjištěny ve více než polovině vyšších odborných škol). Samosprávný orgán studentů (např. studentská rada) existuje v přibližně dvou pětinách vyšších odborných škol.

Do jiných forem, které uvedlo okolo 30 % škol, se řadila např. možnost vyjádření názoru prostřednictvím evaluačních dotazníků, celoškolní zasedání nebo kolegium ředitele skládající se z volených zástupců studentů. Část ředitelů mezi jinými formami explicitně uvedla také zastoupení studentů ve školské radě, která se zřizuje u všech vyšších odborných škol.

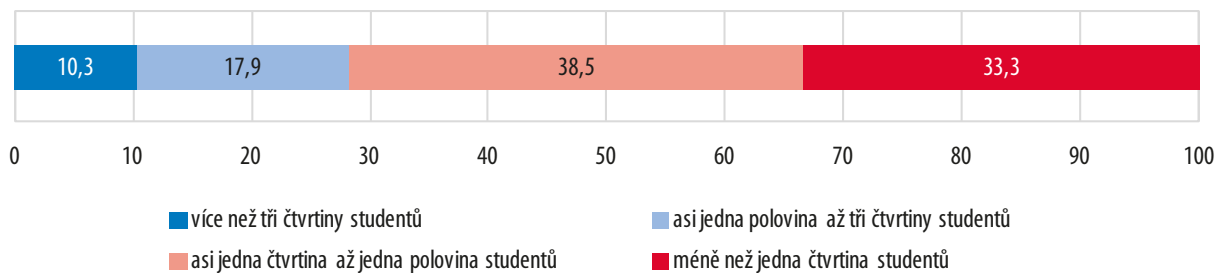
V samosprávném orgánu studentů jsou nejčastěji zastoupeni volení zástupci všech ročníků (82,4 % škol). V necelé osmině škol jsou zástupci voleni bez ohledu na zastoupení všech ročníků. Jedna škola zvolila odlišný přístup – v samosprávném orgánu jsou zastoupeni všichni studenti, kteří projeví zájem.

Samosprávný orgán studentů se schází nejčastěji několikrát za semestr (58,8 %). Přibližně jednou měsíčně se zástupci studentů sejdou v necelé čtvrtině vyšších odborných škol.

Kromě mechanismu výběru žáků zastoupených v samosprávném orgánu a četnosti jejich setkávání bylo zjišťováno také zapojení pedagogických pracovníků do jednání tohoto orgánu. V necelé polovině škol se jednání samosprávného orgánu studentů účastní zástupci vedení školy a ve dvou pětinách zástupci vedení školy i učitelů. Ve dvou školách se jednání účastní pouze zástupci učitelů. V žádné škole nenastala situace, že by se jednání žáků neúčastnil žádný z pedagogických pracovníků.

Graf 13

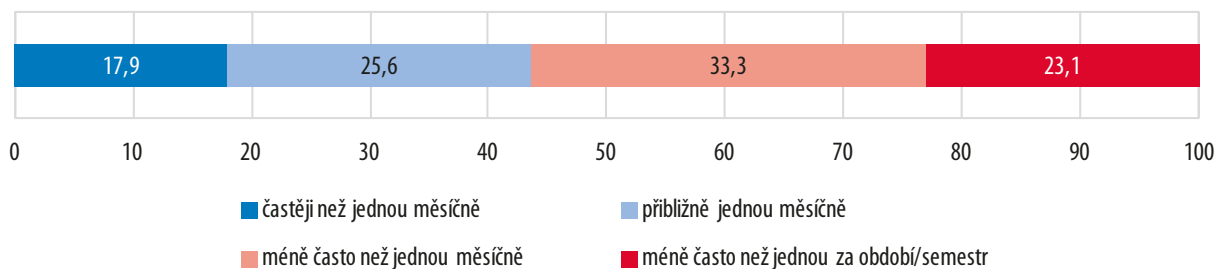
Přibližný podíl studentů, kteří projevují o rozhodování o chodu a rozvoji školy aktivní zájem (přinášejí podněty, účastní se jednání, podílejí se aktivně na realizaci přijatých rozhodnutí) – podíl škol (v %)



V necelých třech čtvrtinách vyšších odborných škol projevuje aktivní zájem o participaci na fungování školy méně než polovina žáků. Vyšší podíl aktivně se zapojujících žáků tak uvedlo pouze 28,2 % škol, z toho v desetíně škol se aktivně podílejí více než tři čtvrtiny žáků.

Graf 14

Četnost podnětů pro vedení školy, které přinášejí studenti – podíl škol (v %)



Ve více než dvou pětinach škol studenti přinášejí podněty pro vedení školy přibližně jednou za měsíc nebo častěji. V ostatních školách studenti přinášejí podněty méně než jednou měsíčně (z toho v necelé čtvrtině škol dokonce méně často než jednou za semestr). Současně platí, že ve školách, kde je vyšší podíl aktivních studentů, jsou podněty vedení podávány s vyšší četností.



Oblasti podnětů pro vedení školy – podíl škol (v %)



Podněty studentů se nejčastěji týkají materiálních podmínek školy a organizace výuky. Naopak méně často jsou podněty vznášeny k volbě metod a forem výuky, obsahu a cílům výuky a k organizaci aktivit v rámci spolupráce mezi školami. Z jiných oblastí, které však byly uvedeny pouze v malé míře, šlo např. o řešení studijních problémů, nápojové a potravinové automaty nebo aktivní roli školy v hledání následného zaměstnání v oboru.

Ředitelé by uvítali, kdyby studenti přinášeli podněty pro vedení školy zejména v oblasti výuky, a to v oblastech, které byly výše uváděny jako méně časté (volba metod a forem výuky, obsah a cíle výuky), ale také ke kvalitě výuky. Dále by podle ředitelů mohli studenti dávat podněty k organizaci mimovýukových školních aktivit a aktivit v rámci spolupráce mezi školami – tedy k oblastem, které v základních a středních školách patřily k těm, ve kterých jsou žáci nejaktivnější.

Ředitelé dále měli ohodnotit také většinový pohled učitelů jejich školy na přínos participace studentů na chodu a rozvoji školy. Většina ředitelů (84,6 %) se domnívá, že učitelé vidí v zapojení studentů do rozhodování přínos pro školu i pro studenty. Ve zhruba osmině škol učitelé vidí v zapojení studentů do rozhodování přínos pro studenty, méně už pro školu. Ojedinele pak nevidí učitelé přínos zapojení studentů ani pro školu, ani pro ně samotné.

Podobně měli ředitelé uvést také svůj vlastní pohled. Až na tři výjimky spatřují všichni ředitelé přínos participace studentů pro školu i pro studenty. V jakých oblastech konkrétně, zobrazuje tabulka č. 8.

Přínos participace studentů na rozhodování o chodu a rozvoji školy pro školu/ pro studenty (názor ředitele školy) – podíl škol (v %)

Přínosy	Pro školu	Pro studenty
Vytváření otevřenější atmosféry a klimatu podporujícího vzdělávání	97,2	91,9
Posilování sounáležitosti studentů se školou	94,4	97,3
Získávání podnětů obtížněji viditelných z pohledu vedení školy	86,1	x
Možnost lépe odhadnout dopady realizovaných rozhodnutí zvýšení pravděpodobnosti pozitivních dopadů realizovaných rozhodnutí	38,9	64,9
Rozvoj dovedností a kompetencí studentů	x	51,4

Většina ředitelů vnímá participaci studentů na rozhodování o chodu a rozvoji školy jako přínosnou pro školu i žáky ve vytváření pozitivního školního klimatu a v posilování sounáležitosti studentů se školou. Pro školu vidí většina z nich přínos také v možnosti získat pohled studentů na různé záležitosti, které jsou z pozice vedení obtížněji viditelné. Přibližně dvě třetiny ředitelů spatřují zapojení studentů do rozhodování jako přínosné pro studenty z hlediska zvýšení pravděpodobnosti dosáhnout pozitivního dopadu realizovaných rozhodnutí. Pro rozvoj kompetencí a dovedností studentů hodnotí participaci studentů jako přínosnou pouze přibližně polovina ředitelů.

4 Závěry

Ve většině základních i středních škol mají žáci možnost se zapojovat do rozhodování o životě školy. Jejich hlas je však spíše poradní, aktivity jsou převážně řízeny a navrhovány pedagogy, kteří při rozhodování zohledňují názory žáků. Ve čtvrtině základních a necelé třetině středních škol je pak podíl žáků na rozhodování významnější.

Žáci se nejčastěji zapojují do mimoškolních akcí a jejich organizace, podílejí se na záležitostech týkajících se skupin žáků (např. vztahy ve třídě) a na rozhodování o materiálním vybavení a vzhledu školy. Ve středních školách žáci také častěji poskytují zpětnou vazbu škole (hodnocení učitelů) a náměty k výuce. Ředitelé škol vidí největší význam zapojování žáků do rozhodování ve škole v motivaci k odpovědnému přístupu ke svému životu i ke světu.

Nejčastější formou participace žáků na rozhodování ve škole je v základních i středních školách samospráva na úrovni třídy a neformální, účelově vznikající skupiny. Ve středních školách to jsou také žákovské parlamenty (52,7 %), které má zřízeno pouze 41,1 % základních škol. Situace základních škol je však z velké části ovlivněna zastoupením základních škol jen s 1. stupněm (37,2 %), z nichž většinu tvoří školy malotřídní, ve kterých převažuje neformální zapojení žáků do rozhodování, ovšem se stejně efektivním výsledkem i při neexistenci žákovského parlamentu. Vyšší podíl středních škol je naopak ovlivněn častějším zakládáním žákovských parlamentů v gymnáziích. Celkově jsou formalizované struktury zapojování žáků do rozhodování častější ve středních školách (především s maturitními obory).

Zjištěné údaje naznačují, že zapojení žáků do rozhodování v základních školách má oproti zapojení žáků středních škol méně výrazné dopady – žáci základních škol se v žákovském parlamentu tedy věnují spíše nácviku dovedností a organizaci různých aktivit. Podle ředitelů základních škol mezi cíle žákovského parlamentu patří nejčastěji zapojování žáků do života školy a pořádání akcí a projektů, zatímco důraz kladený na organizaci mimoškolních akcí ve středních školách je výrazně nižší. Žáci středních škol se pak častěji vyjadřují ke kvalitě výuky.



V samostatných vyšších odborných školách se do rozhodování zapojují studenti ve všech školách, a to nejčastěji neformálními způsoby (účelově vznikající skupiny, vlastní iniciativa jednotlivců). Samosprávný orgán má zřízeno 43,6 % škol. Tento orgán sdružuje nejčastěji volené zástupce všech ročníků a schází se několikrát za semestr. Oproti základním a středním školám se studenti vyjadřují častěji k materiálnímu vybavení školy a organizaci a kvalitě výuky, méně pak k organizaci mimoškolních aktivit. Většina ředitelů vyšších odborných škol spatřuje přínos participace studentů pro školu i pro žáky samotné. Hlavní přínos vidí především v budování pozitivního školního klimatu a v posilování sounáležitosti žáků se školou.

Předkládaná zjištění lze porovnat i s dalšími informacemi, jako jsou např. představy samotných žáků prezentované v rámci národní zprávy k šetření ICCS¹⁹ z roku 2010. Podle nich má nejvíce žáků zkušenosti s hlasováním o předsedovi třídy nebo o zástupci školního parlamentu (někdy se zapojilo 74 % žáků), dále se pak více než polovina žáků někdy účastnila školní hudební či dramatické činnosti mimo rozvrh pravidelného vyučování a téměř stejné procento žáků se někdy aktivně účastnilo diskuse. Třídění podle pohlaví a druhu a typu školy ukázalo, že do všech těchto činností se zapojují častěji dívky než chlapci a také žáci gymnázií oproti žákům základních škol. Rovněž lze zmínit, že 88 % žáků podle informací obsažených v uvedené národní zprávě souhlasilo s tvrzením, že žáci by měli mít větší vliv na dění ve škole, pokud jednají společně a ne každý sám. 87 % žáků pak v šetření ICCS souhlasilo s tvrzením, že zajištění, aby skupiny žáků mohly vyjádřit své názory, by mohlo pomoci řešit problémy ve škole.

Tato data dokladují, že žáci cítí potřebu zapojovat se více do činnosti školy. Zjištění v této tematické zprávě pak v tomto kontextu naznačují, že existují významné rezervy pro zkvalitňování práce žákovských parlamentů.

Pro komplexnost informací je pak možné odkázat také na tematickou zprávu České školní inspekce z roku 2016, která vedle čtenářské a matematické gramotnosti pojednává o rozvoji gramotnosti sociální²⁰, a to zejména proto, že podpora sociální gramotnosti v sobě obsahuje řadu prvků, které mohou být velmi dobře rozvíjeny právě v činnostech žákovských parlamentů.

4.1

Silné stránky

- Žáci mají možnost participovat na rozvoji a fungování školy ve většině základních škol a většině gymnázií. Do rozhodování jsou zapojeni studenti ve všech vyšších odborných školách.
- Ve školách, které mají zřízený žákovský parlament, podávají návrhy na projekty parlamentu především žáci, nejedná se tak pouze o iniciativu pedagogických pracovníků. Žáci v parlamentech základních škol jsou pak mírně aktivnější oproti žákům středních škol – častěji přicházejí s nápady na tyto projekty.
- Do činnosti žákovského parlamentu se často zapojují také žáci mimo parlament (předávají podněty i nápady svým zástupcům) – v 82,7 % ZŠ a 75,8 % SŠ.
- Ve většině žákovských parlamentů v základních školách se žáci kromě řešení konkrétních úkolů věnují také zlepšování svých dovedností.
- V téměř všech základních školách je pedagogický pracovník pověřený koordinací žákovského parlamentu.
- V polovině středních škol vedou jednání žákovského parlamentu sami žáci.

19 International Civic and Citizenship Education Study – Mezinárodní studie občanské výchovy, národní zpráva je dostupná zde: <http://www.msmt.cz/file/12361/>

20 Tematická zpráva Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016 je dostupná zde: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske,-matematicke-a-s>.

Slabé stránky

- V intervalu jednou za dva týdny, tak, jak doporučuje CEDU, se schází žákovský parlament jen v čtvrtině základních a desetině středních škol a ve významném podílu škol délka jednání nedosahuje doporučených 45 minut. Ve čtvrtině základních i středních škol má pak jednání žákovského parlamentu podobu krátkého setkávání během přestávek.
- Přestože ve většině základních i středních škol plní žákovské parlamenty důležitou roli, 15 % ředitelů přiznává, že parlament je zřízen pouze formálně. Četnost setkávání členů žákovských parlamentů však naznačuje, že tento podíl je násobně vyšší.
- Ve středních školách není příliš zavedena jednotná metodická podpora – to se projevuje např. v častější absenci koordinátora žákovského parlamentu (jeho pozice není ustavena v 22,2 % středních škol, což má negativní dopad na míru rozvíjených dovedností žáků; podmínky pro svou práci nemá zajištěny v 44,2 % škol), častějším průběhu zasedání během výuky a nejednotném postupu při volbách do parlamentu (v 45,5 % středních škol).
- Ve středních školách je v žákovském parlamentu kladen menší důraz na rozvoj a trénink občanských dovedností žáků (dovednosti členů žákovského parlamentu nejsou rozvíjeny přibližně ve čtvrtině středních škol a polovina ředitelů tento rozvoj nevnímá mezi hlavními cíli žákovského parlamentu).
- Ačkoliv by měl koordinátor usilovat o postupné předávání odpovědnosti žákům, ve dvou pětinach základních a čtvrtině středních (zejména odborných) škol koordinátor dlouhodobě vede zasedání žákovského parlamentu a odpovědnost členům parlamentu nepředává.

Doporučení

- Podporovat participaci žáků na rozhodování a fungování školy (a zejména u středních odborných škol, v jejichž nadpoloviční většině nejsou žákovské parlamenty ustaveny) – vlastní participace žáků vede nejen k přijímání odpovědnosti za prostředí, v němž žáci žijí, a za své jednání, ale má i preventivní dopady na mnoho rizikových jevů, které se ve školách objevují (vandalismus, šikana, generační střety apod.).
- Metodicky podpořit školy a koordinátory žákovských parlamentů (zejména ve školách, ve kterých parlament funguje pouze formálně) – např. krajská Konzultační centra Školy pro demokracii, další vzdělávání pedagogických pracovníků a plošná podpora občanského vzdělávání.
- Zajišťovat ve školách odpovídající podmínky pro fungování žákovských parlamentů – vyhrazením času (alespoň 1x za 14 dní na minimálně 45 minut) pro setkávání žákovského parlamentu, zanesením vzdělávacích cílů žákovského parlamentu do školního vzdělávacího programu a podporou osoby, která žákovský parlament koordinuje – finančním ohodnocením, zajištěním dalšího vzdělávání apod.).
- Klást vyšší důraz na rozvoj občanských dovedností žáků ve středních školách, tj. vytvářet ze žákovského parlamentu vzdělávací aktivitu (nikoliv jen platformu pro setkávání žáků a prosazování jejich názorů), které se věnuje proškolený pedagog, jenž žáky provází vzdělávacím procesem vedoucím k trénování občanských dovedností, tvorbě



klíčových postojů a upevňování hodnot, které jsou nezbytným základem všech kompetencí pro posilování demokratické kultury.

- Využívat metodické materiály a doporučení, která jsou k dispozici v otevřených vzdělávacích zdrojích²¹.

21 Zmínit lze např.:

Vzdělávání k demokracii

Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům

Obě publikace dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/publikace>

Froněk, J. 2013. *Žákovský parlament na prvním stupni. Pomocník pro koordinátora parlamentu.*

Dostupné z: <http://www.skolaprodemokracii.cz/stahnout-soubor?id=321>

Hazlbauer, T. 2012. *Žákovský parlament I. Jak začít s parlamentem, aby brzy neskončil.*

Dostupné z: http://cedu.cz/uploads/fb6a26394faba891c80e003a12335040640fac48_uploaded_i-metodika-final.pdf

Hazlbauer, T. 2017. *Žákovské parlamenty na středních školách.*

Dostupné z: <http://www.skolaprodemokracii.cz/zakovske-parlamenty-na-strednich-skolach-0.html>

Vzdělávání ve středních školách
s vysokou mírou neúspěšnosti žáků
ve společné části maturitní zkoušky

Tematická zpráva

2016
2017

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu, která je souhrnným výstupem inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání ve středních školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, které opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. b) až d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekce byla provedena formou prezenční inspekční činnosti v období od 1. listopadu 2016 do 28. dubna 2017. V tomto období Česká školní inspekce v rámci komplexní a orientační inspekční činnosti navštívila vzorek 34 středních škol, ve kterých byly hodnoceny podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a bylo kontrolováno dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání.

Hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání Česká školní inspekce prováděla na základě Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (v modifikaci pro hodnocení středních škol) vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy¹ a také s využitím řady dalších inspekčních nástrojů a postupů, jako jsou např. analýzy výsledků vzdělávání žáků, hospitace, inspekční rozhovory (s ředitelem, učiteli, výchovnými poradci, školními metodiky prevence apod.), analýzy hospitační činnosti vedení školy a přijatých opatření, analýzy činnosti metodických sdružení v oblasti práce s výsledky vzdělávání žáků či analýzy relevantní dokumentace. Využívány byly také elektronické anketní formuláře pro ředitele, učitele a žáky zadávané prostřednictvím informačního systému InspIS DATA.

Zaměření inspekční činnosti

Česká školní inspekce se při inspekční činnosti zaměřovala na všechny hlavní aspekty vzdělávacího procesu, tj. na hodnocení materiálních a personálních podmínek vzdělávání, na sledování a hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání, na analýzy příčin neúspěšnosti u maturitní zkoušky a na práci školy s výsledky vzdělávání žáků dosaženými ve společné části maturitní zkoušky. Cílem inspekční činnosti pak bylo posoudit a vyhodnotit, zda škola přijala a realizovala příslušná opatření ke snížení opakovaně vysoké neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky, identifikovat důvody, proč nejsou tato opatření účinná, a na základě tohoto hodnocení pak formulovat vhodná doporučení ke zlepšení zjištěného stavu (případně navrhnout další konkrétní opatření, včetně návrhu na odvolání ředitele školy nebo výmazu školy či oboru vzdělání z rejstříku škol a školských zařízení).

Česká školní inspekce dále sledovala také to, jakým způsobem navštívené školy přijímaly žáky ke vzdělávání, jak školy s žáky pracovaly v předcházejících školních letech a jak sledovaly jejich průběžné výsledky a školní docházku.

2 Vymezení škol

Česká školní inspekce prováděla prezenční inspekční činnost ve 34 středních školách, které dlouhodobě (mezi školními roky 2012/2013–2015/2016) vykazují vysokou míru neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky. V těchto školách dosahovala hrubá míra neúspěšnosti² ve společné části maturitní zkoušky nejvyšších hodnot ze všech středních škol v České republice (ve školních letech 2014/2015 a 2015/2016 dosahovala zpravidla více než 50 %).

Regionální členění těchto škol ukazuje následující tabulka.

- 1 Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání seskupená do šesti základních oblastí vycházejí z modelu tzv. kvalitní školy a pokrývají všechny klíčové aspekty školního vzdělávání. Popisy kritérií pak jasně ilustrují, co dané kritérium sleduje a jak by naplnění daného kritéria mělo v optimálním případě vypadat – http://www.csicr.cz/html/Kriteria_2016_17/fliplayerexpress.html.
- 2 Hrubá míra neúspěšnosti = podíl žáků, kteří maturitní zkoušku nekonali nebo u ní neuspěli, ze všech žáků přihlášených k maturitní zkoušce.

Tabulka 1

Členění navštívených škol podle kraje

Kraj	Počet	Podíl (v %)
Praha	5	14,7
Středočeský	8	23,5
Jihočeský	1	2,9
Plzeňský	2	5,9
Karlovarský	0	0,0
Ústecký	7	20,6
Liberecký	1	2,9
Královéhradecký	1	2,9
Pardubický	2	5,9
Vysočina	0	0,0
Jihomoravský	0	0,0
Olomoucký	5	14,7
Zlínský	0	0,0
Moravskoslezský	2	5,9
Celkem	34	100,0

Střední vzdělání s maturitní zkouškou lze obecně získat třemi cestami. Nejčastější je absolvování oboru vzdělání poskytujícího střední vzdělání s maturitní zkouškou v délce čtyř let (obory kategorie K, M). Dále mohou žáci absolvovat obor vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou rovněž v délce čtyř let, u kterého je součástí vzdělávání i odborný výcvik (obor kategorie L0), nebo obor vzdělání nástavbového studia poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou v délce 2 až 3 roky (obor kategorie L5).

Většina navštívených středních škol nabízí více způsobů, jak získat střední vzdělání s maturitní zkouškou – podrobněji v tabulce č. 2. Ve sledovaných 34 školách bylo nejvíce žáků v nástavbovém studiu, přičemž škol pouze s nástavbovým studiem byla více než čtvrtina.

Tabulka 2

Střední školy podle kategorií dosaženého vzdělání – podíl škol (v %)

Kategorie dosaženého vzdělání	Podíl
L0 – střední vzdělání s maturitní zkouškou, jehož součástí je i odborný výcvik	2,9
L0 – střední vzdělání s maturitní zkouškou, jehož součástí je i odborný výcvik L5 – střední vzdělání s maturitní zkouškou (nástavbové studium)	17,6
L0 – střední vzdělání s maturitní zkouškou, jehož součástí je i odborný výcvik L5 – střední vzdělání s maturitní zkouškou (nástavbové studium) M – střední vzdělání s maturitní zkouškou	14,7
L0 – střední vzdělání s maturitní zkouškou, jehož součástí je i odborný výcvik M – střední vzdělání s maturitní zkouškou	5,9
L5 – střední vzdělání s maturitní zkouškou (nástavbové studium)	26,5
L5 – střední vzdělání s maturitní zkouškou (nástavbové studium) M – střední vzdělání s maturitní zkouškou	20,6
K – střední vzdělání s maturitní zkouškou (gymnázium) M – střední vzdělání s maturitní zkouškou	11,8



Obory vzdělání – počet žáků a počet škol s daným oborem vzdělání

Kód oboru vzdělání	Obor vzdělání	Počet žáků	Počet škol s daným oborem vzdělání
64-41-L/51	Podnikání	1 064	19
23-45-L/01	Mechanik seřizovač	243	3
68-43-M/01	Veřejnosprávní činnost	204	3
23-43-L/51	Provozní technika	197	7
63-41-M/01	Ekonomika a podnikání	138	5
69-41-L/01	Kosmetické služby	117	5
75-41-M/01	Sociální činnost	114	2
31-43-M/01	Oděvnictví	110	1
41-41-M/01	Agropodnikání	109	2
69-41-L/02	Masér sportovní a rekondiční	106	1
75-31-M/01	Předškolní a mimoškolní pedagogika	93	1
39-41-L/01	Autotronik	89	2
82-41-M/05	Grafický design	89	1
23-44-L/01	Mechanik strojů a zařízení	87	3
66-41-L/01	Obchodník	81	2
28-44-M/01	Aplikovaná chemie	80	2
23-41-M/01	Strojírenství	76	2
23-45-M/01	Dopravní prostředky	67	1
65-42-M/01	Hotelnictví	63	1
79-41-K/41	Gymnázium (čtyřleté)	58	1
36-44-L/51	Stavební provoz	57	2
26-41-L/01	Mechanik elektrotechnik	53	2
33-42-L/51	Nábytkářská a dřevařská výroba	53	2
63-41-M/02	Obchodní akademie	52	2
36-47-M/01	Stavebnictví	51	1
79-41-K/81	Gymnázium (osmileté)	51	1
66-41-L/51	Podnikání	50	1
31-41-M/01	Textilnictví	46	1
26-41-L/52	Provozní elektrotechnika	39	2
33-42-M/01	Nábytkářská a dřevařská výroba	37	2
18-20-M/01	Informační technologie	36	1
26-41-M/01	Elektrotechnika	32	2
37-42-M/01	Logistické a finanční služby	32	1
82-41-M/07	Modelářství a návrhářství oděvů	32	1
41-45-L/51	Mechanizace zemědělství a lesního hospodářství	31	1
65-41-L/01	Gastronomie	25	1
29-41-L/51	Technologie potravin	24	1

Kód oboru vzdělání	Obor vzdělání	Počet žáků	Počet škol s daným oborem vzdělání
53-41-L/51	Zdravotnický asistent	23	1
26-41-L/51	Mechanik elektrotechnik	16	1
69-41-L/52	Vlasová kosmetika	12	1
65-41-L/51	Gastronomie	2	1
Celkem		3 939	

Česká školní inspekce ve středních školách sledovala a hodnotila kvalitu vzdělávání v celkem 41 oborech vzdělání (tabulka č. 2), z nichž bylo 21 oborů vzdělání čtyřletého maturitního studia, 8 oborů vzdělání čtyřletého maturitního studia, jehož součástí je také odborný výcvik, a 12 oborů vzdělání nástavbového studia. Výrazně největší počet žáků se vzdělával v nástavbovém oboru 64-41-L/51 Podnikání (27 % ze všech žáků ve sledovaných školách).

Z hlediska zřizovatele bylo mezi sledovanými školami 67,6 % škol zřizovaných kraji a 32,4 % škol, které zřizoval privátní sektor. Školy ostatních zřizovatelů mezi sledovanými školami nebyly.

3 Hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání

Česká školní inspekce ve sledovaných středních školách hodnotila úroveň poskytovaného vzdělávání. Při prezenční inspekční činnosti zaměřila pozornost na vybrané oblasti hodnocení dle modelu tzv. kvalitní školy – koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru, průběh vzdělávání a vzdělávací výsledky žáků. Komentáře k výsledkům hodnocení těchto oblastí jsou uvedeny v následujících podkapitolách.

Souhrnně lze konstatovat, že kvalita vzdělávání v hodnocených školách není dle zjištění České školní inspekce na dobré úrovni. Proto Česká školní inspekce připravila pro jednotlivé školy, jejich zřizovatele i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) také konkrétní doporučení pro zlepšení jejich činností, která jsou uvedena v inspekčních výstupech i v závěru této tematické zprávy.

3.1

Koncepce a rámec školy

První z oblastí hodnocení, na kterou se Česká školní inspekce při prezenční inspekční činnosti zaměřila, byla oblast koncepce a rámce školy.

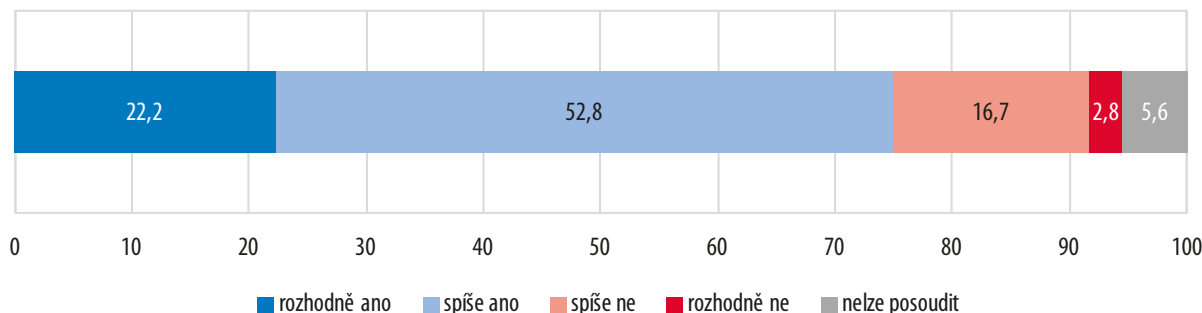
3.1.1 Strategické dokumenty

Ve školách, jejichž žáci jsou dlouhodobě neúspěšní ve společné části maturitní zkoušky, Česká školní inspekce zjišťovala, do jaké míry nabídka oborů vzdělání odpovídá dlouhodobému plánu rozvoje vzdělávání v kraji (např. Dlouhodobému záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy).



Graf 1

Odpovídá nabídka oborů vzdělání, jejichž žáci mají vysokou neúspěšnost u maturitní zkoušky, dlouhodobému plánu rozvoje vzdělávání v kraji? – podíl škol (v %)

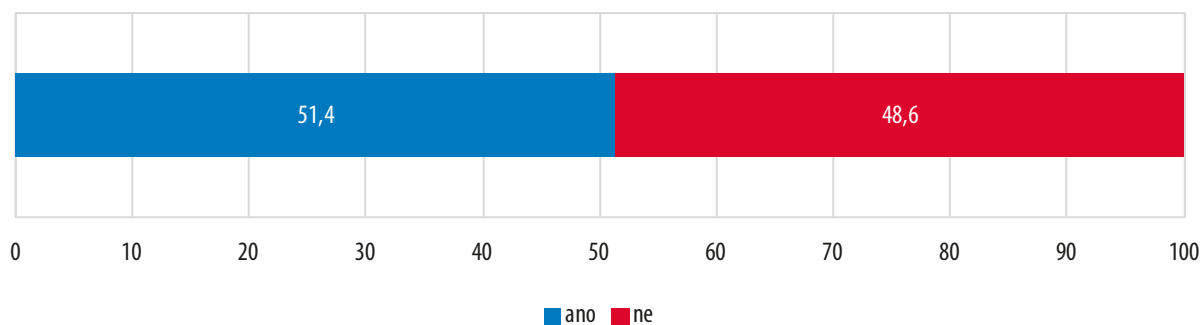


Nabídka oborů vzdělání, jejichž žáci mají vysokou neúspěšnost u maturitní zkoušky, odpovídá ve třech čtvrtinách z 34 navštívených škol dlouhodobému plánu rozvoje vzdělávání v kraji, kde dané školy působí. Na toto konstatování je ovšem třeba nahlížet s ohledem na to, zda oborová struktura tak, jak je na úrovni jednotlivých krajů v oblasti vzdělávání udržována, je skutečně sestavena racionálně, optimalizačně a reálně s ohledem na nabídku i poptávku po vzdělávání v jednotlivých oborech. Fakt sám, že oborové nabídky škol jsou v souladu s dlouhodobými záměry rozvoje vzdělávání v jednotlivých krajích, tedy ještě nutně neznamená, že v této oblasti není třeba uvažovat o změnách. U pětiny škol naopak nabídka oborů vzdělání, v nichž jsou žáci dlouhodobě neúspěšní, neodpovídá vzdělávací strategii kraje³ (jde především o nástavbové studium oboru vzdělání 64-41-L/51 Podnikání). V těchto školách by měl zřizovatel (resp. kraj) zvážit revizi skladby oborů vzdělání a obory neodpovídající dlouhodobému plánu rozvoje vzdělávání v kraji (obory vzdělání Podnikání, Kosmetické služby a Veřejnosprávní činnost) utlumit, případně nahradit novými obory, které budou odpovídat krajským dlouhodobým plánům, jež by dle názoru České školní inspekce rovněž měly být podrobeny racionalizační a optimalizační revizi.

Školy společně se svými zřizovateli jsou málo iniciativní v řešení vysoké neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. Se zřizovatelem řešila prokazatelným způsobem vysokou neúspěšnost pouze menšina škol (28,6 %). Řešeny byly převážně materiální, personální, finanční podmínky a struktura oborů vzdělání, ojediněle pak prevence rizikového chování žáků včetně řešení vysoké absence ve vzdělávání.

Graf 2

Přijetí prokazatelných opatření ze strany školy směřujících k naplnění strategie a koncepce školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky



Střední školy, jejichž žáci jsou v daných oborech vzdělání dlouhodobě neúspěšní u maturitní zkoušky, reagují na neuspokojivé výsledky svých žáků převážně formální úpravou

3 Konkrétně neodpovídá nabídka oborů vzdělání dlouhodobému plánu rozvoje vzdělávání v kraji Ústeckém (3 školy), Olomouckém (2 školy), Středočeském (1 škola) a v Praze (1 škola).

základních dokumentů – obecně formulovaná opatření v koncepci školy a úprava učebního plánu školních vzdělávacích programů (dále i „ŠVP“), ale bez realizace konkrétních kroků. Prokazatelná opatření směřující k tomu, aby došlo k naplnění strategie a koncepce školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech vzdělání s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky, přijal mírně nadpoloviční podíl škol. Tyto školy opatření sice stanoví a také se snaží je naplnit, ovšem zpravidla bez požadovaných dopadů.

Negativním zjištěním je skutečnost, že téměř polovina škol přes dlouhodobě neuspokojivé výsledky žáků ve společné části maturitní zkoušky k žádným opatřením doposud nepřistoupila. Tyto školy nemají vytvořeny koncepční cíle směřující ke zvýšení úspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky. V koncepcích škol nejsou formulovány vzdělávací strategie a postupné kroky ke zlepšení výsledků žáků. V těchto školách rovněž chybí strategie podpory žáků s rizikem školního neúspěchu v průběhu vzdělávání.

Školy, které přijaly opatření ke snížení rizika neúspěšnosti žáků, nejčastěji upravily ŠVP, resp. učební plán, což se projevilo zejména posílením výuky předmětů společné části maturitní zkoušky. Velmi častým opatřením byla nabídka doučování a konzultace z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky, ale bez zpětného ověřování přínosu pro jednotlivé žáky. Důležité bylo opatření ke snižování absence žáků (např. nastavením maximálního podílu zameškaných hodin výuky). Učitelé českého jazyka, cizích jazyků a matematiky částečně využívali nabídky dalšího vzdělávání v oborové didaktice a při výuce používali vzorové testy k maturitní zkoušce. Jako méně časté opatření volily školy zvýšenou domácí přípravu žáků, přičemž efektivita tohoto opatření byla zejména z důvodu chybějící zpětné vazby nízká. V malé míře byly školou zakoupeny učebnice, výjimečně došlo k zintenzivnění činnosti předmětových komisí v oblasti práce s výsledky vzdělávání žáků nebo ke zřízení nepovinných kroužků či k zintenzivnění hospitační činnosti vedením školy bez relevantní zpětné vazby. Česká školní inspekce zjistila, že většina opatření směřujících ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky nebyla školami vyhodnocována. Za nejvhodnější opatření pak Česká školní inspekce považuje takové kroky, které vedou ke snižování absence žáků a posílení výuky předmětů společné části maturitní zkoušky.

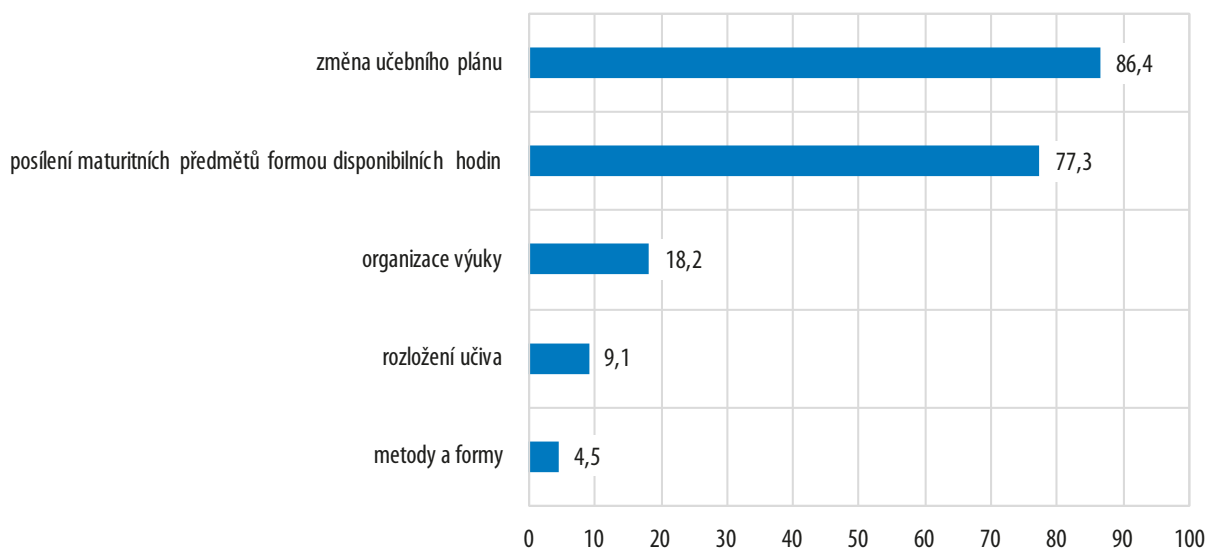
Více než tři čtvrtiny škol vycházely při formulování těchto opatření z vlastní analýzy neúspěšných žáků u maturitní zkoušky. Pro přibližně polovinu škol byly podkladem pro tato opatření jiné zdroje (šlo hlavně o inspekční zprávy České školní inspekce a v nich uvedená doporučení ke zlepšení činnosti školy). Zkušenosti z jiných škol využíval k formulování opatření pouze malý podíl škol.

Opakované neúspěšné výsledky žáků ve společné části maturitní zkoušky se promítly nejvýrazněji do vzdělávacích dokumentů – školních vzdělávacích programů, tematických plánů a učebních plánů. Formální úpravy vzdělávacích dokumentů byly provedeny v 61,1 % škol, jsou však pouze předpokladem pro realizaci konkrétních opatření, která Česká školní inspekce vyhodnocovala, nikoli vlastním řešením problému s vysokou neúspěšností žáků u maturitní zkoušky.

Jakým způsobem se konkrétně promítla opatření proti vysoké míře neúspěšnosti žáků do dalších oblastí vzdělávání a vzdělávacích dokumentů, ukazuje graf č. 3. Některé školy (necelé dvě pětiny) dosud k úpravám vzdělávacích programů nepřistoupily.



Provedené úpravy ŠVP oborů vzdělání s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky – podíl škol (v %)



Kromě úprav školních vzdělávacích programů souvisejících s vysokou neúspěšností žáků ve společné části maturitní zkoušky zjišťovala Česká školní inspekce také to, zda školy dostatečně naplňují svá zaměření deklarovaná v ŠVP. Celkem v desetině škol nejsou zaměření deklarovaná v ŠVP dostatečně naplňována, učební plán není v souladu s rámcovým vzdělávacím programem (dále i „RVP“), projevuje se nízká míra všeobecně-vzdělávací přípravy podle potřeb oboru vzdělání a nedostatečné zajištění přípravy žáků na společnou část maturitní zkoušky.

V navštívených školách bylo rovněž ověřováno, zda ředitelé přijímají následná opatření na základě předchozích zjištění České školní inspekce. V naprosté většině případů ředitelé škol následná opatření na základě zjištění České školní inspekce přijímají (např. úprava časového rozvržení učiva matematiky, posilování prvků sebehodnocení žáků v teoretickém vzdělávání, častější využívání aktivizujících metod a forem práce s žáky), avšak některé negativní aspekty, jako je např. vysoká míra absencí, jejich účinnost snižují. Ředitelé dvou škol následná opatření nepřijali, což bude předmětem dalšího šetření České školní inspekce.

O riziku neúspěchu žáků ve vzdělávání informují prokazatelně v průběhu studia jejich zákonné zástupce dvě třetiny škol, tyto školy podávají většinou zákonným zástupcům žáků informace o školní neúspěšnosti jejich dětí bez hledání společného řešení k zjištěnému stavu. Všechny školy, které informují o neúspěšnosti ve vzdělávání, podávají rodičům tyto informace především na třídních schůzkách. Individuální schůzku využívají čtyři pětiny škol, písemnou informaci podávají tři čtvrtiny škol. Jiné formy předávání informací byly zjištěny v menším podílu škol (šlo např. o školní informační systém, telefonickou či elektronickou informaci, jednání za přítomnosti výchovného poradce či projednání ve výchovné komisi). Třetina škol neinformuje zákonné zástupce o neúspěchu žáků ve vzdělávání, ačkoli by zákonné zástupce informovat měly.

3.1.2 Hodnocení koncepce a rámce školy

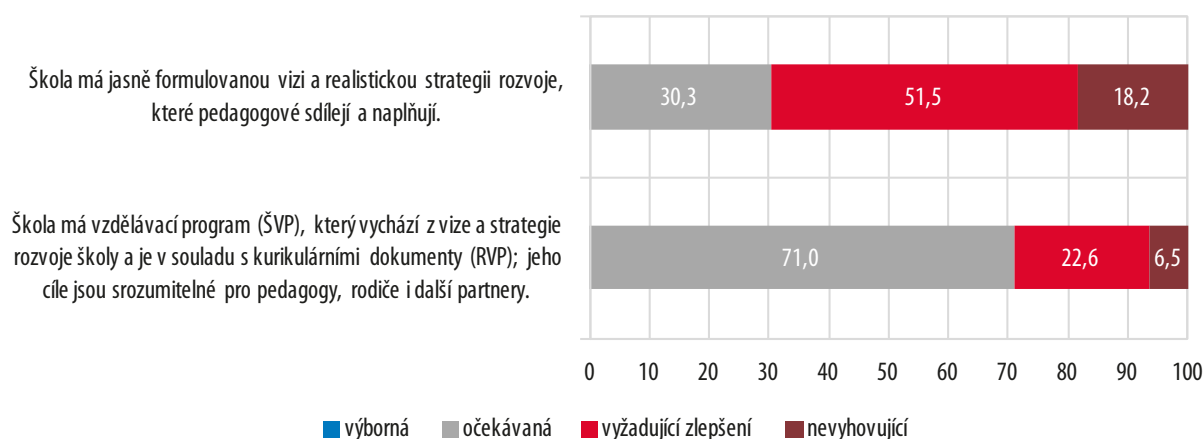
Základním předpokladem realizace kvalitního vzdělávání a jeho systematického zkvalitňování je existence jasně formulované koncepce a vize školy, v níž jsou popsány reálné cíle vzdělávání v souladu s kurikulárními požadavky (RVP) a realistické strategie k jejich dosažení. Klíčovou roli v tomto ukotvení vzdělávacích ambicí školy hraje školní vzdělávací program, který je vodítkem pro každodenní činnosti pedagogů a měřítkem, vůči němuž se poměřuje úspěšnost vzdělávání v rámci školy. Existence a kvalita uvedených dokumentů jsou podmín-

kou nutnou, nikoli ale postačující. Výsledky vzdělávání rozhodující měrou ovlivňuje způsob realizace vzdělávání, bezesporu však platí, že selhání školy v oblasti definice a popisu vzdělávacích cílů a koncepčních záměrů téměř zákonitě vede k nedobrym výsledkům vzdělávání.

S ohledem na zmíněnou zásadní důležitost kvality základních kurikulárních školních dokumentů se hodnotící činnost České školní inspekce hned ve dvou kritériích této oblasti bezprostředně dotýká – graf č. 4 prezentuje hodnocení navštívených škol v těchto kritériích.

Graf 4

Hodnocení středních škol podle modelu kvalitní školy v oblasti koncepce a rámce školy – podíl škol (v %)



S ohledem na neúspěšnost v dosahování požadovaných vzdělávacích cílů u navštívených škol nepřekvapuje, že v téměř 70 % z nich nejsou vize školy a strategie k jejímu dosažení na očekávané úrovni a v téměř pětině škol jsou dokonce na úrovni zcela nevyhovující. Základními nedostatky z hlediska potřeb vzdělávání jsou v této oblasti nejasnost formulací ve vizi školy (případně dokonce zcela chybějící vize školy), nerealisticky stanovené cíle a/nebo cesta (strategie) k jejich dosažení a nízká míra ztotožnění pedagogů školy s popsánými vizemi. Negativní roli (např. při výběru školy ze strany zájemců o studium) nepochybně sehrává i omezená dostupnost základních koncepčních materiálů školy pro uchazeče a jejich rodiče a jejich nízká srozumitelnost – obojí se může podílet na nevhodném výběru školy uchazeči o studium, případně na nerealistických představách o obsahu a náročnosti studia, a vyústit v selhání žáků na jeho konci.

Ve 30 % navštívených škol jsou vize a strategie k jejich dosažení na očekávané (přijatelné) úrovni a příčiny selhání žáků projevující se ve vysoké neúspěšnosti na konci studia je třeba hledat jinde, především v konkrétní realizaci vzdělávání a vkladu samotných žáků. Jak je konstatováno v dalších částech této zprávy, pravděpodobnými silnými faktory neúspěšnosti jsou přístup žáků projevující se například vysokou mírou absence, nedostatečně důsledný výběr uchazečů při zahájení studia či malý rozsah a nízká efektivita opatření přijímaných při průběžném monitorování vzdělávacích výsledků žáků během studia.

Druhé ze sledovaných kritérií se zabývá školním vzdělávacím programem. Jeho základní parametry (vzdělávací obsah, rozsah vzdělávání apod.) definuje nadřazený kurikulární dokument (příslušný RVP), úkolem škol je však promítnout do školního vzdělávacího programu specifické podmínky pro vzdělávání v dané škole a v rámci volnosti jednotlivých dílčích parametrů (volitelná témata, disponibilní hodiny apod.) přizpůsobit obsah a organizaci vzdělávání potřebám žáků.

V téměř 30 % škol vykazuje školní vzdělávací program nedostatky, v 6,5 % škol dokonce zásadní nedostatky – především zásadnější rozpor s rámcovým vzdělávacím programem a dalšími právními předpisy (např. nižší dotace předmětu Učební praxe v oboru Podnikání). Nejčastěji však jde o dílčí formální nesoulad s rámcovými vzdělávacími programy, bez vlivu na kvalitu vzdělávání, případně je školní vzdělávací program zpracován jen povrchně a ne-



poskytuje pedagogům dostatečně jasné vodítko pro realizaci výuky. Nejspíše i kvůli tomu se pedagogové se školním vzdělávacím programem neidentifikují (nepovažují jej za příliš užitečný pro jejich práci) a není pro ně živým, trvale používaným dokumentem. Velmi pravděpodobně se na tom podílí právě malá míra zohlednění reálné situace školy – kvality žáků, případně organizačních, materiálních a personálních podmínek pro vzdělávání ve škole.

Přibližně 70 % hodnocených škol sice má formálně školní vzdělávací program v souladu s příslušnými RVP a všemi právními předpisy týkajícími se vzdělávání, ten však evidentně nereflektuje podmínky, ve kterých je vzdělávání realizováno (studijní předpoklady žáků, personální zajištění, materiální vybavení apod.), neboť i přes formální soulad školního vzdělávacího programu s rámcovými vzdělávacími programy mají dané školy příliš vysokou a opakovanou neúspěšnost svých žáků ve společné části maturitní zkoušky.

3.2

Pedagogické vedení školy

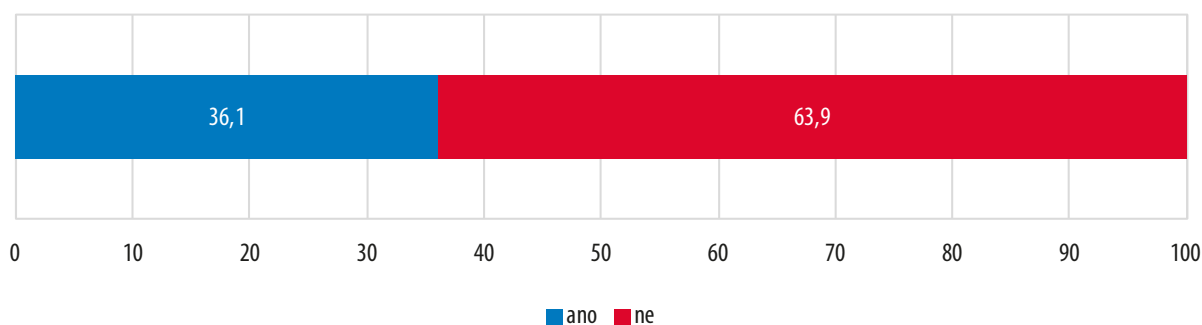
Česká školní inspekce se v hodnocených školách zaměřila také na řízení pedagogických procesů, na přístup vedení školy k provádění analýz příčin neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky, k přijímání účinných opatření ke zlepšení stavu a jejich následnému vyhodnocování.

3.2.1 Analýza příčin neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky

Vedení škol by se mělo podrobně zabývat hledáním příčin dlouhodobé neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky, zejména v její společné části, a na základě analýzy odstraňovat tyto příčiny v průběhu celého vzdělávacího procesu.

Graf 5

Prokazatelné provedení analýzy příčin neúspěšnosti u maturitní zkoušky ze strany školy – podíl škol (v %)



Česká školní inspekce zjistila, že pouze více než třetina škol prokazatelně provádí vlastní analýzu příčin neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. V těchto analýzách se nejčastěji objevuje vysoká absence žáků a s ní související slabé výsledky vzdělávání žáků v jednotlivých ročnících, které se projevují neúspěšností žáků v dílčích předmětových zkouškách. Problematické je, že školy v analýze neúspěšnosti vycházejí pouze z čisté míry neúspěšnosti⁴ a nikoliv z hrubé míry neúspěšnosti, jež uvádí i žáky, kteří maturitní zkoušku nekonali z důvodu neprospěchu v závěrečném ročníku studia. V analýzách hodnocených škol je také zmíněna malá motivace či zájem žáků o obor vzdělání a nízká motivace ke vzdělávání jako celku. Podle školních analýz vyplývá nízká motivace žáků z jejich nižších studijních předpokladů a předchozí úrovně dosažených znalostí.

4 Čistá míra neúspěšnosti = podíl žáků, kteří neuspěli ve společné části maturitní zkoušky, z celkového počtu žáků konajících maturitní zkoušku.

Na nedostatečnou motivaci žáků upozorňují také středoškolští učitelé českého jazyka, cizích jazyků a matematiky, kteří ji považují za největší překážku omezující výkon učitelské profese, ovšem bez vlastní sebereflexe a posouzení míry invence, kterou do vzdělávání žáků vkládají (nízkou motivaci jako překážku uvedlo necelých 59 % dotázaných učitelů sledovaných škol; pro srovnání ve středních školách, v nichž Česká školní inspekce provedla ve školním roce 2016/2017 inspekční činnost – tedy ve vzorku běžných středních škol, ji uvedlo 33,4 % učitelů).

Většina středních škol (63,9 %) neprovádí analýzu příčin neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky, výsledky vzdělávání žáků jsou jen sumarizovány a zveřejňovány ve výročních zprávách. Tyto školy pouze konstatují nízké vzdělávací předpoklady žáků.

Mezi sledovanými školami byly dvě školy, které jsou zapojeny do pokusného ověřování vzdělávání v oborech ukončených maturitní zkouškou i výučním listem (obory kategorie L0). Ředitelé škol hodnotí ověřování převážně kladně, přesto se setkávají s tím, že žáci po získání výučního listu ztrácejí ve 4. ročníku motivaci k dalšímu studiu, dochází u nich ke zvýšení absence a zhoršení jejich výsledků, které mohou vést k ukončení studia. Jde o stejný problém jako u nástavbového studia.

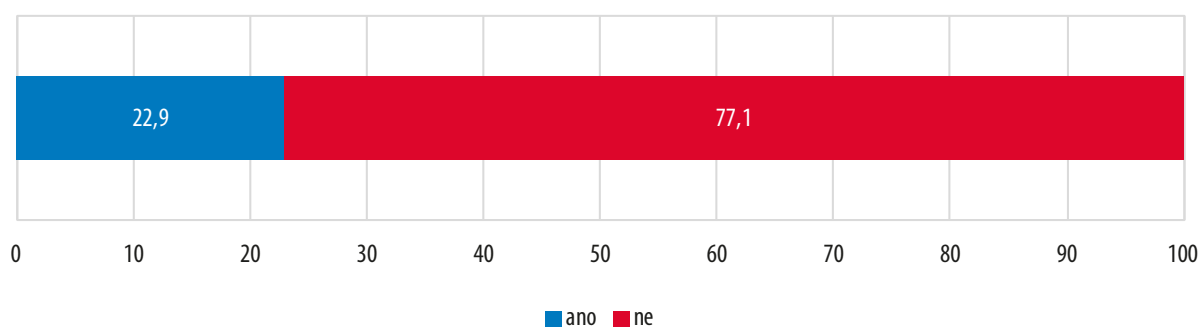
Česká školní inspekce ve většině navštívených škol ředitele školy upozornila, že prováděné analýzy výsledků žáků nejsou komplexní, nezahrnují vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků v průběhu vzdělávání a v posledním ročníku vzdělávání (hodnocení výsledků žáků, kteří byli přihlášení k maturitní zkoušce, ale nemohli ji konat z důvodu nedostatečného prospěchu). Systematická analýza příčin neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky zpravidla v hodnocených školách chybí.

3.2.2 Opatření směřující ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky

Přijímaná opatření směřující ke snížení neúspěšnosti žáků by měla vycházet z předchozí důkladné analýzy. Pro zlepšení výsledků žáků u maturitní zkoušky je však také velmi důležité kvalitní vyhodnocení účinnosti těchto opatření např. v rámci autoevaluace školy.

Graf 6

Školy, které prokazatelně vyhodnocují účinnost opatření směřujících ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky v posledních třech školních letech – podíl škol (v %)



V posledních třech školních letech sice vyhodnocovalo opatření směřující ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky 23 % navštívených škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků, přesto efektivita práce vedení školy a předmětových komisí (českého jazyka, cizích jazyků a matematiky) je v tomto ohledu nízká a jejich činnost nepodporuje zkvalitňování průběhu a výsledků vzdělávání žáků. Systém nastavených opatření a vyhodnocování jejich účinnosti vzhledem ke specifikům a diferenciovaným potřebám jednotlivých žáků je nefunkční, případně zcela chybí. Alarmující je, že více než tři čtvrtiny škol systematicky neanalyzují a nevyhodnocují účinnost přijatých opatření.



Pouze dvě školy, které vyhodnocovaly účinnost opatření směřujících ke snížení neúspěšnosti žáků v průběhu a při ukončování vzdělávání, uvedly, že většina opatření měla pozitivní dopad (šlo o zavedení přísnějších kritérií u přijímací zkoušky, důslednou kontrolu omlouvání nepřítomnosti ve škole, zlepšení personálních podmínek pro výuku předmětů společné části maturitní zkoušky). Podle tří škol měla pozitivní dopad pouze malá část realizovaných opatření a další tři školy uvedly, že žádné opatření nemělo pozitivní dopad na zvýšení úspěšnosti žáků ve vzdělávání. Tyto školy přijaly opatření např. v podobě doučování či konzultací, ovšem žáci na tuto nabídku nereflektovali a dané doplňkové vzdělávání nenavštěvovali. Školy tedy formálně přijaly opatření, k jejichž naplnění však nedošlo.

Některá opatření směřující ke snížení neúspěšnosti u maturitní zkoušky nebyla dosud účinná, protože mají dlouhodobý charakter a jejich dopad lze očekávat až v příštích letech (např. posílení hodinové dotace českého jazyka, cizích jazyků a matematiky). Dalšími důvody, proč opatření nebyla účinná, byla nedůslednost pedagogických pracovníků v poskytování konzultací a doučování žákům v předmětech společné části maturitní zkoušky a v poskytování poradenských služeb. Významný problém v naplnění opatření představovali školou přijatí žáci s nízkými studijními předpoklady (resp. s nedostačující úrovní znalostí z předcházejícího vzdělávání), školami neřešená vysoká absence a nízká motivace žáků ke vzdělávání, kterou v nástavbovém studiu umocňuje vysoká poptávka po zaměstnancích bez ohledu na jejich dosažené vzdělání. Je třeba také znovu zmínit, že některá opatření škol byla obecná, formální a nesystematická a nepřispěla ke zlepšení výsledků žáků u maturitní zkoušky.

Na vzdělávací výsledky žáků mohou mít určitý vliv kromě jiných faktorů také vztahy mezi aktéry vzdělávání (vedení školy, pedagogové, žáci, rodiče, zřizovatelé apod.). V hodnocených školách však podle zjištění České školní inspekce tyto vztahy příliš velký vliv na výsledky žáků neměly. Pouze přibližně v desetině škol bylo zjištěno, že vzdělávací výsledky žáků jsou těmito vztahy zčásti ovlivněny (neochota rodičů spolupracovat se školou na snížení absence a řešení prospěchových problémů žáků). V devíti desetinách škol vztahy aktérů neovlivňují vzdělávací výsledky žáků.

Příčinou neuspokojivých vzdělávacích výsledků žáků nebyly podle zjištění České školní inspekce materiální podmínky hodnocených škol. Pouze v jedné škole mohou mít na výsledky žáků negativní vliv (kvůli absenci didaktické techniky nebylo možné zvýšit názornost výuky a ve výuce cizích jazyků podpořit rozvoj receptivních řečových dovedností).

3.2.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Důležitým předpokladem úspěšnosti žáků je odborná úroveň pedagogických pracovníků, k níž mimo jiné přispívá také jejich průběžné další vzdělávání.

Jaká část pedagogů maturitních předmětů absolvovala další vzdělávání v posledních třech letech a v jakých oblastech, zobrazuje tabulka č. 4 a graf č. 7.

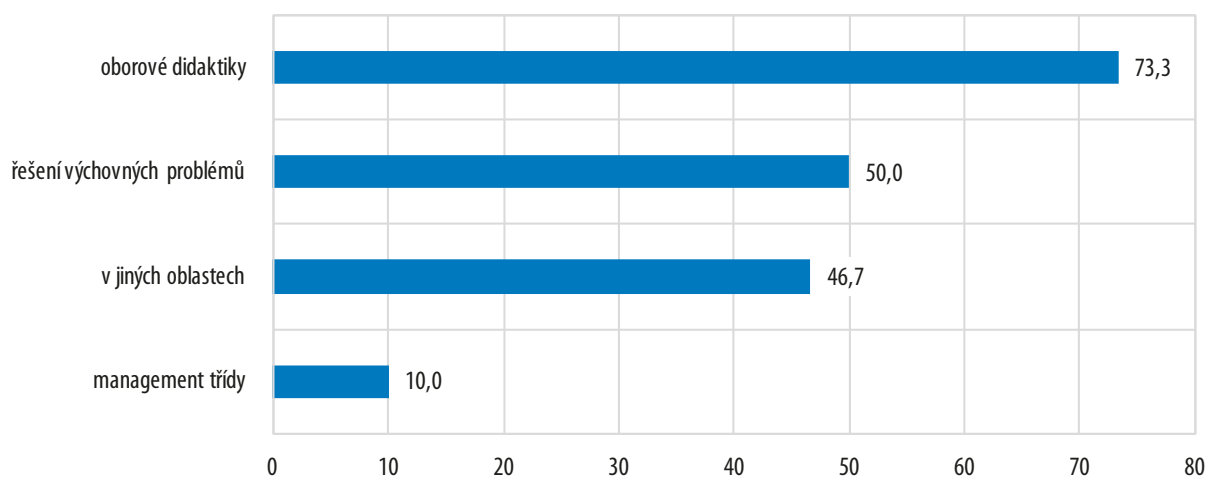
Tabulka 4

Podíl pedagogů, kteří se vzdělávali v posledních třech letech v oblastech, jež mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky – podíl škol (v %)

Podíl pedagogů	Podíl škol
Nikdo	13,9
Méně než čtvrtina	13,9
Čtvrtina až polovina	30,6
Polovina	2,8
Polovina až tři čtvrtiny	2,8
Více než tři čtvrtiny	22,2
Všichni	13,9

Graf 7

Oblasti dalšího vzdělávání, ve kterých se v posledních třech letech vzdělávali pedagogové maturitních předmětů – podíl škol (v %)



Česká školní inspekce hodnotí další vzdělávání pedagogů, kteří vyučují v navštívených 34 školách předměty společné části maturitní zkoušky, jako nedostatečné. Vedení škol nevytváří analýzu dalšího vzdělávání svých pedagogů. V posledních třech školních letech byly v rámci dalšího vzdělávání nejčastějšími tématy kurzy zaměřené na oborové didaktiky a vzdělávání v řešení výchovných problémů, z jiných témat pak šlo nejčastěji o vzdělávání hodnotitelů a zadavatelů maturitní zkoušky a předsedů maturitních komisí. V malém podílu škol se učitelé vzdělávali v tématech souvisejících s managementem třídy.

Ve školách, kde se pedagogové dalšího vzdělávání neúčastní nebo se ho účastní jen v malé míře, bylo Českou školní inspekcí zjištěno, že hlavním důvodem jejich neúčasti je malá podpora dalšího vzdělávání ze strany vedení škol, dalším důvodem pak nedostatečná nabídka dalšího vzdělávání, v jedné škole nebyl zájem o další vzdělávání ze strany pedagogů.

Česká školní inspekce zároveň zjistila, že výběr témat dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nezohledňuje dostatečně potřeby školy ve vztahu k předmětům společné části maturitní zkoušky, nedostatečný důraz byl kladen na vzdělávání zaměřené na témata související s možnými způsoby snížení rizika neúspěšnosti žáků. Vzdělávání nebylo zaměřeno ani na využívání efektivnějších forem a metod výuky (skupinová práce, aktivizující metody apod.).

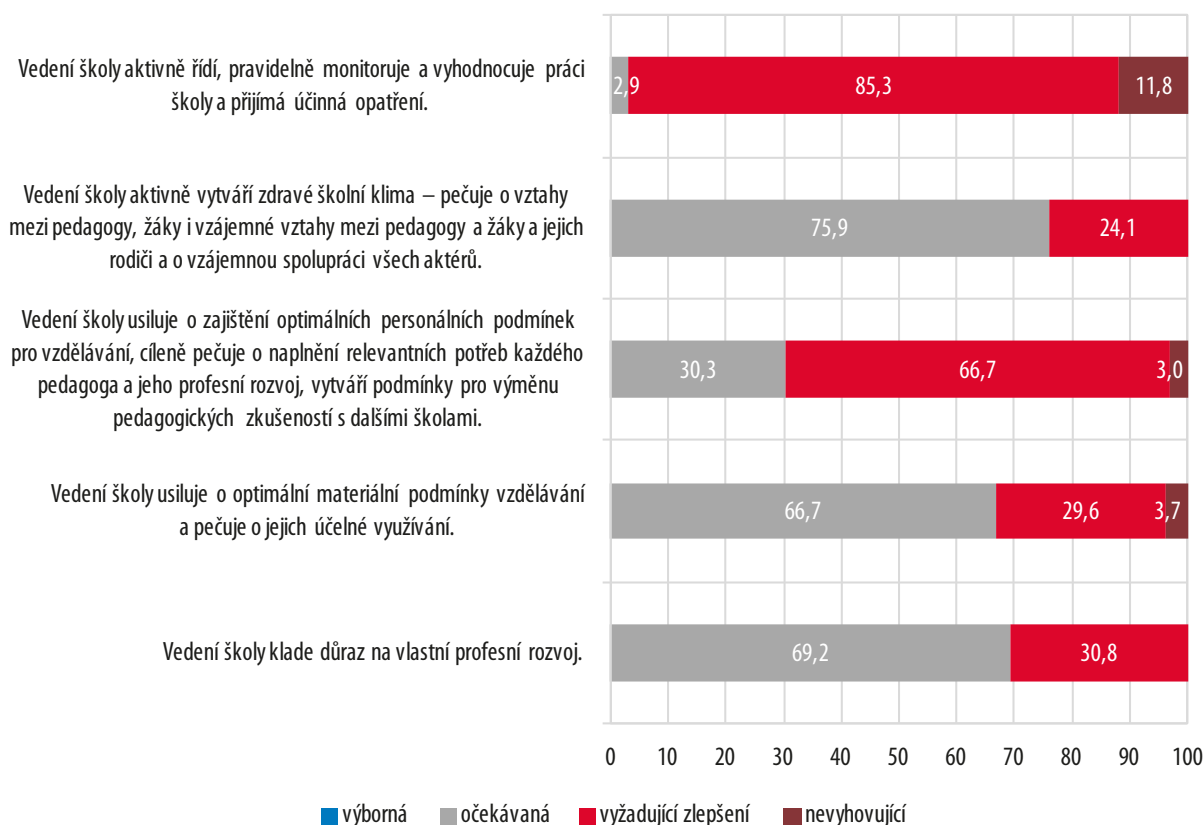


3.2.4 Hodnocení pedagogického vedení školy

Přístup vedení školy v oblasti řízení pedagogických procesů je klíčový pro zlepšení kvality vzdělávání, které škola poskytuje. Vedení škol by mělo být vzhledem k dlouhodobé neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky iniciátorem příslušných opatření, monitorovat je a vyhodnocovat a následně přijímat vhodná opatření. Nezbytnou úlohou pedagogického vedení je i vytváření zdravého školního klimatu, zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru, zabezpečení materiálních podmínek pro vzdělávání a v neposlední řadě zajištění vlastního profesního rozvoje členů vedení školy.

Graf 8

Hodnocení středních škol podle modelu kvalitní školy v oblasti pedagogického vedení školy – podíl škol (v %)



Vedení sledovaných škol neřídí pedagogické procesy dostatečně. Naprostá většina členů vedení těchto škol (85,3 %) podněcuje pedagogický rozvoj školy jen v malé míře. Vyhodnocují sice stav v důležitých oblastech pedagogických procesů, ale s výsledky autoevaluace již dále nepracují. Procesy řízení i jeho vyhodnocování jsou prováděny jen částečně. Není vyhodnocována účinnost zaváděných opatření ke zlepšení stavu. Zcela neuspokojivá je situace v 11,8 % škol, kde bylo řízení školy hodnoceno jako nevyhovující. V těchto školách vedení nezavádí opatření na zlepšení vzdělávání, vyhodnocuje stav jen v některých oblastech pedagogického procesu.

Přestože ve 30,3 % hodnocených škol zajišťuje vedení personální podmínky pro vzdělávání, hodnotí práci pedagogů, poskytuje jim zpětnou vazbu k jejich práci a plánuje společně s nimi jejich další profesní rozvoj, nemají tyto aktivity na vzdělávací výsledky žáků dopad. Vedení školy průběžně nevyhodnocuje efektivnost dopadů v této oblasti a účinně na ně nereaguje. Navíc ve dvou třetinách škol vedení provádí pouze nepravidelné hodnocení práce pedagogů a poskytuje jim pouze částečnou zpětnou vazbu.

Zdravé školní klima vytvářejí na potřebné úrovni tři čtvrtiny hodnocených škol, úroveň

vyžadující zlepšení byla zjištěna ve 24,1 % škol. Stejně jako u vztahů mezi aktéry vzdělávání, tak i v případě školního klimatu se však neprojevil jeho vliv na vzdělávací výsledky žáků a jejich zlepšování.

Materiální podmínky (stav pomůcek, vybavení školy apod.) vyhodnocuje vedení v necelých 30 % škol pouze nárazově nebo částečně, v 3,7 % škol není stav materiálních podmínek vyhodnocován vůbec.

Problematická je i oblast vzdělávání a profesního rozvoje pracovníků vedení školy, neboť v necelé třetině škol se vedení systematicky profesně rozvíjí jen částečně.

3.3

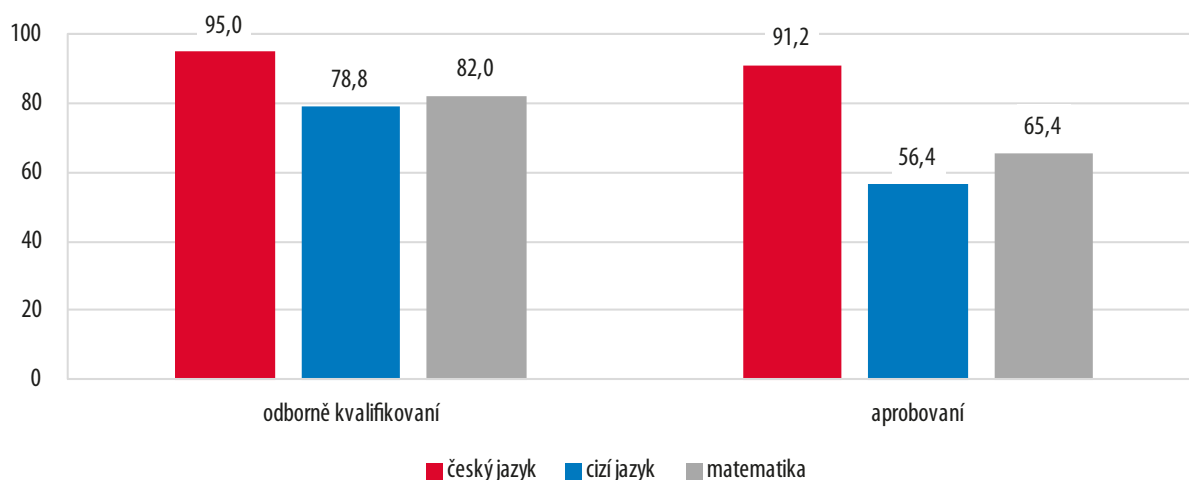
Kvalita pedagogického sboru

Kromě jiných aspektů byla prezenční inspekční činnost zaměřena i na hodnocení kvality pedagogického sboru, pozornost byla orientována rovněž na hospitační činnost vedení školy v předmětech společné části maturitní zkoušky a na míru fluktuace pedagogů v hodnocených školách.

