

ČSI

Česká školní
inspekce

Kvalita vzdělávání v České republice

Výroční zpráva

2020
2021



**Kvalita a efektivita vzdělávání
a vzdělávací soustavy
ve školním roce 2020/2021**

Výroční zpráva České školní inspekce

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021

Výroční zpráva České školní inspekce

Autoři:

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

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA, PhDr. Josef Basl, Ph.D., PhDr. Tomáš Beneš, PaedDr. Alice Bláhová, Mgr. Radovan Bogdanowicz, PhDr. Irena Borkovcová, MBA, Mgr. Simona Boudová, Bc. Eva Brabcová, Mgr. Monika Brusenbauch Meislová, Ph.D., Mgr. Bc. Jana Cipínová, Mgr. Vladislava Coufalová, MBA, Ing. Pavel Čámský, Bc. Stanislav Daniel, Mgr. Ludmila Dobalová, Mgr. Petr Drábek, Mgr. Roman Folwarczný, Mgr. Bc. Gabriela Francová, Ing. Alena Fürstová, doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA, Mgr. Jiří Holomek, Mgr. Iveta Hroudová, Mgr. Petra Chaloupková, Mgr. Karolína Chovancová, Mgr. Milena Jiřová, Mgr. Renáta Juránová, Lucie Kovaříková, PhDr. Vlastislav Kožela, Mgr. Pavla Křepelková, Mgr. Jitka Křížková, MBA, Mgr. Stanislava Kudrmannová, doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D., Mgr. Kateřina Lukschová, Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, Ph.D., Mgr. Mirka Machková, Mgr. Dana Machová, PhDr. Šárka Maleňáková, Ph.D., doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D., Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrý, PhDr. Dana Musilová, Mgr. Alena Navrátilová, PhDr. Ondřej Neumajer, Ph.D., Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA, Ing. Jana Novosáková, Ph.D., MBA, PaedDr. Miloslava Paclíková, Ing. Varja Paučková, Mgr. Tomáš Pavlas, Mgr. Tomáš Plha, Ing. Michal Pohludka, Ph.D., MBA, LL.M., Mgr. Robin Pokorný, Mgr. Miroslav Pospíšil, Ing. Dana Pražáková, Ph.D., Mgr. Kateřina Pšenková, doc. RNDr. Aleš Ruda, Ph.D., PaedDr. Hana Sedláčková, Mgr. Věra Sedláčková, Mgr. Pavel Schönwälder, Ing. Renata Skutková, Mgr. Michal Soukop, Bc. Jiří Stárek, Mgr. Petr Suhomel, Dr., Mgr. Daniela Swart, doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D., PhDr. Mgr. Petr Vlček, Ph.D., PhDr. Šárka Vokounová, Ph.D., Ing. Blanka Vytrhlíková, MBA, Mgr. Pavlína Zahradníková, Mgr. Markéta Zapletalová, Ph.D., Mgr. Kateřina Zymová

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

ISBN 978-80-88087-65-6 (online ; pdf)

ISBN 978-80-88087-66-3 (online ; ePub)

V roce 2021 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



Celý školní rok 2020/2021 byl velmi významně poznamenán opatřeními navázanými na řešení pandemie nemoci covid-19. Ta se silně dotkla také škol a školských zařízení, školy musely po většinu roku vyučovat distančně a školská zařízení vykonávala pouze omezený provoz. Zvláštním případem byly mateřské školy, které i v náročném pandemickém období vzdělávaly v prezenčním režimu, a byly tak spolu se zdravotníky a dalšími vybranými profesemi v té pověstné první linii.

Po celý školní rok se Česká školní inspekce systematicky věnovala zejména sledování a vyhodnocování realizace distančního vzdělávání a realizovala řadu činností směřujících k podpoře škol. Hlavním cílem každé aktivity České školní inspekce v tomto náročném období bylo především vysledovat pozitivní a inspirativní přístupy škol v různých problematikách souvisejících s distanční výukou, v případě potřeby školám metodicky pomáhat, diskutovat s nimi vhodné cesty k poskytování udržitelného distančního vzdělávání a také připravovat náměty a doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pro nastavení využitelné centrální podpory směrem ke školám.

Již v prvních měsících školního roku nabídla Česká školní inspekce všem školám možnost konzultací v tématech souvisejících s distančním vzděláváním s cílem pomoci jim řešit obtíže, s nimiž se v rámci distančního vzdělávání setkávaly. O tyto metodické konzultace projevil zájem stovky škol, se kterými Česká školní inspekce na základě dohody a přání ředitele školy telefonicky, prostřednictvím videohovorů nebo i formou prezenčních návštěv diskutovala otázky související zejména s přípravou a organizací distančního vzdělávání, se zaměřením distanční výuky a s formami distančního vzdělávání, s obsahovými prioritami distanční výuky, s distančním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s hodnocením a poskytováním zpětné vazby či komunikací s žáky a jejich rodiči.

Vedle toho Česká školní inspekce nabídla žákům připravujícím se na přijímací zkoušky na střední školy a na maturitu podporu formou pořízení elektronické verze testů, které byly v minulých letech při přijímacích zkouškách a maturitních zkouškách použity, do inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, který v režimu tzv. domácího vzdělávání mohli žáci zdarma a komfortně využívat. Počty stažených a vyhodnocených testů se pohybovaly v řádu mnoha desítek tisíc, což svědčí o tom, že tuto formu podpory žáci přivítali. Současně Česká školní inspekce do testovací aplikace pořídila také mnoho testů v rámci realizace vzdělávacího programu UčíTelka, který byl zejména v předcházejícím školním roce při vzdělávání na dálku zásadní pomocí. Smyslem práce České školní inspekce je poskytovat jak školám a školským zařízením, tak i státu a všem dalším aktérům vstupujícím z různých pozic do počátečního vzdělávání, komplexní, obsahově bohatou a kvalitativně silnou zpětnou vazbu o kvalitě a efektivitě vzdělávání a současně i nabízet konkrétní náměty a doporučení směřující k průběžnému zvyšování kvality vzdělávání. Rovněž za školní rok 2020/2021 nabízíme velké množství důležitých zjištění, závěrů a doporučení, s nimiž je možné při poskytování jedné z nejdůležitějších veřejných služeb, kterou vzdělávání nepochybně je, pracovat.

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


OBSAH

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA.....	3
1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021	10
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
2.1 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
2.1.1 ŠKOLY A DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	14
2.1.2 PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	22
2.1.3 FINANČNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.1.4 PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.1.4.1 ŘEDITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	24
2.1.4.2 UČITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL	26
2.1.5 ŘÍZENÍ ŠKOL V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	34
2.2 PRŮBĚH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
2.2.1 KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	37
2.2.2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	41
2.3 VÝSLEDKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	44
2.3.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....	44
2.4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	50
3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	58
3.1 VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	59
3.1.1 POČET ŠKOL, TŘÍD, ŽÁKŮ A UČITELŮ	59
3.1.2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁCI CIZINCI.....	62
3.1.3 FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	64
3.2 PODMÍNKY, PRŮBĚH A VÝSLEDKY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021	65
3.2.1 ZAJIŠTĚNÍ DIGITÁLNÍ TECHNIKY PRO DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	65
3.2.2 PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – ÚROVEŇ DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ	67
3.2.3 ŘÍZENÍ A ORGANIZACE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	67
3.2.4 PEDAGOGICKÉ ŘÍZENÍ A SPOLUPRÁCE V OBLASTI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	69
3.2.5 ÚČAST ŽÁKŮ V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A PODPORA ŽÁKŮ.....	72
3.2.6 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V OBDOBÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	73
3.2.7 PRŮBĚH DISTANČNÍ VÝUKY	74
3.2.7.1 VYBRANÉ KONTEXTOVÉ ASPEKTY PRŮBĚHU DISTANČNÍ VÝUKY.....	77
3.2.7.2 TECHNICKÉ A BEZPEČNOSTNÍ ASPEKTY PRŮBĚHU DISTANČNÍ VÝUKY	80
3.2.8 VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY ŽÁKŮ A DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	82
3.3 ADAPTAČNÍ OBDOBÍ PO NÁVRATU ŽÁKŮ DO ŠKOL	82
3.4 VÝSLEDKY ŽÁKŮ V MEZINÁRODNÍM ŠETŘENÍ TIMSS 2019.....	84
3.5 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	85

4	STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	94
4.1	VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	95
4.1.1	POČET ŠKOL, TŘÍD, ŽÁKŮ A UČITELŮ	95
4.1.2	ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁCI S JINÝM STÁTNÍM OBČANSTVÍM.....	97
4.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	99
4.2	PODMÍNKY, PRŮBĚH A VÝSLEDKY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021	100
4.2.1	ZAJIŠTĚNÍ DIGITÁLNÍ TECHNIKY PRO DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	100
4.2.2	PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – ÚROVEŇ DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ	101
4.2.3	ŘÍZENÍ A ORGANIZACE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	102
4.2.4	PEDAGOGICKÉ ŘÍZENÍ A SPOLUPRÁCE V OBLASTI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	104
4.2.5	ÚČAST ŽÁKŮ V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A PODPORA ŽÁKŮ.....	106
4.2.6	HODNOCENÍ ŽÁKŮ V OBDOBÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	107
4.2.7	PRŮBĚH DISTANČNÍ VÝUKY	108
4.2.7.1	VYBRANÉ KONTEXTOVÉ ASPEKTY PRŮBĚHU DISTANČNÍ VÝUKY.....	111
4.2.7.2	TECHNICKO-BEZPEČNOSTNÍ ASPEKTY PRŮBĚHU DISTANČNÍ VÝUKY	113
4.2.8	VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY ŽÁKŮ A DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	115
4.3	ADAPTAČNÍ OBDOBÍ PO NÁVRATU ŽÁKŮ DO ŠKOL	115
4.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	116
5	ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	124
5.1	PODMÍNKY ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	124
5.1.1	ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	124
5.1.2	ORGANIZACE VÝUKY V DOBĚ MIMOŘÁDNÝCH OPATŘENÍ.....	126
5.1.3	ZAPOJENÍ ŽÁKŮ DO DISTANČNÍ VÝUKY.....	126
5.1.4	MATERIÁLNÍ PODMÍNKY PRO ZAJIŠTĚNÍ DISTANČNÍ VÝUKY.....	126
5.1.5	PODPORA PEDAGOGŮ PŘI DISTANČNÍ VÝUCE	127
5.2	HODNOCENÍ ŽÁKŮ V OBDOBÍ DISTANČNÍ VÝUKY	127
5.3	KOMUNIKACE S RODIČI ŽÁKŮ	127
5.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	128
6	ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	132
6.1	PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	133
6.1.1	DĚTI V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	133
6.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	133
6.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	134
6.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	135
6.1.5	ŘÍZENÍ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	135
6.1.6	PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ DO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	136
6.2	PRŮBĚH VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	137

6.2.1	REALIZOVANÉ VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ METODY	139
6.3	VÝSLEDKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	140
6.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	141
7	ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	146
7.1	PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	147
7.1.1	KLIENTI ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ.....	147
7.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ, PROVOZNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	148
7.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	148
7.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	149
7.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ.....	150
7.2	PRŮBĚH PORADENSKÉ ČINNOSTI.....	153
7.3	VÝSLEDKY ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ.....	159
7.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	162
8	SYSTEMOVÝ PROJEKT KOMPLEXNÍ SYSTÉM HODNOCENÍ.....	166
8.1	VÝSLEDKY MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ A PUBLIKACE S UVOLNĚNÝMI ÚLOHAMI	166
8.2	SEKUNDÁRNÍ ANALÝZY	167
8.3	ZVYŠOVÁNÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL.....	167
8.4	ZÁVĚR	168
9	MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE	170
9.1	ZAPOJENÍ ČŠI DO MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ IEA A OECD	171
9.1.1	ZAJIŠTĚNÍ PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA A TALIS.....	172
9.1.2	UVOLNĚNÉ ÚLOHY TIMSS, PIRLS, PISA – DIDAKTICKÁ INSPIRACE PRO UČITELE.....	174
9.2	ČLENSTVÍ V SICI (STÁLÉ MEZINÁRODNÍ KONFERENCI INSPEKTORÁTŮ, THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF INSPECTORATES).....	175
9.3	AKTIVITY ČŠI V SYSTÉMU EVROPSKÝCH ŠKOL VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021	175
9.3.1	PRIORITY VE VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÝCH ŽÁKŮ VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021	177
9.3.2	SPOLUÚČAST ČŠI NA ROZVOJI SYSTÉMU EVROPSKÝCH ŠKOL.....	178
9.3.3	PŘEHLED NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH AKTIVIT NÁRODNÍCH INSPEKTOREK EVROPSKÝCH ŠKOL VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021	182
9.4	BILATERÁLNÍ A SPECIFICKÉ FORMY MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE	183
10	ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST	186
11	KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	190
11.1	SOUHRNNÉ POZNATKY Z KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	190
11.1.1	ZÁKLADNÍ ÚDAJE O KONTROLE ZAŘÍZENÍ ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	190
11.2	SOUHRNNÉ VÝSLEDKY Z KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ.....	191
11.3	ZÁVĚRY	193
11.4	DOPORUČENÍ.....	194

TABULKOVÁ ČÁST	196
PŘÍLOHA 1 SEZNAM ZKRATEK	210
PŘÍLOHA 2 ZMĚNY V PRÁVNÍCH PŘEDPÍSECH	213
PŘÍLOHA 3 SLOVNÍK POJMŮ UŽÍVANÝCH V RÁMCI ČINNOSTI ČŠI	217
TEMATICKÁ ZPRÁVA DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	243
TEMATICKÁ ZPRÁVA DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOLÁCH	305
TEMATICKÁ ZPRÁVA NÁVRAT ŽÁKŮ K PREZENČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	359
TEMATICKÁ ZPRÁVA SPOLEČNÉ ZNAKY VZDĚLÁVÁNÍ V ÚSPĚŠNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	399
METODICKÉ DOPORUČENÍ INSPIRACE PRO PODPORU POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ V RÁMCI RŮZNÝCH ŠKOLNÍCH AKTIVIT	435
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA PODMÍNKY PRO DISTANČNÍ VÝUKU ČESKÝCH ŽÁKŮ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ	469
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA PISA 2018 WELL-BEING ŽÁKŮ, TŘÍDNÍ KLIMA, POUŽÍVÁNÍ ICT A VNÍMÁNÍ ROLE UČITELE	491
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA TALIS 2018 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU, PROBLÉMOVÉ TŘÍDY A APLIKACE DIDAKTICKÝCH METOD UČITELI	657
ZJIŠTĚNÍ ZE SEKUNDÁRNÍCH ANALÝZ VSTŘÍCNÉ PROSTŘEDÍ A VZTAHY VE ŠKOLE A JEJICH VLIV NA PRŮBĚH A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ	781
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA PISA 2018 RŮSTOVÉ NASTAVENÍ MYSLI ŽÁKŮ A JEHO VLIV NA VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ	811

A large, hollow number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. To its left and right are two horizontal grey bars of equal length, extending from the left and right edges of the page respectively towards the center.

1

Přehled inspekční činnosti ve školním roce 2020/2021

Počty akcí 2020–2021 **prezenční**



Počty akcí 2020–2021 **distanční**



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

2

Předškolní vzdělávání

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Institucionální předškolní vzdělávání nabývá stále většího významu jako výchozí etapa pro celoživotní učení dětí. Mezinárodní instituce, zejména OECD a Evropská komise (dále také „EK“) stále důsledněji a častěji upozorňují na skutečnost, že předškolní vzdělávání má pro celkový rozvoj dítěte nezastupitelnou roli. Od narození do zahájení povinné školní docházky je období, ve kterém se nejvíce formuje osobnost dítěte, a proto velmi záleží na tom, aby vzdělávání a výchova dítěte v tomto období byla poskytována v co nejvyšší kvalitě.

V mezinárodním kontextu není předškolní vzdělávání pojímáno izolovaně a v klasifikačním nástroji¹ mezinárodní organizace UNESCO je předškolní vzdělávání a raná péče (mezinárodně označované jako „Early Childhood Education and Care“, dále také „ECEC“) klasifikováno jako vzdělávací úroveň ISCED 0². Zákonné nastavení předškolního vzdělávání v České republice (dále také „ČR“) a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV³) zaručují, že jsou splněna veškerá kritéria této mezinárodní klasifikace, tzn. že předškolní vzdělávání má záměrné vzdělávací pedagogické atributy, je realizováno kvalifikovanými pracovníky, probíhá v institucionalizovaném prostředí, splňuje minimální intenzitu⁴ a je zaměřeno na děti do vstupu na úroveň ISCED 1. Programy poskytující pouze péči o děti (například zajištění dohledu, výživy a zdraví), tzn. péče v dětských skupinách, takto označovány být nemohou.

Předškolní vzdělávání je realizováno převážně v mateřských školách (dále také „MŠ“), které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“). Je organizováno v souladu s § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále také „školský zákon“) pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, nejdříve však pro děti od dvou let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Do MŠ zřízené obcí nebo svazkem obcí se přednostně přijímají děti, které před začátkem školního roku dosáhnou nejméně třetího roku věku, pokud mají místo trvalého pobytu, v případě cizinců místo pobytu, v příslušném školském obvodu.⁵ Od 1. září 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání školským zákonem stanoven jako povinný a je poskytován bezúplatně. Povinnost nastoupit do MŠ mají děti, které k prvnímu září příslušného školního roku dosáhnou pěti let. Povinnost předškolního vzdělávání mohou děti plnit i jiným způsobem, a to buď individuálním vzděláváním dítěte (které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy), vzděláváním v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální⁶, anebo vzděláváním v zahraniční škole na území ČR.

Ze strany MŠMT a vládních orgánů je oblast předškolního vzdělávání věnována stále větší pozornost. Tyto instituce při tvorbě vzdělávací politiky reagovaly mimo jiné i na předkládaná zjištění a doporučení ČŠI pro segment předškolního vzdělávání v předchozích letech a navázaly na ně při tvorbě zásadních strategických dokumentů. Cíle v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*⁷ jsou zaměřeny zejména na vytváření efektivního modelu péče o děti v předškolním věku, zvyšování spravedlivosti ve vzdělávání, zvyšování podílu dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání, eliminaci odkladů školní docházky, maximální rozvoj potenciálu všech dětí včetně rozvoje jejich tvořivosti atd. ČŠI v této kapitole předkládá zjištění, která monitorují, zda a jak se stanovené cíle daří v praxi naplňovat. Koncepční dokument *Strategie 2030+* v kartě klíčových opatření pro období 2020–2023 *Podpora předškolního vzdělávání* si klade za cíl neustále zvyšovat kvalitu předškolního vzdělávání a zapojovat do něj stále čím dál více dětí. Cestou ke zvýšení kvality má být proměna obsahu vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, podpora pedagogů a individualizovaná práce s dětmi.

¹ Určeném pro sestavování statistik o vzdělávání na mezinárodní úrovni.

² Klasifikace ISCED 0 je rozdělena do dvou kategorií, na ISCED 01 a ISCED 02. Toto rozdělení závisí na věku a na úrovni složitosti vzdělávacího obsahu vzdělávání. Programy ISCED 01 jsou obecně určeny pro děti mladší 3 let, vzdělávací programy ISCED 02 jsou určeny dětem od 3 let do začátku primárního vzdělávání.

³ <https://www.msmt.cz/file/56051/>

⁴ Dobu trvání nejméně 2 hodiny denně; a dobu trvání minimálně 100 dní v roce.

⁵ Dle § 179 odst. 3 nebo jsou umístěny v tomto obvodu v dětském domově, a to do výše povoleného počtu dětí uvedeného ve školském rejstříku.

⁶ Podle § 47 a 48a.

⁷ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

V průběhu školního roku 2020/2021 došlo k několika významným změnám v právních předpisech, týkajících se předškolního vzdělávání. Po zcela nových zkušenostech v souvislosti s pandemií covidu-19 byl pozměněn školský zákon a novelou vyhlášenou pod č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020 byla stanovena pravidla pro vzdělávání distančním způsobem v některých mimořádných situacích uzavření škol či zákazu přítomnosti dětí v MŠ. Zákonem je nyní nově stanovena povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání distančním způsobem pro děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné. Rovněž je stanovena povinnost dětí se tímto způsobem vzdělávat. Distanční vzdělávání je MŠ povinná zajistit v případě, pokud není možná osobní přítomnost většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné z celé MŠ, z odloučeného pracoviště, nebo nejméně z jedné třídy, pokud se v ní vzdělávají pouze tyto děti⁸. Postačí naplnění jedné z těchto tří podmínek. Vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle RVP PV a školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále „ŠVP PV“) v míře odpovídající okolnostem. Není tedy povinností je naplnit beze zbytku.

Vyhláška č. 271/2021 Sb. změnila znění vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Novelou se do § 1d doplňuje odstavec 11, který zakotvuje organizaci vzdělávání ve skupinách pro jazykovou přípravu a zvýšením PHmaxu zabezpečuje její financování. Pokud jsou na jednotlivém místě poskytovaného vzdělávání aspoň 4 děti cizinci a vztahuje se na ně povinné předškolní vzdělávání, ředitel je povinen zřídit skupinu pro bezplatnou jazykovou přípravu, aby zajistil plynulý přechod těchto dětí do základního vzdělávání. Tato jazyková příprava je v rozsahu 1 hodiny týdně a může být vhodně rozdělena do kratších časových úseků. Tato úprava byla zakotvena nově i v RVP PV⁹ a školy jsou povinny uvést svůj ŠVP PV do souladu s RVP PV k 1. 9. 2021.

Vzdělávání v mateřských školách bylo ve školním roce 2020/2021, stejně jako předchozí školní rok, významně ovlivněno protiepidemiologickými opatřeními souvisejícími s pandemií covidu-19. Od 1. března byly uzavřeny všechny MŠ. Mimořádné opatření Ministerstva zdravotnictví k omezení provozu ve školách a školských zařízeních umožnilo v 1. fázi rozvolnění, tedy od 12. 4. 2021, přítomnost v MŠ dětem, které mají povinné předškolní vzdělávání, ve skupině maximálně 15 dětí. Od 26. dubna se postupně otevíraly plné provozy MŠ ve vybraných krajích, od 10. května probíhalo plné vzdělávání ve všech krajích ČR.

Inspekční činnost v mateřských školách byla omezením provozu v MŠ výrazně limitována a počet realizovaných inspekcí byl v letošním školním roce výrazně nižší, než tomu bylo v předchozích letech. V průběhu školního roku bylo provedeno celkem 330 vstupů do mateřských škol. V 323 z nich (97,9 %) byla realizována komplexní inspekční činnost s využitím hodnoticího nástroje *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních*¹⁰ vycházejícího z modelu tzv. „kvalitní školy“. Tento nástroj pro externí hodnocení školy v modifikaci pro oblast předškolního vzdělávání je využíván dlouhodobě a jeho prostřednictvím je možné sledovat vývoj hodnocení škol v jednotlivých kritériích. ČŠI věnuje letošní rok pozornost pozitivním a negativním trendům za poslední čtyři roky, tedy od roku 2017/2018. Jedním z pozitivně hodnocených kritérií¹¹ je zpracování ŠVP PV, který má většina škol v souladu s požadavky RVP PV i se svojí vizí školy. Dále pak kritéria, která dokládají, že MŠ dokáže zajistit dětem vyhovující materiální prostředí a že je pro ně MŠ vstřícným a bezpečným místem pro jejich učení. Pozitivně je hodnoceno vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání a spolupráce s partnery. Ředitelům a učitelům škol se daří pečovat o pozitivní vzájemné vztahy a nastavovat vstřícnou komunikaci pro vzájemnou spolupráci všech aktérů při vzdělávání. Naopak z hodnocení několika dalších kritérií¹² vyplývá, že v činnosti mateřských škol stále přetrvávají problematické oblasti, na které ČŠI dlouhodobě upozorňuje. První se týká pedagogického řízení školy a povinnosti ředitele školy aktivně řídit, pravidelně monitorovat a vyhodnocovat práci školy a v případě potřeby přijímat účinná opatření. Druhou oblastí je péče ředitelů MŠ o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváření podmínek pro výměnu pedagogických zkušeností a účinná podpora začínajících učitelů. Ke zlepšování nedochází ani v oblasti individualizace vzdělávání. Je třeba zlepšit systematické sledování vzdělávacího pokroku každého dítěte a při plánování i realizaci vzdě-

⁸ Postačí naplnění jedné z těchto tří podmínek.

⁹ http://www.nuv.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf

¹⁰ https://www.csicr.cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2021-2022_Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-v

¹¹ Pozitivně jsou hodnocena kritéria, ve kterých dosáhlo hodnocení úrovně výborné a očekávané 85 % MŠ a více: 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.2, 2.4, 2.5, 3.2, 6.1, 6.2, 6.3.

¹² 2.1, 2.3, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 5.1, 5.3.

lávání důsledněji zohledňovat individuální potřeby jednotlivých dětí. Rezervy mají MŠ i ve vyhodnocování úspěšnosti dětí ve vzdělávání jak v jeho průběhu, tak i při jeho ukončování. Více podrobnějších informací je uvedeno v textu jednotlivých podkapitol. ČŠI věnuje výše uvedeným oblastem v závěru kapitoly opětovně důslednou pozornost a předkládá i cílená metodická doporučení.

Nástroj pro hodnocení škol *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních* je veřejně dostupným materiálem. ČŠI doporučuje jeho praktické využití i pro potřeby vnitřního hodnocení v jednotlivých mateřských školách a pro externí hodnocení školy jejím zřizovatelem. Na podporu zkvalitnění evaluační činnosti v MŠ zrealizovala ČŠI v rámci metodické pomoci školám 126 seminářů, které byly souběžně zaměřeny i na zvyšování celkové kvality ŠVP PV prostřednictvím využití nástroje InspIS ŠVP. Elektronický informační systém InspIS ŠVP může mateřským školám výrazně napomoci při vytváření, editaci a úpravě ŠVP PV na základě RVP PV. Umožňuje školám důsledněji se soustředit na jeho obsah, jelikož soulad s RVP PV je systémem formálně kontrolován. Pro tvorbu, úpravy svých školních vzdělávacích programů a pro vytváření třídních vzdělávacích programů využilo informační systém ČŠI InspIS ŠVP již více než 2 000 MŠ. Necelá polovina z celkového počtu MŠ (45,2 %) využívá informační systém InspIS Portál, který ČŠI školám rovněž nabízí. Jejich podíl se od loňského roku zvýšil o 10 %. MŠ mohou prostřednictvím tohoto portálu přehledně publikovat podrobnosti o své škole, jejím zaměření a vzdělávacích aktivitách.

2.1 Podmínky předškolního vzdělávání

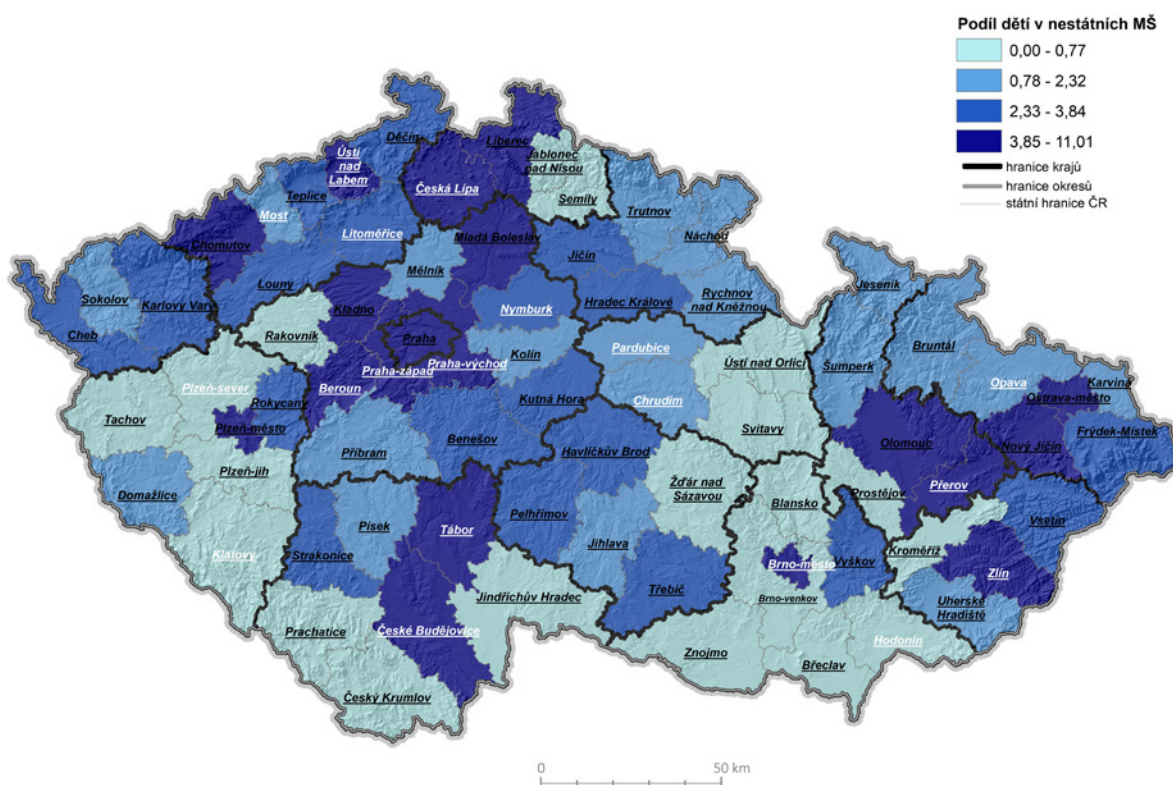
2.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání

Počet mateřských škol v ČR měl v uplynulých letech mírně stoupající tendenci a tento vývoj pokračoval. Další statistická hlediska se v letošním roce oproti minulému téměř nezměnila. V současné době eviduje MŠMT celkem **5317 škol**, meziroční nárůst činí pouze 13 škol. Zastoupení jednotlivých zřizovatelů v celkovém množství škol se nezměnilo, stejně jako podíl škol pro děti se SVP.

TABULKA 1 | Školy v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Mateřské školy		
	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Počet škol celkem	5 287	5 304	5 317
z toho počet škol pro děti se SVP	112	111	112
Podíl soukromých škol (v %)	7,5	7,6	7,6
Podíl církevních škol (v %)	0,9	0,9	0,9
Podíl malých škol (MŠ do 50 dětí)	54,3	54,1	54,9
Počet tříd	16 064	16 295	16 526

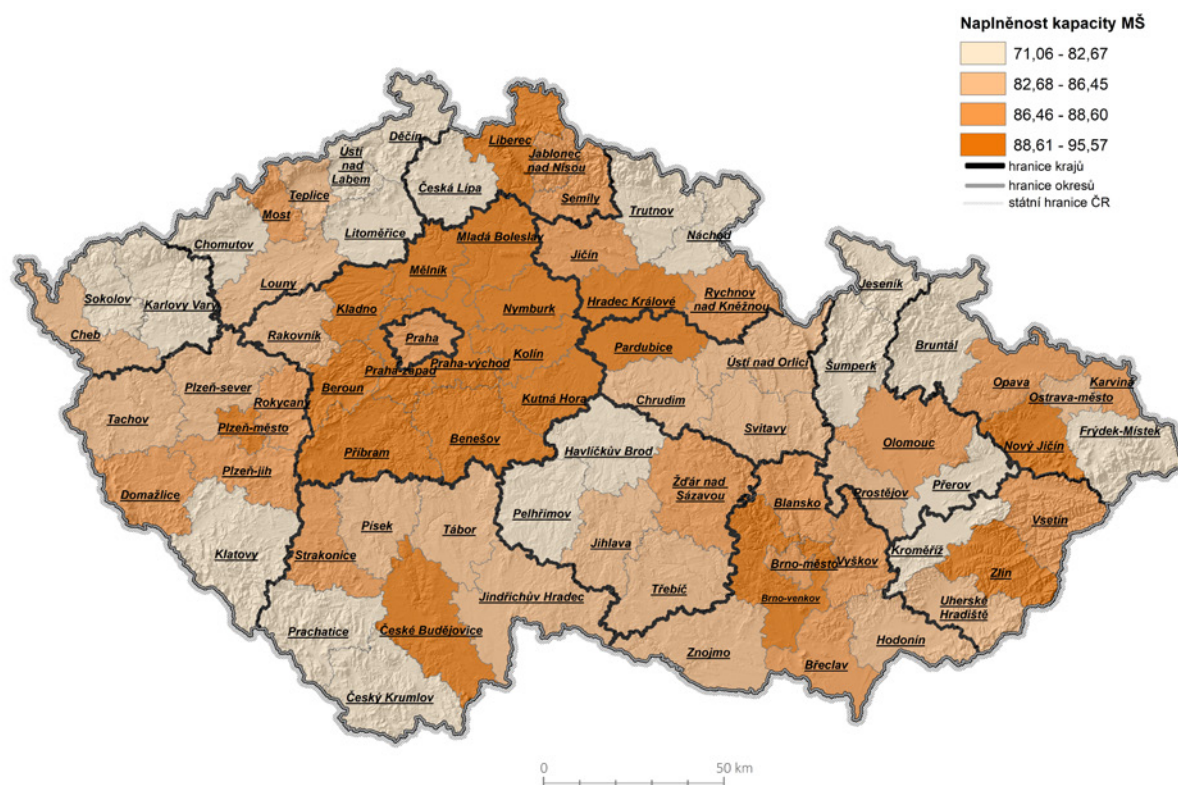
Z mapky níže je patrné nerovnoměrné zastoupení soukromých a církevních škol. Nejvíce jich je v Praze, v dalších krajských městech a v několika okresech.

MAPA 1 | Podíl dětí v nestátních MŠ (soukromých a církevních, v %)

Zajímavé je porovnání podílu dětí v nestátních MŠ s naplněností kapacit MŠ. V některých okresech je podíl dětí umístěných v soukromých a církevních MŠ vyšší, přestože se ukazuje, že v kapacitách „státních“¹³ MŠ mohou být stále rezervy. K takovým patří například: Karlovy Vary, Chomutov a Česká Lípa.

¹³ Zřizovaných zejména obcemi a svazky obcí.

MAPA 2 | Naplněnost kapacity MŠ (v %)



Jedním z hlavních důvodů založení soukromé mateřské školy, který necelá polovina dotazovaných ředitelů soukromých MŠ (46,1 %) v posledních pěti letech uváděla, byla poptávka rodičů nebo záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací směr (například lesní školky, školy Montessori, Waldorfské apod.). Dále pak poptávka rodičů nebo záměr zřizovatele profilovat vzdělávání (18,9 %), nedostatečná kapacita v místě zřizovaného subjektu (18 %) a expanze dříve založeného soukromého subjektu, například již existující ZŠ, SŠ (13,2 %).

Podobně jako v předchozím roce se téměř nezměnila věková struktura dětí, které se účastní předškolního vzdělávání. Z celkového počtu 357 598 tvoří největší podíl děti 5–6leté (29,7 %), dále děti 4–5leté (28,7 %), následují děti 3–4leté (26 %), dětí starších 6 let je 5,9 %. Pokračuje trend úbytku dětí mladších 3 let v MŠ. Nyní je jich 9,7 %, loni jich bylo 11,8 % a předloni 12,5 %. Souvisí to pravděpodobně s větší dostupností dětských skupin, a naopak s menší podporou při přijímání starších batolat do mateřských škol, což je uvedeno také v textu níže.

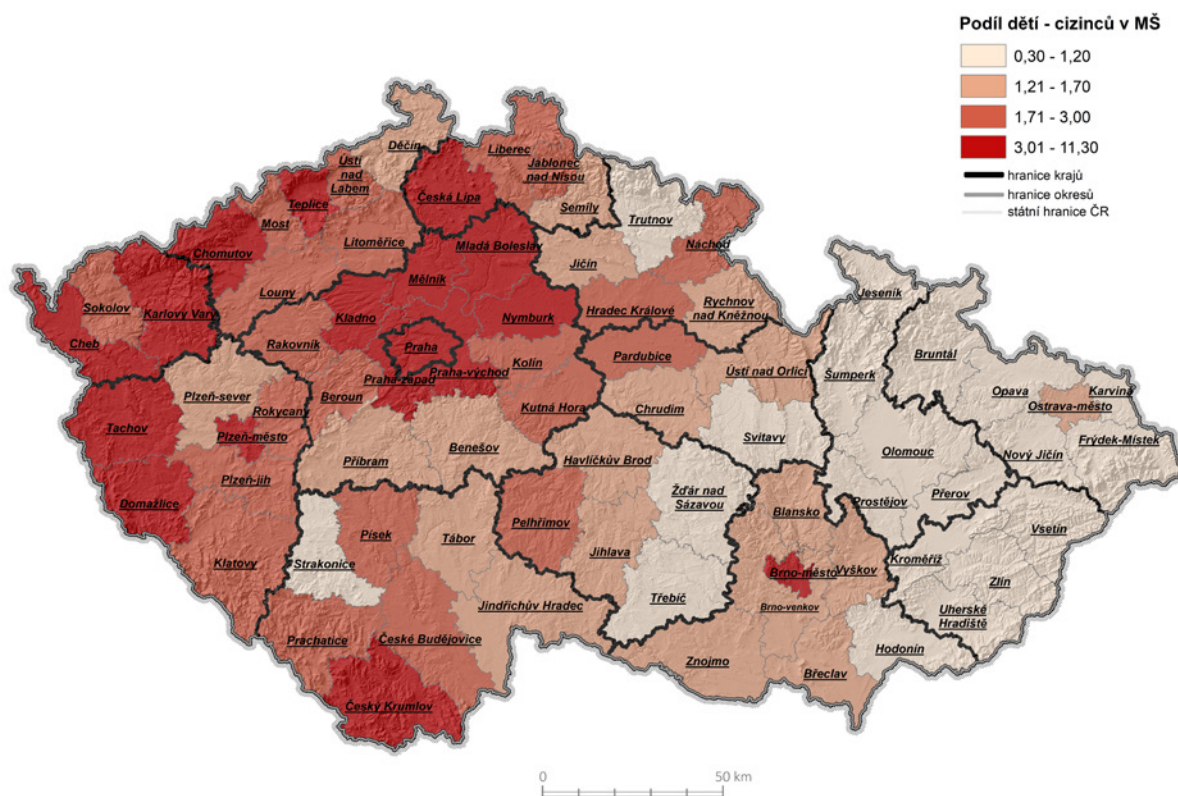
Již několik let se nemění podíl dětí se zdravotním postižením vzdělávajících se v MŠ. Loni činil 3,2 % a letos rovněž. Nemění se ani podíl dětí cizinců. Letos byly zjištěny obdobné hodnoty jako loni i předloni (3,3 %).

TABULKA 2 | Děti v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Počet dětí v MŠ celkem	363 776	364 909	357 598
Podíl dětí se zdravotním postižením (v %)	3,1	3,2	3,2
Podíl cizinců v MŠ (v %)	3,1	3,3	3,3

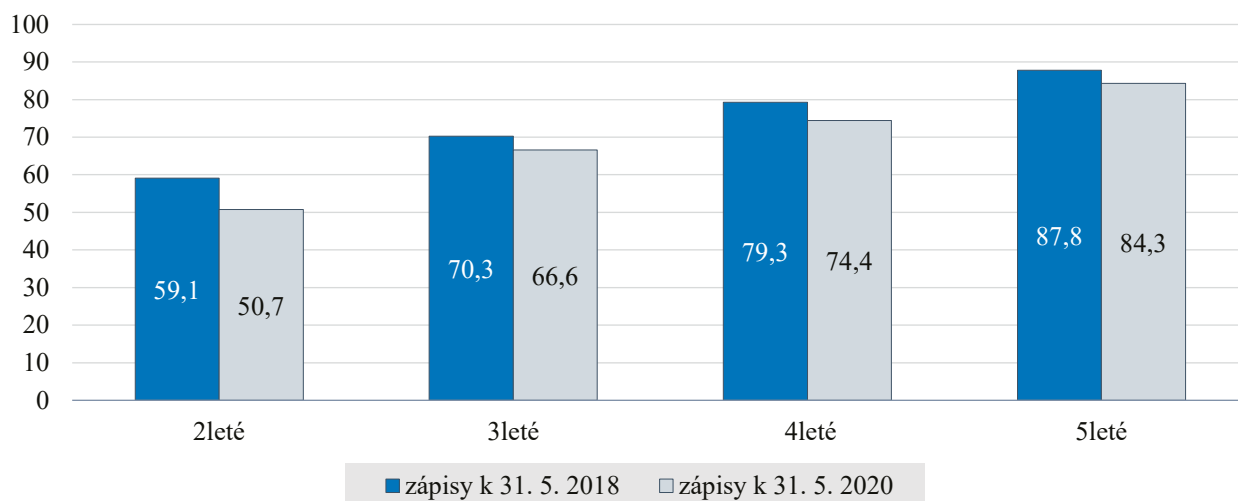
Nejvíce cizinců se soustřeďuje v hlavním městě, ve Středočeském kraji a v okresech západních Čech. Nejpočetněji jsou zastoupeni Ukrajinci, Vietnamci, Slováci a Rusové. Mapa níže ukazuje zastoupení dětí cizinců v jednotlivých okresech.

MAPA 3 | Děti cizinci v MŠ (v %)



Nepříznivý trend vysokého počtu odmítnutých žádostí o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání, tedy nepřijatých dětí, se ještě více prohloubil. Ačkoliv se počet žádostí oproti předchozímu školnímu roku snížil o 2 262, podíl zamítnutých žádostí, uváděný ve *Výkazech o mateřské škole k 30.9.*¹⁴, se zvýšil o 2 %, na 25 % z celkového počtu přijatých žádostí. Z *Výkazu o zápisu k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole podle stavu k 31. 5. 2021*¹⁵ vyplynulo, že podíl odmítnutých žádostí se zvedl ve všech věkových skupinách, nejvíce však u skupiny dětí mladších 3 let. Toto číslo naznačuje, že kapacitní potíže minulých let stále nejsou v některých lokalitách vyřešeny.

GRAF 1 | Výsledky zápisu k předškolnímu vzdělávání v MŠ – zapsaní v poměru k zapisovaným ve věkové skupině (v %)



¹⁴ Výkaz S 1-01.

¹⁵ Výkaz S 51-01.

Počty neuspokojených žádostí však nemusí nutně znamenat, že dítě není nakonec v MŠ umístěno. Rodiče totiž podávají žádosti i do více MŠ a tím jsou údaje zkreslovány. Podíl dětí, jejichž žádosti bylo vyhověno a do MŠ nastoupily, byl 94 %.

Podíl dětí v mateřských školách vzhledem k populačním ročníkům ukazuje následující tabulka. Za poslední tři roky se podíl 3–5letých dětí zásadně nezměnil, mírně však klesl počet dvouletých dětí v MŠ. Pokles je pravděpodobně dopadem nového systému financování přímé pedagogické činnosti v mateřských školách a zavedení financování škol dle tzv. PHmax. Tato změna financování umožnila ředitelkám MŠ snížit počet dětí ve třídě na méně než 28 a mohly tak reagovat na závěry výročních zpráv ČŠI, které v posledních letech upozorňovaly na fakt, že vysoký počet dětí ve třídách neumožňuje učitelkám uplatňovat individualizaci v průběhu vzdělávání a dostatečně se věnovat dětem takto společně vzdělaným.

TABULKA 3 | Podíl na celkovém počtu dětí v populačním ročníku ve školním roce 2018/2019 až 2020/2021

Mateřské školy – podíl na celkovém počtu dětí v populačním ročníku ve školním roce 2018/2019 až 2020/2021	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Mladší než 2 roky	0,6 %	0,4 %	0,2 %
2leté	39,3 %	36,9 %	29,9 %
3leté	82,7 %	82,8 %	80,6 %
4leté	89,1 %	89,9 %	89,6 %
5leté	95,8 %	93,0 %	94,0 %
6leté ²	18,7 %	19,4 %	18,6 %
Starší než 6 let	0,1 %	0,1 %	0,2 %

Jak je již uvedeno výše, Česká republika je jednou ze zemí, která jako jednu z možností podpory přípravy předškolních dětí pro další vzdělávání zavedla od školního roku 2017 povinnost předškolního vzdělávání dětem od pěti let. Toto opatření se stává trendem ve více evropských zemích. V Chorvatsku je zavedeno od roku 2014, v Litvě od roku 2016, ve Finsku od roku 2015 a ve Švédsku od roku 2018. Tři země EU uzákonily povinnou účast déle než jeden rok. V Maďarsku je ECEC povinná pro děti od tří let od září 2015. Ve Francii se věk zahájení povinného vzdělávání snížil ze šesti na tři roky od září 2019. Řecko postupně snižuje počáteční věk povinné předškolní docházky z pěti na čtyři roky (v letech 2018 až 2021). V Belgii se poslední rok předškolního vzdělávání stal povinným od září 2020. Na Slovensku byla plánovaná reforma zavádění povinného předškolního vzdělávání od pěti let odložena z roku 2020 na rok 2021.¹⁶

V souvislosti s povinným předškolním vzděláváním ČŠI monitoruje zastoupení pětiletých v celkovém množství dětí, které se předškolního vzdělávání účastní. Tento podíl se od zavedení povinného předškolního vzdělávání v podstatě nemění a pohybuje se v rozmezí 97–98 %. Největší podíl pětiletých dětí byl v uplynulém školním roce vzděláván v MŠ (94 %), 2,1 % dětí bylo vzděláváno individuálním způsobem, 0,9 % v přípravných třídách a přípravném stupni ZŠ. V tomto součtu nejsou uvedeny děti, které pobývají s rodiči v zahraničí. Údaje potvrzují, že se stále nedaří zapojit do předškolního vzdělávání maximální počet dětí, což je jedním z úkolů Dlouhodobého záměru MŠMT na období 2019–2023.

¹⁶ Zdroj: European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2020: Overview of major reforms since 2015. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1538f2e6-3907-11eb-b27b-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-178475363>, s. 8.

TABULKA 4 | Způsoby vzdělávání pětiletých dětí

Způsob vzdělávání pětiletých dětí	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
MŠ	110 000	109 981	105 869	104 901	104 749	104 522	106 305
přípravné třídy a přípravný stupeň individuální vzdělávání ¹⁷	1 622	1 702	1 588	150	79	960	981
v ZŠ ¹⁸	820	758	719	681	586	564	587
odhad populačního ročníku k 31. 8.	121 996	120 388	113 152	110 037	109 612	111 329	112 825
Způsob vzdělávání pětiletých dětí – podíl na populačním roční- ku (v %)	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
MŠ	90,2	91,4	93,6	95,3	95,6	93,9	94,2
přípravné třídy a přípravný stupeň individuální vzdělávání	1,3	1,4	1,4	0,1	0,1	0,9	0,9
v ZŠ	0,7	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
5leté děti ve vzdělávání celkem	92,2	93,4	95,6	97,4	98,0	97,2	97,7

Důležitost zapojení dětí v předškolním vzdělávání dokládá například studie OECD *The international early learning and child wellbeing study 2020, A Summary of findings*¹⁹, která porovnávala úspěšnost ve vzdělávání u pětiletých dětí. Prezentuje rozdíl ve skóre, které bylo dosaženo v jednotlivých gramotnostech mezi pětiletými dětmi, po započtení socioekonomického statusu, které se předškolního vzdělávání účastnily a které ne. Děti navštěvující předškolní vzdělávání dosahovaly lepší skóre v základní gramotnosti²⁰ v průměru o 13 bodů a v početní gramotnosti²¹ dokonce o 26 bodů²².

Analýzu důvodů neúčasti předškolních dětí v MŠ uváděných rodiči předkládá například průzkum agentury MEDIAN pro OSF.²³ Mimo analýzu důvodů (např. dítě připadá rodičům ještě malé nebo jsou překážkou finanční náklady) průzkum poukazuje na souvislost mezi programem MPSV *Obědy zdarma* a zvýšenou docházkou do MŠ, zlepšenou socializací dětí a zlepšením školních výsledků. Pozitivní výsledky uvedlo kolo 70 % ředitelů ze zapojených MŠ.

Na mapce níže je znázorněn podíl dětí, které nastupují do předškolního vzdělávání až v pěti letech. Je patrné, že existují regiony, ve kterých je podíl těchto dětí vyšší. Jedná se převážně o regiony s vyšším zastoupením dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Přitom je prokázáno, že předškolní vzdělávání má zejména pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí obrovský význam a jeden rok pro ně nemusí být dostatečný.

¹⁷ Vzhledem ke způsobu vykazování dětí v individuálním vzdělávání mateřskými školami ve výkazu S1 nelze ověřit, zda všechny spadají do věkové kohorty pětiletých. Údaj proto může být mírně nadhodnocený.

¹⁸ Podle výkazu M3 jde o děti mladší šesti let v základním vzdělávání.

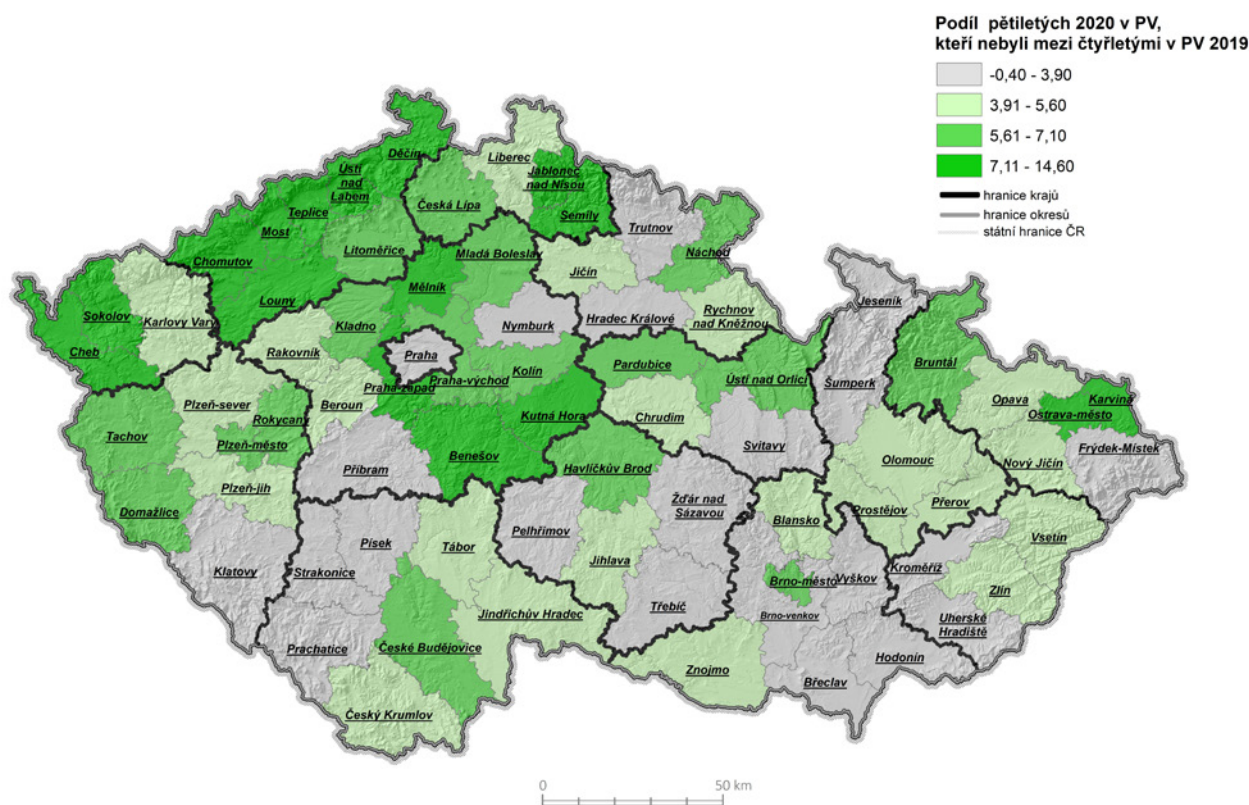
¹⁹ https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/International_Early_Learning_and_Child_Well-being_Study_Summary.pdf, s. 8.

²⁰ Základní gramotnost označuje dovednosti, které děti rozvíjejí, předcházejí ostatním gramotnostem. Nejedná se čistě o čtení a psaní, ale o schopnosti dětí porozumět a komunikovat.

²¹ Početní gramotnost označuje jednoduché řešení problémů a aplikace pojmů a odůvodnění ve vztahu k číslům a počítání, práci s čísly, tvarem a prostorem, měření apod.