3.3.1 Odborná kvalifikace a aprobace

Graf 9

Podíl výuky českého jazyka, cizího jazyka a matematiky, který je vyučován odborně kvalifikovanými a aprobovanými pedagogy (v %)



Základním prvkem pro kvalitní výuku předmětů společné části maturitní zkoušky by měli být odborně kvalifikovaní pedagogové s aprobační pro vyučovaný předmět. Nejvyšší podíl výuky zajišťované odborně kvalifikovanými učiteli s příslušnou aprobační je u českého jazyka. Horší situace panuje ve výuce cizích jazyků a matematiky, kde nepříznivou situaci umocňuje fakt, že učiteli s odpovídající aprobační byly zajištěny pouze necelé tři pětiny výuky cizích jazyků a dvě třetiny výuky matematiky. Tento nízký stav odborné kvalifikovanosti pedagogického sboru a aprobovanosti výuky není zárukou potřebné kvalitní výuky, která by vedla žáky k úspěšnému vykonání společné části maturitní zkoušky z uvedených zkušebních předmětů.

Jedním z nástrojů pro hodnocení kvality výuky včetně výuky českého jazyka, cizích jazyků a matematiky je provádění hospitační činnosti vedením školy. Ve školách hodnocených Českou školní inspekcí bylo zjištěno, že ředitelé škol, případně jiní členové vedení školy, pro-



vedli v minulém školním roce hospitační činnost v nedostatečné míře (v průměru v českém jazyce 1,6 hospitovaných hodin, v cizích jazycích 2,3 hodin a jen 0,8 hodin v matematice). Závažným zjištěním bylo, že čtvrtina škol tyto hospitace v českém jazyce a cizích jazycích vůbec neprováděla, v matematice nebyly realizovány hospitace dokonce v 44,1 % škol.

Takové hodnocení pedagogického procesu proto neumožňuje průběžně hodnotit kvalitu výuky, poskytovat efektivní a účinnou zpětnou vazbu pedagogům a vyhodnocovat úroveň dosahovaných výstupů stanovených v ŠVP. Způsob hodnocení pedagogických procesů, ale i řízení výchovně-vzdělávacího procesu byl hodnocen jako neúčinný a nedostatečný. Přístup vedení škol nebyl s ohledem na kvalitu poskytovaného vzdělávání žákům a jejich výsledkům v průběhu vzdělávání rozhodně efektivní a pro žáky přínosný.

Na kvalitu výuky žáků má vliv také míra fluktuace pedagogů. Vedení škol sice přistupuje k obměně vyučujících českého jazyka, cizích jazyků a matematiky především z důvodu zkvalitnění výuky, na druhé straně však příliš častá fluktuace pedagogů nepřispívá k plynulosti a kontinuitě výuky (žáci mohou mít problémy s adaptací na styl výuky nově příchozích učitelů). V neposlední řadě tato skutečnost vypovídá o nestabilním prostředí ve škole. V největší části škol (ve více než polovině) došlo v posledních třech školních letech k výměně učitelů cizích jazyků – viz tabulka č. 5.

Tabulka 5

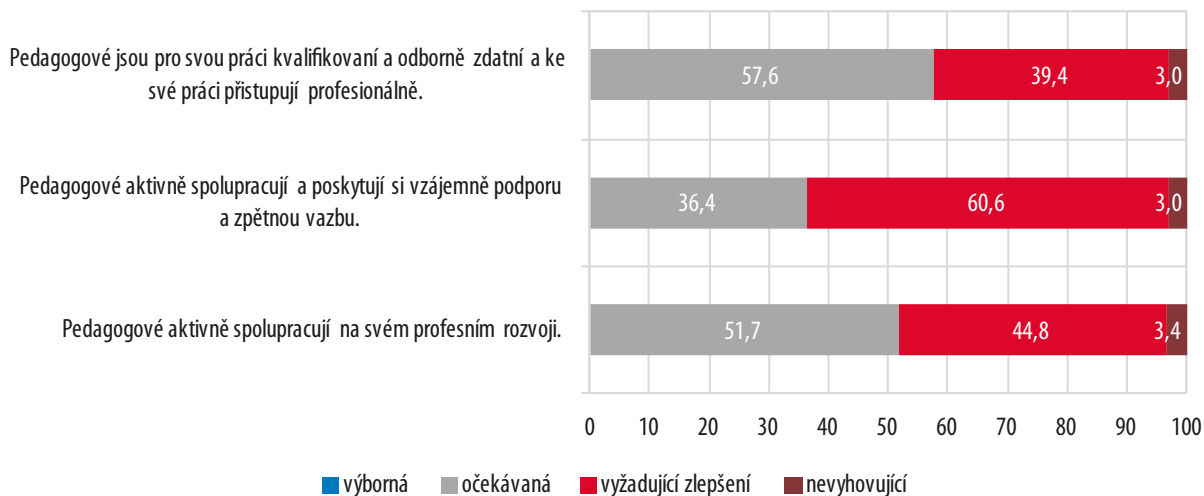
Podíl škol, kde v posledních třech letech došlo k fluktuaci pedagogů českého jazyka, cizích jazyků a matematiky (v %)

Předmět	Podíl škol
Český jazyk	30,6
Cizí jazyk	55,6
Matematika	41,7

3.3.2 Hodnocení kvality pedagogického sboru

Významným předpokladem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové, kteří jsou odborně kvalifikovaní, profesně zdatní, přistupují k žákům s respektem, jsou vstřícní, profesionálně vystupující, podporující rozvoj odpovědnosti u žáků, jsou otevření k výměně zkušeností, spolupracují s kolegy a dbají o své další vzdělávání.

Hodnocení středních škol podle modelu kvalitní školy v oblasti kvality pedagogického sboru – podíl škol (v %)



Hodnocení vyjádřené v grafu č. 10 úzce souvisí se zjištěními uvedenými v tabulce č. 5. Časté změny pedagogů mají nepříznivý vliv na jejich spolupráci a následně i na jejich pedagogickou práci. Problém je ještě prohlouben tím, že jde o pedagogy předmětů, ze kterých žáci konají maturitní zkoušku. Rovněž nižší stav odborné kvalifikovanosti pedagogického sboru a aprobovanosti výuky zejména v cizích jazycích a matematice nezajišťuje kvalitní výuku, která by vedla žáky k úspěšnému ukončení studia.

3.4

Průběh vzdělávání

V rámci prezenční inspekční činnosti bylo ve sledovaných 34 školách navštíveno celkem 428 vyučovacích hodin (139 hodin českého jazyka, 154 hodin cizích jazyků a 135 hodin matematiky), vyhodnocována byla také zjištění z relevantní dokumentace škol, např. informace týkající se přijímacího řízení.

Průběh vzdělávání žáků zásadním způsobem ovlivňuje systém výběru uchazečů ke vzdělávání do oborů ukončovaných maturitní zkouškou. Česká školní inspekce velmi negativně hodnotí skutečnost, že jsou přijímáni všichni nebo téměř všichni uchazeči bez ohledu na jejich předcházející vzdělávací výsledky zohledňující studijní předpoklady, aniž by s tímto faktem školy v dalším vzdělávání dokázaly adekvátně pracovat a tyto nedostatky v rámci vzdělávání kompenzovat. Školy nemají efektivně nastavena kritéria pro přijímání uchazečů. Přijímací zkouška byla jen minimálně využívána, tedy není stanovena hranice nutných předchozích výsledků a předpokladů pro přijetí ke vzdělávání. Přestože jde o vzdělávání v oborech vzdělání ukončovaných maturitní zkouškou, nejsou v dostatečné míře ověřovány předpoklady uchazečů k úspěšnému zvládnutí studia. Mezi přijatými jsou pak i žáci bez potřebných studijních předpokladů a žáci s nízkou motivací vzdělávání dokončit, což souvisí s velkou nabídkou oborů vzdělání, které nejsou krajskými zřizovateli škol regulovány s ohledem na jejich počet v daném kraji, z hlediska analýzy počtu přijatých žáků ke studiu a počtu úspěšných absolventů a uplatnitelnosti absolventů daného oboru vzdělání v profesním životě.

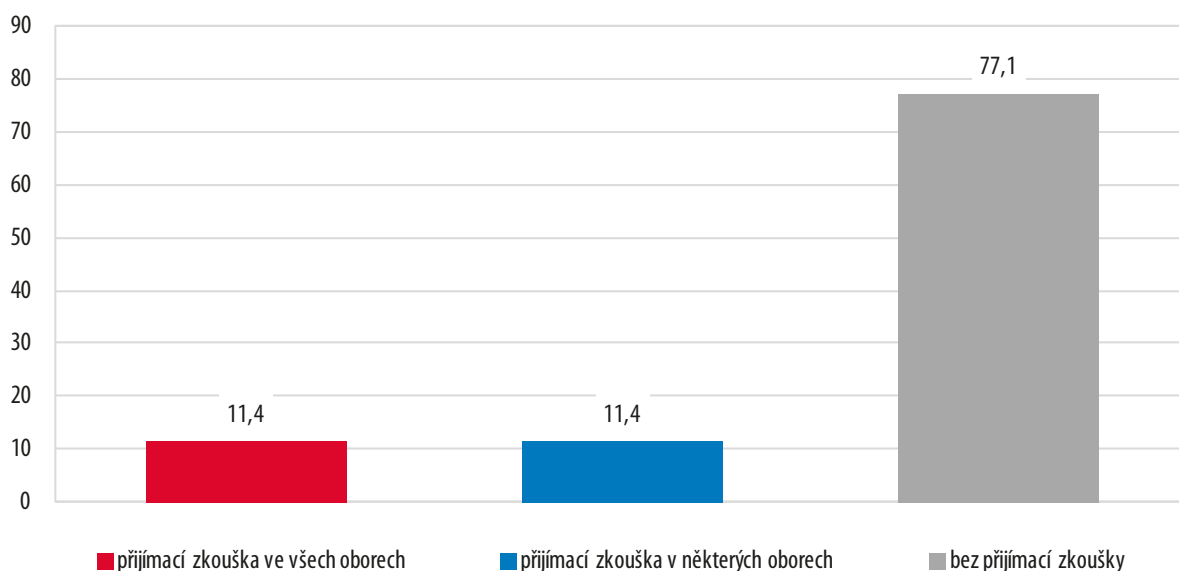
Česká školní inspekce zjistila, že sledované školy přijaly do oborů ukončovaných maturitní zkouškou ve školním roce 2015/2016 95,9 % z přihlášených uchazečů ke vzdělávání. Dvě třetiny sledovaných škol přijímaly dokonce všechny přihlášené uchazeče. Ve školním roce



2016/2017 se poprvé konaly tzv. jednotné přijímací zkoušky do maturitních oborů vzdělání, ovšem absence centrálně stanovené minimální hranice úspěšnosti v jednotných testech z českého jazyka a literatury a matematiky a zejména nerealizování školní přijímací zkoušky zaměřené na ověřování obecných studijních předpokladů umožnily školám naplňovat první ročník prakticky bez jakéhokoliv omezení, aniž by následně s nízkým studijním potenciálem přijatých žáků dokázaly efektivně pracovat.

Graf 11

Podíl škol, ve kterých byli žáci maturující ve školním roce 2015/2016 přijati na základě přijímací zkoušky (v %)



Pouze v necelé čtvrtině sledovaných škol byli žáci maturující ve školním roce 2015/2016 přijati alespoň do některých oborů vzdělání na základě přijímací zkoušky⁵, z toho jen v 11,4 % škol byla přijímací zkouška realizována ve všech oborech vzdělání. Častěji jsou přijímací zkoušky organizovány ve čtyřletých oborech vzdělání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou než v nástavbových oborech vzdělání.

Ve školách, které školní přijímací zkoušky realizovaly, bylo jejich součástí nejčastěji ověření vědomostí z českého jazyka a z matematiky, ovšem bez stanovené minimální hranice úspěšnosti. V malé míře byly ověřovány vědomosti v cizím jazyce, obecné studijní předpoklady a předpoklady pro studium zvoleného oboru. V malé míře byl využíván také motivační rozhovor. Výraznější třídění žáků na vstupu do vzdělávání by nepochybně významně snížilo riziko jejich pozdějšího neúspěchu během studia nebo při jeho ukončování.

Dalším zásadním faktorem, který negativně ovlivňuje průběh vzdělávání žáků, je jejich vysoká absence ve výuce. Omluvená a neomluvená absence souvisí s nízkou mírou jejich motivace ke vzdělávání, a negativně pak ovlivňuje jejich výsledky v průběhu i při ukončování vzdělávání. Vysoká absence a s tím související neúspěšnost ve vzdělávání vedou k předčasným odchodům ze vzdělávání a jsou silným faktorem předurčujícím neúspěšnost při ukončování studia.

Školy na tento nepříznivý stav reagují většinou formálními, nefunkčními opatřeními ke snížení vysoké absence žáků (zpravidla ve školním řádu). Mezi tato opatření patří např. stanovení podílu výuky, který musí žáci absolvovat, aby byli klasifikováni, nebo zvýšení motivace žáků ke vzdělávání na základě individuálních pohovorů. Tato opatření však nejsou efektivní. Školy nemají nastaveny účinné mechanismy a nepřijímají systematická opatření ke snižování absence žáků. Vedení škol společně se školními poradenskými pracovišti tedy např. neanalyzuje podrobně příčiny vysoké absence žáků ve vyučování a neprovádí důklad-

5 Žáci čtyřletých maturitních oborů konali přijímací zkoušku v roce 2012/2013, žáci nástavbových oborů v roce 2014/2015.

nou kontrolu omlouvání absence. K úspěšnému snižování míry absence dochází častěji ve čtyřletých oborech vzdělání, naopak opatření byla méně účinná u zletilých žáků v nástavbových oborech. V některých školách nebylo v nástavbových oborech zejména kvůli vysoké absenci hodnoceno chování žáků, aby škola nemusela velkému množství žáků snižovat v souladu se školním řádem klasifikaci z chování. Finanční příspěvek žákům některých oborů vzdělání nemá vliv na snížení míry absence.

Ve školním roce 2015/2016 tvořily zameškané hodiny neúspěšných žáků u maturitní zkoušky 57,2 % z celkového počtu zameškaných hodin ve sledovaných školách. Z údajů zjištěných při hospitační činnosti vyplývá, že absence žáků při výuce českého jazyka dosáhla 29,8 %, cizích jazyků 33,3 % a matematiky 32,2 %.

3.4.1 Formy a metody výuky

Učitelé hodnocených škol v naprosté většině hospitovaných hodin (v 94,4 %) stanovovali vzdělávací cíle a ve většině hospitovaných hodin byly vzdělávací cíle stanoveny vhodně vzhledem k příslušnému ŠVP (89,6 %). Na druhé straně v 15 % hospitovaných hodin nebyly vzdělávací cíle stanoveny vhodně vzhledem k předchozím znalostem a schopnostem žáků. Tato disproporce ukazuje na nedostatky v průběžném ověřování znalostí a dovedností dosažených žáků, případně i na potřebu určitých revizí ŠVP (nikoliv z hlediska vzdělávacího obsahu, ale z hlediska rozvržení učiva a časových dotací) s ohledem na složení žáků příslušných oborů vzdělání. Stanovený vzdělávací cíl se podařilo zcela splnit pouze v necelé čtvrtině hospitovaných hodin. Částečně byl cíl splněn ve dvou třetinách hodnocených hodin a v 9,4 % vyučovacích hodin nebyl vzdělávací cíl splněn vůbec. Vzdělávací cíle stanovené učiteli byly zaměřeny především na vědomosti žáků (98 % hospitovaných hodin), na dovednosti žáků jen v 64,9 % hodin a v nejmenší míře na postojovou složku vzdělání (26,7 %).

Organizační formy výuky v hospitovaných hodinách byly většinou hodnoceny jako účelně zvolené jak vzhledem ke vzdělávacímu cíli, tak i vzhledem k obsahu učiva a schopnostem žáků. Pestrost forem práce, která by přispívala k průběžné motivaci žáků, však byla velmi nízká a výrazně dominovala frontální výuka žáků. Druhou nejčastěji využívanou formou byla samostatná práce žáků. Práce ve dvojicích a skupinová výuka byly zařazovány v malé míře. Tyto formy výuky byly tam, kde se vyskytovaly, hodnoceny v 90 % jako účelné.

Zvoleným formám práce odpovídaly i vzdělávací metody.⁶ Ve sledovaných hospitacích byla nejčastěji využívanou metodou komunikativní výuka, následovaly transmisivní výuka, práce s textem a některé aktivizující metody (např. diskusní metody, situační metody, didaktické hry). Účelnost využití těchto metod byla okolo 90 %. Méně často však byly při výuce využívány metody, které jsou hodnoceny jako efektivnější a mající větší dopad, tedy např. problémové učení, názorně demonstrační metody nebo metody dovednostně praktické. Vyšší efektivita těchto metod je dána zejména tím, že jejich užívání vyžaduje větší zapojení žáků do výuky a vyšší míru jejich aktivizace.

Jakkoli v hodinách převažovala účelnost metod a forem práce, Česká školní inspekce zjistila, že výuka ve sledovaných hodinách nebyla vždy dobře organizačně a pedagogicky zvládnuta. Pouze v necelých 22,4 % vyučovacích hodin byla výuka ve všech parametrech dobře organizačně a pedagogicky zvládnuta, menší nedostatky v organizaci a v pedagogickém vedení výuky se objevily v 61,4 % hodnocených hodin. Výraznější organizační a pedagogické chyby ve vedení výuky se projevily v šestině hodin. Česká školní inspekce v tomto kontextu

6 Přehled vzdělávacích metod:

transmisivní výuka – výklad, přednáška, vyprávění, vysvětlování

komunikativní výuka – řízený rozhovor, diskuse, beseda

práce s textem – dominuje žákovo učení z textu (resp. využívání textu)

problémové učení – řešení problémových úloh, problémový rozhovor

aktivizující metody – aktivizují vlastní učební práci žáků

názorně demonstrační metody (předvádění, projekce, experiment aj.) – smyslové zprostředkování obsahu

dovednostně praktické metody (pohybové, praktické, pracovní činnosti, laboratorní cvičení, praxe, grafické, výtvarné, hudební činnosti aj.) – osvojení motorických a psychomotorických dovedností



upozornila dané školy na nízké zastoupení efektivnějších metod a forem výuky, na nízkou míru individuálního přístupu ve výuce, na špatné časové rozložení hodiny, na to, že pozornost by neměla být věnována pouze úzké skupině žáků či žákovi u tabule. Za organizačně nevhodné pak Česká školní inspekce považuje také slučování hodin jednoho předmětu do bloků (např. tři hodiny českého jazyka následující po sobě).

Přínos vyučovacích hodin pro žáky byl i v důsledku výše uvedených zjištění hodnocen jako vysoký pouze v necelých 13 % sledovaných hodin. Naopak v téměř 18 % hodin byl přínos pro žáky nízký.

Specifika hospitovaných předmětů

Průběh hospitovaných vyučovacích hodin českého jazyka byl postaven převážně na frontální výuce s dominantní rolí učitele, komunikace mezi učitelem a žáky probíhala formou řízeného rozhovoru. Průběžně byly zařazovány i formy učení spjaté se samostatnou činností žáků a prací ve dvojicích. Komunikativní schopnosti žáků a jejich jazykové dovednosti byly celkově průměrné až podprůměrné. Zvolené organizační formy i využívané metody výuky postrádaly obsahovou pestrost a neposkytovaly žákům dostatečný prostor pro rozvoj kompetencí k učení, kritického myšlení a čtenářské gramotnosti. Ve struktuře sledovaných hodin chybělo systematické opakování a upevňování probíraného učiva. Nedostatkem výuky byla také absence formativního hodnocení a cílené podpory schopnosti žáků provádět vzájemné hodnocení a sebehodnocení.

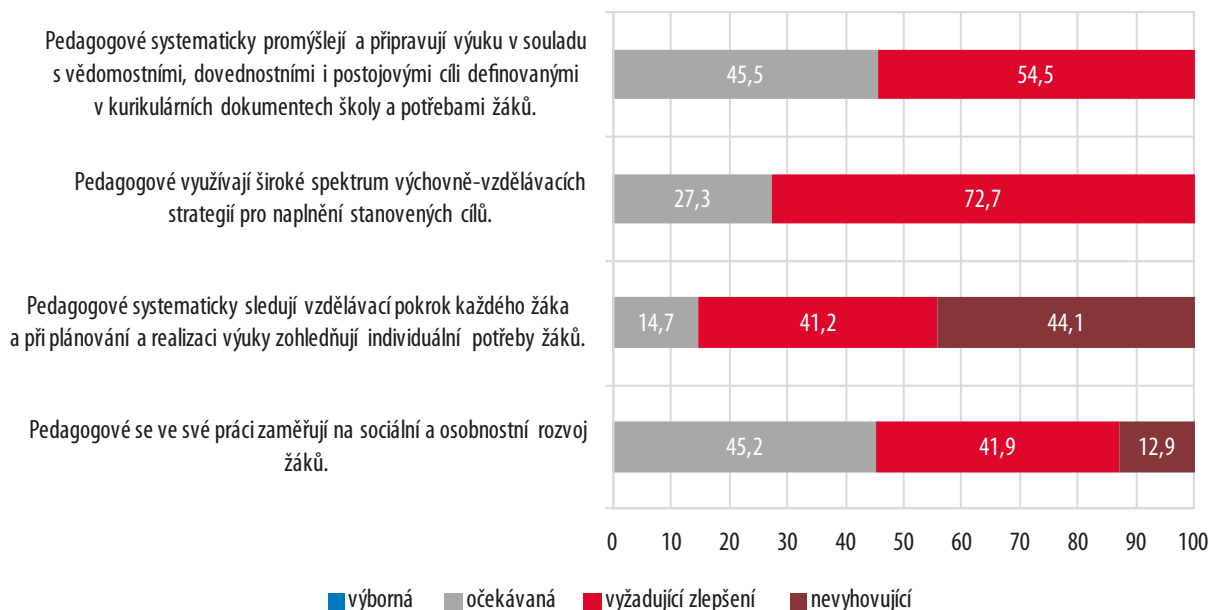
V hospitovaných vyučovacích hodinách cizích jazyků převažovala frontální výuka a metoda řízeného rozhovoru. Nízká pestrost použitých forem a metod výuky vedla k časté pasivitě žáků, žáky se nedařilo dostatečně aktivizovat a motivovat. Bylo patrné, že žáci nemají zažitý aktivní přístup k výuce, projevují nízkou míru samostatnosti a iniciativy. V hodinách často chybělo průběžné upevňování probíraného učiva a závěrečné shrnutí podpořené formativním hodnocením. Ve výuce nebyly dostatečně zastoupeny činnosti komplexně podporující jazykové dovednosti žáků potřebné pro úspěšné zvládnutí společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka (zejména poslech, práce s textem a písemný projev).

Výuka matematiky byla vedena většinou frontálně s dominantním postavením učitele. Při procvičování nového učiva i opakování již osvojených postupů hrál učitel dominantní roli. Vyučující se často věnovali pouze některým žákům (např. těm, kteří řešili příklady u tabule). Individuální podpora zohledňující vzdělávací potřeby žáků byla patrná pouze v části hospitovaných hodin. V minimální míře byla rozvíjena schopnost žáků samostatně analyticky vyhodnotit matematickou podstatu zadaného úkolu a volit vlastní strategie vhodných řešení. Žáci často neprokazovali znalosti odpovídající příslušným ŠVP, řada žáků měla problémy se zvládnutím základních dovedností, a to i v nastavbovém studiu. V hospitovaných hodinách matematiky nebyly dostatečně využity příležitosti k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení žáků. Formativní hodnocení žáků bylo využito jen okrajově, chyběl efektivní závěr hodiny zaměřený na shrnutí a upevnění poznatků.

3.4.2 Hodnocení průběhu vzdělávání

Celkové hodnocení průběhu výuky Českou školní inspekcí vychází z modelu tzv. kvalitní školy. Ve výuce by měly být výukové cíle, formy a metody přizpůsobeny individuálním schopnostem žáků, měly by být rozvíjeny vědomosti, dovednosti a postoje žáků. Důležitým prvkem vzdělávacího procesu by mělo být sebehodnocení žáků.

Hodnocení středních škol podle modelu kvalitní školy v oblasti výuky – podíl škol (v %)



Pouze v 45,5 % hodnocených škol vychází většina pedagogů z dosavadních znalostí a zkušeností žáků a přihlíží k jejich specifickým potřebám, podněcuje u žáků motivaci k učení a snaží se rozvíjet všechny okruhy vzdělávacích cílů. Ve velké skupině škol (54,5 %) většina pedagogů při přípravě výuky z těchto aspektů nevychází, což představuje významné negativní zjištění. Kontinuita znalostí a dovedností žáků mnohdy chybí (často i v důsledku výše zmiňovaných vysokých absencí), tato skutečnost se pak nutně promítá do průběžných vzdělávacích výsledků.

V necelých 15 % škol je pedagog sledován vzdělávací pokrok každého žáka na očekávané, tedy postačující úrovni. Ve 41,2 % škol většina pedagogů systematicky eviduje výsledky žáků, avšak zpětná vazba se v těchto případech zpravidla omezuje na sdělení známek se stručným komentářem. Ve velké skupině škol (44,1 %) nemá většina pedagogů systematickou evidenci výsledků jednotlivých žáků, nebo se tato evidence omezuje pouze na známky. Pedagogové průběžně neidentifikují problémy žáků ve vzdělávání, výuka tak není nijak diferencována.

Spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů využívají pedagogové na potřebné úrovni jen v 27,3 % škol – v nich je ve výuce zastoupena individuální práce žáků a účelně je využíváno více různých forem a metod výuky. Ve výrazné většině škol (72,7 %) není výuka dostatečně promyšlena s ohledem na její cíle. Pedagogové, kteří se snaží do výuky zahrnovat aktivizující metody a formy, tak často činí neúčelně, především z důvodu velmi nízké motivace žáků.

3.5

Vzdělávací výsledky žáků

Česká školní inspekce se při prezenční inspekční činnosti zaměřila také na to, jakými způsoby pracují školy (vedení, předmětové komise, školní poradenská pracoviště) se vzdělávacími výsledky žáků. Pozornost byla zaměřena nejen na výsledky u maturitní zkoušky, ale i na výsledky v průběhu vzdělávání v jednotlivých ročnících.

Při prezenční inspekční činnosti bylo mj. zjišťováno, do jaké míry vedení škol, další or-



gány škol, jako jsou předmětové komise, a pracovníci školního poradenského pracoviště (výchovný poradce a školní metodik prevence) vzájemně spolupracují na podpoře žáků ohrožených rizikem školní neúspěšnosti. Ve většině navštívených škol byla tato spolupráce hodnocena jako nedostatečná.

V pedagogických radách se výsledky vzdělávání žáků včetně výsledků maturitních zkoušek projednávají a vyhodnocují, spíše však převažuje sumarizace nad analýzou výsledků a zhodnocením vývoje. Následná opatření nejsou přijímána. Podobná situace převládala i v předmětových komisích, jejich činnost byla převážně zaměřena na předávání organizačních informací, realizaci úprav ŠVP, formální kontrolu plnění tematických plánů a plánování dalšího vzdělávání pedagogů. Nepříznivým výsledkům žáků se tyto orgány systematicky nevěnují, nezpracovávají analýzy výsledků vzdělávání a nepřijímají vhodná opatření k nápravě nedostatků ve znalostech žáků. Za důvody neprospěchu žáků mají školy tendenci považovat především nedostatečný studijní potenciál žáků, jejich nízkou motivaci ke studiu a vysokou absenci ve výuce, přičemž adekvátní opatření (např. opatření v organizaci přijímacího řízení, účinná opatření snižující školní neúspěšnost) školy nepřijímají.

Poskytování poradenských služeb žákům ohrožených rizikem školního neúspěchu bylo často hodnoceno jako nedostatečně kvalitní a formální. Na kvalitě práce výchovného poradce a školního metodika prevence se negativně odráží chybějící důsledná kontrola vedení školy a nesystematický přístup k řešení výchovných a studijních problémů žáků, zejména záškoláctví a vysoké absence. Účinnost navrhovaných postupů vyhodnocují výchovní poradci pouze nahodile na základě neformálních kontaktů s pedagogy a žáky, a to přesto, že ve více než polovině navštívených škol vykonává funkci výchovného poradce učitel se sníženým úvazkem.

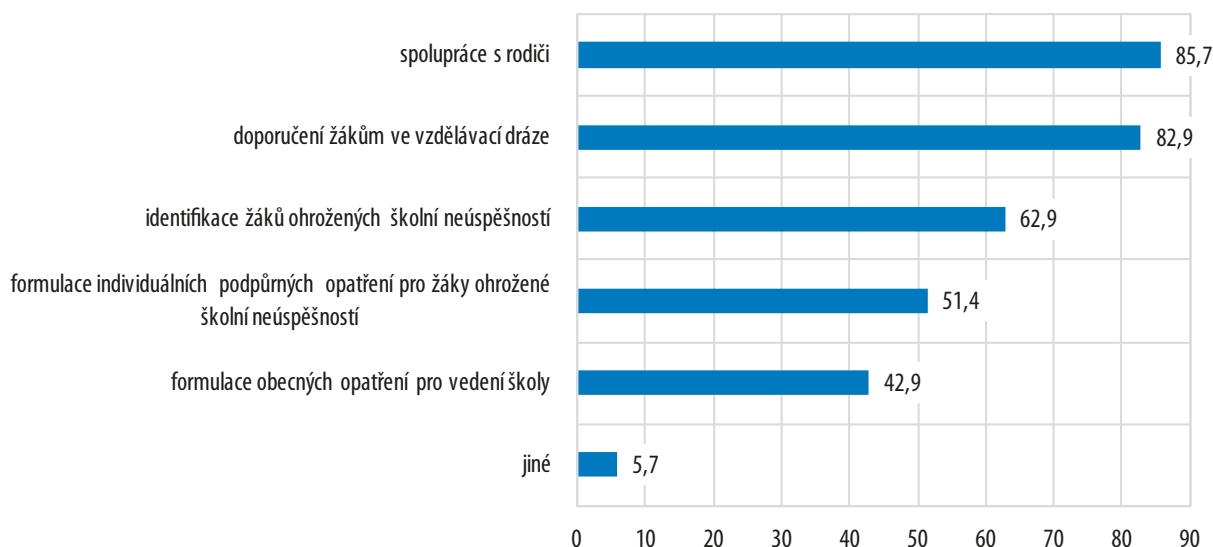
Tabulka 6

Osoba, která plní funkci výchovného poradce – podíl škol (v %)

	Podíl
Ředitel	5,6
Zástupce ředitele	11,1
Učitel s celým úvazkem	22,2
Učitel se sníženým úvazkem	55,6
Pedagogický pracovník bez úvazku	2,8
Externí pracovník	2,8
Nikdo	2,8

Podíl výchovných poradců v navštívených školách, kteří nemají snížený úvazek, případně vykonávají funkci ředitele či zástupce ředitele, je v součtu vysoký. Tato skutečnost v mnohých školách představuje komplikaci pro komplexní výkon všech činností výchovných poradců.

Činnosti, kterým se výchovný poradce věnuje – podíl škol (v %)



Nejčastější náplní práce výchovného poradce je spolupráce s rodiči žáků a doporučení žákům v jejich vzdělávací dráze. Velmi důležitou (avšak v daných školách jen formálně a neefektivně uplatňovanou) činností výchovného poradce je identifikace žáků ohrožených školní neúspěšností. Pouze přibližně v polovině škol formuluje výchovný poradce individuální podpůrná opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností.

Česká školní inspekce zjišťovala také podíl žáků hodnocených stupněm „nedostatečný“ na konci školního roku v českém jazyce, cizím jazyce nebo matematice v předchozím školním roce 2015/2016. Podíl neúspěšných žáků se pohyboval v jednotlivých ročnících zhruba okolo 10 % (8,9 % v 1. ročníku, 13 % v 2. ročníku a 10,1 % ve 3. ročníku). Podíl žáků hodnocených stupněm „nedostatečný“ v 1.–3. ročníku byl výrazně nižší než podíl neúspěšných žáků ve společné části maturitní zkoušky ve školním roce 2015/2016 (čistá neúspěšnost ve sledovaných školách dosáhla 49 %, hrubá neúspěšnost 65 %). Tato skutečnost významně potvrzuje názor, že uvedené školy dostatečně neřeší nedostatky ve znalostech a dovednostech žáků v průběhu vzdělávací dráhy, v důsledku čehož se tyto nedostatky kumulují a projevují se až v závěru studia ve společné části maturitní zkoušky. Doprovodným jevem je také nadhodnocování známek žáků na vysvědčení.

Zjišťováno bylo i to, zda sledované školy ověřují výsledky žáků i jinými způsoby než vlastní klasifikací. Takové ověřování výsledků provádí pouze necelé tři pětiny škol. V největší míře využívají školy vlastní srovnávací nebo ověřovací testy, v menší míře provádějí externí hodnocení komerčními testy (např. testování Kalibro).

Důležitým indikátorem kvality výsledků vzdělávání je podíl žáků, kteří začali studovat maturitní obor vzdělání a dokončili jej. Ve sledovaných školách dokončilo ve školním roce 2015/2016 pouze necelých 30 % žáků studium v těch maturitních oborech, do nichž byli přijati. Do této velmi nepříznivé statistiky se promítají nejen dlouhodobě neuspokojivé výsledky u maturitních zkoušek (počty žáků, kterým se nepodařilo maturitní zkoušky vykonat), ale i odchody žáků ze vzdělávání v průběhu studia (např. z důvodu vysoké absence, nebo odchodu do zaměstnání v případě žáků nástavbového studia). Na nízký podíl žáků, kteří studium dokončí, má významný vliv absence účinného systému přijímacího řízení, kdy jsou přijímáni i žáci bez potřebných studijních předpokladů, ale také neúčinný systém opatření podporující žáky při jejich vzdělávání.

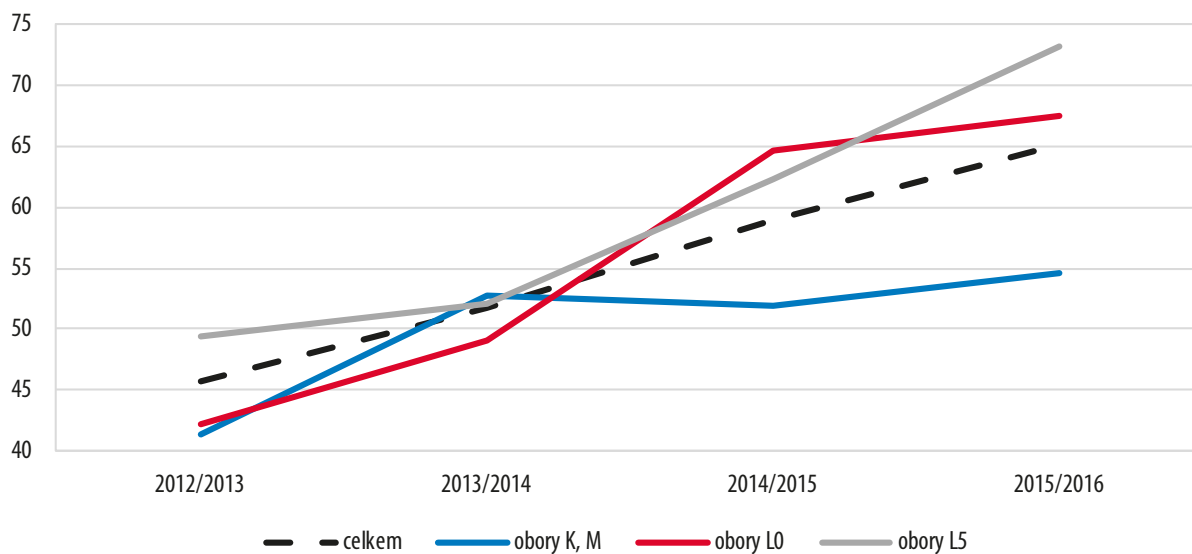
Podíl žáků, kteří do maturitních oborů hodnocených škol přestoupili z jiných škol, je přibližně na stejné úrovni jako v ostatních středních školách. Podíl těchto žáků dosáhl ve školním roce 2015/2016 celkem 6,1 %.



Významně negativním zjištěním je také skutečnost, že ve dvou třetinách sledovaných škol se během posledních tří školních let vzdělávali žáci, kteří po úspěšném absolvování všech ročníků třikrát neuspěli u maturitní zkoušky (nejčastěji ve společné části) a následně byli (v souladu s právními předpisy) opět přijati do maturitního ročníku, na jehož konci absolvovali/absolvuji většinou další neúspěšné pokusy o vykonání maturitní zkoušky. V průměru připadá na jednu hodnocenou školu 3,7 takových žáků.

Graf 14

Hrubá míra neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky mezi lety 2012/2013–2015/2016 – podíl žáků (v %)

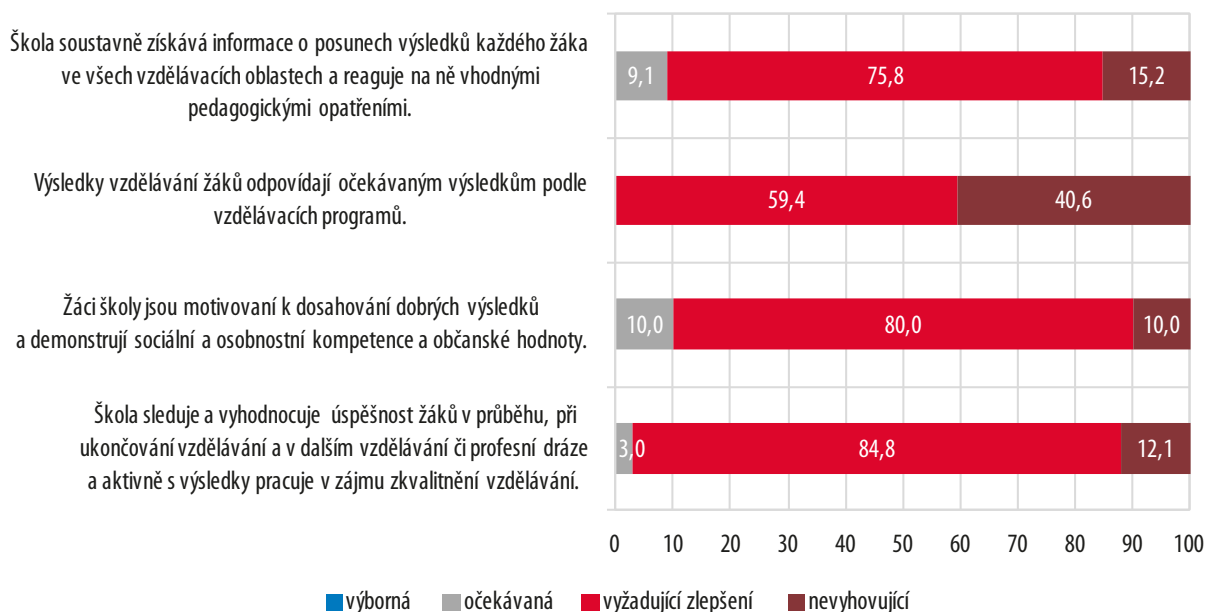


Mezi školními lety 2012/2013 a 2015/2016 se hrubá míra neúspěšnosti žáků (jde o žáky, kteří byli u maturitní zkoušky neúspěšní, nebo k ní nebyli připuštěni z důvodu neprospěchu v závěrečném ročníku studia) ve společné části maturitní zkoušky postupně zvyšovala. Ve školním roce 2015/2016 dosáhla hrubá míra neúspěšnosti 65 % žáků. Nejhorší situace je v nástavbových oborech, kde takových žáků je dokonce 73 %.

Česká školní inspekce v příslušných inspekčních zprávách uvedla pro školy doporučení ke zlepšení výsledků žáků ve společné části maturitní zkoušky. Ve 25 z 34 hodnocených škol (73,5 %) doporučila zvážit omezení nabídky oborů poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou (tzn. nepřijímat další žáky ke vzdělávání) nebo podat žádost o výmaz těchto oborů vzdělání z rejstříku škol a školských zařízení. Mezi obory vzdělání, které by měly být ukončeny, patří zejména nástavbový obor 64-41-L/51 Podnikání, ve kterém bylo zjištěno nejvíce nedostatků (nesoulady ŠVP s RVP, absence výuky druhého cizího jazyka, přijímání žáků bez stanovení kritérií, vysoká míra absencí apod.). Nepřijímat žáky do tohoto oboru nebo podat žádost o výmaz bylo doporučeno 16 školám, tedy téměř polovině navštívených středních škol. Několika školám bylo doporučeno omezení nabídky ostatních oborů (např. 65-41-L/51 Gastronomie, 23-43-L/51 Provozní technika).

Stěžejním cílem škol v oblasti výsledků vzdělávání je úspěšné ukončení studia žáků, dosažení stavu, kdy jejich absolventi jsou vybaveni takovými znalostmi, vědomostmi, dovednostmi a kompetencemi, aby byl naplněn předpoklad jejich úspěšnosti v profesním životě. Velmi důležité je, aby každá škola byla schopna systematicky zjišťovat objektivní informace o kvalitě svého vzdělávání a aby na jejich základě pak přijímala účinná opatření. Stejně důležitým předpokladem je schopnost zajistit, aby vzdělávací výsledky žáků odpovídaly požadavkům realizovaných vzdělávacích programů, mimo jiné tedy zajistit to, aby škola svou činností dokázala motivovat žáky k dosahování co nejlepších výsledků podle jejich schopností a dovedností.

Hodnocení středních škol podle modelu kvalitní školy v oblasti vzdělávacích výsledků žáků – podíl škol (v %)



Tři čtvrtiny z 34 navštívených škol získávají aktuální informace o výsledcích vzdělávání žáků nahodile nebo v omezené míře. Pokroku žáků v procesu vzdělávání není věnována dostatečná pozornost. Školy se zjištěnými vzdělávacími výsledky zabývají pouze formálně a nepřijímají efektivní opatření. Nevyhovující situace převládá v 15,2 % škol, které aktuální informace o výsledcích žáků nezjišťují a nepřijímají žádná opatření ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků. Pouze 9,1 % škol získává informace o pokroku ve vzdělávání žáků na potřebné úrovni.

Nejslabšího hodnocení Českou školní inspekcí dosáhly školy při hodnocení kritéria „Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů“, kdy ani jedna škola nedosáhla očekávané (tedy postačující) úrovně. Pouze v 59,4 % škol jsou výsledky většiny žáků alespoň částečně v souladu s očekávanými výsledky podle vzdělávacích programů. Žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků vzdělávání, vytvářejí tyto školy pouze omezené podmínky pro jejich zlepšování. Ve více než dvou pětinach škol nejsou výsledky většiny žáků v souladu s požadovanými výstupy vzdělávacích programů. Těmto žákům školy nevytvářejí odpovídající podmínky pro zlepšování.

V 80 % škol není věnována dostatečná pozornost motivaci žáků k učení a dosahování úspěšnosti ve vzdělávání a desetina škol jí nevěnuje pozornost žádnou. Na potřebné úrovni věnuje pozornost motivaci žáků pouze desetina škol.

Nesystematické vyhodnocování úspěšnosti žáků v průběhu a při ukončování studia bylo zjištěno v 84,8 % škol. Opatření vedoucí ke zkvalitňování procesu hodnocení úspěšnosti žáků jsou nedostatečná a formální, s výsledky hodnocení pracují pedagogové i vedení školy nesystematicky a nedostatečně. Ve 12 % škol se úspěšnost žáků v průběhu a při ukončování vzdělávání vůbec nevyhodnocuje.

4 Závěry

Z výsledků inspekční činnosti ve školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, jejichž žáci opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky, vyplývají především negativní zjištění, která významně převažují nad dílčími pozitivy.



- Nabídka oborů vzdělání pětiny škol neodpovídá vzdělávací strategii kraje (kraje by měly navíc znovu posoudit vhodnost skladby jejich oborové vzdělávací struktury).
- Koncepce řady škol a jejich strategické dokumenty neodrážejí potřebu řešit dlouhodobou neúspěšnost žáků.
- Většina hodnocených škol neprovádí systematickou analýzu příčin neúspěšnosti žáků a nepřijímá efektivní opatření k jejich zlepšení.
- Většina sledovaných škol nevyhodnocuje opatření směřující ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky.
- Nízká míra odborné kvalifikovanosti pedagogů a nedostatečná míra aprobovanosti výuky v předmětech matematika a cizí jazyk nevytvářejí dobrý předpoklad pro kvalitní vzdělávání a dobré vzdělávací výsledky žáků.
- Hodnocené školy vykazují velmi vysokou míru fluktuace učitelů.
- Hodnocení výuky vedením škol (s využitím hospitační činnosti) a poskytování účinné zpětné vazby pedagogům je zcela nedostačující.
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků neodpovídá potřebám většiny hodnocených škol v oblasti podpory žáků při vzdělávání, využívání efektivních vzdělávacích strategií i managementu třídy.
- Organizace přijímacího řízení většiny hodnocených škol neumožňovala ověřit vstupní znalosti a předpoklady žáků pro maturitní studium. Ani povinné přijímací zkoušky uvedený problém neřeší z důvodu absence cut-off score, možnosti přijímat uchazeče v dalších kolech bez přijímací zkoušky a také obsahovým zaměřením přijímací zkoušky pouze na profilové předměty český jazyk a matematika. Chybí tedy zjišťování studijních předpokladů žáků a zaměření zkušebních testů spíše na čtenářskou a matematickou gramotnost než na vzdělávací obory.
- Vzdělávání žáků je negativně ovlivněno vysokou mírou absence žáků (omluvené i neomluvené), přičemž školy nepřijímají efektivní opatření k zamezení nebo snížení tohoto negativního jevu.
- Při výuce jednostranně převažují metody a formy práce, které nepodněcují aktivitu žáků a nezvyšují jejich motivaci k učení a dosahování lepších výsledků ve vzdělávání.
- Pedagogické rady, metodické orgány a výchovní poradci dostatečně neanalyzují a neřeší nedostatky ve znalostech a dovednostech žáků v průběhu vzdělávání, v důsledku čehož se tyto nedostatky kumulují a projevují až v závěru studia při maturitní zkoušce.
- Dvě třetiny hodnocených škol umožňují vzdělávání žákům, kteří opakovaně neuspěli u maturitní zkoušky a u kterých je s ohledem na průběh jejich vzdělávání předpoklad, že neuspějí opět.
- Nejproblematictějšími obory vzdělání z hlediska úspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky jsou nástavbové obory, zejména obor vzdělání 64-41-L/51 Podnikání.

5 Doporučení

5.1

Doporučení pro školy

S ohledem na výše představené výsledky inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje 34 hodnoceným školám, jejichž žáci jsou dlouhodobě neúspěšní ve společné části maturitní zkoušky, stejně jako dalším středním školám, které se potýkají s obdobnými problémy, a jejichž žáci jsou rovněž ohroženi školním neúspěchem:

- V rámci každé školy vyhodnotit vzdělávací nabídku tak, aby odpovídala nejen reálným předpokladům úspěšného absolvování studia, ale také budoucímu uplatnění žáků na trhu práce, a to utlumením nebo i podáním návrhu na výmaz vybraných oborů vzdělání z rejstříku škol a školských zařízení.
- Rozšířit způsob přijímání uchazečů o studium důsledným uplatňováním školní přijímací zkoušky, která bude dostatečným způsobem ověřovat obecné studijní předpoklady uchazečů o středoškolské vzdělání.
- Systematicky analyzovat pokrok žáků po celou dobu jejich vzdělávání a na všech úrovních (vedení školy, metodické orgány, výchovné a kariérové poradenství) a přijímat opatření proti riziku jejich neúspěšnosti v průběhu vzdělávání.
- Na zjištění reagovat opatřeními směřujícími i ke změnám oboru vzdělání, které odpovídají schopnostem žáků a jejich motivaci, a to již v průběhu vzdělávání.
- Kontinuálně vyhodnocovat účinnost přijímaných opatření ke zlepšení úspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky a důsledně na ně reagovat.
- Stabilizovat pedagogické sbory a zajistit vyšší kvalifikovanost učitelů a aprobovanost výuky předmětů matematika a cizí jazyk.
- Další systematické vzdělávání pedagogických pracovníků (pedagogických sborů) zaměřit na oblasti podporující úspěšnost žáků ve vzdělávání (vzdělávání zaměřené na žáky s rizikem školního neúspěchu, využívání efektivnějších forem a metod výuky) a pravidelně vyhodnocovat přínos vzdělávacích akcí.
- Na úrovni vedení školy a jednotlivých předmětových komisí zaměřit pozornost na průběžné vyhodnocování kvality výuky, realizovat hospitace zaměřené na naplňování cílů výuky podle ŠVP a předpokladů žáků, na formy a metody výuky a motivaci žáků k učení.
- Realizovat účinná opatření proti vysokým absencím žáků při výuce na základě podrobné analýzy příčin vysoké absence vypracované vedením školy a školním poradenským pracovištěm, stanovení jasných pravidel pro omlouvání absence ve školním řádu (např. absence delší než jeden den musí být omluvena lékařem, v případě účasti na jednání soudu nebo úřadu předložit příslušné potvrzení apod.).



Doporučení pro zřizovatele a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Posoudit, průběžně vyhodnocovat a optimalizovat celkovou oborovou strukturu v jednotlivých krajích tak, aby reflektovala poměr mezi vzdělávací nabídkou a poptávkou po ní.
- Provést revizi skladby oborů vzdělání u zřizovaných škol a utlumit takové obory vzdělání, které neodpovídají dlouhodobému záměru rozvoje vzdělávání v daném kraji.
- Sledovat zřizované školy, které vykazují opakovanou a vysokou míru neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky, vyhodnocovat přijímaná opatření i z pohledu zřizovatele, zvážit výmaz vybraných oborů vzdělání u těchto škol.
- Na úrovni MŠMT přijmout taková opatření, která přispějí k eliminaci opakovaného neúspěšného vzdělávání, sledovat míru neúspěšnosti škol ve společné části maturitní zkoušky a důsledně využívat řízení o zápisu či výmazu škol a školských zařízení či jednotlivých oborů vzdělání ze školského rejstříku.

Využívání digitálních technologií
v mateřských, základních, středních
a vyšších odborných školách

Tematická zpráva

2016
2017

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekčního elektronického zjišťování uskutečněného v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, které bylo zaměřeno na zjišťování podmínek pro využití digitálních technologií. Inspekční činnost byla realizována v souladu s § 174 odst. 2 písm. a) a § 174 odst. 15 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Inspekční elektronické zjišťování, připravené ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, je také příspěvkem České školní inspekce k naplňování Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, konkrétně pak jejího opatření 5.3 (Podpora pravidelného sběru dat, monitoringu stavu a využívání digitálních technologií ve vzdělávání).

Inspekční činnost byla realizována v průběhu školního roku 2016/2017 prostřednictvím online elektronického dotazníku pro ředitele všech mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol, přičemž některá data (např. kvalitativní údaje o využívaných technologiích) pak byla ještě verifikována v rámci realizace výběrového zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol, kdy na jednotlivých školních počítačích (a mobilních zařízeních) byly realizovány elektronické testy prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET.

2 Zaměření inspekční činnosti

Inspekční elektronické zjišťování bylo zaměřeno zejména na otázky podmínek pro využití digitálních technologií ve vzdělávacích procesech (koncepční otázky, personální zajištění, materiálně-technické podmínky apod.). Toto zjišťování (a stejně tak tato tematická zpráva) si nekladlo ambici postihnout problematiku jako komplexní celek, tzn. hodnotit mimo zmíněných podmínek výrazněji také průběh a výsledky vzdělávání za použití digitálních technologií nebo rozvoj informační gramotnosti (na tyto problematiky Česká školní inspekce zaměřuje jiná šetření). Důvodem je především omezení vyplývající z použitého modelu zjišťování dat (inspekční elektronické zjišťování je elektronickým sběrem dat do formulářů, na jejichž otázky odpovídá zpravidla ředitel školy), který je vhodný pouze pro sledování některých indikátorů, neboť neposkytuje možnost odlišit jednotlivé souvislosti tak, jako jiné nástroje inspekčního zjišťování a hodnocení v rámci prezenční inspekční činnosti – jako jsou např. hospitační činnost v jednotlivých hodinách výuky, rozhovory nebo ankety s jednotlivými učiteli, žákovské ankety nebo např. informace o výsledcích žáků získané prostřednictvím výběrových zjišťování výsledků vzdělávání (elektronické testování prostřednictvím informačního systému InspIS SET). Tyto nástroje České školní inspekce jsou využívány v rámci komplexní či tematické inspekční činnosti (prezenční inspekční činnost ve školách) a nejen ve školním roce 2016/2017 byly zaměřeny i na otázky zapojení digitálních technologií do výuky, přičemž interpretace dat z tohoto typu šetření doplní zjištění uvedená v této tematické zprávě (spolu s interpretací dat o výsledcích vzdělávání žáků v oblasti informační gramotnosti) jednak v tematické zprávě věnující se míře podpory, rozvoji a dosažené úrovni žáků v informační gramotnosti, jednak v příslušných kapitolách Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2016/2017, která bude publikována v prosinci 2017.

Elektronický formulář inspekčního elektronického zjišťování byl Českou školní inspekcí rozeslán v modifikaci pro samostatné mateřské školy a v modifikaci pro základní školy, střední školy, vyšší odborné školy a subjekty zahrnující činnosti více škol tak, aby otázky konvenovaly zaměření a činností dotčených subjektů. Do inspekčního zjišťování tak bylo zapojeno 3097 samostatných mateřských škol a 5316 škol druhé skupiny (1962 samostatných základních škol, 1021 samostatných středních škol, 38 samostatných vyšších

odborných škol, 1 995 sloučených základních a mateřských škol, 125 sloučených středních a vyšších odborných škol, 101 sloučených středních škol a základních škol, 5 sloučených středních škol a mateřských škol a 2 sloučené mateřské školy, základní školy, střední školy a vyšší odborné školy).

V rámci těchto segmentů (druhů škol) jsou pak výsledky prezentovány i v této tematické zprávě. Z důvodů značných odlišností výsledků zjišťování pak byl segment základních škol ještě dále rozdělen na malé školy (školy s méně než 150 žáky) a velké školy (školy o velikosti nad 150 žáků)¹.

Některá porovnatelná zjištění jsou uváděna i v kontextu dříve provedených šetření České školní inspekce orientovaných na podmínky ICT ve školách. Tato šetření byla realizována v letech 2009 a 2012 a jsou publikována v příslušné tematické zprávě² a výroční zprávě³.

3 Obecná zjištění, koncepce využití a rozvoje digitálních technologií ve školách

Využívání digitálních technologií v mateřských školách (dále i „MŠ“) má specifický charakter. Na rozdíl od základních (dále i „ZŠ“) a středních škol (dále i „SŠ“) nerealizují mateřské školy vzdělávání v takto zaměřeném specializovaném oboru (ICT), digitální technologie slouží jako jedna z doplňkových forem vzdělávání dětí, jsou určeny především pro oblast řízení a komunikace a plní také roli nástroje pro přípravu procesu vzdělávání ze strany pedagogických pracovníků.

V ZŠ, SŠ a vyšších odborných školách (dále i „VOŠ“) pak digitální technologie plní více úloh. Vedle komunikační funkce má vyšší význam také užívání informačních systémů pro vedení agendy škol. Významnější roli než v MŠ mají technologie také při vzdělávání žáků/studentů, a to jak v podobě specifických forem práce při výuce řady oborů/oblastí, tak i jako samostatný vzdělávací obor Informační a komunikační technologie.

3.1

Koncepce a strategie oblasti digitálních technologií ve školách

Koncepční uchopení celé oblasti digitálních technologií na úrovni konkrétní školy je velmi zásadním prvkem efektivní a úspěšné implementace celého širokého spektra technologií a jejich funkcí do života školy. Existence a kvalita takové koncepce, stejně jako její aktualizace a průběžné vyhodnocování jejího naplňování, jsou výrazným protipólem k některým potenciálním rizikům, která se s životním cyklem implementace a užívání technologií pojí, zejména ve vztahu k vyhodnocení efektivity. Jde především o jistou vyšší složitost doprovázenou velmi prudkými změnami standardů v čase, poměrně vysoké náklady na pořízení a provoz, dlouhodobost budování celého prostředí (při velmi omezeném a průběžném financování), vysoký význam vzdělávání uživatelů a mnohdy obtížné vyhodnotitelný přínos.

Formulace a naplňování takových strategií je tak velmi zodpovědným a obtížným úkolem vyžadujícím skutečně kvalitní personální zajištění (odbornost a praxe, a to nejlépe nejen v oblasti ICT, ale také v oblasti vzdělávání). Právě nedostatek takových personálních zdrojů

1 Tabulky jsou uváděny v členění na **samostatné mateřské školy**, subjekty, které vykonávají činnost **základní školy** (tj. samostatné ZŠ, ZŠ + MŠ, ZŠ + SŠ a další kombinace) dále dělené na **malé** (do 150 žáků) a **velké** (nad 150 žáků) a subjekty, které vykonávají činnost **střední či vyšší odborné školy** (tj. samostatné SŠ, samostatné VOŠ, SŠ + VOŠ, SŠ + ZŠ a další kombinace).

2 Tematická zpráva Úroveň ICT v základních školách v ČR je k dispozici na webových stránkách České školní inspekce: <http://www.csicr.cz/html/ICTvZS/html5/index.html?&locale=CSY>

3 Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012 je k dispozici na webových stránkách České školní inspekce: http://www.csicr.cz/html/vzcsi_2011_12/flipviewerxpress.html



je často důvodem, proč mnohé záměry škol zcela postrádají strategický rozměr, dlouhodobou perspektivu, prvky účelnosti a udržitelnosti.

Takové záměry bývají často orientovány zcela parciálně a tendenčně pouze na určité aktuálně populární technologie (často pod vlivem disponibilních podpůrných programů financování), přičemž bývají zcela odtrženy od reálných potřeb a možností školy. Nezřídka jsou pak skutečnými autory takových strategií škol dodavatelé (komerční) některých technologií.

Konkrétním příkladem ne zcela smysluplných strategií může být v minulosti v mnoha školách silně přeceněný význam interaktivních tabulí pořizovaných mnohdy plošně do všech učeben, a to bez skutečně dostatečné, funkční a účinné aplikační a obsahové (vzdělávací) podpory a podpory vzdělávání pedagogů, byť taková podpora mohla být dosažena při vhodném využití různých dotačních titulů (např. v rámci operačních programů EU).

Obtížnost formulace vhodné, skutečně promyšlené a dlouhodobé strategie dále výrazně znesnadňuje nemožnost plánování kvůli v čase nestabilnímu financování (pro možnosti pořizování nových technologií), již zmíněné personální nedostatky vedou a dále povedou k nedostatečnému zohlednění některých nových zásadních témat, jako jsou např. řešení otázek kybernetické bezpečnosti, prevence kyberšikany a různých dopadů legislativy (např. v oblasti ochrany osobních údajů v pojetí GDPR⁴).

Následující tabulka uvádí přehled podílů škol podle formy vymezení a aktualizace priorit v oblasti ICT ve vzdělávání.

Tabulka 1

Vymezení a aktualizace priorit v oblasti ICT ve vzdělávání (v roce 2016) – podíl škol (v %)

Forma vymezení a aktualizace priorit	MŠ	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Ve formě ICT plánu	5,0	36,9	54,1	51,4
V rámci celkové strategie školy	31,0	36,0	46,2	45,7
Prostřednictvím Profilu Škola21	0,1	3,7	6,4	7,9
Jiným způsobem	4,2	2,2	2,2	4,1
Priority stanoveny (nebo aktualizovány) v posledním roce nebyly	60,4	28,2	10,4	11,3

Více než polovina mateřských škol v posledním roce (kalendářní rok 2016) nestanovila nebo neaktualizovala své priority v oblasti ICT. Důvodem může být jejich aktualizace v předchozím období, relativně oprávněné přisouzení menšího významu této oblasti v prostředí předškolního vzdělávání (nepředpokládá se např. přímá práce žáků s PC apod.) nebo nedostatečnost v personálním zajištění oblasti, jak ostatně naznačují i další zjištění prezentovaná v této zprávě.

Formulace a aktualizace koncepčních záměrů často souvisí pouze se zavedením v dané chvíli aktuální podpory (např. výzvy ESF programů apod.), koncepční záměry pak často pokrývají pouze určitý výsek celé oblasti ICT, např. se často soustředí na pouhé pořízení nějakého konkrétního hardwarového (dále i „HW“) zařízení (interaktivní tabule, výměna počítačů v počítačové učebně apod.) bez řešení dalších souvislostí a formulace konkrétního účelu využití s podporou implementace do výukových procesů.

Více než 80 % základních, středních a vyšších odborných škol a subjektů vykonávajících činnost více druhů škol stanovilo nebo aktualizovalo v posledním školním roce své priority v oblasti ICT ve vzdělávání některým z výše uvedených způsobů.

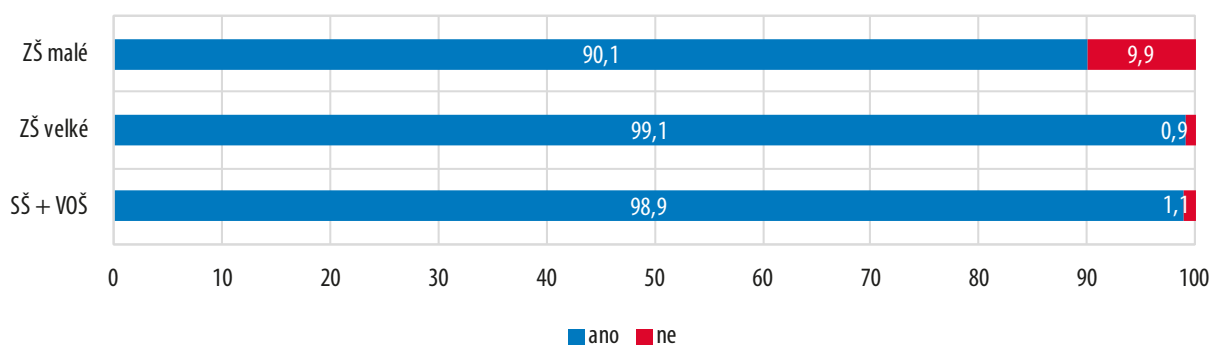
4 GDPR – Obecné nařízení na ochranu osobních údajů (General Data Protection Regulation) obsažené v nařízení Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů. Jde o průlomový a dosud nejvíce ucelený soubor pravidel na ochranu dat na světě, který k datu své účinnosti (25. května 2018) vyvolá potřebu implementace řady odpovídajících opatření pro všechny organizace spravující nebo zpracovávající osobní údaje.

Informační systémy pro vedení agendy školy

Dalším zjišťovaným jevem bylo případné zavedení a užívání informačního systému pro vedení agend školy. Takové systémy slouží nejen k administraci rutinních záležitostí (rozvrh hodin, suplování, evidence žáků, klasifikace apod.), ale také třeba pro komunikaci s rodiči (informace o školních akcích, přehled absencí žáků, elektronická žákovská knížka apod.). Užívání takových systémů lze hodnotit jako významně pozitivní.

Graf 1

Využití informačních systémů pro vedení agend školy – podíl ZŠ, SŠ a VOŠ (v %)



Téměř všechny velké základní, střední a vyšší odborné školy využívají pro vedení svých agend k tomu určené specifické informační systémy. Přibližně desetina malých základních škol pak tyto systémy nevyužívá. Významně jsou zastoupeny čtyři produkty konkrétních dodavatelů informačních systémů pro správu agend školy (pokrytí více než 10 % škol v daném segmentu).

V této oblasti je patrný výrazný nárůst v porovnání s obdobím předchozích zjišťování České školní inspekce (v roce 2009 používalo takový systém pouze 23,7 % ZŠ). Tento nárůst jistě souvisí s obecným trendem digitalizace agend, ale také s postupným nárůstem administrativní zátěže (a potřeb výkaznictví), která s těmito agendami souvisí (školy jsou nuceny jejich vedení tímto způsobem zefektivňovat), a v neposlední řadě i se zvýšením dostupnosti možnosti využití těchto systémů. Pro implementaci celé řady z nich již není zapotřebí vlastní infrastruktura (servery apod.), protože je možné využívat jejich on-line cloudové podoby⁵.

Při takové potřebě a reálném využití těchto systémů ze strany škol je však jistě namísto zabývat se otázkou nákladů, které státní rozpočet (popř. další zdroje financování škol) vynakládá na jejich provoz. Z veřejně dostupných informací lze poměrně přesně odhadnout náklady na provoz těchto systémů pro konkrétní školy. Tyto náklady (roční) činí cca 10–20 tisíc Kč pro jednu školu (dle velikosti školy), přičemž v uvedené výši jsou pokrývány pouze základní služby provozu a uživatelské podpory. Skutečné náklady však mohou být i výrazněji vyšší (řešení zákaznických úprav, různých nestandardních stavů a požadavků, školení uživatelů apod.).

Z výše uvedeného je zřejmé, že souhrnný roční náklad škol (v tomto modelu jsou uvažovány všechny MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ v ČR) na informační systémy pro agendy školy je minimálně 80 milionů Kč⁶. Nabízí se tedy úvaha, zda by ze strany státu nebylo vhodné zabývat se možností vytvoření centrálního systému, který by byl školám nabídnut zdarma k využití a provo-

5 Zjednodušeně řečeno jde o model poskytování služeb a programů (včetně informačních systémů), ke kterým jejich koncový uživatel přistupuje vzdáleně prostřednictvím internetu. Provoz těchto služeb se všemi náležitostmi (vlastní HW vybavení, technická správa apod.) pak zajišťuje jejich poskytovatel, čímž koncovým uživatelům zcela odpadá nutnost vlastního zajištění těchto náležitostí včetně odpovídajících investic.

6 Cca 8 tisíc subjektů, které nyní informační systém využívají při nejnižším ročním nákladu 10 tisíc Kč. Tento odhad je tedy spíše podhodnocený v porovnání s reálnou výší těchto nákladů.

zován státem. Náklady na vytvoření takového systému by totiž jistě nepřesáhly ani výše uvedené roční výdaje, které jsou nyní vynakládány ze strany škol, náklady na roční provoz by pak neměly přesáhnout částku 10 milionů Kč. Kromě výrazné roční úspory (a možnosti její investice např. do zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání s využitím ICT ve výuce) by bylo možné velmi výrazně snížit administrativní zátěž na straně škol vhodným připojením agend, které jsou v současnosti ze strany škol naplňovány v jiných informačních systémech resortu školství (ministerstvo školství, Česká školní inspekce, přímo řízené ministerské organizace, jako je Národní ústav pro vzdělávání nebo Centrum pro zjišťování výsledků, dále pak krajské úřady apod.), které zpravidla neumožňují integraci (nebo tato integrace přináší další náklady) se stávajícími školními informačními systémy. Mezi takové agendy by mohl patřit sběr statistických výkazů, dat ze školních matrik, administrativa spojená s realizací tzv. jednotné přijímací zkoušky a maturitních zkoušek apod. a samozřejmě pak také agendy, které jsou již pokryty stávajícími školními systémy.

Bez ohledu na výše uvedenou možnost je v každém případě nutné zohlednit vysoké využití školních informačních systémů pro vznik otevřených integračních rozhraní nově budovaného Resortního informačního systému⁷ tak, aby tento systém v maximální možné míře umožnil automatizovanou výměnu dat se školními informačními systémy.

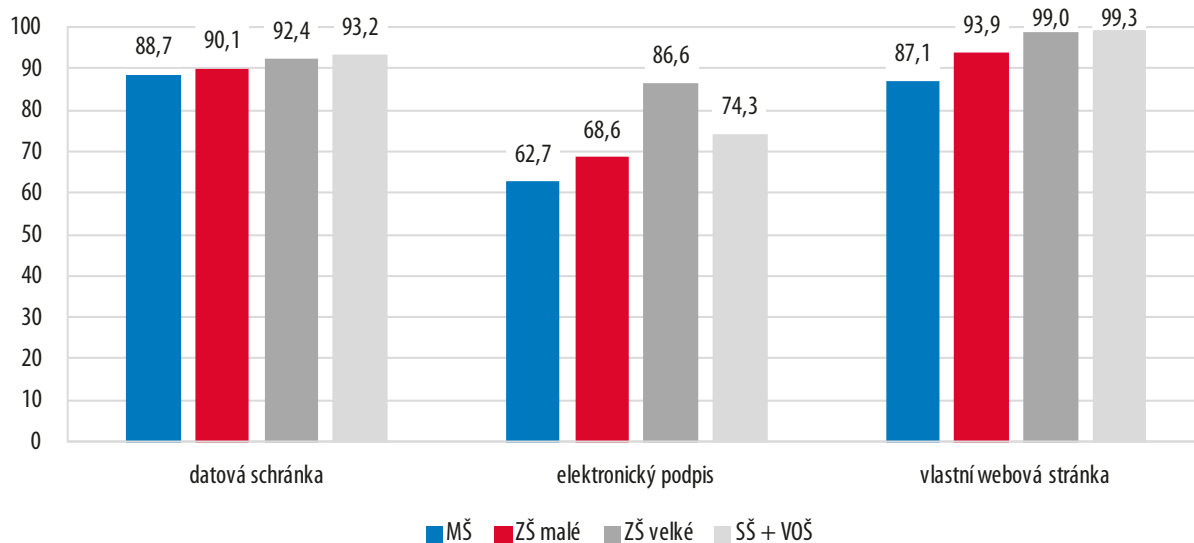
3.3

ISDS, elektronický podpis a weby škol

Dalšími zjišťovanými skutečnostmi, které sice přímo nesouvisí s podmínkami kvality vzdělávání, avšak jsou velmi důležité v oblasti komunikace školy (souvisí mimo jiné také s některými legislativními povinnostmi), byly otázky existence a využití datové schránky (ISDS), elektronického podpisu, webové stránky školy a způsobu komunikace zejména se zákonnými zástupci dětí, žáků a studentů. Související zjištění jsou prezentována v následujícím grafu a textu.