²² Tato studie nezaznamenala rozdíly u dětí na základě věku, ve kterém začaly navštěvovat ECEC (tzn. které zahájily předškolní vzdělávání jako tříleté nebo starší).

²³ Zdroj: Průzkum MEDIAN pro OSF, 2017, https://osf.cz/wp-content/uploads/2017/08/OSF_Shrnuti_pro_novinare_fin.pdf.

MAPA 4 | Nově nastupující pětileté děti (podíl pětiletých 2020 v PV, kteří nebyli mezi čtyřletými v PV 2019, v %), MŠMT (výpočet ČŠI)

Tuto skutečnost dokládá například šetření PIRLS 2016,²⁴ ve kterém žáci, kteří navštěvovali formální předškolní vzdělávání alespoň dva roky, dosahovali statisticky významně lepších výsledků v čtenářské gramotnosti než žáci, kteří formální předškolní vzdělávání absolvovali v délce kratší než dva roky nebo vůbec.

Positivní vliv dlouhodobější účasti na předškolním vzdělávání ve vztahu k dosahování výsledků žáků dokládá také šetření TIMSS 2019²⁵. Prokázalo se, že průměrný výsledek žáků s klesající intenzitou počáteční přípravy (která zahrnuje předškolní vzdělávání a podporu počátečních čtenářských²⁶ a početních²⁷ aktivit) rovněž klesá.

Poslední povinný ročník předškolního vzdělávání mohou děti naplňovat i v přípravných třídách základních škol. V uplynulém školním roce pokračoval trend mírného nárůstu těchto tříd (aktuální stav je 349, tj. nárůst o 8 tříd) a ke zvýšení počtu vzdělávaných dětí (nyní 4424). Počet tříd přípravného stupně speciálních škol se zvýšil jen nepatrně (38), v uplynulém školním roce činil aktuální počet 34 tříd se 196 dětmi.

²⁴ Zdroj: ČŠI (2016). Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice. Sekundární analýza PIRLS. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%e3%a1rodn%e3%ad%20%e5%a1et%e5%99en%e3%ad%ID-165-SA-PIRLS-2016_elektronicka-verze_FINAL_9-5-2019.pdf, s. 25.

²⁵ Zdroj: ČŠI (2019) Mezinárodní šetření TIMSS Národní zpráva. Dostupné z: https://csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%e3%a1rodn%e3%ad%20%e5%a1et%e5%99en%e3%ad/TIMSS_2020_e-verze.pdf, s. 68.

²⁶ Čtenářské aktivity zahrnují například: čtení knih, vyprávění příběhů, povídání si o obsahu textu, hraní slovních her, čtení nahlas a čtení nápisů apod.

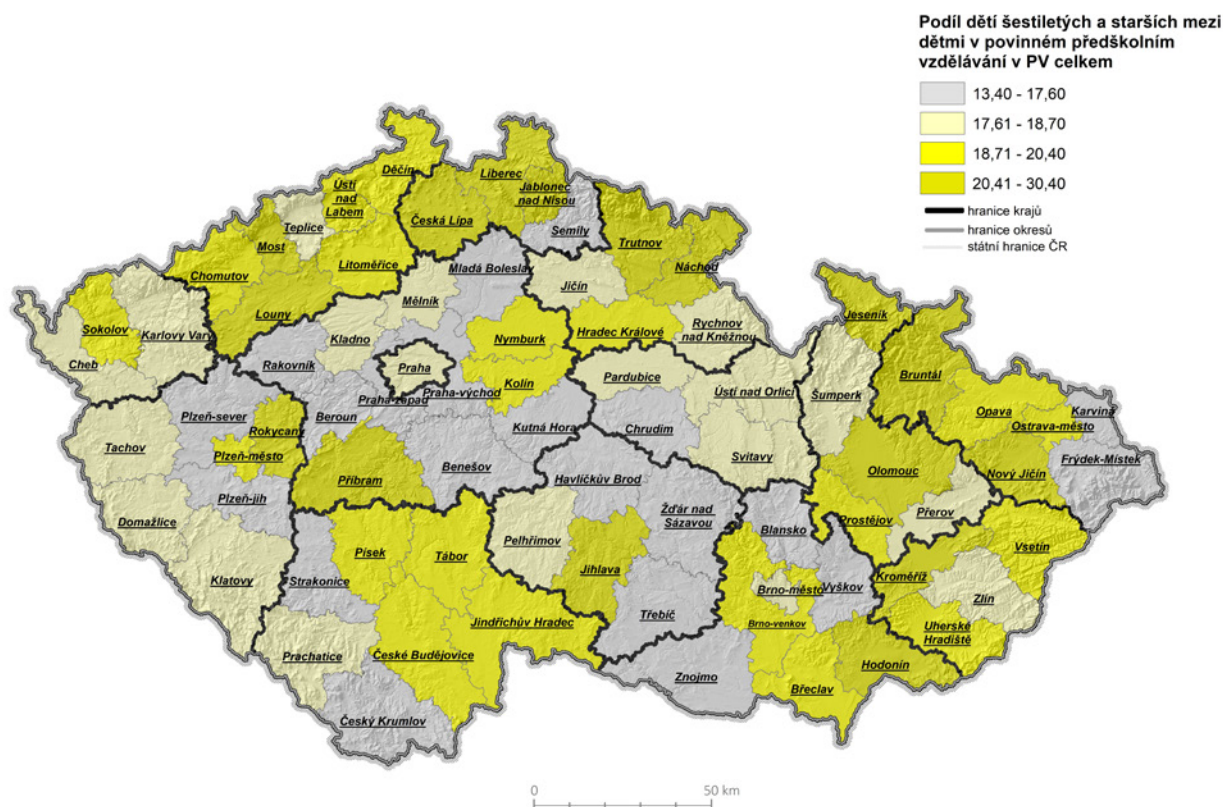
²⁷ Početní aktivity zahrnují například: říkadla, rozpočítadla, počítání věcí, hraní s kostkami nebo stavebnicemi, hraní stolních nebo karetních her, měření nebo vážení věcí apod.

TABULKA 5 | Vývoj počtu dětí v přípravných třídách a přípravném stupni

Přípravné třídy	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Děti pětileté	73	15	894	927
Děti šestileté	3 233	3 074	3 433	3 457
Děti sedmileté a starší	101	43	48	40
Přípravný stupeň	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Děti čtyřleté	26	20	24	17
Děti pětileté	77	64	66	54
Děti šestileté	112	86	90	102
Děti sedmileté a starší	13	16	16	14

Věk, ve kterém děti ukončují předškolní vzdělávání a nastupují do základní školy, je v ČR stanoven, stejně jako ve většině zemí EU, v šesti letech²⁸. Česká republika je jedním z 15 vzdělávacích systémů v rámci 29 systémů EU, ve kterých je povolen odklad povinné školní docházky.²⁹

Počet dětí, kterým byla povinná školní docházka o jeden rok odložena, se dlouhodobě v ČR nedaří snížit. Žádná změna nenastala ani po zavedení povinného předškolního vzdělávání. Podíl šestiletých dětí, které se vzdělávají v MŠ, činil v uplynulém školním roce 18,6 %. Děti s odkladem školní docházky se vzdělávají rovněž v přípravných třídách ZŠ a v přípravném stupni ZŠ speciální. Podíl těchto dětí činil 3,2 % (v přípravných třídách 3 497 dětí a 116 dětí v přípravném stupni ZŠ speciální). Opakovaně mělo odloženou školní docházku 0,2 % dětí v MŠ starších šesti let.

MAPA 5 | Podíl dětí šestiletých a starších mezi dětmi v povinném předškolním vzdělávání (MŠMT, v %)

²⁸ Zdroj: European Commission/EACEA/Eurydice (2020). Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2020: Overview of major reforms since 2015. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1538f2e6-3907-11eb-b27b-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-178475363>.

²⁹ Naopak odložení školní docházky není povoleno ve 14 zemích: Bulharsko, Irsko, Španělsko, Francie, Malta, Rumunsko, Spojené království – všechny čtyři systémy, Albánie, Island, Severní Makedonie a Turecko.

Podíl dětí s odkladem školní docházky vzdělávaných v MŠ je v jednotlivých lokalitách nerovnoměrný. Jejich struktura se dlouhodobě nemění. Podrobnější informace o příčinách odkladu povinné školní docházky jsou uvedeny v kapitole 2.3.1.

2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání

Odpovídající prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky jsou jedním z předpokladů pro naplnění kvalitního vzdělávání. Na dlouhodobě zlepšující se stav těchto podmínek poukazují celkové výsledky zpracované na základě Kritérií ČŠI pro hodnocení předškolního vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Důkladem je zjištění, že prostorové a materiální podmínky u 96,8 % navštívených škol umožňovaly podobně jako v předchozím školním roce vzdělávání podle všech oblastí ŠVP. Z níže uvedené tabulky je patrné, že z oblastí, v nichž prostorové a materiální podmínky neumožňovaly vzdělávání podle ŠVP v plném rozsahu, byly jako nejrizikovější vyhodnoceny běžné třídy (4,4 %).

TABULKA 6 | Oblasti, v nichž prostorové a materiální podmínky neumožňují vzdělávání podle ŠVP v plném rozsahu – podíl škol (v %)

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

Ředitelé navštívených škol usilovali o naplnění optimálních prostorových i materiálních podmínek a snažili se o jejich účelné využívání. Výrazného zlepšení ve jmenované oblasti dosáhlo 28,1 % navštívených škol, mírného zlepšení 49,2 %. S podporou zřizovatelů, sponzorů nebo využitím grantových programů se ředitelé zaměřili na zlepšení vybavení digitálními technologiemi a zkvalitnění internetového připojení. Nedostatečné vybavení ICT znamenalo pro pedagogy zásadní překážku pro on-line vzdělávání, zejména dětí v povinném předškolním roce. Z odpovědí ředitelů vyplývá, že investice do ICT požaduje 33,8 % navštívených škol, pro 43,6 % škol je prioritou zlepšení prostředí školních zahrad a dvorů, celková modernizace budov je investičním záměrem pro 34,1 % škol. Názorovou shodu vyjádřili ředitelé i učitelé v potřebě investic v oblasti úpravy vnitřních prostor nebo do zlepšení pracovního zázemí.

Zjištění ČŠI vypovídají o celkové spokojenosti pedagogů s vybaveností škol didaktickými pomůckami (98,8 %). Důležitým faktorem z hlediska kvality vzdělávání je efektivita jejich využívání. Postupně se zlepšuje efektivní využívání pomůcek pro děti s potřebou podpůrných opatření, rezervy však přetrvávají obecně ve využívání pomůcek vyplývající z individualizace ve vzdělávání (podpora dětí nadaných).

V rámci kontrolní činnosti byla ve sledovaných školách cíleně prováděna kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví (dále BOZ). Konkrétní opatření, týkající se zabezpečení podmínek a informovanosti dětí, byla uvedena ve školních řádech a vnitřních směrnicích. Ve školním roce 2020/2021 byl podíl porušení v oblasti BOZ z počtu kontrolovaných škol 5,2 %. Dílčí nedostatky byly zjištěny v oblasti prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ (1,2 %). Na základě záměru vytvořit bezpečné prostředí vyhodnotilo 19,3 % škol jako prioritu investovat do bezbariérového přístupu.

Negativní trend týkající se vysokého počtu dětí v běžných třídách dlouhodobě přetrvává. Na základě výjimky z nejvyššího počtu dětí byly největší podíly tříd se 24 a více dětmi při inspekční činnosti zaznamenány v Praze (49 % hospitovaných tříd) a v Jihomoravském kraji (41,4 % hospitovaných tříd) a v kraji Zlínském (40,4 % hospitovaných tříd). Ze statistických údajů je v těchto třídách zřejmé i začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem, dětí od dvou do tří let věku a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. ČŠI trvale upozorňuje na nepříznivý vývoj, který nezohledňuje současné potřeby, zejména podmínky pro zajištění

individualizace vzdělávání. Dle poznatků z hospitačních činností ČŠI mají v mnohých případech tyto okolnosti významný negativní dopad na kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Podíl počtu dětí mladších tří let se v celkovém počtu dětí v předškolním vzdělávání ve školním roce 2020/2021 snížil na 29,9 % (celkem 34 331 dětí). To je v meziročním srovnání o 8 209 méně. Důvodem poklesu mohlo být omezení provozu mateřských škol v době pandemie nebo zvyšující se finanční podpora mladým rodinám ze strany státu. Děti byly většinou zařazovány do heterogenních tříd, jejichž materiální vybavení se v posledních letech ve většině škol zkvalitnilo. Přes zlepšující se situaci stále převládají ve třídách hračky a pomůcky certifikované pro skupinu dětí od tří let, přetrvávají nedostatky v prostorovém uspořádání tříd (chybí odpočinkové zóny, výška nábytku). Ve třídách zřízených pouze pro děti mladší tří let jsou dle zjištění ČŠI prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky na velmi dobré, v některých školách i nadstandardní úrovni.

2.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání

Celkové veřejné výdaje poskytované na zajištění předškolního vzdělávání se v roce 2020 zvýšily na 30 411 500 Kč, což je ve srovnání s minulým kalendářním rokem o 2 283 200 Kč více. Výrazné zlepšení finančních podmínek bylo zaznamenáno u 5,8 % navštívených škol, mírné zlepšení u 26,3 %. Oproti loňskému roku vzrostly také výdaje na jedno dítě o 8,6 %, celkově na 83 686 Kč. Ředitelé škol aktivně vyhledávají další zdroje financování. Využitím grantů a projektů na krajské i republikové úrovni usilují o průběžné zlepšování podmínek vzdělávání. Pokračuje souběžná realizace projektu Šablony II a Šablony III z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, zaměřeného na osobnostně profesní rozvoj pedagogů a zvyšování kvality vzdělávání, personální zajištění i na podporu ICT. K financování rozšíření doby provozu podle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů využívají školy rozvojového programu MŠMT. Podporu vzdělávání dětí cizinců v povinném předškolním vzdělávání, zaměřenou na úspěšnou integraci a plynulý přechod do základního vzdělávání, mohou školy realizovat prostřednictvím dotační výzvy MŠMT. Další ministerskou výzvu podporující financování školního stravování dětí mateřských škol lze využít v Karlovarském a Ústeckém kraji.

Financování investičních nákladů a provozu mateřských škol je v kompetenci zřizovatele. Na základě zjištění ČŠI se spolupráce ředitelů a zřizovatelů v době pandemie zaměřila na finanční podporu při pořizování digitálních technologií. Dalším důležitým finančním zdrojem je úplata za předškolní vzdělávání (dále úplata), kterou podle platné legislativy stanovuje ředitel školy. Celorepublikový průměr ve všech navštívených školách je 1 026,60 Kč měsíčně, což představuje 40% nárůst od zjištění v minulém školním roce. Průměrnou výši úplaty výrazně navyšují mateřské školy v privátním sektoru (5 729,30 Kč), kdy nejvyšší částka byla zaznamenána v Moravskoslezském kraji (16 000 Kč), úplata ve školách zřizovaných církví se v meziročním srovnání zvedla průměrně o 250 Kč (1 600 Kč). V kompetenci ředitele školy je podle platné právní normy také snížení nebo prominutí úplaty. V letošním roce bylo v 51 navštívené škole jedno až pět dětí osvobozených od úplaty, ve čtyřech školách šest až deset dětí a pouze v jedné škole více než deset. Z celkového počtu 327 navštívených škol zaznamenala ČŠI pouze dvě porušení právních předpisů vybraných ustanovení týkajících se předškolního vzdělávání.

Ve všech navštívených školách byla sledována realizace úhrad souvisejících s poskytovaným vzděláním a školskými službami. Nad rámec úplaty za předškolní vzdělávání vybírají MŠ od zákonných zástupců i další finanční prostředky. Poskytnuté finanční prostředky jsou v 67,8 % využívány na akce menšího rozsahu a v 30,6 % na vícedenní nebo pravidelné aktivity. V 19,4 % školy využívají naturálního plnění finančních prostředků od zákonných zástupců pro zajištění spotřebního materiálu, ve 2,8 % pro zajištění výtvarných potřeb a v 1,6 % pro zajištění jiných školních potřeb. Podle zjištěných údajů nepřesahují u většiny MŠ (60 %) vybírané finanční prostředky od zákonných zástupců 2 000 Kč. Výši vybírané částky do 4 000 Kč uvedlo 11,6 % MŠ, částky do 6 000 Kč 2,5 % MŠ a částky vyšší než 6 000 Kč 1,5 % MŠ.

2.1.4 Personální podmínky v předškolním vzdělávání

2.1.4.1 Ředitelé mateřských škol

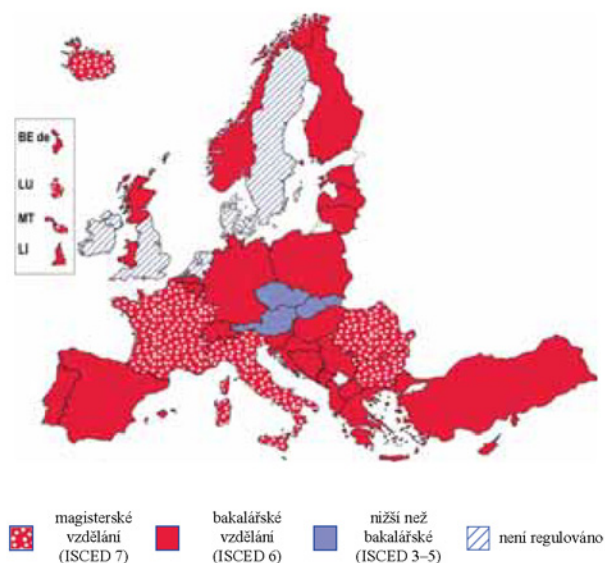
Ředitel/ka mateřské školy (dále „ředitel“) je zodpovědný za správu a řízení školy a nese plnou odpovědnost za kvalitu a efektivitu poskytovaného předškolního vzdělávání. Pro výkon této funkce musí splňovat předpoklady stanovené v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Počet ředitelů, kteří ve školním roce 2020/2021 předpoklady pro výkon funkce splňovali, je mírně nižší (96,4 %) než ve školním roce 2019/2020. Důvodem nesplnění výše uvedených podmínek byla chybějící odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost či neabsolvování studia pro ředitele škol v zákonem stanoveném termínu. Šest dalších ředitelů bylo pověřeno řízením školy pouze dočasně.

V navštívených samostatných a sloučených mateřských školách získalo střední vzdělání s maturitní zkouškou celkem 36,7 % ředitelů, vyšší odborné vzdělání 2,4 %, vysokoškolské vzdělání 68,1 % (z toho 23 % bakalářský program) a 1,2 % ředitelů získalo doktorský program.

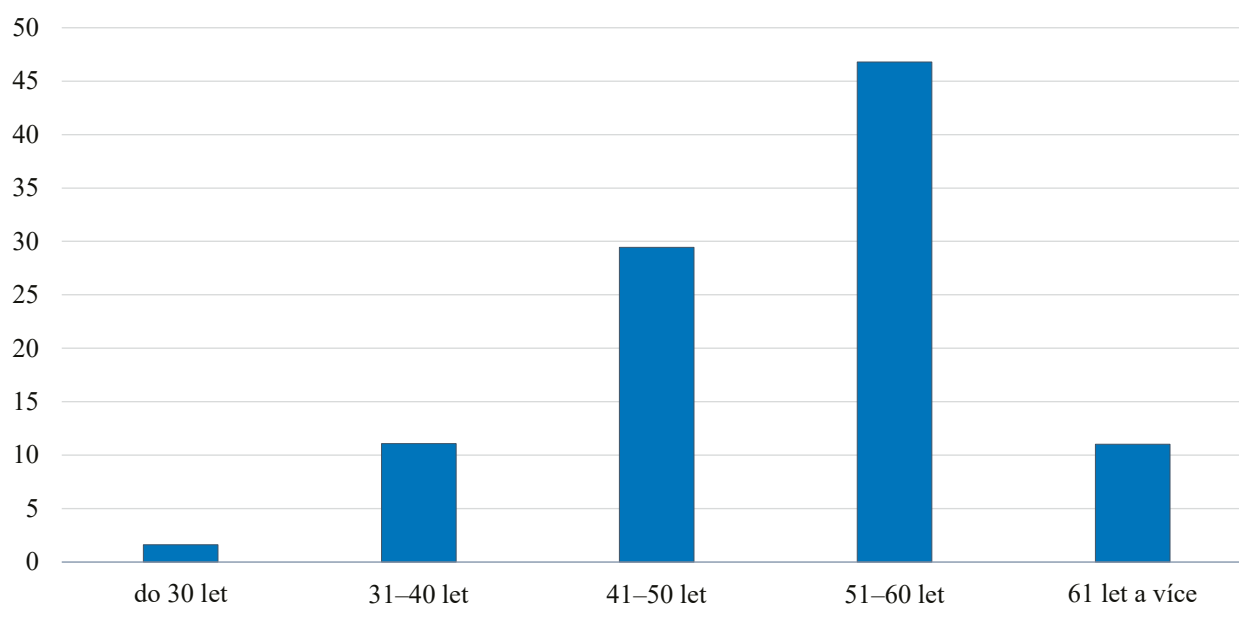
Ve srovnání se zeměmi Evropské unie (dále také „EU“), ve kterých je požadavek na minimální kvalifikaci ředitelů škol regulován, jsou Česká republika spolu se Slovenskem a Rakouskem zeměmi, ve kterých postačuje pro řízení mateřské školy vzdělání nižší, než je bakalářské³⁰.

MAPA 6 | Minimální požadovaná kvalifikace ředitelů škol v zařízeních ECEC pro děti od tří let v letech 2018/2019 v zemích EU



V porovnání se školním rokem 2019/2020 došlo k mírnému navýšení podílu ředitelů ve věkové kategorii do 30 let a ve věkové kategorii 41–50 let. Naopak mírně se snížil podíl ředitelů ve věkových kategoriích 51–60 let a 61 let a více.

³⁰ Zdroj: European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z [Key data on early childhood education and care in Europe - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurydice/key-data-on-early-childhood-education-and-care-in-europe), s. 76.

GRAF 2 | Věková skladba ředitelů mateřských škol – podíl ředitelů (v %)

Ačkoliv byl ve školním roce 2020/2021 provoz mateřských škol ochromen vzniklou pandemií v celé ČR, celkový počet vyhlášených konkurzů byl jen nepatrně nižší než v roce předchozím (307). Nejčastějším důvodem pro vyhlášení konkurzu byl odchod ředitele do důchodu (32,9 %) a ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy (31,9 %). V obou případech byl procentuální podíl v tomto školním roce v průměru o 5,4 % vyšší než v roce 2019/2020. Uvedená data dokládají, že v blízkých letech čeká školy, vzhledem k výše uvedenému vysokému věku ředitelů, poměrně četná obměna vedoucích pozic. Častěji (o 4,2 %) došlo i k odvolání ředitele z funkce (6,5 %). Toto zjištění (nezvládnutí funkce ředitele školy) může dovozovat i příčiny poměrně častého ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy. Z důvodu ukončení řádného funkčního období ředitele školy bylo vyhlášeno celkem 35 konkurzů (tj. 11,4 %). V tomto případě je naopak procentuální podíl v porovnání s minulým obdobím nižší o 20 %.

Přetrvává stav, kdy se do konkurzu nejčastěji přihlásil pouze jeden uchazeč (40,3 %) či dva uchazeči (30,3 %). Jenom v devíti případech z celkového počtu konkurzů se přihlásilo pět a více uchazečů. Polovina uchazečů účastnících se řízeného rozhovoru již absolvovala studium pro ředitele škol a školských zařízení, tzn. naplnila jeden z předpokladů pro výkon funkce ředitele školy.

Téměř v 11 % se do konkurzu přihlásil ředitel dané školy a v 53 % jiná osoba z dané školy. Obdobně jako loni se řízeného rozhovoru s uchazeči v 98 % účastnil nominovaný školní inspektor. Z hodnocení ČŠI vyplynulo, že v 75 % proběhnutých konkurzů byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče a pouze v šesti případech (4,1 %) proběhl konkurz se zřejmou snahou části komise prosadit za každou cenu svého favorita. Z hlasování konkurzní komise vzešel nejčastěji jako vhodný uchazeč jeden účastník (53 %), popř. dva (25,7 %). Z celkového počtu byl častokrát zřizovateli doporučen ke jmenování uchazeč z dané školy (52,3 %) a ve 30 % jiný uchazeč bez dřívější praxe ředitele. V porovnání s předchozím rokem klesl o 9 % podíl případů, kdy byl ke jmenování zřizovateli doporučen dosavadní ředitel školy.

Pozitivně se projevila skutečnost, kdy byl nejvhodnějším uchazečem v 66,4 % uchazeč, který absolvoval studium pro ředitele škol a školských zařízení. Tzn. že tito uchazeči dokázali v průběhu konkurzu vhodně uplatnit znalosti získané uvedeným studiem. V obdobném procentuálním podílu byl zřizovatelem jmenován ředitelem školy jiný uchazeč bez dřívější řídicí praxe a ve 22 % jiný uchazeč s praxí ředitele. Do vedoucí funkce nebyl v tomto školním roce jmenován ani jeden dosavadní ředitel školy, přestože jich 22 bylo zřizovateli komisí ke jmenování doporučeno.

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“) se v posledních dvou letech účastnilo 19,2 % ředitelů studia ke splnění kvalifikačních předpokladů a 8,4 % ředitelů studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů.

V roce 2020/2021 se nepatrně navýšil počet ředitelů, kteří se zúčastnili seminářů či kurzů v rámci DVPP za účelem prohloubení odborné kvalifikace (83,5 %), a to i přesto, že byly mateřské školy v době pandemie částečně nebo celkově uzavřené. Přesto se 47,3 % ředitelů zúčastnilo konferencí či seminářů s pedagogickou tematikou nebo setkávání s členy vedením jiných škol (mnohdy on-line) i mimo rámec DVPP.

Největší zájem projeví ředitelé o vzdělávání zaměřené na správu a řízení školy, na okraji jejich pozornosti zůstaly oblasti spadající spíše do kompetencí třídních učitelů.

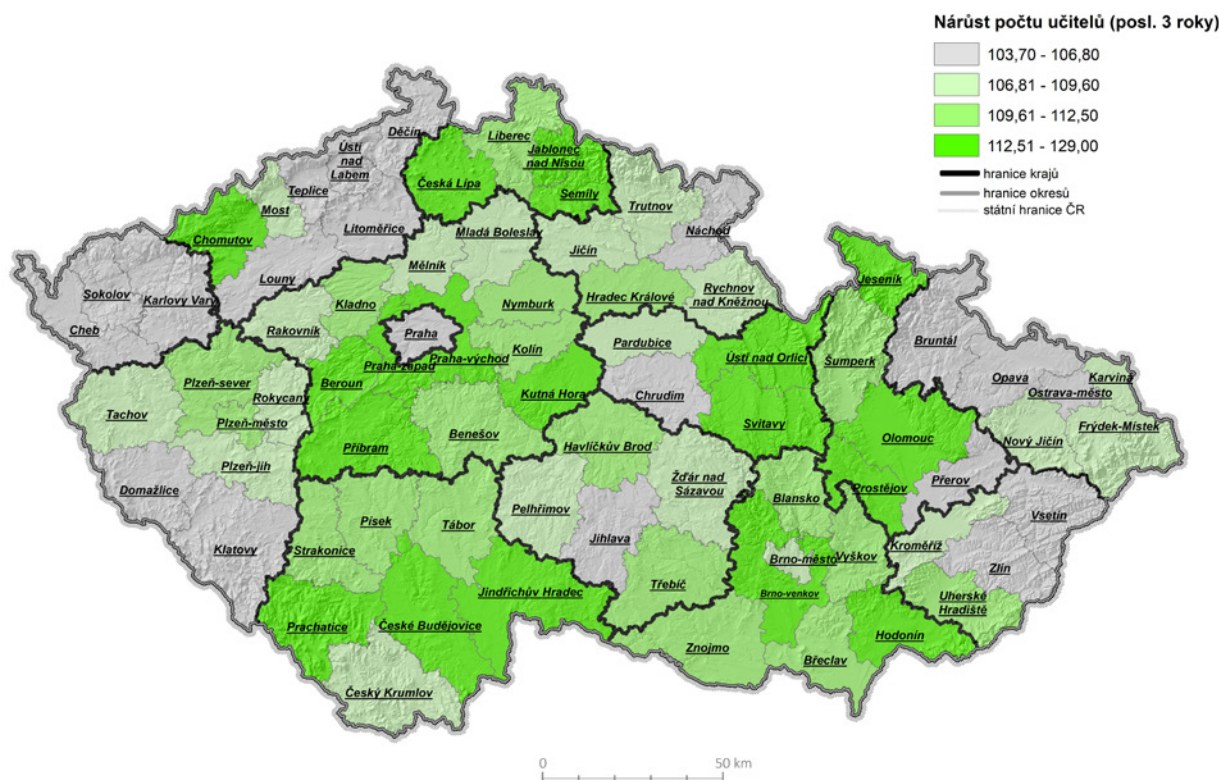
TABULKA 7 | Další vzdělávání ředitelů mateřských škol – podíl ředitelů (v %)

Zaměření	Podíl
Legislativní oblast (právní předpisy)	74,0
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	55,1
Organizační řízení školy	52,8
Ekonomická a finanční oblast	46,0
Bezpečnost a ochrana zdraví	43,0
Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika	33,5
Rozvoj lidských zdrojů (koučing, osobnostní rozvoj)	31,7
Metody a formy výuky, pedagogické kompetence	30,2
Chování dětí/žáků a vedení třídy	7,9
Personalistika (získávání pedagogických pracovníků)	7,9
Zájmové a neformální vzdělávání	6,0
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	4,5
Výchovné poradenství	1,9

2.1.4.2 Učitelé mateřských škol

Kvalitní předškolní vzdělávání zajišťují kvalitní učitelé, splňující odbornou kvalifikaci dle zákona o pedagogických pracovnících. Nepříznivým zjištěním je však skutečnost, že kvalifikovanost učitelů mateřských škol v celé ČR má od roku 2017/2018 setrvalou klesající tendenci (93,9 %).

Nejvyšší nárůst počtu učitelů za poslední tři roky byl konstatován v okrese Jeseník, dále v přilehlých oblastech Prahy, v několika územních celcích Jihočeského, Jihomoravského a Zlínského kraje. K nejnižšímu nárůstu počtu učitelů došlo ve více než polovině příhraničních okresů ČR.

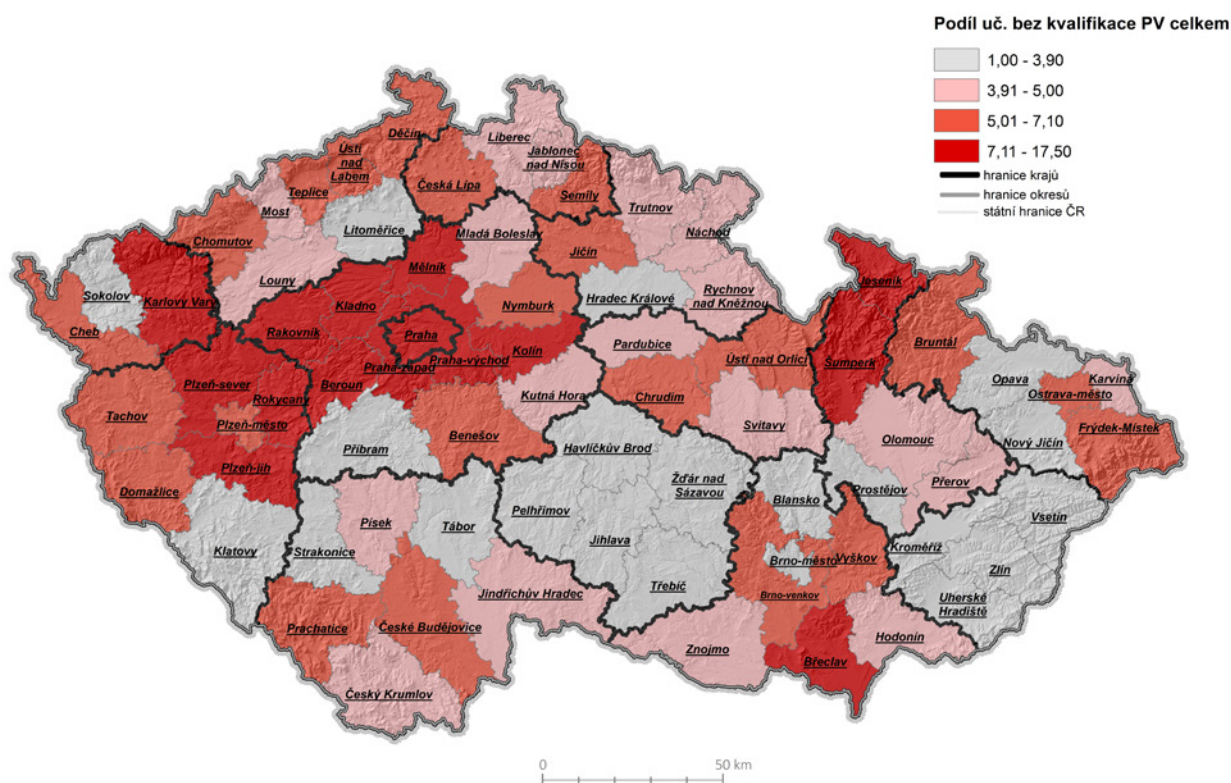
MAPA 7 | Nárůst počtu učitelů v předškolním vzdělávání v uplynulých třech letech (v %, 100 % = stav v roce 2017/2018)

Stabilně nejvyšší procento odborně kvalifikovaných učitelů je opakovaně ve Zlínském kraji (98,4 %) a v Kraji Vysočina (97,4 %). Naopak nejnižší, stále klesající podíl kvalifikovaných učitelů byl zaznamenán v Plzeňském kraji (92,9 %).

V souvislosti s výše uvedenými údaji je nejnižší podíl nekvalifikovaných učitelů registrován ve Zlínském kraji a v Kraji Vysočina, dále v některých okresech Jihočeského a Moravskoslezského kraje. Ve zbývajících regionech je takto velmi nízký podíl nekvalifikovaných učitelů zaznamenán pouze ojediněle v jednotlivých územních celcích několika okresů.

Naopak nejvyšší podíl nekvalifikovaných učitelů vykazuje oblast Praha-západ a některé přilehlé okresy Středočeského a Plzeňského kraje, Praha-východ a okres Jeseník.

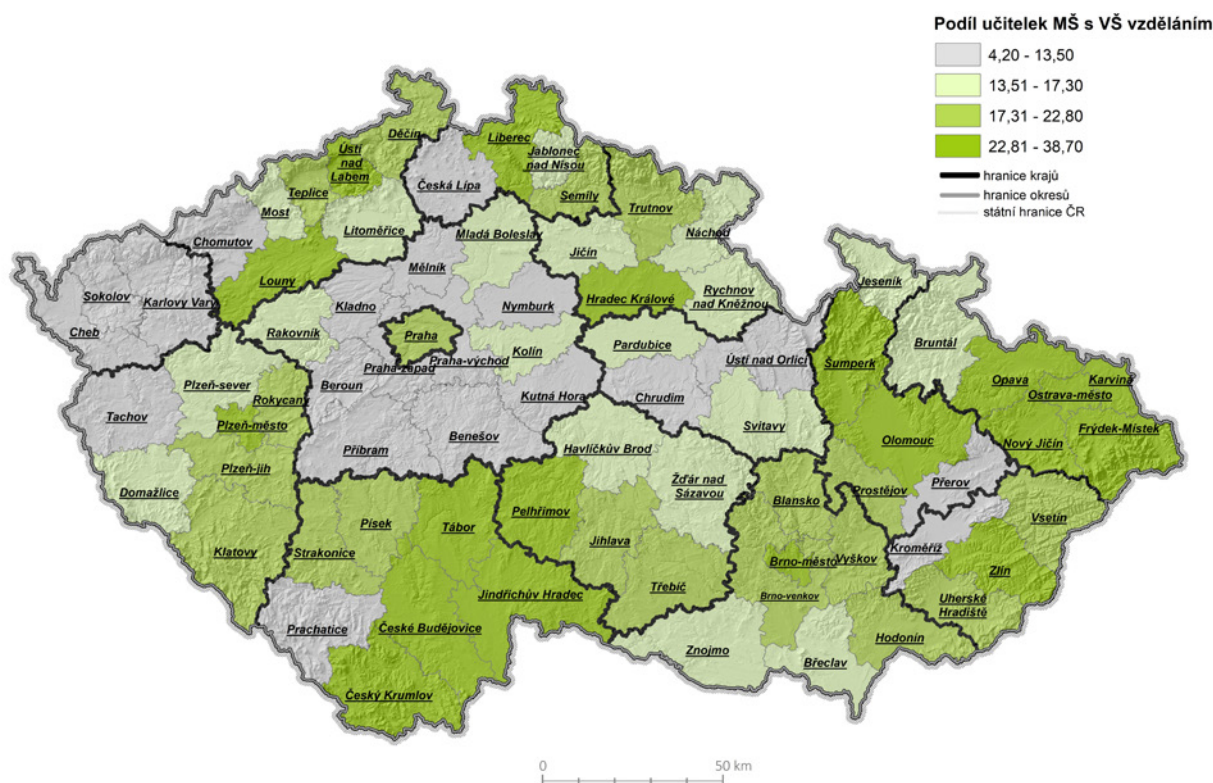
MAPA 8 | Podíl učitelů bez kvalifikace v PV (MŠMT, v %)



Převažuje podíl učitelů získali odbornou kvalifikaci pro vzdělávání dětí v mateřské škole absolvováním středoškolského studia s maturitou (62,1 %). Vyšší odbornou školu absolvovalo 6,2 % a vysokoškolské studium dokončilo 21,1 % učitelů. V hodnoceném školním roce studovalo střední školu s maturitou 3,3 % učitelů, VOŠ celkem 1,4 % a VŠ studovalo 2,6 % pedagogů. V České republice vysokoškolská kvalifikace pro učitele mateřských škol vyžadována není a postačuje úroveň ISCED 3. Nižší kvalifikaci, než je bakalářské vzdělání, mohou mít kromě České republiky i v Irsku, v Litvě, na Maltě, v Rakousku, v Rumunsku, na Slovensku a ve Skotsku.³¹

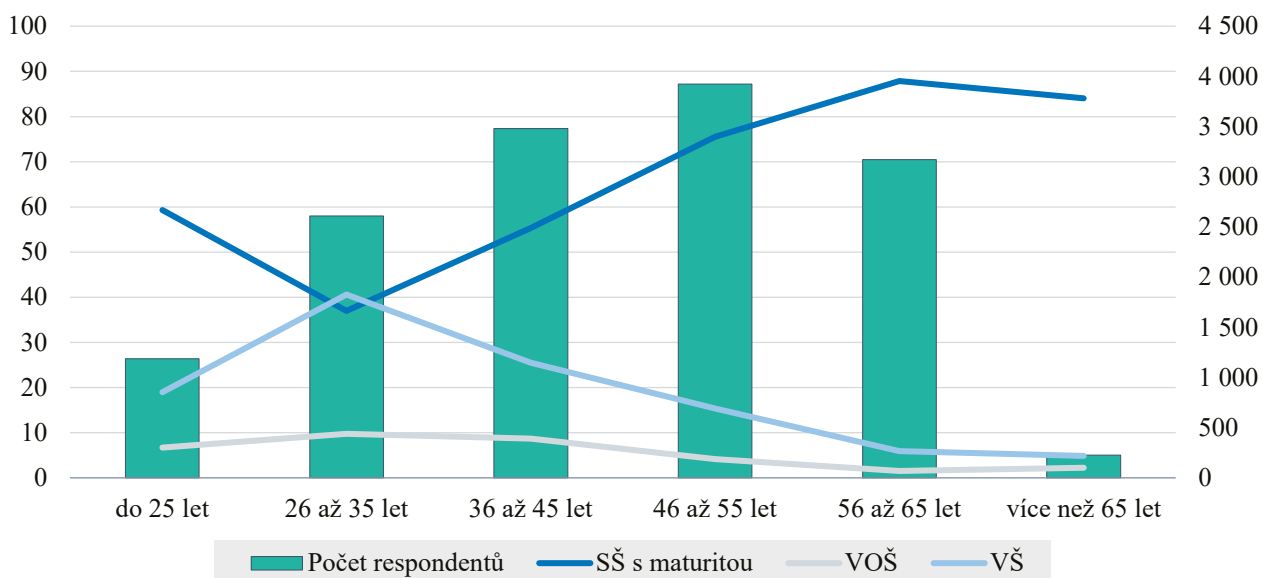
Nejvyšší podíl vysokoškolsky vzdělaných učitelů byl evidován v Českých Budějovicích, Ostravě, Karvině a Frýdku-Místku. Naopak nejnížší nárůst učitelů, kteří absolvovali kvalifikační studium na VŠ, registrují Karlovarský kraj, několik územních celků okresů Středočeského kraje a ojediněle okresy Plzeňského, Libereckého a Pardubického kraje.

³¹ Zdroj European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z: [Key data on early childhood education and care in Europe - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurydice/en/key-data-on-early-childhood-education-and-care-in-europe), s. 72.

MAPA 9 | Podíl učitelů MŠ s VŠ vzděláním³² (v %)

Podíl učitelů související s jejich věkem a dosaženým vzděláním ukazuje následující graf. Přestože u nejvyšší věkové kategorie učitelů výrazně převažuje dosažení středoškolského studia s maturitou, i v těchto věkových skupinách jsou učitelé, kteří kvalifikaci získali studiem VŠ. Je zřejmé, že učitelé v nejmladší věkové kategorii do 25 let si často vzdělání doplňují při zaměstnání.

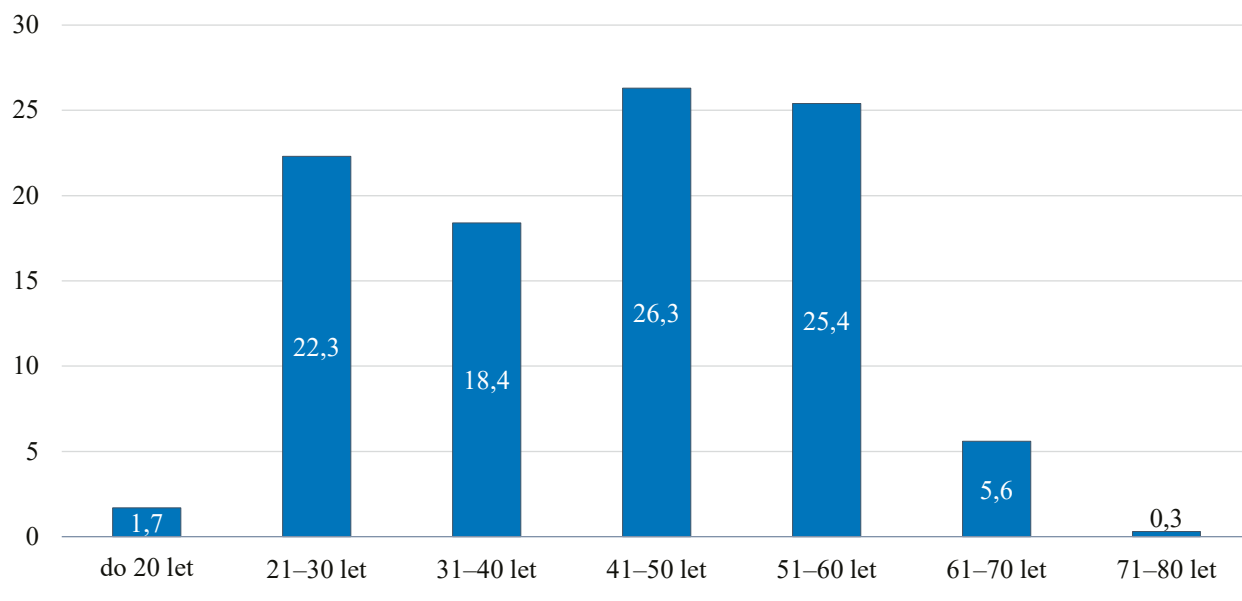
GRAF 3 | Podíl učitelů související s věkem a dosaženým vzděláním (v %)



³² ČŠI: agregované údaje z dotazníku pro učitele MŠ 2016/2017 až 2020/2021.

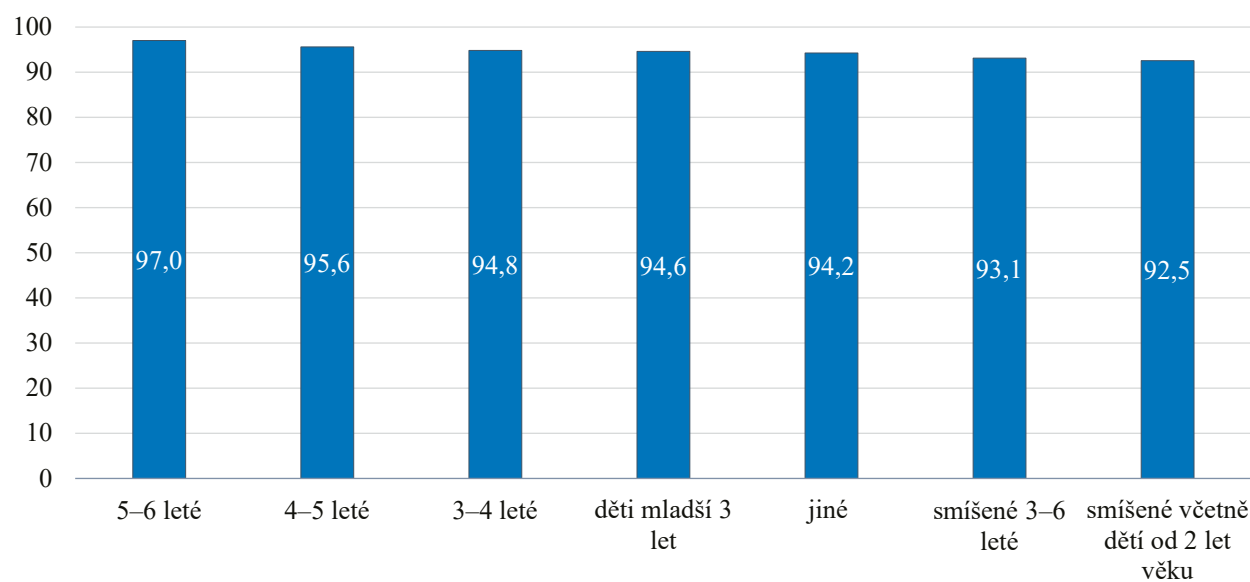
V porovnání s minulým školním rokem se obdobně jako u ředitelů škol mírně zvyšuje podíl učitelů ve věkové kategorii do 20 let, dále ve věkové kategorii 21–40 let a 41–50 let. Podíl učitelů ve věkové kategorii 51–60 a 61–70 let naopak mírně klesá.

GRAF 4 | Věková struktura učitelů (v %)



Ze zjištění České školní inspekce vyplývá, že ředitelé využívají plné odborné kvalifikace učitelů zejména při vzdělávání dětí v povinném předškolním vzdělávání, čímž se snaží zajistit jejich optimální přípravu na přechod na vyšší stupeň vzdělávání.

GRAF 5 | Kvalifikovanost pedagogů podle věkových skupin dětí (v %)



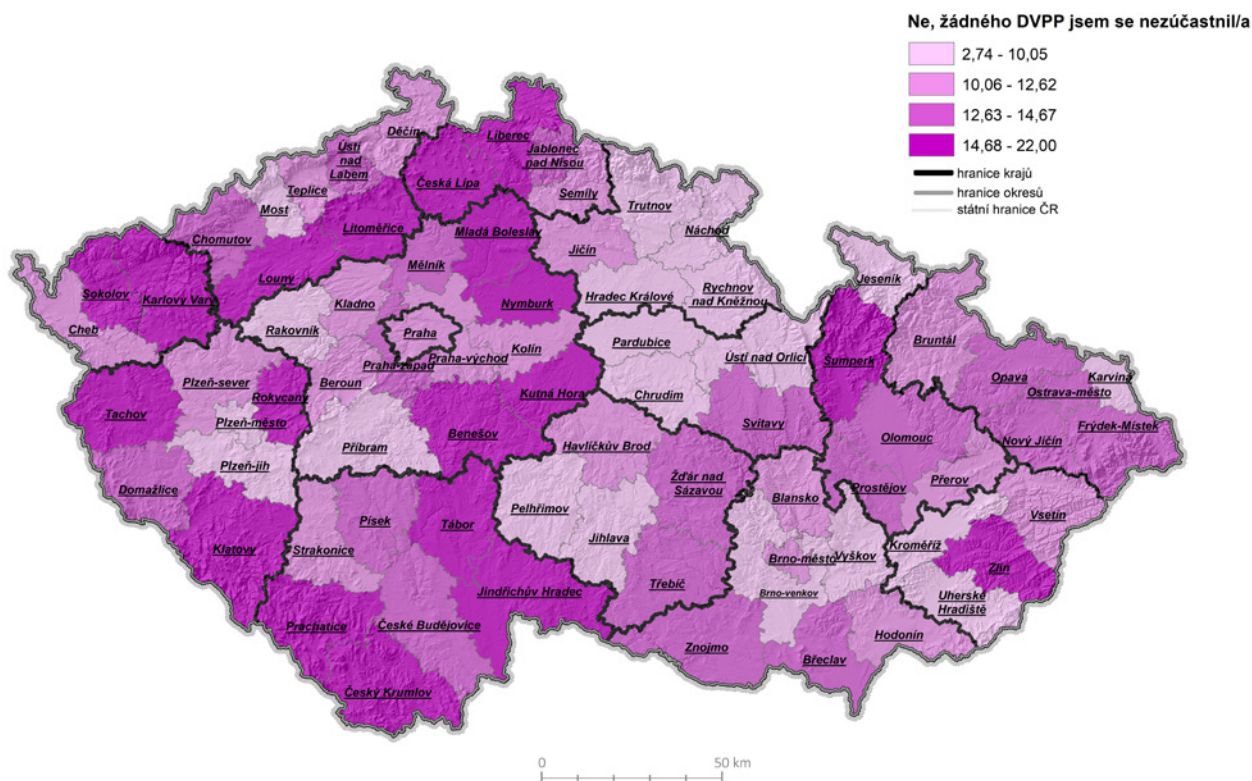
V posledních dvou letech se necelých 13,7 % učitelů účastnilo studia ke splnění kvalifikačních předpokladů, následujících 7 % se účastnilo studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. Procentuální zapojení učitelů do těchto forem studia je v porovnání s předchozími dvěma roky téměř neměnné.

Profesní rozvoj učitelů organizuje 85,5 % ředitelů podle plánu dalšího vzdělávání. Pouze část ředitelů (48,6 %) přistupuje k vytvoření plánů DVPP erudovaně, tzn. sleduje a vyhodnocuje potřeby učitelů a dává je do souladu s potřebami školy. V porovnání s předchozím školním rokem se však zvýšil podíl ředitelů

(30,2 %), kteří poskytují učitelům zpětnou vazbu o jejich výuce v souvislosti s absolvováním seminářem. Necelá 2 % ředitelů však o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj nepečuje.

Pravděpodobně z důvodu protiepidemiologických opatření souvisejících s pandemií covidu-19 se v roce 2020/2021 v porovnání s rokem 2019/2020 snížilo procento učitelů, kteří se zapojili do studia k prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím kurzů a seminářů (70,6 %). V souvislosti s tím se zvýšilo procento učitelů, kteří se žádného DVPP nezúčastnili (16,5 %). Podíly učitelů v jednotlivých okresech, kteří se v posledních dvou letech neúčastnili žádné formy akreditovaného DVPP, předkládá v agregovaných údajích za školní roky 2016/2017 až 2019/2020 následující mapa.

MAPA 10 | Podíl učitelů, kteří se v posledních dvou letech neúčastnili žádné formy akreditovaného DVPP (v %)



V roce 2020/2021 projevili učitelé největší zájem o semináře týkající se kvality vzdělávacího procesu, popř. problematiky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejnižší procento učitelů oslovily semináře zaměřené na dovednosti v oblasti cizích jazyků či výuky v multikulturním prostředí, přestože počet cizinců účastnících se předškolního vzdělávání je v posledních dvou letech přibližně o 550 vyšší než v roce 2017/2018.

DVPP probíhalo v tomto školním roce převážně formou webinarů a samostudia. Zaměřovalo se na oblasti, v nichž cítilo vedení školy i učitelky potřebu obnovit či doplnit si znalosti tak, aby převádění dovedností do praxe bylo ve prospěch zvýšení kvality předškolního vzdělávání.

TABULKA 8 | Další vzdělávání učitelů mateřských škol – podíl učitelů (v %)

Jakých oblastí se kurzy a semináře dalšího vzdělávání týkaly?	Podíl z učitelů, kteří absolvovali DVPP	Podíl ze všech učitelů
Vědomosti a znalosti ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání	52,1	34,0
Podpora rozvoje gramotnosti a klíčových kompetencí	22,8	14,9
Metody a formy vzdělávání, nové a alternativní pedagogické směry	22,0	14,3
Školní zralost, zápis dítěte do ZŠ, vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky	21,2	13,8
Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika (vč. vedení portfolia)	19,6	12,8
Logopedie, logopedická prevence	19,5	12,7
Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	18,1	11,8
Chování a vedení třídy	5,1	3,3
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	4,7	3,0
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	3,3	2,2
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	2,6	1,7

Tématu vzdělávání učitelů³³ byla věnována pozornost i v šetření TALIS Starting Strong³⁴. Z prezentovaných závěrů průzkumu vyplývá, že nejčastěji bylo vzdělávání v zúčastněných zemích zaměřeno na problematiku vývoje dítěte, učení dětí prostřednictvím hry, oblast diverzity, monitoring rozvoje dítěte, zajištění wellbeingu a spolupráci s rodiči. V porovnání s dalším vzděláváním učitelů mateřských škol v ČR, které prezentuje tabulka výše, je zřejmé, že pravidelné vzdělávání s tímto zaměřením našim učitelům často chybí a je třeba se na ně zaměřovat důsledněji.

V oblasti personálního zajištění společného vzdělávání je pozitivním jevem skutečnost, že od roku 2018/2019 vzrostl počet škol, které mají k dispozici alespoň některé specialisty. K nejvyššímu procentuálnímu nárůstu došlo v počtu asistentů pedagoga, mírně i v počtu speciálního pedagoga. Podíl škol, které mají k dispozici školního psychologa však od roku 2018/2019 stále klesá.

Naopak z níže uvedené tabulky vyplývá, že školy odstupují od potřeby využívat služeb školního asistenta. Za poslední dva roky vzrostl i podíl ředitelů (95,2 %), kteří jsou spokojeni s činností poradenských zařízení, jež dostatečně zajišťují potřeby spolupráce pro všechny typy speciálně vzdělávacích potřeb dětí.

TABULKA 9 | Dostupnost specialistů v navštívených MŠ – podíl škol (v %)

Typ specializované pozice	2018/2019		2019/2020		2020/2021	
	Počet specialistů	Podíl škol, které mají alespoň jednoho specialistu	Průměr na školu	Podíl škol, které mají alespoň jednoho specialistu	Průměr na školu	Podíl škol, které mají alespoň jednoho specialistu
Speciální pedagog	44	4,5	0,1	5,5	0,1	7,1
Školní psycholog	7	0,9	0,0	1,9	0,0	0,3
Asistent pedagoga	514	37,1	0,7	40,6	0,9	47,1
Školní asistent	277	29,8	0,0	34,2	0,0	1,2
Sociální pedagog	1	0,1	0,0	0,2	0,0	0,6
Osobní asistent	4	0,5	0,0	0,0	0,0	1,2

Z níže uvedené tabulky je patrné, že zájem učitelů o semináře zaměřené na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) je v posledních třech letech téměř neměnný. Nejvyšší procento učitelů se orientuje na získání znalostí v oblasti metod, forem a podpory dětí se SVP a z důvodu zvyšujícího se

³³ A ostatních pracovníků v ECEC – tzn. asistentů.

³⁴ OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.

počtu dětí s vadami řeči na dlouhodobější kurzy specializované na logopedickou prevenci. Přestože v mateřských školách každoročně narůstá počet dětí s odlišným mateřským jazykem (dále „OMJ“), zářející je malý zájem učitelů o vzdělávání v této oblasti. Obdobně je to i se zájmem o vzdělávání dětí nadaných, kdy se každoročně jedná pouze o jednotlivce.

TABULKA 10 | DVPP z hlediska potřeb společného vzdělávání

DVPP z hlediska potřeb společného vzdělávání (dětí se SVP)	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	19,3 %	17,6 %	18,1 %
Logopedie, logopedická prevence	21,5 %	20,2 %	19,5 %
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	3,6 %	3,9 %	3,3 %
Nadané děti	3 učitelé	6 učitelů	2 učitelé

Ve Výroční zprávě 2018/2019 a 2019/2020 vyhodnotila ČŠI metodickou podporu začínajícím či novým učitelům ze strany vedení školy jako nedostatečnou a nesystematickou. V aktuálním školním roce k výraznému zlepšení v této oblasti nedošlo. Školy se zpravidla věnují zpracování plánu vedení začínajících, případně nekvalifikovaných pedagogů, ale realizace v praxi probíhá spíše formálně. Začínajícím pedagogům chyběla zpětná vazba a metodická podpora ze strany vedení i uvádějících učitelů. Nejčastěji jim dělala problémy organizace a realizace vzdělávací nabídky – zejména ve věkově smíšených třídách. Chyběla jim dovednost diagnostiky, znalost RVP PV, Konkretizovaných očekávaných výstupů včetně uplatňování systému plánování, tvorby cílů, vyhodnocování jejich naplnění a účelné využívání Individuálního vzdělávacího plánu a Plánu pedagogické podpory. V důsledku toho měli někteří noví učitelé horší podmínky pro navazování prvních kontaktů se školou, kolegy, vedením, dětmi, rodiči a prostředím. Přestože se mírně zvýšil procentuální podíl v kritériu „přidělování mentora či uvádějícího učitele“, pokud tato role ve škole chyběla, ztrácel začínající učitel nejen osobní jistotu, průvodce či podporovatele, ale zejména potřebný pedagogický vzor. Tím byl zpomalen nejen jeho osobní vývoj, ale hlavně profesní rozvoj. Stále téměř polovině začínajících pedagogů nebyla poskytnuta možnost vzájemných hospitací či následků včetně možnosti absolvovat semináře v rámci dalšího vzdělávání pedagogů. Tato skutečnost má následně negativní dopad na přenesení znalostí začínajících učitelů do praxe, zvládnutí školní administrativy a v neposlední řadě zejména na zvládnutí organizace výchovně-vzdělávací práce s dětmi. Na základě této negativní zkušenosti může docházet k nežádoucímu odlivu mladých učitelů z mateřských škol.

TABULKA 11 | Podpora začínajícím učitelům – podíl ze škol, na kterých působí začínající učitelé (v %)

Typ podpory	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Formální zaškolovací program (nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy a povoláním PP)	47,8	46,9	53,2
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	64,5	69,3	70,3
Vzájemné hospitace učitelů, následky	54,9	52,4	58,2
Konzultace s ředitelem / vedením školy	66,6	69,3	75,9
Kurzy, semináře	53,9	52,0	54,4
Jiné formy podpory	3,8	3,9	4,4

Problematikou podpory začínajících učitelů se zabýval i již výše uvedený průzkum TALIS Starting Strong.³⁵ Prezentuje, které konkrétní činnosti byly v zemích, účastnících se průzkumu, nejčastěji v průběhu uvádění začínajících učitelů využívány. V kontextu údajů prezentovaných v tabulce výše lze konstatovat, že některým aktivitám by při uvádění začínajících učitelů v českých mateřských školách měla být věnována větší pozornost, jelikož jsou realizovány pouze u zhruba poloviny začínajících pedagogů, například supervize a vzájemné hospitace u vedení školy a zkušenějších kolegů, účast na seminářích apod. Inspirací ze zahraničí

³⁵ OECD. (2020). Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018, Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.

může být zejména vedení profesního portfolia nebo spolupráce s ostatními MŠ, které jsou využívány přibližně v 60 % zúčastněných zemí.

2.1.5 Řízení škol v předškolním vzdělávání

Česká školní inspekce (dále „ČŠI“) dlouhodobě věnuje pozornost kvalitě řízení mateřských škol (dále také „škola“), která je důležitým předpokladem pro nastavení efektivních systémů k zajištění zvyšování účinnosti vzdělávání. Cílem je dosahování optimálních výsledků každého dítěte s důsledným zohledňováním jeho potřeb a předpokladů.

V hodnoceném období byl opakovaně zaznamenán mírný pokles (z 82,7 % na 75,6 %) v úspěšnosti školy jasně formulovat vizi a realistickou strategii rozvoje, včetně cílů a postupů pro její naplňování. Pozitivním zjištěním naopak je, že se zvýšil počet škol (z 81,1 % na 85,1 %), kterým se dařilo svoje koncepční záměry logicky a promyšleně zapracovat do základního vzdělávacího dokumentu – Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále „ŠVP PV“). Bez zásadnějších změn bylo při inspekční činnosti hodnoceno, zda školy fungují podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů. Jednoznačně nastavená pravidla má stejně jako v předchozím období 87 % škol a 13 % škol muselo provést opatření ke zlepšení stávajícího stavu.

Oblast spolupráce s vnějšími partnery, ve které jsou mateřské školy dlouhodobě úspěšné, významně ovlivnila protiepidemiologická opatření související s pandemií covidu-19. Příznivým jevem je, že pro většinu vedení škol byla impulsem k zavedení a využívání širšího spektra způsobů a technologií pro zajištění vzájemné komunikace a kontaktů. Omezovala však vstupy zákonných zástupců i veřejnosti do prostor škol, pobývání v nich, realizaci společných, často tradičních školních aktivit. Neumožňovala také pořádání akcí zřizovateli nebo dalšími partnery a organizacemi, do kterých se školy často zapojovaly nebo se jich účastnily. Školy proto měly méně příležitostí k přirozenému vytváření sounáležitosti školy s obcí, městem, kde děti žijí. Při realizované inspekční činnosti bylo zjištěno, že úroveň nastavení této spolupráce je téměř stejná jako v předchozím školním roce. Výborně, tedy systematicky a promyšleně, ji má nastaveno 17,6 % a na běžné úrovni 79,3 % škol. Setrvávající stav je také ve zjištění výrazných rozdílů v efektivitě zvolených strategií. Ve vztahu k zákonným zástupcům dětí má stále málo mateřských škol stanoven systém individuálních konzultací pro zajištění pravidelného, průběžného dialogu o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení. Přetrvává situace, kdy není vytvářen vhodný a dostatečný prostor pro komplexní informovanost zákonných zástupců a domlouvání společných postupů pro individuální podporu a další rozvoj dítěte. Opomíjeno je také zapojování zákonných zástupců do vzdělávání pro obohacení vzdělávací nabídky školy s cílem účinněji rozvíjet znalosti a dovednosti dětí. Spolupráce je založena převážně na výměně informací při předávání dítěte v prostorách mateřské školy a neformálních akcích (besídky, tvořivé dílny), které sice posilují oboustranné pozitivní vztahy, menší dopad však mají na kvalitu vzdělávání.

V některých školách se spolupráce s rodiči nedařila. Svědčí o tom 21 stížností na oblast komunikace se zákonnými zástupci, z nichž 10 bylo vyhodnoceno jako důvodných.

Spolupráce se zřizovateli je stále oblastí, v níž dlouhodobě dochází k postupným pozitivním posunům, které se promítají zejména ve zvyšující se kvalitě materiálně-technického vybavení škol (podrobněji v části 2.1.2). V souvislosti s protiepidemiologickými opatřeními většina škol intenzivně komunikovala se zřizovateli při řešení situací souvisejících s provozem a v souladu s aktuálně platnými požadavky dokázala ve svých dokumentech nastavit hygienická pravidla i pravidla pro distanční vzdělávání dětí.

Rovný přístup dětí ke vzdělávání zajišťovaly, stejně jako v předchozích letech, téměř všechny mateřské školy (96 %). Porušení v dodržování podmínek a kritérií pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání stanovených platnými právními předpisy ČŠI zjistila v případech čtyř škol. Opakovaně je ve vzdělávacím procesu při inspekční činnosti u většiny škol pozitivně hodnocen důraz, který kladou na adaptaci a začleňování dětí mezi ostatní, na podporu jejich otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti. Nepříznivým jevem však je, že se nedaří zvyšovat úroveň v cílené, individuální podpoře dětem na základě závěrů pedagogické diagnostiky (podrobněji v části 2.2.1).

Významným předpokladem pro efektivní řízení školy, její rozvoj, úspěšnost i zajištění kvality vzdělávání je osobnost ředitele (příp. zástupce ředitele nebo vedoucí učitelky), jeho odborné znalosti, manažerské schop-

nosti, dovednosti i úroveň komunikace. Předpoklady pro výkon funkce stanovené právními předpisy splňují téměř všichni ředitelé (nesplňuje 1,8 %). V uplynulém období nenastal případ, že by ČŠI podala návrh na odvolání ředitele z důvodu závažných nedostatků v činnosti mateřské školy.

Dobré manažerské dovednosti prokazovalo vedení škol při vytváření zdravého školního klimatu (92,8 %), z nich 22,6 % dosahovalo úrovně výborné. Významný vliv na pozitivní hodnocení této oblasti měla schopnost ředitelů podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů (77,2 %). Pozitivně ČŠI hodnotí také schopnost ředitelů řídit školu jako celek, tzn. v oblastech lidských, materiálních a finančních zdrojů (77,2 %). Situace se však nezlepšila v úrovni řízení pedagogických procesů na úrovni školy a ČŠI dlouhodobě poukazuje na opakující se problémy. Manažerské dovednosti v této oblasti prokázalo pouze 52,3 % ředitelů (vloni 54,9 %). Důležitým úkolem vedení škol je motivovat zaměstnance k dalšímu rozvoji, zejména v oblasti individualizace vzdělávání dětí a využívání aktivizačních forem a metod práce pro zkvalitňování účinnosti pedagogického procesu a podporovat sdílení zkušeností mezi učiteli a s jinými školami. Mírně, na 85,5 % (vloni 89,2 % ředitelů), se snížil počet škol, které mají pro zajištění profesního rozvoje pedagogů vytvořeny plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a stále pouze necelá polovina z nich při jejich tvorbě vychází ze sledování a vyhodnocování potřeb učitelů, které dávají do souladu s potřebami školy. Plány osobního profesního rozvoje každého učitele jsou na mateřských školách stále spíše ojedinělé (12 %). Příznivým zjištěním je, že se zvýšil počet škol, kde vedení poskytuje učitelům zpětnou vazbu o kvalitě pedagogického procesu v souvislosti s absolvovaným dalším vzděláváním (z 19,4 % na 30,2 %). Pro udržení a zvyšování kvality vzdělávání má neopomenutelný význam podpora začínajícím učitelům. Využívání forem podpory (např. zaškolovací program, přidělení mentora, vzájemné hospitace) využívaly školy v rozmezí mezi 30 % až 40 %. Celkově v oblasti profesního rozvoje pedagogů dosáhlo výborné úrovně pouze 5,6 % škol (vloni 4,4 %, předloni 9,4 %). Na 66,9 % (vloni 70,5 %, předloni 72,7 %) se snížil počet škol, které požadavky na vedení pedagogického sboru splňovaly na běžné úrovni. Počet škol, ve kterých byl zjištěn stav vyžadující zlepšení nebo nevyhovující, se zvýšil na 27,5 % (vloni 25,1 %, předloni 17,9 %).

TABULKA 12 | Péče vedení školy o naplnění potřeb učitelů a o jejich profesní rozvoj

Typ aktivit	Podíl MŠ v %
Plány DVPP	85,5
Vytvořené plány osobního profesního rozvoje každého učitele	12,0
Sleduje a vyhodnocuje potřeby učitelů, dává je do souladu s potřebami školy	48,6
Poskytuje učitelům zpětnou vazbu o jejich výuce v souvislosti s absolvovaným DVPP	30,2
Vedení školy nepečuje o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj	1,8

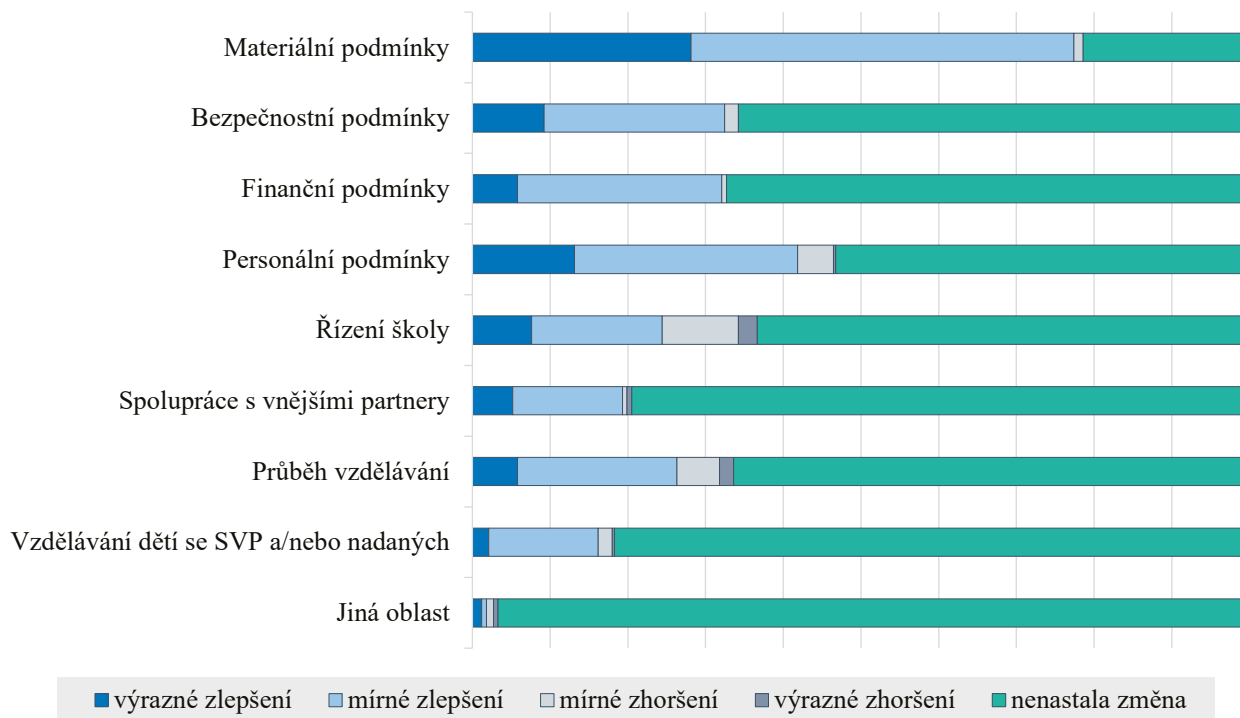
ČŠI opakovaně poukazuje na potřebu intenzivnějšího vzdělávání ředitelů škol v oblastech důležitých pro metodické vedení a podporu pedagogů. V části 2.1.4 je stejně jako v loňském roce uvedeno, že 74 % ředitelů škol svůj vlastní rozvoj zaměřovalo nejčastěji na znalost právních předpisů a pouze 55,1 % na řízení pedagogického procesu. Ještě méně se ředitelé při sebevzdělávání věnují metodám a formám vzdělávání, pedagogickým kompetencím (30,2 %) a individualizaci ve vzdělávání, pedagogické diagnostice (33,6 %), přestože školám byly volně k dispozici kvalitně a odborně připravené webináře (včetně možnosti opakovaného zhlédnutí) zabývající se touto problematikou. Nedochozí k pozitivním posunům ve schopnosti ředitelů realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu pro zvyšování jeho úrovně, naopak došlo k mírnému snížení (z 31,4 % na 28,6 %). Přetrvává tak zjištění z předchozího období, že i když 72,5 % učitelů (vloni 71,6 %) ve svých dotaznících uvádí, že jim ředitelé poskytují zpětnou vazbu vícrát za rok, a téměř stejně jako v loňském roce to 57,9 % z nich považuje za dostatečné a 55,2 % za dostatečně kvalitní, z hodnocení v rámci inspekční činnosti vyplývá, že učitelky často nezískávají objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání, zejména volbě a uplatňování efektivní metod a forem práce. ČŠI dlouhodobě v inspekčních výstupech žádá ředitele o přijetí opatření ke zlepšení stavu k přetrvávajícím nedostatkům v pedagogickém procesu podrobně popsáným v části 2.2.1.

Efektivitu řízení školy významně ovlivňuje promyšlené a účelné nastavení evaluačního systému a jeho průběžná realizace. Jeho prostřednictvím vedení získává důležité podklady pro stanovení strategií dalšího rozvoje školy. ČŠI opakovaně zjišťuje, že školy sice mají v souladu s požadavkem RVP PV evaluační systém popsán v ŠVP PV, často je však formální a uvedené evaluační nástroje a postupy k efektivní kontrole a hod-

nocení jsou využívány minimálně. Škol, které mají evaluační systém promyšlený, svoji činnost pravidelně vyhodnocují ve všech důležitých oblastech a na základě zjištění přijímají účinná opatření ke zvyšování kvality vzdělávání je 10,2 % (vloni 5,5 %, předloni 11,8 %). Škol, které vlastní hodnocení realizují a snaží se zjištění využívat je 35,3 % (vloni 40,1 %, předloni 49 %). Mírně, na 53,3 % (vloni 52,1 %) se zvýšil počet škol, které řídicí procesy a vyhodnocování provádějí jen částečně a kvalitu své činnosti zvyšují jen minimálně. Počet škol, které tuto oblast převážně nebo zcela opomíjejí je 1,2 % (vloni 2,3 %). V kvalitě řízení pedagogických procesů přetrvávají mezi školami významné nedostatky a rozdíly.

Ke zlepšení nebo zhoršení úrovně školy v některých hodnocených oblastech došlo od posledního inspekčního hodnocení u 87,7 % škol, což je téměř shodné s předchozím obdobím.

GRAF 6 | Zlepšení či zhoršení inspekčního hodnocení v jednotlivých oblastech – podíl škol (v %)



Graf dokládá, že téměř stejně jako v předchozím období došlo k výraznému zlepšení (28,1 %) a mírnému zlepšení (49,2 %) v materiálních podmínkách škol, což odpovídá dlouhodobým zjištěním o dobré, vzájemné spolupráci mezi vedením škol a zřizovateli. Svědčí to o jejich trvalém zájmu zkvalitňovat podnětnost prostředí pro vzdělávání dětí. Přestože ČŠI opakovaně hodnotí, že se školám dlouhodobě nedaří zavádět průběžný dialog se zákonnými zástupci o průběhu vzdělávání a výsledcích jejich dětí, v oblasti spolupráce s vnějšími partnery, mezi které zákonní zástupci patří, však nenastala žádná změna u 79,5 % škol a k výraznému zlepšení došlo pouze u 5,2 %.

K výraznějším pozitivním posunům nedošlo opakovaně ani v oblasti řízení. V případě 63,3 % (vloni 62,3 %) nenastala žádná změna, naopak u 9,8 % (vloni 1,4 %) škol došlo k mírnému a u 2,4 % (vloni 1,7 %) k výraznému snížení úrovně. Opakovaně lze tedy konstatovat, že přestože se 55,1 % ředitelů podle svého sdělení v rámci sebevzdělávání věnovalo problematice řízení pedagogického procesu, většina z nich opět nedokázala získané zkušenosti a dovednosti v praxi uplatnit. ČŠI úroveň této oblasti často v inspekčních výstupech hodnotí jako vyžadující zlepšení a po vedení školy požaduje přijetí opatření ke zlepšení stavu. Identifikované zásadní nedostatky se opět týkají zejména vytváření funkčního kontrolního systému a účinné evaluace pedagogického procesu. Často jsou formální a neposkytují informace důležité pro další rozvoj školy. Přetrvává také malá cílenost při sledování a hodnocení účinnosti vzdělávání (hospitační činnost). Ne vždy má vedení školy odpovídající schopnost rozpoznat nedostatky ve vzdělávacích postupech a poskytnout učitelkám objektivní zpětnou vazbu, stejně tak je vést ke změně zaběhnutých způsobů v pedagogických přístupech (metody a formy). Systém sebehodnocení učitelek jako důležitého prvku v procesu zkvalitňování vzdělávání je na mateřských školách stále ojedinělý. Zásadní změny nebyly zaznamenány ani v efektivním

využívání pedagogické rady jako nástroje vedení pedagogů. V obsahu jednání stále není kladen potřebný důraz na pedagogickou problematiku.

Výše uvedený graf potvrzuje, že v důsledku uvedených nedostatků v řízení u 66,4 % škol nedošlo v kvalitě průběhu vzdělávání ke změně a u více než 7,3 % škol došlo ke zhoršení. Výrazné zlepšení bylo zjištěno pouze u 5,8 % a mírné u 20,5 % škol. V průběhu i závěru inspekční činnosti jsou s vedením školy diskutovány a projednávány identifikované silné stránky školy a příležitosti ke zlepšení, včetně konkrétních doporučení inspekčního týmu. Jasně formulované jsou následně ve veřejně přístupné inspekční zprávě. Přestože ředitelé, u kterých to ČŠI požadovala, zaslali zprávu o přijetí opatření (v letošním roce 100 %), opakovaně se ukazuje, že ne všichni zvládli opatření efektivně realizovat a činnost školy zkvalitnit.

2.2 Průběh předškolního vzdělávání

2.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

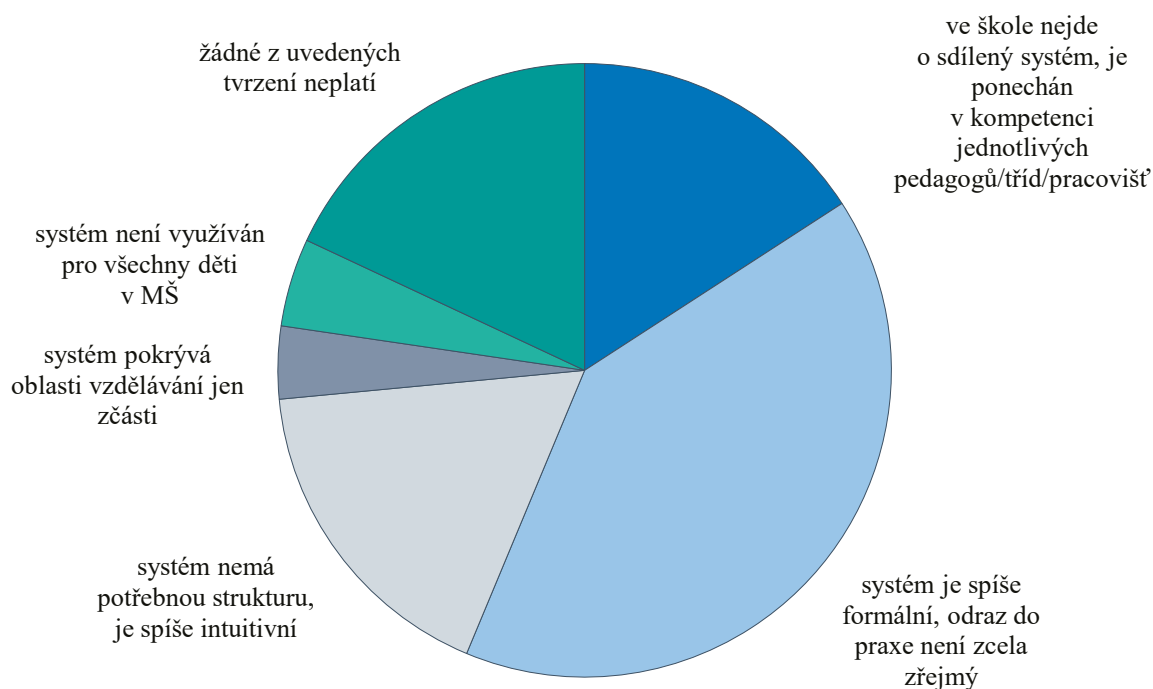
Hlavní zaměření činnosti ČŠI na vzdělávací proces zůstalo i v době pandemie, ale hodnotící výstupy poukazují na to, že vliv této neobvyklé situace se projevil nejen v omezeném počtu výkonů, ale i ve stagnaci vývoje, případně ve zhoršení sledovaných ukazatelů. Velká část údajů se velmi podobá předchozímu školnímu roku. Jako kdyby pandemie vše utlumila či zmrazila.

V prvním kritériu, tedy v přípravě vzdělávací nabídky, bylo v porovnání s loňskými a předloňskými údaji zaznamenáno mírné zhoršení. Zejména je to patrné na větším počtu nevyhovujících úrovní. V praxi to znamená, že pedagogové sice plánují činnosti v souladu s kurikulárními dokumenty školy (tedy se ŠVP PV), ale často se jim nedaří přizpůsobit nabídku skutečným vědomostním a dovednostním možnostem dětí. Tím je značně omezena efektivita vzdělávání, protože pro některé děti postrádá návaznost na jejich zkušenosti a potřeby. Více než v předchozích letech byla zjištěna nepřiměřená vzdělávací nabídka.

Také druhé kritérium – volba strategií a metod – se oproti předchozímu období mírně zhoršilo. Více než třetina zhlédnutých vzdělávacích bloků byla na úrovni, která vyžaduje zlepšení. Podrobně je rozebráno v pojednání o jednotlivých ukazatelích vzdělávací praxe.

Třetí kritérium, tedy úroveň vyhodnocování individuálního vzdělávacího pokroku dítěte, je dlouhodobě nejslabším článkem při hodnocení vzdělávání. V aktuálním období neměla pedagogická diagnostika požadovanou úroveň a nepodporovala tedy žádoucím způsobem individualizaci vzdělávání zhruba ve dvou třetinách případů (69 %). ČŠI na tento problém opakovaně upozorňuje ve Výročních zprávách, ale zlepšení zatím nebylo zaznamenáno. Ze způsobu vedení pedagogické diagnostiky je zřejmé, že se učitelky rozvoj a pokroky dětí snaží sledovat. Závěry pro pedagogickou intervenci však zpracovává už jen 23,9 % navštívených škol. Postupy sloužící k nápravě nebo prevenci sociálních, vzdělávacích nebo vývojových problémů obsahuje pouze 8,8 % diagnostických záznamů. Účinnost pedagogických opatření pro optimalizaci rozvoje dítěte je systematicky vyhodnocována v 7,5 % škol a 1,3 % MŠ nevede diagnostiku vůbec.

ČŠI sledovala dopady vedení pedagogické diagnostiky do vzdělávacího procesu vzhledem k individualizaci vzdělávací nabídky. V přibližně polovině škol (47,3 %) bylo patrné, že systém je spíše formální a odraz do praxe není zcela zřejmý. V 18,5 % MŠ je využívání pedagogické diagnostiky ponecháno na jednotlivých učitelkách a v 20,1 % MŠ nemá individualizace vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky potřebnou strukturu a je spíše intuitivní. V 5,4 % MŠ není diagnostický systém využíván pro všechny děti a v 4,5 % MŠ nepokrývá všechny oblasti. Pouze v 21 % MŠ byly pro přípravu individualizované vzdělávací nabídky diagnostické záznamy vhodným podkladem.

GRAF 7 | Slabé stránky individualizace vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky

Ve školním roce 2020/2021 provedly školní inspektorky **2 587** hospitací v průběhu vzdělávání. To je zhruba třetina obvyklého množství. Pro srovnání: v roce 2018/2019 to bylo **7 733** hospitací. Důvody jsou zřejmé: pandemická situace a s ní související omezení provozu mateřských škol.

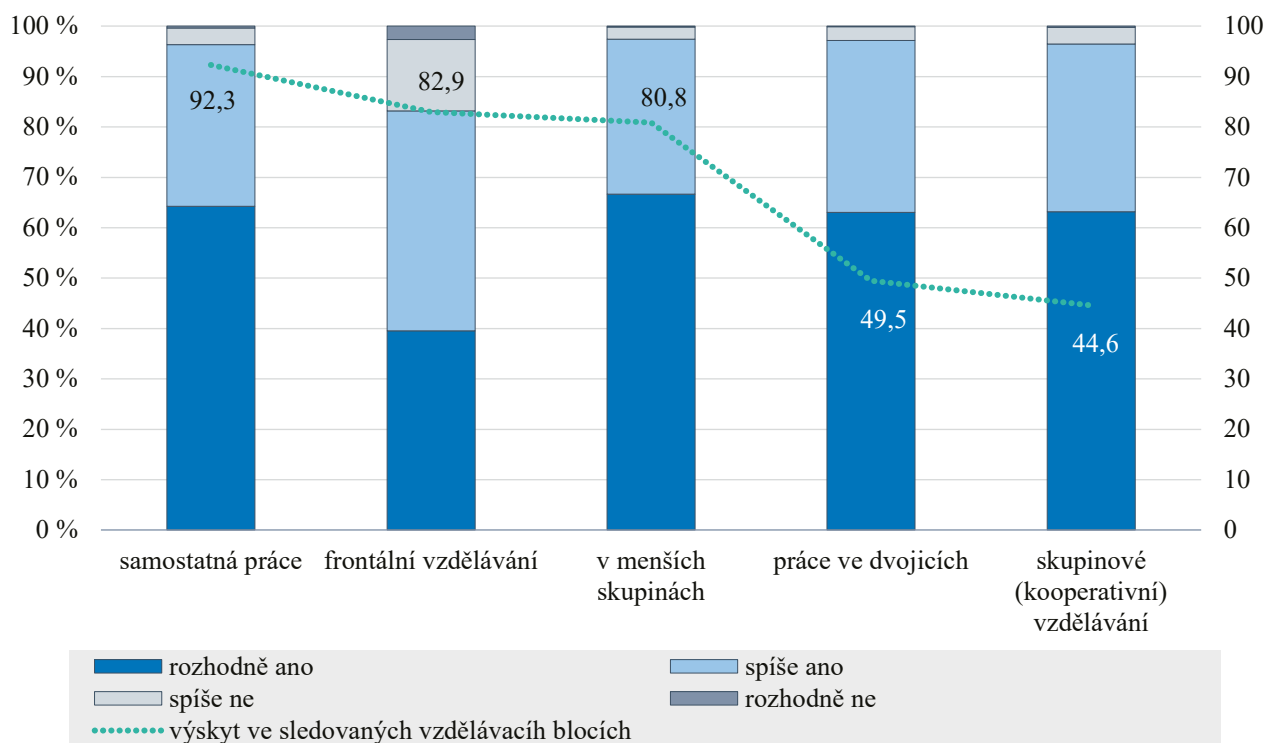
Kvalitu předškolního vzdělávání významně ovlivňují zvolené metody a organizační formy. ČŠI tradičně věnuje hodnocení těchto jevů velkou pozornost. V právě uplynulém školním roce bylo v 62,8 % vzdělávání dobře organizačně promyšleno, což je údaj srovnatelný s předchozími lety. Bohužel poměrně dobrá organizace ještě sama o sobě nezaručuje, aby vzdělávací nabídka vycházela důsledně z individuálních možností, schopností a zájmů dětí (zjištěno pouze v 37,5 %). Tento údaj znamená dokonce zhoršení oproti předchozímu školnímu roku. Již několikrát bylo v inspekčních výstupech (i ve Výroční zprávě) poukázáno na souvislost s nedostatečným využitím pedagogické diagnostiky při stanovení cíle vzdělávání. Zaznamenán byl i pokles provázanosti spontánních a řízených aktivit (zjištěno pouze v 55,6 %). Z hlediska volby adekvátních pedagogických metod je dlouhodobě nepříznivým jevem skutečnost, že velká skupina učitelek stále upřednostňuje metody, které umožňují jen minimální aktivizaci dětí (vysvětlování, vyprávění, práce s obrazovým materiálem, poslech textu, pracovní listy). Naopak málo se vyskytují efektivní metody, jako je práce s chybou, experimenty a problémové učení. Situaci ještě zhoršuje téměř převažující frontální forma činností a zadávání úkolů všem dětem shodně bez ohledu na jejich možnosti. Efektivnější forma vzdělávání – kooperativní učení, které podporuje sociální interakci a účinné zapojení dítěte do aktivit, je bohužel stále zastoupena v nedostatečné míře. Pokud učitelky organizují vzdělávání v menších skupinách, má to pozitivní dopad na aktivizaci dětí, ale kooperaci to samo o sobě nezajistí. Mnohdy je z reakcí dětí patrné, že pedagogičtí pracovníci systematicky nepodporují prvky kooperace, jako je vzájemná domluva, řešení dětských konfliktů, vzájemné naslouchání či vyjádření souhlasu a nesouhlasu. Podpora divergentního myšlení a prožitkového učení stagnuje, zjištěné hodnoty odpovídají předchozím údajům a nejsou uspokojivé.

O něco příznivěji se jeví úroveň podpory komunikace, ale i zde došlo k mírnému poklesu (letos byla zachycena v 67 %, loni v 73 % případů). Podobně vytváření vhodných podmínek pro rozvoj tvořivosti se objevuje jen zhruba v polovině případů (56 %). ČŠI chápe tento aspekt komplexněji, tedy nejen jako prostor pro estetické vyjadřování dětí, ale i tvořivý přístup k učení a řešení problémů, což úzce souvisí s požadavkem na komplexní rozvoj osobnosti každého dítěte.

Zastoupení hlavních forem vzdělávání je dlouhodobě stabilní. Příznivý trend z minulých let, tedy nejčastěji volená forma – samostatná práce dětí –, pokračuje a svědčí o tom, že učitelky správně chápou význam volné hry, která tuto formu většinou představuje (zhruba 63 %). Na druhém místě ale zůstává frontální forma

vzdělávání (53 %), což není nejefektivnější způsob. Účinnější formy vzdělávání vedoucí k aktivnímu rozvoji osobnosti dítěte byly zastoupeny málo: kooperativní vzdělávání pouze v 13,3 % a práce dvojic dokonce méně než v 10 % případů. Důvodem je mimo jiné i to, že příprava těchto forem vyžaduje od učitelek větší promyšlenou přípravu i praktické pedagogické dovednosti.

GRAF 8 | Účelnost organizačních forem výuky – podíl sledovaných vzdělávacích bloků (v %)



Kvalifikační předpoklady učitelek mají významný dopad na kvalitu vzdělávání. ČŠI tento vliv dlouhodobě sleduje. Již dříve zaznamenané souvislosti mezi kvalifikací a kvalitou vzdělávání byly zjištěny i ve sledovaném školním roce. Stále platí, že nekvalifikované učitelky volí častěji méně efektivní formy vzdělávání. Převážně využívají frontální formy, při kterých mohou jen minimálně přizpůsobit vzdělávání potřebám jednotlivých dětí. Často se jim nedaří správně odhadnout dětské zkušenosti a navazovat na ně, takže vzdělávání je mnohdy pro děti příliš abstraktní a nepochopitelné. Mírné zlepšení bylo zjištěno ve snaze učitelek více využívat práci dvojic a samostatnou práci jednotlivých dětí.

Dovednosti nekvalifikovaných učitelek se velmi odvíjí od jejich osobnosti, osobní invence, úrovně absolvované školy a přístupu k dětem a jejich vzdělávání. Stěžejní je úroveň metodické podpory vedení školy a uvádějící učitelky. Přesto lze situaci hodnotit jako stagnující, což s ohledem na stále poměrně vysoký počet učitelek bez potřebné kvalifikace není uspokojivé.

Kvalita motivace dětí sice patří mezi příznivě hodnocené jevy, děti bývají vzdělávací nabídkou většinou velmi zaujaté (81 % případů), ale to ještě neznamená, že jsou pak při vlastní činnosti dostatečně aktivní. Důležitým faktorem je nejen to, zda činnost děti zaujme, ale především to, zda jim zvolené metody a formy umožní aktivní přístup. Pokud musí být dlouho pasivní, ztrácejí zájem i soustředění a činnost se stává celkově neefektivní. V tomto směru nenastala v podstatě žádná změna, úroveň stagnuje. Příčiny pasivity jednotlivých dětí byly různé, ale z dlouhodobého hlediska podobné (nepřiměřená vzdělávací nabídka, chybné postupy pedagoga, nerespektování individuálních potřeb pasivního dítěte apod).

Positivním zjištěním je, že se pedagogové zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí. V tomto kritériu bylo 18 % MŠ hodnoceno výborně a 63,2 % MŠ dosahovalo požadované úrovně. Studie OECD *The international early learning and child wellbeing study 2020, A Summary of findings*³⁶ dokládá, že právě získané

³⁶ https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/International_Early_Learning_and_Child_Well-being_Study_Summary.pdf, str. 11.

sociálně-emoční dovednosti dětí jsou základní složkou jejich pozdějšího úspěchu a well-beingu. Intelligence sama o sobě nestačí k tomu, aby zajistila, že děti ve škole uspějí. Například žák může být chytrý, ale ve škole se mu nedaří. Může to být proto, že nedokáže udržet pozornost, vytrvat, když se věci stanou obtížnými, nebo dobře spolupracovat s ostatními žáky. Doporučuje se proto, abychom věnovali pozornost sociálně-emočnímu³⁷ vývoji dětí již od jejich raných let³⁸. Průzkum, který realizovalo OECD prokázal, že děti s vysokou mírou sociálních dovedností mají vyšší skóre i v ostatních oblastech, zejména v základní gramotnosti³⁹, ale i v početní gramotnosti⁴⁰, rozumových dovednostech, paměti i empatii než děti, které sociální dovednosti rozvinuty příliš nemají. Učení dětí v předškolním věku je holistické – tzn. provázané a vzájemně se posilující. Jazykové dovednosti pomáhají dětem komunikovat s ostatními a tím budovat pro-sociální dovednosti a schopnosti samoregulace⁴¹ a naopak.

Důležitou součástí vzdělávání je hodnocení dětí, poskytování zpětné vazby a také jejich vedení k sebehodnocení. I tato oblast patří při posuzování práce učitelek k dlouhodobě nepříznivě posuzovaným. ČŠI stále zjišťuje, že mnohé učitelky hodnotí děti formálně a neadresně, neumí pracovat s formativním hodnocením (vyskytlo se pouze v 7,8 % hospitovaných činností), dokonce někdy ani neposkytují srozumitelnou zpětnou vazbu. Některé učitelky se snaží vést děti k přirozenému sebehodnocení vlastní činnosti, ale zdařilé to bylo jen asi v 18 % hodnocených vzdělávacích bloků. V ojedinělých případech bylo využito slovní vyjádření dětí s pomocí evokačních otázek a zařazení symbolů pro sebehodnocení nejstarších dětí. Situace je tak srovnatelná s předchozími zjištěními, spíše byl zaznamenán mírný pokles.

Při inspekční činnosti byly také zaznamenány zajímavé trendy, jako je např. výraznější využívání přírodního prostředí k prožitkovému učení, k rozšiřování znalostí o přírodě a k rozvoji fyzické zdatnosti dětí, revitalizace zahrad a vytváření venkovních učeben. Tyto aktivity přispívají k rozvoji environmentálního vzdělávání a zdravého životního stylu.

Jak je již zmíněno v úvodní kapitole, během pandemie došlo k úplnému uzavření mateřských škol zhruba na šest týdnů (poté se školy postupně otevíraly – nejprve jen pro děti v povinném předškolním vzdělávání a později pro všechny). Tato situace sice nebyla pro většinu škol úplně nová (částečné uzavření proběhlo už na jaře 2020), přesto to bylo pro všechny účastníky velice náročné a ovlivnilo celou řadu aspektů života mateřských škol.

Pedagogové museli především zajistit komunikaci se zákonnými zástupci a pro nejstarší děti i distanční vzdělávání. Volili k tomu různé formy podle možností svých i rodičů. Prostřednictvím e-mailu a webových stránek učitelky zveřejňovaly vzdělávací témata a úkoly pro děti v povinném předškolním vzdělávání ve formě odkazů, úkolů, obrázků, vhodných didaktických her a dalších materiálů pro plnění předškolního vzdělávání. Některé mateřské školy pravidelně kontaktovaly zákonné zástupce dětí a jejich děti telefonicky, aby zajistily dílčí sociální kontakt dětí s mateřskou školou a informovanost rodičů o plnění předškolního vzdělávání. Mnohé školy využily ke spojení a komunikaci se zákonnými zástupci dětí sociální sítě, některé zavedly on-line třídní schůzky, případně zasílaly vhodná výuková videa. Občas byly zaznamenány zajímavé aktivity mimo školní budovy, např. plnění tematických úkolů venku, on-line setkání s dětmi po skupinkách, výstava dětských prací na plotě apod.

Přes velkou snahu měla pandemická situace i nepříznivé dopady. Nebylo např. možné naplňovat v plném rozsahu spolupráci s partnery školy a realizovat mnohé kulturní a sportovní aktivity. I po návratu do škol platila mnohá omezení, jako např. limitovaný kontakt s rodiči, omezení samostatnosti dětí při stolování, rušení dříve běžných činností atd.

³⁷ Sociálně-emoční dovednosti se vztahují na schopnosti dětí v interakci s ostatními řídit své emoce.

³⁸ https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/International_Early_Learning_and_Child_Well-being_Study_Summary.pdf, str. 11.

³⁹ Základní gramotnost označuje dovednosti, které děti rozvíjejí, předcházejí ostatním gramotnostem. Nejedná se čistě o čtení a psaní, ale o schopnosti dětí porozumět a komunikovat.

⁴⁰ Početní gramotnost označuje jednoduché řešení problémů a aplikace pojmů a odůvodnění ve vztahu k číslům a počítání, práce s čísly, tvarem a prostorem, měření a vzory.

⁴¹ Samoregulace se týká dovedností a myšlenkových procesů, které dětem umožňují soustředit se, uchovat si informace a dokončit krátké úkoly.

2.2.2 Vzdelávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Od školního roku 2017/2018 se ČŠI zabývá hodnocením rovného přístupu při přijímání dětí ke vzdělávání a v jeho průběhu, tzn. průběžného sledování výsledků každého dítěte a poskytování pravidelné zpětné vazby. Nakolik mateřská škola vytváří každému dítěti rovné příležitosti ke vzdělávání, hodnotila ČŠI po celé čtyři roky nejčastěji na očekávané úrovni. Tedy že při přijímání dětí byly respektovány právní předpisy i rovný přístup ke vzdělávání všem dětem (čili nebyly preferovány děti s lepšími kognitivními schopnostmi či lepším rodinným zázemím nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb). V průměru dosáhlo tohoto hodnocení 88,5 % škol. V tomto školním roce však došlo k mírnému zvýšení procenta škol, ve kterých byla zjištěna úroveň vyžadující zlepšení. Obdobně v tomto školním roce, v porovnání s předchozími lety, došlo k procentuálnímu poklesu v hodnocení poskytování účinné podpory všem dětem s potřebou podpůrných opatření. Tzn. že v takto hodnocených školách byla práce s dětmi s potřebou podpůrných opatření spíše formální a výsledky těchto dětí byly sledovány spíše nahodile. Nejlépe byly mateřské školy po celé čtyřleté období hodnoceny v oblasti, do jaké míry věnovaly patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji dětí, jejich vedení k toleranci a respektu včetně nevyčleňování žádného dítěte z kolektivu.

Ve školním roce 2020/2021 se zvýšil procentuální podíl tříd s přítomností dětí se SVP (24 %), podíl tříd, ve kterých byla využita podpůrná opatření (21,9 %) a podíl tříd s přítomnými nadanými dětmi (3,9 %). Nicméně školy stále nedokážou efektivně a systematicky pracovat s rozvojem dětí s vyšším osobnostním potenciálem.

Naopak mírně klesl podíl tříd s přítomnými dětmi s OMJ. Přesto došlo od roku 2017/2018 k nárůstu počtu dětí s OMJ. Tyto děti byly většinou aktivně zapojovány do všech činností bez rozdílu, zvýšená a intenzivní podpora jazykových dovedností v průběhu celého dne však zaznamenána nebyla. Podpora dětí s OMJ byla nesystematická, probíhala spíše nahodile a intuitivně při individuálním kontaktu s dítětem, bez cíleného plánování. Ve třídách s dětmi s OMJ často chyběla vizualizace prostředí, strukturované učení, využívání tlumočnicků v průběhu vzdělávání či nabídka výuky českého jazyka a osvětová činnost nabízená MŠ. Pouze ojedinele využila škola dotační program „Podpora vzdělávání cizinců ve školách“ a zajistila tím pro podporu dětí s OMJ knihy a tlumočnicka. Systematická a cílená výuka českého jazyka v mateřských školách doposud chybí, což mnohdy u těchto dětí způsobuje odklad školní docházky o jeden rok.

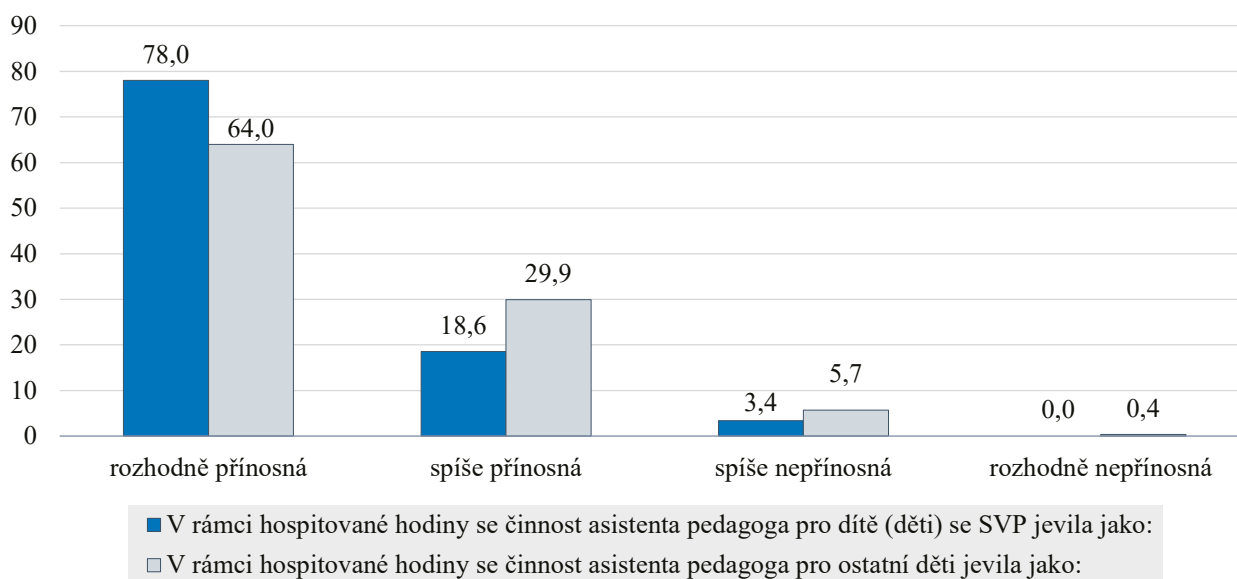
Podporu při vzdělávání dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí zajišťovali nejčastěji školní či sdílený asistent pedagoga. Úspěšnost práce s těmito dětmi spočívala v úzké spolupráci s rodinou, školským poradenským zařízením a v individuálním přístupu. Situace, které úspěšné vzdělávání těchto dětí naopak omezovaly, byly nejčastěji vysoký počet dětí ve třídách a zejména nepravidelná docházka a častá absence. Mnohdy tuto skutečnost však negativně ovlivnila i neznalost pedagoga či opomíjení problematiky vzdělávání těchto dětí, nefunkční pedagogická diagnostika nebo nízká míra spolupráce mezi učitelkami. Z uvedeného vyplývá, že je potřeba DVPP orientovat na problematiku vzdělávání těchto dětí, vytvořit optimální personální podmínky, zpracovávat funkční PLPP (IVP), zaměřit se individualizaci a úzkou spolupráci s rodinou (příp. s OSPOD). Bylo by vhodné ze strany MŠ podporovat čtení dětem rodiči doma. Studie OECD *The international early learning and child wellbeing study 2020, A Summary of findings*⁴² dokládá, že pokud rodiče pravidelně spolupracovali s předškolním zařízením, děti měly doma dětské knížky a rodiče jim každý den četli, dosahovaly signifikantně lepších vzdělávacích výsledků než děti, se kterými rodiče tyto aktivity neprováděli.