Graf 2

Další využití ICT pro správu školy – podíl škol (v %)



⁷ Záměr vybudování Resortního informačního systému (RIS) integrujícího funkce a data některých ze 45 již existujících informačních systémů v resortu školství (a velkou část z nich díky jejich technologické zastaralosti i nahrazujícího) byl formulován v dokumentu Datová informační politika resortu školství 2015+ již v prosinci 2014. Tento strategický dokument počítal se zahájením ostrého provozu RIS v dubnu 2017. Vývoj RIS však zatím nebyl zahájen a nový termín spuštění provozu je aktuálně projektován až v roce 2022.

Naprostá většina škol ve všech segmentech má zřízenou datovou schránku⁸, kterou také aktivně využívá (v grafu jsou prezentována data o existenci datové schránky). Lze tedy konstatovat, že školy jsou většinou připraveny na povinnost využití tohoto komunikačního kanálu. To platí pro téměř všechny regiony ČR, kde se podíl takových škol pohybuje kolem 90 % a výše.

Výjimkou je v segmentu ZŠ Pardubický kraj, kde podíl takových škol činí pouze 78,7 %, a v segmentu SŠ Královéhradecký kraj (69,9 %).

Současně lze konstatovat, že 87,1 % MŠ spravuje vlastní webovou stránku a 51,7 % z nich používá ke správě webu nějaký redakční systém.

Existence redakčního systému webové stránky je zpravidla předpokladem k tomu, že webová stránka školy je „živá“, tedy že obsahuje skutečně aktuální a atraktivní informace nejen pro zákonné zástupce dětí, žáků a studentů, protože redakční systém umožňuje více či méně i běžnému uživateli ICT jednoduše spravovat obsah webové stránky. V opačném případě (web bez redakčního systému) je zpravidla zapotřebí využít uživatele s vyšší odborností v oblasti ICT, který je např. s ohledem na možnosti MŠ (podrobněji dále v textu) spíše nedostupný, takže webová stránka takové školy se pak v praxi často omezuje pouze na základní kontaktní informace, které jsou mnohdy pouze součástí webu zřizovatele (např. obce).

Se zohledněním těchto skutečností lze konstatovat výraznou nedostatečnost v této oblasti. Vzhledem k tomu, že tato nedostatečnost přetrvává již od dob dříve provedených inspekčních zjišťování v této oblasti, zohlednila Česká školní inspekce tento fakt při vývoji systému InspIS PORTÁL⁹, který je určen široké veřejnosti k získávání informací o školách (mimo jiné také inspekčních výstupů). Tento systém zároveň umožňuje školám tvořit a spravovat vlastní webovou stránku pomocí velmi jednoduchého redakčního systému¹⁰, přičemž celý provoz včetně zajištění webhostingu a zvolené internetové adresy je pro školy zdarma.

V segmentu ZŠ, SŠ a VOŠ vlastní webovou stránku spravují téměř všechny školy (96,4 % ZŠ, 99,3 % SŠ + VOŠ). Redakční systém k tomu využívají dvě třetiny základních a tři čtvrtiny středních a vyšších odborných škol. Častěji využívají redakční systém ke správě webové stránky velké základní školy (75,8 %) ve srovnání s malými školami (57,8 %). I zde platí skutečnosti uvedené v předchozím odstavci pro případ mateřských škol.

4 Personální zajištění digitálních technologií

V oblasti personálního zajištění se uskutečněné zjišťování zaměřilo na zajištění dvou zásadních pozic (rolí) s dopadem na kvalitu podmínek koncepce rozvoje a zajištění provozu digitálních technologií a jejich implementaci do vzdělávacích procesů. Jde o roli ICT koordinátora/metodika¹¹ a pozici (nebo pozice) správce ICT.

Dalším významným indikátorem je také aprobovanost pedagogických pracovníků vyučujících ICT problematiku.

8 Jde o údaj platný již v průběhu školního roku 2016/2017. Od 1. 7. 2017 je pak povinnost školy využívat ISDS dána i legislativou.

9 InspIS PORTÁL – multifunkční webový portál České školní inspekce, který školám a školským zařízením zapsaným ve školském rejstříku umožňuje veřejně publikovat komplexní informace o jejich činnosti. Veřejnost pak může prostřednictvím tohoto systému vyhledávat dostupné školy dle zadaných parametrů a kritérií (a to např. včetně souvisejících inspekčních výstupů). Více o systému naleznete v prezentačním videu: <https://www.youtube.com/watch?v=bkLXrdxLPII&feature=youtu.be>

10 Manuál pro školy Webová stránka školy v systému InspIS PORTÁL je k dispozici: <http://www.csicr.cz/html/InspISPortal/flipviewerexpress.html>

11 ICT koordinátor/metodik vykonává ve škole jak koordinační, tak metodickou práci. Jeho úkolem je metodicky pomáhat kolegům v integraci ICT do výuky většiny předmětů, doporučovat a koordinovat další ICT vzdělávání pedagogických pracovníků, koordinovat užití ICT ve vzdělávání, koordinovat nákupy a aktualizace software, v souladu se školním vzdělávacím programem zpracovávat a realizovat ICT plán školy a koordinovat provoz informačního systému školy. Jeho činnost by neměla obsahovat správu sítě a prostředků ICT (pokud není smluvně ošetřeno), přesto k tomu často dochází.



ICT koordinátor/metodik

Zatímco učitel zastávající funkci ICT koordinátora/metodika působí v 86,6 % velkých základních škol, v případě malých škol je to jen v necelé polovině (46,6 %). Významně se situace odlišuje i z hlediska kvalifikace. Specializační studium v oblasti koordinace na úseku ICT absolvovalo nebo si jej doplňuje 29,3 % koordinátorů/metodiků ICT v malých základních školách oproti 56,9 % koordinátorů/metodiků ICT ve velkých základních školách.

Podíl škol (ZŠ) se zavedenou pozicí ICT koordinátora/metodika se v některých krajích liší. Nejvyšší je v Moravskoslezském kraji (81,1 %), kde je zároveň také výrazně nejvyšší kvalifikovanost těchto pozic, nejmenší pak v Pardubickém kraji a v Kraji Vysočina (58,3 % a 58,2 %), což významně souvisí s vyšším podílem menších škol (v rámci celého kraje), které obecně vykazují zásadnější problémy i v rámci dalších indikátorů oblasti ICT popsanych v této zprávě.

Existence role koordinátora/metodika ICT a jejího kvalitního výkonu je naprosto klíčová také pro formulaci strategie školy v oblasti ICT a obecně pro implementaci technologií do výuky. Příčinou absence koordinátora/metodika ICT je nejvíce finanční nedostatečnost na straně školy.

Zajištění správy ICT

Způsoby personálního zabezpečení samotné správy ICT ve školách znázorňuje níže uvedená tabulka.

Tabulka 2

Personální zajištění (a jeho formy) správy digitálních technologií v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ – podíl škol (v %)*

Forma zajištění správy	MŠ	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Správce ICT – HPP	3,8	5,2	15,8	31,6
Správce ICT – DPP/DPČ – učitel	10,1	10,9	22,2	31,2
Správce ICT – DPP/DPČ – ne učitel	5,0	10,3	8,8	8,0
Žákem/studentem**	x	0,5	0,5	0,5
Externě (dodavatelysky)	61,8	71,5	69,4	49,7
Jiným způsobem	23,5	13,5	10,7	7,8
Není řešeno	4,9	0,7	0,1	0,2

*) součet podílů jednotlivých možností netvoří 100 % – správa ICT může být zajištěna současně více osobami

**) student vyšší odborné školy v případě, že je tato součástí subjektu

Z šetření vyplývá, že správce ICT je k dispozici pouze v malém podílu mateřských a základních škol (celkem v 17,7 % MŠ a 35,1 % ZŠ). V ostatních případech jsou úkony správy prováděny externím dodavatelem služeb. Mnoho škol řeší pravidelnou a běžnou správu digitálních technologií svépomocí (často ředitel školy, koordinátor/metodik ICT nebo učitel ICT) a externího dodavatele volá v případě závažnějších a složitějších problémů. V případě mateřských škol zajišťuje správu často také zřizovatel školy. Školy, v nichž správa ICT není personálně řešena, zdůvodňují tento stav zpravidla tím, že digitální technologie ani nemají k dispozici. V některých případech (bez ohledu na druh školy) správu ICT zajišťují také jiní než výše uvedení pracovníci školy a někdy i rodiče dětí a žáků.

Je zřejmé, že výše popsaný způsob řešení správy ICT zcela neodpovídá skutečným potře-

bám škol a rozhodně ne pak podmínkám realizace dobré praxe při provozu a správě technologií. Zjištěná skutečnost je příliš vzdálena ideálnímu stavu, kdy je učitelům k dispozici odborník, který jim při využití ICT asistuje a řeší případné technické problémy, a to v rámci celého období probíhající výuky. Jeho absence výrazně umenšuje motivaci (a často i odvahu) pedagogů využívat již alespoň zavedené technologie. Takový odborník se pak má mimo jiné věnovat také správě složitějších vnitřních systémů, zajištění bezpečnosti provozu veškerých technologií, má se podílet na jejich efektivním pořízování, komunikovat s jejich dodavateli (i potenciálními) a vykonávat další související klíčové činnosti, které ve stávajícím pojetí většinou buď nejsou vykonávány vůbec, nebo jsou vykonávány zcela nedostatečně, popř. jsou suplovány pracovníky bez dostatečné znalosti a orientace v oboru ICT (u malých škol zejména ředitelem školy).

Zjištění uvedená v tabulce výše je nutné také interpretovat spolu s údaji o finančních nákladech zajištění správy uvedenými v následující tabulce. Ta udává podíl škol, u nichž jsou měsíční náklady na správu zařazeny ve zvolených intervalech.

Tabulka 3

Průměrná výše měsíčních nákladů (v Kč) na správu digitálních technologií – podíl škol (v %)

Výše měsíčních nákladů v Kč	MŠ	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
0	31,2	11,6	4,0	2,3
Do 1 000	52,4	37,3	5,5	4,9
1 001 až 5 000	14,4	44,5	46,5	25,5
5 001 až 10 000	1,3	5,0	26,8	23,0
10 001 až 20 000	0,5	1,2	13,2	21,5
Nad 20 000	0,2	0,5	4,0	22,8

Výše měsíčních nákladů na správu digitálních technologií se liší podle velikosti a typu školy, většinou však mimo SŠ (98 % MŠ, 93,4 % malých ZŠ, 56 % velkých ZŠ) jde o částku do 5 000 Kč, která není, jak by se mohlo zdát, odrazem efektivity zajištění těchto činností, ale fatálního nedostatku finančních prostředků na zajištění všech nutných a obvyklých činností. Vezmeme-li pak v potaz předchozí zjištění (skutečnost, že většina těchto služeb je zajištěna externě, dodavatelsky, a obvyklá hodinová fakturační sazba, resp. spíše minimální sazba je 500 Kč/hod.), vidíme, že správa veškerých prostředků ICT ve škole se omezuje pouze na rozsah maximálně 10 hodin měsíčně. Takový rozsah je ovšem zcela nedostatečný, a to nejen u menších škol. Je navíc zjevné, že v takovém rozsahu mohou být vykonávány pouze elementární činnosti zajišťující chod základních technologií a ad hoc řešení nejzásadnějších provozních problémů, nikoli však důsledná uživatelská podpora (podpora pedagogických pracovníků) nebo jakýkoli řízený rozvoj (např. v souladu se strategií školy, pokud je ovšem formulována).

Podstatné je také zjištění, že v oblasti zajištění správy prostředků ICT nedochází ve sledovaných obdobích (od roku 2009) k žádným výraznějším změnám. Výše popsaný stav je tedy setrvalý až mírně zhoršující se (např. v roce 2009 působil externí dodavatel správy ICT v cca 60 % ZŠ, dnes je to o téměř 10 procentních bodů více).

Je přitom nutné si uvědomit, že nároky na správu školního ICT prostředí se nijak neliší od požadavků na správu libovolného ICT prostředí obdobného rozsahu, v mnoha ohledech je školní prostředí možno hodnotit dokonce spíše jako složitější (např. kvůli silné heterogenitě používaných zařízení a systémů nebo specifické skupině uživatelů – žáků a s tím souvisejícími nároky na zajištění bezpečnosti). I v těch nejmenších školách jde o správu (a uživatelskou podporu) několika desítek (ve větších školách až stovek) počítačů nebo jiných zařízení pro několik desítek až mnoho stovek uživatelů (pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, žáci), přičemž se významněji neliší (od jiných ICT prostředí) skladba základních



systemů (el. pošta, ekonomické a jiné agendové informační systémy, nutnost elektronické výměny dat s jinými informačními systémy státu, zřizovatele apod.).

Zatímco v praxi jiných takto složitých prostředí je výkon kvalifikovaných a časově dostatečně dimenzovaných činností správy zcela běžný (se zcela neoddiskutovatelnou váhou), v prostředí českých škol se stalo zvykem dlouhodobé suplování těchto činností „svěpomocí“ a zcela mimo běžné pojetí „best practice“. Dále bylo také zjištěno, že významný podíl zejména malých ZŠ uvádí nulové náklady na správu ICT. Jde o školy, v nichž se správa ICT omezuje pouze na nejzákladnější (existenční) činnosti související spíše jen se zajištěním chodu školy (ne příliš s využitím ICT ve výuce). Zde tyto činnosti zajišťují zdarma např. rodiče žáků.

V takovém pojetí však nelze zajistit téměř ani elementární provoz (a pokud ano, je to spíše podvědomým snížením měřítek pro jeho kvalitu) a rozhodně pak nelze čelit novým výzvám (např. zajištění vyššího zapojení digitálních technologií do vzdělávacích procesů, vyššího stupně elektronizace agend, systémové integrace, zajištění odpovídající bezpečnosti provozu apod.), tedy jakkoliv efektivně a jinak vhodně zajišťovat rozvoj celé oblasti v daném prostředí.

Zjevnou a hlavní příčinou popsaného stavu je nedostatek finančních prostředků, zejména pro platy nepedagogických pracovníků, jejichž dostatečné zapojení (samozřejmě těch pro oblast ICT kvalifikovaných) by bylo ideálním (kvalitativně lepším a efektivnějším) pojetím zajištění uvedených činností (u menších škol i v redukovaných úvazcích) oproti jiné variantě (vyšším finančním prostředkům určeným na externí služby).

4.3

Pedagogičtí pracovníci pro výuku ICT

Zjišťování v oblasti personálních podmínek se dále zaměřilo také na aprobovanost pedagogických pracovníků vyučujících ICT.

Tabulka 4

Počet učitelů vyučujících ICT ve škole a jejich aprobovanost – průměrný počet učitelů na školu a podíl učitelů (v %)

	ZŠ malé		ZŠ velké		ZŠ celkem		SŠ + VOŠ	
	Průměr. počet	Podíl	Průměr. počet	Podíl	Průměr. počet	Podíl	Průměr. počet	Podíl
Počet fyzických osob	1,3	–	2,7	–	2,0	–	3,7	–
– z toho aprobovaných	0,6	40,5	0,9	33,4	0,8	35,9	2,6	69,7
Počet přepočtených úvazků (na plně zaměstnané)	0,7	–	1,3	–	1,1	–	2,4	–
– z toho aprobovaných	0,4	52,2	0,6	43,4	0,5	46,3	1,9	78,5

Vzdělávací obor Informační a komunikační technologie vyučuje v průměru 1,3 učitele – fyzické osoby v každé malé základní škole (0,7 osoby přepočtené na celé úvazky), z toho 0,6 osoby jsou aprobovány pro daný předmět (0,4 osoby přepočtené na celé úvazky). Ve velkých základních školách vyučuje vzdělávací obor Informační a komunikační technologie 2,7 učitele (1,3 osoby přepočtené na celé úvazky), z toho 0,9 učitele (0,6 osoby přepočtené na celé úvazky) je aprobovaných. Aprobovanost v případě malých základních škol je tedy 52,2 % a ve velkých základních školách 43,4 %. Vyplývající vysoká neaprobovanost výuky přirozeně není příznivým předpokladem pro potřebnou kvalitu vzdělávacího procesu.

Ve středních a vyšších odborných školách je počet učitelů vyučujících ICT vyšší s ohle-

dem na výuku odborných předmětů – v průměru 3,7 učitele (2,4 osoby přepočtené na celé úvazky), z toho 2,6 učitele (1,9 osoby přepočtené na celé úvazky) má příslušnou aprobaci. Aprobovanost je tak ve středních a vyšších odborných školách téměř 80 %, ovšem v případě oborů vzdělání, které nejsou ukončovány maturitní zkouškou, je aprobovanost výuky předmětů ICT jen okolo 50 %.

5 Materiální zajištění ICT ve školách

V oblasti materiálně-technického zabezpečení digitálních technologií se zjišťování z pochopitelných důvodů důkladněji zaměřilo na ZŠ, SŠ a VOŠ. Ve vztahu k mateřským školám byly zjišťovány pouze prostředky ICT určené pro pedagogický sbor.

Pozornost České školní inspekce směřovala k existenci tříd vybavených ICT prostředky v takové míře, která umožňuje žákům/studentům během výuky aktivně pracovat s prostředky ICT, přičemž za aktivní práci se považuje stav, když každý žák/student může samostatně využívat počítač/zařízení (ať již školní, nebo např. prostřednictvím podpory BYOD¹²). Do takové kategorie se zahrnují i tzv. mobilní učebny (sada mobilních zařízení umožňujících jejich využití v různých třídách).

Tabulka 5

Vybavenost tříd ICT prostředky pro práci každého žáka/studenta v ZŠ, SŠ a VOŠ – podíl škol (v %)

	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Pro všechny předměty	39,5	27,8	36,1
Pro všeobecně vzdělávací předměty (SŠ)	0,0	0,1	1,2
Pro odborné předměty (SŠ)	0,0	0,0	3,1
Dostupné pouze pro vybrané učebny/předměty	40,1	60,3	54,9
Třídy nejsou vybaveny	20,3	11,8	4,7

Téměř všechny střední a vyšší odborné školy mají k dispozici učebny, ve kterých je možné aktivně zapojit všechny žáky současně do práce na PC nebo jiném zařízení, přičemž ve více než polovině škol je možné takovou učebnu využít jen pro vybrané předměty. Každý učitel (resp. učitel libovolného předmětu) pak může využít takovou učebnu ve více než třetině škol.

Nutno však podotknout, že ve většině škol jde pouze o 1–3 takové učebny (dle velikosti školy), které primárně slouží (a většinu času jsou obsazeny) pro výuku ICT předmětů, takže možnost jejich využití při výuce jiných předmětů je spíše formální. Pokud je takovou učebnu (včetně tzv. mobilních učeben) skutečně možné využít, jde spíše o ad hoc potřeby, tedy na možnosti pravidelnějšího využití nelze danou výuku předmětu systematicky plánovat a připravovat.

Přestože se souhrnné údaje za základní školy od údajů středních a vyšších odborných škol významně neliší (s výjimkou existence vyššího podílu základních škol, ve kterých učebny umožňující práci na počítači pro všechny žáky vůbec nejsou k dispozici), byly zjištěny větší rozdíly mezi malými a velkými školami. Vyšší podíl malých základních škol (v porovnání s velkými ZŠ) nemá k dispozici učebny, které by umožňovaly aktivní práci všech žáků na PC. Na druhou stranu ale existuje vyšší podíl malých škol, ve kterých mohou takovou učebnu při výuce využívat všichni učitelé. Přírozeným důvodem tohoto pozitivního jevu je však zpravidla celkově nižší počet učeben, tříd, učitelů i žáků v malých školách.

Jestliže bylo výše pojednáváno o učebnách s počítačovým vybavením, je třeba zmínit, že

12 BYOD – z anglického „Bring Your Own Device“ – žákům a studentům je umožněno při výuce používat jejich vlastní technická zařízení typu ICT (např. notebook, netbook, tablet, chytrý telefon apod.).

ve 27,6 % základních, středních a vyšších odborných škol byly v rámci těchto učeben k dispozici také tzv. mobilní učebny (sadu notebooků nebo tabletů, která je dle potřeby využívána v různých třídách/předmětech). V tomto ohledu nejsou rozdíly mezi velikostí a druhem školy nijak markantní (25,5 % malé ZŠ, 28,7 % velké ZŠ, 29,9 % SŠ a VOŠ), existují však rozdíly regionální. Výrazně nejlépe jsou vybaveny (podíl škol s mobilní učebnou) základní školy v Moravskoslezském kraji (37,4 %) a v Praze (35,1 %), nejhůře pak v kraji Olomouckém (17,8 %) a v Kraji Vysočina (20,7 %).

Další oblast inspekčního zjišťování byla zaměřena na dostupnost počítačů nebo tabletů pro pedagogické pracovníky.

Tabulka 6

Podíl pedagogických pracovníků vybavených počítačem nebo tabletem – podíl škol (v %)

Podíl vybavených pedagogů	MŠ	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Méně než 25 %	64,8	23,4	11,3	12,7
25 % až 50 %	20,5	17,1	15,1	14,9
Více než 50 %	14,7	59,5	73,5	72,3

Pozn.: V uvedených údajích nejsou započítány sdílené prostředky ICT např. ve třídách.

Ze zjištění vyplývá velmi nízká dostupnost prostředků ICT pro práci jednotlivých pedagogů ve značné části škol všech segmentů. V 85,3 % MŠ, 40,5 % malých ZŠ, 26,4 % velkých ZŠ a 27,6 % SŠ a VOŠ nemá k dispozici počítač (nebo obdobné zařízení) ani každý druhý učitel. V 64,8 % MŠ, 23,4 % malých ZŠ, 11,3 % velkých ZŠ a 12,7 % SŠ a VOŠ pak dokonce ani každý čtvrtý učitel.

K zásadnímu pozitivnímu trendu ve vybavenosti učitelů od roku 2009, kdy Česká školní inspekce uskutečnila v základních školách obdobné dotazníkové šetření poprvé a kdy na jeden PC připadalo 2,3 učitele, tedy dosud nedošlo. Za optimální je třeba považovat stav, kdy každý učitel má k dispozici pro svou práci (i mimo vzdělávací proces) počítač, notebook nebo tablet.

K tomuto zjištění je nutno připojit také následující informace vypovídající o periodě obnovy počítačů (a obdobných zařízení) určených pro práci učitele. Ani v tomto parametru nedošlo od roku 2009 ke zlepšení. Byť tehdejší metodika zjišťování byla odlišná, jisté závěry je možné učinit. Např. v segmentu ZŠ byl podíl počítačů starších 5 let pouze 30 %.

Tabulka 7

Periodicita obnovy výpočetní techniky pro pedagogy v ZŠ, SŠ a VOŠ – podíl škol (v %)

Perioda obnovy	MŠ	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Škola nemá počítače určené pro pedagogické pracovníky	18,6	1,3	0,1	0,1
Méně než 5 let	10,0	14,0	11,8	15,8
5 až 7 let	39,6	52,8	58,0	54,7
Více než 7 let	31,8	31,8	30,1	29,3

Formulaci závěrů předchozí tabulky je tak možné ještě doplnit. Pokud má učitel (zejména ZŠ, SŠ a VOŠ) k dispozici počítač, zpravidla jej sdílí s dalšími učiteli a jde o počítač, který je s pravděpodobností více než 84 % již vážně zastaralý a velmi obtížně využitelný pro všechny typy činností, které je nutné s jeho pomocí vykonávat bezpečně a efektivně. S pravděpodobností 29,3 % (platí pro SŠ a VOŠ, pro ZŠ ještě mírně více) je k dispozici počítač, který je v tomto smyslu nepoužitelný téměř zcela.

Obecně lze životnost počítače (a obdobných zařízení) odhadovat (a pro rozpočtové potřeby plánovat) na cca 5 let, a to zvláště pokud takové zařízení má být použito i pro jiné účely

než jen základní administrativní činnosti. Po této době již dochází k značnému morálnímu zastarání, které se projeví jednak nedostatečností HW komponent (s ohledem na nároky soudobých aplikací), často provázenou nemožností instalace aktuálních operačních systémů (popř. aktualizace původně instalovaných, které jejich výrobce již přestal podporovat). Využití takového zařízení nejen že není efektivní, ale často nesplňuje ani základní požadavky bezpečnosti provozu (např. absence dostatečné úrovně ochrany před škodlivým kódem). To již téměř bez výjimky platí pro zařízení starší 7 let. Taková zařízení zároveň vyžadují (pokud mají být alespoň částečně užitečná) zvýšené náklady na jejich servis.

Podobně jako tomu bylo např. v případě personální nedostatečnosti zajištění správy prostředků ICT (jejíž deficit je mimochodem ještě daleko vážnější v kombinaci se značnou zastaralostí vybavení), i toto zjištění je zcela zásadní bariérou pro adekvátní rozvoj digitálních technologií ve vzdělávacích procesech. Absence kvalitního vybavení učitelů (v dostatečném množství) je přitom značným nedostatkem nejen pro samotnou výuku, ale i pro profesní rozvoj pedagogů. Řada učitelů se sice mnohdy snaží tento fakt eliminovat využíváním vlastních zařízení, jde však opět o jisté nouzové suplování zcela zřejmého systémového nedostatku.

Tabulka 8

Periodicita obnovy výpočetní techniky pro žáky/studenty v ZŠ, SŠ a VOŠ – podíl škol (v %)

Perioda obnovy	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Škola nemá počítače určené pro výuku žáků/studentů	2,3	0,0	0,5
Méně než 5 let	8,5	9,1	17,8
5 až 7 let	50,0	59,1	59,5
Více než 7 let	39,2	31,8	22,2

Ještě horší situace vládne v oblasti počítačů a obdobných zařízení určených pro práci žáků. I tady navíc dochází ke zhoršení (v porovnání výsledků předchozích šetření).

Podle výsledků z roku 2009 mělo 56 % počítačů určených pro výuku v ZŠ (70 % počítačů pro učitele) stáří do 5 let, dnes se v této kategorii nachází pouze zlomek vybavení. Podíl škol, kterým technika zastarává, a zhoršují se tedy i podmínky např. pro výuku, přípravu výuky, ověřování výsledků žáků/studentů, komunikaci s rodiči a veřejností apod., se výrazně zvyšuje.

Hlavní příčinou je nedostatek finančních prostředků použitelných pro financování obnovy vybavení. Jejich objem je dlouhodobě nedostatečný a pro zvrácení popsanych jevů nepomohlo ani zapojení finančních prostředků z různých typů rozvojové podpory, příspěvky zřizovatelů nebo dary jiných subjektů.

Nejvýraznější problémy při obnově (příliš dlouhá perioda obnovy nad 7 let) žákovské techniky a techniky pro pedagogy má značný podíl základních škol v Olomouckém a Zlínském kraji a v Kraji Vysočina, naopak lepší situace (než odpovídá průměru ČR) je v Praze a Středočeském kraji. V těchto krajích je však největší problém (v rámci ČR) s nedostatkem techniky pro pedagogy, v tomto ohledu nejlépe jsou na tom kraje Karlovarský a Moravskoslezský.

V segmentu středních škol jsou na tom v oblasti obnovy lépe kraje Plzeňský, Zlínský a Praha, hůře pak Středočeský kraj a Kraj Vysočina. Nedostatek techniky pro pedagogy se vyskytuje vzácněji v kraji Libereckém, Pardubickém a Zlínském, o skutečný problém jde zejména v Praze a Ústeckém kraji.



6 Konektivita

S úrovní materiálně-technického vybavení mateřských škol úzce souvisí také konektivita, tedy schopnost připojení prostředků ICT do komunikační sítě. Pro potřeby tohoto šetření byly zjišťovány některé parametry konektivity vnitřní (sít školy) a vnější (připojení k internetu).

6.1

Připojení k internetu

V následující tabulce je uveden přehled podílů škol dle rychlosti jejich připojení k internetu.

Tabulka 9

Kapacita (rychlost) internetového připojení v ZŠ, SŠ a VOŠ – podíl škol (v %)

Rychlost připojení	MŠ	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Méně než 1 Mbps*	6,0	2,1	0,5	0,6
1–10 Mbps	41,9	35,3	13,4	11,9
11–30 Mbps	31,9	39,4	43,0	33,4
31–100 Mbps	16,6	19,7	35,3	42,6
Více než 100 Mbps	3,6	3,5	7,7	11,6

*) zahrnuto také 68 mateřských škol bez internetového připojení

Přestože stále existují školy, které vůbec nejsou připojeny k internetu, popř. jsou připojeny velmi pomalým připojením (za nedostatečné je možné považovat připojení pomalejší než 1 Mbps, u větších škol pomalejší než 10 Mbps), lze konstatovat, že absolutní rychlost připojení jednotlivých škol se oproti předchozím šetřením výrazně zvýšila. To však více než pozitivní vývoj podmínek na straně škol značí přirozený vývoj v celé oblasti trhu s připojením, kdy došlo a nadále dochází ke zvyšování dostupnosti a kvality vysokorychlostního internetu za současného snižování ceny těchto služeb. Souhrnná interpretace hodnocení této oblasti je uvedena níže.

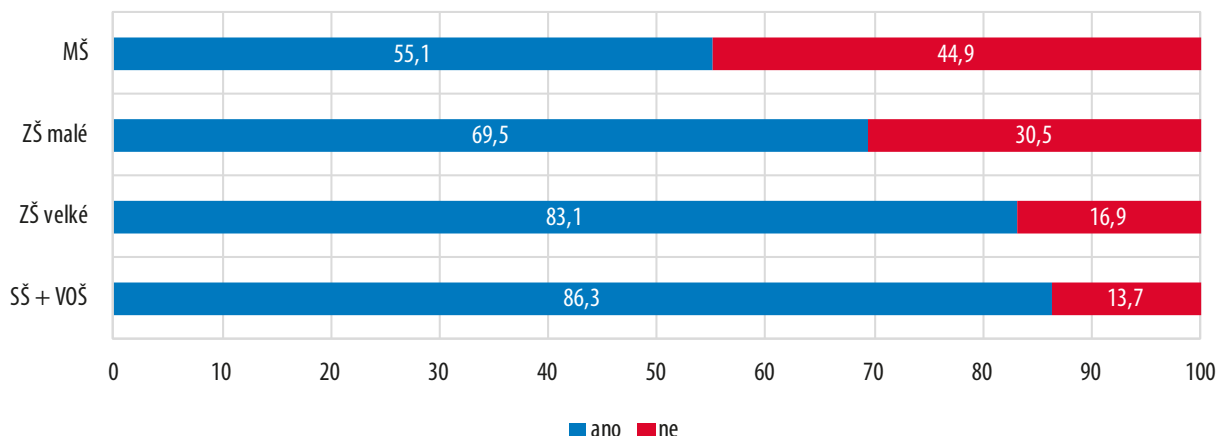
Nejvyšší podíl základních škol s nejpomalejším připojením je v kraji Olomouckém, Pardubickém a v Kraji Vysočina, nejlepší je situace v Praze a v Plzeňském kraji. V segmentu středních škol je situace obdobná jen s výjimkou Kraje Vysočina, který je naopak druhý s výrazným podílem škol disponujících velmi rychlým připojením.

V předchozích šetřeních (např. v roce 2009) bylo konstatováno, že školy jsou ve významném podílu připojeny nedostatečně (23 % ZŠ méně než 1 Mbps, pouze 7 % ZŠ více než 10 Mbps), navíc za neadekvátně (v porovnání s nabídkou produktů) vysokou cenu. Jedním z důvodů byla i neznalost problematiky ze strany vedení především malých škol, které se (při současné absenci kvalifikovaného správce/metodika/koordinátora ICT) mnohdy nedokázaly v dané oblasti a nabídce služeb orientovat, popř. takovou nabídku ani neznaly.

Následující graf je vyhodnocením odpovědí ředitelů škol na otázku, zda jsou jim známi konkurenční poskytovatelé (resp. konkurenční nabídka) služeb připojení k internetu v místě školy.

Graf 3

Znalost dalších poskytovatelů internetového připojení v lokalitě školy – podíl škol (v %)



Z grafu je patrné, že především v MŠ a malých ZŠ má stále podstatný podíl ředitelů problém s orientací v nabídce předmětných služeb, popř. se touto otázkou vůbec nezabývá, přestože už jen vzácně může záporná odpověď reflektovat případnou skutečnost, že v daném místě je pouze jeden dodavatel internetového připojení. Toto zjištění by však nemělo jít k tíži ředitelů těchto škol minimálně v těch případech, kdy ředitel školy nemá reálnou možnost využít odborných znalostí a zkušeností osoby vykonávající správu ICT (a osoby metodika/koordinátora ICT).

Následující dvě tabulky postihují podíl škol dle měsíčních nákladů na internetové připojení.

Tabulka 10

Průměrná měsíční výše nákladů na internetové připojení (v Kč) v ZŠ, SŠ a VOŠ – podíl škol (v %)

Měsíční náklady v Kč	MŠ	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
0	31,2	29,7	22,8	4,1
1–1 000	68,1	53,0	24,6	16,0
1 001–2 000	0,5	11,8	19,4	16,6
2 001–5 000	0,2	5,0	25,8	31,0
5 001–10 000	0,1	0,4	6,2	20,9
Nad 10 000	0,0	0,1	1,2	11,5

Lze konstatovat, že vynakládané částky jsou relativně obvyklé s ohledem na kvalitu (rychlost) připojení. U škol s nulovými náklady je zavedena praxe, kdy internetovou konektivitu hradí zřizovatel (samozřejmě vyjma případů, kdy konektivita neexistuje – případ zejména některých malých MŠ, kde pracovníci školy využívají internetové připojení z domova). Ještě lépe a poněkud z jiného pohledu potvrzuje toto tvrzení následující tabulka, která kromě průměrné ceny (měsíční náklady) pro daný interval rychlosti připojení uvádí také průměrný počet žáků (využívajících dané připojení), to vše vždy pro daný segment škol.

Průměrná cena připojení a průměrný počet žáků podle rychlosti připojení

Rychlost připojení	Průměrná cena v Kč (za měsíc)			Průměrný počet žáků		
	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Méně než 1 Mbps	458	1 612	3 167	34	219	180
1–10 Mbps	655	1 841	2 411	53	347	159
11–30 Mbps	722	1 731	3 632	63	370	262
31–100 Mbps	707	2 266	6 012	64	420	385
Více než 100 Mbps	921	2 430	6 894	58	466	451

Přestože se z výše uvedených dat může jevit, že v případě většiny škol je připojení zcela dostatečné s ohledem na jejich velikost (počet žáků, který do značné míry implikuje také počet učitelů), je třeba tuto možnou interpretaci doplnit. Aktuální (a možná spíše zdánlivá) dostatečnost ve většině případů souvisí pouze s nízkým počtem připojovaných zařízení – tedy odráží již dříve uvedená zjištění o nízkém počtu zařízení pro žáky (ty se soustředí pouze v několika málo učebnách školy) a pro učitele. Zároveň se zde odráží parametr kvality (resp. stáří) těchto zařízení, protože značná část z nich pravděpodobně není k internetu (prostřednictvím vnitřní sítě školy) vůbec připojena (nebo by v zájmu bezpečnosti být připojena neměla), a pokud připojena jsou, je kvůli jejich kondici skutečné využití internetového připojení velmi omezené (s ohledem na funkčnost těchto zařízení). Potřebu vyšší kvality (rychlosti) připojení nezvyšuje ani fenomén BYOD, protože tato praxe – zejména přímo při vzdělávacím procesu, jak bude uvedeno dále, je prozatím spíše ojedinělá.

6.2

Sít' školy

Více než tři čtvrtiny středních a vyšších odborných škol uvedly, že si jejich žáci/studenti mohou ve škole připojit vlastní zařízení, jako jsou notebooky, tablety či chytré mobilní telefony, do školní sítě/internetu. Možnost připojení zařízení žáků/studentů vypověděly pouze přibližně dvě pětiny základních škol. Přitom využití (a tedy i připojení) vlastní techniky žáků/studentů by mohlo zmírnit dopad zcela nedostatečného vybavení škol samotných. Předpokladem pro tuto možnost je však jistá nutná úroveň vnitřní infrastruktury školy (např. plošná implementace kvalitní bezdrátové sítě ve školních budovách) a soubor souvisejících opatření (např. implementace dostatečné úrovně zabezpečení). A právě pro naplnění těchto předpokladů chybí školám již dříve pojmenované podmínky. Jde především o dostatek finančních prostředků pro pořízení odpovídajícího hardwarového a softwarového (dále i „SW“) vybavení (popř. také jisté stavební úpravy) a také zcela nedostatečné odborné kapacity pro správu takového složitého prostředí. Vytvoření skutečně funkčního a bezpečného prostředí již v tomto případě jen stěží může zajistit např. pedagogický pracovník, který správu ICT vykonává při své pedagogické činnosti (např. na částečný úvazek) a jeho kvalifikace v oboru ICT je spíše výsledkem vlastního samostudia než důsledkem kvalitní a rutinní praxe, popř. cíleného vzdělávání (nedostatek finančních prostředků pro odborná ICT školení). Implementace podpory BYOD přitom skutečně není snadným úkolem, a to zejména proto, že je třeba implementovat systém, který umožní práci obrovského množství zařízení zcela rozdílných platform (a verzí operačních systémů a dalšího SW), která většinou nejsou v ideálním stavu (zabezpečení, aktualizace SW apod.) a školní správce nad nimi nemá plnou kontrolu, tzn. při pouze povrchní implementaci obslužné infrastruktury hrozí napadení vnitřních systémů školy a degradace ICT prostředí školy jako celku.

Přestože (jak je uvedeno výše) relativně vysoký podíl škol nějakým způsobem podporuje

připojování různých zařízení v areálu školy, pohledem na detailnější informace k této problematice zjišťujeme, že se tak děje spíše ve velmi omezené míře, a to jak prostorově (související infrastruktura pokrývá pouze velmi malou část dané školy), tak zejména mimo výuku. Odpověď na otázku, jaký je přibližný podíl učeben umožňujících připojovat do školní sítě a k internetu počítače/počítačová zařízení všech žáků/studentů současně, je uvedena v následující tabulce.

Tabulka 12

Podíl učeben umožňujících připojovat k internetu počítače/počítačová zařízení všech žáků/studentů najednou v ZŠ, SŠ a VOŠ – podíl škol (v %)

Podíl učeben ve škole	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Žádné učebny	18,5	21,7	10,1
1–20 %	11,5	25,4	16,8
21–40 %	8,6	6,4	7,9
41–60 %	12,0	7,6	9,1
61–80 %	9,0	7,8	9,1
81–100 %	40,3	31,1	47,0

Relativně vysoký podíl pokrytí u malých škol je většinou důsledkem faktu, že prostory areálu školy jsou významně menší a zajištění odpovídajících možností je snazší. Přesto i v segmentu těchto škol (a současně ve všech dalších segmentech) je výrazný podíl škol (více než jedna třetina) s nedostatečnou úrovní vnitřní infrastruktury pro možnost připojování různých zařízení a jejich využití při výuce.

Za uspokojivé je možno označit podmínky pro připojení zařízení v ostatních prostorách školy (mimo učebny). V 80,2 % základních a 91,8 % středních a vyšších odborných škol existuje možnost připojení (školní síť/internet) i v jiných prostorách školy než v učebnách. Malé a velké základní školy se v tomto ohledu významněji neliší.

7 Výuka s využitím prostředků ICT v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách

Inspekční elektronické zjišťování se v základních, středních a vyšších odborných školách zabývalo okrajově také faktickým využíváním prostředků ICT v hodinách výuky, poskytováním systémů pro řízení výuky či on-line systémů pro sdílení (cloudové služby) a možností žáků/studentů využít vlastní techniku. Okrajové zaměření zde neimplikuje případný nižší význam takových indikátorů při popisu daného tématu, ale je způsobeno zejména tím, že použitý model zjišťování těchto dat (inspekční elektronické zjišťování bez prezenční inspekční činnosti) není pro sledování takových indikátorů příliš vhodný, a to zejména proto, že neposkytuje možnost odlišit jednotlivé souvislosti tak jako jiné nástroje inspekčního zjišťování a hodnocení (jak bylo vysvětleno již v kapitole 2).

Jedním ze zjišťovaných indikátorů byl převažující typ zařízení, která jsou dostupná v případě, kdy jsou ve vyučovacích hodinách systematicky využívány prostředky ICT pro práci všech žáků.



Tabulka 13

Prostředky ICT dostupné žákům/studentům pro vlastní aktivní práci v hodinách – ZŠ, SŠ a VOŠ – podíl škol (v %)

Typ zařízení	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Převážně školní počítač/notebook	96,2	96,2	92,9
Převážně tablet	13,9	17,6	15,0
Převážně podpora BYOD	1,6	5,9	15,2
Jiné	3,9	4,0	1,3

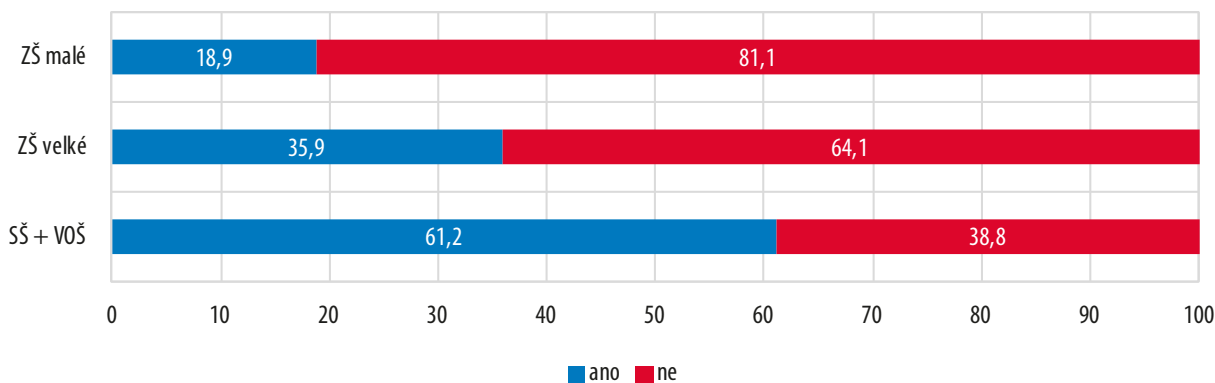
Z tabulky vyplývá, že jednoznačně stále převažuje využití klasických počítačů a notebooků. Z výše uvedených zjištění již také víme, že jde o zařízení umístěná převážně v kapacitně hůře dostupných počítačových učebnách (probíhá zde hlavně výuka ICT) a jde o zařízení již spíše nevyhovující soudobým potřebám (vzhledem k nedostatečné periodě obnovy). Nízký podíl uplatnění principů BYOD souvisí, jak již bylo uvedeno i v předchozích částech zprávy, s nedostatečnou úrovní vnitřní infrastruktury školy a také s nedostatečnými možnostmi zajištění správy a provozu prostředků ICT. Přestože se v posledních letech zvyšuje vybavenost škol mobilními zařízeními (zejména tablety), a to i za podpory ESF projektů, zatím tato oblast neodpovídá skutečným potřebám všech škol.

V případech využití dalších zařízení šlo zejména o interaktivní tabule či dataprojektory a chytré telefony.

Obdobná otázka směřovala i k dostupnosti SW vybavení podporujícího vzdělávací procesy (včetně jejich možných cloudových podob), viz následující graf.

Graf 4

Zpřístupnění systémů pro řízení výuky (LMS, jako jsou např. Moodle, Google Classroom atp.) a on-line systémů pro sdílení prostřednictvím cloudových služeb (např. Google Apps / G Suite, Microsoft Office 365 atp.) pro žáky/studenty – podíl škol (v %)



Systémy pro řízení výuky (LMS, jako jsou např. Moodle, Google Classroom apod.) a cloudové služby (např. Google Apps / G Suite, Microsoft Office 365 apod.) využívá podle výpovědí ředitelů necelá pětina malých základních škol, více než třetina velkých základních škol a více než tři pětiny středních a vyšších odborných škol.

Ve všech segmentech se zvyšuje podíl využití moderních cloudových řešení, což souvisí zejména s jejich příznivými provozními parametry. Školy nejsou pro využití konkrétních produktů nuceny investovat do vlastní infrastruktury (servery, úložiště apod.) a její správy, přičemž předmětný produkt využívají jako on-line dostupnou aplikaci poskytovanou formou služby. I přes tuto výhodu je však podíl využití velmi malý. Jeho vyššímu růstu brání již mnohokrát zmiňované nedostatky, zejména nedostatečná dostupnost použitelných zařízení a mnohdy také parametry připojení k internetu v kombinaci s nedostatečnou kvalitou vnitř-

ní infrastruktury. Největší podíl základních škol využívajících cloudové služby je v Praze, Ústeckém a Karlovarském kraji (27,4–28,1 %), naopak nejmenší a zhruba jen poloviční je podíl takových škol v Plzeňském a Zlínském kraji a v Kraji Vysočina. V segmentu středních škol je podíl škol, které využívají cloudové i „necloudové“ systémy, výrazně nejvyšší v kraji Moravskoslezském a Libereckém (66,4 % a 60 %), nejnižší v krajích Královéhradeckém, Olomouckém, Plzeňském a Ústeckém (36,1 %–39,2 %).

Necelá čtvrtina základních škol (17,7 % malých a 29 % velkých) uvedla, že umožňuje žákům využívání jejich vlastních zařízení ve výuce (BYOD – např. notebooky, tablety, chytré telefony). Střední a vyšší odborné školy umožňují žákům využívání jejich vlastních zařízení výrazně častěji – 62,1 % škol. V segmentu ZŠ jsou značné regionální rozdíly – nejvyšší podíl škol podporujících princip BYOD ve výuce je v Praze a Středočeském kraji (35,1 % resp. 31,1 %), nejmenší podíl takových škol je ve Zlínském, Olomouckém a Moravskoslezském kraji a v Kraji Vysočina (14–18,7 %).

Všechny souvislosti (a zejména nedostatky) popisované v této zprávě potvrzuje také průzkum názoru ředitelů orientovaný na to, jaké faktory z jejich pohledu nejvíce brání intenzivnějšímu využívání ICT ve výuce. Z obsahu následující tabulky je zřejmé, že tyto subjektivní výpovědi se nijak výrazně neliší od závěrů odvozených na základě objektivních dat uvedených v této zprávě.

Tabulka 14

Faktory, které nejvíce brání intenzivnějšímu využívání ICT učiteli ve výuce – podíl škol (v %)

Faktor	ZŠ malé	ZŠ velké	SŠ + VOŠ
Nedostatek času	31,4	34,7	29,7
Nedostatečné ICT vybavení	46,0	53,7	45,8
Nedostatečná znalost obsluhy ICT	20,5	36,4	28,5
Problémy při organizaci výuky	26,5	32,1	26,3
Problémy při provázání ICT a učebních osnov	5,9	9,3	14,1
Negativní postoj k začlenění ICT do výuky	5,8	13,6	12,2
Špatné předchozí zkušenosti s využitím ICT ve výuce	3,2	7,7	7,7
Obavy z ICT a nedostatek sebevědomí	10,5	28,4	20,5
Jiný důvod	8,6	8,3	8,4
Žádné překážky nevnímáme	22,3	12,5	18,8

Kromě již mnohokrát zmíněné nedostatečnosti materiálních podmínek, která je v tabulce reprezentována samostatným tvrzením, tento jev zprostředkovaně způsobuje také problémy při organizaci výuky (nutnost přesunu výuky do jiných prostor – kapacitně „vzácných“ počítačových učeben). Nad rámec výše uvedené interpretace indikátorů celého zjišťování stojí za pozornost poměrně často zmíněné faktory nedostatečné znalosti obsluhy ICT a obavy z ICT a nedostatek sebevědomí související velmi úzce s nedostatkem odpovídající nabídky dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti využití digitálních technologií a nedostatkem finančních prostředků pro skutečně plošné vzdělávání všech pedagogů v této oblasti. Zde je však nutné si uvědomit, že celkovou situaci nezlepší pouze eliminace těchto faktorů, ale zejména vyřešení všech zásadních nedostatků, k jejichž identifikaci chce významně přispět i tato zpráva, protože např. kvalitní a dostupné vzdělávání pedagogů bude mít jen velmi malý účinek, pokud účastníci takového vzdělávání nebudou mít dostatečné podmínky pro aplikaci nabytých znalostí a dovedností, tedy např. nebudou mít k dispozici kvalitní a řádně spravovanou techniku.



8 Závěry

V textu této zprávy byla podrobně zhodnocena a rozebrána data a z nich vyplývající zjištění týkající se jednotlivých indikátorů (a tematických oblastí celého inspekčního zjišťování). Téměř u všech zásadních indikátorů, které zároveň nejsilněji ovlivňují kvalitu podmínek pro zapojení digitálních technologií do výuky a celkový rozvoj této oblasti ve vzdělávacích procesech, byly identifikovány značné podíly škol (napříč všemi druhy), u kterých lze míru naplnění běžných nebo očekávaných standardů hodnotit jako zcela nedostatečnou.

Tato zjištění a jejich interpretace na úrovni jednotlivých indikátorů by nutně nemusela vyznívat zcela negativně, pokud by nedocházelo ke kumulaci více nedostatečných úrovní (ve více indikátorech) současně v podmínkách jednotlivých škol. Závěry tohoto typu však nebylo možné z výše uvedeného textu zatím formulovat. Proto je uvedeno následující komplexní vyhodnocení skupiny indikátorů, u kterých je zřejmé, že ovlivňují hodnocení podmínek využití digitálních technologií ve vzdělávání skutečně zásadně. U těchto indikátorů byly zvoleny neoddiskutovatelné minimální úrovně kvality, zcela obvyklé v jiných srovnatelných oblastech využití digitálních technologií. Jde o tyto indikátory a úrovně:

- Škola má formulovanu ICT strategii (v libovolné formě), kterou v posledním roce aktualizovala.
- Škola má vlastního správce ICT, a to na hlavní pracovní poměr nebo prostřednictvím DPP/DPČ.
- Více než 50 % učitelů má k dispozici vlastní počítač nebo jiné zařízení.
- Počítače (nebo jiná odpovídající zařízení) pro žáky jsou obnovovány nejpozději po 7 letech stáří.
- Škola je dostatečně pokryta (alespoň 60 % učeben) vnitřní sítí pro připojení počítačů nebo jiných zařízení (podpora BYOD).

Škola splňující tyto parametry má tedy zpracovanou koncepci provozu a rozvoje ICT, jejíž naplňování zajišťuje mimo jiné vlastní určený kvalifikovaný a odborný zaměstnanec, který má na starosti také komplexní správu, zajištění bezpečnosti a dalších náležitostí v dostatečné časové dotaci. Učitelé využívají technologie mimo jiné i proto, že je mají kdykoliv k dispozici pro svou práci (ostatně jako libovolné ostatní profese s vysokoškolským vzděláním). Technika pro žáky je soudobá a umožňuje bezpečné využití standardního a aktuálního SW a internetových služeb, přičemž žáci mají podmínky i pro využívání svých vlastních zařízení. Takto lze formulovat kritéria kvalitních podmínek využití digitálních technologií pro ZŠ, SŠ a VOŠ (z pochopitelných důvodů nelze takto použít pro MŠ).

Kraj	ZŠ malá	ZŠ velká	SŠ + VOŠ
Praha	7,9	12,3	22,1
Středočeský	5,4	12,4	18,7
Jihočeský	6,4	6,2	19,4
Plzeňský	5,3	5,6	21,1
Karlovarský	4,5	1,6	10,5
Ústecký	4,0	11,5	16,5
Liberecký	6,4	5,4	32,0
Královéhradecký	3,8	13,6	21,7
Pardubický	5,3	9,1	20,0
Vysočina	5,3	7,6	26,2
Jihomoravský	3,9	13,2	29,2
Olomoucký	3,0	7,0	16,0
Zlínský	2,9	10,0	33,3
Moravskoslezský	5,7	6,6	18,2
ČR celkem	4,8	9,5	21,6

Nyní je již zřejmé, že původní indikace značně vysokých podílů škol vykazujících zásadní nedostatky v dílčích parametrech ve skutečnosti signalizuje daleko hlubší a komplexnější problém zcela systémového charakteru.

Podíl škol naplňujících zcela minimální standardy kvality podmínek je kriticky nízký, v segmentu malých ZŠ těmto podmínkám vyhovuje pouze 4,8 % škol (v rámci celé ČR s minimálními regionálními rozdíly). V segmentu velkých ZŠ je podíl takových škol sice vyšší, avšak nedosahuje ani 10 % (opět v rámci celé ČR a bez výraznějších regionálních rozdílů).

Uspokojivá situace nepanuje ani v segmentu SŠ a VOŠ, kde podíl vyhovujících škol tvoří jen o něco více než 20 %. Za povšimnutí zde však stojí vcelku výrazné regionální rozdíly, a to ještě více při uvědomění si faktu, že situace v tomto segmentu škol je silně ovlivněna přístupem krajů, které pro naprostou většinu škol tohoto druhu vykonávají roli zřizovatele. Tato role je pak zjevně vykonávána značně odlišně (s různými strategickými prioritami), v oblasti digitálních technologií je na tom nejlépe Zlínský kraj (33,3 % škol naplňujících zvolená kritéria), nejhůře Karlovarský kraj (10,5 % škol), kde je situace nejhorší i v segmentu velkých ZŠ.

Pro úplnost je nutné zmínit i některé pozitivní jevy, které však lze, zvláště s ohledem na závěry plynoucí z předchozího rozboru, považovat za spíše marginální. Mezi tyto jevy je možné zařadit zejména vysoký stupeň elektronizace správy podpůrných agend napříč všemi segmenty školy (vysoký podíl škol využívajících informační systémy pro agendy školy, systém datových schránek) a také nemalý podíl škol využívajících efektivní SW nástroje pro řízení výuky s příklonem ke cloudovému pojetí těchto systémů.

9 Doporučení

- Zvážit vytvoření státního informačního systému (dále „IS“) pro administraci školních agend zahrnujícího funkce stávajících produktů a dále integrační funkce vůči relevantním informačním systémům a agendám organizací rezortu školství (např. školský rejs-



třík, statistické výkaznictví, systém matrik, administrace maturitní zkoušky a tzv. jednotných přijímacích zkoušek, systémy České školní inspekce apod.).

- I při případném neakceptování předchozího doporučení alespoň 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 Rezortním informačním systémem – aby bylo umožněno efektivní a přímé vedení výše uvedených agend, čímž by došlo mimo jiné k zásadnímu snížení administrativní zátěže na straně škol.
- Metodicky podpořit formulaci školních strategií a koncepcí pro oblast digitálních technologií a další související problematiky (budování vnitřní infrastruktury školy, zajištění kybernetické bezpečnosti, prevence kyberšikany, implementace opatření v souvislosti s GDPR apod.), a to např. pomocí těchto nástrojů pozitivně ovlivňujících mimo jiné také efektivitu investic do oblasti digitálních technologií:
 - DVPP určené pro vedoucí a pedagogické pracovníky škol (manažerské minimum v oblasti ICT);
 - rozšíření funkčního studia ředitelů škol o problematiku ICT;
 - vytvoření metodických dokumentů ke zmíněným problematikám, a to v moderní formě umožňující efektivní využití (i bez prezenčního studia v rámci vzdělávacích akcí), např. videomanuály, modelové nebo případové studie implementace dílčích systémů nebo infrastruktury obsahující mimo jiné i orientační rozpočty apod.;
 - formulace standardů (popř. doporučení) minimálních a kvalitních podmínek školy v oblasti digitálních technologií (včetně např. standardu konektivity a její rychlosti s ohledem na počet žáků školy).
- Při přípravě a aplikaci reformy financování v dostatečném rozsahu zohlednit pozice správce ICT a metodika/koordinátora ICT tak, aby tyto pozice mohly být zastávány i v malých školách (možnost sdílení menších úvazků u jednotlivých škol jednou osobou).
- Zajišťovat průběžně propagaci systému InspIS PORTÁL a zejména možnosti tvorby a správy vlastního webu školy (zejména pro menší ZŠ a MŠ).
- Podpořit systematické začleňování problematiky digitálních technologií ve vzdělávání s akcentem na mateřské a základní školy v rámci formulace místních akčních plánů a krajských akčních plánů a zajistit navazující podporu.
- Zohlednit uvedená zjištění při formulaci výzev v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, popř. se zasadit o podporu i v jiných operačních programech.
- Přijmout odpovídající opatření při plnění souvisejících cílů Strategie digitálního vzdělávání.



Česká školní
inspekce

Společné vzdělávání
ve školním roce 2016/2017

Tematická zpráva

**2016
2017**

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu z inspekční činnosti zaměřené na problematiku společného vzdělávání v mateřských, základních a středních školách, zařízeních pro zájmové vzdělávání (školní družina, školní klub a středisko volného času – dům dětí a mládeže a stanice zájmových činností) a školských poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra), která byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z prezenční inspekční činnosti v běžných mateřských, základních a středních školách a v zařízeních pro zájmové vzdělávání a z doplňkového inspekčního elektronického zjišťování ve školských poradenských zařízeních.

Prezenční inspekční činnost byla realizována ve školním roce 2016/2017 v rámci komplexní inspekční činnosti v 757 mateřských, 559 základních a 161 středních školách (šlo o tzv. běžné školy či školy tzv. hlavního vzdělávacího proudu) a v 680 zařízeních pro zájmové vzdělávání (tato zřízení jsou součástí 596 právnických osob), ve kterých Česká školní inspekce zjišťovala a komplexně hodnotila kromě podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání dětí, žáků a účastníků zájmového vzdělávání také postup implementace společného vzdělávání.

Do inspekčního elektronického zjišťování, které bylo provedeno v termínu od 16. listopadu do 14. prosince 2016 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele, byla zapojena všechna školská poradenská zařízení zapsaná do školského rejstříku (152).

Dále byla provedena kontrola poskytování podpůrných opatření ve 33 vybraných běžných mateřských, základních a středních školách i školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (červen 2017). Cílem této inspekční činnosti bylo ověřit, zda jsou ve vybraných školách žákům poskytována podpůrná opatření v souladu s platnými předpisy a zda je dodržována povinnost jejich korektního vykazování. V navštívených školách byla zkontrolována podpůrná opatření poskytovaná na základě 1 081 doporučení školských poradenských zařízení.

Zaměření inspekční činnosti

Jako společné vzdělávání se označuje vzdělávání všech dětí a žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu. Od školního roku 2016/2017 došlo k zásadní změně v oblasti vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných. Nabyla účinnosti předmětná úprava v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (změny provedené zejména novelou č. 82/2015 Sb.), vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2015 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. Dále došlo k revizi rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, předškolní vzdělávání i všechny obory středního vzdělání.

Česká školní inspekce od počátku školního roku 2016/2017 monitoruje proces zavádění společného vzdělávání v kontextu legislativních změn, zjišťuje a analyzuje potřeby škol a sleduje, jak se daří parametry společného vzdělávání naplňovat v praxi. Zjišťovány a sledovány jsou příklady inspirativní praxe i případy, kdy škola nebo školské zařízení postupuje v rozporu s jednoznačně stanovenou povinností, případně nepostupuje podle nové právní úpravy proto, že výklad ustanovení nebo jeho aplikace nejsou jednoznačné nebo není možné korektně postupovat bez adekvátní součinnosti např. zákonných zástupců žáka, zřizovatele apod. Ve všech situacích se Česká školní inspekce snaží školám a školským zařízením poskytovat metodickou podporu, informovat o správném postupu a napomáhat s uvedením problematických zjištění do korektního stavu.

V rámci sledování, hodnocení a kontroly naplňování povinností souvisejících s implementací společného vzdělávání se Česká školní inspekce při inspekční činnosti zaměřuje na několik stěžejních oblastí. Jde zejména o úpravy školních vzdělávacích programů a sledování jejich praktického naplňování, o vlastní vzdělávání dle revidovaných rámcových vzdělávacích programů, o poskytování podpurných opatření jednotlivých stupňů, jejich funkčnost a reálnou podporu při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) a dětí a žáků nadaných, o zařazování dětí a žáků do speciálních škol a tříd nebo jejich převádění do upravených vzdělávacích programů, o počty dětí a žáků ve třídě, o problematiku vykazování informací o podpurných opatřeních jakožto podkladů pro poskytnutí nárokových prostředků ze státního rozpočtu nebo o problematiku individuálních vzdělávacích plánů či plánů pedagogické podpory (dále i „PLPP“). Monitorována je také míra administrativní zátěže spojené s korektní implementací společného vzdělávání dle nastavených pravidel.

Při inspekční činnosti používá Česká školní inspekce řadu nástrojů, jako jsou např. pozorování, hospitace, inspekční rozhovor (s ředitelem, pracovníky školy, žáky a dalšími relevantními aktéry), analýza výsledků žáků, analýza elektronických dotazníků pro ředitele a pedagogy škol, analýza relevantní dokumentace (např. doporučení školských poradenských zařízení, individuální vzdělávací programy a PLPP, školní matrika a další běžná dokumentace škol), materiálních a personálních rizik, analýza a komparace ekonomických ukazatelů a dalších údajů.

2 Zjištění

2.1

Podmínky pro společné vzdělávání v mateřských, základních a středních školách

V rámci hodnocení a kontroly podmínek pro společné vzdělávání se Česká školní inspekce zaměřovala zejména na složení škol, přijímání dětí a žáků ke vzdělávání, školní vzdělávací programy, finanční zajištění a personální zabezpečení vzdělávacího procesu.

2.1.1 Počty škol a žáků

Jak bylo uvedeno výše, společné vzdělávání předpokládá vzdělávání všech dětí a žáků společně v běžných školách. Výjimku tvoří děti a žáci uvedení v § 16 odst. 9 školského zákona. Vzdělávání těchto dětí a žáků se přednostně uskutečňuje v běžných školách, pokud ale nepostačují poskytovaná podpurná opatření v běžných školách, mohou se vzdělávat ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Rozložení dětí a žáků v jednotlivých školách ukazuje tabulka č. 1.



Školy a žáci – podíl (v %)

Údaje za ČR (zdroj: MŠMT)	MŠ		ZŠ		SŠ	
	2015/16	2016/17	2015/16	2016/17	2015/16	2016/17
Podíl škol se speciálními třídami / třídami zříz. podle § 16 odst. 9 ŠZ*	7,3	7,1	13,8	12,9	16,9	16,7
Podíl speciálních škol / škol zříz. podle § 16 odst. 9 ŠZ	2,2	2,2	9,4	8,4	11,6	10,6
Podíl žáků ve speciálních třídách / třídách zříz. podle § 16 odst. 9 ŠZ*	2,2	2,1	3,5	3,2	2,5	2,3
Podíl žáků ve speciálních školách / škol zříz. podle § 16 odst. 9 ŠZ	0,9	0,8	2,8	2,5	1,6	1,4
Podíl žáků s IVP pro SVP ze všech žáků	x	x	5,0	5,4	0,6	0,8

* včetně speciálních tříd / tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, které jsou součástí běžných škol

K 30. 9. 2016 navštěvovalo předškolní vzdělávání celkem 12 565 dětí se SVP, tzn. 3,5 % z celkového počtu dětí v předškolním vzdělávání. Školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona navštěvovalo 2 929 dětí (tj. 2,2 %) ze všech dětí v předškolním vzdělávání. Podíl dětí ve speciálních třídách a ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je téměř konstantní.

V běžných základních školách se k 30. 9. 2016 vzdělávalo společně celkem 97,5 % žáků (96,8 % v běžných třídách). Školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona tak navštěvovalo 22 934 žáků (tj. 2,5 %) ze všech žáků v základním vzdělávání. Ve srovnání se školním rokem 2015/2016 poklesl podíl speciálních škol¹ i škol, ve kterých jsou zřízeny speciální třídy. K poklesu docházelo již i v minulých letech, oproti školnímu roku 2015/2016 je však změna nejvýraznější.

Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se dlouhodobě pohybuje okolo 11 % z celkového počtu žáků v základních školách. Podíl žáků se SVP, kteří měli individuální vzdělávací program, ve srovnání s předchozím školním rokem vzrostl o 0,4 procentních bodů.

Zatímco podle údajů Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání se ve školním roce 2000/2001 Česká republika řadila společně s Belgií, Švýcarskem a Německem mezi skupinu států s nejvyšším podílem žáků ve speciálních školách a třídách na úrovni ISCED 1 a 2 (nad 4 %) a o deset let později stále patřila do této skupiny (nově se do této skupiny zařadilo také Dánsko, Estonsko a Lotyšsko), současná data naznačují, že by si Česká republika mohla polepšit o jednu skupinu (s 2 až 4 % žáků vzdělávaných ve speciálních třídách/školách) a dostat se do skupiny zemí, ve které se nachází např. Nizozemsko nebo Finsko. Nejvíce žáků se vzdělává společně např. v Itálii, Španělsku, Portugalsku, na Maltě nebo Kypru (více než 99 %).²

K 30. 9. 2016 působilo v České republice 10,6 % středních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a celkově tyto školy navštěvovalo 5 900 žáků (tj. 1,4 %) ze všech žáků ve středním vzdělávání. Celkově se tak 98,6 % žáků vzdělávalo společně v běžných středních školách. V porovnání se školním rokem 2015/2016 poklesl podíl speciálních škol i škol, ve kterých jsou zřízeny speciální třídy. Podíl žáků se SVP dosahuje v posledních letech okolo 5 % z celkového počtu žáků ve středních školách.

1 Tato skutečnost může být částečně ovlivněna změnou označování škol – v důsledku změny legislativy jsou např. školy při dětských domovech a výchovných ústavech, které nejsou zřizovány podle § 16 odst. 9 školského zákona, nově označovány jako běžné školy.

2 European Agency for Development in Special Needs Education. Dostupné z: <https://www.european-agency.org>. Při mezinárodním srovnání je třeba vzít v úvahu národní specifika jednotlivých vzdělávacích systémů a způsobů vykazování. Srovnávané země se mezi sebou liší např. podílem žáků se SVP, které evidují.

Většina základních škol navštívených ve školním roce 2016/2017 (559) měla všechny třídy heterogenní (nebyly diferencovány např. dle schopností žáků nebo jejich zaměření), žáci tak měli příležitost vyrůstat a vzdělávat se v prostředí, které svým složením odpovídá společnosti, ve které žijí a na jejímž formování se budou v budoucnu podílet.

Prvek vnější diferenciace byl zaznamenán v 5,7 % navštívených základních škol. Nejčastěji šlo o třídy se specifickým zaměřením (např. sportovní, s rozšířenou výukou jazyků, matematické apod.).

2.1.2 Přijímání dětí k základnímu vzdělávání

Ředitel školy má povinnost přijmout k základnímu vzdělávání všechny děti ze spádové oblasti. Za poslední 3 roky odmítlo přijetí dětí ze spádové oblasti pouze pět škol navštívených v průběhu školního roku 2016/2017, a to z kapacitních důvodů.

Z hlediska rovnosti při přijímání do základního vzdělávání bylo zjištěno, že většina zápisů se uskutečňuje vhodným způsobem přiměřeným věku dítěte. V motivační části zápisu převažuje plnění zadaných úkolů ověřujících školní zralost, rozhovor dítěte s pedagogem a hry. Zápis trval ve všech případech nejdéle 20 minut, což odpovídá vyhlášce o základním vzdělávání (§ 3a odst. 3 vyhlášky č. 48/2005 Sb.). Přesto necelá pětina škol tento časový úsek přesahovala (často však z důvodu procházení různých stanovišť ve škole a plnění úkolů, případně her). Z dřívějších zjištění České školní inspekce vyplývá, že testování dětí při zápisu bylo v základních školách zaznamenáno v 2,3 % navštívených škol (z toho pouze v jednom případě mělo testování vliv na rozhodnutí o přijetí) a kritéria přijetí byla s výjimkou několika škol v souladu se zákonem (viz tematická zpráva *Zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání*³). Ve školním roce 2016/2017 bylo testování zjištěno pouze v jedné škole, nemělo však vliv na rozhodnutí o přijetí. I tak ovšem platí, že využití testování je v rozporu s Informací k organizaci zápisů k povinné školní docházce, kterou vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“)⁴.

2.1.3 Podpůrná opatření

S novelizací § 16 školského zákona došlo ke změně vymezení dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou se ruší rozlišování na děti a žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Dítětem či žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Novela školského zákona nově vymezuje podpůrná opatření jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte či žáka. Taxativní výčet podpůrných opatření uvádí příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a lze je různě kombinovat. Podpůrná opatření 1. stupně sloužící ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání dítěte či žáka poskytuje škola nebo školské zařízení bez doporučení školského poradenského zařízení a bez žádosti dítěte či žáka, resp. jeho zákonného zástupce, a bez nutnosti předchozího písemného informovaného souhlasu. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně lze uplatnit pouze na základě žádosti, doporučení školského poradenského zařízení a předchozího písemného informovaného souhlasu dítěte či žáka, resp. jeho zákonného zástupce, nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Pro účely výkaznictví jsou děti

3 ČŠI. 2016. *Zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání*. Č. j.: ČŠIG-1083/16-G2. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/Tematicka1tridy/flipviewerxpress.html>

4 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>



a žáci zařazování podle převažujícího stupně podpůrných opatření. Nově od školního roku 2016/2017 mají podpůrná opatření normovanou finanční náročnost.

Při poskytování podpůrných opatření by měla být používána zásada subsidiarity – tzn., že k opatřením vyššího stupně se přikročí pouze v případě, že nepostačují podpůrná opatření nižšího stupně, po důkladném vyhodnocení situace (např. vyhodnocení plánu pedagogické podpory po 3 měsících). Mohou ale nastat případy, kdy se přistoupí rovnou k opatření vyššího stupně.

Plán pedagogické podpory je zpracováván pro děti a žáky s potřebou podpůrných opatření 1. stupně. Je to plán opatření, která poskytuje škola na základě vlastní diagnostiky. Naplňování těchto opatření zajišťují pracovníci školy, kteří mají oproti školským poradenským zařízením výhodu detailní znalosti situace dítěte či žáka a prostředí školy, a mohou tak přijmout nejvhodnější opatření, o kterých se domnívají, že v první fázi mohou dítěti či žákovi pomoci překonat vzdělávací obtíže. Výhodou je možnost okamžitého přijetí plánu pedagogické podpory bez potřeby diagnostiky školským poradenským zařízením a informovaného souhlasu zákonného zástupce dítěte či žáka, tedy flexibilnější reakce na případné obtíže.

Česká školní inspekce se při inspekční činnosti zaměřovala na postupné nabíhání podpůrných opatření, resp. na počty dětí a žáků zařazených v jednotlivých stupních podpůrných opatření. Tabulka č. 2 ukazuje podíl škol, ve kterých byla ve školním roce 2016/2017 přiznána aspoň jednomu dítěti či žákovi podpůrná opatření daného stupně.