Nejčastěji využitým podpůrným opatřením ve třídách dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byla přítomnost asistenta pedagoga (63,9 %), dále pak uzpůsobení organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (26,6 %) vycházející z individuálních vzdělávacích plánů (dále „IVP“). Vzdělávání podle plánu pedagogické podpory bylo realizováno v 19 % hodnocených tříd. Mnohdy však převládalo formální a nefunkční vyhodnocování naplňování těchto plánů. Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě byla v 91,3 % z důvodu zdravotního postižení dítěte (dětí) a v 9 % z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek dítěte. Ve 27 třídách (10,2 % ze tříd s přítomným asistentem pedagoga) působilo více asistentů pedagoga a v sedmi třídách (2,7 %) sdílený asistent. Přínosnost asistenta pedagoga při vzdělávání dětí byla ČŠI pozi-

⁴² https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/International_Early_Learning_and_Child_Well-being_Study_Summary.pdf, str. 8.

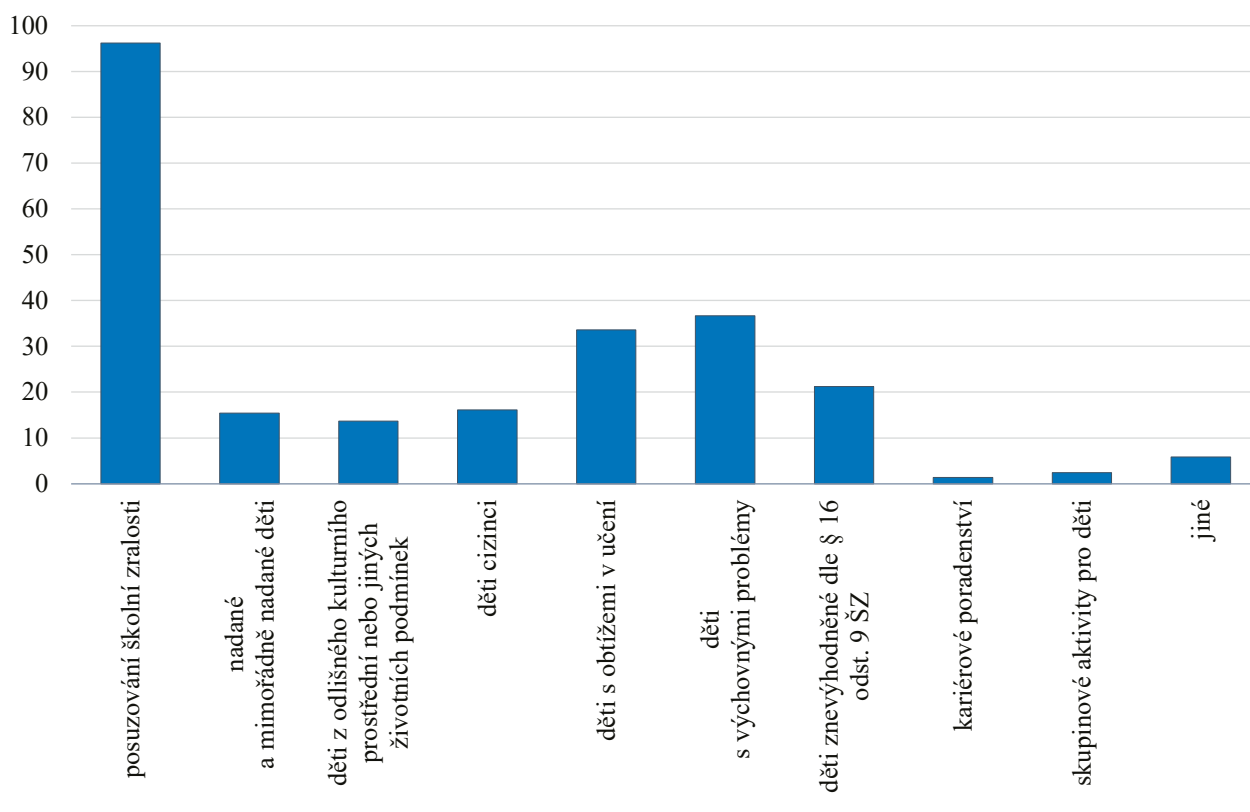
tivně hodnocena přibližně stejně jako ve školním roce 2019/2020, naopak o 2,5 % vzrostla spíše nepřínosná přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.

GRAF 9 | Přínosnost využití asistenta pedagoga ve třídě (v %)



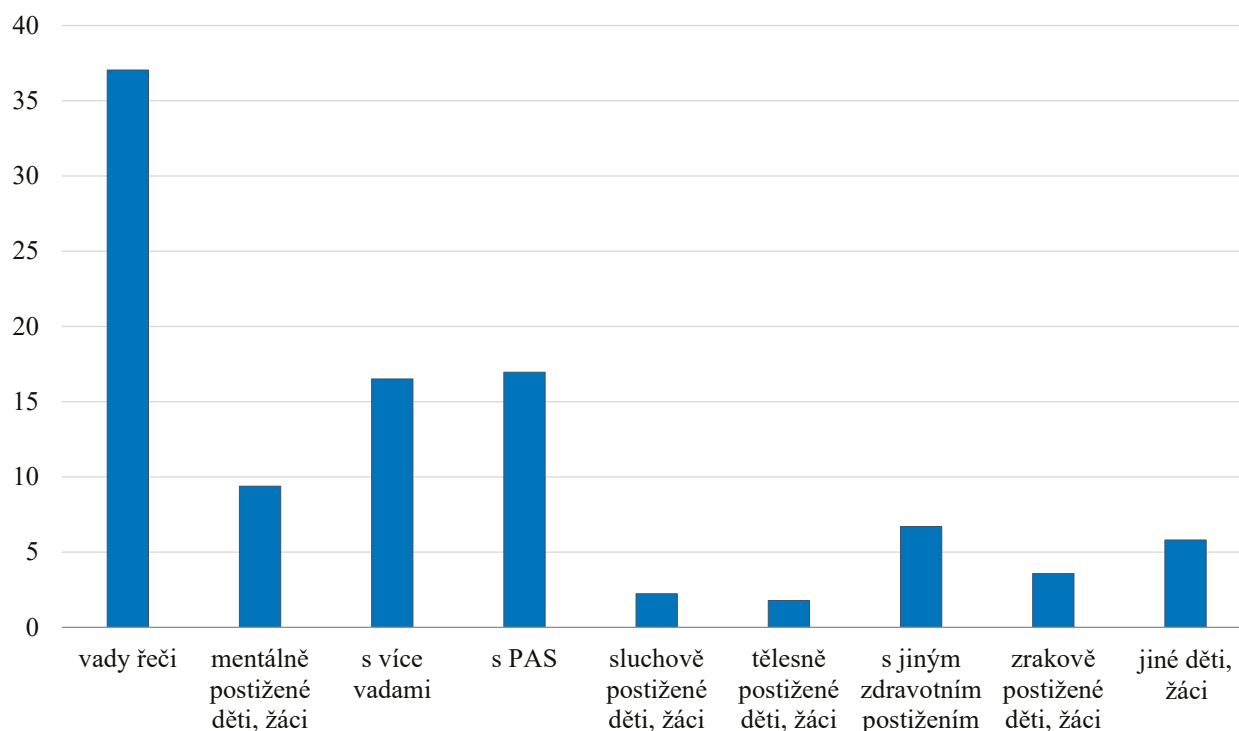
Asistent pedagoga v běžných třídách nejčastěji zajišťoval v 94,3 % přímou pedagogickou práci s dítětem (dětmi) se SVP v kmenové třídě, v necelých 49 % přímou pedagogickou práci s ostatními dětmi a v 32,6 % pomoc dítěti (dětím) se SVP při pohybu, sebeobsluze a úkonech ošetrovatelského rázu. Vhodná podpora dětí nadaných (bez ohledu na doporučení školského poradenského zařízení) byla v letošním i minulém školním roce téměř konstantní. Z tohoto zjištění je možné vyvodit, že chybí vhodné nastavení systému podpory ve škole a nadané děti jsou stále opomíjenou skupinou. O tom svědčí i minimální zájem ředitelů a učitelů mateřských škol o další vzdělávání v této oblasti. Větší pozornost ze strany učitelů byla věnována dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. V této oblasti jsou učitelé častěji vzdělávání a s jejich podporou mají více zkušeností. Přestože i zde je hodnocení podpory dětí se SVP za poslední dva roky téměř neměnné, procentuální hodnocení využívání podpůrných opatření v potřebném rozsahu a ve všech případech bylo pozitivně hodnoceno v 67 %. Úspěšnou realizaci podpůrných opatření příznivě ovlivňovala v 98 % účinná spolupráce asistenta pedagoga s učitelem v průběhu vzdělávání, v 92 % spolupráce při přípravě na vzdělávání, domluvě strategií a postupů a v 83 % při vyhodnocování výsledků vzdělávání.

V tomto školním roce vnímalo vedení školy či učitelé spolupráci se školskými poradenskými zařízeními jako přínosnou o šest procentuálních bodů hůře (74,2 %) než v roce předchozím. Mírně se zvýšilo i procento škol, které se ŠPZ nespolupracují (10,2 %). I tuto skutečnost však pravděpodobně zapříčinila pandemie v ČR. ČŠI zjišťovala, v jakých oblastech s pedagogicko-psychologickou poradnou vedení školy spolupracuje. Obdobně jako v minulém školním roce uváděli ředitelé nejčastěji spolupráci při posuzování školní zralosti (96,2 %), při práci s dětmi s výchovnými problémy (36,6 %) a s dětmi, které mají obtíže v učení (33,6 %).

GRAF 10 | Oblasti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou – podíl škol (v %)

Pozn.: Jiné – logopedie, besedy pro rodiče předškoláků, testování nového systému pedagogické diagnostiky

100 % dotázaných ředitelů kladně hodnotilo profesionalitu zaměstnanců spádové poradny, stejně jako jejich vstřícnost vůči potřebám školy. Vysoce oceňovali i bezproblémovou komunikaci s poradnou (98,6 %) a možnost jednat s ní o podpůrných opatřeních, které děti potřebují (97,7 %). Kvalitní nabídka skupinových aktivit (práce se třídami, výcvikové, reedukační skupiny apod.), jež by obohatila dovednosti učitelů, však chyběla 25,5 % ředitelů. Pouze 13 % ředitelů, obdobně jako v roce 2019/2020, spolupracuje s poradnou v oblasti péče o nadané a mimořádně nadané děti. Tento fakt potvrzuje výše uvedenou skutečnost, že nadané děti jsou stále opomíjenou skupinou a učitelé se v této problematice dále nevzdělávají. Téměř 71 % ředitelů spolupracuje s jedním nebo více speciálně pedagogickými centry (dále „SPC“). Nejčastější spolupráce se týká vad řeči a poruchy autistického centra (dále „PAS“).

GRAF 11 | Oblasti spolupráce se speciálně-pedagogickými centry – podíl škol (v %)

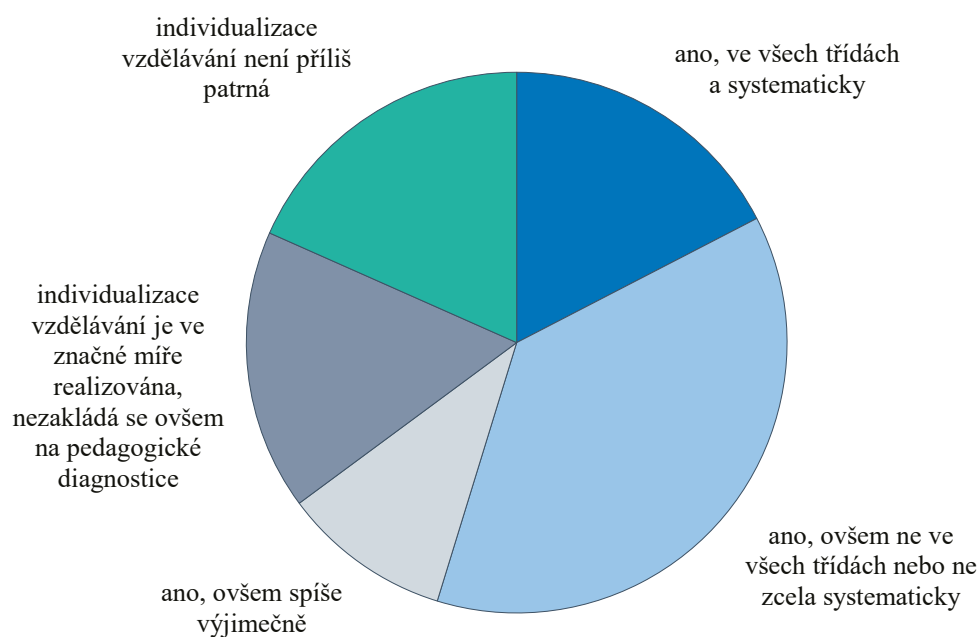
Přestože ředitelé hodnotili odbornou pomoc ŠPZ vcelku pozitivně, 57 % z nich vnímá negativně dlouhé čekací lhůty pro vyšetření dětí a konzultace, což oddaluje nastavení účinných podpůrných opatření. Více než polovina ředitelů by uvítala častější návštěvy pracovníků ŠPZ ve školách včetně sledování dětí přímo v průběhu spontánních a řízených činností a 47 % ředitelů postrádá od ŠPZ praktické ukázky příkladů dobré praxe v oblasti práce s dětmi se SVP. Naplněním těchto požadavků by ŠPZ velmi napomohla školám v práci s dětmi s potřebou podpůrných opatření, neboť je nutné si uvědomit, že velká většina učitelů není adekvátně vzdělaná v oboru speciální pedagogiky.

2.3 Výsledky předškolního vzdělávání

2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

Předškolní vzdělávání má nezastupitelné místo při zajišťování všestranného rozvoje osobnosti dětí, podpoře jejich funkčních gramotností a klíčových kompetencí. Stále více se akcentuje a oceňuje jeho role při zvyšování předpokladů dětí úspěšně pokračovat ve vzdělávání a pro pokládání základů celoživotního učení. Důležitým východiskem naplňování cílů, které s tím souvisí, je dobrá znalost, pochopení a akceptování pojetí předškolního vzdělávání. Jeho požadavky jsou vymezeny platným RVP PV. Aby škola systematicky a kvalitně naplňovala individualizované pojetí vzdělávání, musí učitelky ve třídách důsledně respektovat individuální potřeby, možnosti, schopnosti a zájmy jednotlivých dětí. Základem pedagogické práce je diferenciací nároků, cílů, úkolů, vzdělávací nabídky a přístupů s důrazem na rozvoj samostatnosti dítěte a jeho spolurozhodování o vlastním učení. Podstatou vzdělávacích strategií má být využití potenciálu každého dítěte, jeho stimulace, podněcování k učení a vedení k vlastnímu vzdělávacímu úsilí bez ohledu na socioekonomický status jeho rodiny. K tomu, aby pedagogové zvládali vysoké nároky kladené na jejich práci a dosahovali ve vzdělávání dětí co nejlepších výsledků, musí se neustále sebevzdělávat. Údaje o jejich účasti na dalším vzdělávání ukazují, že přímo v tématu individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika (včetně portfolia) se vzdělávalo pouze 12,8 % učitelek a v současných metodách a formách 14,3 %. Přestože se problematika individualizace přirozeně promítá i do dalších odborných témat, hospitace provedené při inspekční činnosti dokladují, že pouze v 18 % mateřských škol je individualizace systematická ve všech třídách. Závažným zjištěním je, že 39,6 % MŠ ji nezajišťuje vůbec nebo pouze výjimečně.

GRAF 12 | Zajištění individualizace vzdělávání



Uvedený graf kromě nízké míry a systematickosti v zajišťování individualizace vzdělávání prokazuje také setrvale nepříznivý stav v kvalitě, vedení a efektivitě práce s pedagogickou diagnostikou. Její využívání pro plánování diferencované vzdělávací nabídky k zajištění individualizované podpory schopností a dovedností dětí je podrobněji hodnoceno v části 2.2.1. Velký význam má pedagogická diagnostika také jako nástroj pro hodnocení výsledků vzdělávání dítěte. ČŠI proto soustavně sleduje, jaké formy pro hodnocení výsledků vzdělávání školy volí, a dlouhodobě zjišťuje, že jejich poměr a kvalita se téměř nemění.

TABULKA 13 | Formy hodnocení používané pro ověření naplnění cílů ŠVP podle ředitele školy – podíl škol (v %)

Forma hodnocení	Podíl
Individuální hodnocení učitele	82,0
Mapa pokroku dětí	19,4
Portfolio	67,3
Jiné nástroje	11,2

Individuální hodnocení učitele je stejně jako v předchozích letech řediteli uváděno jako nejčastěji používaná forma, což je ve shodě s údaji v inspekčních zprávách. ČŠI při hodnocení vedených diagnostických záznamů, do kterých učitelé průběžně zaznamenávají pokroky dětí, ale dlouhodobě upozorňuje na jejich výrazně rozdílnou vypovídací hodnotu i kvalitu. Poukazuje na to, že se často jedná o spíše formální zaznamenávání dílčích údajů bez vyhodnocení pokroků dítěte, identifikace jeho potřeb a stanovení cílů a postupů účinné podpory. Záznamové listy se zpravidla orientují na dovednosti a schopnosti dítěte, jen výjimečně jsou školami používány nástroje na sledování, hodnocení a podporu úrovně kompetencí dítěte (např. Predict).

Portfolio dítěte ředitelé opakovaně uvádějí jako další často používanou formu hodnocení pokroků a výsledků dítěte. Při inspekční činnosti však způsob jeho používání jednoznačně prokazoval přetrvávající malou orientaci pedagogů v tom, co portfolio je, jak ho vést a využívat. Potvrzovaly to také rozhovory s učitelkami v rámci hospitační činnosti. V převážné většině školy vedou tzv. sběrné portfolio, do kterého dítě pouze zakládá svoje výtvořky (pracovní listy, výtvarné práce apod.) bez dalšího cíleného využití učitelkami pro cílenou podporu dítěte při vzdělávání. Tato portfolia nemají téměř žádnou vypovídací hodnotu pro hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte ani celkových výsledků školy. Pouze ojediněle se ČŠI ve školách setkala s diagnostickým portfoliem, jehož součástí jsou kromě vybraných výtvořů dítěte také kvalitní záznamy vedené učitelkou. Obsahovaly rovněž týdenní hodnotící listy, do kterých děti prostřednictvím symbolů průběžně zaznamenávaly, jak hodnotí svoji úspěšnost, a které učitelky v průběhu vzdělávání dokázaly využít pro formativní hodnocení.

Celkově má pedagogická diagnostika v mnoha mateřských školách pouze formální úroveň a její využitelnost pro hodnocení výsledků předškolního vzdělávání je nízká. Vzhledem k tomu, že je jako nástroj pro hodnocení výsledků vzdělávání součástí evaluace mateřské školy, koresponduje to s opakovaným zjištěním ČŠI, že mateřské školy mají dlouhodobě problém s nastavením efektivního systému evaluace jako celku a s jeho realizací (podrobněji v části 2.1.5). Dokládá to také následující tabulka s údaji, jak ČŠI v rámci inspekční činnosti hodnotí úspěšnost škol při naplňování kritéria kvalitní školy – mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.

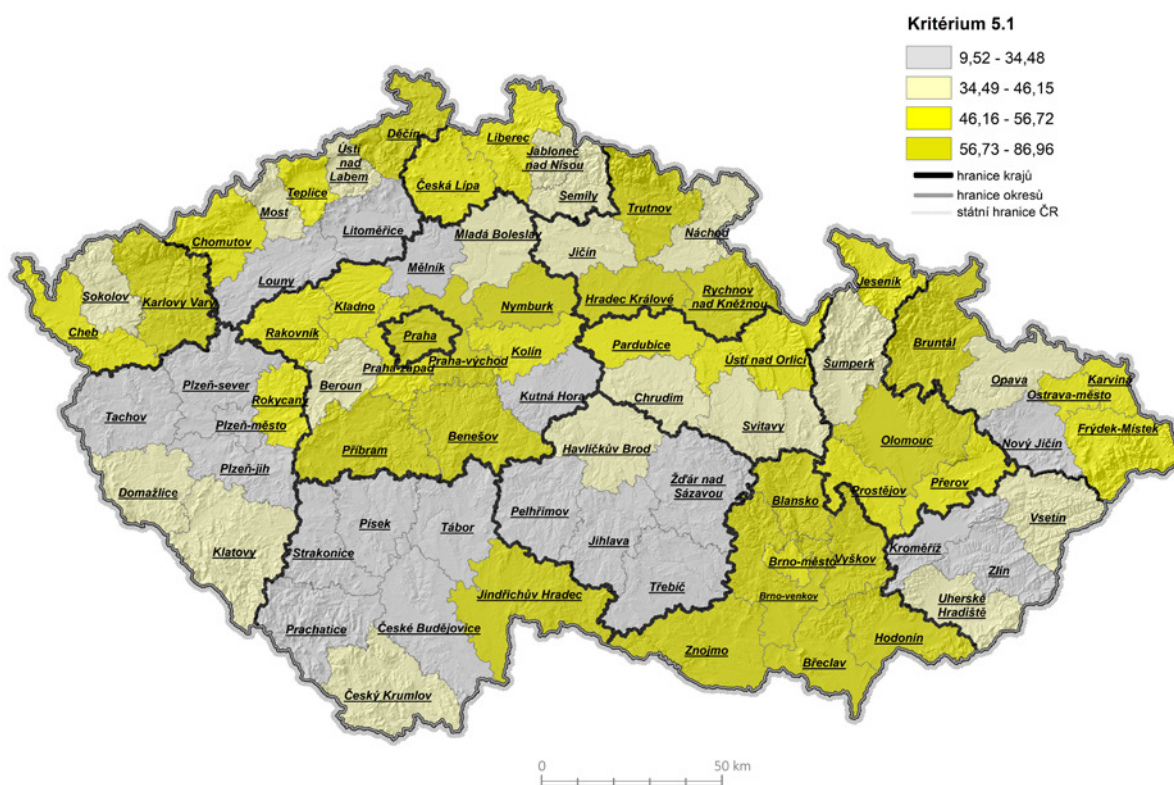
TABULKA 14 | Vývoj hodnocení kritéria 5.1 Mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními – podíl škol (v %)

Školní rok	Výborná	Očekávaná	Vyžadující zlepšení	Nevyhovující
2017/2018	8,7	57,1	33,7	0,6
2018/2019	6,9	44,5	46,6	2,0
2019/2020	5,7	34,6	58,6	1,1
2020/2021	4,3	25,1	69,7	0,9

Z údajů jednoznačně vyplývá, že v období posledních čtyř školních roků nedochází v této oblasti k pozitivním posunům, naopak její úroveň se trvale a v posledním školním roce dokonce výrazněji snižuje. Na výborné úrovni toto kritérium naplňuje pouze 4,3 % škol a téměř o 10 % se snížil počet škol, které je plní na požadované úrovni. Nepříznivé je, že o více než 10 % se zvýšil počet škol, ve kterých ČŠI hodnotí stav v této oblasti jako vyžadující zlepšení. Ředitelky ve svých dotaznících sdělují, že v 82 % mateřských škol provádí učitelé individuální hodnocení pokroků dětí, což by mělo směřovat ke zvyšování kvality vzdělávání i výsledků dětí. ČŠI však hodnotí, že více než 70 % mateřských škol má v této oblasti nedostatky a úroveň průběhu vzdělávání se snižuje (podrobně v části 2.2.1). Opakovaně to svědčí o skutečnosti, že ve vedení záznamů o dětech převažuje formálnost, nejsou systematicky využívány ve prospěch zkvalitnění vzdělávání a individuální podpory dětem. Mateřským školám se tak stále nedaří nastavit a realizovat účinný systém pro splnění své povinnosti dlouhodobě a cíleně se zabývat zjištěnými vzdělávacími výsledky, podle potřeby k nim přijímat efektivní opatření ke zlepšování a následně je vyhodnocovat. ČŠI ve výstupech z inspekční činnosti na tuto skutečnost soustavně upozorňuje a velmi často požaduje po řediteli přijetí opatření ke zlepšení stavu. Konstantní jsou také možné příčiny, mezi které patří zejména sebevzdělávání učitelek i ředitelek, které je málo zaměřené na toto téma. V řízení školy se to nepříznivě promítá v nízké účinnosti odborného vedení učitelek vedením školy pro zkvalitňování průběhu vzdělávání i jeho výsledků (podrobně v části 2.1.5). V průběhu vzdělávání se nemění výrazná převaha stereotypů v přístupech učitelek ke vzdělávání a frontálního způsobu práce, jehož základem je výklad, vysvětlování a předávání hotových poznatků dětem. Málo jsou užívány aktivizační metody založené na experimentech, pokusech a kooperaci dětí, prezentaci vlastní práce a práci s chybou. Výjimečně je zařazováno problémové učení spojené s formativním hodnocením a sebehodnocením dětí. Ojedinele se vyskytuje využití vlastního přínosu dětí, jejich nápadů a rozhodování (podrobně v části 2.2.1).

Údaje uvedené v následující mapce přehledně ukazují, ve kterých okresech byly u škol identifikovány v rámci inspekční činnosti nedostatky v naplňování povinnosti získávat informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagovat na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Mapka vykresluje agregované údaje ze škol, ve kterých proběhla inspekční činnost v rozmezí školních roků 2017/2018 až 2020/2021. Jedná se o podíl mateřských škol ze všech navštívených, u kterých tato oblast byla hodnocena jako vyžadující zlepšení nebo nevyhovující (pod úrovní „očekávaná“).

MAPA 11 | Podíl mateřských škol hodnocených pod úrovní „očekávaná“ v naplňování povinnosti získávat informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagovat na ně vhodnými pedagogickými opatřeními (v %)



Mateřské školy do své vzdělávací nabídky přirozeně zařazují aktivity zaměřené na přípravu dětí na přechod dětí do základní školy.

TABULKA 15 | Uplatňované metody a formy práce podporující přechod do ZŠ podle ředitele školy – podíl škol (v %)

Metody a formy práce	Podíl	
	2019/2020	2020/2021
Postupný přechod od hry k učení	79,6	75,6
Pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku	90,6	93,6
Problémové a situační učení	49,6	55,6
Práce s didaktickým materiálem, literaturou, výukovými programy	80,0	86,8
Rozvoj komunikačních dovedností	88,4	93,6
Grafomotorická cvičení, nácvik správného držení psacího náčiní a prevence grafomotorických obtíží	95,2	98,0
Podpora samostatnosti	91,8	95,6
Jiné	6,4	7,5

V porovnání s předchozím školním rokem ředitelky u většiny metod a forem zaměřených na podporu plynulého přechodu dětí k základnímu vzdělávání uvádějí vyšší míru zastoupení. Nepříznivá zjištění a hodnocení jak průběhu vzdělávání, tak i využívání pedagogické diagnostiky pro individuální podporu dětí (podrobně uvedena v částech 2.2.1 a 2.1.5) však dokládají, že se jejich efektivita nezvyšuje. Jako nejčastější forma přetrvává zadávání jednotných úkolů všem dětem, které plní povinné předškolní vzdělávání. Potřebná individualizace a diferenciací nároků se objevuje spíše ojediněle, činnosti probíhají často společně. Individuální přístupy k dětem směřující k vyrovnání jejich nerovnoměrností ve vývoji nebo podpoře jejich nadání a talentu jsou stále spíše nahodilé, málo cílené a nestaví na vnitřní motivaci a samostatnosti dítěte. Převažuje posilování dílčích dovedností dítěte pod přímým vedením učitelky (zpravidla pracovní listy) nad činnostmi založenými na řešení problémů, hledání vlastních postupů při realizaci dětmi. Při inspekční činnosti ČŠI

nezaznamenala zvýšení počtu škol, jimž se daří nastavovat účinné systémy založené na samostatném plnění individuálních úkolů, které důsledně vycházejí ze vzdělávacích potřeb konkrétního dítěte, jeho schopností a možností.

ČŠI obdobně jako v předchozích letech hodnotí, že v 82,4 % (vloni 84 %) škol vzdělávací výsledky dětí odpovídají základním očekávaným výstupům vzdělávání podle vzdělávacích programů. Z výše uvedených zjištění (zejména část 2.2.1) je však zřejmé, že pro jejich naplňování pedagogové stále málo volí individualizované vzdělávací postupy a efektivní metody a formy práce. Výborné úrovně výsledků ve vzdělávání dětí dosáhlo pouze 1,5 % škol (vloni 3,8 %), stav vyžadující přijetí opatření ke zlepšení byl zjištěn u 12 % mateřských škol. Přestože protiepidemiologická opatření související s pandemií covidu-19 omezila sociální kontakty a lze předpokládat, že došlo k nepříznivým dopadům na rozvoj sociální gramotnosti a kompetencí dětí, ČŠI výsledky v této oblasti stále hodnotí nejlépe. Bylo však zaznamenáno snížení úrovně kulturně společenských a pracovních návyků dětí i dodržování pravidel. V návaznosti na protiepidemiologická opatření se u některých dětí objevily problémy spojené s opakovanou adaptací po jejich návratu do škol (i starších dětí). Nejnižší úroveň byla opakovaně zjištěna v rozvoji kompetencí k řešení problémů. Přetrvávajícím problémem mateřských škol je nedostatečné vedení dětí k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení, se kterými se ČŠI při inspekční činnosti setkávala opět spíše ojediněle. Chyběla dostatečná podpora schopnosti dětí hodnotit samy sebe, svoje pokroky, odhadovat svoje síly a oceňovat druhé. Při vzdělávání nebyly dostatečně vytvářeny příležitosti pro efektivní posilování sebepojetí a zdravého sebevědomí dítěte i vedení dětí k postupnému přebírání zodpovědnosti za svoje pokroky.

Podle platných právních předpisů ukončuje dítě předškolní vzdělávání a začíná povinné základní vzdělávání v šesti letech⁴³. Jak je již zmíněno v kapitole 2.1.1, ČR se dlouhodobě potýká s vysokým počtem odkladů školní docházky. Podíly dětí s odkladem školní docházky v povinném předškolním vzdělávání jsou v jednotlivých regionech velmi nerovnoměrné a pohybují se v jednotlivých okresech od 13,4 % po 30,4 %. Tato skutečnost svědčí o nerovnoměrném využívání tohoto institutu v jednotlivých okresech i krajích.

ČŠI dlouhodobě v této souvislosti sleduje nejen počty dětí, ale i příčiny odložení začátku povinné školní docházky. Nejčastěji uváděné příčiny se zásadněji nemění a nemění se ani míra jejich zastoupení. Stejně jako v předcházejících letech převažuje celková nezralost dítěte a logopedické vady a poruchy řeči.

TABULKA 16 | Příčiny odkladu školní docházky

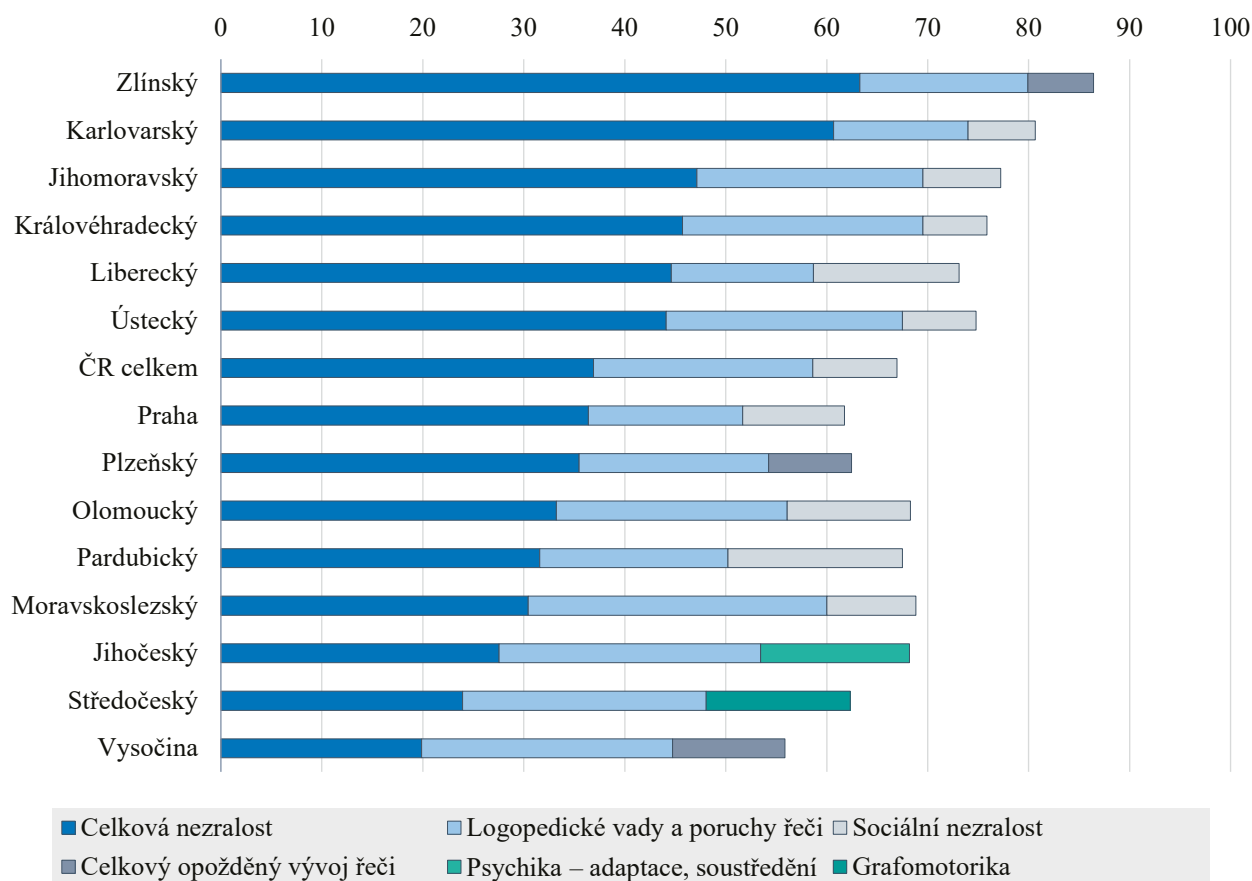
Hlavní příčina OŠD	Podíl dětí s OŠD v %
Celkový opožděný vývoj řeči	5,7
Logopedické vady a poruchy řeči	21,4
Psychika – adaptace, soustředění	5,4
ADHD	1,1
Pracovní návyky	1,5
Grafomotorika	4,8
Somatické problémy	0,4
Celková nezralost	40,7
Zdravotní postižení/znevýhodnění	4,2
Sociální nezralost	9,3
Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	3,4
Škola příčinu nezná	2,0
Jiná příčina	3,1

Údaje v grafu poukazují na rozdíly v poměru zastoupení nejčastějších příčin odkladů školní docházky dětí v jednotlivých krajích. Zatímco v Královéhradeckém kraji výrazně dlouhodoběji převažuje celková ne-

⁴³ Stejně jako je tomu ve většině zemí OECD. Přibližně ve třetině zemí OECD a partnerských zemí však povinné vzdělávání začíná dříve, zatímco v Estonsku, Finsku, Indonésii, Litvě, Ruské federaci a Jižní Africe povinné vzdělávání začíná až ve věku sedmi let. Zdroj: Education at a Glance, https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b35a14e5-en/1/3/3/1/index.html?itemId=/content/publication/b35a14e5-en&_csp_=9689b83a12cab1f95b32a46f4225d1a5&itemIGO=oecd&itemContentType=book.

zralost nad logopedickými vadami a poruchami, ve Zlínském kraji logopedické vady mírně převažují nad celkovou nezralostí dětí. Tyto rozdíly mohou poukazovat na nejednotnost postupu pracovníků školských poradenských zařízení, které odklad školní docházky doporučují.

GRAF 13 | Hlavní příčiny OŠD podle krajů – agregované údaje za školní roky 2018/2019–2020/2021 (podíly na celkovém počtu dětí s odkladem školní docházky v navštívených školách, v %)



Příčin vysokého počtu odkladů školní docházky může být více. Jedním z nich může být pozdní a málo efektivní práce s pedagogickou diagnostikou a pozdní pedagogická intervence při případné potřebě napomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte. Hlavní příčiny odkladů (celková nezralost, logopedické vady a poruchy řeči, sociální nezralost atd.) poukazují na oblasti, kterým je možné věnovat pozornost v případě potřeby u jednotlivých dětí mnohem dříve než až poslední rok před nástupem do ZŠ.

Je však nutné poznamenat, že dle RVP PV jsou osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech, pokládány za přirozené a samozřejmé a že předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje; úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance. V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání⁴⁴.

Řada evropských zemí realizuje na podporu přechodu z MŠ do ZŠ cílená opatření.⁴⁵ Zaměřují se zejména na intenzivní podporu jazyka (ve kterém je dítě vzděláváno, ale i mateřského jazyka), zavedení povinného předškolního vzdělávání, sladění vzdělávacích programů (RVP ZV a RVP PV a ŠVP PV a ŠVP ZV)

⁴⁴ RVP PV, str. 7.

⁴⁵ Zdroj: European Commission/EACEA/Eurydice 2019, s.101, European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z: [Key data on early childhood education and care in Europe - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurydice/key-data-on-early-childhood-education-and-care-in-europe).

a intenzivní cílenou spoluprací mezi pracovníky předškolního a pracovníky primárního vzdělávání. Česká republika některá opatření již zavedla také (povinný poslední ročník předškolního vzdělávání) nebo s jejich zavedením počítá (provázanost RVP PV a RVP ZV v rámci jejich revizí). Inspirací mohou být země, které věnují intenzivní pozornost rozvoji jazykových dovedností dětí, a efektivitě spolupráce zainteresovaných partnerů při přechodu dítěte z MŠ do ZŠ (MŠ, ZŠ a rodina dítěte).

V oblasti sledování a vyhodnocování úspěšnosti dětí v předškolním vzdělávání a dalším vzdělávání v zájmu jeho zkvalitnění nejen že nedošlo ke zlepšení, ale naopak došlo ke snížení úrovně. Pouze 57,6 % (vloni 70,3 %) mateřských škol se této problematice věnuje, v 39,6 % (vloni 27,2 %) MŠ nemají autoevaluační systémy v této oblasti řádně nastaveny. Protiepidemiologická opatření související s pandemií covidu-19 sice v oblasti spolupráce mateřských škol se základními školami výrazně omezila realizaci tradičních aktivit zaměřených zejména na seznámení dětí s prostředím základní školy (společné akce, vzájemné návštěvy), možnost vzájemné komunikace, předávání informací i možnost diskuse nad návazností předškolního vzdělávání na základní byla zachována. Navíc situace s omezeními a uzavíráním provozu škol byla v průběhu posledních dvou školních roků obdobná.

TABULKA 17 | Aktivity nabízené dětem nebo jejich zákonným zástupcům před nástupem do ZŠ podle ředitele školy – podíl škol (v %)

Typ aktivity	Podíl	
	2019/2020	2020/2021
Společné návštěvy ZŠ	87,0	81,5
Společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku (např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce)	63,3	48,6
Aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku (den otevřených dveří, schůzky, besedy, přednášky odborníků)	78,8	71,9
Edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky	20,8	17,1
Jiný vlastní program pro děti v předškolním věku	24,8	25,3
Spoluúčast MŠ při organizaci zápisu dětí do ZŠ	29,9	24,7

Ředitelé mateřských škol, ve kterých proběhla inspekční činnost, opakovaně jako nejčastější uváděli nabídku nejrůznějších aktivit pro zákonné zástupce. Přestože jsou pořádány většinou pravidelně a každoročně se opakují, jsou to spíše akce jednorázové, bez propojení v promyšlený systém. Silnou stránkou škol, ve které došlo v důsledku uzavření provozu škol a distančnímu vzdělávání k dalším pozitivním posunům, je převažující kvalitní informovanost zákonných zástupců o akcích, organizačních a provozních záležitostech. Stále více škol zavádí a využívá pro efektivní komunikaci různé informační technologie a pedagogové si zvyšují uživatelské dovednosti při práci s nimi. V textu výše je opakovaně uvedeno, že přetrvávající nedostatky mají mateřské školy v pravidelném dialogu učitelek se zákonnými zástupci o prospívání dítěte a jeho pokrocích. Ten často nahrazují nevhodným poskytováním informací při předávání dítěte na úkor svého vzdělávacího působení ve třídě. Zatím téměř nevyužívanou příležitostí škol k rozvoji systematické, oboustranné spolupráci s rodinou je využití dovedností získaných v rámci distanční výuky pro podporu dětí v době, kdy z různých důvodů (např. zdravotních) nejsou v mateřské škole a pobývají s rodinou. Prostřednictvím zvládnutých technologií na základě nastavených pravidel může učitelka zabezpečovat kontakty dítěte s kamarády a poskytovat náměty, podněty pro práci s dítětem. Zamezí se tím snižování jeho příležitostí pro úspěšnost při návratu do mateřské školy nebo při vstupu do základního vzdělávání.

2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Při přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání je ze strany mateřských škol respektován rovný přístup ke vzdělávání.
- Finanční podporou zřizovatelů a využíváním projektů a grantů bylo výrazně ovlivněno zkvalitnění materiálních podmínek pro předškolní vzdělávání.

- Mírně se zvyšuje počet učitelek/učitelů a ředitelek/ředitelů mateřských škol s vysokoškolským vzděláním.
- Ředitelé mateřských škol kladně hodnotí profesionalitu zaměstnanců školských poradenských zařízení, stejně jako jejich vstřícnost vůči potřebám školy.
- Vedení škol se více daří zavádět a využívat širší spektrum způsobů a technologií pro zajištění vzájemné komunikace s vnějšími partnery, zejména zákonnými zástupci a zřizovatelem. Impulsem byla zejména situace vztahující se k protiepidemiologickým opatřením v souvislosti s pandemií covidu-19.
- V důsledku uzavření provozu škol a kvůli distančnímu vzdělávání více škol zavádí a využívá různé informační technologie pro komunikaci s dětmi a pedagogové si zvyšují uživatelské dovednosti při práci s nimi.
- Vedením škol se lépe daří koncepční záměry logicky a promyšleně zpracovat do základního vzdělávacího dokumentu – Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.
- Školy při společném vzdělávání kladou důraz na adaptaci a začleňování dětí mezi ostatní, na podporu jejich otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti.
- Jsou efektivně podporovány sociální kompetence dětí, což celkově pozitivně ovlivňuje jejich úspěšnost v předškolním vzdělávání.

Negativní zjištění

- I přes zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání se nedaří zapojit do předškolního vzdělávání všechny pětileté děti.
- Podíl dětí s odkladem školní docházky i přes přijatá systémová opatření neklesá a je nejvyšší v Evropě.
- Nezvyšuje se efektivita metod a forem zaměřených na podporu plynulého přechodu dětí k základnímu vzdělávání. Individuální přístupy k dětem směřující k vyrovnání jejich nerovnoměrností ve vývoji nebo podpoře jejich nadání a talentu jsou stále spíše nahodilé, málo cílené a nestaví na vnitřní motivaci a samostatnosti dítěte. Jen ojediněle mateřské školy vedou dialog se základními školami nad úspěšností dětí v počátcích základního vzdělávání s cílem přijímat opatření ke snižování odkladů povinné školní docházky.
- Kvalifikovanost učitelů mateřských škol v celé ČR má od roku 2017/2018 setrvalou klesající tendenci. Pravidelného DVPP se neúčastní všichni učitelé.
- Účinnost odborného vedení učitelek pro zkvalitňování průběhu vzdělávání i jeho výsledků jako důležitá součást řízení školy je nízká. Při tvorbě plánů dalšího vzdělávání ředitelé málo vychází ze sledování a vyhodnocování potřeb učitelů v souvislosti s potřebami školy. Svoje sebevzdělávání dostatečně nesměřují do oblastí důležitých pro metodické vedení a podporu pedagogů (metody a formy vzdělávání, pedagogické kompetence, individualizace, pedagogická diagnostika). Snižuje se schopnost ředitelů realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu pro zvyšování jeho úrovně. Nedaří se poskytovat učitelům objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání, zejména volbě a uplatňování efektivních metod a forem práce.
- Snižuje se úspěšnost ředitelů/ředitelek jasně formulovat vizi a realistickou strategii rozvoje školy. Přetrvává formálnost evaluačního systému popsaného v RVP PV. Uvedené evaluační nástroje a postupy k efektivní kontrole a hodnocení jsou využívány minimálně.
- Setrvale nepříznivý stav je v kvalitě, vedení a efektivitě práce s pedagogickou diagnostikou. Vedená diagnostika není východiskem pro plánování diferencované vzdělávací nabídky k zajištění individualizované podpory schopností a dovedností dětí a její využitelnost pro hodnocení výsledků předškolního vzdělávání je nízká.

- Školám se opakovaně nedaří soustavně získávat informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagovat na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Nedaří se jim také dlouhodobě a cíleně se zabývat celkovými zjištěnými vzdělávacími výsledky, podle potřeby k nim přijímat efektivní opatření ke zlepšování a následně je vyhodnocovat.
- Není vytvářen vhodný a dostatečný prostor pro komplexní informovanost zákonných zástupců a domlouvání společných postupů pro individuální podporu a další rozvoj dítěte.
- V organizaci vzdělávání a v uplatňovaných metodách a formách vzdělávání mají školy rezervy. V malé míře je dětem předkládána vzdělávací nabídka založená na experimentování, objevování, kooperaci a řešení problémů či rozvoji tvořivosti.
- Pedagogům se nedaří v průběhu vzdělávacího procesu poskytovat všem dětem konkrétní popisnou zpětnou vazbu k jejich vzdělávacím pokrokům a efektivně využívat podstatných prvků formativního hodnocení.
- Nedostatečná pozornost je věnována aktivnímu osvojení si českého jazyka u dětí s OMJ.
- Vyhodnocování naplňování IVP a PLPP je často formální a méně funkční. Tím se snižuje efektivní poskytování účinné podpory všem dětem s potřebou podpůrných opatření. Přetrvávají dlouhé čekací lhůty pro vyšetření dětí a konzultace, což oddaluje nastavení účinných podpůrných opatření.

Doporučení pro školy

- Nastavit efektivní systémy vlastního hodnocení pro průběžné získávání informací o kvalitě, průběhu i výsledcích vzdělávání. Zjištění využívat cíleně ke zkvalitňování úrovně průběhu a výsledků vzdělávání, a to jak stanovením vizí a realistických strategií rozvoje školy, tak i zpětné vazby pedagogům o efektivitě uplatňovaných pedagogických přístupů (metod a forem).
- Vlastní hodnocení školy propojovat s hodnocením ČŠI. Pracovat s výstupy z inspekční činnosti, včetně elektronických reportů v systému InspIS DATA⁴⁶. Důsledně a systematicky přijímat adekvátní opatření k oblastem, které vyžadují zlepšení.
- Profesionální rozvoj jednotlivých pedagogických pracovníků zaměřovat na systematický rozvoj jejich pedagogických kompetencí. Prostřednictvím hospitační činnosti zabezpečovat jejich účinnou metodickou podporu, efektivně pracovat s reflexí a sebereflexí. Podporovat spolupráci učitelů při vzájemném profesním rozvoji. V dalším vzdělávání ředitelů i učitelů intenzivně využívat odborně připravené webináře zaměřené na rozvoj pedagogických kompetencí v oblasti metod a forem vzdělávání, individualizace a problematiku pedagogické diagnostiky, které jsou školám volně k dispozici (včetně možnosti opakovaného zhlédnutí). Pro cílené zlepšování pedagogických kompetencí lze využít „Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy“ <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/551>.
- Důsledně se zaměřit na zkvalitnění pedagogické diagnostiky – zavádění jejich efektivních forem (např. diagnostické portfolio, Predict) a využívání zjištěných informací pro přípravu individualizované vzdělávací nabídky podle potřeb, možností, schopností a zájmů dětí. V případě dětí, které plní povinné předškolní vzdělávání, včas identifikovat problémy ve školní zralosti a připravenosti. Účinnými individualizovanými postupy vyrovnávat nerovnoměrnosti v jejich vývoji a tím zlepšovat jejich připravenost pro vstup do základní školy, snižovat počet odkladů školní docházky a předcházet případné školní neúspěšnosti dětí.

⁴⁶ <https://inspis.csicr.cz/app/Account/Login.aspx?ReturnUrl=%2fapp>

- Diagnostických záznamů využívat také k hodnocení celkových výsledků školy a podle potřeby k nim přijímat účinná opatření ke zlepšování.
 - Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. <http://www.nuv.cz/file/184>
 - PREDICT – nástroj pro hodnocení výsledků vzdělávání
 - <http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/>
 - Metodika Dobrý začátek se zaměřuje na rozvoj sociálních a emočních kompetencí malých dětí. Metodika je určena pro mateřské školy a neformální předškolní zařízení. <http://www.scholaempirica.org/materske-skoly/metodika-dobry-zacatek/>
 - KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Jak vést portfolio s dětmi v MŠ. Metodický materiál vytvořený v rámci mezinárodního projektu Interkulturní vzdělávání dětí, žáků a pedagogů. http://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696
- NOMI – metoda k identifikaci nadaných dětí v mateřské škole
 - <https://zapojevsechny.cz/clanek/detail/nomi-metoda-k-identifikaci-nadanych-deti-v-materske-skole?fbclid=IwAR0JkCkqukgNkGkVhaNLN03PZxCDFIGOQW39-BUc31eMquzehADx5sKDWLs>
- Spolupráci s rodiči zaměřovat na individualizaci vzdělávání. V organizaci vzdělávání stanovit dostatečný prostor a vhodné formy pro komplexní informovanost zákonných zástupců a jejich zapojení do vzdělávání formou domlouvání společných postupů pro individuální podporu a další rozvoj dítěte.
- K rozvoji systematické, oboustranné spolupráce s rodinou v době, kdy děti z různých důvodů (např. zdravotních) nejsou v mateřské škole, využívat technologie a pedagogické dovednosti získané v rámci distanční výuky.
- Pravidelně vyhodnocovat výsledky vzdělávání dětí a závěry z hodnocení využívat v zájmu celkového zkvalitňování vzdělávání. Do vzdělávání je třeba systematicky zavádět sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, uplatňovat formativní hodnocení dětí. Tím podporovat schopnosti dětí hodnotit samy sebe, svoje pokroky, odhadovat svoje síly a oceňovat druhé a vytvářet příležitosti pro efektivní posilování sebezpečí a zdravého sebevědomí dítěte i vedení dětí k postupnému přebírání zodpovědnosti za svoje pokroky.
 - Digiportfolio GRAMOTNOSTI (vývojová kontinua) pro MŠ a ZŠ
 - <https://gramotnosti.pro/ctenarskagramOVU>
 - <https://gramotnosti.pro/matematickagramOVU> <https://gramotnosti.pro/digitalnigramOVU>
 - Metodika k aktivitám čtenářské pregramotnosti
 - https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2019/10/Metodika_OPVVV_SC1.pdf
- Zavádět pravidelný dialog se základní školou k odhalování příčin úspěšnosti nebo neúspěšnosti dětí s cílem přijímat opatření ke snížení počtu odkladů povinné školní docházky.
- Zefektivnit opatření k prevenci rizikového chování, získat ke spolupráci této oblasti rodiče.
- Věnovat cílenou pozornost dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dětem s OMJ.
 - TITĚROVÁ, Kristýna, RADOSTNÝ, Lukáš, BRUMLICHOVÁ, Zuzana, HORÁČKOVÁ, Klára a VÁVROVÁ, Petra. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014. <https://meta-ops.eu/publikace/vzdelavani-a-zaclenovani-zaku-s-omj/>

Doporučení pro zřizovatele

- Ve spolupráci se školou a sociálními službami realizovat opatření pro vyhledávání rodin, které dlouhodobě nezapojují děti do předškolního vzdělávání. Využívat koordinovaného přístupu pro pravidelnou docházku dětí do MŠ.
- Pružně reagovat na demografický vývoj, pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání včas zajistit dostatečnou kapacitu. Pokud je to možné, vytvářet podmínky pro zařazování dětí mladších tří let do samostatných tříd.
- Vést pravidelný dialog se školou o koncepčních záměrech a strategiích k jejich naplňování, způsobech a výsledcích vlastního hodnocení a přijímaných opatřeních ke zvyšování kvality vzdělávání i celkové činnosti školy. Důsledně sledovat a vyhodnocovat, zda ředitel školy přijatá opatření pro zlepšení činnosti realizuje a zda jsou účinná.
- Využívat možnosti účasti zřizovatele při zahájení a ukončení inspekční činnosti ve škole. Důsledně sledovat, zda ředitel školy aktivně a efektivně pracuje s výstupy z inspekční činnosti, včetně sledování účinnosti opatření přijatých vedením školy ke zlepšování činnosti školy.
- Pro hodnocení školy zřizovatelem využívat Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro předškolní vzdělávání.
- Omezovat povolování výjimky z počtu dětí na třídu pouze na nezbytně nutné případy a tím vytvářet optimální předpoklady pro zajištění individualizovaného předškolního vzdělávání.
- Rozšiřovat podporu škol v rámci místních akčních plánů (MAP) se zaměřením na rozvíjení pedagogických dovedností učitelů, asistentů, případně chův, sjednocování vzdělávacích přístupů i zvyšování efektivity spolupráce se zákonnými zástupci dětí.
- Zajistit potřebné technické vybavení pro případné distanční vzdělávání dětí v povinném předškolním vzdělávání a komunikaci s rodiči.

Doporučení na úrovni systému

- Ve spolupráci se zřizovateli, školami a jinými resorty hledat a realizovat efektivní opatření k zajištění účasti dětí v posledním povinném ročníku vzdělávání. Zde je třeba mít na zřeteli, že situace v okolí každé školy je odlišná a že tedy strategie pro zapojení ohrožených dětí nemohou být funkční, pokud jsou uplatněna plošně bez ohledu na konkrétní situaci.
- Důsledně metodicky řídit školská poradenská zařízení a sjednotit metodiku posuzování školní zralosti napříč jednotlivými kraji. Doporučení k odkladu školní docházky vydávat pouze na základě výsledků odborného posouzení školní zralosti, nikoliv na základě pouhého přání zákonných zástupců dítěte.
- Navýšením finančních prostředků umožnit školám zajistit požadované specialisty (logopedy, speciální pedagogy, psychology). Zejména pro malé školy nastavit systém sdílených pozic.
- Realizovat opatření vedoucí ke snižování počtu dětí na třídu až na 20.
- Metodicky vést zřizovatele ke sledování a hodnocení kvality práce ředitelů MŠ, metodicky je vést i v oblasti jejich odměňování.
- Poskytovat metodickou podporu a možnost dalšího vzdělávání ředitelům MŠ v oblasti pedagogického řízení školy a řízení cíleného zvyšování kvality pedagogických kompetencí jednotlivých učitelů.
- Pro prioritní oblasti zajišťovat podmínky pro kontinuální a kvalitní profesní rozvoj učitelů. Vyhodnotit a zefektivnit vzdělávací nabídku např. v oblasti rozvoje dovedností učitelů podporovat, diagnostikovat a rozvíjet potenciál dětí, podporovat děti nadané, děti s OMJ, pracovat s digitálními technologiemi apod.
- Podpořit zřizovatele při vytváření nových kapacit pro mateřské školy v regionech, ve kterých chybí.

A large, hollow outline of the number 3, positioned on the right side of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right.

3

Základní vzdělávání

3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Školní rok 2020/2021 byl v pořadí druhým školním rokem, v němž byl v souvislosti s pandemií covidu-19 a vládními opatřeními omezujícími pobyt žáků ve školách negativně ovlivněn průběh vzdělávání. V návaznosti na zkušenosti z průběhu vzdělávání ve školním roce 2019/2020 byla v srpnu 2020 schválena novela školského zákona, ve které byla v novém § 184a upravena zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách, především pak pravidla:

- vyžadující poskytování vzdělávání žákům distančním způsobem v případě naplnění zákonem stanovených důvodů;
- vyžadující uskutečňování vzdělávání distančním způsobem podle příslušného rámcového vzdělávacího programu (dále jen „RVP“) a školního vzdělávacího programu (dále jen „ŠVP“), a to v míře odpovídající okolnostem;
- stanovující povinnosti žáků vzdělávat se distančním způsobem při respektování vymezených výjimek, přičemž poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání se v takovém případě přizpůsobí podmínkám žáka.

Metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) vydané v září 2020 poskytlo školám návod, jak postupovat v případě omezení přítomnosti žáků v základních školách. Vzdělávání distančním způsobem bylo školou poskytováno tehdy, pokud byla v důsledku krizových nebo mimořádných opatření či z důvodu nařízení karantény znemožněna osobní přítomnost ve škole více než poloviny žáků alespoň jedné třídy.⁴⁷ Tato pravidla byla využívána v průběhu září a na počátku října 2020, po většinu školního roku 2020/2021 (tj. od poloviny října 2020 do května 2021) však byla v platnosti plošná opatření znamenající, až na stanovené výjimky⁴⁸, zákaz osobní přítomnosti žáků ve škole.

Změněné podmínky vzdělávání ve školním roce 2020/2021 přirozeně ovlivnily také činnost České školní inspekce (dále jen „ČŠI“), kdy řada naplánovaných úkolů nemohla být realizována či mohla být realizována jen v omezené podobě.⁴⁹ ČŠI v tomto ohledu pružně reagovala na nastalou situaci, když svou činnost zaměřila jednak na sběr a hodnocení dat a informací týkajících se podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání uskutečňovaného distančním způsobem, jednak na poskytování související metodické podpory, konzultací a zpětné vazby školám. Data a informace pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání distančním způsobem, jejichž poznatky využilo rovněž MŠMT pro zacílení podpory v této oblasti, byly ve školním roce 2020/2021 získávány především prostřednictvím následujících dílčích šetření:

- hospitační činnosti školních inspektorů v přibližně 13 tisíci on-line hodinách výuky na základních školách s následným pohospitačním rozhovorem s učitelem ke kontextovým informacím o distančním vzdělávání;
- dotazování téměř 1,1 tisíce ředitelů základních škol týkajícího se vzdělávání distančním způsobem;
- dotazování téměř 1,5 tisíce ředitelů a přes 21 tisíc učitelů základních škol k období návratu žáků do škol v červnu 2021.

ČŠI za tímto účelem využívala jak prezenční, tak on-line formu komunikace prostřednictvím on-line komunikačních platform i inspekčního informačního systému InspIS.

V kontextu uvedených skutečností shrnuje tato kapitola hlavní zjištění ČŠI, která se týkají hodnocení podmínek, průběhu a výsledků distančního vzdělávání v základních školách ve školním roce 2020/2021. Zjiš-

⁴⁷ Blíže viz MŠMT (2020): *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

⁴⁸ Kromě žáků škol zřízených podle § 16 odst. 9 se po většinu školního roku mohli účastnit prezenční výuky žáci 1. a 2. ročníku běžných základních škol. I u nich však po dobu nejpřísnějších hygienických opatření od února do dubna 2021 probíhala výuka distanční formou.

⁴⁹ Realizovány mimo jiné nebyly některé specifické úkoly Plánu hlavních úkolů pro školní rok 2020/2021 (např. hodnocení rozvoje informační, jazykové a finanční gramotnosti žáků, hodnocení výuky moderních dějin na 2. stupni základních škol, hodnocení podpory pohybových dovedností žáků základních škol). V omezeném časovém období byla vykonávána komplexní inspekční činnost v základních školách.

tění jsou přitom doplněna o relevantní poznatky týkající se základního vzdělávání v České republice, které vycházejí z dat a informací sekundárních zdrojů, především statistik MŠMT a Českého statistického úřadu (dále jen „ČSÚ“) a dalších průzkumů organizací zabývajících se problematikou regionálního školství.

3.1 Vybrané charakteristiky základního vzdělávání v České republice

Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED je v České republice zajištěno základní vzdělávání dosažením úrovně ISCED 1 v délce trvání pěti let (primární vzdělávání) a ISCED 2 v délce trvání čtyř let (sekundární vzdělávání). Povinná školní docházka probíhá v základních školách, základních školách speciálních, víceletých gymnáziích a konzervatořích, které jsou zapsané v rejstříku škol a školských zařízení. Žáci ji mohou plnit i v zahraničí, v zahraniční škole v České republice, evropské škole nebo individuálně.

3.1.1 Počet škol, tříd, žáků a učitelů

Tabulka 18 představuje hlavní statistiky počtu žáků a škol v základním vzdělávání v České republice ve školním roce 2020/2021 s tím, že doplněny jsou také informace týkající se počtu žáků víceletých gymnázií a konzervatoří v ročnících odpovídajících 6. až 9. ročníku základní školy. Střednědobý vývoj počtu žáků v základním vzdělávání za období školních let 2010/2011 až 2020/2021 reflektuje demografické trendy v populaci, kdy lze především zaznamenat (viz graf 14):

- trend zvyšujícího se celkového počtu žáků v základním vzdělávání;
- trend rostoucího počtu žáků 1. stupně základní školy v období školních let 2010/2011 až 2017/2018 s následnou změnou v kontextu posunu početných kohort žáků na 2. stupeň základní školy a příchodu méně početných kohort žáků do 1. ročníku základní školy;
- trend rostoucího počtu žáků 2. stupně základní školy od školního roku 2014/2015 se zvyšující se dynamikou růstu v následujících školních letech v kontextu posunu početných kohort žáků z 1. na 2. stupeň základní školy;
- stabilní vývoj počtu žáků víceletých gymnázií a konzervatoří v ročnících odpovídajících 6. až 9. ročníku základní školy.

Zvyšování počtu žáků v základním vzdělávání má svůj významný regionální rozměr, když na krajské úrovni došlo k nejvyššímu nárůstu počtu žáků v hlavním městě Praze a ve Středočeském kraji (viz graf 15), specificky pak v zázemí největších měst (Praha, Brno).⁵⁰ Na tento vývoj bylo reagováno zvyšováním kapacit základních škol v dotčených územích, v blízké budoucnosti se mohou místně objevit kapacitní problémy v souvislosti s přechodem početných kohort žáků z 1. na 2. stupeň základní školy. S ohledem na aktuální počet žáků jednotlivých ročníků základní školy a počet dětí v předškolním věku lze očekávat postupnou stabilizaci počtu žáků také na 2. stupni základní školy.

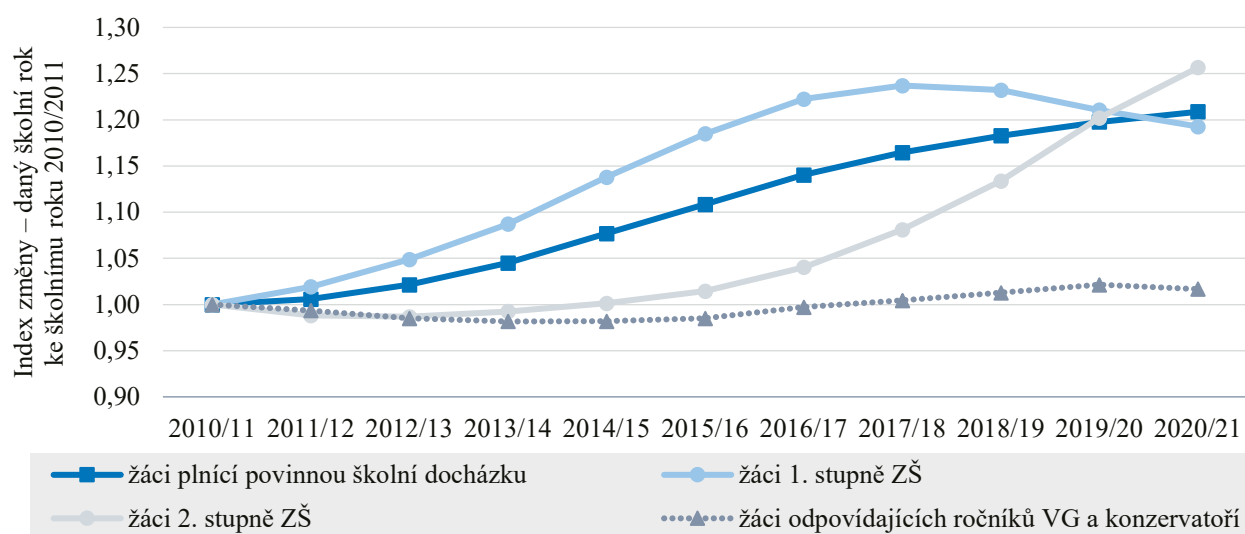
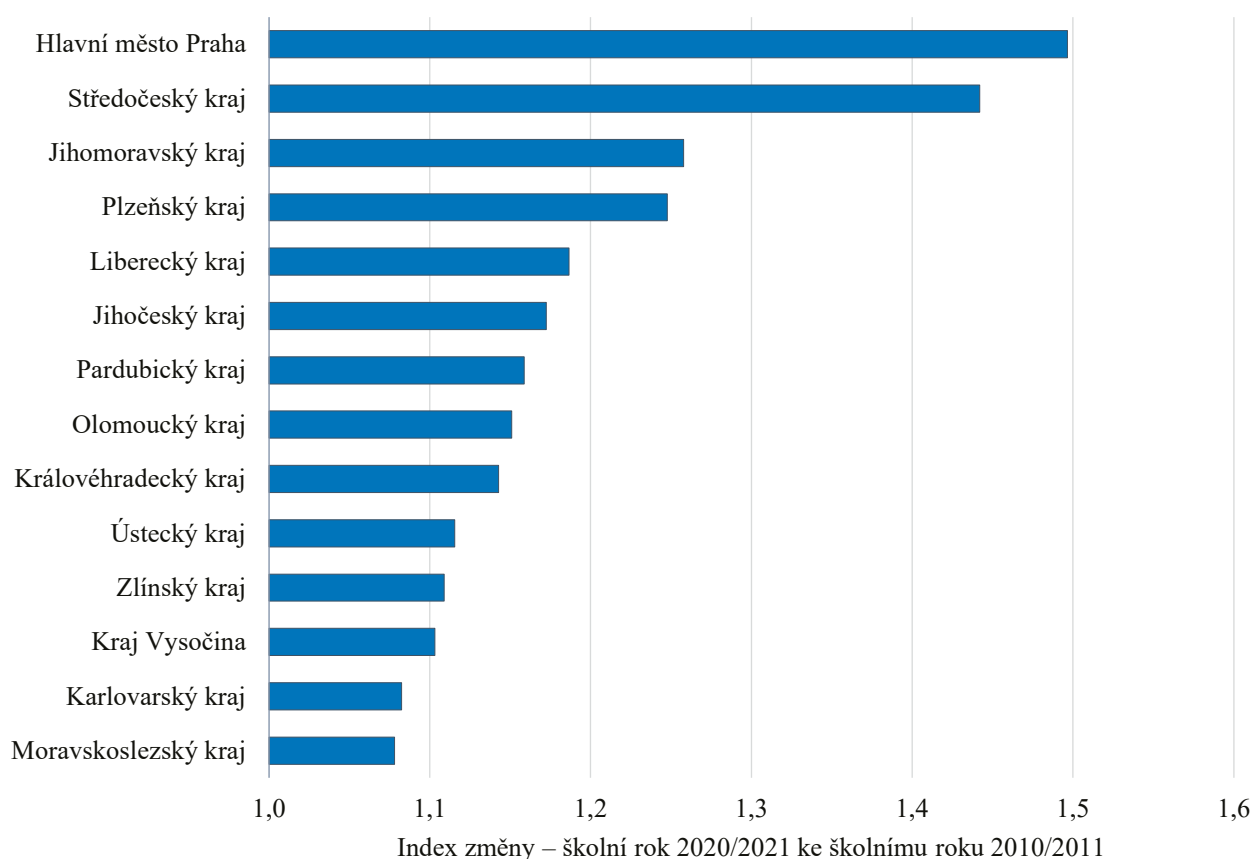
TABULKA 18 | Školy, třídy a žáci v základním vzdělávání ve školním roce 2020/2021⁵¹

Sledovaný parametr ČR	Stav ve školním roce 2020/2021		
	Počet škol	Počet tříd	Počet žáků
Základní vzdělávání – celkem	4 214	49 201	962 348
1. stupeň základní školy	4 194	29 213	555 089
2. stupeň základní školy	2 803	19 988	407 259
<i>Odpovídající ročníky víceletých gymnázií</i>			41 798
<i>Odpovídající ročníky konzervatoří</i>			323

Pozn.: Počet škol odpovídá počtu základních škol zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení.

⁵⁰ Mezi roky 2010 a 2020 došlo podle údajů ČSÚ k nejvyššímu nárůstu počtu obyvatel ve věkové skupině 6 až 14 let v okresech Praha-východ, Praha-západ, Praha, Beroun, Nymburk a Brno-venkov.

⁵¹ Zdroj – MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/11–2020/21*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

GRAF 14 | Střednědobý vývoj počtu žáků v základním vzdělávání; index změny – daný školní rok ke školnímu roku 2010/2011⁵²**GRAF 15** | Vývoj počtu žáků v základním vzdělávání v krajích České republiky; index změny – školní rok 2020/2021 ke školnímu roku 2010/2011⁵³

Počet základních škol v České republice se mezi školními roky 2010/2011 a 2020/2021 zvýšil ze 4 123 škol na 4 214 škol, k mírnému nárůstu došlo také při srovnání stavu ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021. Nárůst počtu základních škol je spojený zejména se segmentem soukromých škol, kdy hlavním motivem

⁵² MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/11–2020/21*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

⁵³ MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/11–2020/21*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

k jejich založení není nedostatečná kapacita základních škol v území, nýbrž poptávka rodičů či záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací přístup (např. školy Montessori, Waldorfská pedagogika) nebo profilovat školu směrem, po němž je poptávka (např. jazykové zaměření, sportovní zaměření).⁵⁴ Potřeby spojené se zvyšováním počtu žáků jsou řešeny především navyšováním kapacit základních škol zřizovaných obcemi (viz tabulka 19).

TABULKA 19 | Školy, třídy a žáci v základním vzdělávání ve školních letech 2010/2011 a 2020/2021 vzhledem ke zřizovatelům škol⁵⁵

Zřizovatel	Stav ve školním roce 2010/2011			Stav ve školním roce 2020/2021		
	Počet škol	Počet tříd	Počet žáků	Počet škol	Počet tříd	Počet žáků
Veřejný	4 003	40 828	778 096	3 910	47 064	935 054
<i>v tom obec</i>	3 655	37 769	754 212	3 622	44 421	915 135
Soukromý sektor	80	549	6 129	255	1 682	19 859
Církev	40	343	5 261	49	455	7 435
Celkem	4 123	41 720	789 486	4 214	49 201	962 348

Ve střednědobém časovém horizontu školních let 2010/2011 až 2020/2021 se mírně snížil počet malých škol s méně než 150 žáky, síť základních škol však zůstává i nadále velmi fragmentovaná, což opodstatňuje záměry založené na spolupráci a koordinaci činnosti škol (např. krajské a místní akční plány vzdělávání, tzv. střední články podpory škol).

Pro úplnost je pak potřebné uvést, že ve střednědobém časovém období se zvyšuje jednak počet žáků vzdělávajících se v zahraničí nebo na zahraniční škole v České republice (§ 38 školského zákona), jednak počet žáků vzdělávajících se individuálně (§ 41 školského zákona). Ve školním roce 2020/2021 se takto vzdělávalo 9 246 žáků, respektive 4 557 žáků, přičemž počet individuálně se vzdělávajících žáků roste od školního roku 2015/2016 více méně rovnoměrně.⁵⁶

Střednědobý vývoj počtu učitelů v základním vzdělávání respektuje zvyšující se počet žáků základních škol, když se jejich přepočtený stav zvýšil z 58,8 tisíce osob v roce 2010 na 69 tisíc osob v roce 2020. Za dlouhodobě existující problém zajištění dostatečného počtu učitelů základních škol však lze označit posun početných skupin učitelů do vyšších věkových kategorií (viz tabulka 20). Tato skutečnost bude následně utvářet potřebu nahrazení učitelů odcházejících ze školství po dosažení důchodového věku.

TABULKA 20 | Věková struktura učitelů základních škol – srovnání stavu v letech 2011 a 2020⁵⁷

Věková kategorie	2011	2020
Méně než 50 let	67,8 %	58,9 %
50 až 54 let	15,0 %	14,2 %
55 až 59 let	13,0 %	15,8 %
60 a více let	4,2 %	11,0 %

⁵⁴ Poptávku rodičů či záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací přístup uvedlo 63 % ředitelů soukromých základních škol, které byly založeny v období mezi školními roky 2016/2017 až 2020/2021. Dalšími nejčastěji uváděnými důvody byly expanze dříve založeného soukromého subjektu (26 % ředitelů), poptávka rodičů nebo záměr zřizovatele profilovat vzdělávání (23 % ředitelů) a nespokojenost rodičů s kvalitou škol v místě (15 % ředitelů). Důvod nedostatečné kapacity základních škol v místě uvedla jen 2 % ředitelů.

⁵⁵ Zdroj – MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/2011–2020/2021*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

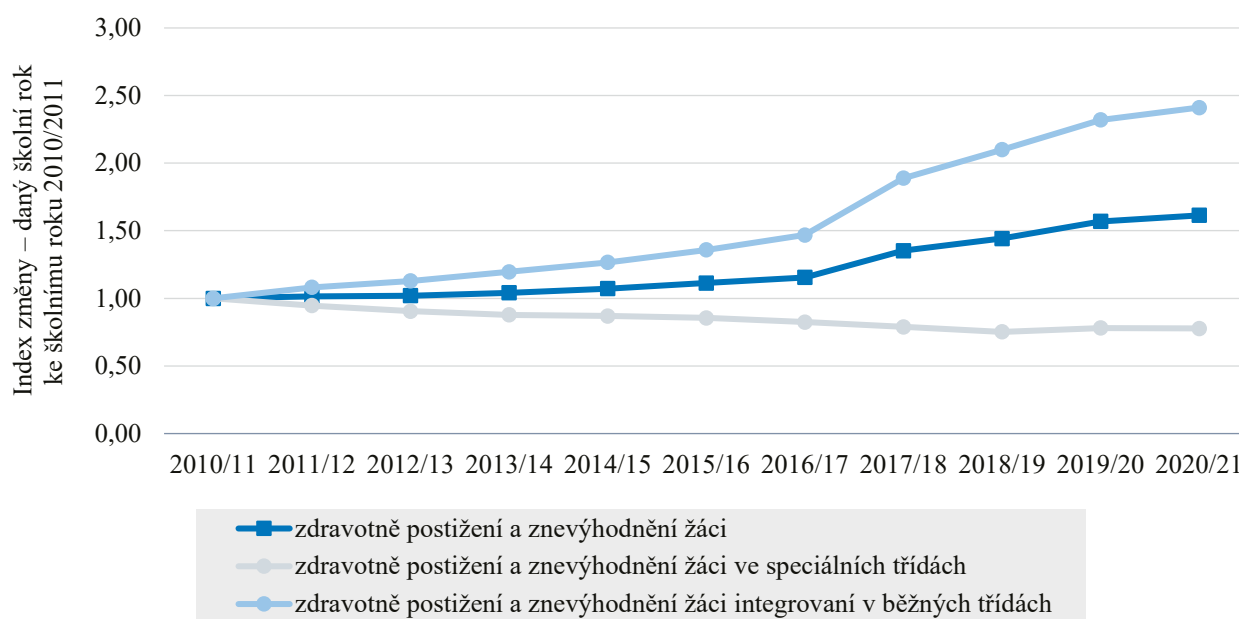
⁵⁶ Ve školním roce 2010/2011 byly korespondující hodnoty výrazně nižší – 3 622 žáků vzdělávajících se v zahraničí nebo na zahraniční škole v České republice, respektive 481 žáků vzdělávajících se individuálně.

⁵⁷ Zdroj – MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/2011–2020/2021*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

3.1.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci cizinci

Ve střednědobém časovém horizontu školních let 2010/2011 až 2020/2021 se zvyšuje počet zdravotně postižených a znevýhodněných žáků (viz graf 16), ve školním roce 2020/2021 bylo takto diagnostikováno 114 108 žáků, tj. téměř 12 % z celkového počtu žáků základních škol. Jisté zpomalení rostoucího trendu mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021 lze dát do kontextu se ztíženou diagnostikou žáků v období pandemie covidu-19. Z hlediska úvah o rovných příležitostech ve vzdělávání je možné pozitivně hodnotit trend posilované individuální integrace zdravotně postižených a znevýhodněných žáků v běžných třídách základních škol, který se týká rovněž žáků s lehkým mentálním postižením.⁵⁸ Dochází tak také ke střednědobému snižování jak počtu škol, tak počtu tříd zřízovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona. Ve školním roce 2020/2021 se v těchto třídách vzdělávalo 2,8 % z celkového počtu žáků základních škol.

GRAF 16 | Střednědobý vývoj počtu zdravotně postižených a znevýhodněných žáků v základním vzdělávání a jejich integrace v běžných třídách; index změny – daný školní rok ke školnímu roku 2010/2011⁵⁹

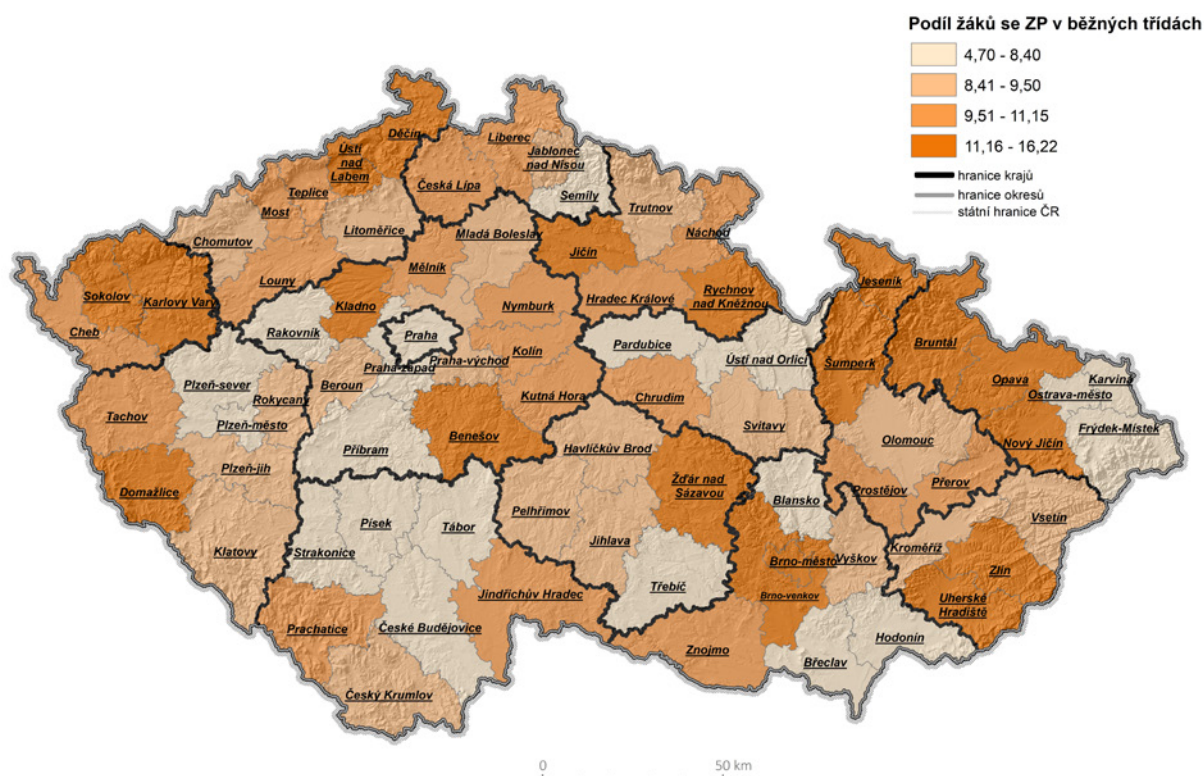


Mapy 12 a 13 doplňují uvedené informace o prostorový aspekt problematiky. Mapa 12 zachycuje okresy s nejvyšším zastoupením nejpočetnější kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“), tj. žáků se zdravotním postižením, v běžných třídách základních škol okresů České republiky. Podoba prostorového vzoru je ovlivňována především zastoupením žáků se závažnými vývojovými poruchami učení a žáků se závažnými vývojovými poruchami chování v okresech. Příkladem je téměř 12% podíl žáků se závažnými vývojovými poruchami učení integrovaných v běžných třídách základních škol okresů Karlovy Vary a Žďár nad Sázavou. Mapa 13 pak naznačuje tendenci vyšších podílů žáků vzdělávajících se ve speciálních třídách základních škol v řadě okresů, které jsou spojovány s přítomností různých socioekonomických problémů v území.

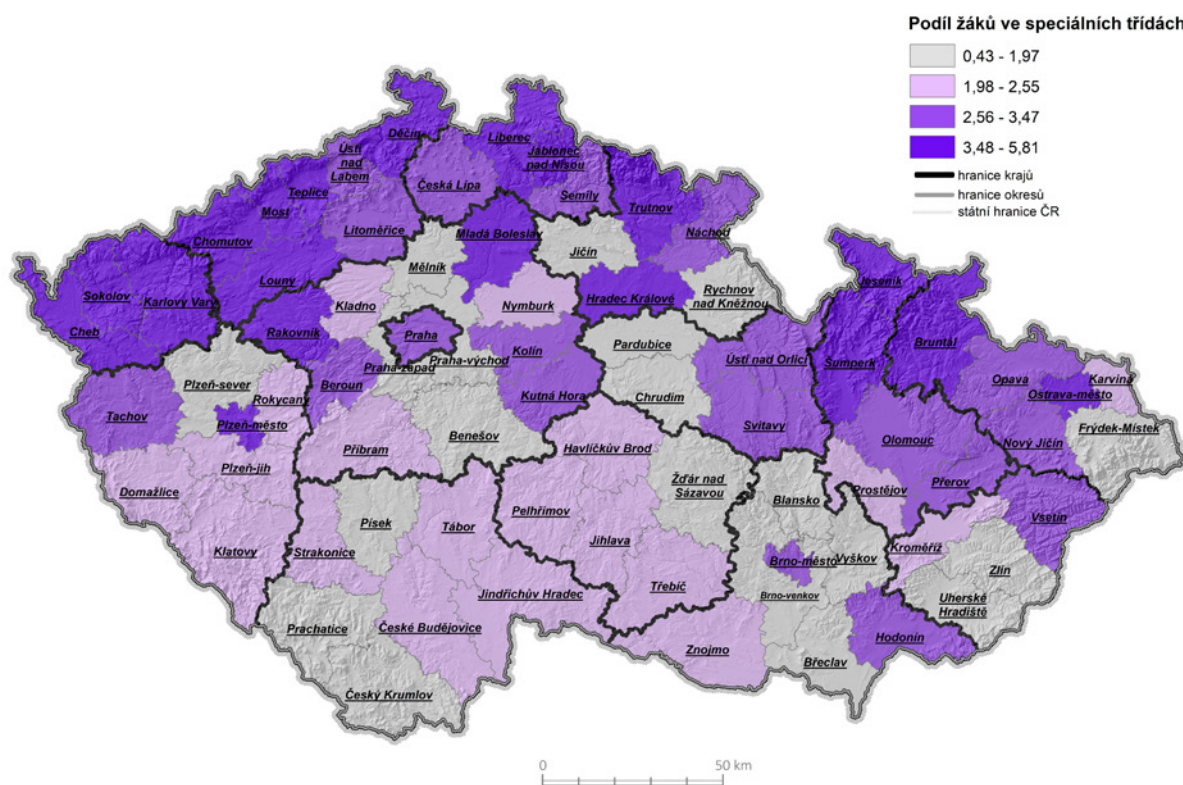
⁵⁸ Ve školním roce 2020/2021 bylo v běžných třídách základních škol integrováno 27 % žáků s lehkým mentálním postižením. Korespondující číslo ve školním roce 2010/2011 bylo jen 5 % a ve školním roce 2015/2016 pak 10 %.

⁵⁹ Zdroj – MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/2011–2020/2021*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

MAPA 12 | Podíl žáků se zdravotním postižením integrovaných v běžných třídách na celkovém počtu žáků základních škol okresů ve školním roce 2020/2021⁶⁰ (v %)



MAPA 13 | Podíl žáků vzdělávajících se ve speciálních třídách podle § 16 odst. 9 školského zákona na celkovém počtu žáků základních škol okresů ve školním roce 2020/2021⁶¹ (v %)



⁶⁰ Zdroj – zpracováno na základě databáze MŠMT.

⁶¹ Zdroj – zpracováno na základě databáze MŠMT.

Mezi další zjištění, která je žádoucí zohlednit v úvahách o směřování základního vzdělávání v České republice, patří zvyšující se podíl žáků se SVP, které souvisejí s odlišnými kulturními a životními podmínkami.⁶² Nejčastěji se jedná o žáky, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají ze slabého socioekonomického statusu jejich rodin a ze sociálního vyloučení. Nadprůměrně jsou takoví žáci zastoupeni v Karlovarském, Ústeckém kraji a Olomouckém kraji, především v okresech Karlovy Vary a Most. Podíl nadaných a mimořádně nadaných žáků zůstává dlouhodobě nízký, podíl mimořádně nadaných žáků je například na úrovni 0,1 % z celkového počtu žáků v základních školách. Diagnostika a identifikace těchto žáků tak zůstává problematická.

Dále narůstá počet žáků s cizím státním občanstvím, ve školním roce 2020/2021 se jednalo o 28 380 žáků (tj. 2,9 % z celkového počtu žáků v základních školách), což je ve srovnání se školním rokem 2015/2016 zvýšení o více než 10 tisíc žáků a ve srovnání se školním rokem 2010/2011 o více než 14 tisíc žáků. Více než tři čtvrtiny žáků cizinců vzdělávajících se ve školním roce 2020/2021 v základních školách tvořili cizí státní příslušníci s trvalým pobytem na území České republiky. V regionálním členění byli opakovaně nejpočetnější skupinou žáci z evropských zemí mimo Evropskou unii, žáci ze zemí Evropské unie představují druhou nejpočetnější skupinu. V kontextu častého utváření lokálních komunit cizinců může být problematika vzdělávání cizinců významně prostorově koncentrována a může zvyšovat požadavky na zřizovatele spádových základních škol.

3.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání

Postup při rozdělování finančních prostředků pro školy zřizované kraji, obcemi a svazky obcí se ve školním roce 2020/2021 řídil podle nově schváleného systému. Přerozdělování financí pro pedagogy se stanovovalo na základě skutečného počtu odučených hodin v souladu s RVP. Nepedagogická práce zůstala u obecních škol nadále financována podle normativu. Od 1. 1. 2021 došlo k navýšení prostředků na platy pedagogů o 9 %, z toho zvýšení platových tarifů o 4 %, navýšeny byly i finanční prostředky v oblasti dalších neinvestičních výdajů. Financování výdajů soukromých škol ze státního rozpočtu se řídilo zákonem č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů.

V kalendářním roce 2020 tvořily výdaje určené pro základní vzdělávání (tj. výdaje pro základní školy včetně školních družin a klubů) 41,4 % z celkových veřejných výdajů na školství. V meziročním srovnání došlo k navýšení o 7 825,4 mil. Kč, v roce 2019 činilo navýšení 17 207 mil. Kč. Výdaje na základní vzdělávání v roce 2020 činily celkem 108 538,6 mil. Kč.

Provozní a investiční výdaje hradí školám zřizovatelé. Školy dlouhodobě usilují o získávání dalších zdrojů financování ke zkvalitňování vzdělávání, zapojují se do grantových a projektových programů na regionální i republikové úrovni. Kromě získání finanční podpory se jim dařilo získat i věcné sponzorské dary, zejména ICT vybavení, které bylo využito v průběhu distanční výuky (např. zapůjčení žákům).

V souvislosti se zavedením distanční výuky na jaře 2020 vznikla potřeba dovybavit školy odpovídajícími digitálními učebními pomůckami. MŠMT poskytlo mimořádné prostředky na pořízení ICT vybavení, celkem bylo využito 1 323 676 181 Kč (podpořeno bylo 4 102 státních škol). V souvislosti s tím byl v základních školách posílen normativ pro zajištění správy výpočetní techniky. MŠMT provedlo v únoru 2021 šetření mezi základními školami s cílem vyhodnotit poskytování těchto mimořádných finančních prostředků. Školy oceňovaly flexibilitu, nízkou administrativní zátěž, rychlost i účelnost této formy podpory.

Na podporu aktivit zacílených na snížení nerovností v přístupu ke vzdělávání v důsledku pandemie covidu-19 a na podporu duševního zdraví u dětí v základních školách vyhlásilo MŠMT výzvu Letní kempy. Do výzvy, mezi jejíž záměry patřilo doplnění znalostí a dovedností z důvodu výpadku prezenční výuky v průběhu školního roku a podpora zájmu dětí o pohybové aktivity, se přihlásilo téměř 400 subjektů s celkovou hodnotou žádostí kolem 260 mil. Kč.

⁶² Ve školním roce 2020/2021 se jednalo celkem o 17 273 žáků.

3.2 Podmínky, průběh a výsledky distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021

ČŠI se průběžně věnuje hodnocení distančního vzdělávání od jara 2020, kdy byl v souvislosti s vydanými opatřeními vlády České republiky během pandemie covidu-19 poprvé vyhlášen zákaz fyzické přítomnosti žáků v základních a středních školách. Hlavní zjištění z hodnocení distančního vzdělávání v základních školách ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 byla ČŠI shrnuta ve dvou tematických zprávách vydaných v květnu a listopadu 2020.⁶³ V kontextu vývoje pandemie covidu-19 a uskutečňování vzdělávání v základních školách distančním způsobem po většinu školního roku 2020/2021 byla inspekční činnost v tomto školním roce především orientována na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků distančního vzdělávání. ČŠI v tomto ohledu jednak navázala na datovou základnu a poznatky získané ve školním roce 2019/2020, jednak zohlednila metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, která vydalo MŠMT na začátku školního roku 2020/2021.⁶⁴ V této kapitole jsou proto shrnuty hlavní závěry ČŠI týkající se hodnocení podmínek, průběhu a výsledků distančního vzdělávání v základních školách ve školním roce 2020/2021⁶⁵, přičemž na relevantních místech jsou doplněna také související zjištění ze studií MŠMT a dalších organizací zabývajících se problematikou distančního vzdělávání.

3.2.1 Zajištění digitální techniky pro distanční vzdělávání

Dostupnost digitální techniky byla často diskutovaným tématem realizace vzdělávání distančním způsobem na jaře školního roku 2019/2020. V tomto ohledu je ve školním roce 2020/2021 možné zaznamenat významné zlepšení situace, přičemž významnou roli sehrála řada podpůrných intervencí realizovaných na konci školního roku 2019/2020 a také v průběhu školního roku 2020/2021, včetně mimořádné finanční dotace MŠMT. Šetření ČŠI ukázala, že z téměř poloviny oslovených ředitelů škol, kteří hovořili o nedostatku digitální techniky pro žáky i pedagogy k zajištění distančního vzdělávání v době prvního uzavření škol, se třem čtvrtinám podařilo potřebnou digitální techniku zajistit.

Pozitivně vyznívají také další zjištění týkající se materiálního zajištění distančního vzdělávání, a to napříč realizovanými šetřeními ve školním roce 2020/2021:

- V mimořádném šetření MŠMT zachycujícím stav k únoru 2021 odpovědělo 90 % ředitelů zapojených základních škol, že stav technické vybavenosti školy je dostatečný pro zajištění on-line distanční výuky.⁶⁶
- V rámci tematické inspekční činnosti ČŠI odpovědělo 95 % ředitelů zapojených základních škol, že všichni vyučující mají k dispozici digitální techniku umožňující realizovat synchronní i asynchronní výuku (multimediální počítačové zařízení s kamerou, mikrofonem a připojením k internetu), a v případě ostatních škol mělo tuto možnost zpravidla většina učitelů. Výrazně v tomto ohledu převládalo využití školní digitální techniky, což je další posun oproti stavu na jaře 2020.
- V šetření PAQ Research z února 2021, které se zaměřilo na cílovou skupinu rodičů žáků základních škol, bylo poukázáno na snížení počtu dětí, které se mohly účastnit distanční výuky pouze na mobilu či úplně off-line, na polovinu.⁶⁷

⁶³ ČŠI (2020): *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné [zde](#). ČŠI (2020): *Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné [zde](#). Hodnocení vybraných aspektů distančního vzdělávání ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 se zabývaly také další studie, např. Korbel, V., Prokop, D. (2020): *Vzdělávání na dálku pohledem rodičů*. Praha: IDEA, PAQ Research. Dostupné [zde](#).

⁶⁴ Blíže viz MŠMT (2020): *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

⁶⁵ Další informace jsou uvedeny ve dvou tematických zprávách ČŠI vydaných v březnu a srpnu 2021 – ČŠI (2021): *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti rok od nástupu pandemie nemoci covid-19*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné [zde](#). ČŠI (2021): *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné [zde](#).

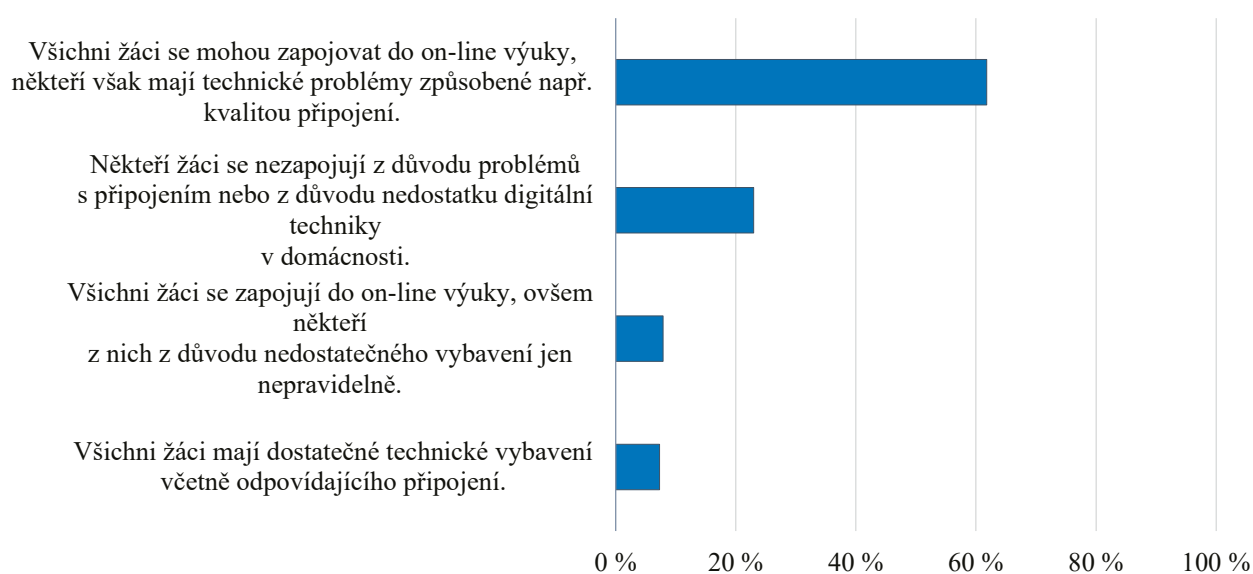
⁶⁶ Blíže viz MŠMT (2021): *Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

⁶⁷ Blíže viz Korbel, V., Prokop, D. (2021): *Distanční výuka na jaře a na podzim*. Praha: Nadace České spořitelny, PAQ Research. Dostupné [zde](#).

V rámci podpůrných intervencí byly vedle pořízení digitální techniky uplatněny také další typy opatření. Digitální technika byla zapůjčena cca 3,5 % žáků, alespoň jedno digitální zařízení žákům zapůjčilo 85 % základních škol účastnících se mimořádného šetření MŠMT. Další podpora pak například směřovala k zajištění nebo zkvalitnění konektivity, k poskytnutí výhodnějších telefonních tarifů pro učitele či k pomoci externích IT odborníků ve školách i v rodinách.

Celkově tak lze uvést, že téměř všechny základní školy disponovaly na konci školního roku 2020/2021 digitální technikou v dostatečném počtu, přesto měla podle vyjádření ředitelů škol cca pětina žáků při své účasti na on-line synchronní výuce problémy (viz graf 17 pro situaci zapojených základních škol). Ty se především týkaly špatného či nedostatečného připojení, zvláště v některých lokalitách (horské oblasti, sociálně vyloučené lokality). Podíl takto znevýhodněných žáků byl však oproti situaci v březnu 2020 výrazně nižší. Míra vlivu problémů s digitální technikou se tedy obecně snížila, situace ale stále není především z kvalitativního hlediska optimální.

GRAF 17 | Úroveň vybavení žáků školy digitální technikou umožňující jejich účast na on-line synchronní výuce (podíl odpovídajících ředitelů základních škol)



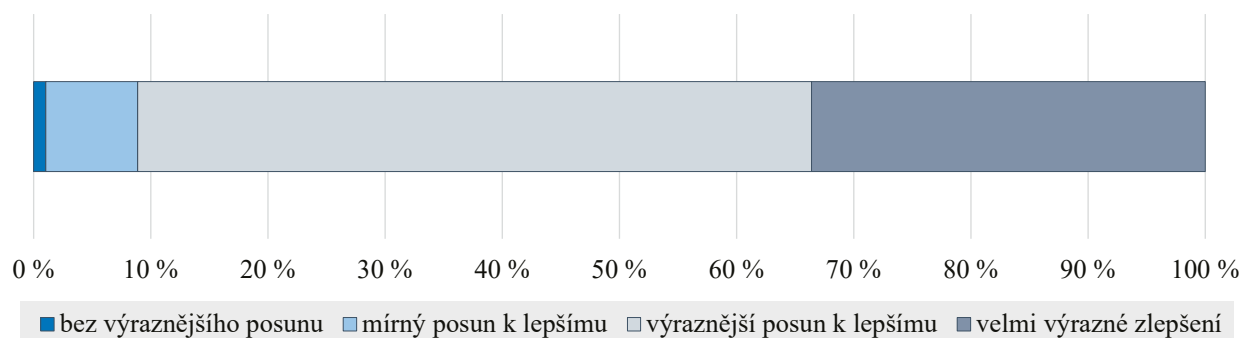
V metodickém doporučení MŠMT pro vzdělávání distančním způsobem byla zdůrazněna pozitiva využívání jednotné komunikační platformy, v případě distančního vzdělávání pak především videokonferenčního systému. Ve srovnání se situací na jaře 2020 došlo v tomto ohledu k významnému pozitivnímu posunu, kdy se podíl základních škol využívajících jeden videokonferenční systém pro asynchronní i synchronní distanční výuku zvýšil z 50 % na 92 %. Dominantním se přitom stalo využití dvou videokonferenčních systémů – Microsoft Teams a Google Meet (v rámci Google Classroom a Google Workspace). Příznivě je možné hodnotit také tu skutečnost, že v případě 87 % základních škol jsou ve vhodných případech zařazovány do výuky další (rozšiřující) aplikace.

V době distanční výuky, kdy žáci trávili většinu času u počítačů, tabletů nebo mobilních telefonů, bylo nutné zabývat se jejich bezpečností v on-line prostředí. Školy v této oblasti přijímaly opatření různé účinnosti. Nejčastěji se jednalo o vedení synchronní výuky v prostředí, do něž měli přístup pouze žáci a pedagogové školy, v 84 % škol se dbalo během vyučovacích jednotek o to, aby bylo zřejmé, kdo jsou jednotliví účastníci. Pouze ve třetině případů však učitelé při sdílení informací kladli explicitně vyjádřený důraz na to, aby nebyly zveřejňovány osobní nebo citlivé údaje a sdílený obsah byl dostupný pouze žákům školy. Tématům kybernetické bezpečnosti a ochrany dat v on-line prostředí je proto potřebné věnovat v rámci vzdělávání distančním způsobem náležitou pozornost.

3.2.2 Personální zajištění distančního vzdělávání – úroveň digitálních kompetencí

Uskutečnění distančního vzdělávání se na jaře školního roku 2019/2020 potýkalo s poměrně nízkým podílem učitelů, kteří měli zkušenosti se vzděláváním založeným na digitálních technologiích. V tomto ohledu došlo v průběhu 2. pololetí školního roku 2019/2020 a školního roku 2020/2021 k významné pozitivní změně, kdy téměř 90 % ředitelů škol vnímá výraznější či velmi výrazné zlepšení úrovně digitálních kompetencí učitelů školy (viz graf 18). Příznivě v tomto směru působila nabídka vzdělávání k realizaci distanční výuky, která se dostala téměř 80 % odpovídajících učitelů základních škol, téměř polovina učitelů pak hledala podporu také v rámci externí nabídky mimo školu (např. on-line semináře poskytované zdarma, komunikace v zájmových skupinách na internetu). Zvláště je třeba uvést nezastupitelnou roli, kterou v organizaci bezplatného vzdělávání na internetu sehrál NPI v rámci projektu SYPO i mimo něj. Příznivě je potřeba hodnotit také tu skutečnost, že přes 90 % odpovídajících učitelů označilo digitální kompetence téměř všech svých žáků za bezproblémové. Posun v digitálních kompetencích učitelů i žáků tak napomohl ke zlepšení realizace distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021. I přesto zůstává početná skupina žáků, kteří jsou omezeni v distančním vzdělávání úrovní svých digitálních kompetencí a u nichž existuje potřeba individuální podpory.

GRAF 18 | Změna úrovně digitálních kompetencí učitelů oproti stavu před zahájením distanční výuky na jaře 2020 (podíl odpovídajících ředitelů základních škol)



Přes zaznamenaný pozitivní vývoj zůstává rozvíjení jednak digitálních kompetencí učitelů, jednak jejich dovedností pro vzdělávání distančním způsobem i nadále významným tématem, kdy jen necelá 3 % odpovídajících ředitelů základních škol nevnímá existenci dalších možností zlepšení v této oblasti. Výrazně převažující pohled ředitelů však současně upozorňuje na různorodost potřeb učitelů školy, což opodstatňuje přístup založený na hledání souladu mezi individuálními rozvojovými (vzdělávacími) potřebami učitelů (např. technické dovednosti vedení on-line výuky, didaktické dovednosti vedení on-line výuky) na jedné straně a potřebami školy na straně druhé. Sledovat stejný přístup pro všechny učitele nelze v tomto kontextu považovat za vhodné.

Učitelé při rozhovorech většinou výslovně oceňovali pomoc školního koordinátora ICT. Díky jejich častému osobnímu nasazení byla poskytovaná podpora účinná přesto, že se většinou museli věnovat i úkolům správce sítě, protože taková funkce na většině základních škol není samostatně ustavena. Horší situace přirozeně panovala na malých školách, kde funkci koordinátorů ICT častěji supluje určený vyučující nebo ředitel s nejvyšší úrovní kompetencí v práci s digitálními technologiemi. Více než třetina učitelů malých škol do 100 žáků navíc podporu koordinátora ICT či správce sítě vůbec nezaznamenala, absence podpory pak ztěžovala orientaci pedagogů v technických i didaktických aspektech distančního vzdělávání. V této oblasti tak lze hledat příležitosti na bázi spolupráce se zapojením především menších škol v území.