Tabulka 2

Podpůrná opatření – podíl škol (v %)

Stupeň podpůrných opatření	MŠ	ZŠ	SŠ
Podpůrná opatření 1. stupně bez PLPP	13,6	40,6	44,1
Podpůrná opatření 1. stupně s PLPP	16,5	59,7	37,9
Podpůrná opatření 1. stupně celkem (bez ohledu na PLPP)*	28,0	70,5	64,0
Podpůrná opatření 2.–5. stupně	16,4	66,9	48,4

* Číslo není součtem předchozích dvou řádků, neboť některé školy mohou poskytovat jak podpůrná opatření 1. stupně s PLPP, tak bez něj.

Ve školách navštívených ve školním roce 2016/2017 se opatření 1. stupně týkala 1,6 % dětí v mateřských školách a 4,4 % žáků v základních školách (0,8 % dětí, resp. 1,8 % žáků mělo v rámci 1. stupně podpůrných opatření vypracovaný plán pedagogické podpory). Ve středních školách byla podpůrná opatření 1. stupně uplatňována u 3,7 % žáků (0,6 % s plánem pedagogické podpory).

Školy se teprve učily s plány pedagogické podpory pracovat, proto s nimi ne vždy pracovaly správně a ne vždy vyhodnocovaly účinnost přijatých opatření. Některé školy také neporozuměly smyslu PLPP. Současně z informací poskytnutých MŠMT, Národním ústavem pro vzdělávání a školskými poradenskými zařízeními v průběhu školního roku 2016/2017 vyplynula určitá nejednoznačnost ohledně nutnosti vypracování PLPP pro 1. stupeň podpůrných opatření (nebylo jasné, zda je nutné vypracovat PLPP vždy, jsou-li poskytována opatření prvního stupně, nebo pouze poté, co nestačí přímá podpora žáka ve výuce učitelem a je nutná spolupráce více učitelů – podrobněji viz kapitola Problematické oblasti).

Většina škol v souvislosti s novými způsoby vykazování, zavedením plánů pedagogické podpory a potřebou nových doporučení vydaných školskými poradenskými zařízeními poukazovala na zvýšenou administrativní zátěž různého charakteru (podrobněji viz kapitola Problematické oblasti).

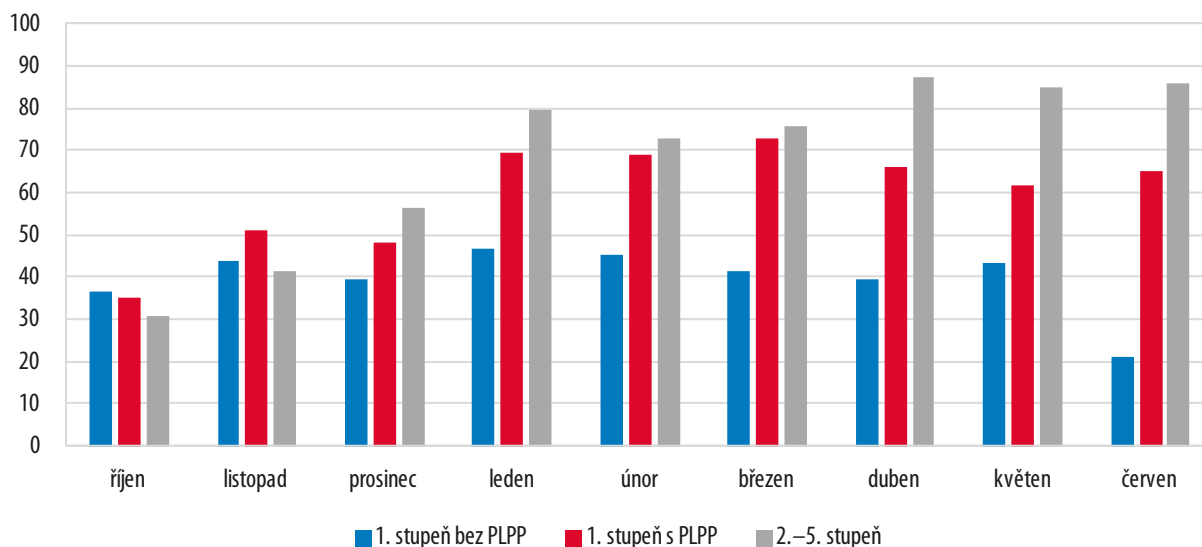
V průběhu inspekční činnosti také vyplynulo, že vedení některých mateřských škol nemělo dostatečné informace o zpracování a následném vyhodnocování individuálních vzdě-

lávacích plánů a plánů pedagogické podpory, zejména pro děti s odkladem povinné školní docházky a pro děti s odlišným mateřským jazykem.

Jak se v průběhu školního roku 2016/2017 měnil podíl navštívených základních škol, jejichž žáci obdrželi doporučení školského poradenského zařízení po 1. září 2016, uvádí pro dokreslení graf č. 1.

Graf 1

Poskytovaná podpůrná opatření – podíly základních škol navštívených v jednotlivých měsících (v %)



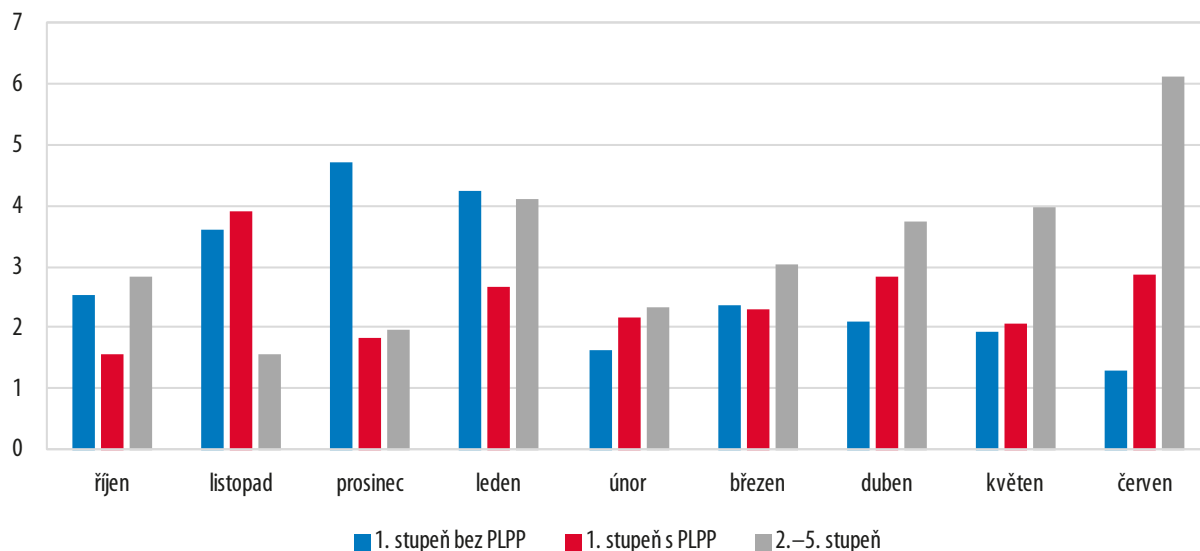
Zatímco v říjnu 2016 byla podpůrná opatření 2. až 5. stupně poskytována podle nového doporučení školského poradenského zařízení pouze v 30,9 % základních škol navštívených při inspekční činnosti, v lednu 2017 to bylo již téměř 80 % škol navštívených v tomto měsíci, v červnu to pak bylo 86 % škol.

V mateřských školách je vzhledem k celkově nízkému podílu škol, které navštěvují děti s diagnostikovanými podpůrnými opatřeními, nárůst v jednotlivých měsících mnohem pozvolnější. Ve středních školách byl průběh podobný jako v základních školách, celkově však byly podíly středních škol nižší, ovšem byl zde zaznamenán vyšší podíl škol poskytujících podpůrná opatření 1. stupně bez plánu pedagogické podpory.

Průměrné podíly žáků v navštívených základních školách podle stupně poskytovaných podpůrných opatření zobrazuje graf č. 2.



Poskytovaná podpůrná opatření – průměrné podíly žáků v základních školách navštívených v jednotlivých měsících (v %)



Z hlediska realizace podpůrných opatření je vhodné popsat, jak se s ní potýkaly samotné školy. Při kontrole poskytovaných podpůrných opatření na vzorku škol (33 škol) realizované v červnu 2017 bylo zjištěno, že se školám ve většině případů poskytovat doporučená podpůrná opatření dařilo, nicméně některé školy poukazyvaly na dlouhou dodací lhůtu některých speciálních učebnic a pomůcek pro žáky s mentálním handicapem a žáky s tělesným postižením (např. zakázková výroba trvá až 3 měsíce), v některých případech je dle názoru škol velmi malá nabídka na trhu, která navíc není pro žáky vždy vhodná.

Při pořizování kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek a softwarového a IT vybavení byly reálné ceny často odlišné od cen doporučených. Pokud školy pořídí tyto pomůcky a vybavení levněji, ušetřené prostředky nevracejí, případně je používají pro dofinancování těch pomůcek a vybavení, u kterých je reálná cena vyšší, než cena doporučená (k dořešení zůstává, zda je taková praxe akceptovatelná). V některých případech se také stávalo, že doporučení vydaná krátce po 1. 9. 2016 byla do půl roku ze strany ŠPZ přepracována, respektive bylo vydáno doporučení nové, přestože již vydané doporučení bylo stále platné. V těchto případech některé školy poskytovaly podporu (např. kompenzační pomůcky) podle původního i nového doporučení, což je samozřejmě chybná praxe.

V některých školách byly nakoupeny pro každého žáka nové pomůcky, přestože již byly ve škole k dispozici. Současně bylo zjištěno, že některá ŠPZ doporučují velké množství podpůrných opatření pro jednotlivé žáky (od personální podpory přes úpravu organizace výuky až po pomůcky a ICT vybavení). V některých případech tak bylo pro jednoho žáka nakoupeno i více než 40 pomůcek.

Při kontrolách poskytování podpůrných opatření byl např. asistent pedagoga doporučen a na základě doporučení využíván v 9 školách, které byly zřízeny podle § 16 odst. 9 školského zákona, a to celkem pro 212 žáků (z toho pro 89 žáků jako sdílený). Jako podpůrné opatření by však měl být asistent pedagoga v těchto školách financován jen výjimečně, protože školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona jsou financovány odlišným způsobem než běžné školy – mají zvýšený normativ, který by měl podpůrná opatření, včetně asistenta pedagoga, pokrývat. Současně mohou tyto školy využívat rozvojové a dotační programy.

Největší změny v oblasti školních vzdělávacích programů nastaly v základním vzdělávání. *Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále i „RVP ZV“)⁵, byla zrušena Příloha 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Pro úpravu očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření byla formulována tzv. minimální doporučená úroveň.

Školy vzdělávající žáky podle RVP ZV musely do 1. září 2016 uvést své školní vzdělávací programy (dále i „ŠVP“) do souladu s rámcovým vzdělávacím programem (úprava charakteristiky ŠVP, učebního plánu a kapitol týkajících se vzdělávání žáků se SVP a nadaných). Školy, jejichž ŠVP vycházel z Přílohy 2, mají na úpravu svého ŠVP dvouleté přechodné období (do 1. září 2018).

Ačkoliv došlo v souvislosti se společným vzděláváním ke změně RVP ZV, nebyla při inspekční činnosti zjištěna vyšší míra chybného zpracování úprav školních vzdělávacích programů a naprostá většina školních vzdělávacích programů byla upravena správně a včas.

Odlišně než povinnost upravit ŠVP dle revidovaného RVP ZV je řešena povinnost škol vzdělávat žáky podle revidovaného RVP ZV. Žáci 1. stupně ZŠ, kteří se vzdělávali ve škole nebo třídě, která má zpracován ŠVP podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, se vzdělávají podle nového RVP ZV. Naopak žáci 2. stupně, kteří se vzdělávali podle přílohy pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, mají možnost dokončit své vzdělávání podle dosavadního ŠVP.

*Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy*⁶ se změnil také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i „RVP PV“) s účinností od 1. září 2016. Mateřské školy měly povinnost uvést své školní vzdělávací programy do souladu s novým RVP PV nejpozději do 1. září 2017.

Upravený RVP PV vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Z toho důvodu je RVP PV základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se SVP, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole, nebo v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Podobná situace jako v mateřských školách je i ve středních školách. *Opatřeními ministryně školství, mládeže a tělovýchovy* se změnil Rámcový vzdělávací program pro gymnázia⁷ a rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání⁸. Střední školy měly za povinnost upravit své školní vzdělávací programy v souladu s Dodatkem k rámcovým vzdělávacím programům nejpozději do 1. září 2017. Do té doby mohly upravovat vzdělávání žáků podle těchto opatření (s účinností od 1. září 2016).

2.1.5 Finanční podmínky, podpora rovných příležitostí ve strategii a rozpočtu školy

Společné vzdělávání je financováno zejména prostřednictvím podpůrných opatření určených jednotlivým dětem a žákům v souladu s doporučením školského poradenského zařízení. Přiznaná nároková podpůrná opatření jsou rovněž financována z rezervy krajských úřadů (úpravy rozpočtu školy na základě podpůrných opatření vykázaných ve školní matrice). Ve školním roce 2016/2017 tak vedle sebe fungovaly dva systémy financování – financování podpůrných opatření dle doporučení vydaných před 1. září 2016 a dle doporučení vydaných

5 MŠMT. 2016. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Č. j. MSMT-28603/2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37053/>

6 MŠMT. 2016. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Č. j. MSMT-22405/2016-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/2-informace-pro-materske-skoly>

7 MŠMT. 2016. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou a Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia – pilotní verze a Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia*. Č. j.: MSMT21702/2016-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/4-informace-pro-stredni-skoly>

8 MŠMT. 2016. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání*. Č. j.: MSMT-21703/2016-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/4-informace-pro-stredni-skoly>



po tomto datu.

Ve světle principu rovných příležitostí je žádoucí, aby škola ve svém rozpočtu měla zahrnuty položky, které tento princip pomáhají ve škole naplňovat. V optimálním případě pak jednotlivé alokace a finanční rozvahy vycházejí z dlouhodobější strategie, ve které má škola konkrétní cíle a body rozvoje ukotveny.

Existenci strategie naplňování rovných příležitostí ve škole uvedli ředitelé v přibližně 57,6 % mateřských a 70,3 % základních a 63,9 % středních škol. Ve svém rozpočtu na oblast rovných příležitostí pamatovala zhruba pouze čtvrtina mateřských a dvě pětiny základních škol, přičemž tato oblast byla v rozpočtu škol nejčastěji uvedena déle než tři roky, a tím pádem vycházela z dlouhodobější strategie školy. Ve středním vzdělávání mělo oblast rovných příležitostí v rozpočtu zařazeno 38,1 % středních škol (nejčastěji déle než 3 roky). Za poslední rok doplnilo tuto oblast do svého rozpočtu 6,9 % navštívených mateřských a 7,9 % základních škol. Konkrétní oblasti rozpočtu podporující rozvoj rovných příležitostí v těchto školách uvádí následující tabulka.

Tabulka 3

Oblasti rozpočtu školy, které přímo podporují rozvoj rovných příležitostí ve škole – podíl škol (v %)

Oblasti v rozpočtu školy	MŠ	ZŠ	SŠ
Alokace na personální zajištění, jako např. asistenti, psycholog, logoped, speciální pedagog	77,9	79,3	63,5
Alokace na pomůcky a aktivity pro žáky s potřebou individuální podpory	66,3	74,5	44,2
Alokace na podpůrná opatření	40,1	52,4	40,4
Alokace na DVPP v oblastech, které podporují inkluzi (heterogenita, postoje a předsudky, didaktika rozmanitých kolektivů, formativního hodnocení atd.)	36,0	47,6	40,4
Alokace na stavebně-technické a organizační úpravy a vybavení pro účely integrace	12,2	14,9	25,0
Jiné oblasti	0,0	2,4	17,3

Školy, které měly ve svém rozpočtu začleněny prostředky na rozvoj rovných příležitostí, nejčastěji alokovaly finanční prostředky na personální zajištění a také na pomůcky a aktivity pro žáky s potřebou individuální podpory. V základních, mateřských a středních školách byly častými oblastmi také alokace na podpůrná opatření a další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) v oblastech podporujících společné vzdělávání. Naopak méně často byly finance alokovány na stavebně-technické a organizační úpravy a vybavení. Z jiných oblastí byly ve středních školách alokovány prostředky především na učebnice a stipendia.

2.1.6 Personální podmínky

Implementace společného vzdělávání s sebou přináší také vyšší nároky na personální zajištění. Česká školní inspekce proto sledovala a hodnotila v mateřských, základních a středních školách také dostupnost specializovaných pracovníků.

Tabulka 4

Dostupnost specialistů a dalších osob poskytujících podporu – podíl škol (v %)

Pozice	MŠ	ZŠ	SŠ
Výchovný poradce	x	83,4	98,8
Školní metodik prevence	x	91,6	96,9
Školní speciální pedagog	3,7	24,5	6,8
Školní psycholog	1,2	16,8	20,5
Asistent pedagoga	25,5	68,3	23,0
Další osoby poskytující podporu (např. osobní asistent)	x	11,3	2,5

Ředitel základní a střední školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, které se skládá zpravidla z výchovného poradce, školního metodika prevence a případně také školního speciálního pedagoga a školního psychologa. V případě obsazení všech čtyř pozic jde o úplné školní poradenské pracoviště.

V malých školách často není pozice výchovného poradce a školního metodika prevence formálně ustavena a jejich činnosti vykonává ředitel školy nebo pověřený učitel. Proto se také jejich počty odlišují od údajů ve výkazech MŠMT, kde se uvádějí pouze formálně ustanovení pracovníci se sníženým rozsahem přímé pedagogické činnosti nebo se specializačním příplatkem (podle výkazu MŠMT má např. 66,8 % navštívených základních škol výchovného poradce a 43,6 % školního metodika prevence). Funkce výchovného poradce či školního metodika prevence nebyla ustavena pouze v malém podílu středních škol.

Školního speciálního pedagoga nebo psychologa má stále pouze malý podíl škol. Absence těchto specializovaných pozic je přitom pro školy významnou překážkou pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání.

Důležitou roli hrají také asistenti pedagoga. Jejich průměrný počet v základních školách meziročně vzrostl z 1,7 na 2,9 asistenta pedagoga na školu. Mateřské a střední školy využívají služeb asistenta pedagoga ve srovnání se základními školami ve výrazně menší míře – asistenta pedagoga má přibližně necelá čtvrtina navštívených středních škol a čtvrtina mateřských škol.

Tabulka 5

Změna v počtu úvazků asistenta pedagoga a ve financování asistenta pedagoga – podíl škol (v %)

Součet úvazků se / finanční prostředky	MŠ				ZŠ				SŠ			
	Více	Méně	Stejně	Celkem	Více	Méně	Stejně	Celkem	Více	Méně	Stejně	Celkem
Zvětšil	40,2	–	2,8	43,0	51,2	1,0	6,1	58,3	23,5	2,0	5,9	31,4
Zmenšil	0,4	11,2	2,0	13,7	1,5	9,5	3,6	14,6	–	7,8	5,9	13,7
Nezměnil	4,0	0,4	39,0	43,4	5,6	0,8	20,7	27,1	3,9	–	51,0	54,9
Celkem	44,6	11,6	43,8	100,0	58,3	11,3	30,4	100,0	27,5	9,8	62,7	100,0

Součet úvazků všech asistentů pedagoga se od minulého školního roku zvýšil v necelých 60 % základních škol a ve více než dvou pětinach mateřských škol, v 14,6 % základních, resp. 13,7 % mateřských škol se naopak zmenšil. V rámci financování podpůrných opatření bylo oproti minulému školnímu roku (2015/2016) v necelých 60 % navštívených základních škol a 45 % mateřských škol pro asistenta/y pedagoga k dispozici více prostředků.

Součet úvazků asistentů pedagoga se v navštívených středních školách převážně neměnil, ke zvýšení součtu úvazků asistentů pedagoga došlo v necelé třetině středních škol, naopak



ke snížení v 13,7 % středních škol. V rámci financování podpůrných opatření je oproti minulému školnímu roku prostředků pro asistenta/y pedagoga v 62,7 % škol stejně, ve více než čtvrtině škol se objem financí na asistenta pedagoga zvýšil.

Mnoho škol se ovšem potýkalo s nedostatkem asistentů pedagoga, který vyplývá jednak z malého zájmu o tuto práci (nízké finanční ohodnocení, snížený úvazek), a jednak z malého počtu vhodných uchazečů o tuto práci (asistentům často chybí potřebná kvalifikace nebo nemají dostatek zkušeností). Z tohoto důvodu byly školy často nuceny přijmout nekvalifikované asistenty, kteří si kvalifikaci doplňovali až po přijetí do pracovního poměru, případně byly jako asistenti pedagoga využíváni vychovatelé školních družin a čerství absolventi fakult připravujících učitele. Vzhledem ke specifčnosti práce asistenta je zřejmé, že situace, kdy jsou přijímáni nekvalifikovaní asistenti nebo práci asistenta vykonávají osoby s odlišným vzděláním a zaměřením, je značně nevyhovující.

V praxi se také Česká školní inspekce setkávala se situací, kdy asistenti pedagoga odcházeli v průběhu školního roku poté, když zjistili, co jejich práce ve skutečnosti obnáší a jak je ohodnocena, což činí nejen personální potíže na úrovni školy, ale i problémy přímo ve vztahu k integrovaným dětem a žákům (např. s poruchou autistického spektra).

Integrace dětí a žáků se SVP do běžné výuky je náročný proces, který předpokládá účinnou spolupráci vyučujícího a asistenta pedagoga v mnoha oblastech. Asistent pedagoga plní celou řadu úkolů ve výuce i mimo vyučovací hodinu, a to v rámci své přímé i nepřímé činnosti. Asistenti pedagoga, kteří s vyučujícími účinně spolupracují, jsou podrobně seznámeni s přípravou vyučovacích hodin, při výuce využívají modifikovaná zadání úkolů a usměrňují dítěte či žáka k jejich správnému vyřešení, upravují tempo vzdělávacího procesu, poskytují dítěti či žákovi individuální zpětnou vazbu, moderují v případě potřeby komunikaci dítěte či žáka s učitelem a spolužáky, v případě potřeby pomáhají dětem či žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou apod.

Podle zjištění České školní inspekce v rámci prezenční inspekční činnosti (mj. také přímo z hospitací) se asistenti pedagoga zpravidla snažili s vyučujícími spolupracovat. Přesto Česká školní inspekce poukazuje na velké rozdíly v přístupu k využití asistenta pedagoga v rámci jednotlivých škol. Účinnost spolupráce závisí na vztahu vyučujícího a asistenta – někteří učitelé nejsou zvyklí s asistenty pracovat, jejich spolupráce tak může být pouze formální, či naopak přenechávají velký podíl práce na asistentech, včetně komunikace se zákonnými zástupci. Nejvíce se dařila spolupráce v průběhu výuky, naopak jako méně účinná byla posouzena spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání dětí a žáků. Zmíněna byla také absence metodické podpory asistentů pedagoga. Nedostatek podpory byl zaznamenán i ve vztahu k výchovným poradcům a školním metodikům prevence. Práci asistentů pedagoga se bude Česká školní inspekce v rámci specifického úkolu podrobně věnovat ve školním roce 2017/2018.

V oblasti spolupráce mezi jednotlivými aktéry vzdělávání lze spatřovat příležitost ke zlepšení. V některých školách byla spolupráce pedagogů mezi sebou jen velmi slabá (pedagogové nejsou zvyklí spolu vzájemně diskutovat a společně řešit případy jednotlivých dětí a žáků, spolupráce zodpovědných pedagogických pracovníků je často pouze formální) a spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními byla mnohdy hodnocena jako čistě formální.

2.1.7 Další vzdělávání a potřeby pedagogických pracovníků

Účast pedagogických pracovníků v dalším vzdělávání byla zjišťována prostřednictvím dotazníků určených řediteli školy a vybraným učitelům⁹ v navštívených školách.

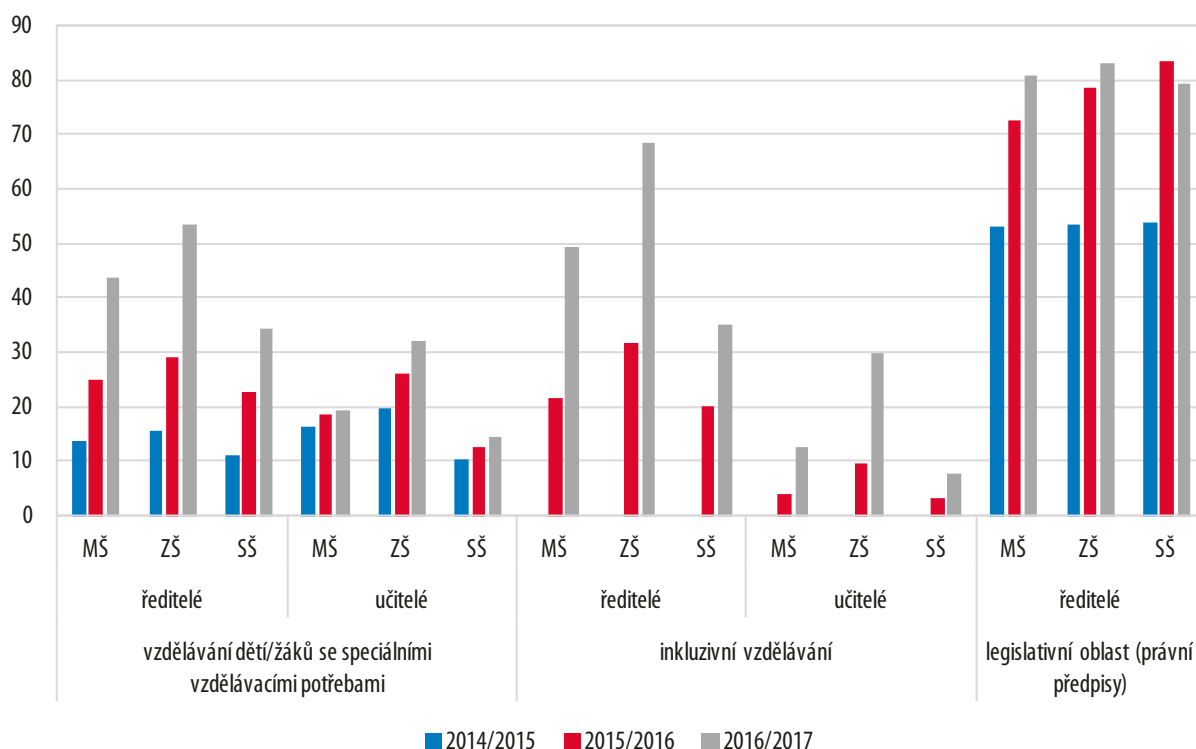
Dalšího vzdělávání se běžně účastní vysoký podíl ředitelů i učitelů (v posledních dvou letech se alespoň jedné formy dalšího vzdělávání účastnili téměř všichni ředitelé a více než

⁹ Vybírána byla přibližně polovina učitelů (ve velkých školách max. 20) tak, aby byla zajištěna reprezentativnost napříč stupni a jednotlivými předměty, přičemž výběr byl proveden z celého pedagogického sboru, nikoliv pouze z učitelů, u kterých byla provedena hospitační činnost.

89 % učitelů v mateřských školách, více než 87 % učitelů v základních školách a přibližně 80 % učitelů ve středních školách navštívených ve školním roce 2016/2017). Implementace společného vzdělávání s sebou logicky přináší vyšší potřebu DVPP. Následující graf zobrazuje vybrané oblasti dalšího vzdělávání, kterých se pedagogičtí pracovníci v posledních dvou letech zúčastnili v rámci prohlubování odborné kvalifikace (tj. účast na kurzu a semináři v délce nejméně 4 vyučovací hodiny) ve srovnání s předchozími školními roky.

Graf 3

Vývoj účasti ve vybraných oblastech dalšího vzdělávání – podíl ředitelů a učitelů (v %)



Ze všech oblastí dalšího vzdělávání vzrostl podíl pedagogických pracovníků účastnících se DVPP nejvýrazněji právě v oblasti inkluze a vzdělávání žáků se SVP (v základních a středních školách se podíl učitelů, kteří se zúčastnili DVPP, zvýšil nejvíce také v oblasti prevence a projevů rizikového chování žáků, chování žáků a vedení třídy). U ředitelů je nárůst vzdělávání v těchto oblastech ještě výraznější. Současně se v posledních dvou letech výrazně zvýšil podíl ředitelů vzdělávajících se v oblasti legislativy, přičemž kurzy v legislativní oblasti patří ze strany ředitelů k nejnavštěvovanějším (jde ovšem o formální otázky spojené se společným vzděláváním, přičemž je třeba si uvědomit, že jádro DVPP v oblasti společného vzdělávání musí být založeno na věcných tématech souvisejících s vlastním vzděláváním dětí a žáků se SVP).

Z grafu č. 4 vyplývá, že ačkoliv se účast v dalším vzdělávání zaměřeném na oblast společného vzdělávání (inkluze, vzdělávání žáků se SVP) zvyšuje, nepokrývá dostatečně potřebu proškolení všech pedagogů, kteří vyučují žáky s potřebou podpůrných opatření. V případě předškolního a středního vzdělávání je přitom situace ještě významně horší, než v základním vzdělávání.

Podle údajů Národního institutu pro další vzdělávání se ve školním roce 2016/2017 účastnilo celkem 10 000 účastníků 277 kurzů DVPP zaměřených na společné vzdělávání, které tato organizace nabízela. V těchto kurzech bylo proškoleny 9 % učitelů mateřských škol, 6 % učitelů základních škol a necelé 1 % učitelů středních škol. Nejvíce učitelů se účastnilo vzdělávacího programu *Žák s potřebou podpůrných opatření v běžné ZŠ* (1 376 účastníků,

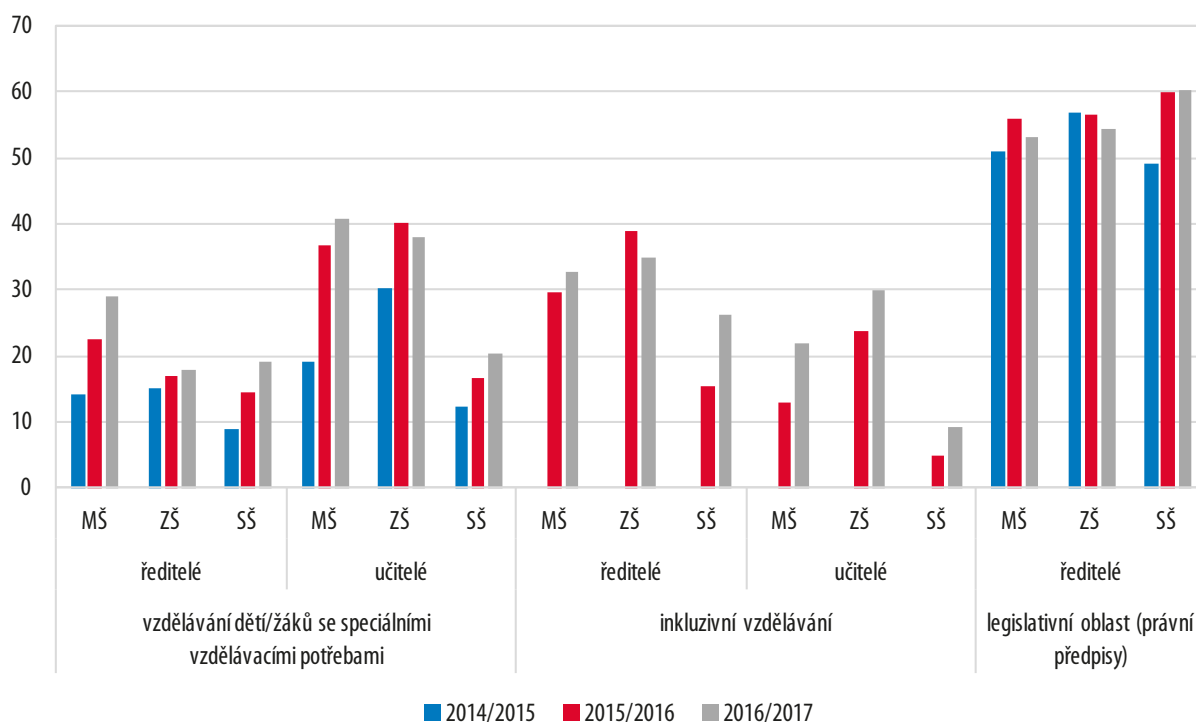


64 realizací), *Plán pedagogické podpory a práce s žákem v rámci 1. stupně podpůrného opatření* (1 340 účastníků, 63 realizací) a *Aktuální informace k předškolnímu vzdělávání, změny školského zákona* (1 424 účastníků, 28 realizací). Některé kurzy musely být pro malý zájem zrušeny. Důvodem nedostatečného zájmu škol o kurzy může být skutečnost, že tyto vzdělávací akce jsou zpoplatněny, přičemž tematické zaměření kurzů zahrnuje ve většině případů pouze dílčí aspekty společného vzdělávání a pro získání komplexních informací musí učitelé absolvovat několik kurzů. Další důvody mohou být organizační, spojené např. se zajištěním suplování. V tomto kontextu Česká školní inspekce opakovaně doporučuje nabízet realizaci DVPP přímo v konkrétních školách, tak, aby byly jednak eliminovány organizační komplikace, a jednak aby bylo možné proškolit větší počet pedagogických pracovníků z jedné školy.

Ze strany škol zaznívala nespokojenost s informacemi obdrženy na školeních ke společnému vzdělávání – informace se různí, jsou nejednotné, někdy nejednoznačné nebo nedostatečné, a to i na kurzech Národního institutu pro další vzdělávání vedených certifikovanými lektory.¹⁰ Česká školní inspekce upozorňuje na potřebu škol získávat další informace a na potřebu proškolení pedagogů a vedoucích pedagogických pracovníků v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb dětí a jejich respektování a doporučuje přípravu takového vzdělávacího programu, kde by učitelé mohli diskutovat dosavadní průběh změn spojených se společným vzděláváním a sdílet zkušenosti s ostatními účastníky. Jako potřebné se jeví také vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky a formativního hodnocení, na což Česká školní inspekce upozorňuje dlouhodobě, a to nejen ve vztahu k dětem a žákům se SVP, ale i k dětem a žákům talentovaným a nadaným.

Graf 4

Vývoj vybraných oblastí, ve kterých učitelé vyjádřili potřebu podpory – podíl ředitelů a učitelů (v %)



Oblasti, ve kterých by ředitelé a učitelé potřebovali podpořit, se meziročně výrazněji nezměnily. Ze všech sledovaných oblastí uvádělo nejvíce ředitelů potřebu podpory v legislativní oblasti, v oblasti inkluzivního vzdělávání a ekonomické a finanční oblasti. Učitelé by uvítali podporu nejčastěji v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivního vzdělávání, prevence a projevů rizikového chování žáků, chování a vedení

10 viz http://www.nidv.cz/cs/kdo-jsme/aktuality.ep/1_1827-certifikovani-lektori-nidv/

třídy a metod a forem výuky. Významnější nárůst potřeb mezi školními roky 2014/2015 a 2016/2017 byl zaznamenán pouze v oblasti inkluzivního vzdělávání a vzdělávání žáků se SVP ze strany učitelů.

V mateřských školách souvisí potřeba podpory v oblasti společného vzdělávání také s nedostatečnou připraveností absolventů středních škol s pedagogickými obory vzdělání zejména v oblasti speciální pedagogiky (podrobněji se touto problematikou zabývá tematická zpráva České školní inspekce *Vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými obory vzdělání*¹¹).

Podle devíti desetin učitelů v mateřských a základních školách se školám daří jejich potřeby naplňovat, přesto rozhodně přesvědčena je o tom jen přibližně čtvrtina učitelů. V menší míře se daří naplňovat potřeby středoškolských učitelů (84 %).

2.2

Průběh společného vzdělávání v mateřských, základních a středních školách

Jedním z hodnocených kritérií v oblasti rovných příležitostí je poskytování účinné podpory všem dětem a žákům s potřebou podpůrných opatření. Ideálním stavem, ke kterému by měly školy směřovat, je situace, kdy škola systematicky identifikuje individuální potřeby dětí a žáků při vzdělávání, v případě potřeby spolupracuje s odbornými pracovišti, má vlastní strategii práce s dětmi a žáky s potřebou podpůrných opatření a tuto strategii naplňuje, sleduje výsledky dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření a dbá o to, aby dosahovali maximálního učebního pokroku. Tam, kde je to vhodné z hlediska zájmu dítěte či žáka, pedagogové zvou k procesu hodnocení a plánování výuky další kolegy a externí odborníky.

Tabulka 6

Tvorba individuální vzdělávací strategie pro všechny děti a žáky, kteří ji potřebují – podíl škol (v %)

Individuální vzdělávací strategie	MŠ	ZŠ	SŠ
Plán pedagogické podpory a/nebo IVP a/nebo jiný dokument se stejným cílem, je vytvářen pro všechny děti a žáky, kteří ho potřebují	61,8	77,0	71,2
Jsou tvořeny pouze IVP pro děti a žáky diagnostikované ŠPZ	32,0	22,8	22,7
Ani IVP pro děti a žáky diagnostikované ŠPZ ani podobný postup se ve škole neprojektuje	6,2	0,2	6,1

Ze zjištění České školní inspekce vyplývá, že individuální vzdělávací strategie byly až na jeden případ vytvářeny ve všech základních školách navštívených ve školním roce 2016/2017, které měly žáky s potřebou individualizace (94,8 % škol), ačkoliv stále více než pětina z nich vytvářela tyto strategie pouze pro žáky diagnostikované školskými poradenskými zařízeními. Předpokládá se však, že s postupným zaváděním plánů pedagogické podpory pro žáky s 1. stupněm podpůrných opatření bude tento podíl klesat. Již nyní poklesl ve srovnání se školním rokem 2015/2016 o 26,5 procentních bodů.

Ve více než třech čtvrtinách navštívených mateřských škol se vzdělávaly děti, jež potřebují individuální vzdělávací strategii. Z těchto škol byl ve více než polovině vytvořen plán pedagogické podpory nebo jiný dokument pro všechny děti, které ho potřebují, nicméně v necelé třetině škol byly tvořeny pouze individuální vzdělávací plány pro děti diagnostikované školskými poradenskými zařízeními a 6,2 % škol žádné individuální vzdělávací strategie nevytvořilo.

11 ČŠI. 2016. *Tematická zpráva: Vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými obory vzdělávání*. Č. j.: ČŠIG-2708/16-G2. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-zaku-ve-strednich-skol>



Z navštívených středních škol nemělo 18 % škol žáky se SVP, u nichž by byla potřeba zvýšená míra individualizace. Ve školách, které měly žáky s potřebou individualizace, byly individuální vzdělávací strategie vytvářeny zpravidla pro všechny žáky. Přesto více než pětina škol vytvářela tyto strategie pouze pro žáky diagnostikované školskými poradenskými zařízeními a 6,1 % škol tyto strategie vůbec nepraktikovalo.

Individuální vzdělávací strategie by měly vznikat jako součást promyšleného systému podpůrných opatření. Při jejich tvorbě by mělo být zohledněno složení žáků a jejich specifika s ohledem na jejich potřeby.

Tabulka 7

Existence promyšleného systému podpůrných opatření na základě složení dětí a žáků školy a jejich potřeb – podíl škol (v %)

Promyšlený systém podpůrných opatření	MŠ	ZŠ	SŠ
Škola na základě znalosti a vyhodnocení složení dětí a žáků školy a jejich potřeb realizuje podpůrná opatření	55,0	83,2	68,3
Škola organizuje jednu nebo více izolovaných aktivit, které vychází z aktuálních potřeb školy či poptávky rodičů či dětí/žáků	21,8	13,1	21,7
Škola nerealizuje žádné podpůrné aktivity	23,2	3,8	9,9

Přibližně čtyři pětiny základních škol systematicky realizovaly podpůrná opatření na základě znalosti a vyhodnocení složení žáků školy. Prostor pro zlepšení byl zaznamenán v 13,1 % škol, které postupovaly méně systematicky a reagovaly spíše na aktuální potřeby. Přesto se ve srovnání se školním rokem 2015/2016 podíl takovýchto škol snížil přibližně o 8 procentních bodů.

Oproti základním školám je systematický přístup k dětem a žákům s potřebou podpůrných opatření v mateřských a středních školách realizován v menší míře. Necelá čtvrtina navštívených mateřských škol nerealizovala žádné podpůrné aktivity, které by zohledňovaly složení dětí školy a jejich potřeby. Více než polovina mateřských škol systematicky realizovala podpůrná opatření na základě znalosti a vyhodnocení skladby dětí.

Více než dvě třetiny středních škol měly promyšlený systém podpůrných opatření na základě znalosti a vyhodnocení složení žáků školy. Méně systematický přístup spočívající v organizaci jedné či více izolovaných aktivit, které reagují na aktuální potřeby, byl zjištěn v 21,7 % středních škol.

Jaké konkrétní typy podpůrných opatření v rámci výše uvedených individuálních vzdělávacích strategií školy poskytují svým dětem a žákům, zobrazuje v souhrnu za celou školu následující tabulka.

Podpůrná opatření využívaná pro děti a žáky se SVP – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření	MŠ	ZŠ	SŠ
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	87,4	94,1	96,2
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	66,2	93,3	67,7
Využití asistenta pedagoga	55,5	74,0	27,1
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciál. učebních pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	45,3	72,4	42,9
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče	53,7	70,3	55,6
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	22,3	45,7	16,5
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	x	3,5	75,9
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti či žákovi podporu	2,4	3,5	0,8
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	1,6	2,8	5,3

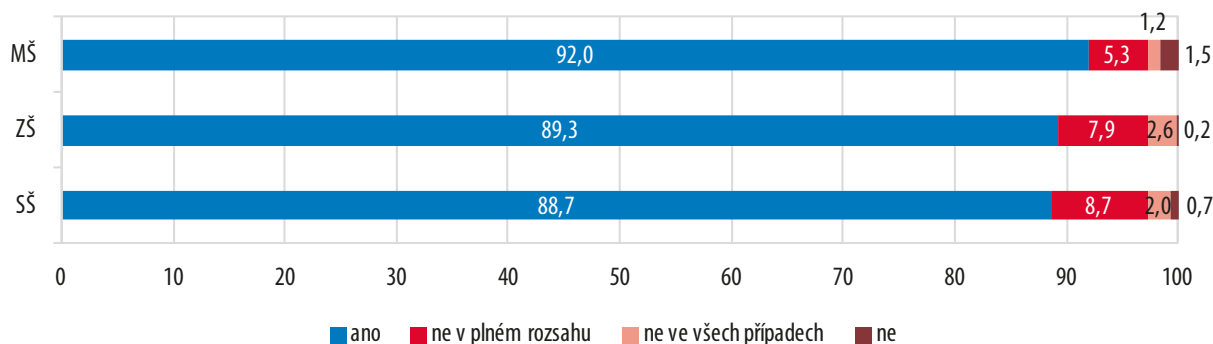
Dle výpovědí ředitelů využívaly mateřské, základní i střední školy pro podporu dětí a žáků se SVP nejčastěji služby školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní metodik prevence, příp. školní psycholog a školní speciální pedagog) a školského poradenského zařízení a při vzdělávání dětí a žáků využívají individuální vzdělávací plány. Ve středních školách byly také velmi často žákům se SVP upravovány podmínky přijímání a ukončování vzdělávání. Častěji docházelo v mateřských, základních a středních školách také k úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, v základních školách navíc s použitím kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic.

V případech základních a středních škol Česká školní inspekce pozitivně hodnotila práci výchovných poradců (v případě mateřských škol je existence specializovaných pozic výchovných poradců minimální). Většina z nich velmi dobře koordinovala přístup ke vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření a informovala ostatní učitele o jejich potřebách (tyto činnosti byly zcela evidentní v 73,8 % základních škol a 65 % středních škol). Výraznější nedostatky v koordinační činnosti výchovných poradců byly shledány pouze v 3,2 % základních a 3,8 % středních škol. V těchto školách například nebyla systematicky zajištěna kontrola poskytování podpůrných opatření ve výuce a nebyly pravidelně vyhodnocovány výsledky péče o žáky se SVP, komunikace a přenos informací mezi výchovným poradcem a učiteli byly nedostatečné, chyběla vhodná metodická podpora učitelům a péče o žáky se SVP byla v některých případech delegována na jednotlivé třídní učitele.

Implementace společného vzdělávání si vyžádala také intenzivnější spolupráci škol se školskými poradenskými zařízeními. Před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně ředitel školy nově určuje pedagogického pracovníka, který bude odpovídat za spolupráci se školským poradenským zařízením.



Uplatňování doporučení školských poradenských zařízení – podíl škol (v %)



Na základě zjištění České školní inspekce lze konstatovat, že 8 % mateřských, 10,7 % základních a 11,3 % středních škol neuplatňovalo doporučení školských poradenských zařízení tak, jak byla vydána. Nejčastěji nebyl dodržen rozsah doporučení. Šlo především o situace, kdy podpůrná opatření nebyla uplatňována při výuce (např. nepřizpůsobení obsahu i zadávání úkolů, úprava podmínek, tempa práce, organizace výuky, možnost relaxace, minimální diferenciací přístupu apod.). Uplatňování podpůrných opatření v předepsaném rozsahu často závisí na důslednosti přístupu jednotlivých učitelů ve výuce. Dále nebyl např. vypracován doporučený individuální vzdělávací plán nebo byl stanoven nižší rozsah podpory asistenta pedagoga z důvodu nedostatku finančních prostředků, případně nebyl asistent pedagoga zajištěn vůbec.

Česká školní inspekce v průběhu inspekční činnosti poukázala také na řadu nejasností vyplývajících z některých doporučení školských poradenských zařízení (některá doporučení přímo odporovala platné legislativě). Například ne vždy doporučení odpovídala příslušné vyhlášce ohledně úvazků asistenta pedagoga. Dále bylo uváděno datum kontrolního vyšetření po stanovení 1. stupně podpory, případně doporučení, zda je či není nutné vypracovat PLPP, přestože 1. stupeň podpory a vypracování PLPP je výlučně v kompetenci školy, do které školské poradenské zařízení vůbec nemá ingerovat. V některých doporučeních také chyběla specifikace opatření vhodných pro situaci konkrétního žáka, některá doporučení bylo možné hodnotit jako unifikovaná a zpracovaná pouze formálně. Zaznamenány byly i situace, kdy školská poradenská zařízení doporučila podpůrná opatření bez projednání se školou, tudíž opatření, která nebylo možné ve škole realizovat (po dohodě s rodiči však byla zajištěna náhradní), nebo opatření, která již v minulosti při vzdělávání žáka selhala.

Mateřské školy v menších obcích v průběhu inspekční činnosti uváděly problémy se zajištěním spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (dlouhé objednávací lhůty, dlouhé lhůty na zpracování zprávy). Také v případě mateřských škol často platí, že školská poradenská zařízení si nezjišťují podmínky v mateřských školách, a tím pádem mnohdy vydávají doporučení, která nejsou v daných školách realizovatelná (např. zařazení dítěte do třídy s nižším počtem dětí).

Školy jsou v průběhu inspekční činnosti hodnoceny také v oblasti osobnostního rozvoje dětí a žáků, tedy v tom, zda přistupují ke každému dítěti či žákovi s respektem a vytvářejí pro každého z nich rovné příležitosti k jejich zapojení do kolektivu ostatních dětí a žáků.

S ohledem na filozofii rovných příležitostí je žádoucí, aby škola umožňovala všem dětem a žákům bez omezení navštěvovat školní akce, které nabízí. Tyto aktivity by tak měly být přístupné všem, od dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření, přes děti a žáky intaktní až po ty s mimořádným nadáním. Ve školách, které Česká školní inspekce v průběhu školního roku 2016/2017 navštívila, problém s omezováním účasti na školních akcích shledán nebyl, nesprávný přístup byl identifikován jen v několika výjimečných případech (školních akcí se neúčastnili žáci s výchovnými problémy nebo žáci se zdravotním znevýhodněním, ředitel rozhodl, že se žáci, kteří se z finančních důvodů neúčastnili lyžařského kurzu, nemohou

zúčastnit ani dalších akcí školy, za které je třeba platit (exkurze, divadelní představení nebo jiné kulturní akce), za aktivity pro děti, které byly součástí ŠVP, byla požadována úplata).

Pro rozvoj osobnosti dětí a žáků je důležitá také možnost sebe prezentace, která je pozorovatelná např. v prostorách školy a tříd. Možnost sebe prezentace dětem a žákům ukazuje, že každý je důležitý a může být v něčem dobrý. Na sebe prezentaci každého dítěte a žáka dbala naprostá většina navštívených škol, což je navíc dlouhodobý stav.

Individualizace výuky v navštívených hodinách

V rámci hospitací je standardně sledován individuální přístup k dětem a žákům a využití podpůrných opatření v hodinách, kde byli přítomni děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka 9

Individuální přístup k žákům v navštívených hodinách – podíl hodin (v %)

Individuální přístup k žákům	ZŠ	SŠ
Přizpůsobení vhodných aktivit	62,9	43,2
Vhodné přizpůsobení cílů a obsahu	56,2	44,0
Vedení k formulování cílů nebo očekávání od žáků	20,6	16,6
Sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení ve vztahu k očekávání a cílům	13,6	7,0
Nebylo zaznamenáno	20,1	33,7

V základních školách navštívených ve školním roce 2016/2017 byl individuální přístup k žákům zaznamenán ve čtyřech pětinach navštívených hodin, což ve srovnání se školním rokem 2015/2016 znamená nárůst o 12,2 procentních bodů (častěji docházelo zejména k přizpůsobení cílů, obsahu a vhodných aktivit). Přesto Česká školní inspekce v některých školách zaznamenala přetrvávající důraz na frontální výuku se zadáváním stejných úkolů pro všechny, s malou schopností pedagogů výuku individualizovat a diferencovat dle individuálních potřeb a schopností jednotlivých žáků. Tradičně lepší je situace na prvním stupni, nicméně i na 2. stupni došlo k výraznému nárůstu ve využívání individuálního přístupu k žákům oproti předchozímu školnímu roku.

Přizpůsobení cílů a obsahu se nejčastěji vyskytovalo v matematice, českém jazyce a vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, nejméně bylo využíváno ve společenskovědních a přírodovědných předmětech a cizích jazycích. Přizpůsobení aktivit bylo nejčastěji uplatňováno ve vzdělávacích oblastech Člověk a zdraví a Člověk a svět práce, nejméně naopak ve vzdělávacích oblastech Člověk a příroda a Člověk a společnost. Celkově byl individuální přístup nejčastěji zaznamenán v českém jazyce, matematice a ICT, naopak v menší míře v oblastech Člověk a společnost a Člověk a příroda. Poukázat tak lze právě na nižší míru individualizace v přírodovědných předmětech – individuální vzdělávací plány jsou často zpracovány pouze formálně a na speciální vzdělávací potřeby žáků není v těchto předmětech brán ohled.

V navštívených hodinách ve středních školách ve školním roce 2016/2017 byl individuální přístup uplatňován méně často než v základních školách. Konkrétně byl individuální přístup zaznamenán ve více než dvou třetinách středoškolských hodin, přesto ve srovnání se školním rokem 2015/2016 šlo o vysoký nárůst (o 24 procentních bodů). Individuální přístup k žákům byl realizován častěji ve formě přizpůsobení vhodných aktivit, cílů a obsahu.

Podobně jako v předchozím školním roce byl individuální přístup zaznamenán v menší míře na gymnáziích. Nejčastěji byl individuální přístup uplatňován v učebních oborech, opět častěji přizpůsobením vhodných aktivit, cílů a obsahu výuky.

Přizpůsobení vhodných aktivit, cílů a obsahu bylo nejvíce uplatňováno v odborných předmětech (s ohledem na jejich význam pro obory odborného vzdělání), v předmětech ICT a matematice, naopak méně bylo zaznamenáno v přírodovědných předmětech, spole-



čenskovedních předmětech a cizích jazycích.

V mateřských školách byl individuální přístup zaznamenán téměř při všech realizovaných hospitacích, kde byly v rámci vzdělávání přítomny děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka 10

Využití podpůrných opatření pro děti a žáky se SVP – podíl hodin (v %)*

Podpůrná opatření	MŠ	ZŠ	SŠ
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání	51,1	46,7	39,9
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	65,9	41,1	8,2
Využití asistenta pedagoga	61,1	21,5	3,6
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	22,1	4,7	2,0
Využití dalšího pedagogického pracovníka	5,8	0,6	0,0
Využití dalších osob poskytujících dítěti či žákovi podporu podle zvláštních právních předpisů	4,1	0,3	0,0
Využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	0,6	0,3	0,1
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	0,7	0,2	0,0
Využití tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	0,1	0,0	0,1
Podpůrná opatření nebyla ve výuce využita	5,1	28,4	54,5

* Uvedené podíly se vztahují pouze k hodinám, ve kterých byli přítomni žáci a děti se SVP.

Celková míra využití podpůrných opatření v hospitovaných hodinách, ve kterých byli přítomni žáci se SVP, zůstala v základních školách ve srovnání s předchozím školním rokem přibližně stejná. Ve školním roce 2016/2017 byla nejčastěji využita pro vzdělávání žáků se SVP úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a individuální vzdělávací plány. Asistent pedagoga poskytoval podporu ve více než pětině takových hodin. Ostatní podpůrná opatření byla využívána pouze v malé míře (podle charakteru specifických potřeb). Podpůrná opatření byla tradičně zaznamenána ve vyšší míře na 1. stupni, kde vzdělávání častěji probíhalo podle individuálního vzdělávacího plánu, a ve větší míře byl využíván asistent pedagoga.

Celkově byla podpůrná opatření využita nejčastěji v hodinách českého jazyka a matematiky. Úprava vzdělávání (organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod) byla kromě českého jazyka a matematiky zaznamenána nejčastěji také v ICT a vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, výrazně méně byla naopak zaznamenána ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda, Člověk a společnost, Umění a kultura a Člověk a zdraví. Individuální vzdělávací program a asistent pedagoga byl využíván nejčastěji v hodinách matematiky a českého jazyka a ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a Člověk a svět práce. Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek bylo nejčastější v matematice a českém jazyce.

V mateřských školách bylo nejčastěji využívaným podpůrným opatřením pro děti se SVP vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů, využití asistentů pedagoga a speciálních metod, forem a prostředků vzdělávání. Méně často byly použity kompenzační pomůcky a speciální učební pomůcky. Uvedená podpůrná opatření vycházejí z doporučení školských poradenských zařízení a odpovídají konkrétním potřebám podporovaných dětí.

Stejně jako v základních školách, i ve středních školách se míra využití podpůrných opatření oproti předchozímu školnímu roku nezměnila. Z podpůrných opatření byla pro vzdělávání žáků se SVP v největší míře využita úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem

a metod vzdělávání. Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu bylo zaznamenáno v necelé desetině hodin, v malé míře byl využit asistent pedagoga, kompenzační pomůcky a speciální učebnice. Podpůrná opatření byla zaznamenána častěji v učebních oborech, což souvisí s vyšším podílem žáků se SVP v těchto oborech vzdělání.

Parametry společného vzdělávání jsou v navštívených hodinách v základních školách mimo výše uvedené činnosti sledovány také prostřednictvím několika oblastí, které se týkají míry zapojení žáků do situací podporujících učení (podpora výkonu žáků a pomoc při obtížích), nebo do situací, které učení naopak omezují (osobnostně ponižující a didakticky nepřijatelné situace).

V hospitovaných hodinách učitelé ve srovnání s předchozím školním rokem častěji podporovali výkon žáků (vyjadřovali důvěru v to, že žáci mohou dostat na ně kladeným učebním nárokům) a poskytovali jim pomoc při obtížích. Mírně častěji se tyto situace týkaly všech žáků, což je z hlediska společného vzdělávání žádoucí. Učitelé podporovali výkon žáků a pomáhali jim při obtížích ve větší míře na 1. stupni.

Osobnostně ponižující a didakticky nepřijatelné situace (tj. situace, kdy se učitel dopouští komunikačních chyb, při kterých porušuje partnerský a respektující přístup, dochází k omezení rozvoje učebních kompetencí především tím, že výuka je chybně didakticky nastavena) se v navštívených hodinách vyskytovaly pouze naprosto okrajově, ve školním roce 2016/2017 se vyskytovaly v ještě nižší míře než ve školním roce předcházejícím. Pokud se ale vyskytly, týkaly se spíše menší části žáků (zejména při komunikačních chybách učitele), což je z hlediska principů společného vzdělávání závažnější, než kdyby se daná situace týkala všech žáků.

Česká školní inspekce také konstatuje, že školám činí potíže zajištění předmětů speciálně pedagogické péče. A to nejen organizačně (zajištění v rámci disponibilních hodin), ale také personálně (zejména pokud dojde k doporučení předmětu speciálně pedagogické péče v průběhu školního roku). Byly např. zaznamenány situace, kdy byla nápravná péče (reedukace) izolována od ostatní výuky, zatímco v „běžných“ hodinách nebyla další podpora pozorována. Nápravná péče tak probíhala odděleně v době vyučování a žáci na ni byli uvolňováni z jiných předmětů (zejména z hudební či výtvarné výchovy). Docházelo také k záměnám předmětů speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence, a to i ze strany školských poradenských zařízení.

2.3

Celkové hodnocení společného vzdělávání v mateřských, základních a středních školách

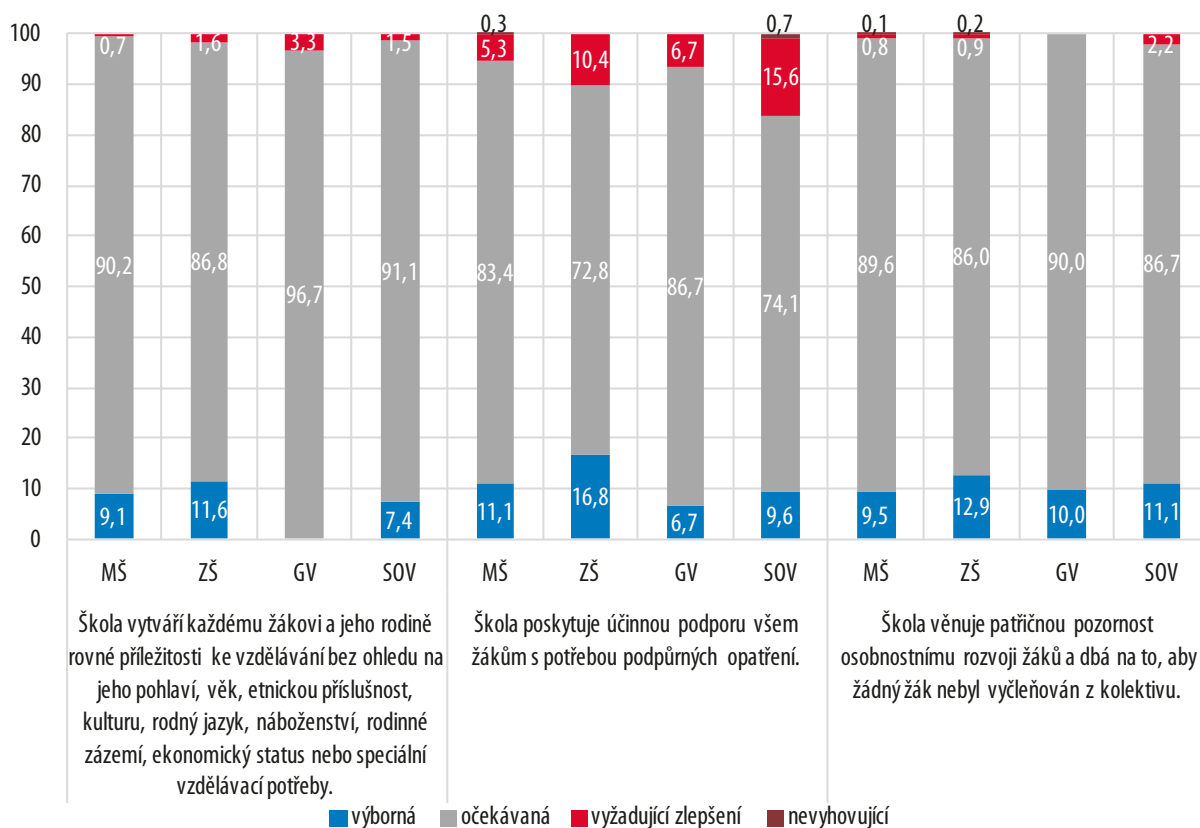
Cílem hodnotících kritérií České školní inspekce v oblasti podpory poskytované dětem a žákům při vzdělávání je posoudit, zda školy poskytují rovné příležitosti ke vzdělávání, zda poskytují účinnou podporu všem dětem a žákům s potřebou podpůrných opatření a zda věnují patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji dětí a žáků a dbají na to, aby žádný dítě a žádný žák nebyli vyčleňováni z kolektivu.

Česká školní inspekce provádí hodnocení dle jednotlivých kritérií na čtyřstupňové škále podle míry naplnění daného kritéria. Škola tak může být hodnocena v daném kritériu na úrovni „výborné“, „očekávané“, „vyžadující zlepšení“ nebo „nevyhovující“.

Klíčovými aspekty oblasti podpory, kterou škola dětem a žákům poskytuje, jsou identifikace individuálních potřeb dětí a žáků, strategie práce s dětmi a žáky s potřebou podpůrných opatření, její naplňování a vyhodnocování, zajištění rovného přístupu při přijímání ke vzdělávání, zapojení dětí a žáků do školních aktivit, rovný přístup k dětem a žákům, vstřícná a respektující komunikace, oceňování rozmanitosti, zapojení dětí a žáků do kolektivu a rozvoj jejich osobnosti a jejich potenciálu.



Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti) – podíl škol (v %)



Ve srovnání s předchozím školním rokem vzrostl podíl mateřských, základních i středních škol, kde je vyžadováno zlepšení v oblasti účinné podpory všem dětem a žákům s potřebou podpůrných opatření, přesto byla ve vyšším podílu škol hodnocena jednotlivá kritéria v oblasti podpory dětí a žáků při vzdělávání na výborné úrovni.

Základním školám se nejlépe dařilo rozvíjet osobnost žáků a začleňovat je do žákovských kolektivů. Oblast rovných příležitostí byla označena jako silná stránka u 30,2 % navštívených škol, nejčastěji z důvodu poskytování podpůrných opatření žákům v potřebném rozsahu, zapojování žáků do školních a mimoškolních aktivit s důrazem na rozvoj jejich osobnosti, spolupráce se specialisty školního poradenského pracoviště či externími odborníky, tj. využívání komplexního systému poradenských služeb, a spolupráce učitelů i učitelů s asistenty pedagoga. Ve 14 z navštívených základních škol byl jejich přístup označen jako příklad inspirativní praxe.

Naopak jako slabá stránka byla oblast rovných příležitostí hodnocena v přibližně desetině základních škol. V těchto školách byly malou měrou zohledňovány individuální vzdělávací potřeby žáků se SVP ve výuce, případně potřeby žáků, kteří nejsou diagnostikováni školským poradenským zařízením, chyběla strategie vzdělávání některých skupin žáků ohrožených rizikem školní neúspěšnosti (žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci pocházející z odlišného kulturního prostředí nebo žijící v jiných životních podmínkách) apod. Jak již bylo uvedeno výše, část škol pak nedodržela rozsah podpory stanovený školským poradenským zařízením.

Od posledního hodnocení provedeného Českou školní inspekcí v minulých letech došlo v základních školách navštívených ve školním roce 2016/2017 ke zlepšení v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v přibližně třetině navštívených škol (z toho v 23 % škol šlo o výrazné zlepšení). Naopak zhoršení v této oblasti bylo zaznamenáno v 9,7 % navštívených škol.

V případě mateřských škol se nejlépe dařilo vytvářet každému dítěti rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo potřebu podpůrných opatření. Silné stránky v oblasti rovných příležitostí byly zjištěny v pětině mateřských škol. Tyto školy měly vypracovanou strategii podpůrných opatření a aktivně spolupracovaly se školským poradenským zařízením, respektovaly vzdělávací potřeby dětí se SVP a podporovaly jejich sociální a osobnostní rozvoj. Zmínit lze také vynikající spolupráci asistentů pedagoga s učiteli, která výrazně pozitivně ovlivňuje výsledky vzdělávání dětí se SVP a jejich začlenění do kolektivu.

Mezi slabé stránky, identifikované u 5,2 % mateřských škol, lze zařadit to, že školy nevyužívají diagnostické záznamy, což je příčinou nedostatečné individualizace průběhu vzdělávání podle potřeb, možností a schopností dětí, a že školy často nemají zpracovány PLPP pro děti s potřebou podpůrných opatření.

Ve 14 % mateřských škol navštívených ve školním roce 2016/2017 došlo od posledního inspekčního hodnocení ke zlepšení v oblasti vzdělávání dětí se SVP a dětí nadaných, ve 4,2 % škol šlo o výrazné zlepšení. Na druhé straně ke zhoršení došlo v této oblasti v necelém 1 % škol.

V oblasti podpory žáků při vzdělávání se středním školám s gymnaziálními i odbornými obory vzdělání nejlépe dařilo rozvíjet osobnost žáků a začleňovat je do žákovských kolektivů. V tomto kritériu bylo 11,1 % středních odborných škol a 10 % gymnázií hodnoceno na výborné úrovni a pouze 2,2 % středních odborných škol na úrovni vyžadující zlepšení. Dále se středním školám dařilo vytvářet žákům rovné příležitosti ke vzdělávání. Poskytování účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření však bylo v 15,6 % středních odborných škol a v necelých 7 % gymnázií hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení.

Oblast rovných příležitostí patřila mezi silné stránky 22,2 % středních odborných škol a 30 % gymnázií. Školy měly účinný systém školního poradenství a promyšlené poskytování podpůrných opatření. Častěji byl oceňován profesionální a empatický přístup ke vzdělávání, který vytvářel dobré vzdělávací podmínky, dále pak individuální přístup, přizpůsobení vzdělávacích podmínek jednotlivým žákům a podpora při vzdělávání poskytovaná žákům s odlišným mateřským jazykem.

Jako slabá stránka byla oblast rovných příležitostí shledána v 16,3 % středních odborných škol a 6,7 % gymnázií. Za slabou stránku lze v těchto školách označit nižší míru podpory poskytované žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a nedostatečné uplatňování podpůrných opatření v průběhu výuky. Zmínit lze i nesystematičnost při zohledňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a uplatňování podpůrných opatření.

Od posledního hodnocení České školní inspekce došlo ve středních školách navštívených ve školním roce 2016/2017 ke zlepšení v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v 18 % z nich (z toho v 3,1 % škol šlo o výrazné zlepšení). Naopak zhoršení v této oblasti bylo zaznamenáno ve 3,7 % škol.

2.4

Zájmové vzdělávání

Novela školského zákona a příslušných vyhlášek rozšířila právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami také ve školských zařízeních. V návaznosti na *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* byla jako jeden z cílů *Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018* vymezena podpora začleňování žáků se SVP do neformálního a zájmového vzdělávání.¹² Česká školní inspekce tak hodnotila společné vzdělávání také v zařízeních pro zájmové vzdělávání, tedy ve školních družinách, školních klubech a střediscích volného času.

¹² Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Dostupné z: http://www.vzdělavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf



V oblasti zájmového vzdělávání ve střediscích volného času nebyla dosud společnému vzdělávání explicitně věnována adekvátní pozornost. V rozpočtu školského zařízení na podporu rovných příležitostí dosud alokovalo prostředky pouze přibližně 15 % z 62 navštívených středisek volného času. V případě školních družin a školních klubů je situace samozřejmě jiná, neboť jsou ve většině případů součástí základní školy.

Tabulka 11

Uplatňování podpůrných opatření na základě složení účastníků a jejich potřeb – podíl zařízení (v %)

Uplatňování podpůrných opatření	ŠD/ŠK	SVČ
Ano, na základě vlastní diagnostiky (1. stupeň podpory)	55,6	41,0
Ano, na základě doporučení školského poradenského zařízení (2.–5. stupeň podpory)	43,6	8,2
Ne	25,8	57,4

Naplňování podpůrných opatření účastníků zájmového vzdělávání bylo zaznamenáno pouze v 42,6 % navštívených středisek volného času. Pokud byla podpůrná opatření zajišťována, bylo to převážně v podobě 1. stupně podpory. Podpůrná opatření 2.–5. stupně uplatňovala pouze necelá pětina středisek volného času. Realizace podpůrných opatření nebyla zjištěna přibližně ve čtvrtině školních družin a klubů.

Zejména u středisek volného času lze konstatovat, že tato školská zařízení dosud nevnímají společné vzdělávání jako skutečnost, která se jich rovněž týká, a také platí, že pokud zákonný zástupce středisku volného času informace o speciálních vzdělávacích potřebách svého dítěte nesdělí, tato zařízení se o těchto potřebách nijak nedozví.

Pokud jde o personální zajištění společného vzdělávání, tak asistent pedagoga byl přítomen při 5,6 % hospitací v školní družině/školním klubu (nárůst o jeden procentní bod oproti školnímu roku 2015/2016) a osobní asistent v 0,5 % hospitací.

Tabulka 12

Oblasti dalšího vzdělávání a potřeba podpory – podíl ředitelů SVČ (v %)

Oblasti podpory	DVPP			Potřeba podpory		
	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17
Legislativní oblast (právní předpisy)	54,2	71,0	72,0	42,4	53,1	56,5
Vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	8,3	10,1	24,0	12,1	16,7	16,1
Inkluzivní vzdělávání	x	10,1	30,0	x	9,4	14,5

Dalšího vzdělávání v oblasti vzdělávání žáků se SVP a v oblasti společného vzdělávání se ve srovnání se školním rokem 2015/2016 účastnil vyšší podíl ředitelů středisek volného času, kteří kurzy DVPP v posledních třech letech navštěvovali. Nicméně tyto oblasti nestojí v popředí zájmu tak jako v základních školách. Potřebu podpory v oblasti inkluzivního vzdělávání vyslovil ve školním roce 2016/2017 mírně vyšší podíl ředitelů. Informace týkající se DVPP v rámci školních družin a školních klubů jsou shodné se zjištěními představenými v příslušné kapitole u základních škol. Zájem o vzdělávání v legislativní oblasti vzrostl především v posledních dvou letech.

Podpora účastníků s potřebou podpůrných opatření a individualizace vzdělávání byly sledovány také v hospitovaných aktivitách zařízení pro zájmové vzdělávání. Přestože bylo uvedeno, že realizace podpůrných opatření nebyla v určitém podílu zařízení zjištěna, neznamená to, že by nebyla uplatňována individualizace při zájmových činnostech.