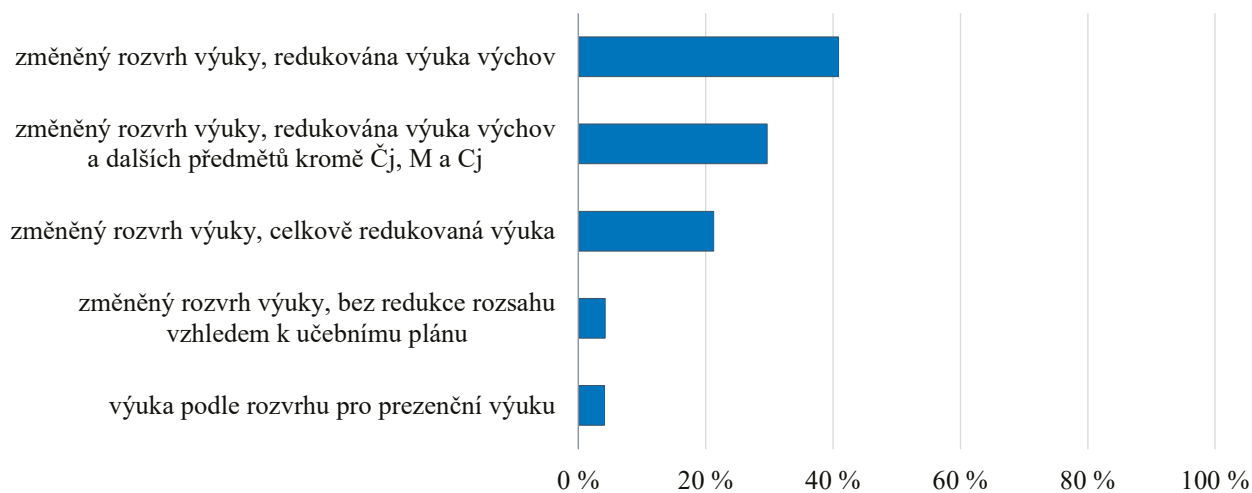
3.2.3 Řízení a organizace distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání může probíhat formou on-line či off-line výuky, kdy on-line výuka je zpravidla realizována prostřednictvím internetu a s využitím digitálních technologií, přičemž může probíhat v synchronní

a asynchronní podobě.⁶⁸ Na začátku školního roku 2020/2021 doporučilo MŠMT základním školám vhodně kombinovat uvedené formy distanční výuky se zohledněním aktuálních možností a podmínek školy. Dále bylo doporučeno vzít v úvahu odlišnosti výuky na 1. a 2. stupni s ohledem na míru samostatnosti, úroveň digitálních kompetencí či potřebu socializace žáků. V tomto kontextu MŠMT zdůraznilo jednak výhody redukce obsahu vzdělávání, jednak volby vhodné délky on-line synchronní výuky a počtu účastníků se žáků. V případě 2. stupně základní školy bylo navrženo realizovat on-line synchronní výuku v délce nejvýše tří vyučovacích hodin za sebou.⁶⁹

Organizaci distanční výuky základních škol ve školním roce 2020/2021 lze charakterizovat ve smyslu výrazného kvalitativního posunu, který byl do značné míry v souladu s uvedenými doporučeními MŠMT. Zatímco na jaře školního roku 2019/2020 neprobíhala každodenní distanční výuka ve více než polovině základních škol a on-line výuka distanční formou téměř v jedné třetině škol, ve školním roce 2020/2021 byla každodenní distanční výuka zavedena téměř ve všech školách, a to typicky jako kombinace hlavní on-line synchronní výuky doplněné o další vzdělávací aktivity v on-line asynchronním i v off-line režimu.⁷⁰ V tomto kontextu také šetření PAQ Research z února 2021 poukázalo na vyšší čas, který žáci denně věnovali učení, přičemž zároveň nedošlo k vyššímu zatížení jejich zákonných zástupců při distanční výuce. Tento jev je přitom vysvětlován jak lepším přizpůsobením výuky žákům, tak zvýšením digitálních kompetencí žáků.⁷¹

GRAF 19 | Změny v předmětové skladbě distančního vzdělávání (podíl odpovídajících ředitelů základních škol)



Většina základních škol přistoupila ve školním roce 2020/2021 ke změně rozvrhu výuky a také k redukci vzdělávacího obsahu, i když šíře dotčených předmětů se mezi školami lišila (viz graf 19). Rozsah on-line výuky škol se přitom často měnil v závislosti na prodlužujícím se období distančního vzdělávání, kdy byly do rozvrhu zařazovány další předměty nebo školy, které původně obsah výuky neredukovaly, k takovému kroku přistoupily.⁷² Postoj učitelů ke zjednodušení či vypuštění vzdělávacího obsahu, který je uveden k jimi

⁶⁸ Při on-line synchronní výuce komunikuje učitel s žáky ve stejný čas na stejném virtuálním místě, žáci pracují na stejném či podobném úkolu. Při on-line asynchronní výuce pracují žáci v daném čase vlastním tempem na zadaných úkolech a s dalšími žáky se v on-line prostoru nepotkávají. Obě formy on-line výuky mají své výhody a nevýhody, které jsou například spojené se sociálním kontaktem žáků, s individualizací výuky či s nároky na osobní odpovědnost účastníků výuky.

⁶⁹ Blíže viz MŠMT (2020): *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

⁷⁰ Asynchronní výuka byla nejčastěji realizována v jednom informačním systému, do něhož byly vkládány jak zadání a studijní opory pro všechny žáky, tak i individualizovaná zadání. Rovněž v šetření MŠMT bylo zjištěno, že 99 % běžných základních škol realizovalo distanční výuku převážně on-line způsobem. Blíže viz MŠMT (2021): *Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

⁷¹ Blíže viz Korběl, V., Prokop, D. (2021): *Distanční výuka na jaře a na podzim*. Praha: Nadace České spořitelny, PAQ Research. Dostupné [zde](#).

⁷² Třetina učitelů uvedla, že do obsahu vzdělávání ve školním roce 2020/2021 přenesla část vzdělávacího obsahu z minulého školního roku, přičemž zpravidla se jim podařilo tuto látku probrat na začátku školního roku 2021/2022.

vyučovaným předmětům v ŠVP, byl ovšem většinově odmítavý.⁷³ Učitelé rovněž většinově předpokládali, že stihnou probrat veškeré učivo jimi vyučovaného předmětu i v období distanční výuky. Při sledování tohoto přístupu je ovšem potřeba vzít v úvahu potenciální problémy spojené s efektivitou výuky a možnými psychickými dopady z přetěžování učivem na úrovni žáků a jejich rodin. Druhý z uvedených dopadů v podobě četnosti výskytu depresí rodičů žáků blíže hodnotí šetření PAQ Research z února 2021.⁷⁴

Nejčastější délka denní on-line synchronní výuky na 1. stupni základní školy byla mezi 45 a 90 minutami, častá však byla rovněž výuka v délce 90 až 180 minut. Na 2. stupni volila většina základních škol délku denní on-line synchronní výuky v délce 120 až 240 minut. V případech relativně vyššího rozsahu synchronní výuky bylo poukazováno na zkušenosti škol s distanční výukou na jaře školního roku 2019/2020 a především na nedostatečný rozsah synchronní výuky v tomto období, u přibližně desetin škol byl přitom zaznamenán zájem rodičů o vyšší zastoupení synchronní výuky.

Školám se osvědčila on-line výuka využívající rozdělení žáků do skupin. Častěji byly utvářeny menší skupiny žáků na 1. stupni základní školy, délka vyučovací jednotky zároveň byla operativně přizpůsobována potřebám žáků. Na 2. stupni volili učitelé tento způsob organizace on-line výuky spíše méně často, pokud však žák požádal při on-line hodině o krátkou konzultaci po hodině, zpravidla mu učitelé vyhověli. Učitelé na 1. stupni ponechávali žákům častěji čas a prostor pro jejich vzájemnou komunikaci, v případě 2. stupně byly častěji využívány on-line nástroje pro možnost komunikace v rámci skupin. Práce v malých skupinách byla volena také pro vzdělávání žáků se ŠVP.

Nezvyklá situace školního roku 2020/2021 ukázala potřebu realizovat změny v procesu vzdělávání, měnit metody a formy práce, aktivizovat a lépe motivovat žáky. Nižší efektivita procesu učení a náročnost distanční výuky byly příčinou řady doporučení na redukcii obsahu učiva a zaměření především na jeho upevnění. Při této příležitosti si školy ještě více než před rokem uvědomovaly důležitost revizí ŠVP. V roce 2021 MŠMT vydalo revidovaný RV ZV s cílem modernizovat obsah vzdělávání a reagovat na změny spojené se vzděláváním ve 21. století. Jako klíčová kompetence byla například nově zařazena vzdělávací oblast Informatika a rozvoj digitálních gramotností žáků. Školy mají na revizi svých ŠVP čas do 1. 9. 2023 (1. stupeň) a 1. 9. 2024 (2. stupeň), část z nich již začala na úpravách aktivně pracovat.

3.2.4 Pedagogické řízení a spolupráce v oblasti distančního vzdělávání

Kvalita pedagogického řízení školy, stejně jako kvalita vztahů, komunikace a spolupráce účastníků vzdělávání, jsou obecně významnými faktory kvality vzdělávání ve školách, přičemž důležitost těchto faktorů se v nových podmínkách distančního vzdělávání dále zvýšila. Lze tak bezpochyby konstatovat, že dlouhodobě trvajícím distančním vzděláváním prověřilo kvalitu pedagogického řízení škol v řadě souvisejících aspektů.

Primární poznatek z realizovaných šetření ČŠI ukazuje na existenci značných rozdílů v pedagogickém řízení hodnocených škol. V mnoha školách nemělo vedení stanovenou vizi a koncepci pro distanční vzdělávání a vzniklé změny řešilo provizorně s výhledem brzkého návratu k prezenčnímu vzdělávání. Tam, kde vedení školy nebylo zpočátku přesvědčeno o důležitosti přípravy na vzdělávání distančním způsobem, nastupovaly veškeré aktivity se zpožděním, některé školy zahájily vzdělávání distančním způsobem až na začátku 2. pololetí školního roku 2020/2021. Naopak vedení škol, které již přemýšlelo o využití osvědčených prvků distanční výuky jako stálých součástí vzdělávacího procesu, se snažilo vytěžit ze vzniklé situace maximum a bylo schopno flexibilně přecházet mezi prezenční a distanční výukou.

Zjištění týkající se pedagogického řízení škol v období distančního vzdělávání korespondují s tím, jak ČŠI hodnotí tento faktor kvality vzdělávání během inspekční činnosti ve školách. Tabulka 21 dobře ilustruje rozdíly panující v pedagogickém řízení základních škol navštívených v rámci komplexní inspekční činnosti

⁷³ Přibližně 70 % učitelů uvedlo svůj odmítavý postoj k mimořádnému zjednodušení či vypuštění vzdělávacího obsahu, který je uveden k jimi vyučovaným předmětům v ŠVP, v období distančního vzdělávání. Přibližně 80 % učitelů pak uvedlo svůj odmítavý postoj k trvalému zjednodušení či vypuštění vzdělávacího obsahu, který je uveden k jimi vyučovaným předmětům v ŠVP. Typ vyučovaného předmětu není výraznými rozdíly v odpovědích učitelů.

⁷⁴ Blíže viz Korbela, V., Prokop, D. (2021): *Distanční výuka na jaře a na podzim*. Praha: Nadace České spořitelny, PAQ Research. Dostupné [zde](#).

ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020. ČŠI dlouhodobě upozorňuje na existenci dalších problémů, které se vztahují k pedagogickému řízení škol a mezi které mimo jiné patří:

- široká škála činností vykonávaných řediteli škol, specificky pak řediteli malých škol zastávajících rovněž další koordinační pozice, které je logicky odvádějí od vlastního pedagogického řízení školy;
- nedostatečné zaměření profesního rozvoje ředitelů a dalších zaměstnanců ve vedení školy na oblast jejího pedagogického řízení.

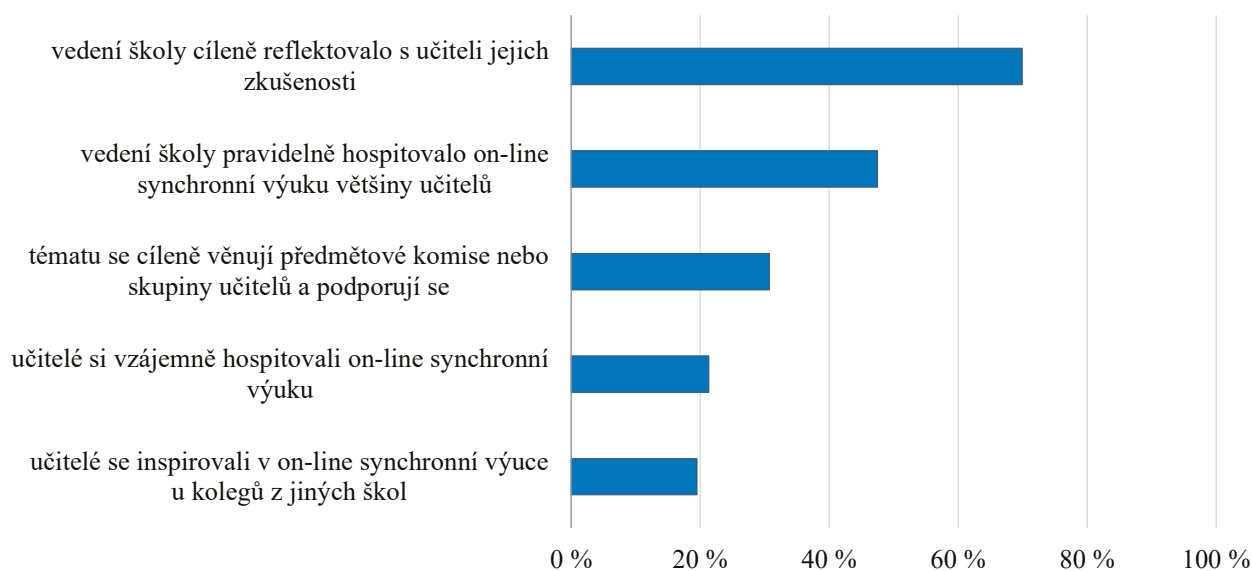
Mezi další související skutečnosti uvedených zjištění patří dlouhodobě nízký zájem uchazečů o pozici ředitele školy. Jejich průměrný počet se při řízeném rozhovoru, který je součástí konkurzního řízení, pohybuje kolem dvou osob. V 41 % případů pak konkurzní komise nevybírala ve školním roce 2020/2021 ani ze dvou uchazečů. Pozitivní naopak je, že v 94 % případů byl do funkce ředitele základní školy zřizovatelem jmenován uchazeč, který byl doporučen výběrovou komisí. Je tedy patrný zájem zřizovatelů mít ve funkci ředitele školy nejvhodnějšího uchazeče z konkurzního řízení.

TABULKA 21 | Úroveň hodnocení kritéria „Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření“ (podíl škol navštívených v rámci komplexní inspekční činnosti ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020)

Úroveň hodnocení	Nevyhovující	Vyžadující zlepšení	Očekávaná	Výborná
Podíl škol	2 %	46 %	42 %	10 %

Také hodnocení interakcí různých skupin aktérů distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021 ukazuje na rozdílné zkušenosti jednotlivých škol. Pro zkvalitňování on-line synchronní výuky byla ve školách využívána více méně obvyklá opatření založená na komunikaci a spolupráci vedení školy a učitelů, případně také kolegů z jiných škol, praxe škol však byla různá. Zatímco necelá desetina škol využívala všechna opatření uvedená v grafu 20, více než desetina škol jen jedno a 3 % škol pak dokonce ani jedno z nich.

GRAF 20 | Využívaná opatření pro průběžné zkvalitňování on-line synchronní výuky (podíl odpovídajících ředitelů základních škol)



Rovněž další poznatky ukazují na odlišnosti mezi školami v míře spolupráce vedení školy a učitelů:

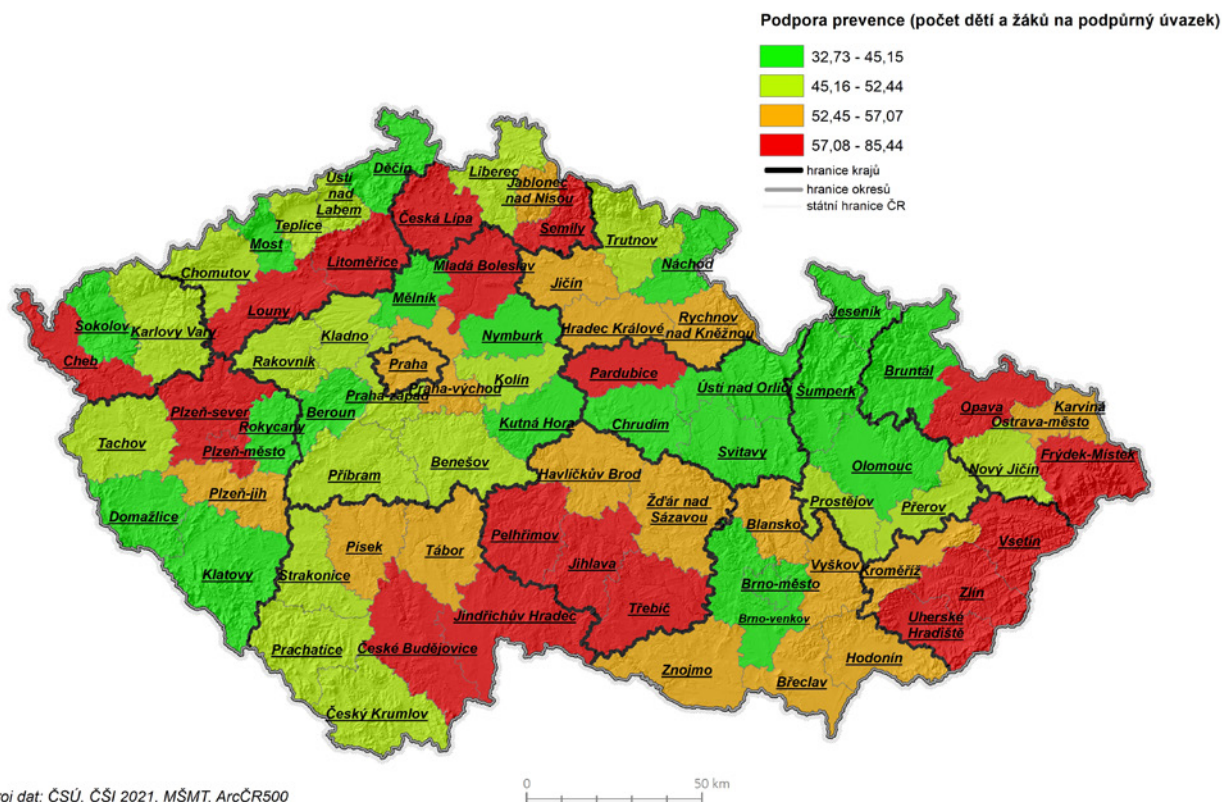
- Třetina učitelů uvedla, že ke kvalitě distanční výuky nedostala zpětnou vazbu ani od vedení školy, ani od kolegů z pedagogického sboru, naopak častější zpětná vazba (více než jednou) byla poskytnuta 40 % učitelů.
- Komunikace mezi učiteli se v době distanční výuky u dvou třetin učitelů nezměnila, pětina učitelů uvedla snížení míry a naopak 15 % učitelů zvýšení komunikace s dalšími učiteli v tomto období.

- Spolupráci s asistentem pedagoga při zajištění distanční výuky uvedlo více než 40 % učitelů, naopak spolupráce s jinými spolupracovníky školy byla uvedena necelou pětinou učitelů.

Právě v nejúspěšnějších školách se zřetelně pozitivně projevil přínos vzájemné podpory kolegů, a to včetně práce předmětových komisí nebo neformálně utvořených skupin.

Obsah a forma činností osob poskytujících podporu žákům se SVP se v období distančního vzdělávání významně změnil. Zvláště výrazně se to projevilo právě u asistentů pedagoga. On-line hodin synchronní výuky, které byly sledovány školními inspektory, se asistenti pedagoga účastnili s různou účinností svého působení, obecně však v běžné on-line synchronní výuce spolupracovali spíše omezeně. Více využívání byli asistenti pedagoga v navazující asynchronní výuce, a to nejen k podpoře žáků, ke kterým byli primárně určeni, ale také v rámci doučování a doplňování učiva u žáků, kteří se do výuky nemohli nebo nechtěli zapojovat. Ojedinele zajišťovali spolu s učiteli on-line distanční výuku ve skupinách. Podle inspekčních zjištění byli asistenti pedagoga zapojeni do kontroly vypracovaných úkolů, které žáci odevzdávali do školy, podporovali také distribuci vzdělávacích materiálů do rodin. Organizace těchto činností kladla vysoké nároky na metodické vedení asistenta pedagoga, ředitelé škol v těchto případech výrazně spoléhali na třídní učitele, kteří se úkolu většinou úspěšně zhostili. Systémové efektivnější zapojení asistentů pedagoga v on-line výuce i při individuální podpoře žáka od samého začátku distanční výuky bylo nicméně zaznamenáno spíše ojediněle. Neúčast některých asistentů pedagoga ve vzdělávacím procesu žáků se SVP byla zpravidla způsobena nekoordinovaným řízením ze strany vedení školy a málo funkční spoluprací učitelů s asistenty pedagoga. Výrazně pozitivní přínos byl zaznamenán v práci školních psychologů a dalších specialistů, kteří aktivně spolupracovali s třídními učiteli ve snaze o zapojení žáků do on-line výuky a poskytovali učitelům podporu v dalších relevantních oblastech. Mapa 14 doplňuje tyto úvahy o prostorové rozdělení personálních kapacit k podpoře žáků, kteří takovou podporu potřebují.

MAPA 14 | Počet dětí a žáků na podpůrný úvazek asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a psychologa v okresech ve školním roce 2020/2021⁷⁵



⁷⁵ Zdroj – zpracováno na základě databáze MŠMT.

Na rozdíl od komunikace se svými kolegy uvedly téměř dvě třetiny učitelů, že navázaly v době uzavření školy intenzivnější oboustrannou komunikaci se zákonnými zástupci žáků. V komunikaci s nimi zůstaly významné spíše tradiční způsoby komunikace na dálku – e-mail a telefon, podobně běžným se však stala komunikace prostřednictvím školního informačního systému nebo videokonferenčních systémů (např. Bakaláři, MS Teams), a to včetně organizace on-line třídních schůzek. Přes tuto skutečnost se problémům v komunikaci se zákonnými zástupci žáků nevyhnula více než polovina škol.⁷⁶ Nejčastěji se přitom jednalo o domněle nízký či vysoký rozsah distančního vzdělávání (23 % škol) a o neochotu zákonných zástupců jednak realizovat doma on-line synchronní výuku (17 % škol), jednak dohlížet na distanční vzdělávání svých dětí (16 % škol). Více než polovina škol pak reagovala na podněty zákonných zástupců žáků úpravou podoby distančního vzdělávání⁷⁷, významně častěji se jednalo o školy, v nichž byly zaznamenány problémy v komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Pozitivně je potřeba rovněž hodnotit, že školy aktivně přistoupily k podpoře zákonných zástupců jak v oblasti technické, tak v oblasti vzdělávací. Naopak zjišťováním spokojenosti rodičů s distanční výukou se většina škol systematicky nezabývala.

3.2.5 Účast žáků v distančním vzdělávání a podpora žáků

Důležitou otázkou realizace vzdělávání distančním způsobem byla již od jara školního roku 2019/2020 účast žáků v distančním vzdělávání. V šetření ČŠI z dubna 2020 byl počet žáků, se kterými školy nedokázaly navázat kontakt, odhadován kolem 10 500. Mnohem vyšší však byl odhad počtu žáků, kteří se distančního vzdělávání sice účastnili, ale pouze formou předávání úkolů a jejich zpětného odevzdávání po vypracování, nikoliv prostřednictvím on-line vyučování.

Zjištění ze šetření ČŠI v průběhu školního roku 2020/2021, stejně jako z mimořádného šetření MŠMT z poloviny tohoto školního roku, ukazují přetrvávající problémy se zapojením přibližně stejně početné skupiny žáků do distančního vzdělávání, a to i přes deklarované zlepšení situace ze strany většiny ředitelů základních škol odpovídajících v rámci šetření ČŠI.⁷⁸ Zjištění ČŠI i MŠMT navíc ukazují na přibližně třetinový podíl základních škol, v nichž se vyskytoval alespoň jeden žák, který se neúčastnil distančního vzdělávání. Prostorově se přitom relativně častěji jednalo o žáky škol Ústeckého, Karlovarského a Libereckého kraje, tj. krajů charakteristických vyšším zastoupením socioekonomicky problémových jevů, přičemž v některých školách ze sociálně znevýhodněných lokalit byl počet žáků neúčastnících se distančního vzdělávání poměrně vysoký.

Dva hlavní důvody neúčasti žáků na distančním vzdělávání, které jsou opakovaně uváděny ČŠI i MŠMT, zůstávají stejné:

- nízká motivace žáků často spojená s jejich málo podnětným rodinným prostředím a absencí sociálního kontaktu při distanční výuce;
- technické překážky spojené především s připojením k internetu v domácnosti.

Zkušenosti škol přitom ukazují, že dva uváděné důvody mají v mnoha případech blízky vzájemný vztah, kdy nabízená možnost zapůjčení didaktické techniky žákovi k distančnímu vzdělávání není jeho zákonnými zástupci využita, případně úroveň jejich digitálních kompetencí není dostatečná pro efektivní realizaci distanční výuky.⁷⁹ Přes tuto skutečnost a působení významných překážek se ale také ukázalo, že v řadě škol,

⁷⁶ Podobná zjištění uvádí také šetření mezi rodiči žáků srovnávající situaci na jaře školního roku 2019/2020 a na podzim školního roku 2020/2021 realizované PAQ Research – lepší hodnocení distanční výuky na podzim školního roku 2020/2021, přibližně čtvrtina rodičů nespokojených s distanční výukou, výrazně častější využití školního informačního systému jako nástroje komunikace s rodiči žáků. Blíže viz Korbel, V., Prokop, D. (2021): *Distanční výuka na jaře a na podzim*. Praha: Nadace České spořitelny, PAQ Research. Dostupné [zde](#).

⁷⁷ Například se jednalo o úpravu počtu hodin on-line výuky, úpravu rozvrhu výuky, poskytování on-line individuálních konzultací, úpravu podoby zadávání úkolů a jejich hodnocení a poskytování zpětné vazby k nim nebo sjednocení používaného on-line prostředí.

⁷⁸ MŠMT ve svém šetření uvádí přibližně 11,3 tisíce žáků, kteří se neúčastnili distančního vzdělávání na začátku 2. pololetí školního roku 2020/2021, přičemž přibližně 800 žáků navštěvovalo základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Blíže viz MŠMT (2021): *Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

⁷⁹ Na problém nízké úrovně digitálních kompetencí zákonných zástupců žáků upozorňuje také šetření PAQ Research. Blíže viz Korbel, V., Prokop, D. (2021): *Distanční výuka na jaře a na podzim*. Praha: Nadace České spořitelny, PAQ Research. Dostupné [zde](#).

kteří hledaly cesty, jak žáky z málo podnětného rodinného prostředí vzdělávat, se v mnoha případech jejich zapojení do distanční výuky podařilo. Důležitá a zásadní byla v tomto ohledu intenzivní komunikace školy se zákonnými zástupci žáků a také zapůjčení potřebné digitální techniky. V případě selhání všech možností spolupracovaly některé školy s orgánem sociálně-právní ochrany.

V souladu s významným kvalitativním posunem v realizaci on-line výuky došlo oproti jaru školního roku 2019/2020 k výraznému zlepšení situace v zapojení žáků do této formy vzdělávání. V tomto kontextu je dobře srozumitelné také výrazně převažující hodnocení ředitelů o vyšším zapojení žáků jejich školy do distančního vzdělávání. Rovněž zjištění ze šetření PAQ Research z února 2021 srovnávající stav na jaře školního roku 2019/2020 a na podzim školního roku 2020/2021 poukázalo na výrazné snížení podílu žáků základních škol, kteří se účastní distanční výuky jinak než prostřednictvím počítače.⁸⁰

Pokud měli učitelé ve třídě žáky, kteří se nemohli účastnit synchronní výuky, komunikovali s nimi či s jejich zákonnými zástupci zpravidla telefonicky nebo on-line prostřednictvím školního informačního systému či jiných komunikačních nástrojů. Takovým žákům byly zadávány stejné či obdobné úkoly jako ostatním žákům – například formou pracovních listů. Zpětná vazba pak byla poskytována e-mailem, telefonicky nebo osobně při předávání úkolů. Rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků, kteří měli v důsledku distanční výuky slabé výsledky nebo se výrazně zhoršili, řešili učitelé nejčastěji individuální podporou – konzultace, procvičení, a to typicky včetně komunikace se zákonnými zástupci žáků. Klíčovou roli v tomto procesu hráli třídní učitelé, podporu poskytovali také asistenti pedagoga, školní psychologové a další specialisti.

Také na podporu žáků se slabým prospěchem, respektive žáků se SVP, byly v průběhu distanční výuky organizovány individuální, a později také skupinové, on-line i prezenční konzultace s pedagogy, případně byli zainteresováni asistenti pedagoga, školní psychologové a další specialisté. Podle informací třídních učitelů se ve většině škol dařilo koordinovat pomoc těmto žákům a postupně snižovat rozdíly v jejich vědomostech. Přesto se značný počet z nich bude potýkat s výukovými problémy ovlivněnými distanční výukou i v dalším školním roce. Ne vždy se totiž opatření dařilo efektivně uplatňovat, kdy významnou roli sehrál nezáměr žáků.

3.2.6 Hodnocení žáků v období distančního vzdělávání

Metodické doporučení MŠMT vydané na začátku školního roku 2020/2021 se věnovalo také podobě hodnocení distančního vzdělávání. MŠMT v tomto ohledu zdůraznilo přínosnost formativního hodnocení a poskytování zpětné vazby žákům, a to také v kontextu podpory jejich motivace a nastavení odpovídající cesty k dosažení pokroku. Doporučeno bylo dále využívání sebehodnocení žáků, případně aktivní práce s chybou.⁸¹

V odpovědích ředitelů zapojených základních škol je možné zaznamenat různé přístupy k hodnocení žáků, pozitivně je však možné vnímat poměrně vysoký podíl škol, které se rozhodly přistoupit ke změně hodnocení žáků při realizaci distanční výuky:

- Více než třetina ředitelů škol uvedla, že učitelé častěji využívali formativního hodnocení žáků a poskytovali jim slovní hodnocení v průběhu procesu učení. Další téměř pětina ředitelů zdůraznila posílení slovního hodnocení v sumativním hodnocení zvládnutí dovedností a znalostí žáky.
- Pětina ředitelů škol uvedla, že ve škole byla změněna podoba závěrečné klasifikace, a to typicky posílením slovní či kombinované formy hodnocení. Kromě aktivity a plnění zadaných úkolů zde učitelé komentovali také účast žáků při on-line hodinách, úroveň osvojení si nových digitálních kompetencí, schopnost organizovat si čas distančního vzdělávání, případně další jevy. Taková „neoficiální“ hodnotící zpráva byla přínosem pro celou oblast hodnocení, nejen ve školách, kde byla vypracována, ale i pro ostatní jako vzor a inspirace.

⁸⁰ Blíže viz Korbel, V., Prokop, D. (2021): *Distanční výuka na jaře a na podzim*. Praha: Nadace České spořitelny, PAQ Research. Dostupné [zde](#).

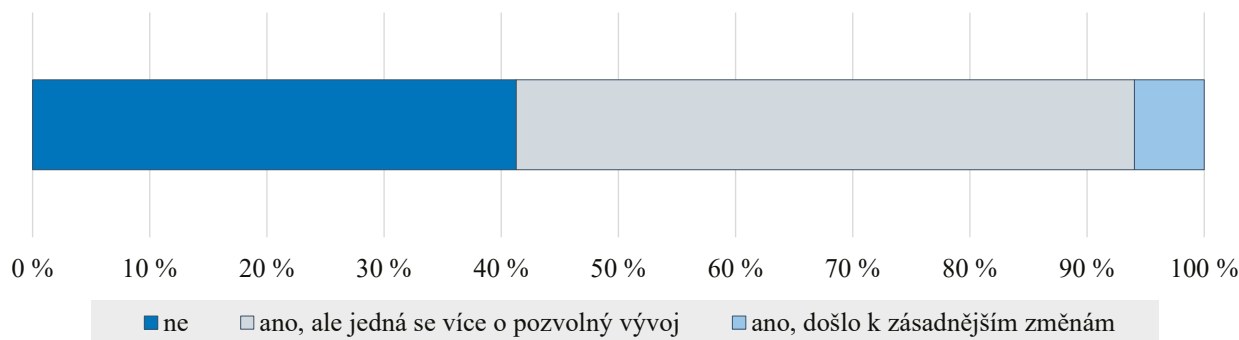
⁸¹ Blíže viz MŠMT (2020): *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

Významné části žáků se tak především v rámci průběžného hodnocení distančního vzdělávání dostalo širší informace o tom, co zvládli, v čem je potřeba se zlepšit, což byla důležitá podpora jejich dalšímu učení. Oproti tomu však ve školách nadále převažovala evidence vzdělávacího pokroku prostřednictvím tradičního známkování založeného na porovnávání výkonů žáků a na sumarizaci chyb, nikoliv na motivaci, podpoře aktivního učení a na pozitivním přístupu k chybě. Pro učitele je sice sumativní hodnocení méně náročné, rychlé, přehledné, žákům však často nepřináší dostatek informací potřebných k dalšímu rozvoji, je pro ně stresující a slabší žáci zažívají opakovaně neúspěch.

Nepříznivým zjištěním je méně častý zájem ředitelů základních škol realizovat změny průběžného a závěrečného hodnocení žáků také v rámci prezenční výuky v dalších školních letech. Kladně se k takovému záměru vyjádřila necelá čtvrtina ředitelů, převažoval zájem o posilování formativního hodnocení (69 % ředitelů se zájmem o změnu) a větší využívání sebehodnocení žáků (35 % ředitelů se zájmem o změnu). V tomto kontextu opětovně vyznívá otázka rozdílného charakteru pedagogického řízení školy jejím vedením.

Odpovědi učitelů dále ukazují, že změny v hodnocení žáků, ke kterým došlo od jara školního roku 2019/2020, jsou spíše pozvolného charakteru a jen v případě 6 % učitelů došlo k zásadnější změně (viz graf 21). V praxi učitelů při hodnocení dosaženého pokroku žáků v distančním vzdělávání jednoznačně převládala průběžná klasifikace (cca 90 % učitelů), výrazně méně časté bylo využití výběrových portfolií (cca 20 % učitelů) či podrobnější slovní informace o zvládnutých dovednostech (cca 35 % učitelů). Jen čtvrtina učitelů pravidelně pracuje se sebehodnocením žáků, další učitelé využívají sebehodnocení žáků nepravidelně v určitých situacích či vůbec ne. Zapojení samotných žáků do hodnotícího procesu je dlouhodobým, přetrvávajícím problémem základního vzdělávání. Příčiny mohou být různé: od bezradnosti učitelů, jak vlastně tuto oblast uchopit, přes absenci dovednosti organizovat čas ve vyučovací hodině až po nechuť pedagogů věnovat se této činnosti z důvodů přeplněného vzdělávacího obsahu. Jsou to však právě učitelé méně často užívané nástroje, které mají blízko k formativnímu hodnocení žáků.

GRAF 21 | Změna ve způsobu hodnocení žáků od jara školního roku 2019/2020 (podíl odpovídajících učitelů základních škol)



Za pozitivní prvek v oblasti hodnocení žáků je konečně možné považovat rozšíření on-line nástrojů pro interakci se žáky, případně pro poskytování zpětné vazby. Učitelé v tomto ohledu zmiňovali práci se sdílenými nástěnkami a tabulemi (cca 40 % učitelů), s kvízovými a zpětnovazebnými aplikacemi (cca 38 % učitelů), s aplikacemi pro tvorbu formulářů (39 % učitelů) i s myšlenkovými mapami (cca 10 % učitelů).

3.2.7 Průběh distanční výuky

Hodnocení průběhu distanční výuky shrnuje hlavní zjištění z hospitací provedených školními inspektory v on-line hodinách synchronní výuky ve školním roce 2020/2021, a to prostřednictvím jejich připojení do příslušného videokonferenčního systému. Školní inspektori posuzovali jednak baterii položek, které jsou hodnoceny také během prezenční inspekční činnosti přímo ve školách, jednak baterii položek specificky navržených pro hospitace v on-line prostředí. Vedle základních škol byly do některých typů hodnocení za-

řazeny i hospitace provedené v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií a konzervatoří. Celkově jsou hodnoceny informace z více než 12,6 tisíce hospitovaných hodin výuky v 1 092 školách.⁸²

Organizace hodin distanční výuky

ČŠI v modelu kvalitní školy zdůrazňuje výhody využití širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených vzdělávacích cílů. Srozumitelná, dobře organizačně zvládnutá a metodicky účelná výuka, která nezapomíná na rozvíjení spolupráce žáků, je vnímána jako pozitivně působící na aktivizaci a motivaci žáků a tím i na jejich vzdělávací výsledky.

Tabulka 22 ukazuje, že ve většině sledovaných hodin, a především pak hodin na 1. stupni základní školy, se učitelům dařilo organizačně i metodicky dobře realizovat výuku distančním způsobem, i když podíl hodin s horšími charakteristikami organizace a metodického zvládnutí je o něco vyšší ve srovnání s prezenční výukou v předchozích školních letech. Velmi výrazný rozdíl mezi realizací distanční a prezenční výuky lze ovšem pozorovat v oblasti spolupráce žáků. Zde se projevují významná omezení distanční výuky spočívající ve snížení intenzity sociálních kontaktů s nepříznivými dopady také na rozvoj sociálních kompetencí žáků. Pozitivně lze naopak vnímat, že oproti prezenčně vyučovaným hodinám byly v on-line prostředí častěji uplatňovány názorné učební pomůcky, především různé výukové aplikace.

V on-line hodinách tak celkově dominovala (více než polovina hodin na 1. i 2. stupni základní školy) nebo převažovala (více než 40 % hodin na 1. i 2. stupni základní školy) frontální výuka, kdy učitel prostřednictvím zvolené platformy vysvětloval učivo, zadával úkoly, otázkami ověřoval, zda žáci úkolům a vzdělávacímu obsahu rozumí. Na tuto činnost navazovala ve více než třetině hospitovaných hodin na 1. i 2. stupni základní školy samostatná práce žáků, při které žáci procvičovali a upevňovali získané poznatky a získávali návazné dovednosti. Skupinová práce a práce ve dvojicích, které jsou v on-line prostředí obtížněji uskutečnitelné, byly v zásadě upozaděny.

TABULKA 22 | Organizace hodin distanční výuky ve školním roce 2020/2021, srovnání s prezenční výukou v období školních let 2017/2018–2020/2021 (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	Distanční výuka		Prezenční výuka	
	1. stupeň	2. stupeň	1. stupeň	2. stupeň
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	67 %	54 %	73 %	61 %
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	56 %	39 %	65 %	46 %
Hodina působila na žáky jednotvárně.	15 %	26 %	11 %	21 %
Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	57 %	39 %	65 %	50 %
V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	10 %	9 %	48 %	40 %
Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	26 %	23 %	34 %	33 %
V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.	66 %	64 %	62 %	45 %

Kreativita, badatelství a praktické příklady v hodinách distanční výuky

ČŠI v modelu kvalitní školy dále vyzdvihuje aspekt objevování, experimentování, tvořivosti či aplikace simulace práce v reálných situacích, tj. znalostí a dovedností, které získávají na stále vyšší důležitosti v rychle se měnících podmínkách společnosti 21. století. V případě navštívených hodin distanční výuky byly tyto znaky v jejím průběhu zaznamenány o něco méně často, než tomu bylo v hodinách prezenční výuky v předchozích školních letech (viz tabulka 23). Obecně pak lze zaznamenat významné příležitosti pro širší začlenění těchto forem vzdělávání na 1. i 2. stupni základní školy.

⁸² Vlastní hodnocení bylo omezeno na hospitované hodiny předmětů český jazyk, matematika, cizí jazyk, člověk a jeho svět, fyzika, chemie, přírodopis, informační a komunikační technologie, dějepis a zeměpis.

TABULKA 23 | Kreativita, badatelství a praktické příklady v hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021, srovnání s prezenční výukou v období školních let 2017/2018–2020/2021 (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	Distanční výuka		Prezenční výuka	
	1. stupeň	2. stupeň	1. stupeň	2. stupeň
Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	48 %	46 %	56 %	52 %
Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvorivost) žáků.	13 %	8 %	23 %	16 %
Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí a zkušeností.	29 %	28 %	36 %	36 %

Situace podporující sebedůvěru žáků a vztahy a atmosféra výuky v hodinách distanční výuky

Za další znaky charakterizující kvalitní školu označuje model ČŠI zaměření výuky rovněž na sociální a osobnostní rozvoj žáků a dále utváření pozitivní atmosféry výuky a vztahů mezi účastníky vzdělávání. Právě tyto faktory utváří základní stavební kameny moderních přístupů k vysvětlení odlišností úspěšných škol (např. akademický optimismus, well-being žáků, růstové myšlení žáků) a na jejich významnost opakovaně ukazují také tematické zprávy a analýzy ČŠI.

Za pozitivní je nutné považovat tu skutečnost, že se učitelům v navštívených hodinách distanční výuky zpravidla dařilo nastavit příjemnou atmosféru obdobně jako v případě prezenční výuky, zájem žáků o práci v distanční výuce však byl na druhém stupni výrazně nižší. Opětovně se tak potvrzuje, že oproti prezenční výuce je v její distanční formě obtížnější uchopit sociální a osobnostní rovinu vzdělávání a aktivizovat a motivovat především starší žáky (např. omezenější možnosti spolupráce a diskuse žáků). Ještě výrazněji se tato skutečnost může projevit ve vzdělávání žáků se slabšími znalostmi či žáků z nepodnětného rodinného prostředí, neboť také podmínky pro diferenciaci a individualizaci vzdělávání jsou při on-line synchronní výuce ztíženy. Obecně je pak možné zaznamenat existující příležitosti v častějším zařazování aktivit podporujících sebedůvěru a růstové myšlení žáků také v prezenční výuce (viz tabulka 24).

TABULKA 24 | Situace podporující sebedůvěru žáků a vztahy a atmosféra výuky v hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021, srovnání s prezenční výukou v období školních let 2017/2018–2020/2021 (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	Distanční výuka		Prezenční výuka	
	1. stupeň	2. stupeň	1. stupeň	2. stupeň
Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebedůvěru a sebevědomí žáků.	16 %	8 %	28 %	17 %
Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.	77 %	50 %	69 %	50 %
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	43 %	21 %	60 %	41 %
Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	72 %	41 %	82 %	67 %
Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	84 %	71 %	81 %	74 %
Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	35 %	29 %	41 %	37 %
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	79 %	76 %	61 %	69 %

Hodnocení žáků v hodinách distanční výuky

Za další znak kvalitní školy je v modelu ČŠI považováno systematické sledování vzdělávacího pokroku žáků. Vedle sumativního hodnocení má tento znak také svůj formativní charakter, který lze uplatnit přímo v průběhu výuky. I v tomto případě se ukazuje o něco méně časté zařazení souvisejících vzdělávacích situací v navštívených hodinách distanční výuky, než tomu bylo v případě prezenční výuky v předchozích školních letech, častěji byla hodina distanční výuky zhodnocena učitelem pouze formálně či jen se stručným hodnocením okamžitých výkonů (viz tabulka 25).

Na existenci příležitostí v oblasti hodnocení žáků upozorňuje ČŠI dlouhodoběji. Opětovně se potvrzuje, že dovednost hodnocení byla u žáků omezeně rozvíjena v souvislosti s posouzením právě proběhlé výuky. Ve 40 % hodin vyučovaných on-line byla tato aktivita splněna pouze formálně učitelem nebo nebyla realizována vůbec, ve 33 % se zapojili alespoň někteří žáci. K předmětům, v nichž byla výuka vyhodnocována nejméně, patřily především přírodovědné předměty (tj. fyzika, chemie, zeměpis, přírodopis) a dějepis na 2. stupni, které se v této pozici objevily už v předešlých letech. Jejich učitelé opět v maximální míře využívali hodiny k výkladu nové látky a jen okrajově věnovali pozornost otázkám, zda byl stanovený cíl naplněn, co bylo přínosem pro žáky, jak pokračovat příště. Důvodem byla jistě snaha předat žákům co nejvíce poznatků stanovených vzdělávacím obsahem ŠVP a také možná menší didaktická vybavenost pedagogů, kterými jsou více než v jiných předmětech absolventi vysokých škol jiného než pedagogického směru.

Průběžné hodnocení učebního pokroku je úzce provázáno se zpětnou vazbou, jejíž kvalita byla také monitorována v rámci hospitační činnosti ČŠI. Alespoň některým žákům byla přibližně v 55 % hodin poskytnuta zpětná vazba využitelná k dalšímu učení, což potvrdilo skutečnost, že formativní hodnocení dosud není běžnou součástí činnosti pedagogů. Jedná se dlouhodobě o významnou příležitost ke zlepšení současného stavu. Nejčastěji byla přínosná zpětná vazba aplikována v matematice, českém jazyce a na 1. stupni v předmětech vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Oproti tomu přibližně v 36 % hodin (opět především přírodovědné předměty a dějepis na 2. stupni) učitelé reagovali na okamžité výkony žáků pouze stručnými formulacemi (např. dobře, špatně), aniž by blíže specifikovali, co žák musí udělat, aby se zlepšil, či jaký vzdělávací pokrok učinil, což snižovalo efektivitu výuky a nemělo příznivý vliv na rozvoj žakovských kompetencí.

TABULKA 25 | Hodnocení žáků v hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021, srovnání s prezenční výukou v období školních let 2017/2018–2020/2021 (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	Distanční výuka		Prezenční výuka	
	1. stupeň	2. stupeň	1. stupeň	2. stupeň
Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ vs. „špatně“).	33 %	38 %	29 %	36 %
Žakovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	22 %	14 %	32 %	23 %
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	60 %	51 %	66 %	60 %
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	40 %	27 %	44 %	31 %
Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	33 %	46 %	30 %	41 %

Celkově se ukazuje, že v průběhu distanční výuky bylo pro učitele v mnoha případech obtížné přizpůsobit on-line výuku jednotlivým žákům tak, jak se jim to daří v běžné prezenční výuce. Silně se tento jev projevil v tématech spojených s kvalitou vztahů mezi účastníky vzdělávání a dále pak v aktivitě a motivaci žáků především na 2. stupni základní školy. Hodnocení hospitovaných hodin na 2. stupni základní školy přitom bylo horší u většiny sledovaných charakteristik, což je však skutečnost, na kterou ČŠI poukazuje také v případě prezenční výuky, a to mimo jiné v kontextu potřeby věnovat přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy vysokou pozornost.

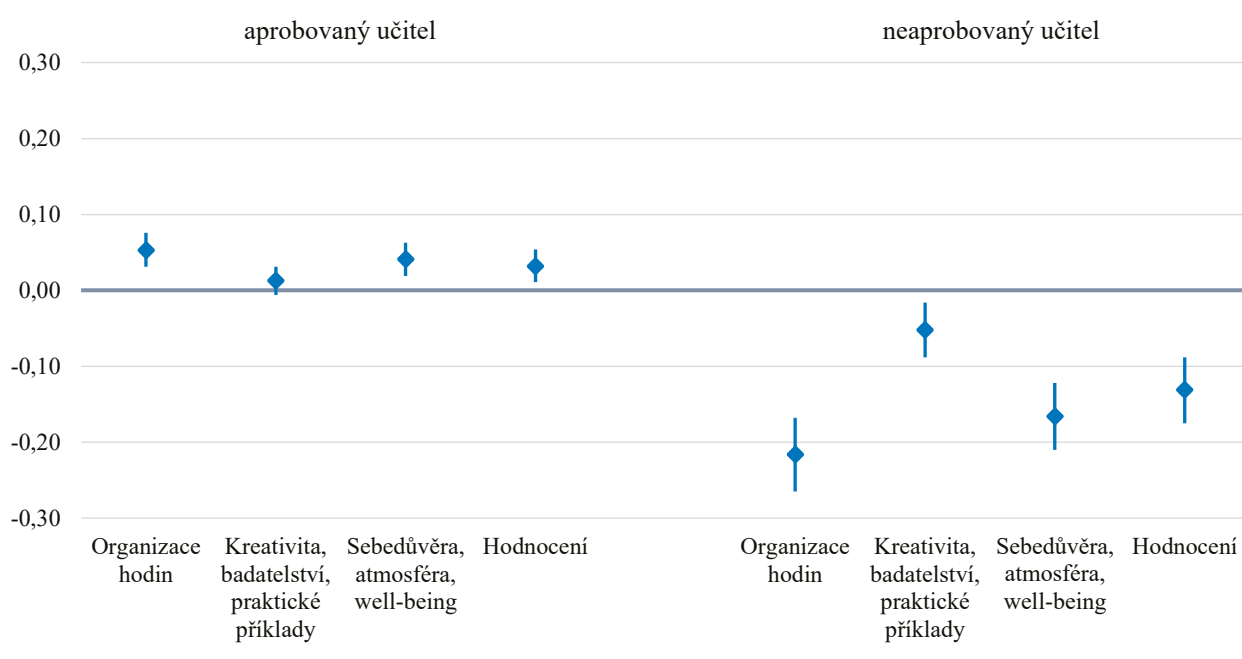
3.2.7.1 Vybrané kontextové aspekty průběhu distanční výuky

ČŠI dlouhodobě upozorňuje na lepší charakteristiky průběhu prezenční výuky vedené aprobovaným učitelem. Tento poznatek byl zopakován také v případě hodnocení průběhu distanční výuky v navštívených hodinách, a to jak na 1., tak na 2. stupni základní školy. Nejvíce zřetelný rozdíl byl zaznamenán v oblasti organizace hodiny, aprobovaný učitel byl rovněž schopen lépe zařazovat situace podporující sebedůvěru žáků, utvářet pozitivní atmosféru hodiny a uplatňovat nástroje hodnocení žáků. V těchto zjištěních lze předpokládat pozitivní roli, kterou hrají didaktické kompetence aprobovaných učitelů, v případě neaprobovaných učitelů se v hodnocení může projevovat jejich bližší vztah k praktickým souvislostem vyučovaného předmětu (viz graf 22).