Tabulka 13

Individualizace práce s účastníky – podíl zařízení (v %)

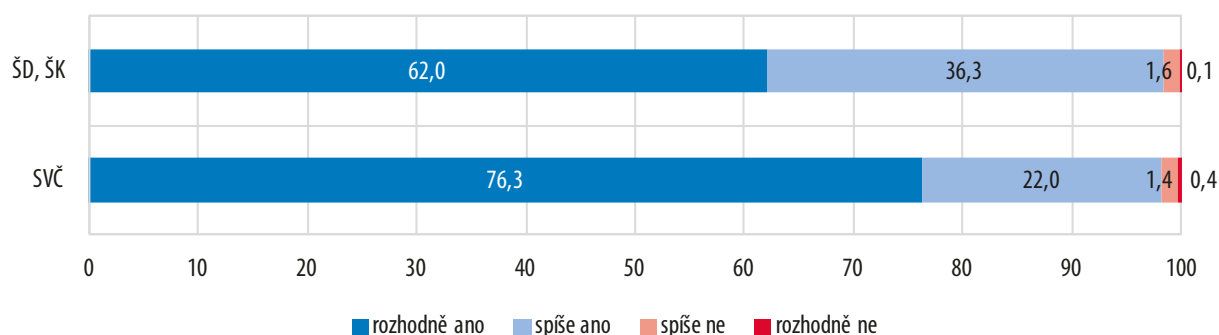
Způsoby individualizace	ŠD/ŠK	SVČ
Formou různých úkolů dle zájmů a zaměření účastníků	86,4	85,2
Formou úkolů různé obtížnosti	73,9	73,8
Formou diferenciací vzdělávacích metod	44,0	52,5
Jiným způsobem	2,8	8,2
Zařízení práci neindividualizuje	3,7	4,9

Práci účastníků zájmového vzdělávání individualizovalo 96,3 % školních družin a klubů a 95,1 % středisek volného času. V obou typech zařízení pro zájmové vzdělávání byla individualizace realizována nejčastěji ve formě diferenciací úkolů a jejich obtížnosti. Odlišné metody byly využívány v menší míře.

Míru uplatňování individuálního přístupu při činnostech hospitovaných v zařízeních pro zájmové vzdělávání ve školním roce 2016/2017 zobrazuje následující graf.

Graf 7

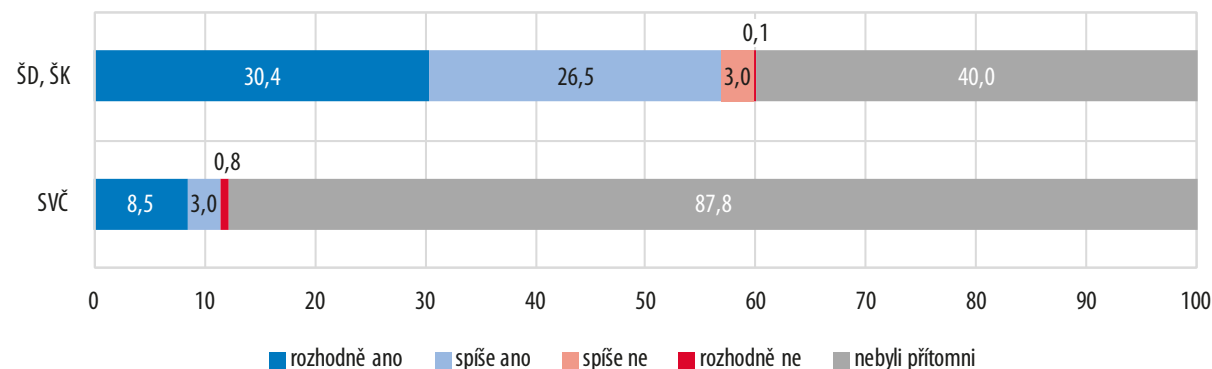
Individuální přístup k účastníkům – podíl hospitací (v %)



Individualizace přístupu byla pozorována ve většině hospitací. Přestože celkově nebyly mezi školními družinami a kluby a středisky volného času výraznější rozdíly, ve výrazně vyšším podílu hospitací ve střediscích volného času byla individualizace zřetelnější.

Graf 8

Podpora účastníků se SVP – podíl hospitací (v %)



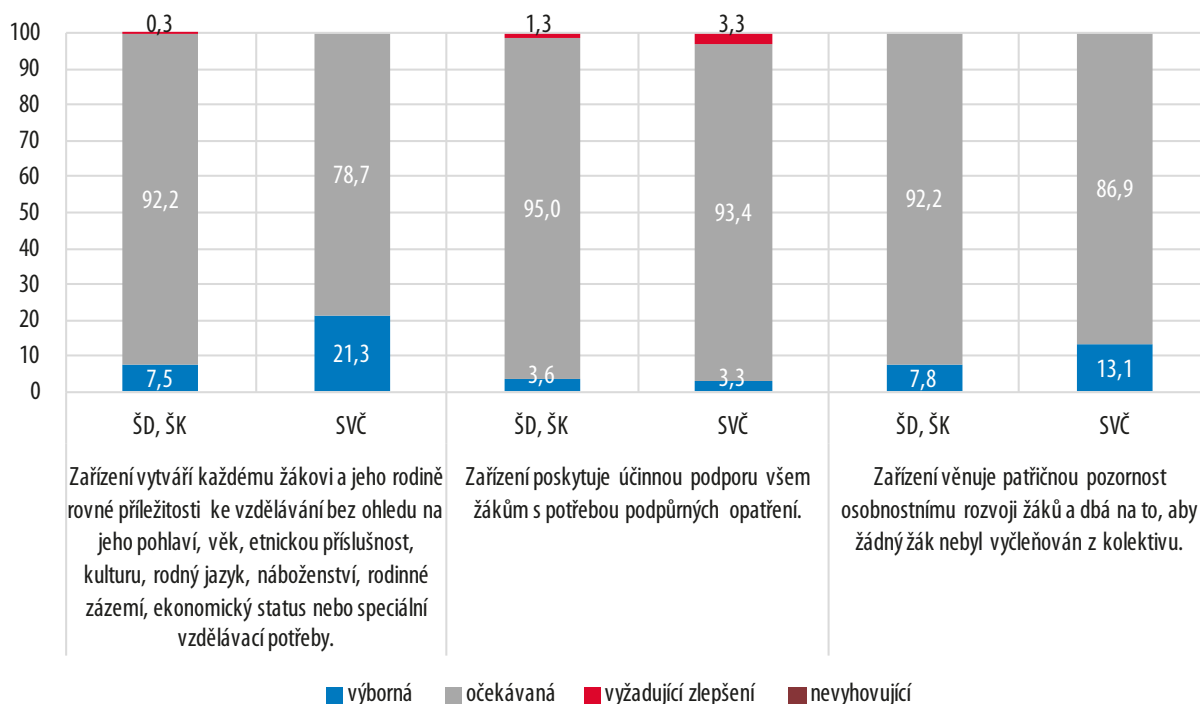
Účastníci se SVP byli přítomni v necelých třech pětinach hospitací ve školních družinách a klubech, zatímco ve střediscích volného času to bylo ve výrazně menší míře (12,2 %). Při hospitacích, kde byli účastníci se SVP přítomni, byli převážně zapojeni, ale vyskytly se

také případy, kdy jejich zapojení nebylo dostatečně účinné.

Také v zájmovém vzdělávání je Českou školní inspekcí hodnocena oblast podpory a rovných příležitostí při vzdělávání. Smyslem inspekčních hodnotících kritérií v této oblasti je zajistit spravedlivost při přijímání účastníků k zájmovému vzdělávání a v jeho průběhu. Důraz je pak kladen také na osobnostní rozvoj účastníků zájmového vzdělávání a na jejich začleňování do kolektivu.

Graf 9

Podpora účastníků při vzdělávání (rovné příležitosti) – podíl zařízení (v %)



Zařízení vytváří každému žákovi a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby.

Zařízení poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření.

Zařízení věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji žáků a dbá na to, aby žádný žák nebyl vyčleňován z kolektivu.

Nejlépe se zařízeními pro zájmové vzdělávání dařilo věnovat pozornost osobnostnímu rozvoji jeho účastníků (vyplývá již ze samotné povahy těchto zařízení) a dbát na to, aby žádný z účastníků zájmového vzdělávání nebyl vyčleňován z kolektivu. Rovné příležitosti k zájmovému vzdělávání vytvářela téměř všechna navštívená zařízení a téměř všechna zařízení poskytovala účinnou podporu všem účastníkům s potřebou podpůrných opatření.

Mezi silnými stránkami lze jmenovat zapojení účastníků v maximální míře do nabízených aktivit a v případě potřeby poskytování podpůrných opatření, zejména přítomnost asistentů pedagoga (ve školní družině, školním klubu), a dále zajištění návaznosti pokračováním v poskytování podpůrných opatření realizovaných ve výuce. Některá střediska volného času rozšířila svou nabídku zájmových aktivit o takové aktivity, které umožňují zapojení dětí, žáků i dospělých účastníků do zájmového vzdělávání s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby (např. arteterapie, muzikoterapie, jezdecké kroužky) a systematicky podporovala např. účastníky ze sociálně vyloučených lokalit, dětských domovů či pěstounských rodin.

Mezi slabé stránky, které byly ovšem identifikovány pouze v malém podílu navštívených zařízení zájmového vzdělávání (1,7 %), patřila např. absence bezbariérového přístupu, omezená kapacita zařízení a absence identifikace účastníků zájmového vzdělávání se SVP.

Školská poradenská zařízení

V rámci prováděné inspekční činnosti byly formou inspekčního elektronického zjišťování, realizovaného v listopadu a prosinci 2016, sledovány změny také v segmentu školských poradenských zařízení, v souvislosti s novelizací vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.). Zjištění uvedená níže se tedy vztahují pouze k 1. pololetí školního roku 2016/2017, kdy se školská poradenská zařízení adaptovala na změny vyplývající z nových právních předpisů.

Změny nastaly hned v několika oblastech. Byla nově definována pravidla poskytování poradenských služeb a psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky. Úpravy se týkaly také bezplatnosti služeb, lhůty pro poskytnutí služby (změna na 3 měsíce od přijetí žádosti¹³, krizová intervence v naléhavých ohrožujících situacích bezprostředně po přijetí zprávy), zpráv z vyšetření a doporučení – a to jak z hlediska jejich zpracování, tak z hlediska předávání a doručování. Změnila se také pravidla pro poskytování podpůrných opatření (byla stanovena jejich normovaná finanční náročnost, finanční prostředky jsou přerozdělovány prostřednictvím krajských úřadů). V rámci Národního ústavu pro vzdělávání byl zřízen nový revizní orgán, který může být požádán o přezkoumání doporučení (klientem, zákonným zástupcem klienta, školou, školským zařízením či orgánem veřejné moci, jako je např. Česká školní inspekce) i zprávy (klientem, zákonným zástupcem klienta).

Cílem elektronického šetření bylo zjistit zejména to, jak se poradenská zařízení adaptují na výše uvedené změny a jak se jim daří naplňovat lhůty pro poskytování poradenských služeb.

Tabulka 14

Dodržování lhůty pro poskytnutí poradenské služby bez zbytečného odkladu, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti (§ 1 odst. 4 vyhlášky č. 72/2005 Sb.) – podíl zařízení (v %)

Dodržování lhůty	Podíl
Dodržovat lhůtu se dařilo ve školním roce 2015/2016 a daří se to i ve školním roce 2016/2017.	66,2
Lhůtu se nedařilo dodržovat ve školním roce 2015/2016, ve školním roce 2016/2017 se dodržovat lhůtu daří.	5,3
Lhůtu se ve školním roce 2015/2016 dodržovat dařilo, ve školním roce 2016/2017 se lhůtu dodržovat nedaří.	19,2
Lhůtu se nedařilo dodržovat ani ve školním roce 2015/2016, ani ve školním roce 2016/2017.	9,3

Více než dvěma třetinám poradenských zařízení se ve školním roce 2016/2017 dle jejich vyjádření dařilo dodržovat tříměsíční lhůty na poskytnutí služeb ode dne podání žádosti, ovšem velká část z nich (64,8 %) dosahovala této lhůty pouze za cenu omezení jiných poradenských aktivit (např. metodické návštěvy ve školách, skupinové práce s klienty, terapie apod.).

¹³ Od 1. 9. 2017 se zpráva a doporučení vydávají nejpozději do 4 měsíců ode dne přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci školským poradenským zařízením (§ 13, odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).



Tabulka 15

Řešení situace v případech, že se nedaří zákonnou lhůtu dodržovat – podíl zařízení (v %)

Vyřizování žádostí	Podíl
Žadosti o službu jsou kontinuálně přijímány s tím, že žadatelé jsou informováni o předpokládaném datu poskytnutí poradenské služby v horizontu delším než 3 měsíce.	78,6
Příjem žádostí o službu je přerušen tak, aby bylo možné přijaté žádosti řešit v horizontu tří měsíců.	26,2
Klienti jsou odkazováni na jiná školská poradenská zařízení.	14,3
Jiné řešení	14,3

V případech, že se nedařilo tříměsíční lhůtu dodržet, byly žádosti zpravidla dále přijímány a žadatelé byli informováni o možnosti poskytnutí poradenské služby v horizontu delším než 3 měsíce. Více než čtvrtina zařízení, kterým se nedařilo lhůty dodržet, někdy přistupovala také k přerušení příjmu žádostí, čímž porušovala § 1 odst. 4 vyhlášky č. 72/2005 Sb.

Poradenská zařízení také odhadla, jaký podíl žádostí o službu podávají žadatelé v případě, že ještě neuplynula doba platnosti předešlého vyšetření (nebo má doba platnosti dle vyhlášky skončit nejpozději k 1. 9. 2018). V průměru to byla necelá čtvrtina žádostí (zhruba jedna třetina zařízení uvedla, že to byla desetina a méně žádostí).

Individuální vzdělávací plány nebyly dosud právně ukotveny v segmentu předškolního vzdělávání. Od září 2016 je možné doporučovat individuální vzdělávací plány také pro děti předškolního věku (od 2. stupně podpůrných opatření), pokud jsou dítěti přiznána podpůrná opatření, mezi kterými je individuální vzdělávací plán uveden.

Tabulka 16

Doporučení individuálního vzdělávacího plánu dětem v předškolním vzdělávání ve smyslu § 16 odst. 2 školského zákona – podíl zařízení (v %)

Doporučení IVP	Podíl
Ano	67,3
Ne, zatím taková situace nenastala, ale ŠPZ má v plánu ho doporučovat	23,3
Ne, tato doporučení ŠPZ neplánuje	9,3

Po novelizaci školského zákona vydaly individuální vzdělávací plány pro předškolní vzdělávání již více než dvě třetiny zařízení (stav dle zjištění z inspekčního elektronického zjišťování zahrnujícího období září – prosinec 2016).

Tabulka 17

Změna počtu doporučovaných individuálních vzdělávacích plánů žákům v souvislosti s novou legislativou – podíl zařízení (v %)

Změny v počtech doporučovaných IVP	Podíl
Ano, v důsledku nárůstu žádostí o vyšetření stoupl počet doporučovaných IVP	19,9
Ano, IVP je doporučován pouze v případech změn obsahu a výstupů vzdělávání, tedy proporcionálně poklesl počet doporučených IVP oproti minulému období	17,2
Ano, z jiných důvodů (např. IVP ve školách, kde dosud není vypracovaný ŠVP)	15,2
Ne, počet odpovídá dlouhodobému stavu	47,7

Necelá polovina školských poradenských zařízení uvedla, že vydává přibližně stejný počet individuálních vzdělávacích plánů jako v předchozím období, naopak více než třetina zařízení zaznamenala nárůst, ať již v důsledku nárůstu žádostí o vyšetření či vypracování

individuálního vzdělávacího plánu ve školách, které vzdělávají žáky podle § 16 odst. 9, přičemž tyto školy dosud nemají z důvodu přechodného období vypracován školní vzdělávací program (žáci na 1. stupni ZŠ s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením).

Závěrem této kapitoly je třeba připomenout, že informace z inspekčního elektronického zjišťování jsou pouze kontextovým doplňkem zjištění týkajících se implementace společného vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Z pohledu kvality práce školských poradenských zařízení v oblasti společného vzdělávání je stěžejní realizace hodnocení průběhu poskytování poradenských služeb, které bude (s ohledem na skutečnost, že jde o zcela novou zákonnou kompetenci České školní inspekce) systematicky a prostřednictvím prezenční inspekční činnosti prováděno ve školním roce 2017/2018.

3 **Problematické oblasti**

V návaznosti na svá zjištění poukazuje Česká školní inspekce na několik oblastí, které lze v rámci hodnocení aktuálního stavu implementace společného vzdělávání považovat za nejvíce problematické.

Administrativní zátěž

Významným problémem, který dle zjištění České školní inspekce významně komplikuje úspěšnou implementaci společného vzdělávání, je výrazný nárůst činností administrativní povahy. S implementací koncepce společného vzdělávání do činnosti škol je spojeno velké množství nové dokumentace, výkaznictví a úprav dokumentace stávající. Školy musely aktualizovat své kurikulární dokumenty¹⁴, školní řády a v některých případech školy upravovaly také kritéria pro přijímání dětí a žáků, přičemž v řadě případů již školám v souvislosti s těmito činnostmi nezbýval prostor na promyšlení vlastních vzdělávacích strategií.

V souvislosti s přípravou podpůrných opatření 1. stupně školy provádějí a zaznamenávají pedagogickou diagnostiku, sestavují PLPP a minimálně každé 3 měsíce vyhodnocují jejich účinnost. Spolu s dalšími souvisejícími dokumenty (např. pro zajištění informovanosti zákonných zástupců) představuje podpora 1. stupně pro každého žáka zpracování cca 5 různých dokumentů. Velké množství škol je přitom přesvědčeno, že v mnoha případech je podpora 1. stupně jen nezbytným, nikoliv však postačujícím krokem pro zajištění potřebné podpory stupně vyššího, a jde tedy z jejich pohledu pouze o formální záležitost. Pokud by bylo zřejmé, že podpora na úrovni 1. stupně není dostačující, bylo by sice možné uplatnit rovnou podpůrné opatření 2. stupně, nicméně řada školských poradenských zařízení v praxi preferuje uplatnit nejprve podporu 1. stupně, což školy respektují. V celé řadě případů se v průběhu školního roku prvotní odhad škol potvrdil, žáci v těchto případech byli následně převedeni na základě nového doporučení ŠPZ do vyššího stupně podpory.

V případech potřeby asistenta pedagoga pro konkrétního žáka, kdy je podle metodiky Národního ústavu pro vzdělávání (<http://www.nuv.cz/t/ap-met-doporuceni>) vedle diagnostiky žáka ve školském poradenském zařízení potřeba také diagnostika provedená v prostředí školy, představuje provedení této diagnostiky mj. využití 4 záznamových listů pracovníkem školského poradenského zařízení (záznam „žák“, „interakce žák – spolužáci“ apod.) a 5 záznamových listů pedagogem školy (subjektivní pohled, pozorování žáka o přestávce apod.). K tomu je třeba přidat také žádosti o souhlas zasílané zřizovateli, o zřízení funkce asistenta pedagoga zasílané školskému poradenskému zařízení k doporučení a následně odboru školství krajského úřadu nebo samostatnou žádost o finanční podporu.

Za značnou zátěž na straně školy lze považovat také potřebu dvojí agendy pro žáky s pod-

14 Česká školní inspekce s cílem podpořit školy a ulehčit jim administrativní úkony v oblasti společného vzdělávání doplnila systém InspIS ŠVP sloužící k usnadnění formálních aspektů tvorby a administrace školních vzdělávacích programů o modul umožňující zjednodušenou tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.



půrnými opatřeními, samostatně pro žáky, kteří získali podporu na základě diagnostiky školského poradenského zařízení v období před účinností nových předpisů, a samostatně pro nově diagnostikované žáky. V řadě škol se pak tato dokumentace týká více než třetiny všech vzdělávaných žáků. Zejména školy, které mají více takových žáků, si totiž vedou oddělené seznamy s nejdůležitějšími údaji, neboť listovat stále složkami jednotlivých žáků se jim jeví jako ještě méně praktické. Přestože potřeba dvojí agendy není nijak stanovena nebo jakkoli nařízena, velké množství škol ji v praxi uplatňuje. Je však zřejmé, že dvojí evidence postupně vymizí, protože žáků diagnostikovaných před účinností nových předpisů bude časem ubývat.

Současně lze poukázat také na administrativní náročnost spojenou s poskytováním podpůrných opatření v oblasti evidence majetku. Souhrnné faktury za pomůcky pro všechny žáky ze strany dodavatele ztěžují vyčíslení nákladů na podpůrná opatření pro jednoho žáka, a tím také následnou kontrolu.

Nedostatky v informacích

Ze zjištění České školní inspekce vyplývá, že školy na různých školeních a metodických setkáních zpočátku (zejména v průběhu 1. pololetí školního roku 2016/2017) dostávaly nejednotné informace. Šlo zejména o výklady právních předpisů, informace o úloze jednotlivých aktérů, např. odborů školství krajských úřadů či školských poradenských zařízení, na některé konkrétní dotazy pak odpovědi vůbec nedostávaly, případně dostávaly odpovědi nejednoznačné.

Nejednoznačné byly i některé oficiální informace, např. z § 10 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. ve znění účinném k 1. 9. 2016 vyplývalo, že PLPP má být zpracován vždy, jsou-li poskytována opatření prvního stupně („*Před zahájením poskytování podpůrných opatření prvního stupně zpracuje škola plán pedagogické podpory žáka.*“). Průvodce pro ředitele ZŠ zveřejněný na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy však uvádí: „*Pokud úpravy vyžadují spolupráci více pedagogů, vytváří škola Plán pedagogické podpory (PLPP)*“. Podobně to uváděla také příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb.: „*Pokud nepostačuje tato forma podpory (přímá podpora) a žákovi obtíže vyžadují součinnost více pedagogických pracovníků, je vytvářen plán pedagogické podpory (PLPP)*.“ Praxe ve školách byla dle zjištění České školní inspekce v tomto směru značně nejednotná. Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. s účinností od 1. 9. 2017 však tento již rozpor odstranila. Školy by také velmi uvítaly metodiku, která by popisovala využívání šablon Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání k získání zdrojů pro podpůrná opatření.

Personální problémy

Řada problémů se objevuje také v personální oblasti. V případech, kdy je doporučen a schválen asistent pedagoga a jsou na něj již přiděleny také finanční prostředky, má mnoho škol problém asistenta pedagoga vůbec sehnat. Některé školy tak přijímají asistenta pedagoga bez příslušného vzdělání a snaží se pro něj až ex post zajistit kurz, což je ovšem v současné situaci problematické. Školy často tlumočí názor, že podle informací ze školení (Národní ústav pro vzdělávání, odbor školství krajského úřadu) nemohou v případě potřeby využít jednu osobu asistenta pedagoga v části úvazku pro konkrétního žáka a v jiné části „pro školu“, z důvodu nemožnosti souběhu dvou obdobných pracovních poměrů. V takovém případě by sice nemuselo jít o souběh, ale o různé činnosti vykonávané v rámci jediného pracovního úvazku, nicméně v některých případech asistent pedagoga vykonává činnosti v různých platových třídách, a v takovém případě již výše vymezený problém vzniká. Stejně tak je pro řadu škol velkým problémem faktické zajištění speciálních pedagogů či školních psychologů.

V případech, kdy školy na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytují žákům předměty speciálně pedagogické péče/intervence, dostávají se do značných problémů s úvazky učitelů. Důvod je ten, že v praxi jde zpravidla o učitele, kteří nejsou jenom spe-

cialisty na předměty speciálně pedagogické péče, ale kteří mají i jinou aprobaci, mnohdy učí také v přespočetných hodinách a nemají zájem o další hodiny, pracovní vztah např. ve formě dohody o provedení práce apod. Taková praxe pak vynucuje hledání dalšího učitele, ovšem pouze na částečný úvazek, což je velmi často problematické.

Funkčnost systému podpůrných opatření

Dle zjištění České školní inspekce se v některých případech stávalo, že doporučení vydaná krátce po 1. 9. 2016 byla do půl roku ze strany ŠPZ přepracována, respektive bylo vydáno doporučení nové, přestože již vydané doporučení bylo stále platné. Pokud školy na základě prvního doporučení realizovaly podpůrná opatření (např. nákupem kompenzačních pomůcek) a následně formu podpory změnily na základě doporučení nového, docházelo k neefektivnímu využívání finančních prostředků.

V některých školách nakupovali na základě doporučení ŠPZ a obdržených informací pro každého žáka nové pomůcky, byť takové pomůcky již byly ve škole k dispozici. Tyto případy dokladují nedostatečnou úroveň komunikace mezi školami a školskými poradenskými zařízeními, resp. častou neznalost ŠPZ konkrétní situace ve škole, pro kterou doporučení připravují.

V řadě škol byl v prvním pololetí školního roku 2016/2017 zaznamenán také velký nárůst doporučení školských poradenských zařízení pro žáky devátých ročníků, kteří dosud žádnou podporu neměli, a to v souvislosti s přijímacím řízením na střední školy a ve vztahu k potenciálním úlevám. Především v prvním pololetí školy řešily problémy také v případech, kdy bylo třeba poskytnout podporu 2. a vyššího stupně pro žáky, kteří jsou cizinci a dosud nekomunikují v českém jazyce. Školská poradenská zařízení v některých případech nedokázala žáky diagnostikovat, obtížně byl získáván informovaný souhlas zákonných zástupců, takže nárok na podpůrná opatření nebyl včas realizován. I v tomto případě šlo o poměrně zásadní porušení, protože i neznalost jazyka může vést k přiznání podpůrného opatření. Problém při dorozumění se zákonnými zástupci by měl být řešen např. ve spolupráci s orgánem sociálně právní ochrany dětí, s tlumočnickem apod. Praxe však byla zpočátku v některých případech taková, že škola sice byla přesvědčena, že žák potřebuje podporu vyššího stupně, nicméně školské poradenské zařízení tvrdilo, že nejprve je třeba žáka naučit česky a vyzkoušet opatření 1. stupně.

4 Závěry

Implementace společného vzdělávání ve školním roce 2016/2017 započala zejména díky vysokému nasazení a odpovědnosti škol, které se snažily dle svých možností a schopností vyřešit všechny komplikace, které před ně byly kladeny, a to i v situaci, kdy se školám nedostávalo adekvátní podpory z vnějšku. Na druhou stranu je třeba konstatovat, že školy mnohdy nedokázaly s množstvím informací, které v rámci metodické podpory zpracovalo či průběžně zpracovává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nebo Národní ústav pro vzdělávání, adekvátně pracovat, v objemu informací se často ztrácely, mnohdy nepochopily uváděné formulace správně nebo neaplikovaly správně příslušná doporučení.

V rámci shrnutí Česká školní inspekce definuje několik vybraných silných a slabých stránek týkajících se implementace společného vzdělávání ve školním roce 2016/2017.



Vybraná pozitivní zjištění

- 97,9 % dětí v mateřských školách, 96,8 % žáků v základních školách a 97,7 % žáků ve středních školách se vzdělávalo v běžných třídách v hlavním vzdělávacím proudu.
- Ve srovnání se školním rokem 2015/2016 byl v oblasti podpory žáků při vzdělávání (rovné příležitosti) vyšší podíl škol hodnocen na výborné úrovni.
- Školy využívaly komplexní systém poradenských služeb (v rámci školy i školských poradenských zařízení) a promyšleně poskytovaly podpůrná opatření.
- Zvýšil se podíl hodin, v nichž byl zaznamenán individuální přístup k žákům.
- Oproti školnímu roku 2015/2016 se zlepšila vzájemná spolupráce učitelů s asistenty pedagoga.
- Strategii naplňování rovných příležitostí mělo vytvořeno 70,3 % základních a 63,9 % středních škol.
- Školní akce byly přístupné pro všechny žáky.
- Podpůrná opatření byla realizována také ve většině školních družin a školních klubů.

Vybraná negativní zjištění

- V souvislosti se zaváděním společného vzdělávání došlo k výraznému nárůstu činností administrativní povahy.
- Realizace podpůrných opatření byla provázena významnou mírou neefektivnosti, např.:
 - V případech pořizování kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek a softwarového a IT vybavení jsou reálné ceny často odlišné od cen doporučených. Pokud školy pořídí tyto pomůcky a vybavení levněji, ušetřené prostředky nevracejí, případně je používají pro dofinancování těch pomůcek a vybavení, u kterých je reálná cena vyšší než cena doporučená (zda je taková praxe akceptovatelná zůstává k dořešení).
 - Mnohé školy nakupovaly na základě doporučení ŠPZ a obdržených informací pro každého žáka nové pomůcky, byť takové pomůcky již byly ve škole k dispozici.
 - V některých případech školy poskytovaly podporu podle původního i následně upraveného doporučení ŠPZ.
 - V některých případech bylo pro jednoho žáka zakoupeno na základě doporučení ŠPZ i 45 ks pomůcek.
- Dle názoru ředitelů a učitelů byly informace předávané na školeních (zejména NIDV) ke společnému vzdělávání mnohdy nejednotné a nejasné.
- Dalšího vzdělávání zaměřeného na společné vzdělávání se účastnil jen malý podíl učitelů.
- Školy se zpočátku potýkaly (a v mnoha případech stále potýkají) s nedostatečnými personálními podmínkami – zejména s nedostatkem asistentů pedagoga, případně s jejich nedostatečnou kvalifikací, chyběli či chybí někteří specialisté (školní speciální pedagog, školní psycholog).

- Individuální vzdělávací plány a podpůrná opatření byly v některých případech naplňovány pouze formálně, s čímž v daných školách souvisí i nižší míra zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků se SVP ve výuce a nedostatečné uplatňování podpůrných opatření v průběhu výuky v některých školách.
- Některá doporučení školských poradenských zařízení byla školám nejasná. ŠPZ např. v některých případech neuvádějí v doporučeních pomůcky na správném místě (tj. v části II), ale pouze v části textových popisů. Školy pak nemají jistotu, že se skutečně jedná o taková doporučení, která mají realizovat.
- Zajištění předmětů speciálně pedagogické péče (organizační, personální) dělalo školám potíže.
- V oblasti účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření vzrostl ve srovnání s předchozím školním rokem podíl škol, ve kterých je vyžadováno zlepšení.
- Školským poradenským zařízením se dařilo dodržovat lhůty pro poskytnutí služby často pouze za cenu omezení jiných poradenských aktivit.
- Informovanost zařízení pro zájmové vzdělávání, která nejsou součástí školy, o speciálních vzdělávacích potřebách účastníků závisí na samotných účastnících a jejich zákonných zástupcích, podpůrná opatření vyššího stupně tak nemusí být vůbec realizována.

4.3

Doporučení

- Sjednotit výklad právních předpisů, metodických materiálů a doporučení pro společné vzdělávání tak, aby školy a školská zařízení mohly postupovat podle jasných a jednoznačných pravidel.
- Zintenzivnit metodickou podporu školám a školským zařízením včetně školských poradenských zařízení, rozšířit formy této podpory např. o zveřejňování příkladů dobré praxe, systém on-line poradenství (konzultace, helpdesk) apod.
- Rozšířit a akcentovat nabídku průběžného dalšího vzdělávání pro pracovníky škol a školských poradenských zařízení s vymezením vzdělávacích priorit (důraz na vlastní vzdělávání dětí a žáků se SVP, nikoli pouze na formální aspekty typu legislativních změn apod.).
- Podpořit personální podmínky ve školách – vytvořit podmínky pro získávání školních speciálních pedagogů, školních psychologů a zejména asistentů pedagoga (motivace uchazečů, získání kvalifikace, finanční ohodnocení, motivace k setrvání ve škole).
- Zjednodušit administrativní procesy spojené s poskytováním podpory všech stupňů, zejména tvorbu a vyhodnocování plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů (zde Česká školní inspekce doporučuje využívat systém InspIS ŠVP disponující modulem pro tvorbu IVP).
- Zjednodušit procesy vedoucí k získání finančních prostředků pro podpůrná opatření, a zkrátit tak interval mezi podáním žádosti a časem, kdy škola reálně schválenými prostředky disponuje.



Seznam zkratk

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
INEZ	inspekční elektronické zjišťování
IVP	individuální vzdělávací plán
LMP	lehké mentální postižení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NIDV	Národního ústav pro další vzdělávání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PAS	poruchy autistického spektra
PLPP	plán pedagogické podpory
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SVČ	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠD	školní družina
ŠK	školní klub
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠZ	školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.)
ZŠ	základní škola



Česká školní
inspekce

Kvalita školního stravování

(vybrané aspekty včetně dietního stravování)

Tematická zpráva

2016
2017

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti realizované v zařízeních školního stravování podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Inspekční činnost se skládala ze zjišťování informací prováděného v termínu od 3. října 2016 do 30. června 2017 formou elektronických dotazníků vyplňovaných v průběhu inspekční činnosti řediteli škol všech druhů a typů, které vykonávají činnost zařízení školního stravování (dále i „ZŠS“), vedoucími školních jídelen, vedoucími školních jídelen - vývařoven, vedoucími školních jídelen - výdejen a vedoucími zařízení školního stravování, která jsou samostatnými právními subjekty. V inspekčním zjišťování bylo zahrnuto 1 046 subjektů z celkového počtu 8 485 zařízení školního stravování zapsaných do školského rejstříku. Šlo jak o takzvané širší subjekty, které vykonávají více činností (např. základní škola, školní jídelna a školní vývařovna), tak o samostatné právní subjekty. Šetření se tak týkalo v souhrnu 868 školních jídelen, 235 školních jídelen - výdejen a 7 školních jídelen - vývařoven, přičemž některá tato zařízení byla součástí stejného širšího subjektu.

Součástí inspekční činnosti pak byla také kontrola dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování těchto školských služeb. Při této kontrole Česká školní inspekce prezenčně navštívila celkem 1 369 zařízení školního stravování. Z celkového počtu kontrolovaných subjektů bylo 1 342 zařízení, která jsou součástí právnických osob s více činnostmi, a 27 samostatných právních subjektů.

2 Zaměření inspekční činnosti

Inspekční zjišťování (elektronické dotazování odpovědných osob) bylo zaměřeno na personální podmínky, materiální vybavenost, kvalitu a efektivitu vykonávaných činností, zajištění dietního stravování dětí a žáků, výši stravného, spolupráci se školami a dalšími subjekty a doplňkovou činnost. Pro každou z uvedených oblastí bylo ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, Magistrátem hl. města Prahy a Asociací zřizovatelů školních jídelen připraveno několik speciálně zaměřených otázek, tak, aby souhrn odpovědí poskytl ucelenou informaci o kvalitě podmínek zařízení školního stravování a také o rozsahu a kvalitě jimi poskytovaných služeb.

Prezenční kontrolní činnost České školní inspekce pak byla zaměřena zejména na rozsah poskytovaných stravovacích služeb, realizaci školního stravování v dietním režimu, dodržování výživových norem pro školní stravování (tj. sledování výživové hodnoty stravy dle tzv. spotřebního koše), poskytování jiných stravovacích služeb, stanovení a dodržování finančních normativů na nákup potravin a správnost stanovení úplaty za školní stravování u veřejných subjektů nebo na provozování doplňkové činnosti.

Následující kapitoly tedy shrnují poznatky České školní inspekce získané jak prostřednictvím elektronických anket, tak prostřednictvím prezenční kontrolní činnosti ve výše vymezených oblastech.

3 Podmínky pro zajištění školního stravování

3.1

Personální zajištění školního stravování

Informace o personálních podmínkách byly zjišťovány prostřednictvím otázek na dostatečnost personálního zajištění stravovacích služeb, způsoby řešení personálního výpadku (nepřítomnosti některého zaměstnance), organizaci provozních porad, zabezpečení odborného rozvoje zaměstnanců a jejich odměňování.

Za dostatečné považuje personální zajištění školního stravovacího zařízení 85,5 % ředitelů škol se školní jídelnou. Obdobně hodnotí personální podmínky vedoucí školních jídelen, kde jako dostatečné zajištění uvádí 81 % z nich. Příznivější personální podmínky mají podle vedoucích zařízení výdejny a vývařovny (92,1 %, resp. 100 % uvádí dostatečné zajištění).

Podrobnější informaci o personálním zabezpečení školního stravování poskytuje přehled dopadů, resp. vynucených opatření, ke kterým v zařízeních školního stravování dochází v důsledku absence některého zaměstnance.

Tabulka 1

Dopady a opatření v případě absence některého zaměstnance – podíl ZŠS (v %)

V případě absence některého zaměstnance	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatné
Mění se výdejní doba	0,5	0,9	–	–
Omezujeme doplňkovou činnost	0,8	66,8	–	5,9
Provoz zůstává beze změn	65,6	24,6	50,0	52,9
Přijmeme krátkodobě pomocnou sílu	35,9	0,9	33,3	23,5
Snižujeme počet jídel na výběr	3,4	42,2	16,7	5,9
Zajišťujeme plnohodnotný zástup	35,1	6,0	83,3	17,7
Zaměstnanci jsou finančně lépe ohodnoceni	15,6	19,0	16,7	41,2
Zůstává na výběr stejný počet jídel	28,3	1,7	50,0	47,1
Zvyšuje se procento využití polotovarů	2,3	0,9	50,0	5,9

Více než polovina zařízení školního stravování dokáže eliminovat dopady absence některého ze svých zaměstnanců tak, že se provoz žádným způsobem nemění. Zatímco většina zařízení řeší takovou situaci zástupem, samostatné subjekty, jejichž vedení mají vyšší rozhodovací pravomoc, volí častěji možnost finančního ohodnocení zaměstnanců za větší objem práce vykonané i za nepřítomné kolegy. Absence některého zaměstnance však má dopady do nabídky a velmi často se v takovém případě snižuje počet nabízených jídel.

Pro kvalitu činnosti zařízení školního stravování a poskytovaných služeb má velký význam zajištění dobré informovanosti a odborného rozvoje zaměstnanců. Informovanost zaměstnanců prostřednictvím pravidelných provozních porad zajišťuje přibližně 40 % školních jídelen a třetina výdejen a vývařoven. Naproti tomu žádné formalizované provozní porady, tzn. ani nepravidelné (podle potřeby), neuskutečňuje 5 % školních jídelen a necelých 20 % výdejen a vývařoven, přičemž jde zpravidla o zařízení mateřských škol, v nichž pracuje malý počet zaměstnanců. Podrobnější analýzy této skupiny neprokázaly žádné dopady deficitu porad na kvalitu poskytovaných služeb. V zařízeních školního stravování, která jsou součástí škol, se provozních porad účastní 85 % ředitelů škol nebo jejich zástupců. V zařízeních, která



jsou samostatnými právními subjekty (nejsou tedy součástí školy), jsou pravidelné provozní porady uskutečňovány v 56 %.

Tabulka 2

Zajišťování odborného rozvoje zaměstnanců – podíl ZŠS (v %)

Forma odborného rozvoje	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatné
Odbornou literaturou a časopisy	64,6	42,7	100,0	52,9
Vysíláním zaměstnanců na školení	86,7	69,8	100,0	76,5
Odborný rozvoj se nedaří zajišťovat	0,5	8,2	0,0	5,9

Ve více než třetině zařízení získávají zaměstnanci odborné informace také od kolegů z jiných zařízení školního stravování, z institucí, jako je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, krajský úřad nebo krajská hygienická stanice, v pětině zařízení také od obchodních zástupců dodavatelských firem. Pouze okolo 12 % zařízení uvádí jako zdroj odborných informací svého zřizovatele. Intervence zřizovatelů je tedy v této oblasti velmi nízká. Naproti tomu angažovanost dodavatelských firem může představovat určitá rizika, protože primárním zájmem těchto subjektů je úspěšnost jejich produktů na trhu, přičemž výběr informací poskytovaných zaměstnancům stravovacích zařízení může být tomuto hledisku podřízen.

Důležitým aspektem personálního zabezpečení školního stravování je finanční ohodnocení zaměstnanců a z něj vyplývající spokojenost zaměstnanců v pracovním procesu. Úroveň odměňování významně ovlivňuje poskytování nenárokových složek platu. Míra využívání tohoto stimulu se v jednotlivých typech zařízení liší.

Tabulka 3

Poskytování nenárokových složek platu zaměstnancům – podíl ZŠS (v %)

Nenárokové složky platu	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatné
Poskytování osobních příplatků	62,0	52,1	80,0	68,7
Poskytování odměn	87,9	79,0	100,0	93,7

Uvedené podíly v zásadě korespondují s vyjádřeními ředitelů škol, jejichž součástí jsou zařízení školního stravování; podle nich jsou osobní příplatky a odměny poskytovány v 67,1 %, resp. v 95,4 % zařízení (bez ohledu na jeho typ).

Podíl zařízení, která neposkytují osobní příplatky (pravidelnou nenárokovou složku platu), je poměrně vysoký. Tomu odpovídá také odhad spokojenosti zaměstnanců se svým ohodnocením za vykonanou práci. Spokojeni se svým ohodnocením jsou dle názoru vedoucích pracovníků zaměstnanci jen v přibližně polovině zařízení. Větší spokojenost (zřejmě s ohledem na uvedenou vyšší míru využívání nenárokových složek platu) pak panuje u zaměstnanců vývařoven. Ačkoliv celková spokojenost se zaměstnáním závisí samozřejmě na více faktorech (úroveň prostředí, vztahy na pracovišti apod.), finanční ohodnocení zaměstnanců je rozhodujícím faktorem pro jejich další setrvání v zaměstnání a přeneseně také pro kvalitu vykonávaných činností.

Personální podmínky pro poskytování školního stravování jsou z uvedených důvodů zatíženy rizikem odchodů zaměstnanců do jiných zaměstnání, a to zejména v době zvyšující se poptávky po pracovnících, zvyšujících se platů v komerční sféře a celkového nedostatku pracovních sil na trhu práce.

Materiální zajištění – vybavenost kuchyně a prostředí

Informace o materiálních podmínkách byly zjišťovány otázkami na dostatečnost vybavení zařízení, na vybavenost hygienickým zázemím pro strážníky, na dostatek času pro plynulý výdej jídel a konzumaci a na potřeby zlepšování prostředí.

Za dostatečné považuje vybavení kuchyně a výdejního místa více než 80 % vedoucích pracovníků těchto zařízení (školní jídelny 82,6 %, výdejny 91,7 %, samostatné subjekty 93,8 %). Tento názor potvrzují i ředitelé škol, jejichž součástí je zařízení školního stravování (85 %). Více než čtvrtina zařízení je pak vybavena nadstandardně. Pouze 3 % zařízení (v případě samostatných subjektů 6 %) dostatečně vybavena „rozhodně nejsou“.

Hygienickým zázemím, které je k dispozici strážníkům, však disponuje jen 69,6 % školních jídelen, 67,9 % výdejen, naproti tomu 93,8 % samostatných subjektů. Tento rozdíl je však do značné míry pochopitelný, protože strážníci využívají i sociální zařízení školy.

Tabulka 4

Oblasti ke zlepšení prostředí – podíl ZŠS (v %)

Nutná opatření pro zlepšení prostředí ŠSZ	ŠJ	ŠJ - výdejny	ZŠS - samostatná
Nové vybavení (např. stoly, židle)	30,9	22,0	41,2
Snížení hlučnosti	11,8	11,2	17,6
Vymalování	15,9	14,7	23,6
Výzdoba	5,9	3,5	–
Jiné úpravy	20,6	13,4	11,8

V kategorii „jiné úpravy“ bylo nejčastěji uváděno navýšení kapacity nebo částečná či komplexní rekonstrukce objektu zařízení. Vedle těchto potřeb, které znamenají zpravidla nákladná a technicky náročná řešení, je zarážející, že v nemalém podílu zařízení není zajištěna ani běžná údržba, jakou je vymalování nebo výzdoba interiéru. Ukazuje se, že zřizovatelé investovali především do vybavení kuchyní a výdejních míst, zatímco ostatní prostory svou úroveň za vybavením zaostávají. Na výzdobě interiéru se přitom v cca 70 % školních jídelen a výdejen podílejí stravování žáci či děti, což posiluje edukativní aspekty školního stravování.

Problémy s kapacitou zařízení mohou být do určité míry eliminovány organizací průběhu stravování, resp. rozvrhy hodin jednotlivých skupin strážníků. Podle inspekčních zjištění ve více než 60 % zařízení rozvrhy hodin strážníků „určitě umožňují“ plynulý výdej obědů a dostatek času na konzumaci a v další třetině „spíše umožňují“. To platí i v případě samostatných subjektů, kde se zpravidla stravují žáci více škol. Kontrolou na místě bylo potvrzeno, že problémy s odbavováním strážníků z důvodu nedostatečných odbytových prostor jsou jen marginální záležitostí a týkají se zhruba 0,5 % zařízení. Z kontrolních zjištění dále vyplývá, že v necelých 2 % zařízení vybavení stravovacích prostor neodpovídá fyziologickým potřebám strážníků (např. velikost stolů a židlí je stejná pro strážníky všech věkových kategorií).

Materiální podmínky převážně většiny zařízení školního stravování umožňují kvalitní zajišťování stravovacích služeb. Dobře vybaveny jsou především kuchyně a výdejní místa. Většina nedostatků se týká zázemí pro strážníky, přičemž jejich významná část je záležitostí provozní údržby, tedy řešitelná ve spolupráci s vedením škol či zřizovatelem. V téměř pětina zařízení jsou však potřebné investice pro rekonstrukci či zvýšení kapacity.



4 Kvalita školního stravování

4.1

Jídelníček

Kvalita poskytovaných stravovacích služeb se velmi významně odráží v jídelničkách zařízení školního stravování. Proces sestavování a schvalování jídelníčku, zastoupení ovocných a zeleninových doplňků, zajištění dezertů a moučníků, pestrost nabídky nápojů a případné nabídky volby z více jídel jsou důležitými atributy kvality poskytovaných stravovacích služeb a související spokojenosti strávníků s těmito službami.

Tabulka 5

Denní nabídka počtu hlavních jídel (obědů) – podíl ZŠS (v %)

Počet hlavních jídel	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Jedno hlavní jídlo	81,3	80,4	83,3	25,0
Dvě hlavní jídla	15,7	13,5	16,7	43,7
Tři hlavní jídla	2,2	5,2	0,0	25,0
Více než tři hlavní jídla	0,8	0,9	0,0	6,3

Významná většina zařízení (s výjimkou samostatných subjektů) nabízí denně jedno hlavní jídlo, ačkoliv převažuje poptávka strávníků po možnosti výběru z více pokrmů. Důvodem pro tento fakt není pouze snaha zjednodušit přípravu jídel, ale také skutečnost, že v případě jednoho hlavního jídla je mnohem snazší dodržení nutričních doporučení a naplňování spotřebního koše pro každého účastníka stravování. Určité potlačení pestrosti nabídky v rámci jednoho dne je tedy vyváženo zárukou, že všichni strávníci dostanou v průběhu času vyváženou stravu a obtížněji se mohou vyhnout některým méně oblíbeným, avšak zdravým ingrediencím. Jídelnám nabízejícím jedno hlavní jídlo se tedy sice daří naplňovat spotřební koš snadněji, neboť strávníci nemohou upřednostnit jídlo méně zdravé, je však třeba si uvědomit, že jedním z důsledků je nižší počet strávníků navštěvujících tyto jídelny oproti jídelnám poskytujícím výběr z většího množství jídel. Podíl zařízení, která v důsledku poptávky a také lepší vybavenosti kuchyně přecházejí k modelu širší nabídky, však postupně roste. I v případě nabídky více než jednoho hlavního jídla se zařízení školního stravování snaží o plnění výživových norem, přičemž hledisko spotřebního koše preferuje před hlediskem pestrosti téměř 80 % školních jídelen (u samostatných subjektů více než 90 %). V případě výdejen, které samy pokrmy nepřipravují, má více než 70 % těchto zařízení možnost významně nebo alespoň částečně ovlivňovat skladbu jídelníčku, přičemž stejný podíl výdejen také sleduje plnění výživových norem.

Pro ověřování, zda zařízení školního stravování nabízí strávníkům kvalitní a pestré pokrmy, slouží metodická pomůcka Ministerstva zdravotnictví – Nutriční doporučení ke spotřebnímu koši¹. Podle tohoto doporučení postupuje při sestavování a kontrolách jídelníčku více než 87 % školních jídelen, vývařoven i zařízení, která jsou samostatnými subjekty. Naopak v cca 12 % zařízení se nedaří doporučenou pestrost jídel v některých komoditách plnit.

Důležitými ukazateli kvality nabídky pokrmů je způsob zajišťování zeleninových a ovocných doplňků hlavního chodu, dezertů a moučníků a také nabídka nápojů, které jsou součástí oběda.

1 http://www.vyzivaspol.cz/wp-content/uploads/2016/01/Radce-skolni-jidelny_1.pdf

Tabulka 6

Forma poskytovaných zeleninových a ovocných doplňků – podíl ZŠS (v %)

Ovocné a zeleninové doplňky	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Kusové ovoce	85,5	71,1	100,0	94,1
Ovocné kompoty	78,6	61,2	83,4	70,6
Zeleninové přílohy a saláty	98,5	75,9	100,0	94,1
Tyto doplňky nezajišťujeme	0,4	16,4	0,0	0,0

Tabulka 7

Forma zajišťování dezertů a moučníků – podíl ZŠS (v %)

Dezerty a moučníky	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Vlastní příprava	80,2	35,8	100,0	82,4
Nákup polotovarů	19,7	5,6	0,0	17,7
Nákup hotových výrobků	29,5	21,1	33,0	5,9
Tyto doplňky nezajišťujeme	11,8	48,3	0,0	5,8

Tabulka 8

Nabídka nápojů jako součást oběda – podíl ZŠS (v %)

Nápoje	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Pitná neochucená voda	78,5	72,0	83,3	82,4
Ochucená voda	64,2	59,1	66,7	58,8
Neslazený čaj	37,1	37,1	50,0	52,9
Slazený čaj	85,0	74,1	83,3	76,5
Mléko	65,3	51,3	33,3	82,4
Ochucené mléko	51,0	40,1	16,7	64,7
Jiné nápoje	45,3	26,3	50,0	70,6

Ze zjištění uvedených v tabulkách č. 6 až 8 vyplývá, že zařízení školního stravování nabízejí více forem doplňků a nápojů jako součást hlavního jídla. Významně jsou zastoupeny jak doporučované formy (např. kusové ovoce, moučníky vlastní výroby, neochucená voda, mléko), tak i formy, jejichž hodnota je nižší (nakoupené dezerty, kompoty, slazené nápoje). Vyšší podíl výdejen oproti ostatním zařízením, která doplňky neposkytují, nebo využívají doplňky již hotové či nakoupené, vyplývá z charakteru těchto poskytovatelů stravování a jejich závislosti na nabídce konkrétních vývařoven.

Tvorbu jídelníčku v téměř polovině zařízení školního stravování (vyjma samostatných subjektů) ovlivňuje vedle výše uvedených faktorů také vedení škol a jejich prostřednictvím i sami strážníci a jejich zákonní zástupci.



Tabulka 9

Schvalování/ovlivňování jídelníčku vedením škol – podíl ZŠS (v %)

Vedení školy schvaluje/ovlivňuje jídelníček z důvodu	ŘŠ	ŠJ	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Aplikování současných trendů stravování	23,7	26,7	66,7	–
Neplnění výživových norem (spotřebního koše)	11,0	5,9	–	–
Nevyváženosti denní nabídky	12,2	2,0	–	–
Požadavků strážníků	9,8	17,4	33,5	6,4
Požadavků zákonných zástupců strážníků	13,9	9,4	16,7	–
Požadavků pedagogických pracovníků	11,6	10,1	–	–
Požadavků cizích strážníků	2,7	1,9	–	–
Neschvaluje/neovlivňuje	54,7	55,3	33,3	93,6

Výpovědi ředitelů škol a vedoucích pracovníků zařízení školního stravování v zásadě korespondují, přičemž rozdíly v několika jednotlivostech jsou dány formulací dotazu, kdy ředitelé škol se vyjadřovali ke „schvalování“ a vedoucí zařízení k „ovlivňování“. Důležitým zjištěním je skutečnost, že i vývařovny a samostatné subjekty dostávají zpětnou vazbu, se kterou musejí při tvorbě jídelníčků pracovat.

Kontrolou na místě Česká školní inspekce zjistila, že 99 % zařízení poskytovalo stravovací služby ve správném rozsahu, poskytována byla hlavní i doplňková jídla podle délky pobytu ve škole, dětem mateřských škol jídelny připravovaly hlavní jídlo (oběd) včetně doplňkových jídel (přesnídky a svačiny), žákům a studentům jednou denně oběd. Pouze v necelém 1 % zařízení nebyl požadovaný rozsah vždy dodržen.

Tabulka 10

Dodržování stanovených limitů výživových norem – podíl ZŠS (v %)

Zelenina	Maso	Brambory	Cukry	Ryby	Tuky	Luštěniny	Ovoce	Mléčné výrobky	Mléko
94,1	92,9	91,2	89,2	88,4	87,2	87,2	86,9	85,0	78,9

Přestože z kontrol školního stravování prováděných Českou školní inspekcí vyplývají dílčí nedostatky v plnění výživových norem (zejména u komodit mléko, mléčné výrobky, ovoce a ryby), je možné konstatovat, že ve značné většině případů jsou jídelníčky kvalitní a zařízením se daří při jejich sestavování vybalancovat mnohdy protichůdné požadavky předpisů a strážníků. Kontroly na místě potvrdily, že případy nesprávně sestaveného jídelníčku souvisí s nedostatečnými znalostmi v oblasti výživy a výpočtu spotřebního koše, případně i s používáním zastaralých receptur.

4.2

Kvalita vydávaných pokrmů

Vedle skladby jídel ovlivňují kvalitu vydávaných jídel také používané receptury, výběr potravin a jejich dodavatelů a v neposlední řadě též dobrá informovanost příslušných zaměstnanců z oblasti zdravé výživy a moderních stravovacích technologií.

V 85 % školních jídelen (včetně samostatných subjektů) a ve dvou třetinách vývařoven preferují pro přípravu pokrmů především receptury doporučené pro školní stravování. Ostatní zařízení připravují jídla zejména podle vlastních zavedených receptur a receptur

z odborné literatury a časopisů. Využívání jiných než doporučených zdrojů pro receptury však automaticky nemusí znamenat riziko poskytování méně kvalitní a zdravé stravy. Řada zařízení si v průběhu času vypracovala na základě zkušenosti určité modifikace původních doporučených receptur, které na jedné straně respektují zásady zdravé výživy, a na straně druhé vycházejí vstříc chuťovým požadavkům strávníků.

Tabulka 11

Hlediska při nákupu potravin – podíl ZŠS (v %)

Rozhodující hlediska při nákupu potravin	ŠJ	ŠJ - vývažovny	ZŠS - samostatná
Kvalita potravin	23,9	33,3	43,7
Cena potravin	3,3	0,0	0,0
Poměr cena - kvalita	70,4	66,6	56,3
Doporučení prodejců	0,7	0,0	0,0
Jiné hledisko	1,7	0,0	0,0

Jako jiné hledisko byly uvedeny preference nákupu biopotravin, potravin od regionálních nebo osvědčených dodavatelů apod. Rozhodujícím hlediskem při nákupu potravin by měla být především jejich kvalita. Ekonomické aspekty však nutí zařízení školního stravování k pragmatičtějšímu přístupu podle vzájemného poměru cena – kvalita. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že nákup potravin výhradně podle jejich ceny je v současné době již jen okrajovou záležitostí.

Kvalita používaných potravin úzce souvisí s výběrem jejich dodavatelů. Preference zařízení školního stravování a ředitelů škol s těmito zařízeními jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 12

Preference při výběru dodavatelů potravin – podíl ZŠS (v %)

Výběr dodavatele potravin	ŘŠ	ŠJ	ŠJ - vývažovny	ZŠS - samostatné
Odběr většiny potravin od jednoho osvědčeného dodavatele	–	18,3	33,3	6,3
Odběr většiny potravin od různých specializovaných dodavatelů	–	81,7	66,7	93,7
Využívání potravin z regionálních zdrojů	76,7	75,4	80,0	87,5
Preferování biopotravin	20,7	8,2	33,3	6,3
Využívání polotovaru / dehydrovaných směsí – běžně	0,2	0,6	0,0	0,0
Využívání polotovarů / dehydrovaných směsí – v případě potřeby	25,7	61,3	33,3	81,3

Významná většina zařízení diverzifikuje své zdroje potravin podle specializací dodavatelů mimo jiné i v souvislosti s výše uvedeným aspektem poměru ceny a kvality. Relativně vysoká cenová hladina u biopotravin je také důvodem jejich nízkého zastoupení. Důvody pro nevyužívání regionálních zdrojů potravin ve čtvrtině zařízení jsou zejména smluvní vztahy s tradičními dodavateli (43 % těchto zařízení), nenavázání kontaktu za strany dodavatele (30 %), cenová úroveň potravin (11 %) a neschopnost zajistit potraviny v potřebném objemu (9 %). Negativním zjištěním je skutečnost, že zařízení stále (byť příležitostně) využívají polotovary a dehydrované směsi, jejichž kvalita nemůže dosahovat úrovně čerstvých potravin. Kontrolou na místě byl potvrzen také další nepříznivý fakt, kterým je používání instantních vývarů/bujónů v 11 % kontrolovaných zařízení.

Přestože většina ředitelů škol se zařízením školního stravování uvedla, že sleduje nákupy potravin pro školní stravování (36 % pravidelně, 44 % namátkově), jejich přehled o používá-



ní biopotravin a polotovarů pravděpodobně není příliš přesný, neboť výpověď vyznívá optimističtěji než odpovědi vedoucích těchto zařízení, kteří mají o dané problematice přesnější přehled.

Kvalitu vydávaných pokrmů ovlivňuje významně zejména v posledních letech zavádění moderních technologií do školních kuchyní. Jde především o konvektomaty a výkonnější pečící pánve, jejichž cena na trhu klesá, a jsou tedy pro zařízení školního stravování dostupnější. Tyto moderní prostředky běžně využívají dvě třetiny školních jídelen a vývařoven, v případě samostatných subjektů dokonce čtyři pětiny. Přibližně 2 % školních jídelen však uvádějí, že dosud nedokáží využít všechny možnosti, které jim vybavení kuchyně poskytuje, pro 7 % školních jídelen není používání moderních technologií prioritou. Informace z oblasti zdravé výživy a využívání moderních prostředků získává 54 % zařízení především na odborných seminářích a školeních, ostatní pak více z odborné literatury, časopisů a internetových stránek. Podíl specializovaných školicích akcí na odborném růstu zaměstnanců v oblasti zdravé výživy a moderních technologií je tedy jen poloviční, což je třeba považovat za negativní zjištění. Přestože vedoucí zařízení školního stravování v převážné většině vysílají zaměstnance na různé školicí akce (viz tab. 2 výše), přivítali by větší podporu formou kurzů moderního praktického vaření (31 %), odborných školicích akcí k využívání moderních technologií (28 %), v podobě snazšího přístupu ke garantovaným recepturám pro školní stravování (28 %) a podpory (např. ze strany místních samospráv) při navazování kontaktů s regionálními výrobci (10 %).

Většina zařízení školního stravování přistupuje k výběru potravin a jejich dodavatelů racionálně, přičemž zohledňuje především hledisko kvality.

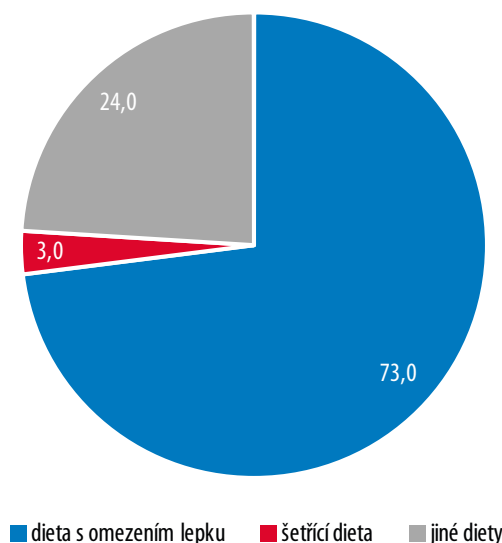
5 Dietní stravování a další rozšířené služby

Dietní stravování poskytovalo ve školním roce 2016/2017 strávníkům školního stravování téměř 10 % školních jídelen, 21 % výdejen, 20 % vývařoven (dietní strava byla připravována, ale nebyl zaveden garantovaný systém dietního stravování) a 25 % zařízení, která jsou samostatnými subjekty. Tyto údaje uváděné vedoucími pracovníky zařízení jsou vyšší, než vyplývá z prezenční inspekční činnosti provedené Českou školní inspekcí v témže školním roce, podle jejichž zjištění poskytuje dietní stravování 6,6 % zařízení školního stravování, zatímco dalších 7,9 % alespoň umožňuje individuální stravování formou uchovávání a ohřevu dietního jídla přineseného z domova.

Rozdělení druhů diet podle jejich zastoupení zobrazuje následující graf.

Graf 1

Zastoupení druhů diet ve školním stravování – podíl žáků (v %)



V kategorii „jiné diety“ jsou zastoupeny diabetická dieta, eliminační dieta při potravinové alergii, dieta při onemocnění jater a nízkobílkovinná dieta při poruchách metabolismu.

Více než polovina zařízení poskytujících dietní stravování spolupracuje pro zajištění dietního stravování s externím nutričním terapeutem², 6 % zařízení zaměstnává vlastního nutričního terapeuta, ostatní zařízení připravují dietu podle doporučení lékaře nebo podle pokynu rodičů.

Důvody, pro které nezajišťují školní stravovací zařízení stravování v dietním režimu, shrnuje následující tabulka.

Tabulka 13

Důvody nezajišťování dietního stravování – podíl ZŠS (v %)

Důvody, pro které není zajišťováno stravování v dietním režimu	ŠJ	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Ekonomická náročnost	5,8	0,0	8,3
Chybí personální zabezpečení k zajištění této služby	16,4	0,0	8,3
Neodpovídající prostorové a materiální vybavení	11,2	0,0	8,3
Strávníci nemají požadavky na dietní stravování	65,6	100,0	58,3
Jiné důvody	1,0	0,0	16,8

Mezi jinými důvody byla uváděna zejména organizační náročnost v případech, kdy zařízení připravuje více než 3 hlavní jídla denně. Ředitelé některých škol se zařízením školního stravování navíc mají dojem, že legislativní vymezení problematiky dietního stravování není dostatečné. Důvodem pro nezajišťování dietního stravování je také praxe, kdy některé školní jídelny po dohodě s jinými blízkými jídelnami zajišťují dietní stravu pro žáky z podstatné části okolních škol. Pomineme-li absenci poptávky jako nejčastější důvod neposkytování dietní stravy, žádný z dalších uváděných důvodů výrazně nedominuje. Je tedy možné konstatovat, že tato forma rozšířené služby strávníkům se stále týká jen těch zařízení, kde došlo k souběhu poptávky, iniciativy zaměstnanců a vnitřních podmínek (personálních, materiálních). Motivace zaměstnanců k rozšiřování služeb zřejmě není, pravděpodobně i s ohledem na jejich poměrně nízkou míru spokojenosti s finančním ohodnocením, příliš velká (viz ka-

2 Nutriční terapeut je zdravotnická profese získaná vzděláním během tříletého studia (na VOŠ či vysoké škole).

pitola 3.1). I proto podíl školních jídelen a vývařoven poskytujících dietní stravování vzrůstá jen velmi pozvolna.

Důležitou povinností a současně službou strávnickům je podávání informací o alergenech v poskytované stravě³. Více než 40 % zařízení informuje strávnický a jejich zákonné zástupce o alergenech ve svých zveřejněných jídelních listcích, 33 % zveřejňuje informace na nástěnkách a informačních tabulích a 25 % uvádí tyto informace na webových stránkách školy. Pouze 0,1 % školních jídelen v době zjišťování dosud informace o alergenech neposkytovala. V souvislosti s alergeny v pokrmech zajišťuje 37 % zařízení jinou významnou službu, kterou jsou dílčí úpravy stravy podle požadavku strávnicků – alergiků. Úpravy spočívají ve vypuštění alergizující složky (např. máku) z porcí určených pro tyto strávnický.

Z uvedených zjištění je zřejmé, že zařízení školního stravování se snaží vycházet zdravotním potřebám strávnicků vstříc, avšak snadněji se jim daří zajistit dílčí úpravy nebo ohřev stravy z domova, než komplexní přípravu a nabídku dietních jídel.

6 Efektivnost činnosti a spolupráce zařízení školního stravování

Jedním z cílů tematické inspekční činnosti bylo ověřit, do jaké míry zařízení školního stravování sledují a vyhodnocují efektivitu vlastní činnosti, aby mohla přijímat opatření k jejímu zvyšování. Sledováno bylo několik klíčových oblastí – stanovení postupů pro nákup potravin, vyhodnocování nabídky pokrmů s ohledem na množství zbytků, provádění kontroly spotřeby ochranných a čisticích prostředků a vyhodnocování školních akcí pro zaměstnance. Na efektivitu v širším slova smyslu byly orientovány otázky zaměřené na sledování spokojenosti strávnicků a jejich zájem o další služby, obsah společných porad s vedením škol, formy spolupráce se školami a na certifikáty zdravého stravování.

Otázky týkající se sledování a vyhodnocování efektivity byly položeny ředitelům škol se stravovacími zařízeními a vedoucím školních jídelen, výdejen a vývařoven včetně samostatných subjektů v modifikacích zohledňujících jejich činnosti.

Tabulka 14

Sledování a vyhodnocování efektivity činnosti – podíl ZŠS (v %)

Oblasti sledování efektivity	ŘŠ	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Vypracovány postupy pro nákup potravin	–	37,4	–	–	100,0
Sledování ceny nakupovaných potravin	71,5	–	–	–	–
Úprava nabídky stravy s ohledem na množství zbytků jednotlivých pokrmů	–	60,3	–	60,0	100,0
Řešení množství zbytků jednotlivých pokrmů	–	–	63,0	–	–
Sledování stanovené a vyúčtované úplaty za školní stravování	91,0	–	–	–	–
Kontrola nákupu a spotřeby ochranných pracovních a čisticích prostředků	94,9	94,1	92,9	100,0	100,0
Posuzování odborné garance při výběru školních akcí	89,3	93,1	83,4	100,0	100,0

³ Povinnost poskytnout strávnickům informace o alergenech obsažených v pokrmech vychází z Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 1169/2011 ze dne 25. října 2011 o poskytování informací o potravinách spotřebitelům.

Z tabulky č. 11 je patrné, že vedení zařízení školního stravování většinou nakupují potraviny podle relace cena – kvalita. Formalizované postupy pro nákup potravin, které by více garantovaly efektivní využívání finančních prostředků při nákupu, má vypracována přibližně jen třetina školních jídelen. Naproti tomu necelé tři čtvrtiny ředitelů škol se zařízením školního stravování sledují ceny nakupovaných potravin. Kombinace obou uvedených opatření může významně snižovat riziko neefektivního využívání finančních prostředků.

Další možností, jak zbránit plýtvání ve školním stravování, je vyhodnocování a upravování nabídky jídel s ohledem na množství zbytků. Ačkoliv množství vrácených zbytků stravy nemá přímé dopady na finanční náklady, je nepochybně negativním zjištěním, že cca 40 % zařízení vrácené zbytky pokrmů nijak nereflkuje v příští nabídce poskytnutých jídel.

Kontrolou hospodaření zařízení školního stravování prováděnou na místě byly zjištěny nedostatky u 3 % subjektů. Problémy se týkaly nesouladu výdejky potravin s připravovanými pokrmy, nedostatků v evidenci potravin nebo nedostatečného rozlišování mezi výdejem potravin pro školní stravování a pro ostatní strávníky.

Oblasti výběru úplaty za stravovací služby a nákupu a spotřeby ochranných pracovních a čisticích prostředků věnuje pozornost více než 90 % vedoucích pracovníků odpovědných za školní stravování. Obdobně se také naprostá většina zařízení snaží o efektivní využívání prostředků pro odborný růst zaměstnanců tím, že ověřuje odbornou garanci školících akcí, na které tyto zaměstnanci vysílá.

Pro vyhodnocování kvality poskytovaných služeb je důležité ověřovat spokojenost strávníků a jejich zákonných zástupců. Formy tohoto ověřování a jejich zastoupení ukazuje následující tabulka.

Tabulka 15

Sledování spokojenosti strávníků / zákonných zástupců se stravovací službou – podíl ŽŠS (v %)

Způsoby sledování spokojenosti strávníků / zákonných zástupců se stravovací službou	ŘŠ	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Kontakt se zákonnými zástupci v rámci třídních schůzek	81,2	61,8	70,7	33,3	17,7
Spolupráce se stravovací komisí	7,3	9,5	4,7	50,0	5,9
Zavedena kniha přání, připomínek, stížností	7,4	7,7	8,2	0,0	11,8
Jiný způsob	39,0	41,5	30,6	66,6	70,6
Žádný způsob	2,4	5,4	6,9	0,0	5,9

Jiný způsob ověřování spokojenosti zahrnuje nejčastěji různé ankety a podobné průzkumy. Výpovědi ředitelů v zásadě dobře korespondují s odpověďmi ostatních vedoucích pracovníků, v případě třídních schůzek je uvedený vyšší podíl u ředitelů škol logický. Podíl zařízení, která spokojenost strávníků nijak neověřují, je relativně nízký. Zarážející však je velmi malý podíl zařízení spolupracujících na ověřování spokojenosti se stravovacími komisemi. Je sice pravdou, že zřízení stravovací komise není stanoveno žádným právním předpisem, na druhou stranu však platí, že lze takovou komisi ustanovit vnitřním řádem školní jídelny. Četnost ustanovených stravovacích komisí rozhodně významně převyšuje podíly uvedené v tabulce č. 15, což v zásadě znamená, že značné množství těchto komisí má pouze formální charakter bez jakýchkoliv dopadů na kvalitu a efektivitu činnosti zařízení školního stravování. Potenciál pro činnost stravovacích komisí přitom postupně vzrůstá i v důsledku zvyšujícího se zájmu strávníků o další služby zařízení, jak ukazuje následující tabulka.