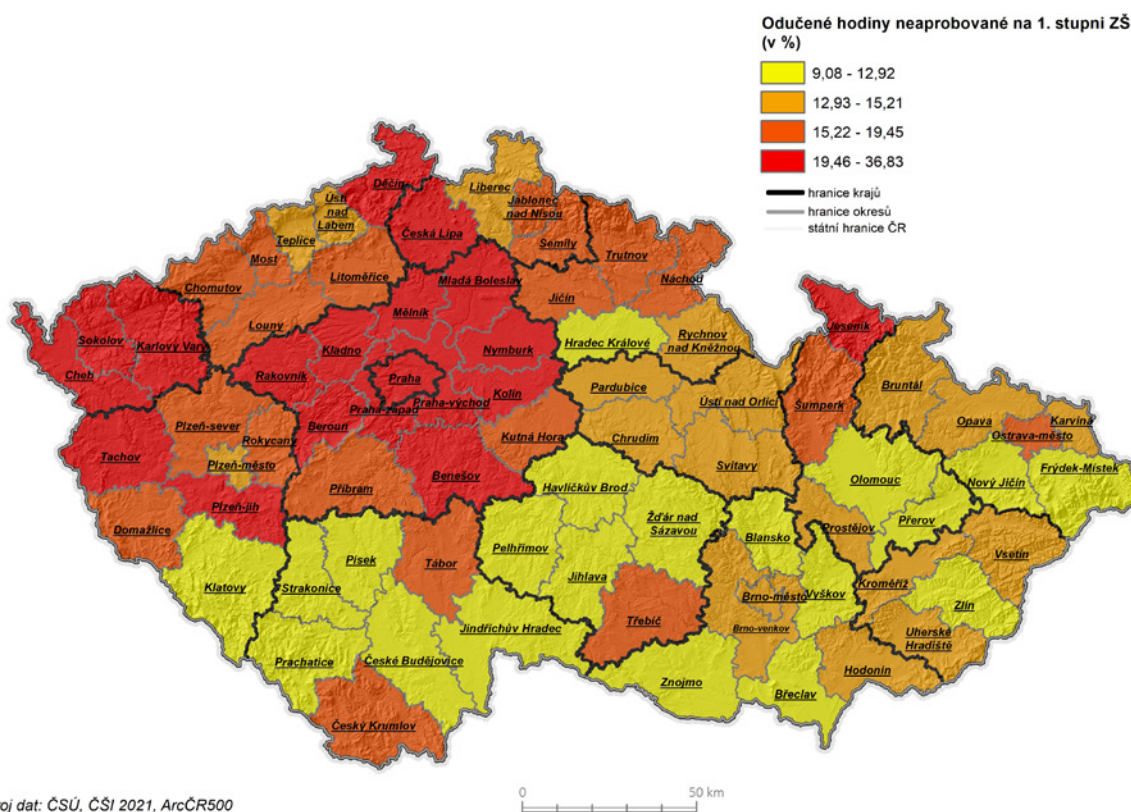
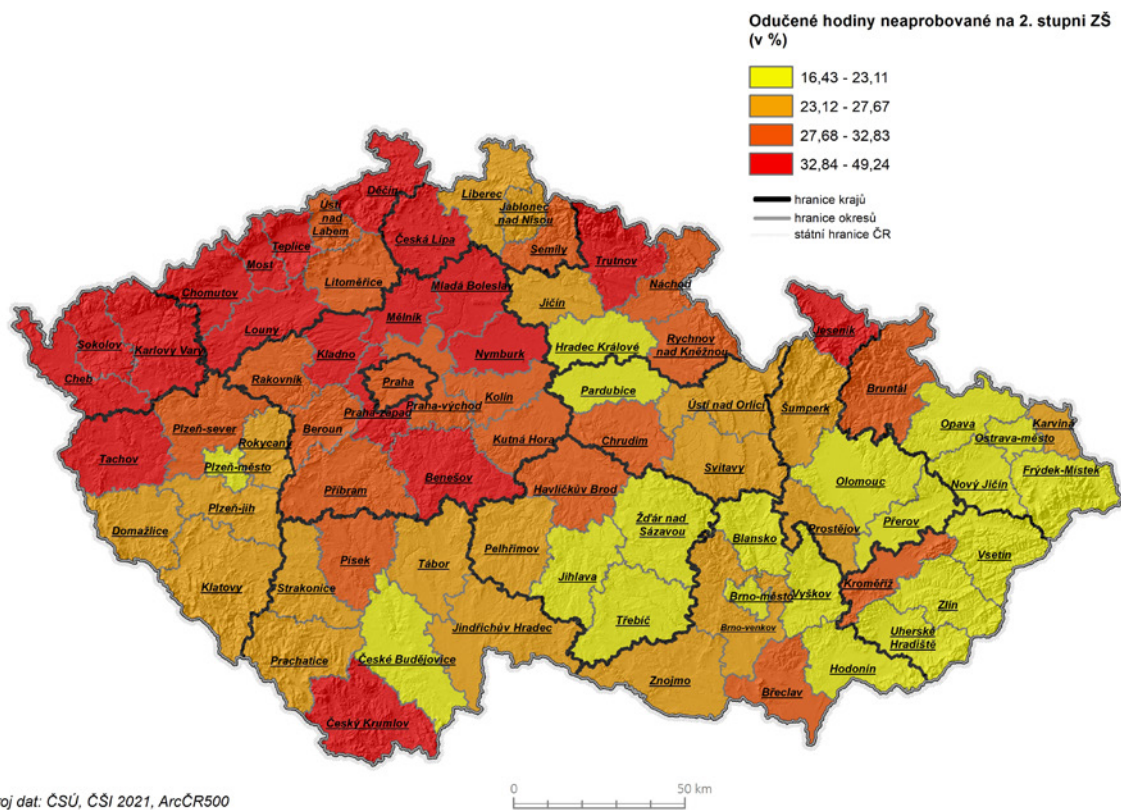
Často uváděnou charakteristikou vzdělávacího systému České republiky je existence vysokých nerovností vztahujících se k socioekonomickým předpokladům na úrovni žáka, školy i území. V kontextu uvedených skutečností tak získává na důležitosti otázka regionálních rozdílů v zajištění aprobované výuky. Mapy 15 a 16 ukazují dva typy území charakteristické nižší úrovní aprobovanosti výuky:

- První typ odpovídá širšímu metropolitnímu území hlavního města Prahy, kde jednou z významných překážek nalezení aprobovaného učitele je mzdová konkurenceschopnost této pracovní pozice (viz tabulka 26).
- Druhý typ odpovídá územím charakteristickým vyšší mírou socioekonomického znevýhodnění, kde problémem může být i zájem aprobovaných učitelů o volnou pracovní pozici. Právě v těchto územích pak nezajištění aprobované výuky přispívá k dalšímu prohlubování prostorových nerovností ve vzdělávání.

GRAF 22 | Průběh vzdělávání v hospitovaných hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021 vzhledem k aprobovanosti učitele (průměrná hodnota faktorů)⁸³



⁸³ Faktory jsou konstruovány z dílčích proměnných uvedených v tabulkách 22 až 25.

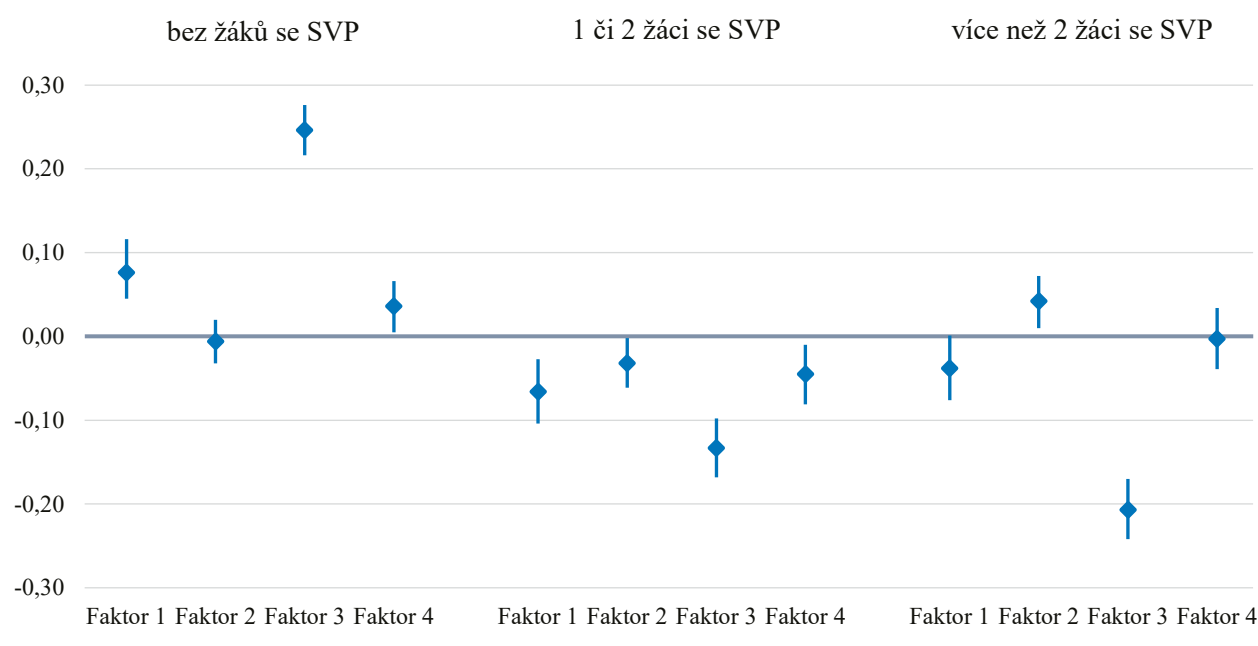
MAPA 15 | Neaprobované odučené hodiny na 1. stupni základní školy⁸⁴ (v %)MAPA 16 | Neaprobované odučené hodiny na 2. stupni základní školy⁸⁵ (v %)⁸⁴ Zdroj – zpracováno na základě databáze MŠMT.⁸⁵ Zdroj – zpracováno na základě databáze MŠMT.

TABULKA 26 | Poměr mediánu hrubé měsíční mzdy učitelů na základních školách ve vybraných územích k mediánu mzdy všech zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním v roce 2020 (v %)⁸⁶

	hl. město Praha	Kraj			Česká republika
		Středočeský	Ústecký	Karlovarský	
Poměr	84,7	92,9	94,5	101,7	94,0

Šetření ČŠI ukázala na zhoršení podmínek pro vzdělávání žáků se SVP v období distanční výuky. Některým žákům se SVP sice tento styl výuky vyhovoval (např. možnost individuálního tempa při plnění úkolů, klidné prostředí při asynchronní výuce, individuální podpora prostřednictvím asistenta pedagoga) a vedl k posílení jejich zájmu o vzdělávání, u jiných však způsobil nezáměr, apatii a v neposlední řadě pocit, že nemusí plnit své vzdělávací povinnosti. Při přítomnosti vyššího počtu žáků se SVP navíc bylo pro učitele na 1. i 2. stupni základní školy obtížnější nastolovat příznivou atmosféru výuky a navozovat situace podporující sebedůvěru a sebezpojetí žáků (viz graf 23).

Výuka v menších skupinách a s kratší časovou dotací se ukázala jako vhodná cesta pro překonávání některých nedostatků distančního vzdělávání, neboť výskyt situací podporujících sebedůvěru a sebezpojetí žáků v příjemné atmosféře byl významně častěji zaznamenán právě v kratších on-line hodinách synchronní výuky s menším počtem žáků. Z předmětového hlediska byly o něco horší charakteristiky distanční výuky zaznamenány v méně často vyučovaných předmětech (tj. jiné předměty než matematika, český jazyk a cizí jazyk), z hlediska studovaného oboru žáka byla lépe hodnocena distanční výuka v hodinách na víceletých gymnáziích než na 2. stupni základní školy. I toto zjištění je vhodné vnímat v kontextu existujících nerovností českého vzdělávacího systému.

GRAF 23 | Průběh vzdělávání v hospitovaných hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021 vzhledem k účasti žáků se SVP (průměrná hodnota faktorů)

Pozn.: Faktor 1 – Organizace hodin distanční výuky; Faktor 2 – Kreativita, badatelství a praktické příklady v hodinách distanční výuky; Faktor 3 – Situace podporující sebedůvěru žáků a vztahy a atmosféra v hodinách distanční výuky; Faktor 4 – Hodnocení žáků v hodinách distanční výuky

3.2.7.2 Technické a bezpečnostní aspekty průběhu distanční výuky

Průběh hodin realizovaných distančním způsobem je ovlivňován jednak kvalitou používaných nástrojů on-line komunikace, tj. především videokonferenčního systému, jednak přístupy účastníků vzdělávání k jejich

⁸⁶ Zdroj – ČSÚ (2021): *Medián hrubé měsíční mzdy učitelů na základních školách v krajích ČR*. Praha: Český statistický úřad. Dostupné [zde](#).

využívání. Hodnocení hospitovaných hodin distanční výuky ukázalo na některá nepříznivá zjištění (viz tabulka 27):

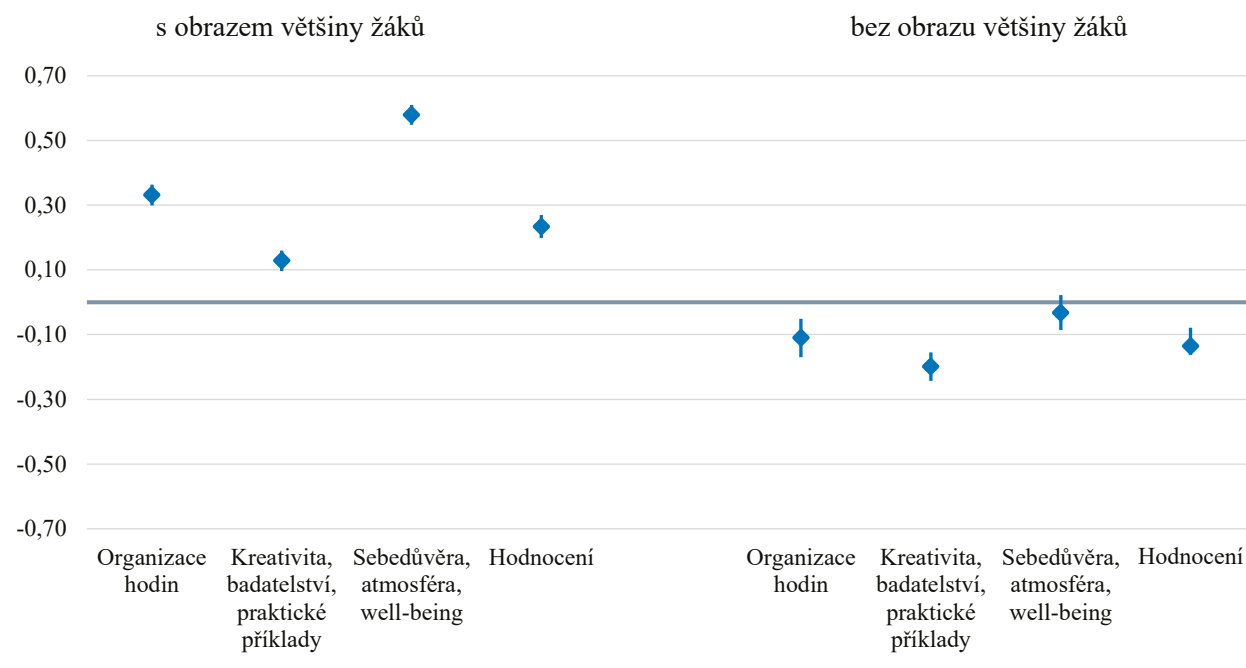
- Třetina hodin distanční výuky byla negativně ovlivňována zásadními technickými problémy, které se v jejich průběhu vyskytly.
- Ve vysokém počtu hodin distanční výuky byly zaznamenány situace, kdy nebyl přenášen obraz většiny účastníků vzdělávání. Tato situace byla častá především na 2. stupni základní školy, až v pětině hospitovaných škol neměl zapnutou kameru dokonce sám učitel.

Výskyt obou uvedených situací měl výrazně negativní dopad na průběh hospitovaných hodin distanční výuky (viz graf 24 pro příklad výuky s „vypnutými kamerami“ na 1. stupni základní školy), přičemž situace bez vizuálního kontaktu byla hodnocena ještě o něco hůře než situace s technickými problémy, které lze v průběhu výuky vyřešit. Za pozornost stojí především silný negativní dopad na charakteristiky související s podporou sebedůvěry žáků a s utvářením příjemné atmosféry a vztahů ve výuce (např. také možnost využití vizuálního kontaktu a zapojení mimoverbální komunikace).

TABULKA 27 | Kvalita synchronní on-line interakce při využití videokonferenčního systému (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	1. stupeň	2. stupeň
Zvuk od učitele byl kvalitní, mikrofon dobře zabíral jeho mluvený projev.	94 %	96 %
Učitel byl vidět, měl zapnutou kameru, která plynule přenášela jeho obraz, žáci měli možnost sledovat jeho výraz, mimiku a gesta.	93 %	80 %
Pravidla on-line komunikace byla nastavena a žákům zřejmá.	84 %	81 %
Obraz většiny žáků byl přenášen, účastníci mohli navazovat vizuální kontakt.	74 %	27 %
Při výuce byla využívána i jiná nežli verbální komunikace.	36 %	31 %
Výuka nebyla narušována zásadními technickými problémy.	64 %	68 %

GRAF 24 | Průběh vzdělávání v hospitovaných hodinách distanční výuky na 1. stupni základní školy ve školním roce 2020/2021 vzhledem k přenosu obrazu většiny žáků (průměrná hodnota faktorů; nezobrazeno hodnocení hodin distanční výuky na 2. stupni základní školy)



Vzdělávání distančním způsobem musí důsledně dbát na zajištění citlivých otázek spojených s kybernetickou bezpečností, potažmo s ochranou osobních údajů účastníků vzdělávání. Hodnocení zachycené v tabulce 28 naznačuje, že je žádoucí na související rizika pravidelně upozorňovat a opakovat správné postupy,

a to také v kontextu té skutečnosti, že v několika případech byly zaznamenány situace, kdy byly ve výuce zveřejňovány osobní či citlivé údaje a sdílený obsah byl veřejně dostupný.

TABULKA 28 | On-line bezpečnost v komunikačním prostředí (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	1. stupeň	2. stupeň
Výuka prostřednictvím videokonference byla vedena v prostředí, do něž měli přístup pouze žáci a pedagogové školy.	98 %	99 %
Bylo zřejmé, kdo jsou jednotliví účastníci.	90 %	79 %
V případě pořizování videozáznamu byli žáci o této skutečnosti dopředu informováni.	1 %	2 %

3.2.8 Vzdělávací výsledky žáků a distanční vzdělávání

Vzdělávání distančním způsobem v období uzavření škol pro prezenční výuku z důvodu pandemie covidu-19 bylo jedinou možností, jak nepřerušit vzdělávací proces a poskytovat žákům vzdělání v souladu s ŠVP. S vynaložením zvýšeného úsilí všech aktérů vzdělávání – MŠMT a vedení škol, jednotliví učitelé, žáci a jejich zákonní zástupci – se tímto způsobem v zásadě podařilo navázat na prezenční výuku a zajistit kvalitní průběh vzdělávání pro významnou většinu žáků. Nicméně z výše uvedených hodnotících charakteristik vyplývá, že distanční formy vzdělávání, včetně on-line hodin synchronního vzdělávání jako nejúčinnější z těchto forem, mají určité limity a nejsou schopny dlouhodobě plně nahradit prezenční výuku.

Je zřejmé, že ve školním roce 2021/2022 bude nezbytné prověřit ve školách u všech žáků míru osvojení si nezbytných dovedností a znalostí z období distanční výuky a vhodnými formami zajistit jejich doplnění. Rovněž v oblasti sociálních kontaktů žáků a jejich soužití v kolektivu bude třeba vzniklé deficity zacetit. ČŠI se ve školním roce 2021/2022 bude hodnocení vzdělávacích výsledků žáků široce věnovat. Důležitost takového záměru potvrzují hlavní závěry šetření PAQ Research ze září 2021:⁸⁷

- Ve výsledcích žáků pátých tříd v únoru 2020 a květnu 2021 je možné zaznamenat zhoršení, jeho výše však neodpovídá předpovědím o masivním a nenapravitelném zaostávání.
- Pozitivní roli v omezení negativních dopadů zavření základních škol sehrál kvalitativní posun v realizaci distančního vzdělávání, který nastal ve školním roce 2020/2021 a který je popisován také ve zjištěních ČŠI.

Zjištění šetření PAQ Research rovněž poukazuje na vyšší úroveň zhoršení výsledků žáků škol s nižším socioekonomickým statusem. Tento poznatek tak dále rozšiřuje evidenci o nutnosti věnovat nerovnostem v základním vzdělávání, které jsou dány mírou socioekonomického znevýhodnění, vysokou pozornost, a to bez ohledu na úroveň hodnocení – žák, škola, území.

3.3 Adaptační období po návratu žáků do škol

MŠMT ve spolupráci s ČŠI a NPI zpracovalo a v březnu 2021 vydalo metodické doporučení k opětovnému zahájení prezenční výuky a adaptaci žáků ve školách. Jeho cílem bylo pomoci školám nastavit vhodná pravidla a připravit plán nejenom pro adaptační období, ale také pro pedagogickou práci v posledním čtvrtletí školního roku 2020/2021. Metodika obsahovala důležité informace a doporučení pro ředitele, jejich zástupce i jednotlivé pedagogy ve školách, aby se mohli na návrat žáků připravit, a dále doporučení, jak na návrat připravit rodiče. Zaměřila se na pedagogickou práci učitelů, na identifikaci potřeb žáků, rozvržení vzdělávacího obsahu a výběr efektivních postupů a metod pro období po návratu žáků do škol. Velmi důležitá byla doporučení k hodnocení, která zahrnovala informace a doporučené postupy nejenom k průběžnému hodnocení, ale také k závěrečnému hodnocení na vysvědčení. Přestože metodika nemohla obsáhnout specifické podmínky a možnosti jednotlivých škol, pedagogů a žáků, představovala užitečná obecně platná doporučení i konkrétní tipy, které významným způsobem přispěly k úspěšnému obnovení prezenční výuky,

⁸⁷ Blíže viz Korbel, V., Prokop, D. (2021): *Dopady pandemie covid-19 na žáky. Posun matematické a čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ*. Praha: PAQ Research.

a to jak s ohledem na pedagogický proces a hodnocení, tak především s ohledem na duševní zdraví a potřeby žáků i pedagogických pracovníků.

Pozitivním zjištěním je, že školy ve velké míře akceptovaly výše uvedenou metodiku, např. délka adaptačního období byla většinou nastavena na dva týdny. Podle sdělení ředitelů základních škol realizovalo 89 % škol pro žáky adaptační období po návratu k prezenčnímu vzdělávání. Většina ředitelů dohodla na poradě s pedagogy společná pravidla pro toto období. Adaptace žáků byla tedy řízeným procesem s ohledem na zmírnění dopadů dlouhého uzavření škol pro prezenční výuku. Zhruba polovina ředitelů škol zaznamenala nějaké výrazné (pozitivní či negativní) reakce od rodičů bezprostředně před nebo po návratu žáků do školy. Vedení škol se zabývalo rozvržením stěžejního vzdělávacího obsahu na zbývající část školního roku, a to nejčastěji ve spolupráci s předmětovými komisemi (40 % škol), nebo rozvržení naplánovali vyučující ve spolupráci s vedením školy (35 %). Celkem asi ve čtvrtině škol však rozvržení plánovali jednotliví vyučující nebo bylo organizováno jinak, což svědčí o menší míře vlivu pedagogického vedení ze strany ředitelů těchto škol. Naproti tomu 86 % škol hodlá zajistit doučování žáků, kteří mají výrazné nedostatky ve znalostech a dovednostech. Toto opatření bude nutné plánovat a realizovat i v následujícím školním roce. Jako další nástroj pro zmírnění negativních dopadů distanční výuky uváděli dotazovaní ředitelé škol pedagogickou intervenci, využití asistentů pedagoga či využití podpory školního psychologa.

Zásadní roli v období distančního vzdělávání i v období po návratu žáků do škol sehráli třídní učitelé. Proto ČŠI zjišťovala, jak školy třídní učitele za tímto účelem využívaly. Ukazuje se, že vedení školy plánovalo v adaptačním období zařazení více třídnických hodin jen v 31 % škol. Koordinovat postup jednotlivých vyučujících při snižování vzdělávacích rozdílů ve třídě bylo úkolem třídního učitele ve 42 % škol. Tato zjištění ukazují, že potenciál možností a zkušeností třídních učitelů ve prospěch žáků nebyl ještě úplně využit. Postavení a roli třídních učitelů při řešení dopadů distančního vzdělávání bude v budoucnu potřeba více akcentovat.

Pedagogové v dotazníku pro třídního učitele po návratu žáků uvedli, že ve 44 % využili metodiku jako přípravu na návrat do školy. Metodické doporučení však nečetlo 6 % dotazovaných třídních učitelů a asi pětina postupovala po svém, protože neshledali žádnou část metodického doporučení jako přínosnou. Překvapivý je také nízký zájem pedagogů o část metodiky týkající se průběžného a závěrečného hodnocení – pouze 34 % pedagogů je hodnotilo jako přínosné. Z hodnocení učitelů vyplynulo, že nejpřínosnější pro jejich práci byly kapitoly zaměřující se na přípravu na návrat a doporučení pro období bezprostředně po návratu žáků do škol.

Třídní učitelé informovali žáky své třídy o návratu do školy nejčastěji on-line v průběhu běžné výuky (při videokonferenci) nebo v průběhu třídnické hodiny, prostřednictvím e-mailu, případně prostřednictvím psané zprávy ve školním informačním systému. Ve více než polovině škol byly organizovány on-line třídní schůzky před návratem žáků nebo v době bezprostředně po návratu žáků do školy. Při těchto schůzkách byly nejčastěji sdělovány informace k organizaci návratu žáků (82 %), dále informace o organizaci adaptačního období, o organizaci zbývající části školního roku a také byla reflektována distanční výuka a její dopad na žáky. Třídní učitelé počítají s intenzivnější komunikací s rodiči žáků v 82 % případů s cílem eliminovat potencionální problémy na straně žáka. V této souvislosti byly zjištěny rozdíly ve vyjádření ředitelů škol a třídních učitelů k organizaci třídních schůzek a jejich obsahu. Ředitelé škol využívají jako nejčastější komunikační prostředek k informování rodičů webové stránky školy, případně cílený e-mail s informacemi pro všechny rodiče. Přímá a otevřená komunikace školy s rodiči je ze strany škol stále podceňována, možnosti videokonferenčních systémů byly v tomto období využity nedostatečně.

Mezi pohledem ředitelů a třídních učitelů na realizaci adaptačního období panuje mírný rozpor. Podle ředitelů realizovalo adaptační období 98 % škol, skutečná realizace adaptačního období podle sdělení učitelů probíhala v 92 % škol, ale jen 77 % pedagogů potvrdilo dohodnutá společná pravidla pro toto období. Asi třetina třídních učitelů organizovala speciální třídnické hodiny, dvojnásobný podíl třídních učitelů se věnoval koordinaci postupu s dalšími vyučujícími. Dohodnutá pravidla se podle vyjádření učitelů dařilo dodržovat, zčásti byly koordinovány i postupy při diagnostice rozdílů ve znalostech a dovednostech žáků. Učitelé v této souvislosti odhadovali, že existuje velmi významný podíl žáků, kteří se ve srovnání s ostatními žáky problematicky zapojovali do distanční výuky, a z tohoto důvodu jim zbývá doplnit značné množství učiva. Na základě tohoto odhadu se může jednat zhruba o 14,5 tisíce žáků na 1. stupni a o 22 tisíc žáků na 2. stupni

v základním vzdělávání, pravděpodobně jsou velké regionální rozdíly. Zároveň se učitelé domnívali, že velká část těchto žáků nebude schopna doplnit značné množství učiva do konce školního roku a bude potřeba se tímto problémem zabývat i v dalším školním roce. Pozitivním zjištěním je fakt, že v 78 % škol je určena osoba, která zajišťuje koordinaci postupného snižování rozdílů mezi žáky, a jednotliví vyučující přistupují k těmto žákům individuálně a podporujícím způsobem.

Ukázalo se, že přechod k prezenční výuce vyžadoval určitou aklimatizaci žáků, cílenou socializaci po dlouhém období distanční výuky a společnou reflexi distanční výuky. Dotazovaní třídní učitelé se zaměřovali na návrat do standardního školního režimu, podporu vztahů ve třídě nebo snížení stresu z návratu do běžné výuky, adaptaci na běžnou výuku, opakování probraného vzdělávacího obsahu, opětovné vytváření školních návyků, potřebu zvyknout si na prezenční docházku či vytváření bezpečného prostředí pro žáky, posílení a rozvoj komunikace se žáky. Mezi dohodnutými pravidly zpravidla platilo, že během adaptačního období nebyli žáci hodnoceni známkami, ale formativním způsobem.

Dlouhotrvající období distanční výuky znamenalo vysoké nároky na změny v pedagogické práci. Proto je velmi důležitá reflexe a sledování dopadů, hledání přínosů, využití pozitivních zkušeností a minimalizace negativních důsledků. Společná reflexe distanční výuky probíhala ve více než 80 % základních škol opakovaně již v průběhu distanční výuky. Případná kompenzace nějakou cílenou podporou byla řediteli plánována zhruba v třetině škol. Jedním z doporučovaných a většinou využitých opatření byly úpravy vzdělávacího obsahu tak, aby prezenční výuka v závěru školního roku nebyla přesycena novým učivem.

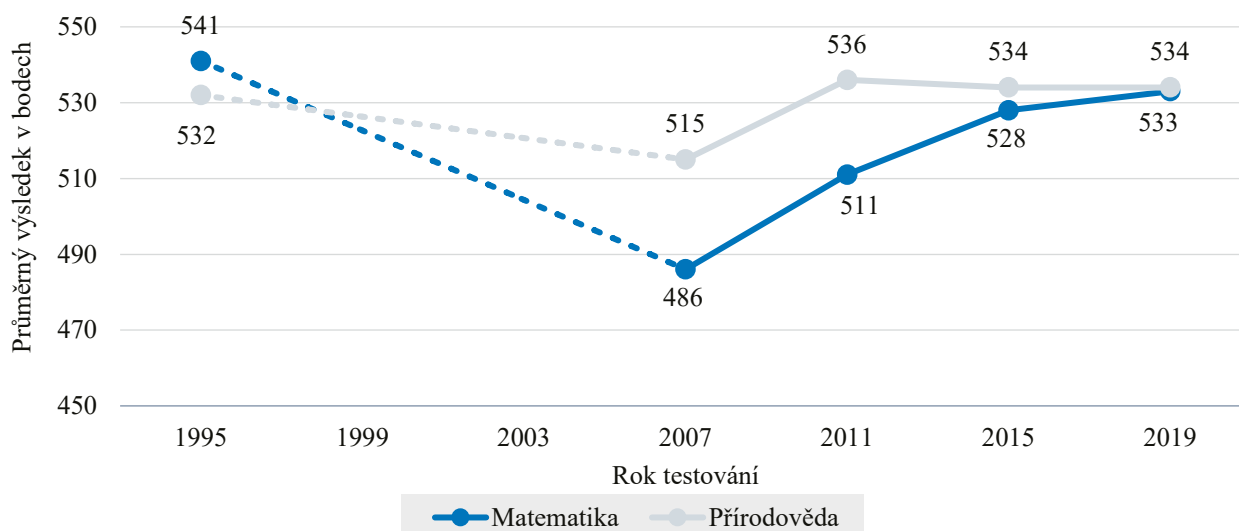
Čas po návratu žáků do škol byl zcela specifickou dobou také z hlediska hodnocení. Pro adaptační období se pedagogové většinou dohodli na odlišných pravidlech pro hodnocení, než byla ta deklarovaná ve školních řádech. V největší míře platilo nepřetěžovat žáky, používat motivační hodnocení, neklasifikovat, poskytovat žákům kvalitní zpětnou vazbu atd. Přibližně v jedné pětině škol však k takové dohodě nedošlo. Buď tam, kde byla obdobná pravidla již funkční a běžná, nebo jinde z důvodů narušené komunikace uvnitř pedagogického sboru, což mělo další negativní dopad na vzdělávání žáků, zejména těch ohrožených školním neúspěchem.

3.4 Výsledky žáků v mezinárodním šetření TIMSS 2019

ČŠI zveřejnila v prosinci 2020 výsledky žáků České republiky v mezinárodním šetření TIMSS 2019.⁸⁸ Česká republika se tohoto šetření, které se zaměřuje na hodnocení výsledků žáků 4. ročníku základní školy v matematice a přírodovědě, zúčastnila poprvé již v roce 1995. To umožňuje hodnotit dosažené výsledky českých žáků v delším časovém horizontu (viz graf 25).

V matematice došlo mezi roky 1995 a 2007 k výraznému poklesu průměrného výsledku českých žáků. Od roku 2007 pak dochází ke změně trendu tohoto vývoje a průměrný výsledek českých žáků se postupně zlepšuje. Od roku 2015 je průměrný výsledek českých žáků srovnatelný s jejich výsledkem v prvním cyklu šetření TIMSS z roku 1995. Průměrný výsledek českých žáků v přírodovědě byl v roce 2007 také nižší než v roce 1995, ale již v následujícím cyklu TIMSS 2011 byl srovnatelný s rokem 1995 a nadále zůstává na srovnatelné úrovni.

⁸⁸ Šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) mapuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách. Zaměřuje se na věkové kategorie devítiletých a třináctiletých žáků – ve většině zemí se jedná o žáky 4. a 8. ročníků povinné školní docházky. V roce 2019 proběhl již sedmý cyklus sběru dat a šetření se zúčastnilo 64 zemí. V každé zemi se náhodně vybírají reprezentativní vzorky minimálně 4000 žáků ze 150 až 200 škol. Inovací v cyklu TIMSS 2019 bylo zahájení přechodu na testování v elektronické formě, a to na počítačích nebo na tabletech.

GRAF 25 | Vývoj výsledků českých žáků 4. ročníku základní školy v matematice a přírodovědě (šetření TIMSS)

Výsledky českých žáků v mezinárodním šetření TIMSS 2019 opětovně potvrdily existenci regionálních rozdílů ve výsledcích žáků. Horších výsledků dosáhli žáci škol umístěných v pěti krajích České republiky, mezi které se řadí tři strukturálně postižené kraje – Ústecký kraj, Karlovarský kraj a Moravskoslezský kraj. Naopak lepší výsledky jsou charakteristické pro žáky pražských škol, případně škol Zlínského kraje. Bližší informace k šetření TIMSS 2019 publikovala ČŠI ve své národní zprávě.⁸⁹

3.5 Závěry a doporučení pro základní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Stabilizovaná síť základních škol reagující na kapacitní potřeby a poptávku po alternativních formách vzdělávání ve střednědobém i krátkodobém časovém horizontu.
- Rozvíjení nástrojů institucionální spolupráce a koordinace v kontextu fragmentované sítě základních škol České republiky.
- Zlepšení úrovně digitálních kompetencí učitelů a žáků základních škol pro realizaci distanční výuky, a to včetně využívání on-line nástrojů pro interakci učitelů a žáků, zároveň však existence dalších příležitostí pro profesní rozvoj učitelů v souladu s potřebami školy jako organizace.
- Zlepšení situace spojené se zapojením žáků do on-line výuky, využívání opatření k zapojení žáků se SVP a žáků ohrožených školním neúspěchem (např. individuální konzultace, procvičování, spolupráce s asistentem pedagoga, školním psychologem či jiným specialistou), navázání intenzivnější komunikace mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků.
- Výrazný kvalitativní posun v řadě aspektů organizace a realizace distančního vzdělávání na základních školách, například:
 - zlepšení vybavenosti základních škol digitální technikou, možnost zapůjčení digitální techniky potřebným žákům;
 - využívání jednotné komunikační platformy pro realizaci distanční výuky;
 - každodenní distanční výuka;
 - kombinace synchronní a asynchronní výuky;
 - přizpůsobení rozvrhu výuky nové situaci;

⁸⁹ ČŠI (2020). *Mezinárodní šetření TIMSS 2019. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné [zde](#).

- výuka založená na rozdělení žáků do menších skupin.
- Zvládnutí on-line hodin synchronní výuky jen s o něco horšími charakteristikami většiny sledovaných jevů ve srovnání s hodinami prezenční výuky.
- Poměrně vysoký podíl základních škol měnících podobu hodnocení žáků ve směru posílení využití formativního hodnocení a slovního hodnocení v sumativním hodnocení, rozšíření informace žákům o tom, co zvládli a kde je potřeba se zlepšit.

Negativní zjištění

- Přetrvávající rozdíly v kvalitě pedagogického řízení a spolupráce aktérů vzdělávání v základních školách (vedení školy, učitelé, žáci a jejich zákonní zástupci), včetně systematického zapojení asistentů pedagoga, školních psychologů a dalších specialistů.
- Existence významných faktorů nepříznivě ovlivňujících kvalitu pedagogického řízení základních škol (např. administrativní náročnost práce, nedostatečné zaměření profesního rozvoje ředitelů škol na oblast pedagogického řízení školy, nízký zájem uchazečů o pozici ředitele školy).
- Problémy s nalezením aprobovaného učitele především v některých typech území a zároveň postupné zesilování potřeb náhrady rostoucího počtu učitelů vstupujících do vyšších věkových kategorií.
- Postupně se zvyšující nároky spojené s rostoucím počtem žáků se SVP, potažmo žáků s cizím státním občanstvím v základním vzdělávání s utvářenou potřebou věnovat pozornost psychohygieně a pohodě učitelů a dalších pracovníků školy, přetrvávající nedostatky s identifikací některých typů žáků se SVP, nadaných a mimořádně nadaných žáků.
- Přetrvávající existence vysokého počtu žáků, které se nadále nepodařilo aktivizovat a motivovat k účasti na distanční výuce.
- Obecně o něco horší charakteristiky většiny sledovaných jevů on-line hodin synchronní výuky ve srovnání s hodinami prezenční výuky, silně pociťované především v případech vyskytující se realizace on-line hodin synchronní výuky bez přenosu obrazu žáků, či dokonce učitele.
- Přetrvávající tendence zhoršení charakteristik sledovaných jevů vyučovací hodiny při přechodu žáků na 2. stupeň základní školy.
- Ve vyučovacích hodinách přetrvávající méně časté zařazování jednak aktivit podporujících rozvoj tvořivosti, objevování a experimentování žáků a posilujících sebedůvěru žáků a jejich růstové myšlení, jednak hodnotících aktivit s vyšším zapojením žáků (formativní hodnocení, sebehodnocení žáků); obtížnější možnosti individualizace výuky, včetně zapojení asistentů pedagoga.
- Nadále převažující evidence vzdělávacího pokroku prostřednictvím tradičního známkování, méně časté využití formativního hodnocení či sebehodnocení žáků.
- Nízký zájem ředitelů základních škol zachovat změny hodnocení žáků uskutečněné během distančního vzdělávání také po jejich návratu do škol.
- Převažující neochota učitelů základních škol k zjednodušení či redukci obsahu jimi vyučovaného předmětu v ŠVP.
- Předpoklad negativních dopadů dlouhodobé realizace vzdělávání distančním způsobem na vzdělávací výsledky žáků, specificky pak v případě žáků se SVP a žáků ohrožených školním neúspěchem a v případě předmětů s redukovanou časovou dotací vzdělávání.
- Opakující se identifikace prostorových rozdílů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání (např. zastoupení žáků se SVP, účast žáků na distančním vzdělávání, aprobovanost výuky, výsledky mezinárodního šetření TIMSS 2019).
- Existence rozdílů v kvalitě vybavenosti žáků a škol digitální technikou (např. kvalita internetového připojení), stejně jako v podpoře učitelů, žáků a zákonných zástupců v oblasti ICT a jejich využití

(např. správce sítě, koordinátor využití ICT ve výuce), promítající se v poměrně častém výskytu technických problémů během distančního vzdělávání.

- Ne vždy plně respektování pravidel kybernetické bezpečnosti při realizaci vzdělávání distančním způsobem.

Doporučení pro školy

- Zaváděním systému sdíleného vedení (distributive leadership) umožňovat učitelům, žákům i rodičům podílet se na rozhodování ve škole. Posilovat tak týmové vedení školy, které bude jasně stanovených cílů a vizí dosahovat společně.
- Systematicky zabezpečovat požadovanou úroveň kvalifikace pro učitele i vedení škol. Motivovat pedagogy k dalšímu rozvoji a prohlubování kvalifikace.
- Podporovat učitele ve vzájemné spolupráci a ve vzájemném profesním rozvoji (například v realizaci týmové výuky, poskytování zpětné vazby v návaznosti na hospitace, zapojení do společných aktivit napříč různými třídami i různými předměty, účasti na společném vzdělávání apod.). Snažit se o zvyšování spolupráce učitelů i v méně konvenčních oblastech, například v mimoškolních aktivitách a ve spolupráci s učiteli dalších škol.
- Podporovat učitele ve směřování vlastního profesního rozvoje, nicméně v souladu s cíli a potřebami školy. Zintenzivnit další vzdělávání pedagogů zejména v tématech uplatňování moderních vzdělávacích metod ve výuce, v hodnocení a sebehodnocení žáků.

Webináře NPI ČR (stále dostupné, zdarma, průběžně aktualizovaný přehled na <https://www.npi.cz/vzdelavani/webinare>)

Webináře k oborovým didaktikám – <https://www.projektsypo.cz/webinare.html>

Vzdělávací program ČŠI pro učitele – [rozvoj žákovských gramotností](#)

Vzdělávací program ČŠI pro učitele – [Inspirace k podpoře čtenářské gramotnosti s využitím úloh PIRLS](#)

Audio a video soubory [APIV A](#)

Programy na interaktivní aplikaci [APIV B](#)

Tematické blogy [rvp.cz](#)

Vzdělávací programy NPI ČR dle výběru (otevřené i na objednávku pro učitelský sbor)

Databáze výstupů projektů OP VVV (výběr přes klíčová slova)

- Profesní rozvoj soustředit na aplikaci získaných znalostí a dovedností v každodenním vzdělávacím procesu.
- Vést učitele k zaměření se na skupiny žáků s rozličnými vzdělávacími potřebami, neopomíjet například žáky, kteří se nebudou účastnit přijímacích zkoušek na střední školu.

Portál pro pedagogy, rodiče a zřizovatele škol ke společnému vzdělávání – <http://www.inkluzevpraxi.cz>

Příklady dobré praxe [APIV B](#) a vybrané podcasty

[Zapojme všechny](#) znalostní databáze (IPs Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi)

Konzultace a poradenství: [Krajská centra podpory APIV B](#)

Poradenství na téma vzdělávání žáků cizinců – <https://cizinci.npi.cz/e-poradenstvi/>

- Soustředit se na podporu začínajících pedagogů, hledat i neformální způsoby jejich zapojení, nepřetěžovat je funkcemi (například příliš rychlé zapojení do projektů, kdy se od začínajících učitelů očekává vedení skupin, zodpovědnost za konkrétní výstupy, třídnictví komplikovaného kolektivu apod.).
- Vzdělávání v rámci SYPO pro začínajícího učitele, uvádějícího učitele a vedení školy (ZU, UU a VeŠ).
- Důsledně pokračovat v rozvoji digitálních kompetencí pedagogů a v jejich efektivním využívání v pedagogické praxi.
- Vytvářet podmínky pro zlepšení psychohygieny a zvýšení pohody učitelů a dalších pracovníků školy. Cíleně podporovat pozitivní atmosféru výuky a vztahů mezi účastníky vzdělávání.

Zjištění ze sekundárních analýz: Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na vzdělávání (ČŠI ČR) Sekundární analýza TALIS 2018: Klima sboru, problémové třídy a didaktické metody (ČŠI ČR)

- Nastavit funkční systém řízení pedagogických procesů. Vyhodnocovat pokrok žáků v hodinách a ověřovat pochopení probíraného učiva. Zařazovat aktivity podporující učení (například: samostatné objevování nových poznatků, zapojení všech žáků do rozhovorů a jejich vzájemná diskuze, práce s chybou, společná kontrola domácích úkolů, vrstevnické hodnocení apod.).
- Posilovat růstové myšlení žáků ve výuce zařazováním principů a aktivit, které pozitivní sebepojetí a sebedůvěru podporují.

Sekundární analýza PISA 2018: Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání

Styly učení – jak si nejlépe osvojujete nové věci

- K podpoře motivace žáků k učení a ke zkvalitňování dosahovaných výsledků vzdělávání využívat formativní hodnocení a žákovské hodnocení. Realizovat změny průběžného a závěrečného hodnocení (na výkon žáka nahlížet jako na proces, nikoliv stav).

Články na rvp.cz na téma formativní hodnocení

Články na metodickém portále EMA na téma formativní hodnocení

Zavádění formativního hodnocení na základních školách – <https://formativne.cz/>

Eva Valášková Vincejová – Jak na formativní hodnocení

Hodnocení žáků (slovník)

Zpětná vazba při on-line výuce (Edukační laboratoř)

Vhodným způsobem využívat digitální technologie i v průběhu prezenční výuky.

Vyučovací metoda Peer Instruktion

Clasroom.com

Kahoot + video <https://www.youtube.com/watch?v=4PbEmXLEGWI&feature=youtu.be>

Socrative + video https://www.youtube.com/watch?v=eUhE0BvzqGo&feature=emb_logo

Mentimeter

Quizlet

Wizer adaptační učení + 2x video https://www.youtube.com/watch?v=ee4jBcDBPWs&feature=emb_logo

- Důsledně diferencovat výuku vzhledem k potřebám a dosaženým schopnostem každého žáka tak, aby podporovala jeho potenciál. Podporovat růst kompetencí učitelů v oblasti individualizace a diferenciaci výuky a zvýšit účinnost kontroly v této oblasti. Při hodnocení výsledků vzdělávání jednotlivých žáků a nastavování vzdělávacích strategií efektivně využívat sebehodnocení žáků a spolupráci s rodiči, která se zintenzivnila v průběhu distančního vzdělávání.

Žákovská portfolia, žákovské portfolio – role v uplatnění na trhu práce

Zavedení deníku učení (kromě zaznamenávání vlastní výuky také další vlastní aktivity žáka – četba, dobrovolnictví...)

Zavedení mapy učebního pokroku žáka

Motivace k sebehodnocení

- Poskytovat učitelům zpětnou vazbu v oblasti efektivního využívání vhodných metod a forem práce a kvality pedagogického procesu.
- Zajistit specializované činnosti (výchovní poradce, školní metodik prevence aj.) ve všech školách, nekumulovat tyto funkce.
- Zkvalitnit identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků a následně jim poskytovat vhodnou podporu, případně i s využitím přítomných asistentů pedagoga.
- Využívat metodického vedení pracovníků školního poradenského pracoviště k vymezení jasných kompetencí učitelů a asistentů pedagoga. Nastavit účelnou spolupráci učitelů s asistenty pedagoga tak, aby přítomnost asistenta pedagoga v hodině nebyla formální.
- Zefektivnit činnost metodických sdružení, zabývat se vyhodnocováním školních vzdělávacích programů a úrovní dosažených kompetencí.
- Pracovat aktivně se školním vzdělávacím programem, průběžně vyhodnocovat jeho plnění, zabývat se úrovní dosažených očekávaných výstupů. Ověřit stav znalostí a dovedností žáků se zvýšeným ohledem na žáky, kteří se distančního vzdělávání nemohli z různých důvodů účastnit v plném rozsahu či u kterých byly identifikovány jiné problémy a přijímat adekvátní opatření (např. systematické doučování).

Systém pro elektronické testování InspIS SET, včetně doplňující testovací aplikace pro tablety a chytré mobily

Vzdělávací programy na gramotnosti – <https://gramotnosti.rvp.cz/>

Metodické kabinety – tematicky zaměřené workshopy dle oborových didaktik

Konzultace a poradenství: Konzultační centrum rvp.cz – <https://kc.rvp.cz/>

- Zefektivnit dopad autoevaluačních aktivit. Pro vlastní hodnocení školy využít Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro základní vzdělávání. https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2021-2022_Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-v
- Systematicky využívat externí formy hodnocení ke zvyšování úrovně vzdělávání. Aktivně pracovat s výstupy z inspekční činnosti i s výsledky externího testování žáků. Přijímat adekvátní opatření ke zlepšování činnosti školy a jejich účinnost důsledně vyhodnocovat.

Vedeme školu znalostní databáze – Dokumenty ke stažení pro školy

Sdílení inspirativní praxe / kolokvia / odborné panely vedoucích pedagogických pracovníků a pedagogických pracovníků Š/ŠZ, průběžně realizuje ČŠI a NPI, pozvánky na <https://csicr.cz/cz/> a <https://www.npi.cz/>

Systémová podpora: Konzultace k nastavení komplexní strategie kvalitního pedagogického vedení školy s odbornou konzultantkou [SRP](#)

Edusít: otevřená síť odborníků v tematických oblastech vzdělávání – <https://www.edusit.cz/home>

- Předcházet výskytu rizikového chování žáků včasnou prevencí. V případě některých škol se nabízí vzhledem k sociální skladbě žáků motivovat také rodiče. Zvážit zapojení školního asistenta či sociálního pedagoga.
- Napomáhat pravidelné účasti žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na vzdělávání. Pravidelně vyhodnocovat účinnost jejich podpory ze strany školy a cílenými opatřeními přispívat k úspěšnosti v jejich vzdělávání. Efektivně využívat asistentů pedagoga a školních asistentů.
- Pro maximalizaci efektivního využívání digitální techniky, která byla propůjčena žákům ze strany škol, je nutné věnovat pozornost kyberbezpečnosti.

Doporučení pro zřizovatele

- Vést pravidelný dialog se školou o koncepčních záměrech a strategiích k jejich naplňování, výsledcích vlastního hodnocení a přijímaných opatřeních ke zvyšování kvality celkové činnosti školy.
- Pro hodnocení školy zřizovatelem využít Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro základní vzdělávání.
https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2021-2022_Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-v
- Důsledně sledovat a vyhodnocovat, zda ředitel školy přijatá opatření pro zlepšení činnosti realizuje a zda jsou účinná. Podporovat propojování vlastního hodnocení školy a externího hodnocení školy ČŠI.
- Důsledně sledovat, zda ředitel školy aktivně a efektivně pracuje s výstupy z inspekční činnosti, včetně sledování účinnosti opatření přijatých vedením školy ke zlepšování činnosti školy.
- Systematicky sledovat a vyhodnocovat dosahované výsledky žáků na úrovni jednotlivých škol (např. analýza výsledků jednotných přijímacích zkoušek nebo sledování následné vzdělávací dráhy žáků).
- V rámci místních akčních plánů (MAP) aktivně reagovat na aktuální potřeby škol. Podporovat spolupráci mezi školami. Sledovat socioekonomická specifika v území, včetně utváření lokálních komunit cizinců, a adekvátně v případě změny / zvýšení požadavků školy (zejm. spádové) podporovat.
- Podporovat realizaci společných vzdělávacích a školicích programů přímo v základních školách pro všechny zaměstnance (např. vedení školy, učitelé, asistenti pedagoga, podpůrný pedagogický personál, jako jsou pracovníci školních poradenských pracovišť), a napomáhat tak společnému chápání pojetí kvality na úrovni školy.
- Podporovat pravidelnou docházku žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Podílet se na koordinovaném postupu v předcházení rizikového chování a neúčasti žáků ve vzdělávání.
- Podporovat školy ve snaze získávat další finanční zdroje pro zkvalitnění vzdělávání. Nabízí se například zapojení do grantových a projektových programů na regionální i republikové úrovni.

Doporučení na úrovni systému

- Vytvořit systém umožňující propojení dat z oblasti vzdělávací politiky. Snažit se sdílet co největší množství dat s odbornou i laickou veřejností. Dále tato data vyhodnocovat a pracovat s nimi v případě politického rozhodování.
- Zohlednit vysoký podíl škol využívajících komerční systémy pro vedení agend škol, a to vytvořením otevřeného (pro všechny výrobce IS pro školy) a zdokumentovaného integračního (komunikačního) rozhraní pro automatizovanou výměnu dat s budovaným Resortním informačním systémem – aby bylo umožněno efektivní a přímé vedení všech školských agend, čímž by došlo mimo jiné k zásadnímu snížení administrativní zátěže na straně škol.
- Stanovit standardy práce asistenta pedagoga. Vyhodnotit zkušenosti s využitím školního asistenta a zvážit jeho zapojení do systému.
- Nastavit systém dostupnosti specializovaných pozic (školní psychologové, speciální pedagogové apod.) pro všechny školy.
- Vyhodnocovat a zkvalitňovat nabídku vzdělávání pro sborovny v klíčových tématech, jako je spolupráce učitelů a asistentů pedagoga, rozvoj digitálních kompetencí učitelů (s důrazem na téma kybernetické bezpečnosti a ochrany dat), uplatňování moderních vzdělávacích metod ve výuce, hodnocení a sebehodnocení žáků, rozvoj čtenářské i matematické gramotnosti, rozvoj sociálních dovedností žáků, podpora kompetencí pedagogů k respektující komunikaci a zvládnání problémových situací při jednání s rodiči, management třídy a vzdělávání žáků s poruchami chování a žáků nadaných.
- Budovat kapacity pro profesní rozvoj pedagogů zejména ve strukturálně znevýhodněných regionech.
- Již v průběhu počátečního vzdělávání učitelů klást důraz na vlastní řízení profesního rozvoje. Ve studijních programech pregraduálního vzdělávání podporovat mezipředmětové vazby a rozvoj kompetencí.
- Upravit podobu a obsah přijímací zkoušky tak, aby umožňovala školám vybírat žáky se vzdělávacím potenciálem a profilací ve vztahu k oborovému zaměření.
- Zásadním způsobem inovovat obsah a rozsah kariérového poradenství na školách a jeho personální zajištění.
- Maximálně zjednodušit čerpání budoucích finančních prostředků ESIF a nevytvářet další administrativní a implementační bariéry.



Střední vzdělávání

4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Školní rok 2020/2021 byl pro Českou republiku a pro historii středního vzdělávání mimořádný. V návaznosti na vydávaná krizová a mimořádná opatření, případně nařízení o karanténě, musely školy průběžně upravovat svůj provoz a režim výuky, především pak zajišťovat distanční vzdělávání. Zásadní roli v tomto ohledu sehrála novela školského zákona, v jejímž novém § 184a byly definovány základní povinnosti a pravidla vzdělávání distančním způsobem (např. povinnost žáků účastnit se distančního vzdělávání). Návod, jak postupovat v případě omezení přítomnosti žáků ve středních školách, poskytlo metodické doporučení MŠMT vydané v září 2020.⁹⁰ V kontextu takto nastaveného legislativního, metodického a institucionálního rámce a v souladu s platností zákazu osobní přítomnosti žáků ve škole téměř po celou dobu školního roku 2020/2021 (říjen 2020 až květen 2021) proběhla většina výuky ve středních školách distančním způsobem.