Tabulka 16

Zájem strážníků / zákonných zástupců o další služby – podíl ZŠS (v %)

Zájem strážníků / zákonných zástupců o další služby	ŘŠ	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Poskytování snídaní pro strážníky	1,8	1,1	0,4	0,0	11,8
Poskytování školních svačín	6,1	5,6	8,2	0,0	5,9
Léčebná výživa bez lékařského potvrzení	7,7	5,0	10,3	0,0	0,0
Strava v závislosti na náboženském vyznání	5,5	6,1	3,9	0,0	11,8
Vegetariánská strava	10,9	7,3	12,5	0,0	23,5
Veganská strava	1,4	0,7	0,9	0,0	5,9
Jiné služby	7,2	3,2	5,2	0,0	5,9
ZŠS nezaznamenalo zájem o žádnou z uvedených služeb	72,6	75,7	69,0	100	58,8

V případě „jiných služeb“ šlo zejména o poskytování dietetické stravy, dílčí úpravy stravy podle požadavku strážníků – alergiků, požadavky na zařazení více zeleninových, nebo naopak masitých pokrmů, poskytování suché stravy, jídel bez omáček, případně o žádosti týkající se přípravy pohoštění (v rámci doplňkové činnosti) při oslavách narozenin či svátků strážníků. V případě vývařoven, které dodávají jídlo jiným subjektům, je zřejmé, že se k nim požadavky strážníků nedostávají.

Přestože se většina zařízení dosud s takovými požadavky na rozšířené služby nesetkala, lze očekávat, že jejich počet bude postupně narůstat – z důvodů zdravotních, příklonu k určitému vyhraněnému způsobu stravování, nebo i proto, že narůstá počet rodin, které nezajišťují svým dětem pravidelné snídaně a svačiny. Je přitom zřejmé, že vyhovět všem požadavkům strážníků (navíc mnohdy protichůdným) není z více důvodů (plnění výživových norem, dodržení nutričních doporučení, organizační důvody apod.) možné.

Pro zajištění efektivity provozu zařízení školního stravování a spokojenosti strážníků je potřebná součinnost těchto zařízení se školami, pro jejichž děti a žáky je tato služba zřízena. Jednou z vhodných možností je účast vedení stravovacích zařízení na poradách vedení příslušných škol. Jak vyplývá z tabulky č. 17, těchto porad se pravidelně či příležitostně účastní značná většina vedoucích pracovníků zařízení školního stravování. Záležitosti, které jsou na poradách řešeny, jsou rovněž uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 17

Záležitosti řešené na poradách vedení škol – podíl ZŠS (v %)

Oblasti školního stravování řešené na poradách vedení škol	ŘŠ	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Dohled nad strážníky ve školní jídelně	25,3	20,9	19,0	33,3	0,0
Chování strážníků v jídelně	30,6	25,3	20,3	16,7	0,0
Neplatící strážníky	42,2	38,7	22,8	33,3	0,0
Řešení úplaty stravného sociálně slabších strážníků	24,5	22,3	11,2	33,3	0,0
Možnosti přípravy svačín	18,3	9,6	–	16,7	0,0
Podezření na poruchy příjmu potravy strážníků	8,7	7,5	6,9	0,0	0,0
Zapojení strážníků do výzdoby jídelny	9,6	12,1	9,1	16,7	0,0
Provoz školního bufetu	3,3	2,8	2,2	0,0	5,9
Jiné záležitosti	19,7	3,4	8,6	33,3	5,9
Uvedených porad se neúčastní/me	20,9	27,1	42,7	16,7	82,4

V případě „jiných záležitostí“ šlo nejčastěji o řešení zástupu za chybějícího zaměstnance, opravy, skladbu jídelníčku, spokojenost strážníků, organizaci stravování při akcích školy, občerstvení na těchto akcích, bezpečnost provozu, vybavení kuchyně, úroveň úklidu, sebeobslužné činnosti strážníků, pitný režim nebo řešení hygienických požadavků. Podíl zařízení, jejichž vedoucí pracovníci se porad neúčastní, je sice významný (v případě samostatných subjektů je logický), avšak tato skutečnost znamená pouze to, že konzultace probíhají jinými formami (např. schůzky vedoucího školní jídelny s ředitelem školy).

Z přehledu vyplývá, že nejfrekventovanějšími záležitostmi řešenými na poradách jsou úhrady stravného a zajištění přiměřeného chování strážníků. Zatímco druhá uvedená oblast provází školní stravování po celou dobu jeho existence a přirozeně souvisí s větší kumulací dětí a žáků v prostorách stravovacího zařízení, problémů s opožděnými úhradami a také problémů spojených se stravováním některých žáků pocházejících ze sociálně komplikovanějšího prostředí spíše přibývá.

Kromě účasti na poradách vedení škol spolupracují zařízení se školami i dalšími způsoby.

Tabulka 18

Oblasti spolupráce se školou – podíl ZŠS (v %)

Pracovníci ZŠS spolupracují se školou	ŘŠ	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
V rámci výchovy ke zdravému životnímu stylu (např. zapojením do projektů školy)	58,2	53,8	47,0	66,7	17,7
Při pořádání přednášek a besed pro žáky/zákonné zástupce	12,1	10,9	10,3	16,7	5,9
Zapojením do projektů regionální/celostátní úrovně	10,0	10,5	0,0	0,0	23,5
Jiným způsobem	16,1	13,1	11,2	16,7	17,7
Nespolupracují	22,1	24,0	34,5	16,7	35,3

Jako jiný způsob spolupráce uváděla zařízení realizaci vlastních projektů, vyhledávání sociálně slabých strážníků pro jejich zapojení do projektu podpory, využívání kuchyně pro odborný výcvik žáků v oboru kuchař – číšník, zajišťování celodenního pitného režimu pro žáky, spolupráci s žakovskou samosprávou na sestavování jídelníčku apod.

Pozitivním zjištěním je relativně vysoký podíl zařízení spolupracujících se školami při výchově ke zdravému životnímu stylu, v tomto případě zdravým stravovacím návykům, ať už na úrovni konkrétní školy, nebo zapojením do projektů regionální/celostátní úrovně (např. Zdravá školní jídelna). Naopak pracovníci více než pětiny zařízení dosud se školami nespolečně pracují nad rámec svých pracovních povinností.

Česká školní inspekce také zjišťovala, která zařízení školního stravování jsou držitelem nějakého certifikátu zdravého stravování. Zapojení do projektů vedoucích k získání certifikátu je dobrovolné, školní jídelny a vývařovny v jejich rámci získávají podporu odborníků, recepty pro zdravé pokrmy a sdílí zkušenosti jiných zařízení. Pro získání certifikátu musí splnit stanovená kritéria kvality. Podíl certifikovaných zařízení činil necelých 9 %, v případě samostatných subjektů pak 13 %. Certifikát zařízení školního stravování je nepochybně jistotou zárukou kvality stravovacích služeb, avšak v opačném smyslu tuto tezi rozhodně uplatnit nelze.



7 Stravné

Rozsah úplaty za stravovací služby ve veřejných zařízeních školního stravování je stanoven vyhláškou o školním stravování. V těchto subjektech strávnicki hradí pouze náklady na potraviny, zatímco osobní náklady jsou hrazeny ze státního rozpočtu a režijní náklady (spotřeba energií a materiální náklady) z příspěvku zřizovatele. Naproti tomu v neveřejných subjektech není pro výši stravného stanoven žádný limit.

Tabulka 19

Průměrná výše úplaty za stravovací služby / stravného (v Kč)

Věková kategorie strávnicků	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
MŠ do 6 let – celodenní stravné	32,20	38,80	30,70	32,20
MŠ 7 let – celodenní stravné	35,40	39,40	33,30	36,60
ZŠ 7–10 let – oběd	22,10	25,10	26,00	23,70
11–14 let – oběd	24,50	25,70	28,50	25,60
15 a více let – oběd	27,30	28,30	28,70	27,40

Přestože se výše úplaty za stravovací služby v celostátním průměru meziročně zvyšuje, průměrná hodnota se stále ještě nalézá spíše u spodní hranice limitu stanoveného vyhláškou. Dílčí rozdíly mezi průměrnou výší úplaty ve výdejních a vývařovnách, které pro tyto výdejny stravu připravují, mohou být důsledkem poskytování doplňků (např. ovoce) zakoupených výdejnou nebo také skutečností, že vzorek dotazovaných subjektů nepokrýval všechna zařízení. Přímá dodavatelsko-odběratelská vazba mezi zúčastněnými vývařovnými a výdejny nebyla ve vzorku zohledněna. Největší rozpětí mezi nejnižší a nejvyšší úplatou v dotazovaných zařízeních bylo zaznamenáno u obědů pro děti mateřských škol do 6 let. Rozdíl v této kategorii činil 26 Kč.

Jiný pohled na rozložení výše úplaty za stravovací služby nabízí porovnání podle typu zřizovatele.

Tabulka 20

Průměrná výše úplaty za stravovací služby / stravného dle zřizovatele (v Kč)

Věková kategorie strávnicků	Veřejná ZŠS	Neveřejná ZŠS*)	Z toho ZŠS - privátní	Z toho ZŠS - církevní
Strávnicki do 6 let – celodenní stravné	33,10	51,65	55,50	34,40
Strávnicki 7–10 let – oběd	21,60	29,10	30,60	23,80
Strávnicki 11–14 let – oběd	24,30	32,10	33,40	27,50
Strávnicki 15 a více let – oběd	27,00	32,40	33,40	28,90

*) neveřejná ZŠS zahrnují privátní a církevní zřizovatele; průměrná výše stravného v neveřejných ZŠS je více ovlivněna privátními zařízeními, jejichž počet byl ve vzorku více než čtyřnásobný

Zatímco ve veřejných zařízeních školního stravování je průměrná výše úplaty nepřilíš vzdálena od spodní hranice finančních limitů stanovených vyhláškou č. 107/2005 Sb., pro neveřejná zařízení školního stravování platí, že v průměru sice nepřekračují horní hranici dle vyhlášky, ale značně se jí přibližují.

Jak již bylo naznačeno v tabulce č. 17, zařízení se potýkají s neplatiči, či opožděnými platiči stravného. Dluhy za úplatu školního stravování podle zjištění České školní inspekce eviduje 44,5 % školních jídelen a 36,8 % výdejen. Kontrolami na místě Česká školní inspek-

ce zjistila, že většina zařízení (72 %) se snaží předcházet problémům s úhradami stravného vybíráním záloh, přičemž 2 % školních jídelen vybíraly zálohu na období pololetí až celého školního roku, čímž si vytvořily ne zcela odůvodněnou finanční rezervu a navíc tímto postupem prohlubují problémy sociálně slabších strávnicků. Tato praxe však již nebude možná z důvodu účinnosti novely vyhlášky č. 107/2015 Sb., kterou se mj. omezuje stanovení zálohy na nejvýše 2 měsíce⁴.

8 Doplnková činnost

Doplnkovou činnost zřizovatel povoluje (uvedením této činnosti ve zřizovací listině) k tomu, aby mohlo zařízení školního stravování lépe využívat všechny své hospodářské možnosti a odbornost svých zaměstnanců. V případě školní jídelny je doplnková činnost velice častá, neboť velké procento školních jídelen poskytuje např. stravování cizím strávnickům (např. obědy pro bývalé zaměstnance školy) a případně připravuje i svačiny žákům základních škol, které nejsou součástí školního stravování. Doplnková činnost nesmí narušovat plnění hlavního účelu příspěvkové organizace, tj. poskytování školního stravování, a sleduje se odděleně od hlavní činnosti. Zisk z doplnkové činnosti příspěvkové organizace by měl být použit pro rozvoj hlavní činnosti, pokud zřizovatel nerozhodne jinak. Nejčastější okruhy doplnkové činnosti zařízení uvádí následující tabulka.

Tabulka 21

Okruhy realizované doplnkové činnosti – podíl ZŠS (v %)

ZŠS v rámci doplnkové činnosti	ŘŠ	ŠJ	ŠJ - výdejny	ŠJ - vývařovny	ZŠS - samostatná
Připravují svačiny pro děti / žáky škol	7,5	7,8	5,6	0,0	11,8
Stravují cizí strávnický	36,2	42,1	0,0	16,7	88,2
Zajišťují jiné stravovací služby	3,4	3,4	3,9	0,0	23,5
Zajišťují pohoštění	4,9	4,4	2,6	0,0	23,5
Doplnkovou činnost neprovozují	57,5	52,1	85,8	66,7	0,0

Mezi „jinými stravovacími službami“ šlo nejčastěji o stravování účastníků vzdělávacích akcí pro dospělé, zaměstnanců jiných subjektů, ubytovaných hostů, účastníků příměstského tábora v době hlavních prázdnin, přípravu občerstvení při akcích školy či obce, prodej pečiva, výrobků studené kuchyně či houskových knedlíků nebo o provozování restaurace.

Ze zařízení zapojených do zjišťování (1 046) provozuje doplnkovou činnost necelá polovina školních jídelen a vývařoven, méně pak výdejny. Naopak, doplnková činnost je běžnou součástí (v mnohých případech velmi podstatnou) provozu samostatných subjektů. V případech, kdy zařízení stravují cizí strávnický, stanovuje téměř 90 % těchto zařízení samostatnou kalkulaci ceny oběda. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že doplnková činnost pokrývá ve více než 90 % (školní jídelny 92,4 %, výdejny 95 %, vývařovny 100 %, samostatné subjekty 93,8 %) všechny vynaložené náklady – osobní náklady v doplnkové činnosti a běžné materiální náklady, zejména inventář. V ostatních případech je třeba konstatovat, že doplnkovou činnost realizují zařízení částečně na úkor činnosti hlavní, což je samozřejmě nepřijatelná praxe. Kontrolní činnost na místě potvrdila, že v jednotlivých případech (asi 0,5 % zařízení) byly náklady na doplnkovou činnost nesprávně hrazeny z hlavní činnosti. Je třeba také zdůraznit, že vysoký podíl zařízení provozujících doplnkovou činnost je v kontrastu s relativně malým podílem zařízení, která poskytují dietní stravování (viz kap. 5).

4 <http://www.sbirka.cz/POSLATYD/NOVE/17-210.htm>



9 Závěry

System školního stravování v ČR je velmi komplexní a propracovaný. Tato služba je i v mezinárodním srovnání z hlediska šíře jejího dosahu i komplexity spíše výjimečná. Vedle naplňování nutriční politiky státu a ovlivňování výživy dětí a mládeže plní také významnou úlohu při vytváření stravovacích návyků jako součásti osvojovaného zdravého životního stylu. Jakkoli se jeví systém školního stravování jako pevný a historicky usazený, některé aspekty a vnitřní vazby tohoto systému jsou spíše křehké. V oblasti podmínek lze na jedné straně vyzdvihnout relativně dobré a stále se postupně zlepšující vybavení zařízení školního stravování, na druhé straně je však personální zabezpečení systému zatíženo nedostatečným finančním ohodnocením pracovníků, a tedy rizikem jejich odchodu k jinému zaměstnavateli. Stále složitější je pro tato zařízení také vyvažování požadavků na poskytování zdravé stravy a požadavků (mnohdy protichůdných) různých skupin strávníků. Zařízení jsou z důvodu špatných stravovacích návyků dětí a žáků či příklonu jejich zákonných zástupců k některé alternativní stravovací filozofii nucena ke kompromisům, aby zamezila přechodu některých strávníků k jinému, méně zdravému způsobu stravování. Přitom se zvyšuje podíl strávníků, pro které je oběd ve školní jídelně jedinou teplou stravou, a narůstá i počet žáků, jejichž zákonní zástupci nejsou schopni školní stravování platit. Zajišťování dietního stravování a dalších rozšířených služeb za uvedených podmínek vnímají mnohá zařízení jako další komplikaci, která jim ztěžuje činnost.

9.1

Pozitivní zjištění

- Více než 80 % zařízení je dostatečně vybaveno pro poskytování školního stravování, více než čtvrtina jich je vybavena nadstandardně.
- Více než 80 % zařízení má dostatečné personální zabezpečení.
- Více než 80 % zařízení zajišťuje odborný rozvoj pracovníků jejich vysláním na školicí akce.
- Přibližně 80 % zařízení sestavuje jídelníčky se zřetelem na plnění výživových norem a podle nutričních doporučení ministerstva zdravotnictví.
- Téměř všechna zařízení poskytují strávníkům doplňky stravy (saláty, deserty apod.).
- Pro všechna zařízení je podstatným hlediskem při nákupu potravin kritérium kvality.
- Více než 70 % zařízení využívá potraviny z regionálních zdrojů.
- Dvě třetiny zařízení využívají při přípravě pokrmů moderní technologie umožňující dosahovat vyšší kvality stravy.
- Vzrůstá počet zařízení, která poskytují strávníkům i dietní stravování.
- Významná většina zařízení vyhodnocuje alespoň dílčím způsobem efektivnost své činnosti a spokojenost strávníků.
- Většina zařízení se podílí na výchově dětí a žáků ke zdravému životnímu stylu.
- Veřejná školní stravovací zařízení udržují výši úplaty na úrovni dosažitelné pro většinu strávníků.
- Ve více než 90 % zařízení, která realizují doplňkovou činnost, pokrývají výnosy z této činnosti veškeré náklady.

Negativní zjištění

- Velmi negativním jevem je vysoký podíl žáků, kteří se školního stravování neúčastní. Přestože tato služba je v zásadě velmi kvalitní, přibližně 15 % žáků základních škol není ke školnímu stravování vůbec přihlášeno, přičemž ne vždy je možné předpokládat, že jde o žáky stravující se jinde. Vedle toho je třeba zmínit také 19% podíl žáků základních škol, kteří jsou ke školnímu stravování sice formálně přihlášeni, ale ve skutečnosti se v zařízeních nestravují (v případě zařízení privátních zřizovatelů je tento podíl až dvojnásobný). Je tedy evidentní, že stávající a poměrně kvalitní infrastruktura zařízení školního stravování není efektivně využívána.
- Přibližně 40 % zařízení neposkytuje dle vyjádření vedoucích školských stravovacích zařízení svým pracovníkům osobní příplatky jako nenárokové složky platu.
- Více než polovina zařízení stále využívá polotovary a dehydrované směsi, jejichž použití snižuje výslednou hodnotu pokrmů.
- Většinu zařízení se dlouhodobě nedaří plnit výživové normy v některých komoditách (mléko, mléčné výrobky, ryby).
- Pro zajišťování dietního stravování nebyl v zařízeních školního stravování dostatek kvalifikovaných pracovníků, zejména nutričních terapeutů. Tento problém je však od 1. 9. 2017 řešen novelou vyhlášky č. 107/2005 Sb., kde § 2 odst. 5 rozšiřuje výčet odborníků, kteří schvalují receptury dietního stravování.
- Podíl specializovaných školicích akcí na odborném růstu zaměstnanců v oblasti zdravé výživy a moderních technologií činí jen přibližně 50 %.
- Přibližně 40 % zařízení nijak nereflektuje v příští nabídce poskytovaných jídel vrácené zbytky pokrmů, což v důsledku může znamenat plýtvání potravinami, nedostatečnou nasycenost a nedostatečnou spokojenost strávníků.
- Většina zřízených stravovacích komisí se nepodílí na ověřování spokojenosti strávníků.
- Zřizovatelé se podílejí na zajišťování odborných informací pro pracovníky zařízení školního stravování jen v cca 12 % zařízení, intervence zřizovatelů je tedy v této oblasti velmi nízká.
- Více než pětina zařízení školního stravování spolupracuje se školami pouze v rámci své hlavní činnosti spočívající v zajištění stravovacích služeb, ovšem žádným způsobem se školami nespolečně pracuje v oblastech souvisejících se vzděláváním (např. výchova ke zdraví).
- Vzrůstá podíl strávníků, jejichž zákonní zástupci nejsou schopni školní stravování platit.

10 Doporučení

- Zvýšit úroveň odměňování pracovníků školního stravování.
- Obezřetně přistupovat k návrhům zpřísnování požadavků na zdravé stravování s ohledem na stravovací návyky dětí a žáků z domova a riziko jejich odchodu k jinému, méně zdravému způsobu stravování.
- Zaměřit pozornost na receptury umožňující připravovat pokrmy nutričně vyvážené a zároveň atraktivní pro strávníky.



- Rozšířit nabídku jídel, při sestavování jídelníčků se inspirovat od úspěšných jídelen a podporovat sdílení inspirace mezi školními jídelnami (přehlídky, soutěže, virtuální prostředí apod.).
- Podporovat zřizování a činnost stravovacích komisí při školách a zařízeních školního stravování.
- Rozšířit nabídku specializovaných školicích akcí pro odborný růst zaměstnanců.



Česká školní
inspekce

Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením

(v mateřských a základních školách zřízených
dle § 16 odst. 9 školského zákona)

Tematická zpráva

2016
2017

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu, která je souhrnným výstupem inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením a realizované podle § 174 odst. 2 písm. a), b), c) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále i „školský zákon“, případně „ŠZ“), v mateřských a základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ.

Tematická inspekční činnost se skládala ze tří částí – z monitorovacího inspekčního elektronického zjišťování, jehož hlavním cílem byla identifikace škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona¹, které vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením, podrobnějšího inspekčního elektronického zjišťování v takto identifikovaných školách a z prezenční inspekční činnosti ve vybrané části těchto škol.

V inspekčním elektronickém zjišťování, které se uskutečnilo od 12. do 20. září 2016 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele škol, byly osloveny všechny mateřské a základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ. Celkem bylo v monitorovacím elektronickém zjišťování osloveno 112 mateřských a 349 základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ. Na toto úvodní monitorovací zjišťování navázalo druhé, podrobnější inspekční elektronické zjišťování, které se uskutečnilo od 28. února do 13. března 2017 a bylo do něj zapojeno 37 mateřských škol a 125 základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ (školy všech typů zřizovatelů, tzn. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, kraj, obec, církev, privátní sektor), které podle úvodního monitorovacího zjišťování vzdělávaly děti a žáky se sluchovým postižením. Toto podrobnější elektronické zjišťování bylo zaměřeno na komunikační systémy pro děti a žáky se sluchovým postižením používané ve školách, na výuku českého znakového jazyka, na přepisovatelské služby a další formy podpory vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením. Informace z elektronického zjišťování tak doplňovaly zjištění České školní inspekce z prezenční inspekční činnosti, která byla realizována od 17. října 2016 do 31. března 2017 ve 13 mateřských a 41 základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ.

Zaměření inspekční činnosti

Cílem této zprávy je podat informaci o podmínkách vzdělávání sluchově postižených dětí a žáků, o průběhu jejich vzdělávání a podpoře, která jim je během vzdělávání poskytována. Při šetření České školní inspekce byly využity nástroje a metody určené pro komplexní inspekční činnost. Šlo především o hodnocení škol podle modelu tzv. kvalitní školy a na něj navázaných kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, pozorování a hospitace, rozhovory s učiteli a řediteli škol, dotazníky, analýzy inspekčních zjištění a výsledků žáků apod. Inspekční zjišťování se na základě požadavku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) zaměřovalo zejména na vyučování českého znakového jazyka a tlumočení sluchově postiženým do českého znakového jazyka, dále pak na využití podpůrných opatření a kompenzačních a rehabilitačních pomůcek.

Průběh vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením hodnotila Česká školní inspekce přímo v hodinách (způsoby komunikace ve třídách, zapojení dětí a žáků se sluchovým postižením do vzdělávání, získávání a udržení jejich pozornosti, využití podpůrných opatření, organizaci a průběh vzdělávání, komunikace a atmosféra ve třídě apod.).

Předkládaná tematická zpráva si neklade za cíl postihnout stav vzdělávání dětí a žáků se

1 Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.

sluchovým postižením zcela komplexně, ale nastínit některé důležité aspekty, které kvalitu vzdělávání těchto dětí a žáků významně ovlivňují a mají dosah i do jejich další vzdělávací a profesní dráhy.

Možnosti rozvoje komunikace dítěte a žáka se sluchovým postižením

Dítě se sluchovým postižením se statisticky nejčastěji rodí do slyšící rodiny. Ta, protože nemá zkušenosti s tím, jak se tento hendikep projevuje, nemá zpravidla dlouho žádné podezření (screening sluchu nefunguje u novorozenců plošně, lehká a středně těžká až těžká vada sluchu se nemusí nijak významně projevovat – i přes těžké postižení může dítě reagovat na zvuky v některém frekvenčním pásmu a reagovat na některý typ zvuku). Slyšící rodič neumí komunikovat jinak než mluvenou řečí. Tento rodič se tedy musí učit komunikovat alternativně ihned, společně se svým dítětem. Požadavek na komunikaci rodiče v českém znakovém jazyce je v těchto případech prakticky nerealizovatelný (komunikaci se svým dítětem nemůže odložit na dobu, až se znakový jazyk naučí). V naprosté většině případů je východiskem pro rodiče podporovat mluvenou řeč jednotlivými znaky znakového jazyka neslyšících. Rodič při řeči s dítětem volí kratší věty a klíčová slova doprovází znakem. Jeho znaková slovní zásoba roste spolu s potřebami dítěte i se schopností rodiče znaky si pamatovat a užít je v průběhu komunikace. Český znakový jazyk není mateřským jazykem těchto dětí, jeho nácvik i komunikace v něm je dobrovolná.

Vzdělávání v českém znakovém jazyce je velmi potřebné především pro tyto skupiny dětí a žáků:

- Pokud jsou děti neslyšících rodičů také neslyšící, nemají v raném věku obtíže s rozvojem komunikačních dovedností a s rozvojem myšlení – přirozeně komunikují českým znakovým jazykem. Vzdělávání prostřednictvím znakového jazyka nebo s podporou tlumočnicka v běžných školách je u skupiny neslyšících nebo těžce nedoslýchavých s preferencí ke komunikaci v českém znakovém jazyce nutností.
- U dětí a žáků se sluchovým postižením, u nichž rehabilitace sluchu a řeči neprobíhá optimálním způsobem, není mluvená řeč rozvinuta natolik, aby se jejím prostřednictvím mohlo dítě vzdělávat a aby rozumělo pokynům ve výuce i běžné komunikaci s učiteli a dalšími lidmi. Těmto dětem je třeba poskytnout vzdělávání prostřednictvím českého znakového jazyka (nikoliv jeho variant).
- Skupina slyšících dětí a žáků, jejichž mateřský jazyk je znakový (tj. rodiče jsou neslyšící, v rámci rodiny i mimo komunikují českým znakovým jazykem). Tyto děti komunikují s rodiči znakovou řečí, bez obtíží, efektivně, se stejným průběhem rozvoje, jako v případě nabývání mluvené řeči u slyšících dětí. Obtíže tyto děti začnou mít při vstupu do předškolního vzdělávání – nerozumí mluvené řeči v plném rozsahu, řeč může vykazovat „akustické“ nedostatky (např. jiná melodie, rytmus řeči). Mluvená řeč těchto dětí se později většinou rychle rozvíjí a další opatření v pozdějším věku nejsou zpravidla nutná.



2 Zjištění

2.1

Podmínky pro sluchově postižené v mateřských a základních školách

2.1.1 Počty škol, dětí a žáků

Sluchové postižení je v segmentu speciálního vzdělávání velice specifické. Na rozdíl od většiny ostatních druhů postižení znemožňuje nebo ztěžuje takto postiženým dětem a žákům získávání informací, čímž vzniká problém při osvojování znalostí, vědomostí a navazujících dovedností a kompetencí. Sluchové postižení významně omezuje vytváření vnitřní řeči a rozvoj abstraktního myšlení. Pokud dítě nedostane možnost náhradní komunikace, nenastartuje se jeho jazykový vývoj, a tím je ohrožen i jeho vývoj rozumový. Dítě potřebuje získávat informace o tom, jak funguje svět okolo něj, jak fungují vztahy, jaké jsou mezi věcmi souvislosti apod. Pokud však dítě nemá k dispozici jazyk, kterým by se mohlo vyjádřit a prostřednictvím kterého by mohlo přijímat informace, je ohrožen jeho celkový zdravý vývoj.

Pro způsob práce se sluchově postiženým dítětem nebo žákem a pro volbu preferovaného komunikačního systému je zásadní posouzení prognózy rozvoje jeho komunikačních kompetencí a respektování požadavků jeho rodičů.

V současné době významným způsobem pokročila komunikační a zesilovací technika, velmi pokročila i lékařská věda. Mnohé děti a žáci, kteří byli dříve neslyšící, díky tomuto pokroku mohou slyšet a vzdělávat se v běžných školách.

K integraci těžce sluchově postiženého dítěte nebo žáka do prostředí kterékoliv školy a třídy je třeba přistupovat velice citlivě. Je třeba brát v úvahu, že míra negativních dopadů sluchového postižení na osobnost souvisí s druhem a rozsahem sluchové vady, s dobou jejího vzniku, s tím, zda je přidruženo další postižení, s prostředím, s podmínkami pro vývoj, s komunikačním prostředkem a se zvládnutím celé situace. Doprovodným negativním faktorem těchto situací bývá také stres. Zažívání komunikačního neúspěchu může vést k sociální a emoční izolaci, strachu z komunikace, somatickým potížím i narušení psychiky, dochází ke komplikacím v oblasti vztahů s lidmi. Vždy je tedy nezbytné zajistit včasnou odbornou péči o rozvoj komunikačních kompetencí. Pokaždé je třeba zhodnotit úspěšnost integrace – integrace sluchově postiženého dítěte nebo žáka může být úspěšná jen v případě jeho sociální integrace (včlenění do kolektivu třídy – má ve třídě kamarády bez nátlaku učitele na spolužáky sluchově postiženého dítěte nebo žáka, spolupracuje se spolužáky na plnění úkolů apod.).

V závislosti na rozsahu sluchového postižení jsou uplatňovány dva základní přístupy ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením. Jednou možností je preferovat jejich vzdělávání učiteli, kteří znají znakový jazyk, druhou možností je snaha dopomoci těmto dětem a žákům k začlenění do prostředí, kde znakový jazyk umí málokdo. Školy, které vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením, akcentují ten přístup, s kterým již mají zkušenosti, a pro který mají dobré personální podmínky (např. učitele českého znakového jazyka).

Podle údajů z výkazů MŠMT tvořil podíl mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 ŠZ na celkovém počtu mateřských škol ve školním roce 2016/2017 2,2 % a podíl základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 byl 8,4 %. Absolutní počty jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Tabulka 1

Školy a třídy ve školním roce 2016/2017

Údaje za ČR (MŠMT)	MŠ	ZŠ
Počet škol	5 209	4 140
Počet škol se třídami zříz. podle § 16 odst. 9 ŠZ*	372	533
Počet škol zříz. podle § 16 odst. 9 ŠZ	112	349

* včetně speciálních tříd/tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, které jsou součástí běžných škol

Ve školním roce 2016/2017 tvořil celkový podíl dětí, resp. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávali ve všech typech škol předškolního a základního vzdělávání, 2,9 % v mateřských školách a 9 % v základních školách. Rozdělení dětí a žáků podle typu postižení ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka 2

Děti a žáci ve školním roce 2016/2017 – počet a podíl (v %)

Údaje za ČR (MŠMT)	MŠ	ZŠ	
Počet dětí/žáků	362 653	906 188	
Počet dětí/žáků se SVP	10 486	81 644	
Podíl dětí/žáků se SVP	2,9	9,0	
v tom	mentální	5,5	18,2
	sluchové	2,5	1,5
	zrakové	4,5	0,9
	závažnými vadami řeči	51,5	7,9
	tělesné	3,5	1,5
	s více vadami	13,6	7,2
	z toho hluchoslepý	–	0,04
	závažnými vývojovými poruchami	7,2	x
	závažnými poruchami učení	x	44,9
	závažnými poruchami chování	x	11,3
	autismus	11,7	6,7

Děti a žáci se sluchovým postižením jsou zahrnuti nejen v uvedené kategorii tabulky, ale také mezi dětmi a žáky „s více vadami“, přičemž sluchové postižení nemusí být postižením nejzávažnějším. Z tohoto důvodu Česká školní inspekce nejprve uskutečnila monitorovací elektronické zjišťování, aby zjistila, které školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ sluchově postižené děti a žáky skutečně vzdělávají.

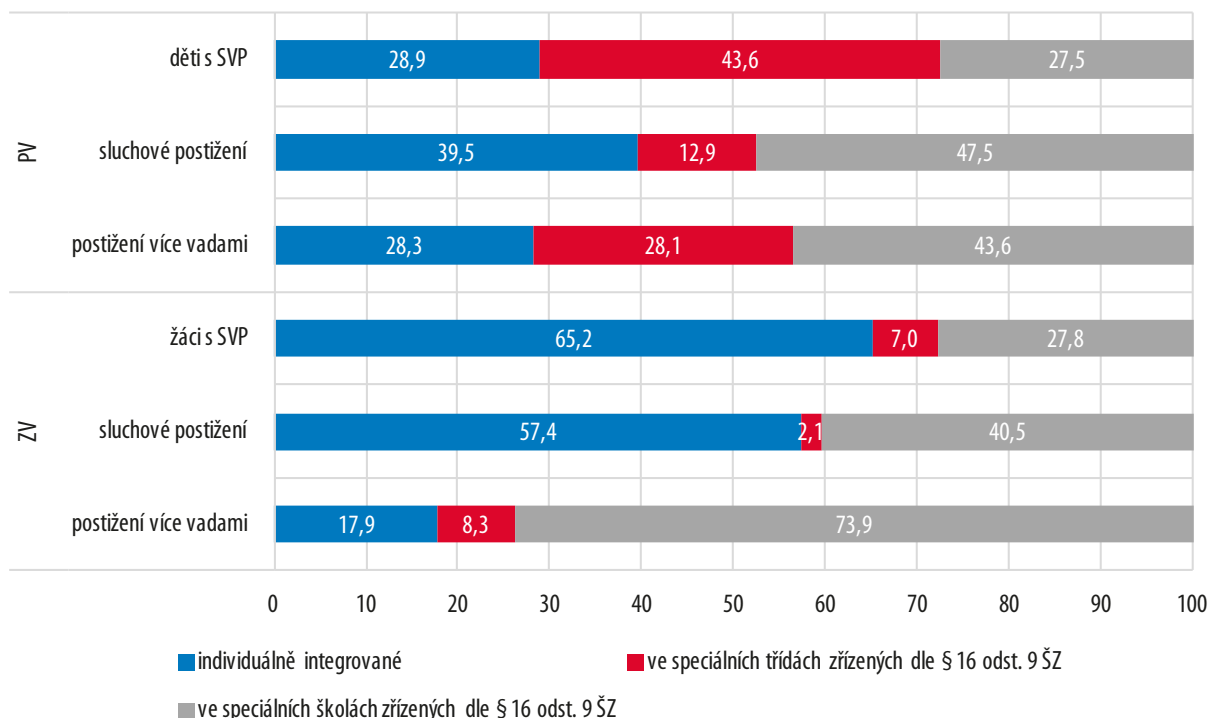
Jak ukazuje graf č. 1, sluchově postižení žáci základních jsou výrazně častěji vzdělávání ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ než ostatní děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) ve všech stupních vzdělávání. Naproti tomu v mateřských školách jsou sluchově postižené děti častěji integrovány do běžných tříd než ostatní děti se SVP. Důvodem této situace je komunikační bariéra, která znemožňuje zejména těžce sluchově postiženým žákům osvojování znalostí a vědomostí v běžné základní škole, která zpravidla nedokáže poskytnout těmto žákům účinnou podporu, ale neznemožňuje jejich integraci při činnostech v mateřské škole. Koncept společného vzdělávání je z uvedených důvodů v těchto případech účinný spíše jen v předškolním vzdělávání. Problémem integrace těžce sluchově postižených dětí do běžné mateřské školy je zajištění speciálně pedagogické



péče² touto mateřskou školou tak, aby se u těchto integrovaných dětí rozvinuly komunikační kompetence do té míry, aby byly schopny následně se vzdělávat v běžné základní škole.

Graf 1

Vzdělávání dětí a žáků se SVP (údaje za ČR – MŠMT) – podíl (v %)



V rámci monitorovacího inspekčního elektronického zjišťování uskutečněného v září 2016 zjišťovala Česká školní inspekce počty sluchově postižených dětí a žáků v jednotlivých stupních vzdělávání především proto, aby identifikovala sluchově postižené žáky v kategorii „s více vadami“ a aby bylo možno uskutečnit cílenou prezenční inspekční činnost a druhé, podrobnější inspekční elektronické zjišťování v příslušných školách.

Tabulka 3

Škola zřízená dle § 16 odst. 9 ŠZ vzdělává ke 12. 9. 2016 sluchově postižené děti a žáky – podíl škol (v %)

	MŠ	ZŠ
Ano	25,5	34,0
Ne	74,5	66,0

Přibližně čtvrtina mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ a třetina základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ vzdělávala k 12. 9. 2016 sluchově postižené děti a žáky. Většina z nich je však podle zřizovací listiny vytvořena pro děti a žáky s jiným než sluchovým postižením, jak ukazuje tabulka č. 4. Důvodem je nejčastěji skutečnost, že tyto děti a žáci mají vedle postižení sluchového ještě jiný druh postižení. Ovšem v případech, kdy jde o děti/žáky s výlučně sluchovým postižením, není taková praxe z hlediska jejich potřeb vhodná. Vzdělávání dětí a žáků s jiným druhem postižení, než pro které byly školy zřízeny, sice umožňuje v odůvodněných případech ustanovení § 19 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných³, musí však být splněna řada

2 Aplikace speciálně pedagogických metod a postupů dle individuálních potřeb dětí (tzn. rozvíjení vhodných komunikačních systémů dle individuálních potřeb dětí, např. alternativní a augmentativní komunikace, dále logopedická péče, pomoc při integraci dítěte s vadou sluchu do kolektivu dětí apod.).

3 <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

předpokladů a podmínek. Vzdělávání těchto dětí a žáků musí zahrnovat vysoce specializovanou péči a podporu k maximálnímu rozvoji jejich vzdělávacího potenciálu, pedagogové proto musí být odborně zdatní a s příslušnou praxí. Počet dětí/žáků se sluchovým postižením, pokud jsou začleněni ve třídě pro děti/žáky s jiným typem postižení, nesmí překračovat 25 % maximálního počtu dětí/žáků třídy, nebo pro ně musí být zřízeny třídy samostatné. Děti a žáci se sluchovým postižením také nemohou být vzděláváni společně s dětmi/žáky s mentálním postižením.

Tabulka 4

Obsah zřizovací listiny škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ – podíl (v %)

Obsah zřizovací listiny	MŠ	ZŠ
Ve zřizovací listině je uvedeno zaměření výhradně pro sluchově postižené děti/žáky	10,8	1,6
Dle zřizovací listiny je škola zřízena pro děti/žáky se sluchovým postižením a také pro děti/žáky s jiným postižením	54,1	33,6
Podle zřizovací listiny je škola zřízena pro děti/žáky s jiným než sluchovým postižením	35,1	64,8

Také tabulka č. 5 potvrzuje, že školy zřizované podle § 16 odst. 9 ŠZ většinou navštěvují děti a žáci, jejichž postižení nezahrnuje postižení sluchu. Pouze okolo 5 % dětí a žáků navštěvujících tyto školy proto komunikuje jen českým znakovým jazykem. Obecně platí, že optimální způsob vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením může být (zejména pro závažnější stupně postižení) uskutečňován pouze ve školách k tomu zřízených. V praxi jsou však tyto děti a tito žáci (zejména v případech kombinovaných postižení) vzděláváni i v jiných školách zřízených podle dle § 16 odst. 9 ŠZ, což je i umožněno výše uvedenou vyhláškou.

Tabulka 5

Podíl dětí a žáků se sluchovým postižením, s kombinovaným postižením zahrnujícím a nezahrnujícím postižení sluchu a komunikujících pouze českým znakovým jazykem a podíl škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ, kde se vyskytuje aspoň jedno takové dítě nebo žák – podíl (v %)

Děti/žáci	MŠ		ZŠ	
	Podíl	Podíl škol	Podíl	Podíl škol
Děti/žáci s pouze sluchovým postižením	10,5	64,9	5,8	24,2
Děti/žáci s kombinovaným postižením zahrnujícím postižení sluchu	4,4	70,3	4,9	91,9
Děti/žáci komunikujících pouze českým znakovým jazykem	4,6	27,0	5,1	15,3
Děti/žáci s postižením nezahrnujícím postižení sluchu	72,3	86,5	81,0	87,1

Z celkového počtu dětí a žáků se sluchovým postižením (tzn. děti/žáci s pouze sluchovým postižením plus děti/žáci s kombinovaným postižením zahrnujícím postižení sluchu) na školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ pak komunikuje pouze českým znakovým jazykem 30,8 % dětí mateřských škol a 47,6 % žáků základních škol. Pro tyto skupiny dětí a žáků je třeba zajistit vzdělávání v českém znakovém jazyce, a to především pedagogy, kteří používají český znakový jazyk jako prvotní jazyk. To se však daří jen částečně, jak je uvedeno níže.

Údaje v následující tabulce a zbývající části kapitoly 2.1 vycházejí z výsledků druhého inspekčního elektronického zjišťování zaměřeného na komunikační systémy pro děti a žáky se sluchovým postižením, výuku českého znakového jazyka, prepisovatelské služby a formy podpory vzdělávání, kterého se zúčastnilo 37 mateřských a 125 základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ. Šlo přitom o školy, které v úvodním monitorovacím elektronickém zjišťování uvedly, že vzdělávají sluchově postižené děti nebo žáky.



Tabulka 6

Podíl dětí a žáků se sluchovým postižením, pro něž ve školním roce 2016/2017 škola vytvořila individuální vzdělávací plány a podíl škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ, kde se vyskytuje aspoň jedno dítě nebo žák s IVP – podíl (v %)

IVP	MŠ		ZŠ	
	Podíl	Podíl škol	Podíl	Podíl škol
Podíl sluchově postižených dětí/žáků, pro něž ve školním roce 2016/2017 škola vytvořila individuální vzdělávací plány	3,5	56,8	3,4	72,7

Z tabulky č. 6 je patrné, že individuální vzdělávací plány nejsou mezi sluchově postiženými dětmi a žáky příliš často využívány. Důvodem může být skutečnost, že větší míra individuálního přístupu k dětem a žákům ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 ŠZ je principiálním východiskem vzdělávání bez ohledu na existenci individuálního vzdělávacího plánu (dále i „IVP“). Přesto však zůstává otázkou, proč školská poradenská zařízení v těchto případech IVP nedoporučují častěji, a neumožňují tak školám zřízeným dle § 16 odst. 9 ŠZ IVP jako jednu z možností podpurných opatření v praxi více využívat. Vezmeme-li v potaz skutečnost, že rozsah a hloubka sluchového postižení jsou velmi různorodé, včetně rozdílného požadavku na péči a kompenzaci sluchové vady, vzdělávání a volby komunikačního systému, je možné považovat vzdělávání bez existence IVP za nevhodné. Přitom, jak vyplývá z grafu č. 13 níže, individuální vzdělávací plány jsou pro ostatní žáky se speciálními vzdělávacími potřebami využívány mnohem více.

Tabulka 7

Počet dětí a žáků se sluchovým postižením a podíl škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ, kde se vyskytuje/vyskytoval aspoň jedno dítě/žák, který přestoupil do/z běžné školy – podíl (v %)

Přestupy	MŠ		ZŠ	
	Počet	Podíl škol	Počet	Podíl škol
Počet dětí/žáků se sluchovým postižením, kteří odešli z Vaší školy v období školních let 2011/2012 až 2015/2016 do běžné školy	16	43,2	15	12,4
Počet dětí/žáků se sluchovým postižením, kteří přišli do Vaší školy v období školních let 2011/2012 až 2015/2016 z běžné školy	8	21,6	49	40,5

V období školních let 2011/2012 až 2015/2016 odešlo z více než dvou pětin mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ aspoň jedno dítě do běžné školy, naopak ve stejném období do přibližně pětiny MŠ zřízených podle § 16 odst. 9 ŠZ byly přeraženy děti z běžné MŠ. Naproti tomu ve stejném období bylo výrazně častější přeražení žáků z běžných základních škol do základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 ŠZ.

K přestupům dětí a žáků ze škol zřízených podle § 16 odst. 9 ŠZ do škol běžných a naopak je třeba přistupovat z hlediska oprávněného zájmu každého jednotlivého dítěte/žáka. Přestupy se proto uskutečňují na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení a se souhlasem zákonných zástupců. Podstatný pro takový přestup je vývoj ve zdravotní diagnóze dítěte/žáka a posouzení schopnosti jeho dalšího začlenění do procesu společného vzdělávání odborným pracovištěm. V případě přestupu ze školy zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ do školy běžné je uplatňován princip společného vzdělávání. Při opačném postupu však tento princip není nutně porušen. Zachování segmentu škol, tříd, oddělení nebo skupin podle § 16 odst. 9 ŠZ patří také mezi základní východiska a principy společného vzdělávání. Jejich poslání se uplatňuje právě v případech, kdy společné vzdělávání nemůže poskytnout potřebnou specializovanou péči a podporu k maximálnímu rozvoji vzdělávacího potenciálu dětí a žáků.

Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob se rozumí český znakový jazyk a další komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob vycházejícími z českého jazyka jsou znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda⁴, daktylografika⁵, Braillovo písmo s využitím taktilní formy⁶, taktilní odezírání⁷ a vibrační metoda Tadoma⁸. Jako problém je třeba vnímat skutečnost, že v případě vizualizace mluvené češtiny, která vyžaduje přítomnost tzv. vizualizátora, jenž zřetelně opakuje (vizualizuje) to, co řekl mluvčí, není zpravidla tento specialista v hodinách přítomen, a to ani ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona a vzdělávacích děti a žáky se sluchovým postižením.

V současné době využívají český znakový jazyk v největší míře děti a žáci s těžkým sluchovým postižením, protože jej nelze odpovídajícím způsobem kompenzovat, nebo sluchově postižené děti a žáci, kteří vyrůstají v prostředí neslyšících.

Pouhé zavedení komunikace českým znakovým jazykem nebo přidělení tlumočnicka českého znakového jazyka k těžce sluchově postiženému dítěti/žáku má smysl především v případě, kdy sluchově postižené dítě či postižený žák tímto komunikačním systémem komunikuje doma, a když rodiče rozhodnou, že si přejí, aby jejich dítě mělo český znakový jazyk jako svůj mateřský jazyk. Platí přitom tzv. pravidlo devadesáti procent: 90 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům. Statistiky hovoří stejně i v opačném směru: 90 % neslyšících rodičů má slyšící potomky. Jen výjimečně vyrůstá kongenitálně sluchově postižené dítě, tzn. dítě s vrozenou sluchovou poruchou, v neslyšící rodině.⁹

Tabulka 8

Zajištění vzdělávání v českém znakovém jazyce nebo tlumočení do českého znakového jazyka pro děti/žáky, kteří komunikují pouze českým znakovým jazykem ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ – podíl (v %)

Způsob zajištění	MŠ	ZŠ
Zajištění není potřeba, takové děti či takoví žáci ve škole nejsou	70,3	84,8
Vzdělávání probíhá v českém znakovém jazyce	21,6	9,6
Vzdělávání probíhá za přítomnosti tlumočnicka českého znakového jazyka	–	0,8
Není zajištěno, ale vzdělávání probíhá za přítomnosti neslyšícího asistenta učitele, který dítěti/žákovi pomáhá	2,7	2,4
Není zajištěno	5,4	2,4

V naprosté většině v naprosté většině škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ, které vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením, jsou vzdělávány také děti a žáci, kteří komunikují i jinak než pouze českým znakovým jazykem. Pokud školy takové děti či žáky mají, pak ve většině případů probíhá vzdělávání v českém znakovém jazyce nebo za přítomnosti tlumočnicka, který je veden jako interní zaměstnanec školy. Potřeba této komunikace pomocí českého znakového jazyka je ve více než polovině škol pokryta vždy (75, % MŠ, 84,6 % ZŠ).

4 Lormova abeceda je dotyková abeceda. Mluvčí vyznačuje jednotlivá písmena svým ukazováčkem dotykem do dlaně a na prsty ruky příjemce.

5 Daktylografika je komunikační systém spočívající ve vpisování velkých tiskacích písmen zpravidla do dlaně ruky příjemce sdělení. Používá se zejména v komunikaci s tělesně postiženými.

6 Braillovo písmo s využitím taktilní formy umožňuje zobrazovat písmena abecedy ustálenými dotyky na dvou prstech jedné ruky nebo více prstech obou rukou příjemce sdělení s využitím kódového systému Braillova písma.

7 Taktilní odezírání je založeno na vnímání mluvené řeči pomocí odhmatávání vibrací hlasivek mluvčího.

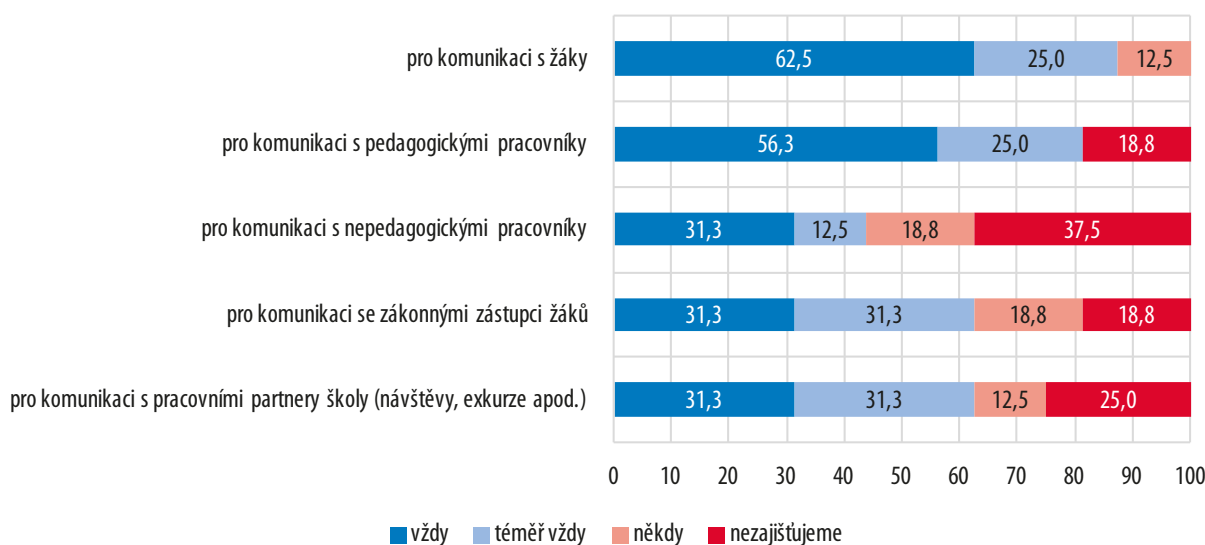
8 Vibrační metoda Tadoma je založena na vnímání mluvené řeči pomocí odhmatávání vibrací hlasivek, pohybů dolní čelisti, rtů a tváří mluvčího.

9 <http://ruce.cz/clanky/234-coda-slyscici-deti-neslysicich-rodicu>

Nejčastějším důvodem v případech, kdy pro tyto děti nebo žáky není zajištěno vzdělávání v českém znakovém jazyce, je nedostatek kvalifikovaných tlumočnicků. Uvedené problémy souvisí mj. s chybějícím prováděcím předpisem k obsahu a rozsahu kurzů komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, jenž by konkretizoval zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob¹⁰, ve znění zákona č. 384/2008 Sb. a zákona č. 329/2011 Sb. Systémovým nedostatkem ve vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je také skutečnost, že v ČR stále ještě chybí standardizovaný a účinný mechanismus ověřování znalostí českého znakového jazyka, z čehož vyplývá velmi rozdílná znalostní úroveň pedagogů. Nahrazení vzdělávání v českém znakovém jazyce či tlumočnicka neslyšícím asistentem pedagoga však není optimálním řešením.

Graf 2

Míra zajištění komunikace komunikačními systémy neslyšících v ZŠ zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ – podíl (v %)



Graf vyjadřuje míru zajištění komunikace pomocí komunikačních systémů neslyšících pro různé skupiny lidí se sluchovým postižením působících nebo vzdělávaných v základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ. Pro komunikaci s žáky je tato potřeba ve většině případů zajištěna, naopak nejméně často je zajištěna pro komunikaci s nepedagogickými pracovníky a pro komunikaci s pracovními partnery školy. Rozložení odráží prioritu, kterou je komunikace při vlastním vzdělávacím procesu. Podobně toto platí i pro mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ.

Specifickým komunikačním nástrojem je přepisovatelská služba – tzv. simultánní přepis, čímž se rozumí doslovný přepis mluvené řeči v reálném čase. Potřeba této služby je podle vyjádření škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ, které vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením, pouze v jedné základní škole, kde ji zajišťuje asistentka pedagoga. Jde v tomto případě o velmi nestandardní postup s ohledem na skutečnost, že přepisovatel pro neslyšící je osobou poskytující podpůrné opatření doporučené školským poradenským zařízením. Navíc by přepisovatelem měla být osoba, která má státní zkoušku ze zpracování textů na počítači nebo státní zkoušku z kancelářského psaní na klávesnici.

2.1.3 Způsob zařazení českého znakového jazyka do výuky v základním vzdělávání

Česká školní inspekce zjišťovala v základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ také způsoby zařazení českého znakového jazyka do výuky. Omezení tohoto zjišťování na oblast

¹⁰ MŠMT aktuálně připravuje vyhlášku o obsahu a rozsahu kurzů komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, která však řeší problematiku vzdělávání rodičů, u jejichž dítěte byla diagnostikována praktická nebo úplná hluchota nebo hluchoslepota a nedotýká se vzdělávání pedagogů.

základního vzdělávání vychází ze skutečnosti, že v předškolním vzdělávání je seznamování s českým znakovým jazykem začleněno jednotně (vždy jako součást integrovaného bloku).

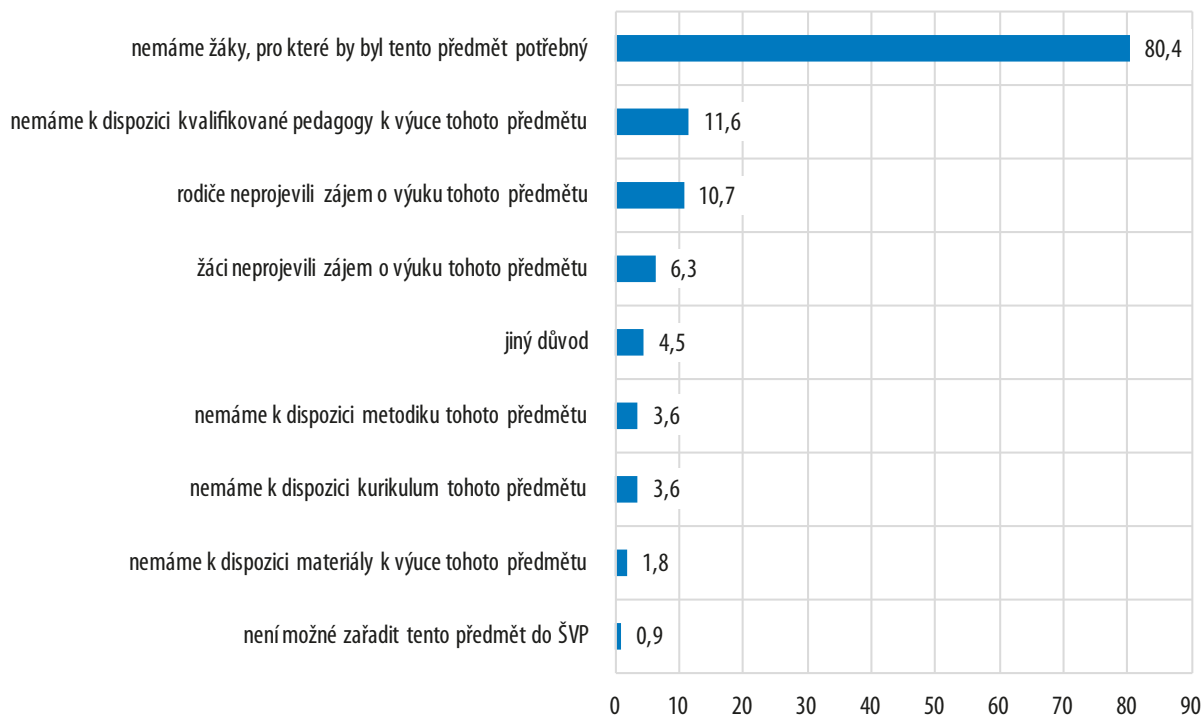
Výuku českého znakového jazyka v rámci školního vzdělávacího programu nebo individuálních vzdělávacích plánů při vzdělávání žáků se sluchovým postižením nabízí přibližně desetina základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ, které vzdělávají žáky se sluchovým postižením. Převážná většina škol (80,4 %) nemá žáky, pro které by byl tento předmět potřebný. To však znamená, že v přibližně 10 % škol vzdělávajících žáky se sluchovým postižením výuka českého znakového jazyka chybí, přesto, že by byla přínosná. Důvodem tohoto nedostatku je skutečnost, že 11,6 % škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ nemá k dispozici pedagogy kvalifikované pro výuku českého znakového jazyka. Podrobnosti uvádí graf č. 3 níže. Ve třetině škol, které český znakový jazyk vyučují, jde o samostatný předmět povinný pro všechny žáky školy, v necelé čtvrtině škol výuka probíhá namísto výuky cizího jazyka¹¹ a přibližně sedmina škol výuku českého znakového jazyka nabízí jen v případě dobrovolného zájmu žáků (nepovinný předmět či zájmový útvar).

Více než polovina škol vyučuje český znakový jazyk podle vlastních dokumentů vypracovaných školou, přibližně třetina škol využívá běžně dostupné metodické a kurikulární dokumenty. Nejčastěji je předmět český znakový jazyk ve školách vyučován ve skupinách podle rozřazení žáků do ročníků (39 % škol). Druhým nejčastějším způsobem je výuka tohoto předmětu pouze pro skupinu sluchově postižených žáků včetně žáků s kombinovaným postižením, nebo s kombinací sluchového postižení a specifických poruch učení (23 % škol). V 15 % škol je výuka českého znakového jazyka organizována po skupinách podle dosažené znalostní úrovně žáka a v 8 % škol po skupinách podle komunikačních preferencí žáka – výuka předmětu český znakový jazyk je v tomto případě určena pouze žákům, kteří jím primárně komunikují.

11 RVP ZŠ: Škola může nabídnout zařazení vzdělávacího oboru **Cizí jazyk** jako volitelného oboru žákům, kteří o něj projeví zájem a u kterých je předpoklad, že zvládnou elementární znalosti a formy komunikace založené na odposlouchávání. Znalost základů cizího jazyka jim může pomoci překonat jazykovou bariéru při cestách do zahraničí a zamezit jejich společenské izolaci. Cílem výuky cizího jazyka podle ŠVP v rámci volitelného předmětu je, aby žáci získali základ komunikace v cizím jazyce především v oblasti jeho zvukové podoby. Jedná se o osvojování jednoduchých sdělení a nejjednodušších forem komunikace, se kterými se žáci mohou setkat v běžných každodenních situacích. Výuka cizího jazyka přispívá i k rozvíjení řečových dovedností. Rozsah slovní zásoby se přizpůsobuje tomuto zaměření výuky. Nejčastěji je vyučován anglický nebo německý jazyk podle zájmu žáků a jejich rodičů.
<http://www.nuv.cz/file/134>



Hlavní důvody, proč škola nenabízí v rámci školního vzdělávacího programu ani v rámci individuálních vzdělávacích plánů výuku českého znakového jazyka – podíl (v %)



Nejčastějším důvodem, proč školy nenabízejí výuku českého znakového jazyka, je dle vyjádření ředitelů škol skutečnost, že nemají žáky, pro které by byl tento předmět přínosný – ve většině škol jde o žáky s vícečetným postižením, kde je nutné kompenzovat především jiná postižení (např. kombinace sluchového a mentálního postižení, kombinace autismu a sluchového postižení apod.), případně žáci mají své sluchové postižení kompenzováno sluchadly a jinými pomůckami, nebo jsou využíváni neslyšící asistenti pedagoga, kteří žákům při výuce pomáhají.

2.1.4 Podpora vzdělávání sluchově postižených dětí a žáků

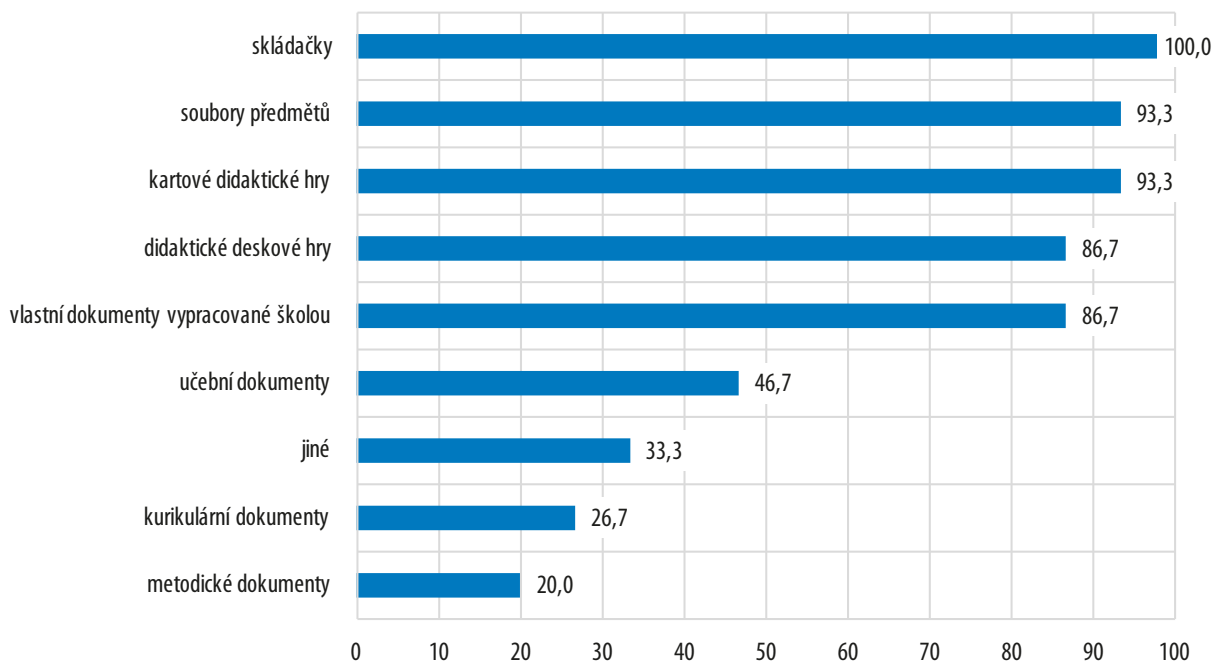
Předškolní vzdělávání

Mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ, které vzdělávají děti se sluchovým postižením, sestavují školní třídy, resp. skupiny dětí podle typu jejich postižení, případně podle kombinace jejich postižení. Až poté se přihlíží k ročníku dětí a preferovanému komunikačnímu systému, tedy k hlediskům, která nabývají na významu v dalších stupních vzdělávání.

Většina oslovených mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 ŠZ zjišťuje vstupní komunikační možnosti a schopnosti dítěte v mluvené češtině, pokud je to jeho preferovaný komunikační způsob.

Téměř šest desetin mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 ŠZ, které vzdělávají děti se sluchovým postižením, děti s českým znakovým jazykem neseznamuje. Materiály, jejichž prostřednictvím ostatní mateřské školy vzdělávají děti v českém znakovém jazyce, ukazuje graf č. 4.

Materiály podle kterých probíhá výuka českého znakového jazyka – podíl (v %)



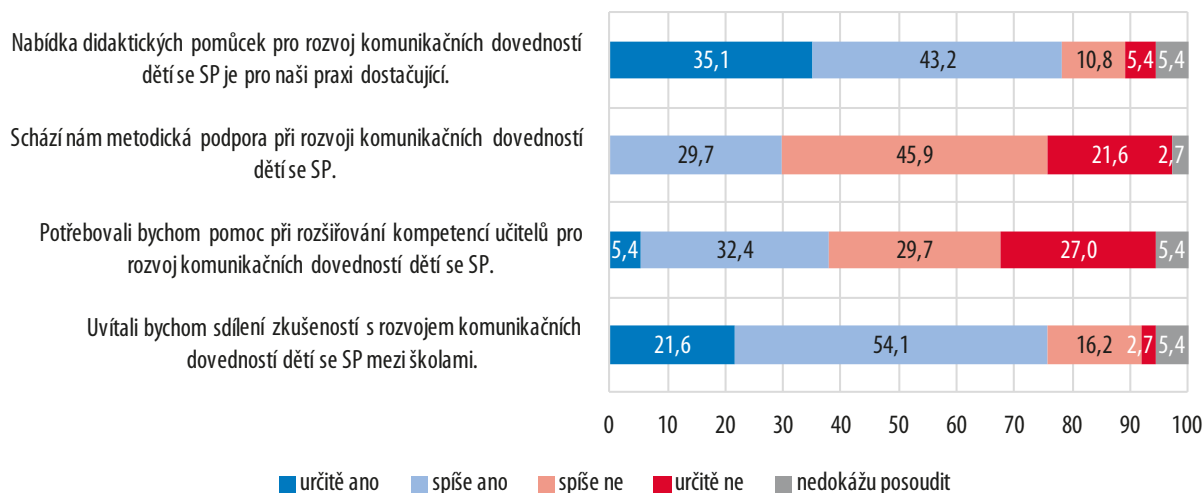
Jako jiné materiály jsou nejčastěji využívány audiovizuální pomůcky (např. pomůcky pro indikaci hlasu nebo kvality vydávaného zvuku, které pomáhají dětem zlepšovat artikulaci, komunikátory s možností hlasové přehrávky a s podporou porozumění určené dětem s lehčími stupni postižení), počítačové hry a využití tabletů. Možnost využití konkrétní pomůcky závisí na druhu a stupni postižení.

Dále Česká školní inspekce zjišťovala názory ředitelů na nabídku didaktických pomůcek a metodické podpory pro rozvoj komunikačních dovedností dětí se sluchovým postižením. Jak je vidět z grafu č. 5, většina ředitelů tyto nabídky považuje za dostatečné. Více než tři čtvrtiny ředitelů by uvítaly těsnější a systematictější sdílení zkušeností s rozvojem komunikačních dovedností sluchově postižených dětí mezi školami (v takových aktivitách jim ovšem nic nebrání, a není tedy jasné, proč se tak neděje; zřizovatelem některých škol je navíc Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které může v rámci metodického vedení těchto škol takové aktivity organizovat, a to i pro stejný typ škol ostatních zřizovatelů). Pomoc při rozšiřování kompetencí učitelů pro rozvoj komunikačních dovedností těchto dětí by potřebovala přibližně třetina škol.



Graf 5

Názor ředitelů MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ na podporu při rozvoji komunikačních dovedností dětí se sluchovým postižením – podíl škol (v %)



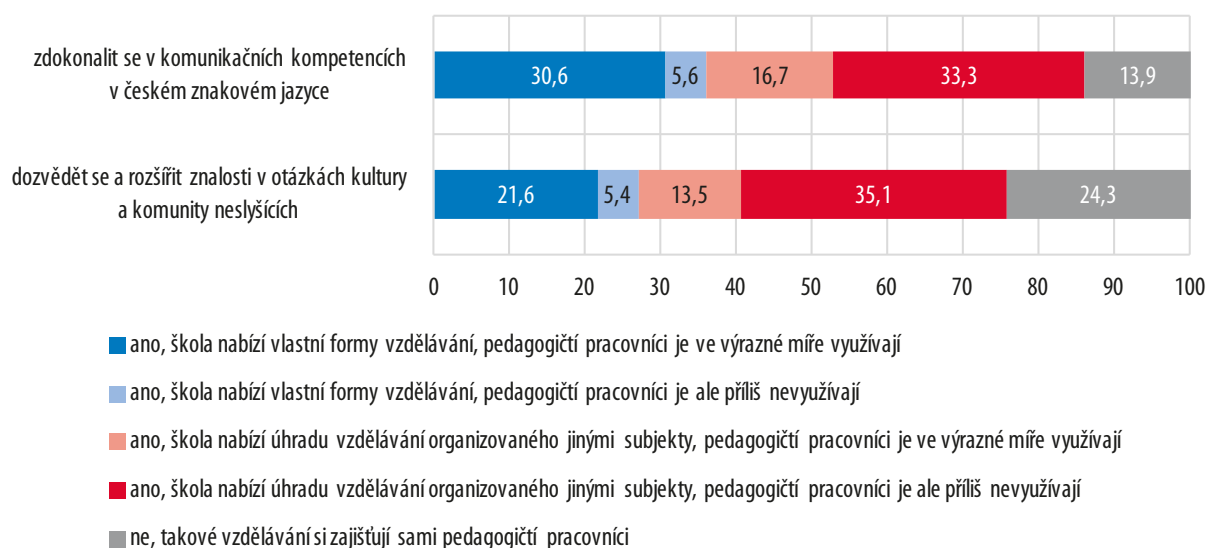
Většina mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ (86,5 %) realizuje nějakou formu podpory pro rodiny dětí se sluchovým postižením. Téměř všechny z nich informují rodiče o vzdělávání dítěte tak, aby propojením vzájemně sdílených cílů mohly tyto děti ve vzdělávání dosahovat co nejlepších výsledků. Přibližně polovina škol pořádá setkávání „slyšících“ rodin s dítětem se sluchovým postižením a „neslyšících“ rodin. Více než dvě pětiny škol organizují vzdělávací besedy a podobné akce pro rodiče dětí se sluchovým postižením.

Pro vzdělávání dětí se sluchovým postižením je důležité, aby škola pedagogickým pracovníkům umožňovala rozšiřovat si znalosti v otázkách kultury a komunity neslyšících a zlepšovat se v komunikaci s dětmi se sluchovým postižením.

Graf č. 6 ukazuje, zda školy tyto možnosti pedagogům poskytují a v jaké míře je učitelé využívají.

Graf 6

Mateřská škola (podle vyjádření ředitelů) umožňuje pedagogickým pracovníkům ve všech svých zařízeních – podíl (v %)



Značný podíl škol, kde nabídka vzdělávání v uvedené oblasti zůstává nevyužita, je významným negativním zjištěním.

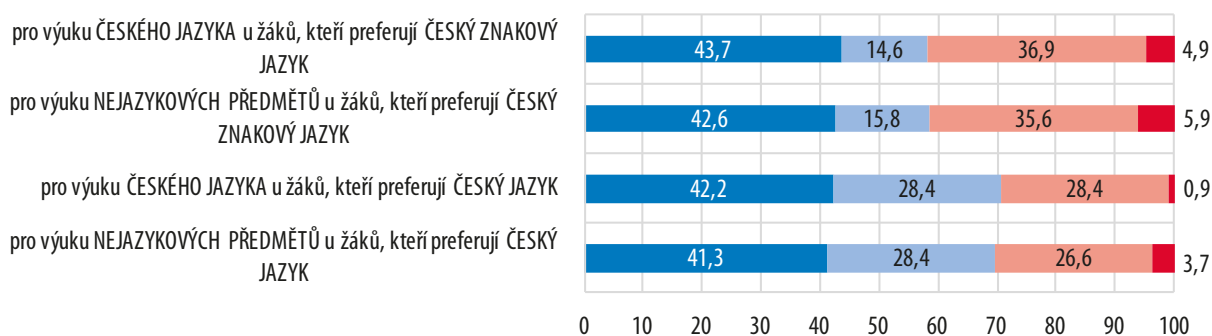
Základní vzdělávání

Na rozdíl od mateřských škol, základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ sestavují školní třídy nejčastěji podle ročníků (67,2 % škol) a až pak zohledňují typ anebo kombinaci jejich postižení. Tento princip začleňování žáků sice zohledňuje zásadu věkové přiměřenosti obsahu vzdělávání, na druhou stranu však popírá účel škol či tříd zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ. Většina základních škol zkoumá vstupní komunikační možnosti a schopnosti žáka v mluvené češtině, pokud je to jeho preferovaný komunikační způsob. Více než dvě třetiny škol také zjišťují, jaké jsou komunikační možnosti a schopnosti žáků v psané češtině. V 60 % škol se nijak neověřují počáteční znalosti žáků v českém znakovém jazyce, ve většině škol z důvodu, že tento způsob komunikace ve škole nepoužívají, nebo nemají žáky, kteří by jej pro komunikaci potřebovali.

Při výuce českého znakového jazyka, českého jazyka nebo cizího jazyka, je-li tento vzdělávací obor školou nabízen, využívají školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ nejčastěji pracovní listy a PC programy. Dostupnost vhodných výukových materiálů pro výuku jak jazykových, tak i nejazykových předmětů pro sluchově postižené žáky ukazuje graf č. 7 (podle způsobu komunikace, který preferují).

Graf 7

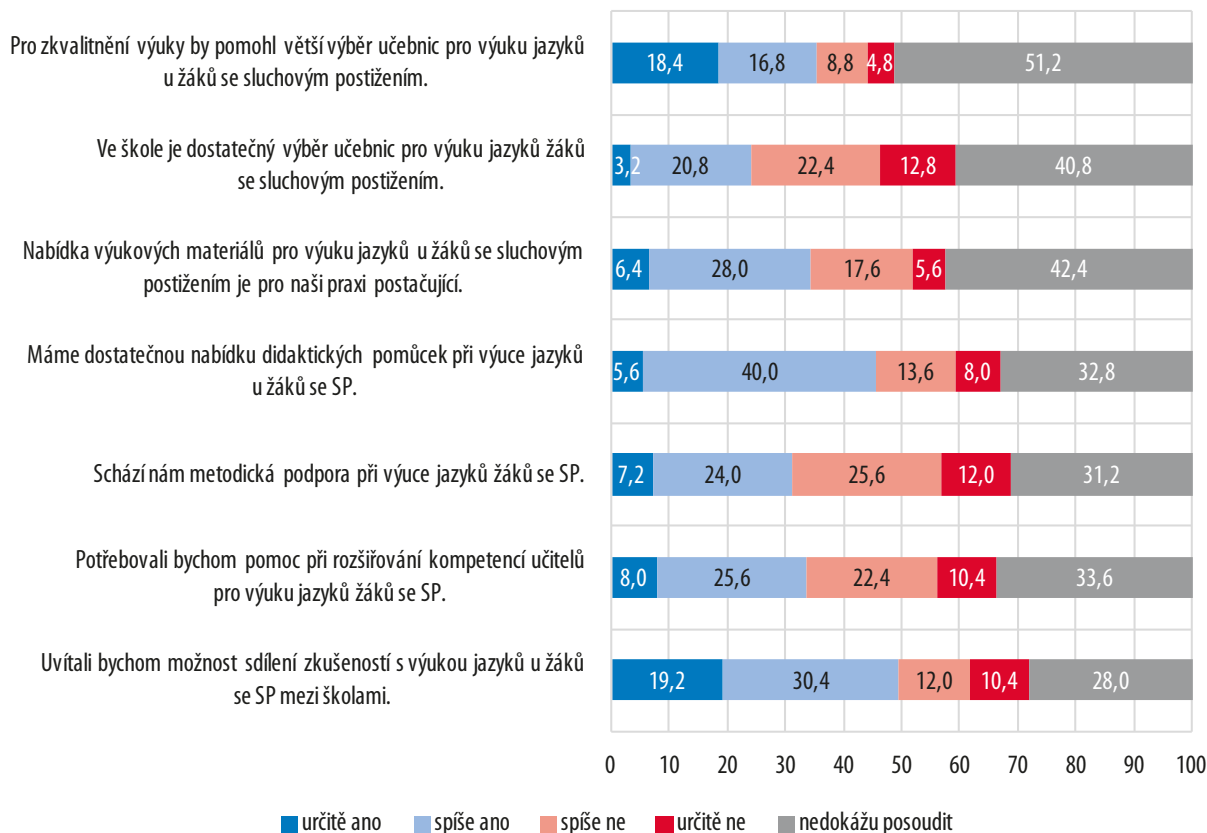
Charakterizujte dostupnost vhodných výukových materiálů pro sluchově postižené žáky – podíl (v %)



- nemáme žádné problémy s dostupností výukových materiálů
- větší část výukových materiálů je dostupná, menší část výukových materiálů si pedagogové vytváří sami nebo upravují materiály převzaté
- větší část výuk. materiálů si pedagogové vytváří sami nebo upravují materiály převzaté, vhodných materiálů pro výuku žáků se SP je spíše nedostatek
- narážíme na velký nedostatek vhodných výukových materiálů pro žáky se SP, a to nám působí při výuce žáků se SP velké problémy

Více než dvě pětiny základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ se potýkají s nedostatkem vhodných materiálů pro výuku českého jazyka i nejazykových předmětů u sluchově postižených žáků, kteří preferují český znakový jazyk. Většina z těchto škol je nucena si materiály vytvářet sama nebo alespoň upravit dostupné materiály, protože na trhu je nedostatek kvalitního učebního materiálu s udělenou doložkou MŠMT (doložka školy považují za záruku kvality a souladu materiálu se vzdělávacími cíli školského zákona a rámcovým vzdělávacím programem – např. ucelená řada učebnic pro výuku cizích jazyků).

Názor ředitelů ZŠ zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ na podporu při rozvoji komunikačních dovedností žáků se sluchovým postižením – podíl škol (v %)

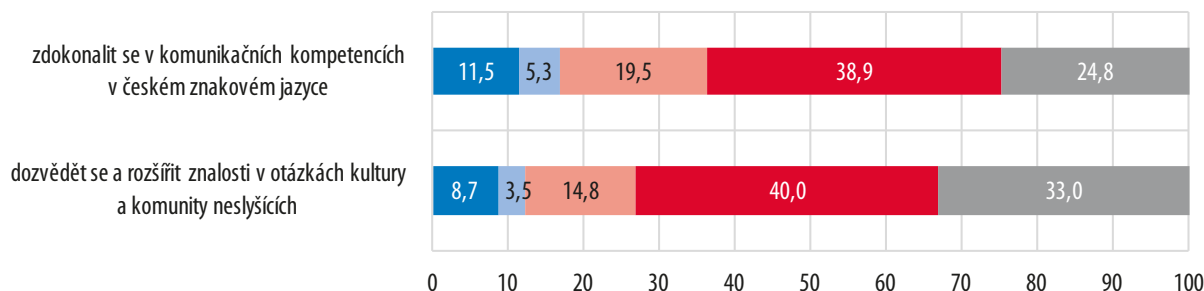


Základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ by nejčastěji uvítaly možnost systematictějšího sdílení zkušeností s výukou cizích jazyků. Také jim chybí dostatečný výběr učebnic pro výuku jazyků, zejména ucelené řady učebnic. Naopak nejméně postrádaly jiné didaktické pomůcky pro výuku jazyků žáků se sluchovým postižením, jako jsou pracovní listy a programy pro vzdělávání s využitím výpočetní techniky.

Základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ ve značné míře (80,8 %), třebaže menší než mateřské školy (86,5 %), realizují nějaký druh podpory pro rodiny žáků se sluchovým postižením (besedy, akce pro celé rodiny apod.). Analogicky téměř všechny z těchto škol informují rodiče o vzdělávání žáka tak, aby propojením sdílených cílů mohl žák dosahovat co nejlepších výsledků ve vzdělávání. Setkávání „slyšících“ rodin se žákem se sluchovým postižením a „neslyšících“ rodin realizuje necelá pětina škol. Jde přitom o velmi žádoucí formy primární podpory poskytované těmto žákům, nicméně přímé dopady takové podpory jsou závislé na více faktorech (stupeň postižení konkrétního žáka a/nebo jeho zákonných zástupců, obsah besed, počet účastníků apod.). Vysoké procento ředitelů nedokázalo tuto problematiku posoudit z toho důvodu, že žáky, kterých se otázka týká, ve škole nemají.

Graf 9

Základní škola zřízená dle § 16 odst. 9 ŠZ umožňuje pedagogickým pracovníkům ve všech svých zařízeních – podíl (v %)



- ano, škola nabízí vlastní formy vzdělávání, pedagogičtí pracovníci je ve výrazné míře využívají
- ano, škola nabízí vlastní formy vzdělávání, pedagogičtí pracovníci je ale příliš nevyužívají
- ano, škola nabízí úhradu vzdělávání organizovaného jinými subjekty, pedagogičtí pracovníci je ve výrazné míře využívají
- ano, škola nabízí úhradu vzdělávání organizovaného jinými subjekty, pedagogičtí pracovníci je ale příliš nevyužívají
- ne, takové vzdělávání si zajišťují sami pedagogičtí pracovníci

Nejčastěji základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ nabízí svým pedagogickým pracovníkům úhradu vzdělávání pro osvojení či zdokonalení se v komunikačních kompetencích v českém znakovém jazyce a pro rozšíření znalostí v otázkách kultury a komunity neslyšících, které organizují jiné subjekty (např. Česká komora tlumočnicku znakového jazyka, agentura Znakovky.cz apod.). Pedagogové bohužel většinou tuto nabídku příliš nevyužívají a častěji si takové vzdělávání zajišťují sami studiem odborných materiálů či praktickými kontakty s rodinami sluchově postižených žáků.

2.2

Průběh vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v předškolním a základním vzdělávání

Průběh vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením sledovala Česká školní inspekce přímo ve školách během výuky (v rámci hospitací). V inspekčních týmech byli proto zastoupeni i odborníci v oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením, včetně odborníků na český znakový jazyk.

Prezenční inspekční činnost byla realizovaná v 13 mateřských školách a 41 základních zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ. Vzorek škol byl stanoven tak, aby zahrnoval minimálně 30 % mateřských a základních škol, které vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením, přičemž v souhrnném vzorku byly zastoupeny školy ze všech krajů ČR.

V mateřských školách Česká školní inspekce uskutečnila celkem 40 hospitací. 12,5 % hospitací proběhlo ve speciálně upravených učebních místnostech (např. logopedická pracovna vybavená zrcadlem a speciálními pomůckami). Během všech hospitací bylo přítomno 181 sluchově postižených dětí, přičemž stejným dílem (48,6 %) byly zastoupeny děti s těžkým sluchovým postižením a děti s kombinovaným postižením zahrnujícím postižení sluchu. Typy postižení dětí, které byly zastoupené v hospitovaných hodinách, ukazuje tabulka č. 9 níže.¹²

12 Při posuzování je problém v rozdílu posouzení těžkého sluchového postižení z hlediska medicínského a z hlediska speciálně pedagogického. Školy pro své potřeby přistupují ke zjednodušenému posouzení a rozdělují děti/žáky pouze na děti/žáky s těžkým sluchovým postižením (nedokáží komunikovat orálně – nedokáží telefonovat) a na ostatní sluchově postižené děti.

V základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ uskutečnila Česká školní inspekce 182 hospitací. Necelých 30 % učeben, ve kterých byly provedeny hospitace, bylo speciálně upraveno, nejčastěji šlo o akustické úpravy pro lepší funkci sluchadel. Poměrně často byla součástí učebny herna sloužící k relaxaci a rehabilitaci žáků.

Celkem bylo v průběhu hospitací přítomno 536 sluchově postižených žáků, z toho ve 43,8 % šlo o žáky s těžkým sluchovým postižením a v 50,9 % o žáky s kombinovaným postižením zahrnujícím postižení sluchu. Většina výuky (69,9 %) se uskutečňovala dle školního vzdělávacího programu připraveného na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání¹³ (dále „RVP ZV“), 27,7 % pak na základě Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální¹⁴ a 15,6 % podle přílohy k RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, jejíž platnost již skončila, ale školní vzdělávací programy podle ní připravené ještě dobíhají.¹⁵

Tabulka č. 9 ukazuje typy postižení zastoupené v navštívených třídách.

Tabulka 9

Typy postižení v navštívených třídách/skupinách – podíl hospitací (v %)

Typy postižení	MŠ	ZŠ
Sluchové postižení	87,5	79,8
Mentální postižení	35,0	59,0
Souběžné postižení více vadami	57,5	46,1
Vady řeči	45,0	44,9
Autismus	27,5	24,2
Zrakové postižení	10,0	18,5
Vývojové poruchy učení	2,5	10,1
Vývojové poruchy učení	2,5	10,1
Vývojové poruchy chování	17,5	9,0

V necelé čtvrtině hospitací mateřské školy nevyužívaly žádnou další osobu poskytující podporu dětem se sluchovým postižením, v ostatních (76,3 %) podporu neslyšícím dětem poskytovali asistenti pedagoga, v některých těchto případech šlo o neslyšící asistenty pedagoga.

V základních školách byl tento poměr obrácený – ve více než třech čtvrtinách hospitací v ZŠ nebyla k podpoře neslyšících žáků využita žádná další osoba kromě učitele. V 16 % hospitací tuto podporu poskytovali asistenti pedagoga, v 5,5 % hospitací byl přítomen tlumočník českého znakového jazyka.

Pro rozvoj komunikačních kompetencí a pro rozvoj myšlení těžce sluchově postiženého dítěte je z důvodu ontogeneze mozku zásadní včasné zjištění sluchové vady. Pokud je vývoj mozku dokončen, je rozvoj komunikačních kompetencí téměř nemožný.

Pokud je sluchová vada zjištěna, je třeba co nejdříve zajistit její kompenzaci (je-li to možné). Je tedy třeba zajistit přidělení vhodného sluchadla nebo implantaci kochleárního implantátu. Následně je třeba provádět rehabilitaci a cvičení komunikačních dovedností dítěte s využitím těchto přístrojů. Vedle rehabilitace, kterou zajišťují odborná zdravotnická zařízení, je třeba také zabezpečit speciálně pedagogickou péči¹⁶ a spolupráci s rodiči, tzn. především motivovat rodiče k další podpoře jejich dítěte v rozvoji komunikačních kompetencí.

13 Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf (verze platná ve školním roce 2016/2017)

14 Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>

15 Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/138>

16 Předměty speciálně pedagogické péče pro žáky se sluchovým postižením: U žáků, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se předmět speciálně pedagogické péče věnuje rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, českému znakovému jazyku prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specielne-pedagogicke-pece#otazka1>

Pokud v této fázi rodiče nespolupracují, je rozvoj komunikačních kompetencí jejich dítěte velice obtížný.

Většina mateřských a základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ využívá v rámci výuky různá podpůrná opatření včetně odpovídajících pomůcek. Jaké konkrétní typy podpůrných opatření byly poskytnuty sluchově postiženým dětem a žákům, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 10

Využití podpůrných opatření a kompenzačních a rehabilitačních pomůcek – podíl hospitací (v %)

Podpůrné opatření	MŠ	ZŠ	Pomůcky	MŠ	ZŠ
Opatření reedukační povahy	79,5	48,1	Pomůcky pro reedukaci	77,5	42,8
Opatření kompenzační povahy	82,1	71,6	Pomůcky pro kompenzaci	80,0	69,8
Opatření rehabilitační povahy	53,8	16,0	Pomůcky pro rehabilitaci	52,5	11,9
Nevyužívají podpůrná opatření	–	14,2	Nevyužívají příslušné pomůcky	–	15,7

Školy nejčastěji využívají opatření kompenzační povahy a pro ně určené pomůcky. Nejčastějšími kompenzačními pomůckami jsou sluchadla a kochleární implantáty. Dosud méně častá jsou sluchadla pro kostní vedení, kterým je zvuk veden pomocí vibrací do vnitřního ucha, a také zesilovací přístroje pro zvýšení komfortu slyšení žáka v akusticky nepříznivém prostředí (FM systémy pro sluchadla i pro kochleární implantáty, indukční smyčky).¹⁷ Sluchadla pro kostní vedení jsou výhodná pouze v případě poruchy funkce středního ucha. Tato sluchová vada je v dnešní době ve vysoké míře léčitelná (operace), proto je momentálně počet sluchadel pro kostní vedení mezi sluchově postiženými nízký. Kolektivní zesilovací přístroje a přístroje pro komunikaci učitel – žák (FM systémy) se nyní také málo používají z důvodu vysoce kvalitních individuálních sluchadel, dnes už ve většině případů řízených mikroprocesorem. Tato sluchadla dokáží odfiltrovat šumy a ruchy od významových zvuků. Díky této vyspělé technice ztrácí kolektivní zesilovače a FM systémy pro sluchově postižené svůj dřívější význam. Dnes proto většinou není nezbytné ani akusticky upravovat prostředí pro komunikaci žáka se sluchovou vadou – se sluchadlem nebo kochleárním implantátem.

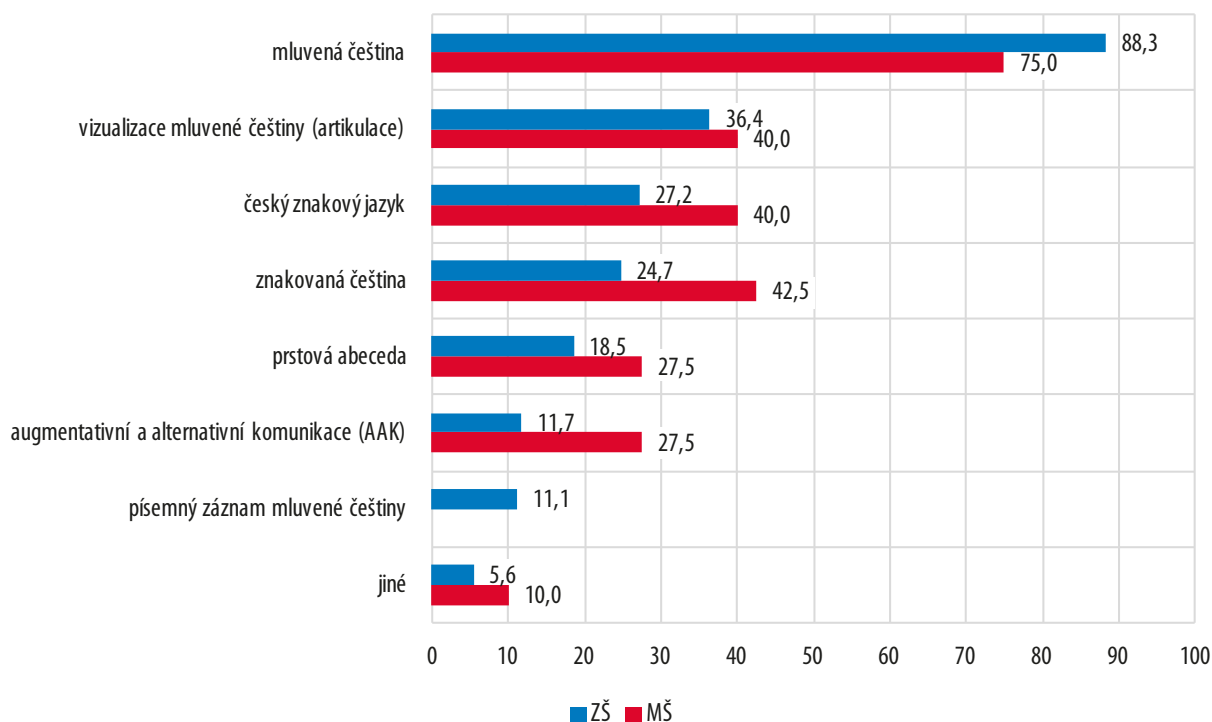
V mateřských školách jsou také často užívána opatření reedukační povahy a s tím související pomůcky. Reedukační pomůcky nejsou konkrétně specifikovány – ve většině případů jde o didaktické nebo speciálně upravené didaktické pomůcky, které pedagog užívá specifickým způsobem k reedukaci sluchu („učí žáka využívat efektivně sluch“).

Přibližně polovina mateřských škol používá i opatření rehabilitační povahy a pomůcky pro rehabilitaci. Tato opatření se využívají s cílem odstranit či zmírnit některé následky postižení a také dosáhnout vyšší míry socializace osoby s postižením.

¹⁷ Příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>



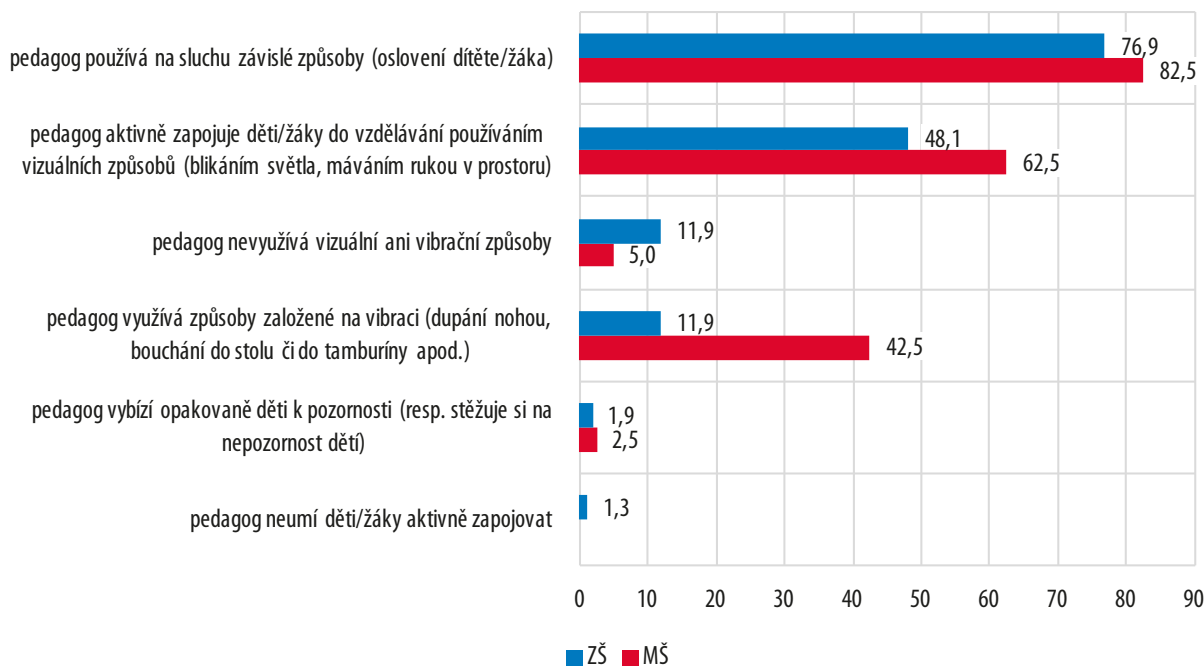
Způsoby komunikace ve třídě/skupině – podíl hospitací (v %)



Během hospitací učitelé s dětmi a žáky nejčastěji komunikovali mluvenou češtinou, případně ji vizualizovali výraznou artikulací (tj. bezhlasným či polohlasným vyslovováním některých slov). Český znakový jazyk používalo 40,0 % učitelů MŠ a 27,2 % učitelů ZŠ, přičemž ve většině případů šlo o pedagogy, kteří jsou primárním uživatelem mluvené češtiny (93,8 % MŠ, 80,5 % ZŠ).

Pro snížení vlivu sluchového postižení na proces vzdělávání školy upravují uspořádání tříd tak, aby žáci měli přímý kontakt s vyučujícím a aby byly eliminovány rušivé zvuky. Prostorová úprava představuje jiné uspořádání třídy, např. lavice v půlkruhu nebo tvaru písmene U. Žáka se sluchovým postižením je vhodné posadit do přední lavice, aby dobře viděl na vyučujícího, a ten měl zpětnou vazbu, zda ho žák pochopil a rozumí mu. Prostorové uspořádání třídy a sezení žáků bylo v navštívených základních školách nejčastěji organizováno takovým způsobem, aby byla zajištěna vzájemná viditelnost pro každého žáka a mezi žáky a pedagogem za každé situace – do tvaru U (41,4 %), nebo seděli klasicky v řadách za sebou (35,2 % hospitací). Méně časté bylo posazení žáků do jedné řady (16,7 %), v ostatních hospitacích žáci seděli kolem kruhových stolů nebo samostatně v lavici. Ve více než dvou pětinach (41,3 %) hospitací na základních školách byli přítomni sluchově postižení žáci, kteří nejsou schopni vnímat učivo a získávat informace pouze sluchem.

Zapojení dětí se sluchovým postižením do vzdělávání, získání a udržení pozornosti – podíl hospitací (v %)



Ve většině navštívených hospitací pedagogové často zapojovali děti a žáky se sluchovým postižením způsoby, které jsou závislé na běžné úrovni sluchu, a příliš tedy nezohledňují jejich handicap. Téměř polovina pedagogů základních škol (u MŠ více než tři pětiny) však také zapojovala žáky do výuky používáním vizuálních způsobů (blikání světla, mávání rukou v prostoru apod.). V mateřských školách byly také poměrně častým způsobem získání a udržení pozornosti způsoby založené na vibraci (dupání, bouchání do stolu apod.).

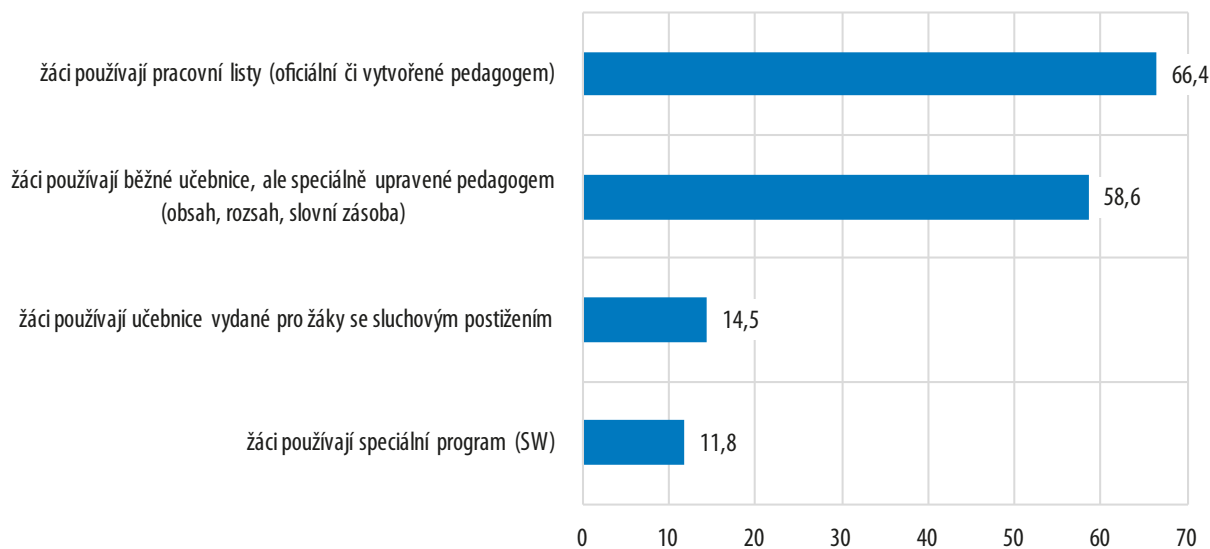
Většina pedagogů před započítím činnosti vyčkávala na oční kontakt od všech dětí a žáků se sluchovým postižením a teprve potom zahájila aktivitu (92,5 % MŠ, 80,7 % ZŠ). Naopak ve 3,7 % hospitací v ZŠ učitel z důvodu příliš rychlého střídání aktivit nedal žákům dostatečný časový prostor k navázání očního kontaktu.

Interakce mezi pedagogem a dětmi či žáky se sluchovým postižením v navštívených třídách byla většinou přirozená a plynulá, tedy šlo v zásadě o dobrou spolupráci. V 6,3 % hospitací na základních školách však pedagog vyučoval a žáci pouze pozorovali (tzn., že ke spolupráci vyučujícího s postiženými žáky nedocházelo), případně učitel spolupracoval pouze s některými žáky.

Ve většině hospitací byla komunikace mezi pedagogem a dětmi či žáky se sluchovým postižením přirozená a plynulá a také oboustranná, šlo o vzájemný dialog. Všichni účastníci přitom většinou komunikovali stejným způsobem. Pouze v 11,3 % hospitací provedených v základních školách nebyla komunikace plynulá, objevovaly se časté pauzy a nutná opakování, popřípadě dodatečná vysvětlování úkolu nebo učiva. Ve 2,5 % (MŠ) a 3,9 % (ZŠ) hospitací vyžadoval pedagog od dítěte či žáka komunikaci jiným způsobem, než pro něj bylo přirozené, tedy nevhodně vzhledem k danému postižení. Děti a žáci například na sebe neviděli, zejména dětem a žákům se sluchovým postižením tím bylo znesnadněno odezírání a docházelo k situacím, kdy se někteří museli otáčet. Část vyučujících občas opomíjela základní pravidla práce s těmito dětmi nebo žáky (síla hlasu, přirozenost mimiky a artikulace, potřeba vidět učitelovu tvář při sdělování informací apod.). V ostatních případech pedagogové respektovali komunikační možnosti a potřeby dětí a žáků a přizpůsobili jim proces vzdělávání.

Pokud jsou sluchově postižené děti či postižení žáci schopni komunikovat mluvenou řečí, je pro ně nácvik komunikace mluvenou řečí výhodný z hlediska jejich dalšího uplatnění (práce, studium) i z hlediska jejich budoucího života ve slyšící společnosti.

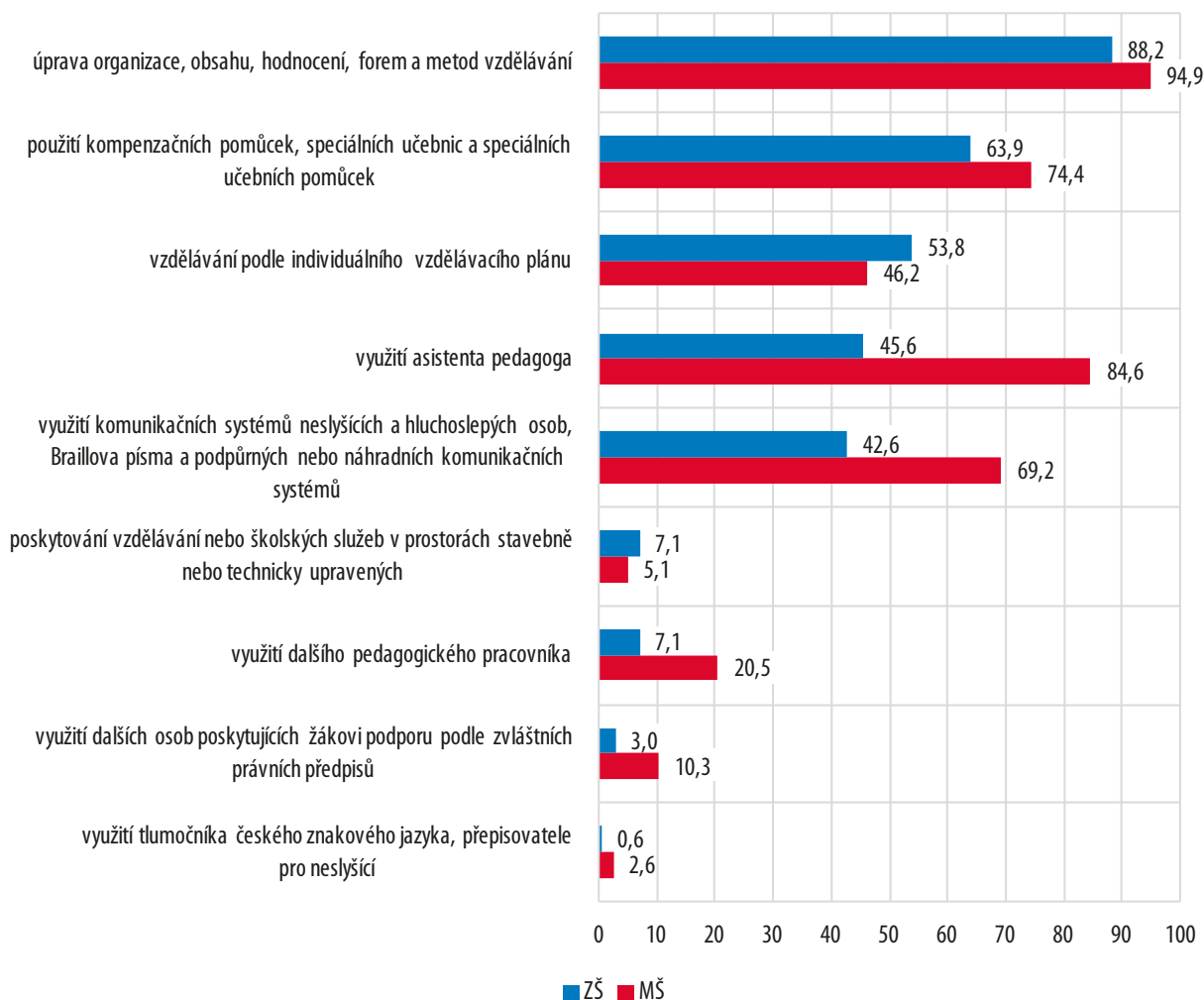
Použití speciálních či upravených učebnic, pracovních listů, speciálních programů (SW) – podíl hospitací v ZŠ (v %)



Pro výuku sluchově postižení žáci v ZŠ nejčastěji používají pracovní listy a běžné učebnice, které jejich pedagogové speciálně upravili. Ve 36,9 % hospitací měli žáci pro vzdělávací účely přístup k internetu během výuky. Pouze při jedné hospitaci byla využívána kolektivní zvuková souprava (FM systém).

Ve všech navštívených mateřských školách a ve většině základních škol (94,4 %) učitelé využívali podpůrná opatření pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak je vidět z grafu č. 13, nejčastěji učitelé upravují organizaci, obsah, hodnocení, formy a metody vzdělávání. V mateřských školách je poměrně časté zapojení asistenta pedagoga do vzdělávání dětí s různými SVP.

Podpůrná opatření pro děti a žáky se SVP – podíl hospitací (v %)

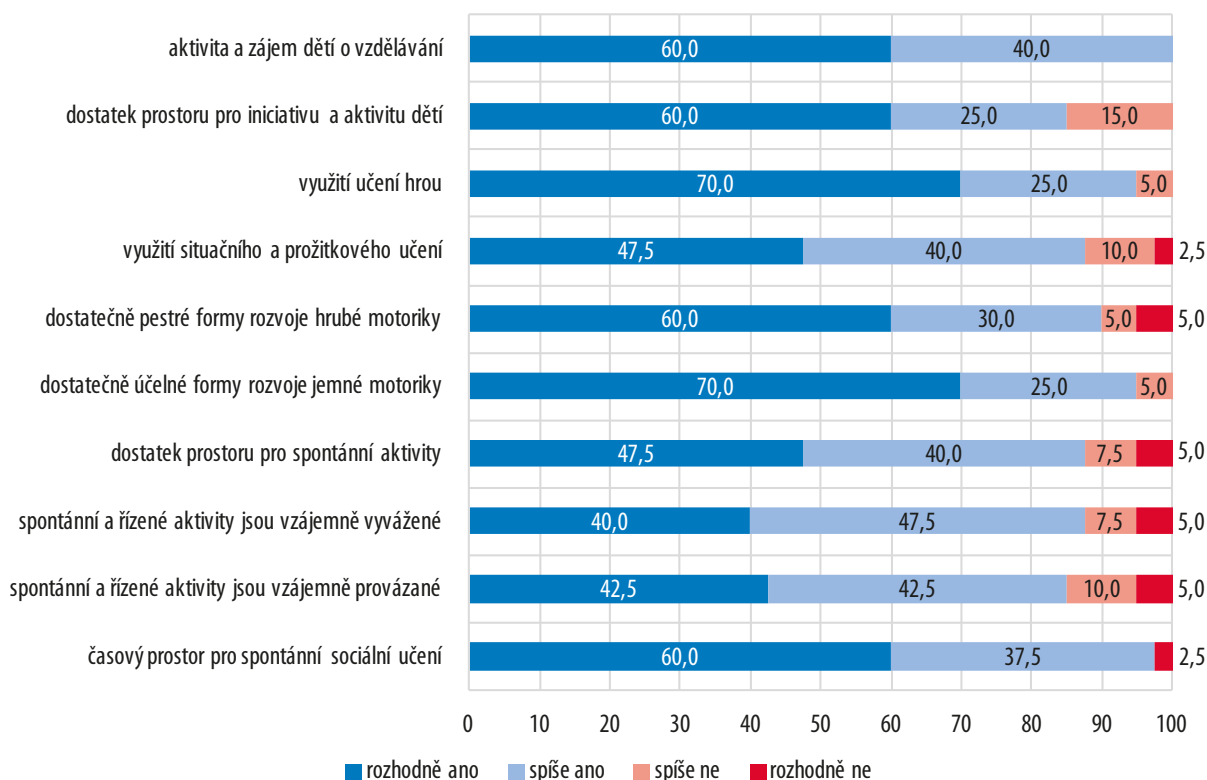


Ve většině hospitovaných hodin v mateřských školách byly využity souvislosti se skutečnými situacemi z každodenního života (v 67,5 % výrazně, ve 25 % alespoň částečně). Vzdělávání bylo dobře organizačně a pedagogicky zvládnuté a v 87,5 % hospitací byl přínos vzdělávání pro děti vysoký.

Souvislosti s reálnými životními situacemi se v hospitovaných hodinách na základních školách vyskytovaly méně často než v mateřských školách (v 51,1 % výrazně, v 34,6 % částečně). Organizační a pedagogické zvládnutí výuky bylo na základních školách zastoupeno také vysokým podílem, i když nižším, než v mateřských (90,7 % v ZŠ oproti 97,5 % v MŠ). Přínos hodiny pro žáky byl až na jednu hospitaci vysoký (47,3 % hospitací) nebo alespoň středně vysoký (45,1 % hospitací).

Graf 14

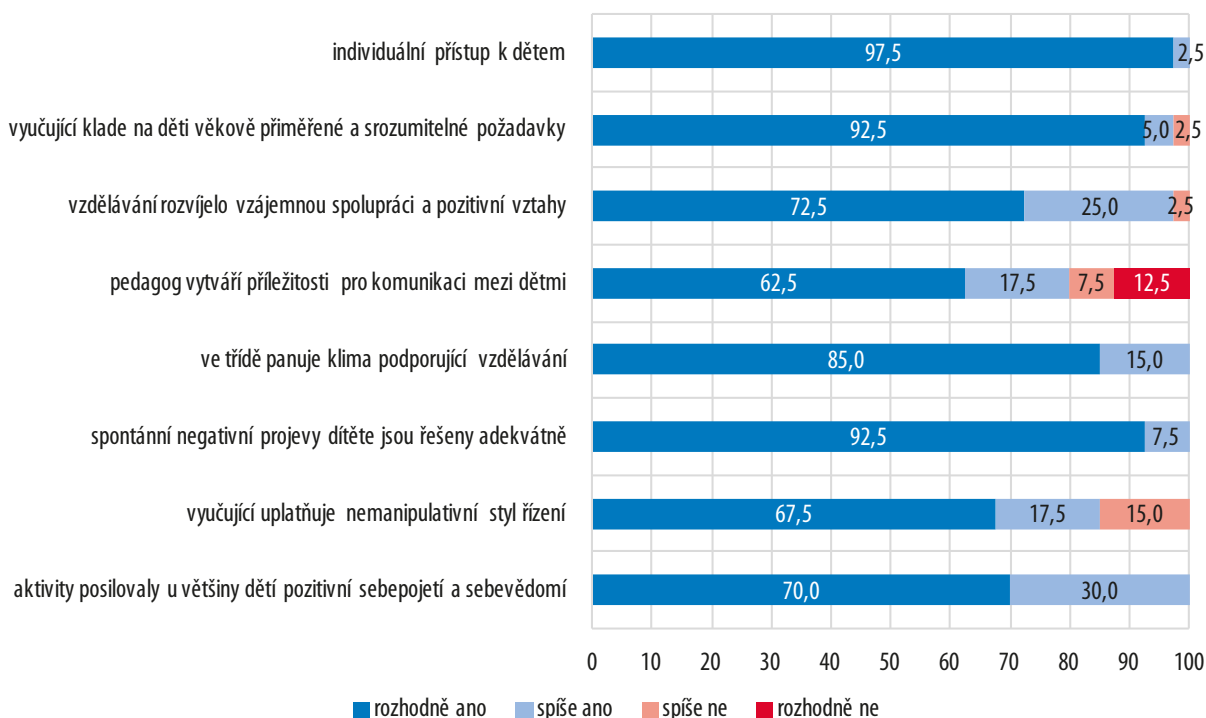
Organizace a průběh vzdělávání většiny dětí – podíl hospitací v mateřských školách (v %)



Nejčastěji v navštívených mateřských školách (13 škol) zaznamenala Česká školní inspekce využití učení hrou a účelné formy rozvoje jemné motoriky, naopak hospitované hodiny nejvíce postrádaly provázanost a vyváženost spontánních a řízených aktivit.

Graf 15

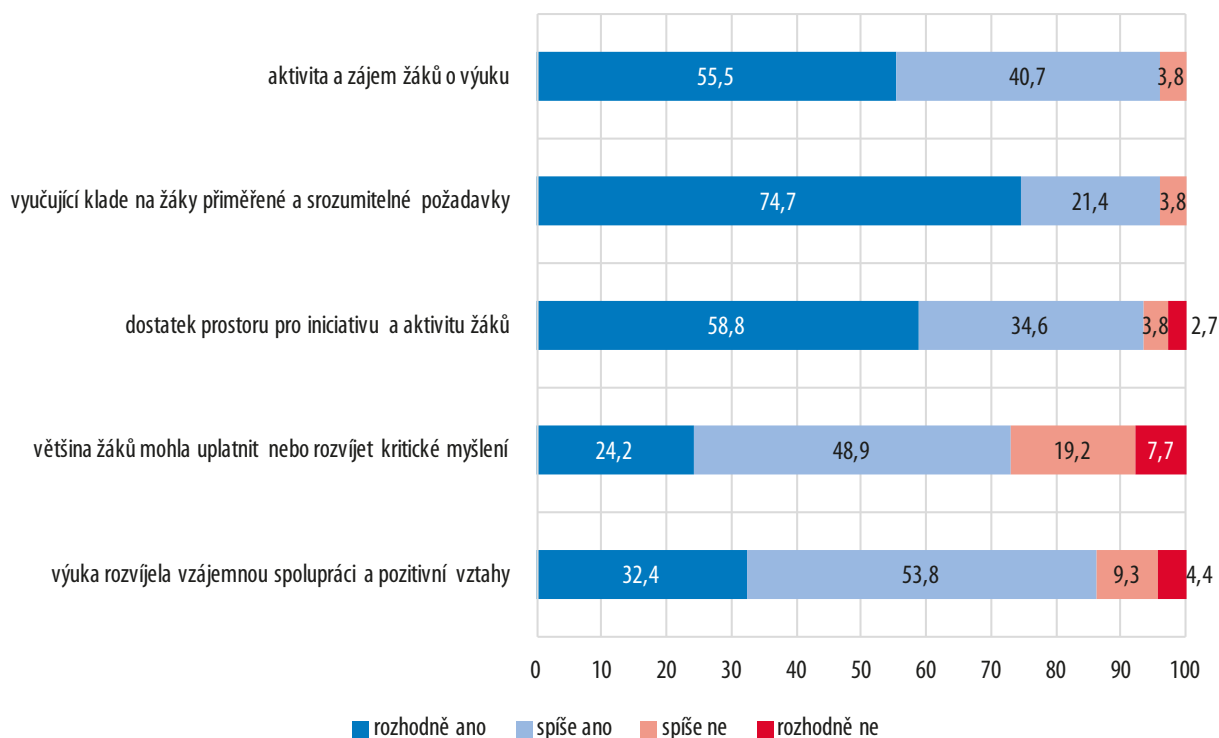
Komunikace a atmosféra – podíl hospitací v mateřských školách (v %)



Ve všech hospitacích byl zaznamenán individuální přístup k dětem a aktivity posilující u nich pozitivní sebepojetí a sebevědomí. Na druhou stranu v pětině hospitací pedagog nevytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi, což u dětí se SVP je v některých případech obtížné, ale velmi důležité.

Graf 16

Organizace a podmínky výuky – podíl hospitací v základních školách (v %)

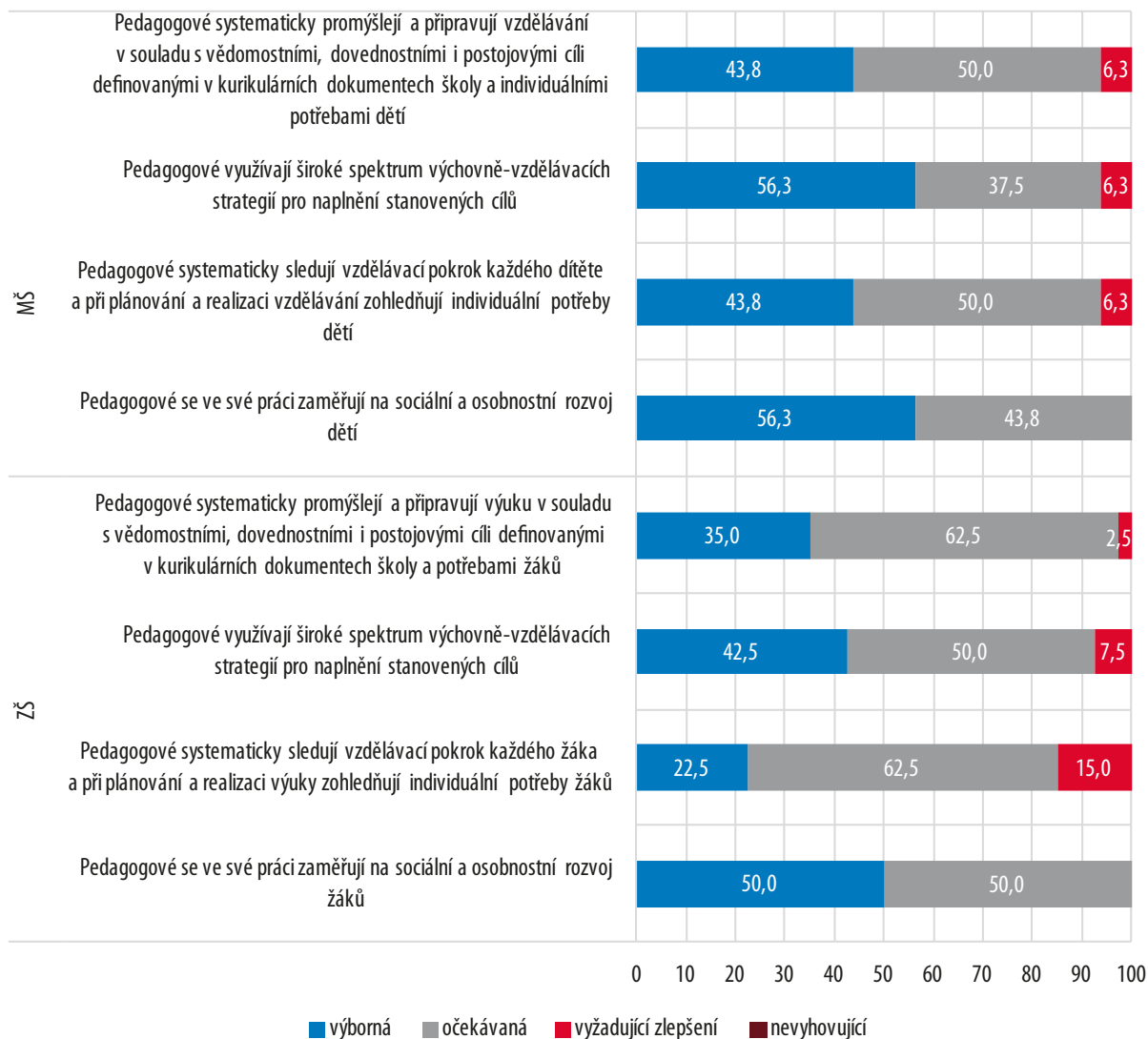


Ve většině navštívených hodin v základních školách (navštíveno celkem 41 ZŠ) vyučující kladli na žáky přiměřené a srozumitelné požadavky i se zřetelem na stupeň jejich postižení. Nejméně často mohli žáci uplatňovat a rozvíjet kritické myšlení.

Celkové hodnocení průběhu výuky vychází z modelu tzv. kvalitní školy. Ve vzdělávání, resp. ve výuce by měly být výukové cíle, formy a metody přizpůsobeny individuálním schopnostem dětí a žáků, měly by být rozvíjeny jejich vědomosti, dovednosti a postoje. Hodnocení průběhu vzdělávání v navštívených mateřských a základních školách podle modelu kvalitní školy ukazuje graf č. 17.



Hodnocení mateřských a základních škol podle modelu kvalitní školy v oblasti vzdělávání a výuky – podíl škol (v %)



2.3

Výsledky vzdělávání žáků se sluchovým postižením v základním vzdělávání

V rámci výběrového zjišťování výsledků žáků 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií uskutečněného v květnu 2015 se ve 42 školách zúčastnilo testování také celkem 63 žáků, u nichž škola indikovala postižení sluchu. V této skupině 42 škol bylo 35 běžných základních škol, z nichž se zúčastnilo výběrového zjišťování 37 žáků se sluchovým postižením, a 7 speciálních základních škol,¹⁸ z nichž se zúčastnilo výběrového zjišťování 26 žáků s nejtěžším stupněm postižení sluchu. Výběrové zjišťování výsledků žáků, které provedla Česká školní inspekce elektronickou cestou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, bylo rozděleno do dvou rovnocenných testů – testu přírodovědného přehledu (přírodopis, chemie, fyzika) a testu společenskovedního pře-

18 Označení škol dle legislativy platné v době výběrového zjišťování výsledků žáků.

hledu (zeměpis, dějepis, výchova k občanství). Každý test obsahoval 30 úloh (10 od každého předmětu) základní obtížnosti (tzn. odpovídající minimálním požadavkům dle příslušného rámcového vzdělávacího programu). Vybrány byly takové úlohy, pro jejichž řešení nebylo sluchové postižené žáků relevantní. Výběr úloh i jejich úpravu provedla Česká školní inspekce v úzké spolupráci s pedagogy speciálních škol vzdělávajícími žáky s postižením sluchu. Na řešení každého testu byla žákům poskytnuta celková doba 75 minut.

Celkové výsledky žáků se sluchovým postižením v testech přírodovědného přehledu i společenskovedního přehledu jsou srovnatelné jak s výsledky celé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i s výsledky žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. Rozdíly ve výsledcích u většiny testovaných předmětů nejsou významné, v některých předmětech dosáhli žáci se sluchovým postižením dokonce lepších výsledků, než žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb. Výjimkou byly úlohy z chemie, kde je výsledek žáků se sluchovým postižením třeba považovat za významně horší v porovnání s ostatními žáky zapojenými do výběrového zjišťování.

Tabulka 11

Výsledky žáků v testech a jednotlivých předmětech (v %)

Testovaná oblast	Žáci se sluchovým postižením	Žáci se SVP celkem	Žáci bez SVP celkem
Přírodovědný přehled	53	55	58
Přírodopis	59	62	59
Fyzika	50	52	54
Chemie	47	49	58
Společenskovední přehled	56	56	60
Dějepis	66	68	63
Výchova k občanství	54	54	59
Zeměpis	50	48	58

Žáci se sluchovým postižením zapojení do výběrového zjišťování výsledků žáků byli vybráni jak z tehdejších speciálních základních škol, tak i z běžných škol (základních škol a víceletých gymnázií). Nabízí se tedy také porovnání výsledků žáků těchto dvou skupin škol.

Tabulka 12

Výsledky žáků se sluchovým postižením v testech a jednotlivých předmětech podle typu škol (v %)

Testovaná oblast	Žáci se sluchovým postižením celkem	Žáci se sluchovým postižením – speciální školy	Žáci se sluchovým postižením – běžné školy
Přírodovědný přehled	53	49	56
Přírodopis	59	58	61
Fyzika	50	39	52
Chemie	47	47	53
Společenskovední přehled	56	52	58
Dějepis	66	59	69
Výchova k občanství	54	52	55
Zeměpis	50	45	53



Ze srovnání sice plyne, že žáci ve speciálních školách dosáhli v každém z obou testů průměrné úspěšnosti o přibližně 6 procentních bodů nižší než sluchově postižení žáci v běžných školách, avšak toto zjištění odráží především rozdílnou míru postižení sluchu u žáků ve speciálních školách a žáků integrovaných v běžných školách. Ze zjištění proto nelze vyvozovat závěry týkající se kvality vzdělávání sluchově postižených žáků v jednotlivých typech škol.

Žáci se sluchovým postižením dosáhli v obou uvedených testech výběrového zjišťování ve srovnání s ostatními žáky srovnatelných výsledků – rozdíly jsou na hranici statistické chyby. Z hlediska průměrných úspěšností v jednotlivých předmětech výrazněji zaostali za ostatními žáky zapojenými do výběrového zjišťování v úlohách z chemie, mírně rovněž v úlohách ze zeměpisu. Naopak v dějepisných úlohách měli oproti žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb výsledky mírně lepší. Podrobnější analýza výsledků však ukazuje, že mezi průměrnými úspěšnostmi v jednotlivých školách (bez ohledu na typ – běžná škola/speciální škola) jsou poměrně značné rozdíly, což může naznačovat, že některé školy nedokázaly v průběhu vzdělávací dráhy poskytovat svým žákům se sluchovým postižením dostatečně účinnou podporu tak, aby tito žáci mohli získat znalosti a dovednosti srovnatelné s ostatními žáky.

3 Závěry

Ze zjištění České školní inspekce vyplývá, že v zařazování dětí se sluchovým postižením a žáků se sluchovým postižením do škol v ČR je patrná významná disproporce. Zatímco děti se sluchovým postižením jsou vzdělávány v běžných třídách mateřských škol častěji než ostatní děti se SVP, sluchově postižení žáci základních škol jsou výrazně častěji vzděláváni ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ. Většina škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ, ve kterých jsou vzdělávány tyto děti a žáci, je však podle zřizovací listiny vytvořena pro děti a žáky s jiným než sluchovým postižením.

Pedagogové většiny škol reflektují specifické potřeby sluchově postižených dětí a žáků při jejich vzdělávání a volí vhodně metody, organizační formy a další aspekty vzdělávacího procesu, český znakový jazyk je však využíván v menší než adekvátní míře, a to jak z důvodu nedostatku kvalifikovaných odborníků (např. tlumočnicků), tak i proto, že významná část dětí a žáků se sluchovým postižením dokáže komunikovat jinými komunikačními prostředky.

Většina škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ realizuje nějakou formu podpory pro rodiny dětí a žáků se sluchovým postižením. Téměř všechny školy informují rodiče o vzdělávání dítěte/žáka a snaží se ve spolupráci s nimi dosahovat co nejlepších výsledků. Významný podíl škol pořádá setkávání „slyšících“ rodin s dítětem se sluchovým postižením a „neslyšících“ rodin, organizuje vzdělávací besedy a podobné akce pro rodiče.

Ze zjištění České školní inspekce rovněž vyplývá, že školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ, které vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením, dostatečně nesdílejí své zkušenosti, což brání vzájemnému inspirování a implementaci pozitivních příkladů z praxe jiných škol. Ředitelé by proto uvítali větší podporu vzájemného sdílení zkušeností, například v oblasti výuky jazyků (v takových aktivitách jim však nic nebrání, případně může tyto aktivity organizovat MŠMT, které řadu těchto škol zřizuje a metodicky vede, případně další zřizovatelé).

3.1

Vybraná pozitivní zjištění

- Interakce a komunikace mezi pedagogem a dětmi resp. žáky se sluchovým postižením v navštívených třídách byla většinou přirozená, plynulá a funkční.

- Školy ve vysoké míře využívají vhodné kompenzační pomůcky.
- Navštívené mateřské a základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ, které vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením, byly hodnoceny Českou školní inspekcí v oblasti vzdělávání a výuky dětí/žáků významně lépe než běžné mateřské a základní školy navštívené Českou školní inspekcí v průběhu školního roku 2016/2017. Nejvýraznější kvalitativní rozdíl byl zjištěn v systematickém sledování vzdělávacího pokroku každého dítěte a žáka a v zohledňování jejich individuálních potřeb při vzdělávacím procesu.
- Celkové výsledky žáků se sluchovým postižením dosažené ve výběrovém zjišťování České školní inspekce (2015) jsou srovnatelné s výsledky ostatních žáků.

3.2

Vybraná negativní zjištění

- Nedostatečná znalost znakového jazyka u učitelů a nedostatek kvalifikovaných tlumočnicků do českého znakového jazyka a vyplývající nižší míra využívání tohoto základního komunikačního prostředku.
- Nedostatek vhodných materiálů pro výuku českého jazyka i pro výuku nejazykových předmětů u sluchově postižených žáků, kteří preferují český znakový jazyk.
- Přetrvávající zapojování dětí a žáků se sluchovým postižením do výuky způsoby, které nezohledňují jejich postižení (uspořádání učebny znesnadňující odezírání, nedostatečná síla hlasu a artikulace vyučujícího, nedostatečné využívání optických a vibračních signálů apod.).
- Nedostatečná podpora vzájemné komunikace mezi dětmi v průběhu vzdělávání ve více než desetině navštívených mateřských škol.
- Nedostatečná podpora rozvoje a uplatnění kritického myšlení při výuce v 8 % navštívených základních škol.
- Nízká míra využívání individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se sluchovým postižením jako účinné formy podpůrných opatření.
- Nedostatečné využívání nabídky vzdělávání pedagogů v otázkách kultury a komunity neslyšících a komunikace s postiženými dětmi a žáky.

3.3

Doporučení

- Upřednostňovat přijímání dětí a žáků se sluchovým postižením do škol zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ, které jsou dle zřizovací listiny zaměřeny na vzdělávání těchto dětí/žáků.
- Zavést proces standardizace znalostních úrovní českého znakového jazyka s využitím Společného evropského referenčního rámce jazyků (CEFR).
- Zvýšit znalosti českého znakového jazyka u učitelů a zabezpečit kvalifikované tlumočnický do českého znakového jazyka ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ, které vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením.
- V procesu vzdělávání více využívat komunikační prostředky, které nejsou závislé na úrovni sluchu a zohledňují postižení dětí a žáků (používání vizuálních způsobů – blikání světla, mávání rukou v prostoru, způsoby založené na vibraci – dupání apod.).



- Podpořit sdílení zkušeností mezi školami vzdělávajícími děti a žáky se sluchovým postižením, např. vhodnou platformou pro síťování škol.
- Zajistit pro školy dostatečné množství učebnic, dalších vzdělávacích materiálů a pomůcek pro výuku žáků se sluchovým postižením.
- Podpořit další vzdělávání učitelů v otázkách kultury a komunity neslyšících a komunikace s postiženými dětmi a žáky.



Česká školní
inspekce

Srovnání vybraných znaků méně úspěšných a velmi úspěšných tříd

na základě výsledků mezinárodních šetření
TIMSS 2015 a TIMSS 2011

Sekundární analýza

2016
2017

1 Úvod

Mezinárodní šetření TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) mapující oblast matematiky a přírodovědy patří k projektům, které organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

V roce 2011 byly zjišťovány výsledky vzdělávání žáků 4. a 8. ročníků v 63 zemích z celého světa a v dalších 14 územně samosprávných celcích. Česká republika se účastnila pouze šetření žáků ze 4. ročníků. Zapojeno bylo 177 základních škol, více než 4 500 žáků a jejich rodičů, 291 učitelů a 177 ředitelů škol.

V roce 2015 byly zjišťovány výsledky žáků 4. a 8. ročníků v 57 zemích z celého světa a v dalších sedmi územně samosprávných celcích. Česká republika se účastnila pouze šetření žáků ze 4. ročníků. Zapojeno bylo 159 základních škol, více než 5 000 žáků a jejich rodičů, téměř 350 učitelů a 159 ředitelů škol.

Cíl analýzy

Cílem této analýzy je hledání společných a rozdílných znaků velmi úspěšných a méně úspěšných tříd s použitím výsledků českých žáků z mezinárodního šetření TIMSS 2011 a 2015. Zvolenou metodou je srovnávací analýza skupiny tříd s nejlepšími výsledky žáků (dále jako velmi úspěšné třídy) a skupiny tříd s nejslabšími výsledky žáků (dále jako méně úspěšné třídy). Zaměřujeme se na to, do jaké míry se liší velmi úspěšné a méně úspěšné třídy zejména v jiných než socioekonomických faktorech, které mohou ovlivňovat výsledky žáků, a pokoušíme se hledat v širším kontextu odpověď na otázku, do jaké míry a v čem se liší metody a formy výuky používané učiteli v daných školách. Konkrétně sledujeme dvě oblasti:

- vybrané znaky učitelů a jejich výukových metod,
- vybrané znaky žáků a jejich postoje ke škole a k výuce.

Významný a mnohdy podstatný vliv na řadu aspektů v oblasti vzdělávání a vzdělávacích výsledků žáků má jejich socioekonomické zázemí. Tuto skutečnost je potřeba mít při posuzování jednotlivých faktorů stále na paměti. Pro doplnění proto také uvádíme, jak se v obou sledovaných skupinách liší vybrané socioekonomické znaky rodinného zázemí žáků.

Součástí analýzy je dále porovnání kvalitativních zjištění o konkrétních školách z dalších zdrojů informací, které má Česká školní inspekce k dispozici, se zjištěními získanými z mezinárodního šetření TIMSS 2015.

2 Definice úspěšnosti tříd

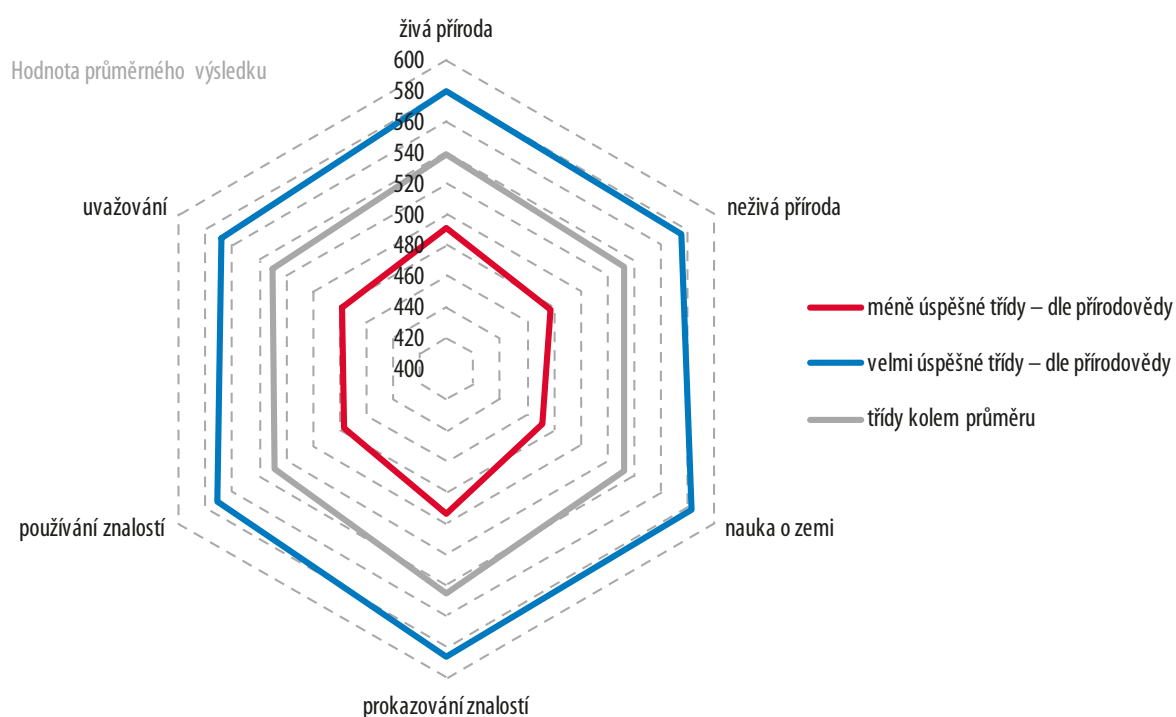
Třídy byly děleny tak, aby žáci z méně i z velmi úspěšných tříd tvořili zhruba stejně velký podíl z celé populace žáků čtvrtých tříd. Při hledání společných a rozdílných rysů méně a velmi úspěšných tříd byla analýza prováděna na základě výsledků dosažených českými žáky v přírodovědě. Při dělení českých žáků dle výsledků v přírodovědě byly do skupiny méně úspěšných tříd zařazeny ty s největším podílem žáků na nízké nebo pod nízkou vědomostní úrovni v přírodovědě tak, aby tato skupina zahrnovala asi 12 % všech žáků, a do skupiny velmi úspěšných tříd byly zařazeny ty s největším podílem žáků na vysoké nebo velmi vysoké vědomostní úrovni tak, aby opět obsahovaly zhruba 12 % všech žáků.

3 Východiska – výsledky na jednotlivých dílčích škálách a podoblastech

Velmi úspěšné a méně úspěšné třídy se liší nejen celkovým výsledkem, ale i ve výsledcích v jednotlivých dílčích škálách – podoblastech definovaných koncepčním rámcem. Jak je ovšem patrné z následujících grafů, nedá se říci, že by se žáci z méně úspěšných tříd v některé podoblasti žákům z velmi úspěšných tříd znatelně více přibližovali anebo ještě více vzdalovali. Také nejsou patrné významné rozdíly mezi šetřeními TIMSS 2015 a TIMSS 2011.

Graf 1

Srovnání výsledků na dílčích škálách PŘÍRODOVĚDY – TIMSS 2015 (dělení dle výsledků českých žáků v přírodovědě)



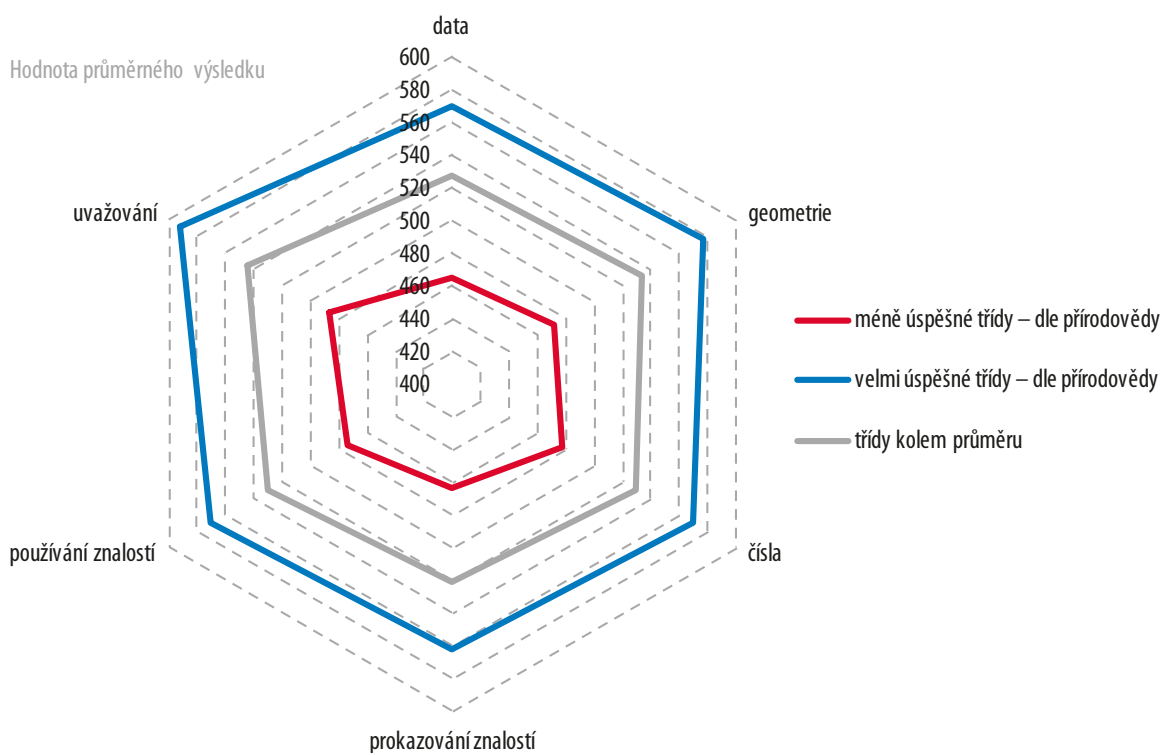
Graf 2

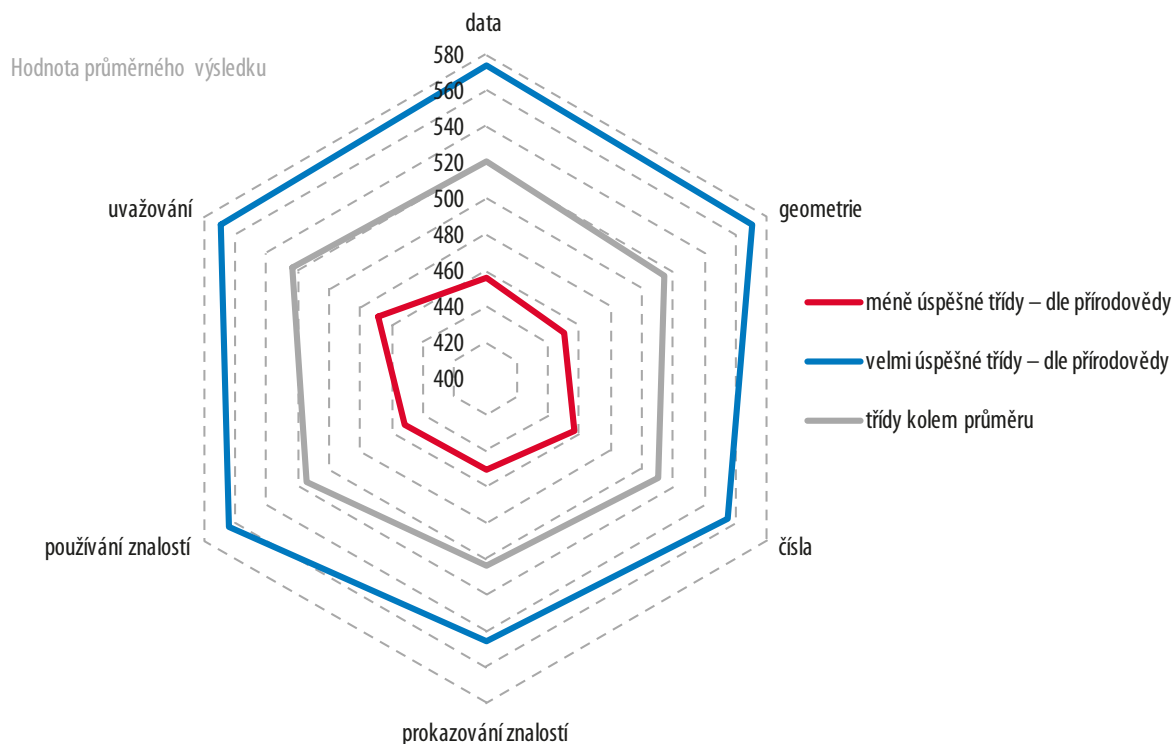
Srovnání výsledků na dílčích škálách PŘÍRODOVĚDY – TIMSS 2011 (dělení dle výsledků českých žáků v přírodovědě)



Graf 3

Srovnání výsledků na dílčích škálách MATEMATIKY – TIMSS 2015 (dělení dle výsledků českých žáků v přírodovědě)





4 Shrnutí

- **Téměř všichni žáci ve velmi úspěšných třídách jsou vyučováni učiteli s minimálně magisterským stupněm vzdělání a snahou dále se profesně zdokonalovat**, v méně úspěšných třídách jsou to jen čtyři pětiny a s menší mírou ochoty pracovat na svém profesním růstu.
- **Ve velmi úspěšných třídách učí učitelé, kteří jsou o něco spokojenější se svým povoláním**, než je tomu u učitelů méně úspěšných tříd.
- Téměř dvě třetiny žáků velmi úspěšných tříd učí učitelé, kteří **hodnotí svou školu jako velmi bezpečnou a jako místo, ve kterém jsou dodržována pravidla**. V případě méně úspěšných tříd učitelé vyučují jen dvě pětiny žáků.
- V hodnocení vlastní **sebedůvěry** téměř všichni **učitelé přírodovědy** uvádějí, že si věří v tom, že dokážou přizpůsobovat výuku tak, aby žáky zaujala. Také pomáhají žákům uvědomit si, proč je dobré se přírodovědu učit, a ukazují jim tento předmět tak, aby si uvědomovali, že získané znalosti využijí. Z hlediska vlastní sebedůvěry týkající se výuky přírodovědy se učitelé velmi a méně úspěšných tříd liší v míře vnímané sebedůvěry (vyšší míra u učitelů velmi úspěšných tříd).
- **Učitelé méně úspěšných tříd uvedli, že působí ve školách, které kladou menší důraz na studijní úspěch žáků**, mají mírně horší školní klima (nejvýraznější propad vůči velmi úspěšným třídám je v menší ukázněnosti a slušném chování žáků) a nabízejí učitelům o něco **horší pracovní podmínky**, než jak to hodnotí učitelé ve velmi úspěšných třídách. Učitelé méně úspěšných tříd v menší míře vnímají jako překážku pro odpovídající zajištění výuky, že je ve třídách příliš mnoho žáků.



- **Můžeme říci, že se míra intenzity šikany mezi žáky 4. tříd snižuje.** Žáci z méně úspěšných tříd zažívají ve škole obecně častěji šikanu ve srovnání s žáky z velmi úspěšných tříd. V roce 2011 byl její výskyt častější než v roce 2015 (přestože TIMSS 2015 zahrnul do této otázky i kyberšikanu).
- Se snižujícím se výkonem žáků jsou učitelé stále silněji přesvědčeni, že potřebují víc času na pomoc jednotlivým žákům, a častěji mají pocit, že musí v hodinách probrat příliš mnoho učiva.
- Ve zjišťování, jak **učitelé navzájem spolupracují za účelem zkvalitnění výuky**, se ukázalo, že učitelé ve **velmi úspěšných třídách**, kteří se velmi často scházejí s ostatními učiteli za účelem konzultace, jak vyučovat určitou látku, vyučují v porovnání s učiteli méně úspěšných tříd zhruba trojnásobný podíl žáků. Navíc intenzivněji spolupracují s kolegy z jiných ročníků na zajištění kontinuity výuky a spolupracují ve skupině k tématu naplňování kurikula. Téměř polovinu žáků učí učitelé, kteří velmi často nebo často spolupracují na plánování a přípravě didaktických materiálů (v roce 2011 nebyla tato oblast spolupráce tak častá).
- Podle TIMSS 2015 učitelé dvou třetin žáků v obou skupinách tříd mají zkušenost s hospitací u kolegy. Od roku 2011 došlo ke zvýšení podílu žáků, jejichž učitelé uvedli zkušenost s hospitací u kolegy.
- **Učitelé méně úspěšných tříd mají rezervy v tom, jak zaujmout žáky.** Učitelé velmi úspěšných tříd kladou na své žáky vyšší nároky. Přes tři čtvrtiny žáků učí učitelé, kteří je vybízí každou nebo téměř každou hodinu k tomu, aby vysvětlovali své odpovědi, a téměř třetinu žáků zadávají k vypracování náročná cvičení, která přesahují rámec výuky. Motivací jsou i zajímavé učební materiály, které nosí do hodin.
- **Úroveň školy** učitelé hodnotí výrazně odlišně. Projevuje se, jak je důležitý vliv rodičů, snaha žáků dobře prospívat ve škole a schopnost žáků dosahovat vzdělávacích cílů školy. **Učitelé, kteří učí žáky velmi úspěšných tříd, vysoce hodnotí úroveň zapojení rodičů** do činnosti školy, ochotu rodičů zajistit, aby se žáci učili, nároky rodičů na výsledky žáků, zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků a tlak rodičů, aby škola udržovala vysokou úroveň vzdělávání. Dále **oceňují snahu žáků** dobře ve škole prospívat a schopnost žáků dosahovat vzdělávacích cílů školy. **Učitelé méně úspěšných tříd** o něco lépe hodnotili své pochopení cílů školního vzdělávacího programu a úspěšnost v jejich dosahování.
- Při porovnání výsledků z mezinárodního šetření TIMSS 2015 a výstupů z dalších zdrojů České školní inspekce na úrovni jednotlivých škol byla zaznamenána výrazná shoda.

5 Přehled vybraných znaků méně úspěšných a velmi úspěšných tříd

Následující tabulky shrnují porovnání méně úspěšných a více úspěšných tříd ve vybraných znacích učitelů a žáků.

Obecně platí, že ve srovnání zjištění z šetření TIMSS 2015 a z TIMSS 2011 nebyly shledány statisticky významné rozdíly. Popisu rozdílů mezi situací v roce 2015 a v roce 2011 ale pozornost věnována je.

Přehled vybraných znaků učitelů a jejich výukových metod

Charakteristické znaky učitelů – přehled (podrobně viz kapitola 6.1.1)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
Profesní kvalifikace	<p><u>Méně kvalifikovaní</u> 2015: Učitelé s magisterským a vyšším vzděláním učí 83 % žáků. 2011: Učitelé s magisterským a vyšším vzděláním učili 78 % žáků.</p>	<p><u>Kvalifikovanější</u> 2015: Učitelé s magisterským a vyšším vzděláním učí 100 % žáků. 2011: Učitelé s magisterským a vyšším vzděláním učili 98 % žáků.</p>
Další vzdělávání učitelů přírodovědy v posledních dvou letech	<p>2015 a 2011: <u>Méně často se vzdělávají.</u> 2015: v letech 2013–2015 se vůbec nevzdělávali učitelé 40 % žáků.</p>	<p>2015 a 2011: <u>Častěji se vzdělávají.</u> Převažují témata: kurzy využívání informačních technologií při výuce přírodních věd, rozvíjení kritického myšlení žáků nebo badatelských schopností, řešení individuálních potřeb žáků a integrování přírodovědy do jiných předmětů. 2015: v letech 2013–2015 se vůbec nevzdělávali učitelé 29 % žáků.</p>

Hodnocení školy z pohledu učitelů – přehled (podrobně viz kapitola 6.1.2)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
Důraz školy na studijní úspěch	<p>2015: <u>Méně důraz na studijní úspěch</u> – jedna čtvrtina žáků je ze škol kladoucích vysoký důraz na studijní úspěch. Větší důraz je kladen na pochopení cílů ŠVP ze strany učitelů a úspěšnost učitelů při realizaci ŠVP. 2011: <u>V žádných z osmi sledovaných položek nebyl důraz vyšší.</u></p>	<p>2015: <u>Větší důraz na studijní úspěch</u> – téměř dvě třetiny žáků jsou ze škol kladoucích vysoký důraz na studijní úspěch. <u>Důraz na větší nároky učitelů na výsledky žáků, na schopnost učitelů žáky inspirovat, na zapojení rodičů do činnosti školy, ochotu rodičů zajistit připravenost žáků se učit, zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků a vysoké úrovni vzdělávání, snahu žáků dobře prospívat, schopnost žáků dosahovat vzdělávacích cílů školy.</u> 2011: <u>Větší důraz je kladen na nároky učitelů na výsledky žáků, zapojení rodičů do činnosti školy, zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků, snaha žáků dobře ve škole prospívat.</u></p>
Školní klima	<p>2015: <u>Mírně horší školní klima.</u> Nejvýraznější propad vůči velmi úspěšným třídám je v menší ukázněnosti a slušném chování žáků. Vše bylo hodnoceno hůře. 2011: <u>Vyrovnané hodnocení s velmi úspěšnými.</u></p>	<p>2015: <u>Lepší školní klima</u> vychází z ukázněného chování žáků, z jejich slušného chování k učitelům a dobrého vztahu k majetku školy, učitelé se ve škole cítí bezpečně. 2011: <u>Lépe hodnocena položka v této škole se cítím bezpečně.</u></p>
Pracovní podmínky učitelů a zdroje ve škole	<p>2015: Hodnoceny <u>spíše jako horší.</u> Téměř žádný problém – učitelé vyučující 62 % žáků. 2011: <u>nelze porovnat.</u></p>	<p>2015: Hodnoceny <u>spíše jako lepší.</u> Téměř žádný problém – učitelé vyučující 75 % žáků. 2011: <u>nelze porovnat.</u></p>



Povolání učitele – přehled (podrobně viz kapitola 6.1.3)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
Spolupráce učitelů na zkvalitnění výuky	2015: Je zhruba stejně častá jako u velmi úspěšných. <u>O něco častější je výměna zkušeností získaných při výuce.</u> 2011: Je častější spolupráce na plánování a přípravě didaktických materiálů.	2015: Je zhruba stejně častá jako u méně úspěšných. Větší podíl žáků učí učitelé, kteří velmi často konzultují výuku a velmi často spolupracují s kolegy z jiných ročníků. 2011: Jsou častější konzultace výuky učiva a výměna zkušeností z výuky.
Povolání učitele	2015: Méně spokojení učitelé. Někteří nechtějí zůstat učitelem. 2011: Spokojenost nelze porovnat. Část učitelů (učili 30 % žáků) byla svým povoláním zklamána a někteří dále nechtěli zůstat učiteli.	2015: Spokojenější učitelé. Pociťují větší význam a smysl své práce, inspiraci a nadšení. 2011: Spokojenost nelze porovnat. Prakticky všichni rádi učili na dané škole.

Výuka ve třídě – přehled (podrobně viz kapitola 6.1.4)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
Činnosti pro zaujetí žáků	2015: Uplatňovány v <u>menší míře</u> (zhruba v polovině hodin). Učitelé více dávají probírané učivo do souvislosti s každodenním životem. 2011: Ukazatel nelze porovnat.	2015: Uplatňovány <u>ve větší míře</u> (zhruba v polovině hodin). Učitelé více vybízejí žáky ke zdůvodňování odpovědí, dávají jim vypracovat náročná cvičení, nosí do výuky zajímavé učební materiály. 2011: Ve větší míře dávali učitelé probírané učivo do souvislosti s každodenním životem.

Výuka ve třídě – přehled (podrobně viz kapitola 6.1.4)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
Používané výukové přístupy v přírodovědě	2015: Ve větší míře sledují výklad; zkoumají věci v terénu; provádějí pokusy a pracují ve skupinkách žáků se stejnými schopnostmi. 2011: Uvedené činnosti dělali v <u>menší míře</u> . Prováděli mnohem méně pokusů než v roce 2015.	2015: Ve větší míře pozorují přírodní jevy a popisují, co vidí; navrhují nebo připravují pokusy či zkoumání; prezentují a interpretují data z pokusů; používají důkazy z pokusů nebo zkoumání; čtou si v učebnicích a v jiných materiálech. 2011: Ve větší míře pozorovali přírodní jevy; prováděli pokusy a zkoumání a sami je navrhovali.
Používané výukové přístupy v matematice v souboru třídním dle výsledků v přírodovědě	2015: Ve větší míře žáci řeší úlohy, zatímco se učitel věnuje jiným činnostem, a učí se nazpaměť pravidla, postupy a fakta. 2011: Častěji psali test nebo písemnou práci.	2015: Ve větší míře žáci sledují výklad o nové látce a řeší úlohy s pomocí učitele. 2011: Ve větší míře sledovali výklad jak řešit úlohy, řešili úlohy s pomocí učitele a vysvětlovali své odpovědi.

Přehled vybraných znaků žáků a jejich postojů ke škole a výuce

Socioekonomické charakteristické znaky žáků a jejich domácí zázemí – přehled (podrobně viz kapitola 6.2.1)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
Pohlaví žáků	2015 a 2011: Minimální rozdíly.	2015 a 2011: Minimální rozdíly.
Domácí zdroje pro učení	2015 a 2011: <u>Mají o něco méně zdrojů.</u>	2015 a 2011: <u>Mají více zdrojů.</u>
Počet knih v domácnosti	2015: <u>Mají méně knih.</u> Více než 100 knih má doma 19 % žáků. 2011: <u>Více než 100 knih mělo doma 19 % žáků.</u>	2015: <u>Mají více knih.</u> Více než 100 knih má doma 46 % žáků. 2011: <u>Více než 100 knih mělo doma 54 % žáků.</u>
Vzdělání rodičů	2015 a 2011: <u>Nižší dosažené vzdělání otce i matky.</u>	2015 a 2011: <u>Vyšší dosažené vzdělání otce i matky.</u>
Povolání rodičů	2015 a 2011: <u>Pracovní místa vyžadující nižší kvalifikaci.</u>	2015 a 2011: <u>Pracovní místa vyžadující vyšší kvalifikaci.</u>

Hodnocení školy očima žáků – přehled (podrobně viz kapitola 6.2.2)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
Pocit sounáležitosti se školou	2015: Většina žáků má pocit, že ve škole dobře zapadli. Do školy chodí o něco raději. 2011: Většina žáků má pocit, že ve škole dobře zapadli. Cítí se v ní bezpečně a chodí do ní o trochu raději.	2015: Většina žáků má pocit, že ve škole dobře zapadli, ale do školy chodí o něco méně rádi. 2011: Většina žáků má pocit, že ve škole dobře zapadli. Cítí se v ní bezpečně a chodí do ní o trochu méně rádi.
Šikana mezi žáky	2015: <u>Obecně rozšířenější, ale nižší výskyt v porovnání s rokem 2011. Žáci nejméně jednou týdně</u> zažívají větší výsměch nebo nadávky od spolužáků a také jejich nezájem. Asi desetinu žáků nutili spolužáci dělat něco, co nechtěli, a bylo jim vyhrožováno. Další podíly (např. krádeže) jsou nízké. 2011: Zhruba třetina žáků se nejméně jednou za týden setkala s výsměchem nebo nadávkami od svých spolužáků, a také si s nimi nechtěli hrát nebo povídat. 20 % tvrdí, že se o nich šíří lži, a 23 % někdo uhodil nebo zranil. Další podíly jsou nízké.	2015: <u>Obecně méně rozšířená. Nižší výskyt než v roce 2011.</u> Žáci se <u>nejméně jednou týdně</u> setkávají v menší míře s tím, že se o nich šíří lži, někdo je uhodil nebo zranil. Další podíly jsou nízké. 2011: <u>Necelá pětina žáků se nejméně jednou za týden setkala s výsměchem nebo nadávkami od svých spolužáků. 14 % deklaruje, že je někdo uhodil nebo zranil. Zhruba desetina zažila nezájem ze strany spolužáků, a také si s nimi nechtěli hrát nebo povídat. 7 % mělo pocit, že se o nich šíří lži. Další podíly jsou nízké.</u>



6 Vybrané znaky učitelů a žáků: podrobné výsledky

6.1

Vybrané znaky učitelů a jejich výukových metod

V šetření TIMSS 2015 a TIMSS 2011 byli dotazováni učitelé žáků 4. ročníků. Jejich odpovědi budou vztahovány k rozdílům mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami dle výsledků českých žáků v přírodovědě. Protože základem porovnávání jsou soubory žáků, budou vždy srovnávány podíly žáků, které učí učitelé v méně úspěšných a ve velmi úspěšných třídách.

6.1.1 Vybrané znaky učitelů

Učitelé se příliš neliší v **délce učitelé praxe**. Data TIMSS 2015 ukázala, že učitelé s praxí 20 a více let učí největší podíl žáků (56 %) jak ve velmi úspěšných třídách, tak i v méně úspěšných třídách. Podíváme-li se na to z druhé strany, tak učitelé s praxí kratší než 10 let učí 16 % žáků z velmi úspěšných tříd a 10 % žáků z méně úspěšných tříd. V roce 2011 učitelé s praxí 20 a více let učili 46 % žáků ve velmi úspěšných třídách a 35 % v méně úspěšných třídách. Učitelé s praxí kratší než 10 let učili 44 % žáků z velmi úspěšných tříd a 32 % žáků z méně úspěšných tříd.

Rozdíly ve **věku učitelů** (TIMSS 2015) ukazují, že učitelé ve věku nad 60 let učí v méně úspěšných třídách větší podíl žáků (10 %), než je tomu ve třídách velmi úspěšných (3 % žáků). Učitelé ve věku do 29 let učí 10 % žáků z méně úspěšných tříd a 4 % z velmi úspěšných tříd. Ve věkových kategoriích učitelů 30–49 let a 50–59 let jsou rozdíly minimální.

Výrazný rozdíl byl pozorován v **kvalifikovanosti učitelů**. Zatímco ve velmi úspěšných třídách učitelé s magisterským a vyšším vzděláním vyučovali všechny žáky, tak v méně úspěšných třídách to bylo jen 83 % žáků. Rozdíly byly pozorovány i v hlavním oboru nebo zaměření studia učitelů. Učitelé s vystudovaným učitelstvím pro 1. stupeň učili větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (92 %). V méně úspěšných třídách bylo takovými učiteli vzděláváno jen 80 % žáků. Situace byla stejná v obou šetřeních (TIMSS 2015 a TIMSS 2011).

Z šetření TIMSS 2015 vyplývá, že téměř třetinu žáků ve velmi úspěšných třídách vyučují učitelé, kteří se v posledních dvou letech zúčastnili **dalšího vzdělávání** v oblastech: *řešení individuálních potřeb žáků, využívání informačních technologií při výuce přírodních věd a rozvíjení kritického myšlení žáků nebo badatelských schopností*. V méně úspěšných třídách učí takoví učitelé méně než pětinu žáků.

V roce 2011 se podíly žáků velmi a méně úspěšných tříd vyučované učiteli účastnicích se dalšího vzdělávání příliš nelišily. V oblastech *řešení individuálních potřeb žáků a využívání informačních technologií při výuce přírodních věd* jsme zaznamenali na rozdíl od roku 2015 větší podíl žáků vyučovaný učiteli, kteří se v nich zúčastnili v posledních dvou letech dalšího vzdělávání, v méně úspěšných třídách než ve velmi úspěšných (přibližně 28 % oproti 20 %, respektive oproti 2 % žáků).

V roce 2011 byl celkově rozsah dalšího vzdělávání o něco nižší než v roce 2015, větší nárůst byl pozorován u velmi úspěšných tříd.

6.1.2 Hodnocení školy z pohledu učitelů

Učitelé velmi úspěšných tříd pracují v porovnání s učiteli méně úspěšných tříd ve školách s pozitivnějšími charakteristickými znaky.

V šetření TIMSS 2015 byl z jednotlivých položek, kterými učitelé hodnotili školu, kde učí, vytvořen souhrnný ukazatel **důraz na studijní úspěch**¹. Učitelé, podle kterých jejich škola klade vysoký důraz na akademický úspěch, učí menší podíl žáků (25 %) v méně úspěšných třídách, než je tomu ve velmi úspěšných třídách (64 %). Učitelé velmi úspěšných tříd ve srovnání s učiteli méně úspěšných tříd vybírali výrazně častěji položky: *nároky učitelů na výsledky žáků, schopnost učitelů žáky inspirovat* (v kategorii velmi vysoká), *zapojení rodičů do činnosti školy, ochota rodičů zajistit připravenost žáků se učit, zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků a podle očekávání také snahu žáků ve škole dobře prospívat a jejich schopnost dosahovat vzdělávacích cílů školy*. Je zajímavé, že učitelé z méně úspěšných tříd naopak o něco lépe hodnotili *své pochopení ŠVP a úspěšnost při jeho realizaci*.

Výsledky šetření z roku 2011 se nedají porovnat pomocí stejného ukazatele, protože daná otázka měla jinou strukturu a menší počet položek, ale můžeme porovnat hodnocení učitelů ve společných položkách v obou šetřeních. Také v roce 2011 učitelé velmi úspěšných tříd ve větší míře než jejich kolegové z méně úspěšných tříd zdůrazňovali *nároky učitelů na výsledky žáků, zapojení rodičů do činnosti školy, zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků a snahu žáků dobře ve škole prospívat*. Mezi oběma šetřeními pozorujeme zlepšení v pochopení cílů ŠVP (větší u učitelů méně úspěšných škol), ve zvýšení zájmu rodičů na výsledcích žáků velmi úspěšných tříd a ve snaze žáků velmi úspěšných tříd dobře prospívat ve škole.

Pro hodnocení **školního klimatu** byla z odpovědí učitelů odvozena škála indexu „**bezpečná a spořádaná škola**“². Ukázalo se, že téměř dvě třetiny (63 %) žáků velmi úspěšných tříd vyučují učitelé hodnotící školu v tomto ukazateli jako *velmi bezpečnou a spořádanou*, v případě méně úspěšných tříd jsou to jen dvě pětiny (40 %) žáků. Rozdíly vyplynuly především z odlišného hodnocení položek: *v této škole se cítím bezpečně, žáci této školy jsou ukázněni, žáci se k učitelům chovají slušně a žáci mají kladný vztah k majetku školy*, které byly výrazně lépe hodnoceny učiteli z velmi úspěšných tříd.

V roce 2011 měla daná otázka jinou strukturu a menší počet položek, neexistuje proto analogický ukazatel a nelze provést plnohodnotné srovnání. Z pěti společných položek v obou šetřeních hodnotili učitelé v roce 2011 nejvýrazněji ve prospěch velmi úspěšných tříd svůj subjektivní pocit bezpečí v dané škole. V hodnocení ostatních položek nejsou mezi oběma skupinami tříd výrazné rozdíly.

Dalším sledovaným souhrnným ukazatelem popisujícím **podmínky výuky** je index **problémy s podmínkami a zdroji ve škole**³. Dvě třetiny žáků (66 %) vyučují učitelé, kteří se téměř s žádnými problémy neseťkávají, a necelou jednu třetinu (30 %) vyučují učitelé, kteří nedostatky považují za malý problém. Učitelé, kteří tvrdí, že v jejich škole není téměř žádný problém s podmínkami a zdroji ve škole, učí v méně úspěšných třídách menší podíl žáků (62 %), než je podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (75 % žáků). Výsledky šetření z roku 2011 se nedají porovnat, protože daná otázka měla jinou strukturu a menší počet možností.

1 Tento ukazatel byl vytvořen na základě hodnocení těchto charakteristických znaků školy: *pochopení cílů ŠVP ze strany učitelů; úspěšnost učitelů při realizaci ŠVP; nároky učitelů na výsledky žáků; spolupráce učitelů na zlepšení výsledků žáků; schopnost učitelů žáky inspirovat; zapojení rodičů do činnosti školy; ochota rodičů zajistit, aby žáci byli připraveni se učit; nároky rodičů na výsledky žáků; zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků; tlak rodičů, aby škola udržovala vysokou úroveň vzdělávání; snaha žáků ve škole dobře prospívat; schopnost žáků dosahovat vzdělávacích cílů; respekt žáků ke spolužákům, kteří ve škole vynikají; spolupráce mezi vedením školy a učiteli při plánování*. Úroveň charakteristických znaků byla hodnocena na pětibodové škále: 1 - velmi vysoká, 2 - vysoká, 3 - střední, 4 - nízká, 5 - velmi nízká. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: velmi vysoký důraz, vysoký důraz a střední důraz.

2 Ukazatel byl zkonstruován dle míry souhlasu na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím s výroky: *tato škola se nachází v bezpečné lokalitě; v této škole se cítím bezpečně; bezpečnostní politika této školy a její uplatňování v praxi jsou dostačující; žáci této školy jsou ukázněni; žáci se k učitelům chovají slušně; žáci mají kladný vztah k majetku školy; škola má jasná pravidla pro chování žáků; školní pravidla jsou vymáhána spravedlivým a konzistentním způsobem*. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: velmi bezpečná a spořádaná škola, méně bezpečná a spořádaná škola a bezpečná a spořádaná škola.

3 Ukazatel byl vytvořen na základě hodnocení těchto charakteristických znaků školy: *školní budova potřebuje opravy většího rozsahu; učitelé nemají vhodné pracovní zázemí; učitelé nemají vhodné výukové materiály a učební pomůcky; třídy se neuklízí dostatečně často; třídy potřebují opravit; učitelé nemají k dispozici vhodné technologie; učitelé nemají dostatečnou podporu pro používání technologií*. Úroveň charakteristických znaků byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – není to problém, 2 – menší problém, 3 – středně velký problém, 4 – vážný problém. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: téměř žádný problém, částečně vážný problém, malý problém.



Učitelé velmi úspěšných tříd ve větší míře než učitelé méně úspěšných tříd souhlasí s výroky *ve třídách je příliš mnoho žáků* (učí 67 % žáků ve velmi úspěšných oproti 54 % v méně úspěšných třídách) a *cítím příliš silný tlak ze strany rodičů* (učí 46 % žáků ve velmi úspěšných oproti 31 % v méně úspěšných třídách).

Projevuje se také to, že se snižujícím se výkonem žáků stoupá dojem učitelů, že *potřebují víc času na pomoc jednotlivým žákům*, a častěji mají pocit, že *musí v hodinách probrat příliš mnoho učiva*.

6.1.3 Povolání učitele

V šetření TIMSS 2015 byla z učitelského dotazníku vyhodnocena **spolupráce mezi učiteli**, a to za pomoci souhrnného ukazatele „**spolupráce na zkvalitnění výuky**“⁴. Z učitelů přírodovědy učí „velmi spolupracující“ učitelé 64 % žáků z méně úspěšných tříd a 61 % žáků z velmi úspěšných tříd. Pro srovnání je možné zmínit, že „velmi spolupracující“ učitelé matematiky učí 66 % žáků z méně úspěšných tříd a 55 % žáků z velmi úspěšných tříd.

Nejčastější formou spolupráce mezi učiteli je výměna zkušeností získaných při výuce. Tu uvádí jako velmi častou nebo častou učitelé, kteří učí přes 80 % žáků méně úspěšných tříd a zhruba 70 % žáků velmi úspěšných tříd. Učitelé ve velmi úspěšných třídách, kteří se velmi často scházejí s ostatními učiteli za účelem konzultace, jak vyučovat určitou látku, vyučují v porovnání s učiteli méně úspěšných tříd zhruba trojnásobný podíl žáků. Dále intenzivněji spolupracují s kolegy z jiných ročníků na zajištění kontinuity výuky a spolupracují ve skupině k tématu naplňování kurikula. Učitelé 46 % žáků z velmi úspěšných tříd velmi často nebo často spolupracují na plánování a přípravě didaktických materiálů. V případě méně úspěšných tříd vyučují tito učitelé o málo více než polovinu žáků. Učitelé přibližně dvou třetin žáků bez ohledu na to, ve které skupině tříd vyučují, byli někdy nebo často na hospitaci u kolegy.

Zjištění z roku 2011 se nedají přímo porovnat s uvedenými hodnotami, protože daná otázka měla menší počet položek a učitelé je hodnotili na jiné škále, přesto pozorujeme zlepšení spolupráce mezi učiteli. Podle vyjádření učitelů se výrazně zvýšil podíl žáků, jejichž učitelé spolupracují na testování nových idejí, konzultují spolu výuku učiva, spolupracují na plánování a přípravě didaktických materiálů a častěji chodí na vzájemné hospitace. V roce 2011 si učitelé velmi úspěšných tříd ve větší míře než učitelé méně úspěšných vyměňovali zkušenosti z výuky a konzultovali výuku určité látky, naopak méně intenzivně spolupracovali na plánování a přípravě didaktických materiálů.

Názory učitelů méně úspěšných a velmi úspěšných tříd na samotné povolání učitele jsou mírně rozdílné. Dle souhrnného ukazatele **spokojenost s povoláním učitele**⁵ jsou o něco spokojenější učitelé, kteří učí ve velmi úspěšných třídách (učí 39 % žáků). V méně úspěšných třídách učí 30 % žáků, což nedosahuje průměru ČR, který činí 37 % žáků. Podíl žáků (14 %) „málo spokojených“ učitelů z méně úspěšných tříd téměř trojnásobně převyšuje podíl žáků (5 %) „málo spokojených“ učitelů z velmi úspěšných tříd. Rozdíly mezi oběma skupinami tříd jsou zejména v podílech žáků vyučovaných učiteli, kteří volili jako odpověď na dílčí položky kategorii „velmi často“. Např. *ve své práci nacházím význam a smysl* (57 % žáků velmi úspěšných oproti 23 % žáků méně úspěšných tříd), *pocituji nadšení pro svou práci* (41 % žáků oproti 19 % žáků), *má práce mě inspiruje* (48 % žáků oproti 19 % žáků).

4 Ukazatel byl vytvořen na základě hodnocení následujících položek: *konzultace, jak vyučovat určitou látku; spolupráce na plánování a přípravě didaktických materiálů; výměna zkušeností získaných při výuce; hospitace na hodině kolegy kvůli získání nových zkušeností; spolupráce na testování nových idejí; spolupráce ve skupině k tématu naplňování kurikula; spolupráce s kolegy z jiných ročníků na zajištění kontinuity výuky* dle frekvence na škále: 1 – velmi často, 2 – často, 3 – někdy, 4 – nikdy nebo téměř nikdy. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: velmi spolupracující, spolupracující a zřídka spolupracující.

5 Ukazatel vychází z odpovědí učitelů na otázku „Jak často máte při svém učitelském povolání následující pocity?“: *se svým povoláním učitele jsem spokojený/á; jsem rád/a, že učím na této škole; ve své práci nacházím hluboký význam a smysl; pocituji nadšení pro svou práci; má práce mě inspiruje; jsem hrdý/hrdá na práci, kterou dělám; chci zůstat učitelem, jak dlouho budu moci*. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: spokojený, do jisté míry spokojený a málo spokojený.

Výsledky z roku 2011 se nedají porovnat, protože daná otázka byla v obou šetřeních formulována jinak (2015: „*Jak často máte při svém učitelském povolání následující pocity?*“, 2011: „*Nakolik souhlasíte s následujícími tvrzeními?*“). Ve velmi úspěšných třídách dvě třetiny žáků učili učitelé rozhodně *spokojení se svým povoláním* (v méně úspěšných jednu třetinu žáků), více než 90 % žáků učitelé rozhodně souhlasící s tím, že *rádi učí na dané škole*, (v méně úspěšných necelou polovinu žáků), učitelé více než 80 % žáků *chtějí rozhodně zůstat učiteli* (v méně úspěšných jen jedné třetiny žáků a jednu čtvrtinu žáků tam učí ti, kteří *spíše nechtějí zůstat učiteli*).

6.1.4 Výuka ve třídě

Souhrnně dle ukazatele **činnosti pro zaujetí žáků**⁶ lze říct, že učitelé, kteří tyto činnosti vykonávají zhruba v polovině hodiny, učí větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (53 %) oproti 40 % žáků v méně úspěšných třídách.

Učitelé ve velmi úspěšných třídách každou nebo téměř každou hodinu *chválí žáky za to, že se snaží* (96 %), a *podněcují jejich snahu se zlepšit* (86 %). Zhruba tři čtvrtiny učitelů *dávají do souvislosti novou látku s předchozími znalostmi žáků, vybízí je, aby vysvětlili svou odpověď, učitel shrne to, co se měli žáci v hodině naučit, a učitel podněcuje žáky, aby v hodině vyjadřovali vlastní myšlenky*.

Učitelé v méně úspěšných třídách nemají tak často jako jejich kolegové z velmi úspěšných tříd ve zvyku každou nebo téměř každou hodinu *chválit žáky za to, že se snaží; vybízet je, aby vysvětlili svou odpověď*, a učitelé pouze 11 % žáků uvedli, že *žákům pokaždé přináší do výuky zajímavé učební materiály*.

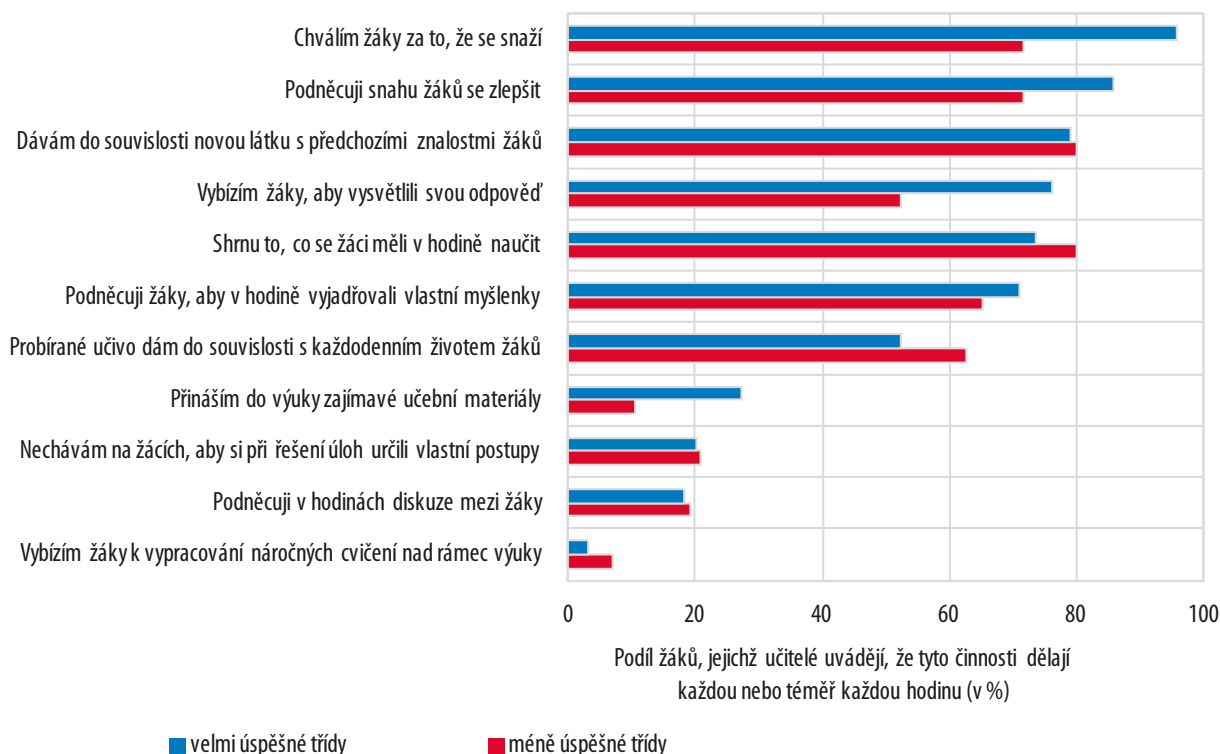
Po sloučení kategorií „každou nebo téměř každou hodinu“ a „přibližně v polovině hodiny“ se podíly velmi úspěšných a méně úspěšných tříd liší minimálně. Pouze u *vybízění žáků k vypracování náročných cvičení přesahujících rámec výuky* je rozdíl, deklarují to učitelé 33 % žáků velmi úspěšných tříd a učitelé 15 % žáků méně úspěšných tříd.

6 Ukazatel byl zkonstruován dle frekvence zařazování do výuky následujících aktivit: *probírané učivo dám do souvislosti s každodenním životem; vybízím žáky, aby vysvětlili svou odpověď; přináším do výuky zajímavé učební materiály; vybízím žáky k vypracování náročných cvičení, která přesahují rámec výuky; podněcuji v hodinách diskuse mezi žáky; dávám do souvislosti novou látku s předchozími znalostmi žáků; nechávám na žácích, aby si při řešení úloh určili vlastní postupy; podněcuji žáky, aby v hodině vyjadřovali vlastní myšlenky* na čtyřbodové škále: 1 – každou nebo téměř každou hodinu, 2 – asi v polovině hodiny, 3 – v některých hodinách, 4 – nikdy. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: ve většině hodin, zhruba v polovině hodiny, v některých hodinách.



Činnosti pro zaujetí žáků (dělení na velmi úspěšné a méně úspěšné třídy dle výsledků žáků v přírodovědě) – TIMSS 2015 (řazeny sestupně dle četnosti žáků velmi úspěšných tříd)

„Jak často při výuce v této třídě děláte následující činnosti?“



Protože se v letech 2015 a 2011 lišily nabízené možnosti odpovědi na tuto otázku, nemůžeme uvedená zjištění porovnávat.

Šetření TIMSS 2015 zjišťovalo **používané výukové metody v hodinách přírodovědy**. Pro interpretaci toho, jaké výukové metody učitelé nejčastěji používají, bylo vhodné spojit kategorie „každou nebo téměř každou hodinu“ a „asi v polovině hodin“.

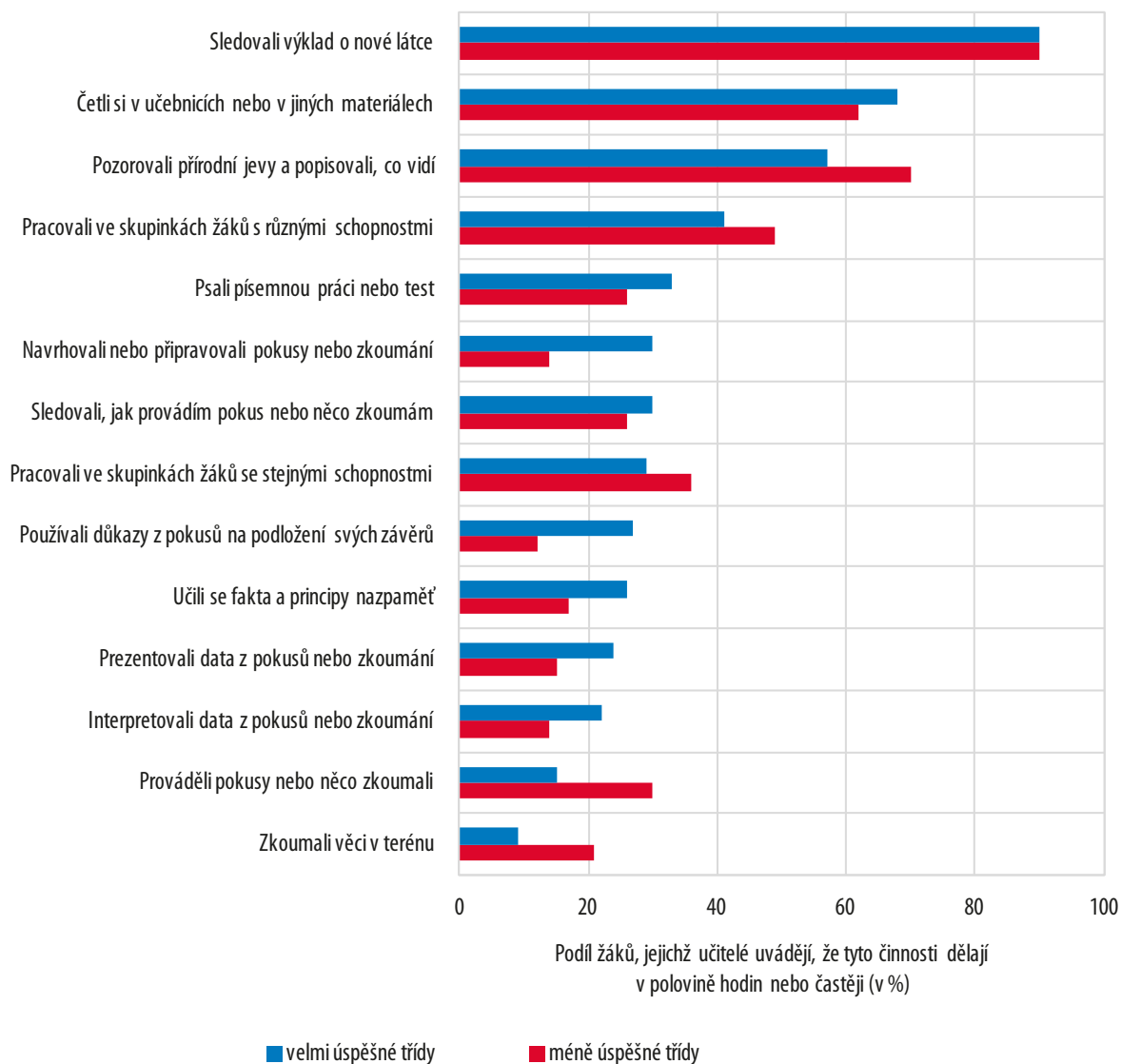
Rozdíl mezi učiteli velmi úspěšných tříd a méně úspěšných tříd je v tom, že ve velmi úspěšných třídách minimálně v polovině hodin žáci na přání učitele *navrhují nebo připravují pokusy* či *zkoumání* (velmi úspěšné třídy 30 % žáků, méně úspěšné třídy 14 % žáků), *používají důkazy z pokusů na podložení svých závěrů* (velmi úspěšné třídy 27 %, méně úspěšné třídy 12 %), *prezentují data z pokusů nebo zkoumání* (velmi úspěšné třídy 24 %, méně úspěšné třídy 15 %), *učí se fakta a principy nazpaměť* (velmi úspěšné třídy 26 %, méně úspěšné třídy 17 %) a *interpretují data z pokusů nebo zkoumání* (velmi úspěšné třídy 22 %, méně úspěšné třídy 14 %).

V méně úspěšných třídách minimálně v polovině hodin vedou učitelé své žáky k tomu, aby *pozorovali přírodní jevy, například počasí nebo růst rostliny, a popisovali, co vidí* (70 % žáků méně úspěšných tříd a 57 % žáků velmi úspěšných tříd), *prováděli pokusy nebo něco zkoumali* (30 % žáků méně úspěšných tříd a 15 % žáků velmi úspěšných tříd) a *zkoumali věci v terénu* (21 % žáků méně úspěšných tříd a 9 % žáků velmi úspěšných tříd).

Žáci velmi úspěšných tříd v šetření z roku 2011 častěji než žáci méně úspěšných tříd *navrhovali nebo připravovali pokusy nebo zkoumání*. Častěji také reálně *prováděli pokusy nebo něco zkoumali a sledovali věci v terénu a navrhovali nebo připravovali pokusy či zkoumání*.

Používané výukové metody v hodinách přírodovědy (dělení na velmi úspěšné a méně úspěšné třídy dle výsledků žáků v přírodovědě) – TIMSS 2015 (řazeny sestupně dle četnosti žáků velmi úspěšných tříd)

„Když v testované třídě učíte přírodovědu, jak často po žácích obvykle chcete, aby dělali následující činnosti?“



Pro srovnání byly také sledovány **používané výukové přístupy v hodinách matematiky**⁷. V roce 2015 ve velmi úspěšných třídách obecně učitelé chtějí po větším počtu žáků každou nebo téměř každou hodinu matematiky, aby *sledovali výklad o nové látce a řešili úlohy s pomocí učitele (samostatně nebo společně jako třída)*, než je tomu v méně úspěšných třídách.

Zatímco větší podíl žáků v méně úspěšných třídách je vzděláván učiteli, kteří po nich přibližně v polovině hodin matematiky nebo častěji chtějí, aby *se učili nazpaměť pravidla, postupy a fakta* či *řešili úlohy, zatímco se učitel věnuje jiným povinnostem*⁸ a žáky nechá pracovat samostatně, v případě velmi úspěšných tříd se to děje v menší míře.

Každou (nebo téměř každou) hodinu řeší více než polovina žáků velmi úspěšných tříd matematické úlohy (samostatně, nebo se spolužáky) s pomocí učitele. Dvě pětiny žáků stejně

7 Četnost zařazování činností uvedených kurzivou v textu byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – každou nebo téměř každou hodinu, 2 – přibližně v polovině hodin, 3 – v některých hodinách, 4 – nikdy.

8 U této položky nebyl v dotazníku uveden žádný příklad. Pod jinými povinnostmi si je možné představit činnosti, jako jsou např. oprava sešitů, řešení třídnických věcí apod. Klíčový je zde nicméně rozdíl mezi řešením úloh bez zapojení učitele a řešením úloh s pomocí učitele, které je častější v případě velmi úspěšných tříd.

často řeší úlohy společně jako celá třída pod vedením učitele.

V roce 2011 ve velmi úspěšných třídách obecně učitelé chtěli po větším počtu žáků každou nebo téměř každou hodinu matematiky, aby sledovali výklad o tom, jak řešit úlohy, řešili úlohy (samostatně, nebo se spolužáky) s pomocí učitele a vysvětlovali své odpovědi. V méně úspěšných třídách učitelé matematiky ve větší míře žákům zadávají písemné práce nebo testy.

Žáci ve velmi úspěšných třídách jsou dvakrát častěji vzděláváni učiteli, kteří jim přizpůsobují výuku matematiky tak, aby je bavila. Pomáhají jim uvědomit si, proč je dobré učit se matematiku, a ukazují jim ji tak, aby vnímali, že se jim hodí (v porovnání s žáky v méně úspěšných třídách). Žáci jsou také více podněcováni k rozvoji myšlení vyššího řádu.

6.2

Vybrané znaky žáků a jejich postoje ke škole a výuce

6.2.1 Sociodemografické znaky žáků a jejich domácí zázemí

V této části se zaměříme na rozdíly, případně společné rysy žáků v méně úspěšných a ve velmi úspěšných třídách. V úvodu to budou sociodemografické ukazatele, dále hodnocení školy očima žáků s důrazem na pocit sounáležitosti a výskyt šikany. Vždy bude uplatňováno hledisko rozdělení tříd dle výsledků českých žáků v přírodovědě.

Z hlediska **pohlaví žáků** je mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami rozdíl jen minimální. V roce 2015 je v méně úspěšných třídách o málo větší podíl chlapců (54 %) než dívek (46 %), zatímco ve velmi úspěšných je tomu naopak. Také v roce 2011 byl v méně úspěšných třídách o málo větší podíl chlapců (52 %) než dívek (48 %), zatímco ve velmi úspěšných třídách tomu bylo naopak.

V šetření TIMSS popisuje kvalitu domácího zázemí žáka ukazatel **domácí zdroje pro učení**, který vychází z odpovědí žáků i z odpovědí jejich rodičů.⁹ V roce 2015 mělo 37 % žáků velmi úspěšných tříd mnoho zdrojů a ostatní nějaké zdroje. V méně úspěšných třídách byl podíl takový, že 87 % žáků mělo nějaké zdroje, zhruba 6 % mělo hodně zdrojů a zhruba 6 % mělo málo zdrojů. V roce 2011 mělo 35 % žáků velmi úspěšných tříd mnoho zdrojů a ostatní nějaké zdroje. V méně úspěšných třídách mělo 90 % žáků nějaké zdroje, 7 % mělo hodně zdrojů a 3 % málo zdrojů.

Podstatným socioekonomickým ukazatelem je **počet knih, které má rodina doma**. Zde jasně vyplývá, že žáci z velmi úspěšných tříd mají doma větší počet knih než žáci z méně úspěšných tříd. V roce 2015 má doma více než 100 knih 46 % žáků z velmi úspěšných tříd a pouze 19 % žáků z méně úspěšných tříd. V roce 2011 mělo doma více než 100 knih 54 % žáků z více úspěšných tříd a pouze 19 % žáků z méně úspěšných tříd.

Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů bylo zjišťováno mezi samotnými rodiči. Ve velmi úspěšných třídách bylo nejčastěji zastoupeno u otců středoškolské vzdělání s maturitou (2015: 58 %, 2011: 64 %) a vysokoškolské vzdělání (2015: 33 %, 2011: 28 %). V méně úspěšných třídách to bylo zejména středoškolské vzdělání s maturitou (2015 i 2011: 21 %). U matek to bylo podobné. Ve velmi úspěšných třídách bylo u rodičů nejčastěji zastoupeno středoškolské vzdělání s maturitou (2015: 51 %, 2011: 59 %) a vysokoškolské vzdělání (2015: 31 %, 2011: 23 %). V méně úspěšných třídách to bylo zejména středoškolské vzdělání s maturitou (2015: 72 %, 2011: 74 %).

Povolání otce bylo u necelé pětiny žáků velmi úspěšných tříd vedoucí pracovník nebo vyšší úředník, v šestnácti procentech případů drobný podnikatel a čtrnácti procenty byli

⁹ Žáci uváděli počet knih v domácnosti, a jestli mají svůj vlastní pokoj a připojení na internet. Rodiče uváděli počet dětských knih v domácnosti, své nejvyšší dosažené vzdělání a své povolání. Byla zkonstruována škála a na základě dosaženého skóre vznikly tři kategorie: mnoho zdrojů, nějaké zdroje a málo zdrojů.

zastoupeni technici nebo jiní odborníci.

V méně úspěšných třídách pracují otcové zhruba ve třetině případů jako řemeslníci nebo kvalifikovaní dělníci a zhruba v sedmnácti procentech jako obsluha strojů a zařízení.

Povolání matky bylo u pětiny žáků velmi úspěšných tříd úřednice a u další pětiny byla uvedena kategorie vědecká a odborná pracovnice. V méně úspěšných třídách pracovaly matky nejčastěji (zhruba jedna pětina) jako obsluhující pracovnice¹⁰.

6.2.2 Hodnocení školy očima žáků

Pocit sounáležitosti se školou se v případě velmi a méně úspěšných tříd nelišil ani v jednom šetření. V roce 2015 žáci vyjadřovali svůj vztah ke škole v odpovědi na otázku: „*Co si myslíš o své škole? Jak moc souhlasíš s těmito větami?*“¹¹ Míru souhlasu se sedmi tvrzeními uváděli na škále odpovědí: *rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím*. Z odpovědí žáků byl odvozen **index sounáležitosti se školou** a relevantní škála hodnot, na které byly definovány tři kategorie – *vysoká sounáležitost* (tu pociťuje zhruba polovina žáků velmi i méně úspěšných tříd), *určitá sounáležitost* (asi 45 % žáků) a *nízká sounáležitost*, která je zastoupena minimálně.

V roce 2011 žáci vyjadřovali svůj **pocit sounáležitosti se školou** skrze míru souhlasu¹² s níže uvedenými třemi výroky. Mezi velmi úspěšnými třídami a méně úspěšnými třídami neshledáváme větší rozdíly. S výrokem *do školy chodím rád/a* rozhodně souhlasí téměř dvě třetiny žáků. Při sloučení četností odpovědí „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“ je to v obou případech 90 %. U výroku *ve škole se cítím bezpečně* – „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“ v obou případech 80 %. S posledním výrokem *mám pocit, že jsem ve škole dobře zapadl/a* – „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“ v obou případech 90 %.

V roce 2015 s výrokem *do školy chodím rád/a* je mezi žáky ve velmi úspěšných třídách dle výsledků českých žáků v přírodovědě o něco menší podíl (23 %) těch, kteří s ním rozhodně souhlasí, než je v méně úspěšných třídách (29 %). Při sloučení četností odpovědí „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“ už rozdíl nepozorujeme (zhruba 70 % v méně i více úspěšných třídách). V míře souhlasu s výrokem *mám pocit, že jsem ve škole dobře zapadl/a* v zásadě rozdíly nejsou a rozhodně s nimi souhlasí kolem 55 % žáků v méně i velmi úspěšných třídách, s výrokem *ve škole se cítím bezpečně* nesouhlasí (rozhodně a spíše) jen mírně větší podíl žáků v méně úspěšných třídách (16 %) než ve třídách velmi úspěšných (13 %).

10 U této kategorie byly v rodičovském dotazníku jako příklady vykonávané práce uvedeny: letušky, průvodčí, prodavači, pracovníci restauračních zařízení, pečovatelé, pracovníci vojska a policie (poddůstojníci).

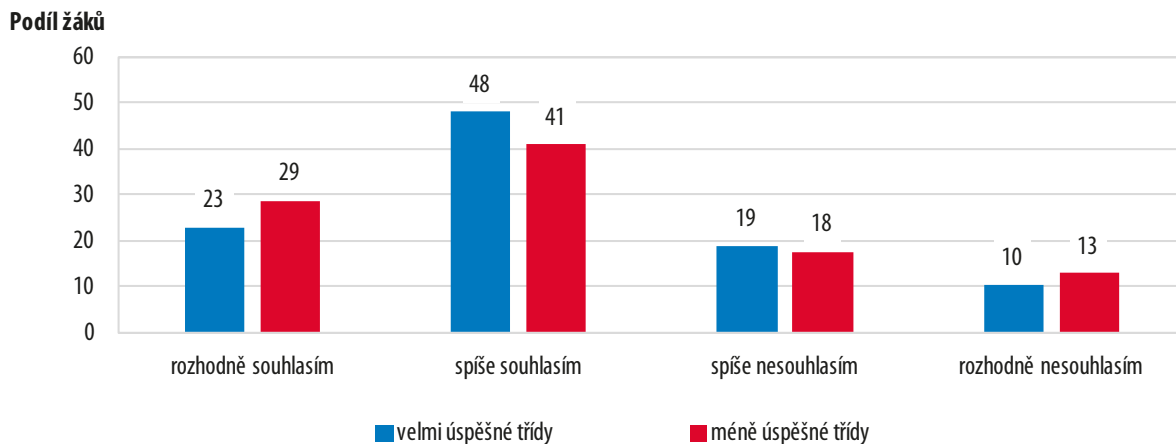
11 Jednalo se o výroky: *Do školy chodím rád/a*. *Ve škole se cítím bezpečně*. *Mám pocit, že jsem ve škole dobře zapadl/a*. *Ve škole se rád/a vidám se spolužáky*. *Učitelé v naší škole jsou ke mně spravedliví*. *Jsem hrdý na to, že chodím do této školy*. *Ve škole se hodně naučím*.

12 Na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím.



Graf 7

Míra souhlasu žáků s tvrzením „Do školy chodím rád/a“ (dělení na velmi úspěšné a méně úspěšné třídy dle výsledků žáků v přírodovědě) – TIMSS 2015 (v %)

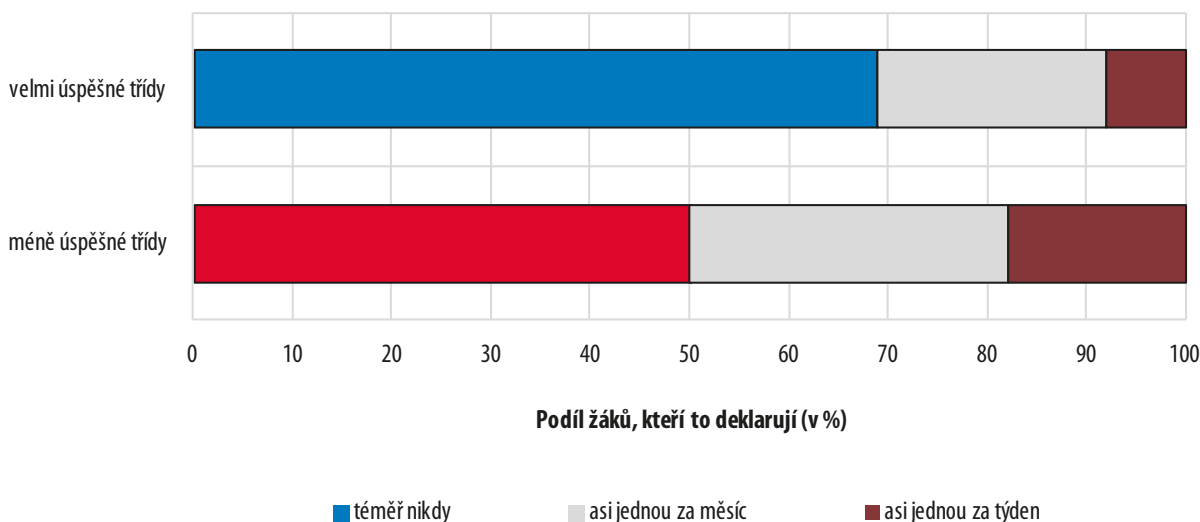


Problematika výskytu **šikany ve školách** je v šetření TIMSS 2015 vyjádřena souhrnným ukazatelem „**šikana mezi žáky**“¹³. Větší podíl žáků v méně úspěšných třídách (18 %) deklaruje, že nějakou formu šikany zažívá zhruba jednou týdně, než je tomu ve velmi úspěšných třídách (8 %). Průměr ČR je 12 %. Ukazuje se tak souvislost mezi častějším výskytem šikany mezi žáky a jejich horšími studijními výsledky.

V šetření TIMSS 2011 nebylo v zadání otázky uvedeno, že je zahrnuto i obtěžování prostřednictvím SMS zpráv a internetu. Proto nemůžeme index srovnávat.

Graf 8

Souhrnný výskyt šikany deklarovaný žáky (dělení na velmi úspěšné a méně úspěšné třídy dle výsledků žáků v přírodovědě) – TIMSS 2015



Při podrobnějším pohledu zjišťujeme, že v kategorii „**nejméně jednou za týden**“ se ve dvojnásobné míře (zhruba 20 % žáků oproti 10 %) objevují u méně úspěšných tříd v porovnání s velmi úspěšnými třídami tyto jevy: *vysmívali se mi nebo mi nadávali a nechtěli si*

13 Tato problematika byla zjišťována přímo u žáků, kteří odpovídali na otázku: „Jak často ti v tomto školním roce žáci vaší školy provedli něco z následujících věcí?“ (Týká se i věcí, které se staly prostřednictvím SMS zpráv nebo internetu.) Ukazatel byl zkonstruován dle četnosti zažívání osmi různých typů a stupňů šikany ve škole: *vysmívali se mi nebo mi nadávali; nechtěli si se mnou hrát nebo si povídat; rozšiřovali o mně lži; něco mi ukradli; uhořdili mě nebo zranili; nutili mě dělat něco, co jsem nechtěl; šířili o mně informace, které mě ztrapňovaly; vyhrožovali mi*. Četnost byla uváděna na čtyřbodové škále: 1 – nejméně jednou za týden, 2 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 3 – několikrát za rok, 4 – nikdy. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: téměř nikdy, asi jednou za měsíc, asi jednou týdně.

se mnou hrát nebo povídat. Ostatní jevy jsou méně frekventované, ale až v trojnásobně větší míře se u méně úspěšných tříd objevují tyto formy šikany: rozšiřovali o mně lži, nutili mě dělat něco, co jsem nechtěl/a, šířili o mně informace, které mě ztrapňovaly, a vyhrožovali mi. Nejmenší rozdíl a nejnižší frekvence je u obou podskupin v případě krádeže.

Srovnání TIMSS 2015 a 2011:

Třetina žáků méně úspěšných tříd se v roce 2011 nejméně jednou za týden setkala s výsměchem nebo nadávkami. V roce 2015 tento podíl klesl na pětinu.

V roce 2015 se více než pětina žáků v méně úspěšných třídách nejméně jednou za týden setkala s odmítnutím ze strany spolužáků (*nechtěli si se mnou hrát nebo povídat*). V roce 2011 se to blížilo třetině žáků.

V roce 2011 se pětina žáků méně úspěšných tříd potýkala s šířením lží o své osobě. V následujícím šetření to bylo o pět procentních bodů méně.

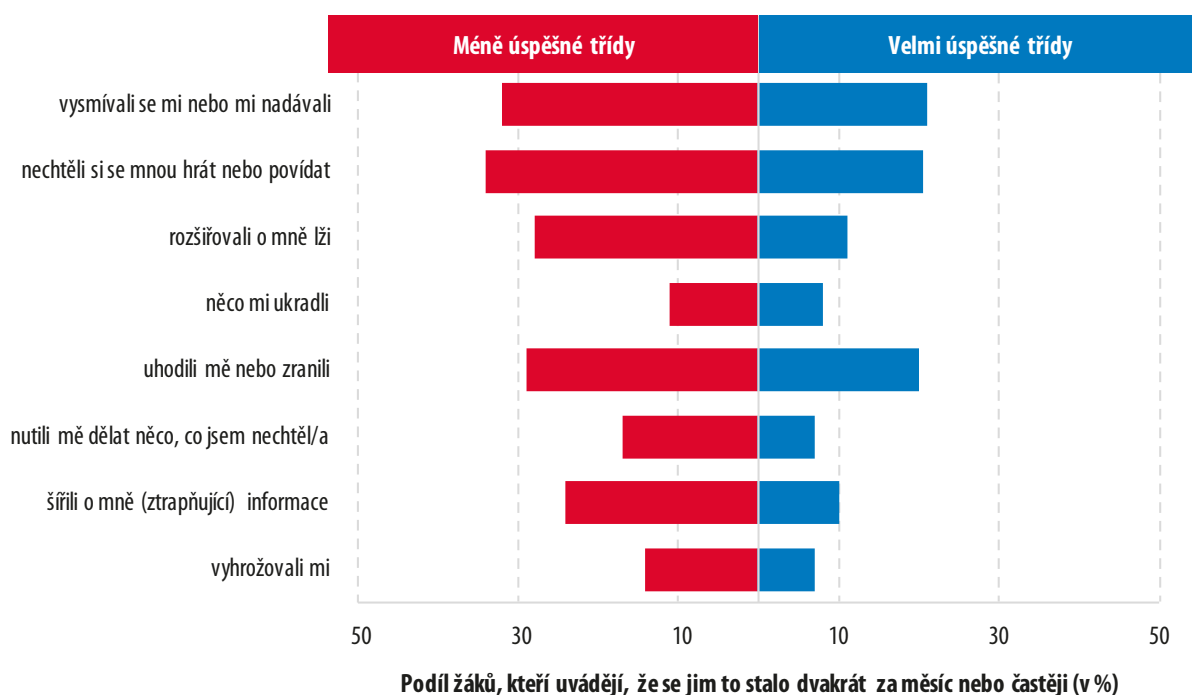
Žáci méně úspěšných 4. tříd zaznamenali mezi lety 2011 a 2015 pokles výskytu fyzických útoků ze strany spolužáků nejméně jednou týdně o téměř 10 procentních bodů.

Závěrem můžeme říci, že podle zjištění TIMSS se míra intenzity šikany mezi žáky 4. tříd snižuje. Žáci z méně úspěšných tříd zažívají ve škole obecně více šikany ve srovnání s žáky z velmi úspěšných tříd. V roce 2011 byl její výskyt častější než v roce 2015.

Graf 9

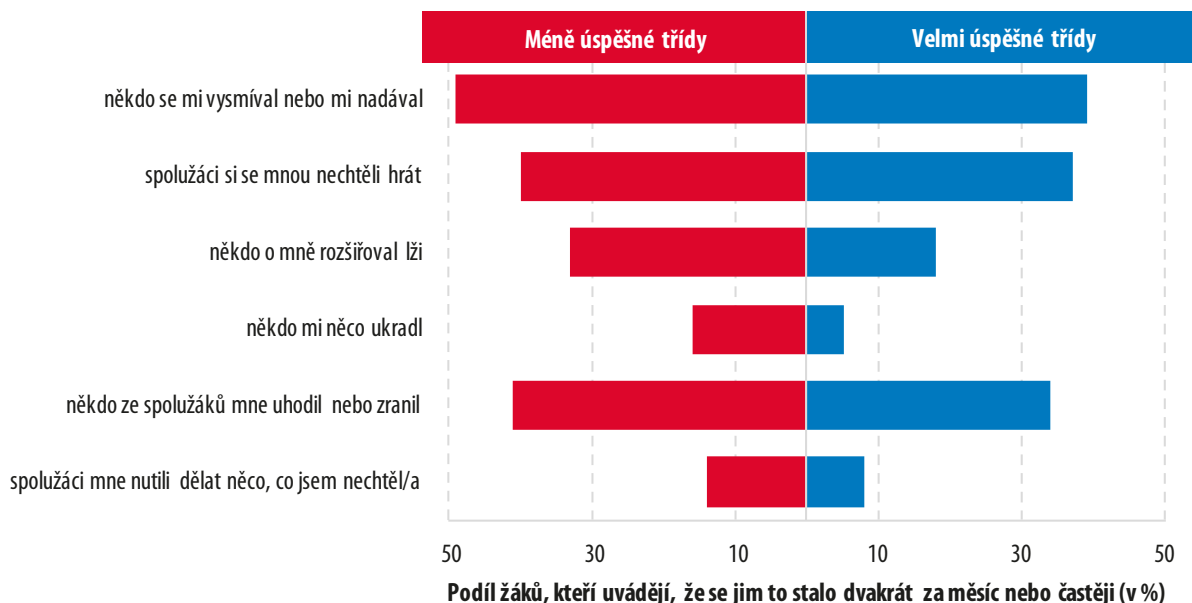
Výskyt jednotlivých forem šikany dle výpovědí žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd (dělení dle výsledků českých žáků v přírodovědě) – TIMSS 2015

„Jak často ti v tomto školním roce žáci z vaší školy provedli něco z následujících věcí?“ (Týká se i věcí, které se staly prostřednictvím SMS zpráv nebo internetu.)



Výskyt jednotlivých forem šikany dle výpovědí žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd (dělení dle výsledků českých žáků v přírodovědě) – TIMSS 2011

„Jak často se ti letos ve škole staly následující věci?“



7 Doplnění kontextu analýzy – zjištění z národní inspekční činnosti

Zjištění popsaná v předchozích kapitolách se konkrétně týkají tříd pocházejících z 57 základních škol zapojených do šetření TIMSS 2015 – velmi úspěšné třídy pocházely z 27 škol a méně úspěšné z 30 škol. Naším záměrem bylo prostudovat další zdroje informací o těchto konkrétních školách, které má Česká školní inspekce k dispozici, a dát je do souvislosti s uvedenými zjištěními získanými z mezinárodních šetření.

Prvním zdrojem informací byla výběrová zjišťování výsledků žáků zaměřená na oblast přírodních věd nebo matematiky, která byla realizována ve školních rocích 2013/2014, 2014/2015 a 2015/2016. Pro zmíněných 57 škol jsme mapovali, zda se v uvedené době účastnily některého ze zjišťování výsledků žáků v oblastech¹⁴:

- přírodovědný přehled (9. ročník ZŠ),
- přírodovědná gramotnost (8. ročník ZŠ),
- matematická gramotnost (6. ročník ZŠ).

Druhým zdrojem informací byla zjištění z komplexní inspekční činnosti formulovaná v inspekčních zprávách. Komplexní inspekční činnost se zaměřuje na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, přičemž naše pozornost byla zaměřena především na zjištění týkající se hodnocení průběhu vzdělávání.

Z důvodu změny metodiky komplexní inspekční činnosti a nastavení obsahu inspekční zprávy bylo možné pracovat se zjištěními získanými od druhé poloviny roku 2014 pro přibližně polovinu škol v obou výše popsaných skupinách.

¹⁴ V obou skupinách škol se přibližně čtvrtina z nich v uvedeném období účastnila některého výběrového zjišťování zaměřeného na uvedené oblasti.

Získáváme tak významný doplňující pohled týkající se konkrétních škol na poznatky, které byly z hlediska sledovaných znaků velmi úspěšných a méně úspěšných tříd formulovány na základě dat z mezinárodních šetření TIMSS 2015 a TIMSS 2011.

Méně úspěšné třídy patřily do škol, které se častěji vyznačovaly následujícími rysy:

- V rámci výběrového zjišťování výsledků žáků dosahovali žáci těchto škol podprůměrné úspěšnosti.
- Komplexní inspekční činnost poukazovala z hlediska výuky přírodovědných předmětů na prvním i druhém stupni na převahu frontální výuky s nižší mírou zapojování učebních pomůcek a didaktické techniky a s nižší mírou zapojení činností vyžadujících samostatný aktivní přístup žáků.
- Pojetí výuky nekladlo příliš důraz na snahu motivovat žáky (převaha žáků s nižší motivací k učení).

Velmi úspěšné třídy patřily do škol, které se častěji vyznačovaly následujícími rysy:

- V rámci výběrového zjišťování výsledků žáků dosahovali žáci těchto škol průměrné či nadprůměrné úspěšnosti.
- Komplexní inspekční činnost poukazovala z hlediska výuky přírodovědných předmětů na prvním i druhém stupni na využívání efektivní frontální výuky doplňované o další činnosti (např. skupinová práce).
- Míra využívání učebních pomůcek a didaktické techniky byla vyšší – a způsob využívání vytvářel podnětější výukové prostředí.
- Žákům byla v hodinách častěji poskytována okamžitá zpětná vazba. V hodinách byla patrná snaha o vyšší vstupní motivaci žáků a snaha o průběžné motivační hodnocení žáků.
- V hodinách byla pozornost věnována experimentům či simulacím reálné situace a aplikaci učiva během ní.