Ztížené podmínky vzdělávání ve školním roce 2020/2021 se promítly také v některých dalších oblastech středního vzdělávání. V lednu 2021 vydalo MŠMT opatření obecné povahy, které nad rámec obecně platných právních předpisů upravilo moduly maturitní a závěrečné zkoušky v roce 2021. Jednalo se např. o navýšení počtu opravných zkoušek, stanovení mimořádných termínů či posuny termínů. Didaktické testy z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka ve společné části maturitní zkoušky se staly dobrovolnými a byly zrušeny písemné práce z těchto předmětů v profilové části maturitní zkoušky. Žákům vybraných oborů (zaměřených na zdravotnické a sociální služby a předškolní a mimoškolní pedagogiku) byly odpuštěny všechny povinné didaktické testy společné části maturitní zkoušky, pokud v období od 12. října 2020 do 17. května 2021 odpracovali nejméně 160 hodin podle definovaných pravidel. U oborů vzdělání s výučním listem mohli ředitelé vybrat, zda budou žáci skládat zkoušku písemnou, nebo ústní (standardně skládají obě). Protože nejzazší termín povinné praktické zkoušky závěrečné zkoušky byl posunut na 31. srpen 2021, připravovali se někteří žáci v rámci praktického vyučování i během prázdnin. Dále mohly školy upravit jednotné zadání závěrečné zkoušky a související zkušební dokumentaci s ohledem na reálné podmínky.⁹¹

Nově vytvořené podmínky pro realizaci středního vzdělávání ve školním roce 2020/2021 významným způsobem ovlivnily také práci ČŠI, neboť:

- nebylo možné v plánovaném rozsahu realizovat prezenční inspekční činnost podle § 174 odst. 2 školského zákona;
- nebylo možné realizovat specifické úkoly, které byly stanoveny v Plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2020/2021.

Na vzniklou situaci ČŠI pružně reagovala změnami v původně naplánované činnosti tak, aby jednak shromáždila informace potřebné pro monitoring a vyhodnocování podmínek, průběhu a výsledků distančního vzdělávání ve středních školách, jednak byla schopna poskytovat středním školám metodickou podporu se specifickým zaměřením na oblast vzdělávání distančním způsobem. Data a informace v této oblasti, jejichž vyhodnocení využilo ve svých činnostech rovněž MŠMT, byly ve školním roce 2020/2021 získávány především těmito dílčími šetřeními:

- hospitační činností školních inspektorů ve více než 5 tis. on-line hodinách synchronní výuky na středních školách s následným pohospitačním rozhovorem s učitelem ke kontextovým informacím;
- dotazováním téměř 400 ředitelů středních škol se zaměřením na vzdělávání distančním způsobem;
- dotazováním více než 500 ředitelů a více než 6,5 tis. učitelů středních škol k období návratu žáků do škol v červnu 2021.

⁹⁰ Blíže viz MŠMT (2020): *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

⁹¹ Od roku 2021 se změnila některá parametry maturitní zkoušky. Zkoušky společné části maturitní zkoušky se redukuje na didaktické testy a písemná a ústní zkouška z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka jsou převedeny do profilové části. Ve všech oborech vzdělání s maturitní zkouškou žáci povinně absolvují didaktický test z českého jazyka a literatury a podle jejich výběru buď z cizího jazyka, nebo z matematiky. V důsledku výše uvedeného byla novelizována vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, a bylo zrušeno nařízení vlády č. 445/2016 Sb., o stanovení oborů vzdělání, v nichž je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky. Školy byly povinny zapracovat tyto změny do svých ŠVP do 1. října 2020.

ČŠI za tímto účelem využívala jak prezenční, tak on-line formu komunikace prostřednictvím videokonferenčních systémů (např. MS Teams) a vlastního inspekčního informačního systému InspIS.

V kontextu uvedených skutečností shrnuje tato kapitola hlavní zjištění ČŠI, které se týkají hodnocení podmínek, průběhu a výsledků distančního vzdělávání ve středních školách ve školním roce 2020/2021. Zjištění jsou doplněna o relevantní poznatky o středním vzdělávání v České republice ze sekundárních zdrojů informací, především pak ze statistik MŠMT a ČSÚ.

4.1 Vybrané charakteristiky středního vzdělávání v České republice

Vzdělávací systém České republiky umožňuje dosáhnout středního vzdělání studiem střední školy v odpovídajícím ŠVP, který škola zpracovává podle daného RVP.⁹² Po úspěšném ukončení získá absolvent střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou. Podmínkou pro přijetí ke střednímu vzdělávání je splnění povinné školní docházky, případně úspěšné ukončení základního vzdělávání před splněním povinné školní docházky a vyhovění podmínkám přijímacího řízení vybrané střední školy (gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště) nebo šestileté konzervatoře.

Podle mezinárodní standardní stupnice klasifikace vzdělání ISCED 2011 (zaměřené na délku studia) se v případě středního vzdělávání jedná o vzdělávací programy vyššího sekundárního všeobecného nebo odborného základu vzdělávání ISCED 3. Podle Evropského rámce kvalifikací EQF (orientovaného na výstupy) jde o úroveň 2 až 4. V počátečních ročnících šestiletých a osmiletých gymnázií a osmileté konzervatoře probíhá nižší sekundární vzdělávání ISCED 2 s dosažením kvalifikace EQF 2. V posledních dvou ročnících konzervatoře probíhá krátký cyklus terciárního vzdělávání ISCED 5 s dosažením kvalifikace EQF 6. Širší uplatnění na trhu práce lze získat doplněním vzdělání v rekvalifikačních, pomaturitních a jazykových kurzech (postsekundární neterciární vzdělávání ISCED 4), popř. zkráceným studiem s maturitní zkouškou či výučním listem nebo nástavbovým studiem.

4.1.1 Počet škol, tříd, žáků a učitelů

Počet středních škol se v České republice ve střednědobém časovém období mírně snižuje (viz tabulka 29), a to z důvodů:

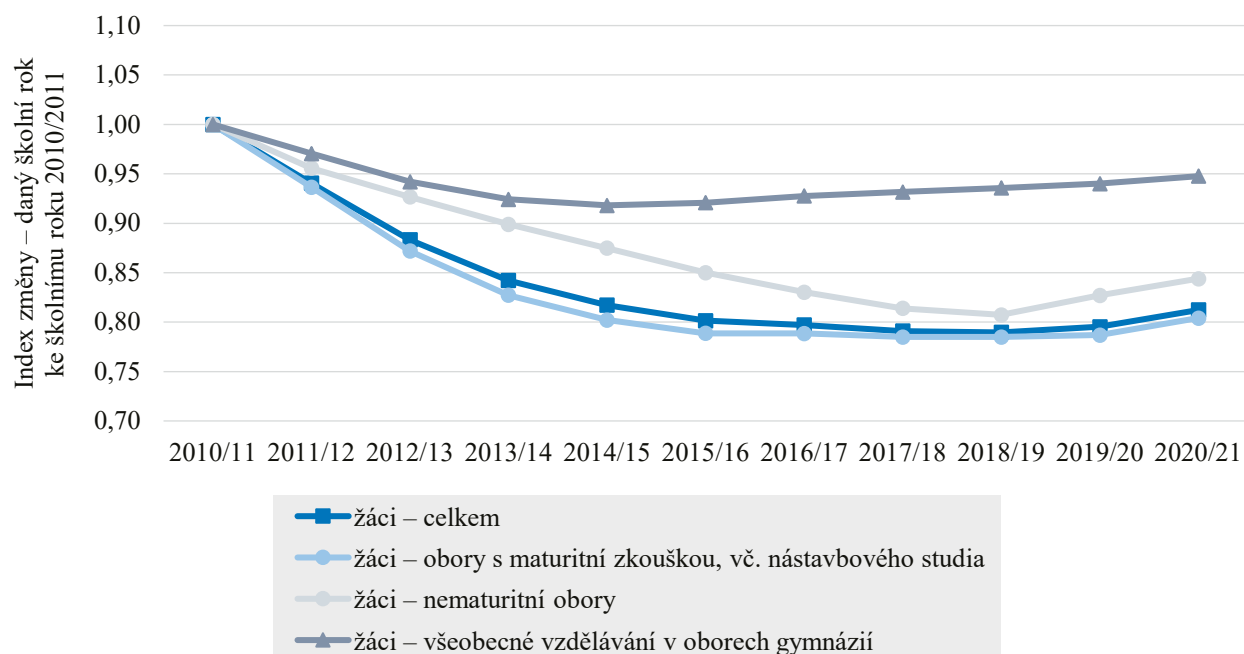
- slučování středních škol v reakci na střednědobý pokles počtu žáků (viz tabulka 29) a zpravidla ekonomicky orientované záměry zřizovatelů škol;
- výmazu středních škol z rejstříku škol a školských zařízení, a to například s ohledem na neschopnost školy vytvářet adekvátní podmínky pro vzdělávání.

Změny v počtu tříd (viz tabulka 29) jsou dále ovlivněny záměrem středních škol vzdělávat žáky v početně menších skupinách, kdy významný vliv mají v tomto ohledu také úpravy způsobu financování regionálního školství. V tomto kontextu došlo například k významnějšímu zvýšení počtu tříd v denní formě vzdělávání ve školním roce 2020/2021. Stálý, přibližně čtyřpětinový podíl žáků středního vzdělávání studuje v oborech vzdělání s maturitní zkouškou nebo v nástavbovém studiu, přibližně pětina žáků pak v nematuritních oborech vzdělání (viz tabulka 29). Na žáky gymnázií připadá přibližně 30% podíl na celkovém počtu žáků ve středním vzdělávání, při vynechání žáků nižšího stupně víceletých gymnázií a odpovídajících ročníků konzervatoří se pak jedná o méně než čtvrtinový podíl.

⁹² Aktualizované RVP středního odborného vzdělávání platné k 1. září 2020 doznaly změn např. v odborné a ekonomické složce vzdělávání. Střední školy mají povinnost uvést své ŠVP do souladu s příslušnými RVP nejpozději do 1. září 2022.

TABULKA 29 | Školy, třídy a žáci ve středním vzdělávání ve školních letech 2010/2011, 2015/2016 a 2020/2021⁹³

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Školní rok		
	2010/2011	2015/2016	2020/2021
Počet škol	1 423	1 304	1 280
Počet tříd v denní formě vzdělávání	21 176	18 269	18 595
Počet žáků celkem	532 918	427 107	432 096
<i>z toho žáci nižšího stupně víceletých gymnázií</i>	<i>41 152</i>	<i>40 495</i>	<i>41 798</i>
<i>z toho počet žáků v denní formě vzdělávání</i>	<i>496 966</i>	<i>405 631</i>	<i>417 302</i>
<i>z toho počet žáků v ostatních formách vzdělávání</i>	<i>35 952</i>	<i>21 476</i>	<i>15 604</i>
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou	71 %	73 %	75 %
Podíl žáků v nástavbovém studiu	8 %	5 %	3 %
Podíl žáků v oborech bez maturitní zkoušky	21 %	22 %	22 %

GRAF 26 | Střednědobý vývoj počtu žáků ve středním vzdělávání podle vybraných druhů vzdělávání; index změny – daný školní rok ke školnímu roku 2010/2011⁹⁴

Detailnější pohled na vývoj počtu žáků ve středním vzdělávání ukazuje na zlom střednědobého poklesu počtu žáků ve školním roce 2019/2020, v následujících dvou školních letech byl celkový počet žáků vyšší než ve školním roce předcházejícím (viz graf 26). S ohledem na počty žáků v 9. třídách základních škol lze očekávat zachování tohoto vývoje i v nejbližších školních letech. Příznivě je možné hodnotit tu skutečnost, že se od školního roku 2019/2020 zvyšuje počet žáků také v oborech středního vzdělávání s výučním listem.

Podíl škol, stejně jako podíl žáků, ve středním vzdělávání vzhledem k typu zřizovatele školy se ve střednědobém období školních let 2010/2011 a 2020/2021 téměř nezměnil. Ve školním roce 2020/2021 připadal na veřejné školy 75% podíl na celkovém počtu škol a 84% podíl na celkovém počtu žáků, na soukromé školy 22% podíl škol a 14% podíl žáků a zbývající podíly pak na církevní školy. Nejčastěji uváděným motivem zakládání nových soukromých škol byl v posledních pěti letech, vedle uplatnění vlastního podnikatelského záměru, také zájem uspokojit poptávku zaměstnavatelů po chybějících profesích.

⁹³ Zdroj – MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/2011–2020/2021*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

⁹⁴ MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/2011–2020/2021*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

Střednědobý vývoj počtu učitelů ve středním vzdělávání koresponduje s vývojem počtu žáků, když se jejich přepočtený stav snížil ze 45,4 tis. osob ve školním roce 2010/2011 na 40,2 tis. osob ve školním roce 2020/2021. Za dlouhodobě existující problém zajištění dostatečného počtu učitelů středních škol je možné označit posun početných skupin učitelů do vyšších věkových kategorií (viz tabulka 30). Tato skutečnost bude následně utvářet silnou potřebu nahrazení učitelů odcházejících ze školství po dosažení důchodového věku.

TABULKA 30 | Věková struktura učitelů ve středním vzdělávání – srovnání stavu v letech 2011 a 2020⁹⁵

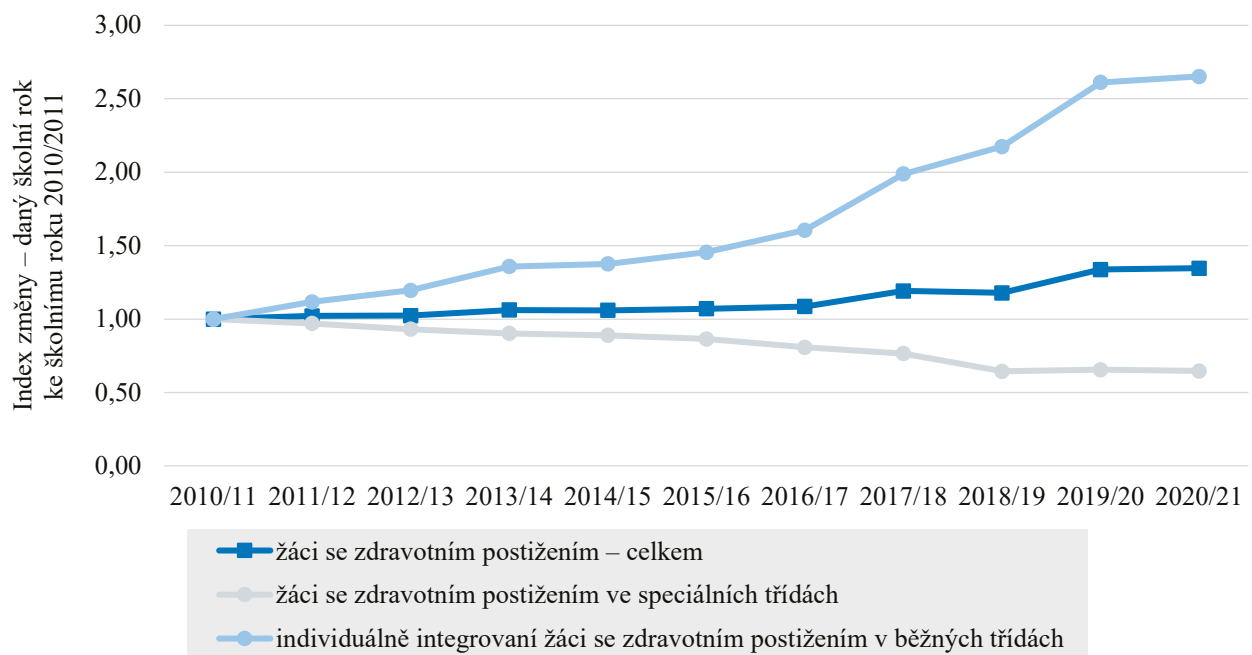
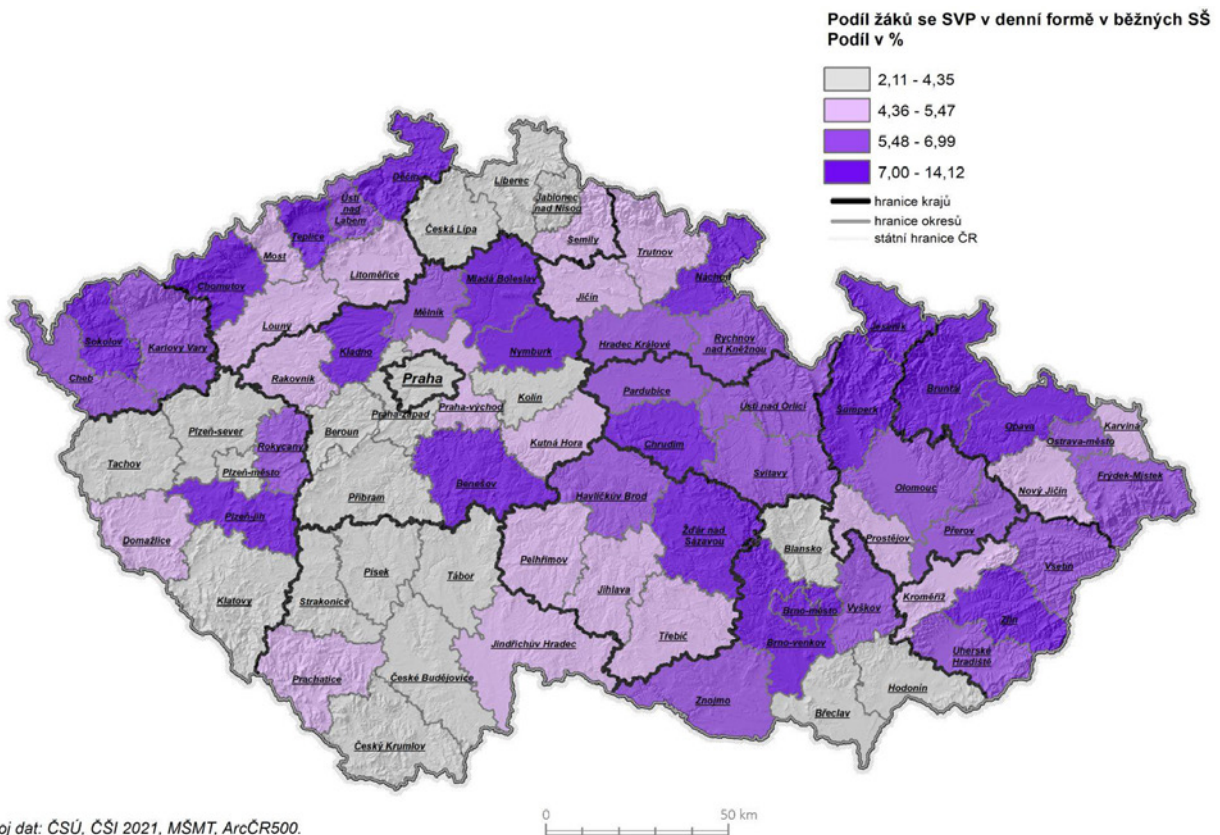
Věková kategorie	2011	2020
Méně než 50 let	54,6 %	47,2 %
50 až 54 let	19,0 %	13,9 %
55 až 59 let	16,7 %	19,0 %
60 a více let	9,7 %	19,9 %

4.1.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci s jiným státním občanstvím

Podle statistik MŠMT byl počet žáků se SVP v denní formě středního vzdělávání ve školním roce 2020/2021 přibližně 29 tis. žáků. Výrazně nejpočetněji zastoupenou skupinou byli žáci se zdravotním postižením, jejichž počet se zvýšil z 18,7 tis. žáků ve školním roce 2010/2011 na 25,2 tis. žáků ve školním roce 2020/2021. Charakteristickým znakem vzdělávání žáků se zdravotním postižením je ve střednědobém časovém období zvyšování podílu takto kategorizovaných žáků, kteří jsou individuálně integrováni v běžných třídách denní formy středního vzdělávání (viz graf 27). Celkem se tak ve školním roce 2020/2021 v běžných třídách se svými vrstevníky vzdělávalo 68,7 % zdravotně postižených žáků. Mezi školními roky 2010/2011 a 2020/2021 se rovněž zvýšil počet žáků s jiným státním občanstvím, než je Česká republika, a to z 8,5 tis. žáků na 9,8 tis. žáků.

Mapa 17 doplňuje informaci o okresech, v nichž je ve středních školách vzděláván v běžných třídách nejvyšší podíl žáků se SVP. Práce v třídách s vyšším zastoupením žáků se SVP klade na učitele vyšší nároky, což se ve školním roce 2020/2021 mohlo o to intenzivněji projevit v nových podmínkách distanční výuky. Z mapy 17 je navíc patrné, že tento aspekt vzdělávání je rovněž vztažen k často diskutovanému tématu socioekonomického znevýhodnění území. Nejvyšší podíl žáků se SVP takto připadá na okresy charakteristické svou lokalizací jednak v územích tzv. vnitřní periferie krajů s nižší dynamikou socioekonomického rozvoje, jednak v územích se strukturálním postižením a s vyšší úrovní koncentrace socioekonomických problémů.

⁹⁵ Zdroj – MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/2011–2020/2021*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

GRAF 27 | Střednědobý vývoj počtu žáků se zdravotním postižením a jejich individuální integrace v běžných třídách – index změny daného školního roku ke školnímu roku 2010/2011⁹⁶**MAPA 17 |** Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v denní formě středního vzdělávání v běžných středních školách ve školním roce 2020/2021 (v %)

⁹⁶ Zdroj – MŠMT (2021): *Vývojová ročenka školství 2010/2011–2020/2021*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

V posledních letech se střední školy soustředily na plnění požadavků inkluzivního vzdělávání, naopak spíše opomíjena zůstává oblast podpory žákům nadaným a mimořádně nadaným. Závažné nedostatky existují v samotné diagnostice těchto žáků, což může být rovněž dáno úrovní kompetencí učitelů v této oblasti, případně obtížností vlastní identifikace nadaných a mimořádně nadaných žáků (např. problém kombinace specifického typu nadání s handicapem žáka, tzv. dvojí výjimečnost). Jestliže odborná literatura uvádí 10- až 15% zastoupení nadaných dětí v populaci, je podíl nadaných žáků v celkovém počtu žáků vykazovaných ve školním roce 2020/2021 středními školami (0,14 %) velice nízký.⁹⁷ V kontextu uvedených skutečností může vznikat nežádoucí situace, kdy nadaný žák není odhalen, není podporován jeho rozvoj a jeho potenciál se neuplatní.

4.1.3 Finanční podmínky ve středním vzdělávání

Veřejné výdaje určené na střední vzdělávání se především od roku 2017 výrazně zvýšily, v roce 2020 byla celková alokovaná částka vyšší než 50 mld. Kč. Veřejné výdaje přepočtené na jednoho žáka tak oproti předcházejícímu roku vzrostly o téměř šest tisíc korun na částku 117,5 tis. Kč. Podíl výdajů na střední vzdělávání z celkového objemu veřejných výdajů na školství se v posledních třech letech nemění, když se pohybuje kolem 19,5 %. Dochází tedy ke zvyšování veřejných výdajů také v dalších druzích vzdělávání.

Finanční řízení středních škol zřizovaných krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí se řídí již druhým rokem novými pravidly financování. Hlavním východiskem financování pedagogické práce se stal skutečný počet odučených hodin, nejvýše však do výše ukazatele PHmax – maximálního rozsahu výuky v jednotlivých oborech vzdělání. Mezi výhody nově nastaveného systému financování středního vzdělávání patří:

- snížení nerovností v systému rozdělování peněz při zohlednění krajských specifik (např. velikost škol, rozdílná oborová struktura) i rozdílů mezi jednotlivými školami (např. věkové složení pedagogického sboru, naplněnost tříd);
- oslabení potřeby přijímat do středního vzdělávání co nejvíce žáků bez ohledu na jejich studijní předpoklady a tím neefektivně udržovat v systému žáky, kteří nevykazují dostatek schopností a motivace pro dokončení studia;
- posílení možnosti uplatňovat vzdělávací strategie v méně početných třídách, a to včetně individuálního přístupu k žákům;
- zvýšení transparentnosti a předvídatelnosti financování pro ředitele škol.

Zároveň však nový systém financování středních škol může snižovat jejich motivaci být atraktivní nabídkou pro vyšší počet uchazečů o studium (např. inovace nabízených vzdělávacích programů, uplatňování moderních pedagogických přístupů), neboť k fungování škol postačuje relativně nižší počet žáků. Pro doplnění je vhodné uvést, že soukromé a církevní školy jsou nadále financovány normativním způsobem. Výše jejich dotace ze státního rozpočtu na financování neinvestičních výdajů souvisejících se vzděláváním se odvíjí od počtu žáků.

Pro zlepšení finančních podmínek využívaly střední školy ve školním roce 2020/2021 jednak rozvojové programy vyhlášené MŠMT, mezi které například patří program „Podpora financování přímé pedagogické činnosti učitelů do nároku PHmax v mateřských, základních, středních školách a konzervatořích“ určený k dofinancování nárůstu úvazků pedagogických pracovníků při tvorbě víceoborových tříd, jednak dotační programy například na podporu organizace a ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou v podzimním období 2020 v soukromých a církevních školách. Množství finančních prostředků směřujících do škol bylo ovlivněno také vývojem pandemie covidu-19 a následně realizovanými opatřeními. Finanční intervence státu umožnily školám významně zlepšit vybavení digitálními technologiemi, což se ukázalo jako přínosné pro realizaci distančního vzdělávání.

⁹⁷ Obdobnou situaci však vidíme již na základních školách, které uvádějí 0,23 % nadaných žáků z jejich celkového počtu.

4.2 Podmínky, průběh a výsledky distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021

ČŠI se průběžně věnuje hodnocení distančního vzdělávání od jara 2020, kdy byl v souvislosti s vydanými opatřeními vlády České republiky během pandemie covidu-19 poprvé vyhlášen zákaz fyzické přítomnosti žáků v základních a středních školách. Hlavní zjištění z hodnocení distančního vzdělávání ve středních školách ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 byla ČŠI shrnuta v tematické zprávě vydané v květnu 2020.⁹⁸ S ohledem na vývoj pandemie covidu-19 a uskutečňování vzdělávání ve středních školách distančním způsobem po většinu školního roku 2020/2021 byla inspekční činnost v tomto školním roce především orientována na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků distančního vzdělávání. ČŠI přitom navázala na datovou základnu a poznatky získané ve školním roce 2019/2020 a rovněž zohlednila metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, které vydalo MŠMT na začátku školního roku 2020/2021.⁹⁹ V této kapitole jsou proto shrnuty hlavní závěry ČŠI týkající se hodnocení podmínek, průběhu a výsledků distančního vzdělávání ve středních školách ve školním roce 2020/2021.¹⁰⁰

4.2.1 Zajištění digitální techniky pro distanční vzdělávání

Podíl středních škol, které ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 uváděly potřebu doplnění vybavení učitelů digitální technikou, byl pouze v jednotkách procent. Vyšší problémy byly pocíťovány v případě žáků, situace na středních školách byla nicméně hodnocena lépe než situace na školách základních, neboť více než 90 % žáků mělo potřebnou digitální techniku pro realizaci vzdělávání distančním způsobem. Situace jak učitelů, tak žáků se však výrazněji lišila v kvalitativní úrovni technického vybavení (např. kvalita připojení k internetu).

V kontextu uvedených skutečností se střední školy ve školním roce 2020/2021 zaměřily spíše na dovybavení digitální technikou, a to se zohledněním zkušeností s realizací distanční výuky ve školním roce 2019/2020 a ve spolupráci s MŠMT, zřizovateli, případně dalšími subjekty. Zjištění ze šetření realizovaných ČŠI ve školním roce 2020/2021 pak mimo jiné ukázala:

- Podle 95 % dotazovaných ředitelů středních škol mohou všichni učitelé jejich školy bez technických obtíží realizovat synchronní i asynchronní výuku – ať již z domova, ze školy, nebo z obou míst.¹⁰¹ V případě zbývajících 5 % středních škol pak měla takovou možnost většina učitelů školy. Nevyskytla se tak škola, kde by technické vybavení učitelů výrazně omezovalo realizaci synchronní nebo asynchronní výuky.
- Přestože řada domácností zkvalitnila své vybavení digitální technikou, zůstal i ve školním roce 2020/2021 vysoký podíl dotazovaných škol (14 %), v nichž mají někteří žáci technické problémy se svým zapojením do on-line synchronní výuky (viz graf 28). Pozitivní je, že tyto problémy se školám dařilo ve spolupráci s MŠMT a zřizovateli poměrně úspěšně eliminovat například prostřednictvím zápůjčky digitální techniky nebo zajištěním připojení k internetu. Potřebnou techniku méně než deseti žákům poskytla více než polovina dotazovaných škol a téměř pětina škol zajistila digitální techniku pro více než 10 žáků. V případě sedmi škol pak byla technická podpora žákům velmi znatelná, když byla poskytnuta více než 30 žákům.

⁹⁸ ČŠI (2020): *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné [zde](#).

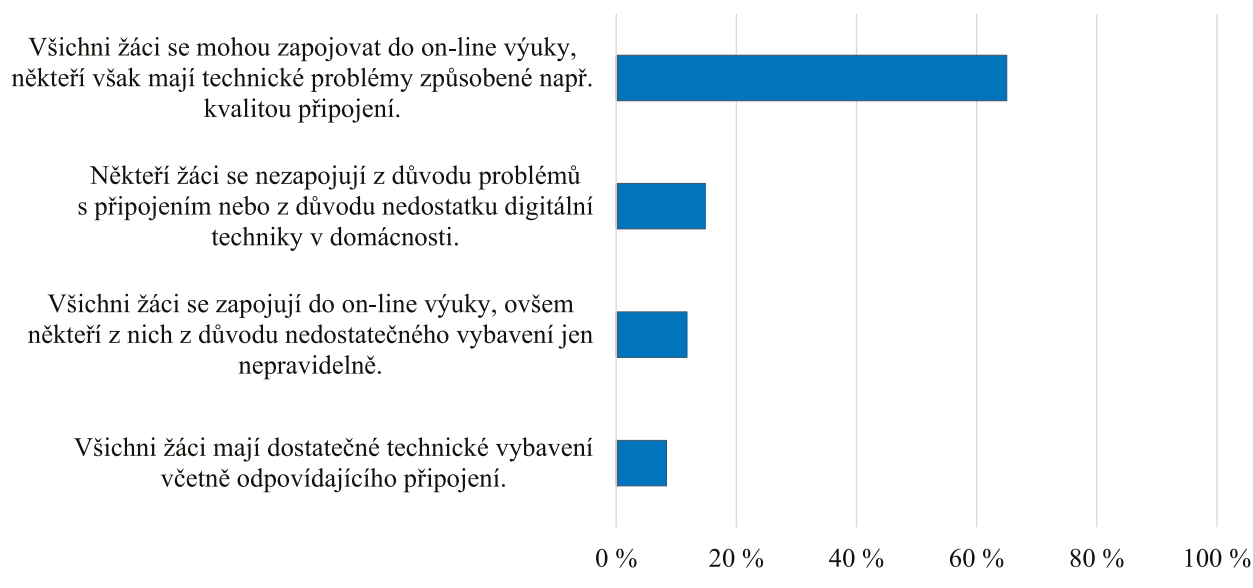
⁹⁹ Blíže viz MŠMT (2020): *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

¹⁰⁰ Další informace jsou uvedeny ve dvou tematických zprávách ČŠI vydaných v březnu a srpnu 2021 – ČŠI (2021): *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti rok od nástupu pandemie nemoci covid-19*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné [zde](#). ČŠI (2021): *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné [zde](#).

¹⁰¹ V případě 90 % středních škol měli všichni učitelé v domácím prostředí k dispozici multimediální počítačové zařízení s kamerou, mikrofonem a připojením k internetu. U zbývajících středních škol měla tuto možnost většina učitelů.

V kontextu uvedených zjištění a přes znatelný posun v kvalitě vybavení žáků digitální technikou nelze ani ve školním roce 2020/2021 označit stav za jednoznačně optimální¹⁰² a rovněž s ohledem na rychlý vývoj v oblasti digitálních technologií je nezbytné tomuto tématu věnovat náležitou pozornost.

GRAF 28 | Úroveň vybavení žáků školy digitální technikou umožňující jejich účast na on-line synchronní výuce (podíl odpovídajících ředitelů středních škol)



Tři týdny po zahájení distančního vzdělávání na jaře školního roku 2019/2020 nastavila jednotnou komunikační platformu využívanou všemi vyučujícími přibližně polovina středních škol. Ve svém metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem zdůraznilo MŠMT výhody využívání jednotného systému pro zajištění výuky v on-line prostředí. V tomto ohledu je pozitivní, že v šetřeních ČŠI ve školním roce 2020/2021 bylo distanční vzdělávání založeno na jedné komunikační platformě již v téměř 90 % škol, dominantními videokonferenčními systémy se přitom staly Microsoft Teams a Google Meet (v rámci Google Classroom a Google Workspace). Spolu s postupným zajišťováním distanční výuky v jednom systému začala většina škol tyto systémy využívat k poskytování studijních opor a individualizovaných zadání žákům, což bylo významnou pomocí zejména v některých odborných předmětech s nedostatkem odpovídajících učebnic a také při vzdělávání žáků se SVP. V případě desetin dotazovaných škol však zůstala distanční výuka komplikována využíváním různých komunikačních platforem.

Pozitivně je potřeba hodnotit, že školy kladly vysokou pozornost zajištění bezpečného on-line prostředí. Takto se do hodin mohli připojovat pouze žáci a učitelé, další osoby, které do hodin vstupovaly, musely mít pro takový krok oprávnění. Respektována byla také témata související s ochranou osobních údajů v on-line prostředí. Přesto však byly zaznamenány případy, kdy pravidla kybernetické bezpečnosti nebyla zcela dodržena, a proto je i této oblasti distančního vzdělávání potřebné věnovat pozornost, např. v rámci pravidelných školení.

4.2.2 Personální zajištění distančního vzdělávání – úroveň digitálních kompetencí

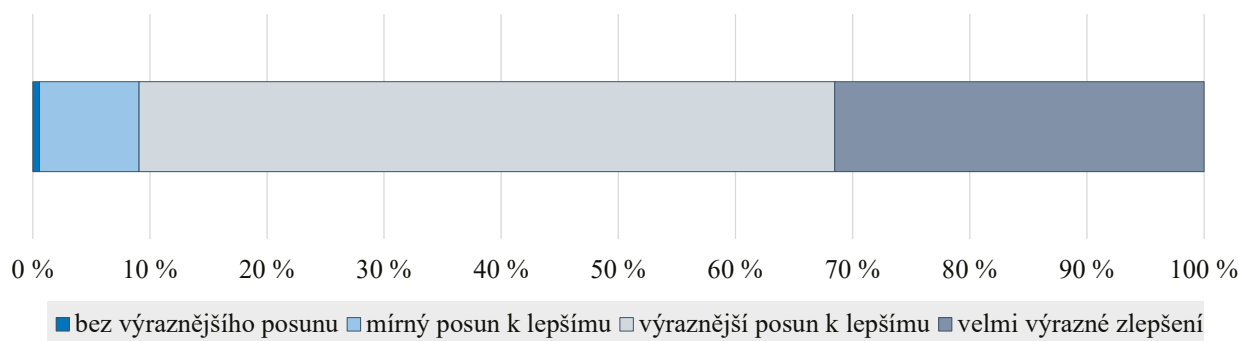
Úroveň digitálních kompetencí učitelů i žáků byla na jaře školního roku 2019/2020 zmiňována jako významná překážka účelné realizace vzdělávání distančním způsobem. Ačkoliv situace ve středním vzdělávání byla hodnocena lépe než v základním vzdělávání, nebyl zaznamenán ani poloviční podíl středních škol, v nichž většina učitelů vzdělávala žáky prostřednictvím digitálních technologií.

Šetření ČŠI ukázala na významné zlepšení digitálních kompetencí učitelů středních škol ve školním roce 2020/2021, když přes 90 % odpovídajících ředitelů označilo posun v úrovni digitálních kompetencí učitelů

¹⁰² V řadě případů například žáci využívali pro vstup do synchronní výuky tzv. chytrý telefon, který však nepodporoval všechny výukové aplikace, které při hodině využíval učitel, a vzdělávací efekt se tak rapidně snižoval.

za výraznější, či dokonce velmi výrazný (viz graf 29). V případě tří čtvrtin škol bylo zajištěno školení pro učitele v oblasti digitální výuky, třetina učitelů hledala vzdělávání také mimo školu, např. na on-line seminářích zdarma. Významnou roli v tomto ohledu sehrála organizace bezplatného vzdělávání ze strany NPI (např. projekt SYPO).

GRAF 29 | Změna úrovně digitálních kompetencí učitelů oproti stavu před zahájením distanční výuky na jaře 2020 (podíl odpovídajících ředitelů středních škol)



Rovněž digitální kompetence žáků byly jejich učiteli hodnoceny na úrovni, která umožňuje bezproblémové vzdělávání distančním způsobem. Přesto se však vyskytly školy, v nichž menšina, či dokonce většina žáků neměla podle jejich učitelů dostatečné digitální kompetence pro realizaci distanční výuky. Častěji se přitom jednalo o učitele vzdělávající žáky v nematuritních studijních oborech. Právě zde existuje potřeba věnovat rozvoji digitálních kompetencí žáků zvýšenou pozornost.

I přes zjevný pozitivní vývoj digitálních kompetencí učitelů, potažmo žáků pro realizaci distančního vzdělávání se jen 5 % ředitelů středních škol domnívá, že učitelé mají všechny dovednosti a digitální kompetence související s distančním vzděláváním. Většina ředitelů však současně vyjádřila názor, že potřeby učitelů jsou velmi individuální (např. kybernetická bezpečnost on-line výuky, didaktické a technické dovednosti při vedení on-line synchronní výuky, účelné využívání digitálních technologií v navazující běžné prezenční výuce) a takto je k nim také potřeba přistupovat.

Positivně byla učiteli hodnocena podpora, která se jim dostala od správce ICT (k dispozici v případě 70 % učitelů), ICT metodika (k dispozici v případě 30 % učitelů) nebo od jiného, k tomuto účelu určeného učitele (k dispozici v případě 30 % učitelů). Přibližně desetina učitelů středních škol uvedla, že jim nebyla poskytnuta podpora ani od jedné z uvedených osob, rozvoj jejich kompetencí pak byl spojen především se vzdáváním v oblasti distanční výuky.

4.2.3 Řízení a organizace distančního vzdělávání

Na začátku školního roku 2020/2021 formulovalo MŠMT doporučení pro řízení a organizaci distančního vzdělávání na středních školách. MŠMT primárně zdůraznilo možnost zohlednit vysokou míru samostatnosti a rozvoje (digitálních) kompetencí žáků této věkové kategorie a široce využívat on-line formy vzdělávání. S ohledem na náročnost dlouhodobého udržení pozornosti v on-line prostředí bylo současně doporučeno redukovat vzdělávací obsah a zároveň využívat výhod spojených se sdružováním učiva do tematických celků přesahujících dobu tradiční vyučovací hodiny. Zdůrazněna byla dále potřebnost formativního hodnocení učitele a možnost kombinovat skupinovou a individuální práci žáků v on-line prostředí.¹⁰³

Ve školním roce 2020/2021 využily střední školy zkušenosti s distanční výukou, které získaly na jaře školního roku 2019/2020. Pravidelná každodenní on-line výuka se stala běžnou praxí v prakticky všech středních školách. Za hlavní formu distančního vzdělávání byla učiteli středních škol označena synchronní on-line výuka, při níž se žáci ve stanoveném čase scházeli s učiteli prostřednictvím vybraného videokonferenčního

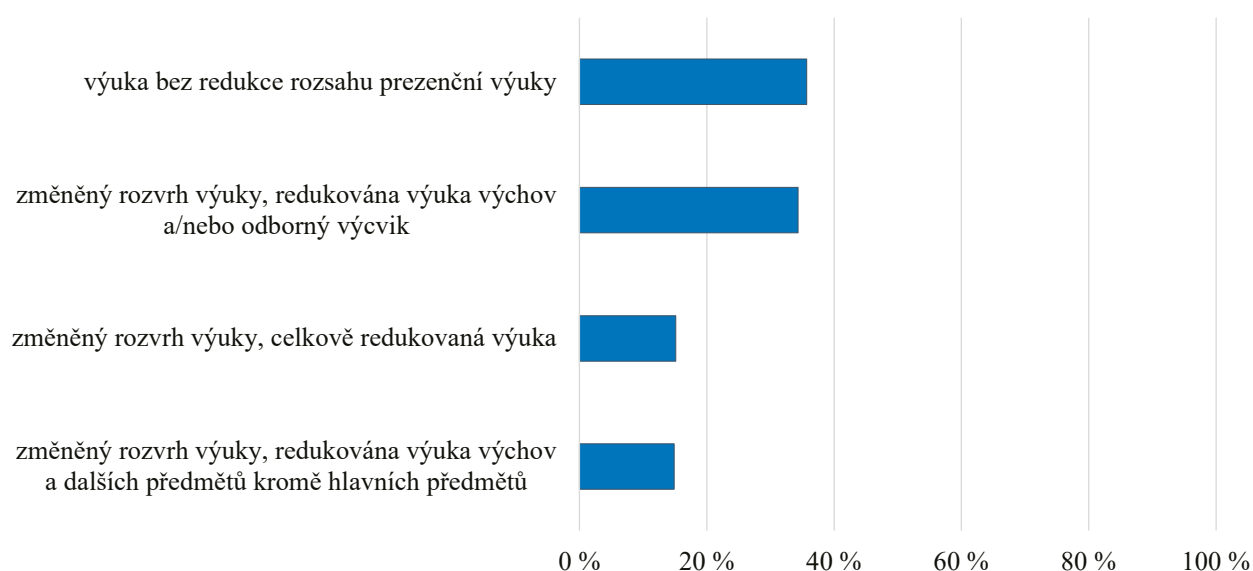
¹⁰³ Blíže viz MŠMT (2020): *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

systému. Synchronní výuka byla typicky doplňována asynchronní výukou, kdy žáci plnili samostatně zadané úkoly v čase, který si určili individuálně.

V kontextu vydaných metodických doporučení je pozitivní, že řada středních škol se rozhodla přizpůsobit rozvrh hodin distanční výuky tak, aby účastníci vzdělávání nebyli přetěžováni nadužíváním digitálních technologií a rozsahem vzdělávacího obsahu (viz graf 30). Pokud školy přistoupily k redukci vzdělávacího obsahu, nejčastěji tak učinily ve výuce výchov a praktického vyučování, k častým obsahovým redukcím patřilo vynechání některých rozšiřujících témat a zúžení obsahu pouze na nezbytné dovednosti a znalosti. Omezení vzdělávacího obsahu se většinou netýkalo předmětů nosných pro naplňování profilu absolventa a pro ukončování vzdělávání. Úpravy rozsahu distanční výuky typicky proběhly na základě dohody vedení školy s předmětovými komisemi a dohody vedení školy s jednotlivými učiteli.¹⁰⁴

Přes výše uvedené skutečnosti však podíl středních škol, které k úpravě rozvrhu hodin a k redukci vzdělávacího obsahu nepřistoupily, zůstal poměrně vysoký (viz graf 30), častěji se přitom jednalo o střední odborné školy s převahou žáků v nematuritních oborech vzdělání. I když tyto školy často realizovaly významný podíl hodin výuky synchronním způsobem, vzhledem k vysoké náročnosti na udržení pozornosti a k psychohygienické zátěži žáků nemohla mít výuka vždy očekávaný dopad.

GRAF 30 | Změny v předmětové skladbě distančního vzdělávání (podíl odpovídajících ředitelů středních škol)



Zjištění z pohospitačních rozhovorů s učiteli středních škol potvrdila jejich nízkou ochotu redukovat vzdělávací obsah jimi vyučovaných předmětů. Pouze pětina učitelů uvedla, že mimořádně z důvodu přechodu na distanční výuku zjednodušila nebo zcela vypustila vybraný vzdělávací obsah svého předmětu uvedený v ŠVP.¹⁰⁵ Ještě nižší podíl učitelů (15 %) pak plánuje upravit obsah jimi vyučovaného předmětu v ŠVP v reakci na zkušenosti z období distančního vzdělávání. Je významným úkolem ředitelů škol přesvědčit, motivovat a vést pedagogy k upřednostnění rozvíjení kompetencí žáků na úkor probíraného rozsahu učiva, jak to například předpokládá Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

On-line synchronní výuce bylo zhruba v polovině středních škol věnováno 150–270 minut denně. K většímu rozsahu on-line synchronní výuky přistoupilo vedení škol nejčastěji po dohodě s pedagogickým sborem, pouze v ojedinělých případech po dohodě se zákonnými zástupci žáků nebo na základě jejich tlaku v případech, kdy školy prosazovaly menší rozsah. Nejčastěji měla on-line hodina synchronní výuky délku 45 mi-

¹⁰⁴ V tomto kontextu je vhodné upozornit na záměr další revize RVP pro střední vzdělávání s cílem revidovat obsah v návaznosti na upravený RVP pro základní vzdělávání, vymezit společné odborné základy pro skupiny oborů a odsunout tak nutnost brzké specializace žáka a umožnit získání odborné kvalifikace v průběhu studia. Dokončení souvisejících aktivit je plánováno na rok 2023.

¹⁰⁵ Přibližně pětina učitelů uvedla, že ve školním roce 2020/2021 přenesla do obsahu vzdělávání část učiva z minulého školního roku. Nejčastěji se jim podařilo tyto obsahy s žáky doplnit na začátku školního roku 2020/2021. Téměř 90 % učitelů pak vyjádřilo své přesvědčení, že stihnou probrat veškeré učivo ŠVP pro školní rok 2020/2021.

nut, vyšší zastoupení měly hodiny s délkou 35 minut, výjimečně trvaly déle než 45 minut. Jako efektivní se ukázalo využívání modelu synchronní výuky menšího počtu žáků v kratším čase, než představuje obvyklá vyučovací jednotka.

Distanční výuka velmi ztížila podmínky pro realizaci praktického vyučování. Přesto většina odborných škol našla cestu, jak se s tímto problémem vypořádat. Jednalo se např. o přesun výuky teorie do období distančního vzdělávání s tím, že praktická výuka probíhala intenzivněji v době, kdy byla možná fyzická přítomnost žáků na odborných pracovištích. V některých oborech, např. připravujících kadeřníky, kuchaře, číšníky, fotografy, zvládli vyučující se svými žáky rozvíjet a procvičovat praktické dovednosti v příhodných tématech i distančně. Zajištění odborného výcviku představovalo zásadní problém pro méně než čtvrtinu dotázaných ředitelů škol.

4.2.4 Pedagogické řízení a spolupráce v oblasti distančního vzdělávání

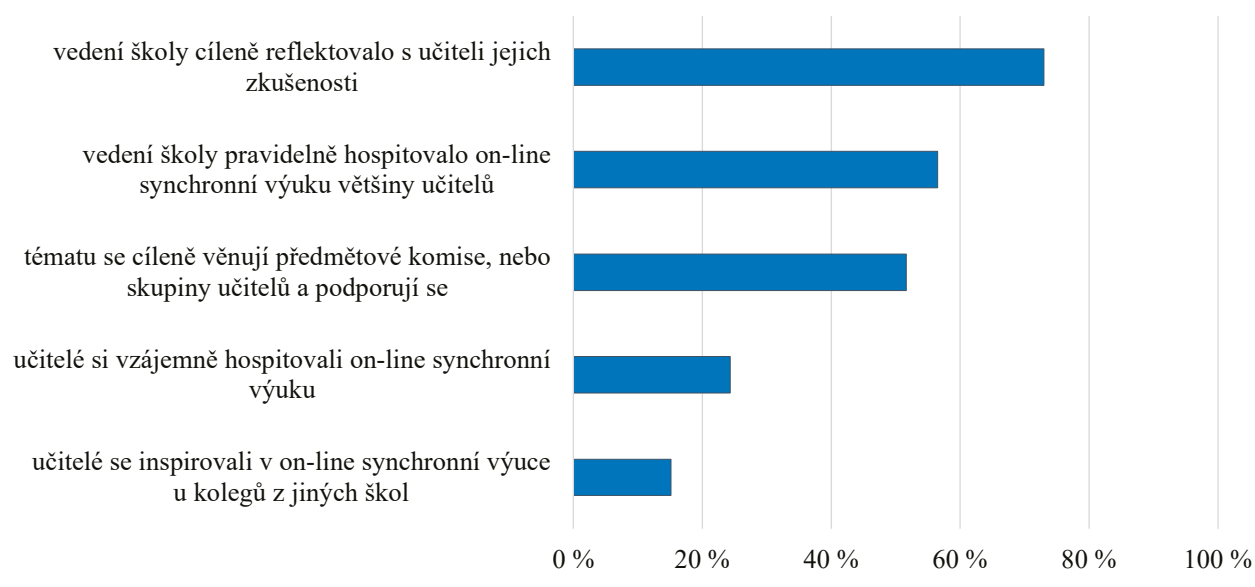
V době realizace vzdělávání distančním způsobem se pro vedení středních škol stala koordinace souvisejících činností jedním z hlavních úkolů. Pro většinu středních škol se významným nástrojem řízení a zkvalitňování distančního vzdělávání staly porady vedení s pedagogickými pracovníky školy, na nichž byly diskutovány a projednávány aktuální poznatky a problémy související s realizovanou výukou, využívány byly také další nástroje pedagogického řízení škol. V souladu se zjištěními ČŠI z inspekční činnosti v předchozích školních letech (viz tabulka 31) lze nicméně pozorovat rozdílnou úroveň pedagogického řízení na úrovni školy:

- Četnost využívání opatření pro zkvalitňování on-line synchronní výuky, která jsou zachycena v grafu 31, byla různá, nicméně zatímco některé školy využívaly všechna, desetina škol nezavedla v rámci svého pedagogického řízení ani jedno z nich.
- V přibližně desetině středních škol byly zaznamenávány velmi rezervované postoje jejich vedení k pedagogickému řízení školy v oblasti distanční výuky (např. zájem vedení školy o koordinaci úprav vzdělávacího obsahu a o evidenci provedených změn, systematický přístup ke zkvalitňování distanční výuky, využívání různých komunikačních platform pro realizaci distanční výuky) s tím, že odpovědnost byla primárně ponechána na učitelích.
- Více než třetina učitelů uvedla, že ke kvalitě distanční výuky nedostala zpětnou vazbu ani od vedení školy, ani od kolegů z pedagogického sboru, naopak častější zpětná vazba (více než jednou) byla poskytnuta přibližně 40 % učitelů.
- Dvě třetiny učitelů nepocítily v období distanční výuky významné změny v komunikaci se svými kolegy. Ta se pouze proměnila na častější telefonickou či on-line komunikaci. Naopak více než čtvrtina učitelů poukázala na snížení četnosti a úrovně takové komunikace s tím, že on-line komunikace je v tomto ohledu jen částečný způsob náhrady.

Celkově lze i na základě uvedených zjištění uvést, že některé školy přípravu na distanční výuku ve školním roce 2020/2021 podcenily. Projevilo se to například tím, že školy nedostatečně zjišťovaly míru vybavenosti žáků potřebnou digitální technikou a kvalitním internetovým připojením, případné nedostatky pak řešily až později. V řadě případů začaly školy pro realizaci distanční výuky vytvářet odpovídající materiální či organizační podmínky teprve na základě stížností rodičů, některé školy spoléhaly na on-line asynchronní výuku a až při déletrvajícím uzavření škol přistoupily k realizaci synchronní on-line výuky. Nízká kvalita pedagogického řízení škol narušovala v uvedených případech efektivitu distančního vzdělávání.

TABULKA 31 | Úroveň hodnocení kritéria „Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření“ (podíl škol navštívených v rámci komplexní inspekční činnosti ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020)

Typ středního vzdělávání	Úroveň hodnocení			
	Nevyhovující	Vyžadující zlepšení	Očekávaná	Výborná
Gymnaziální	0 %	48 %	43 %	9 %
Střední odborné	2 %	50 %	41 %	7 %

GRAF 31 | Využívaná opatření pro průběžné zkvalitňování on-line synchronní výuky (podíl odpovídajících ředitelů středních škol)

Úroveň spolupráce učitele a dalších zaměstnanců střední školy při zajištění distanční výuky byla poměrně omezená, a to také při srovnání se situací na základních školách. Spolupráci s asistentem pedagoga při zajištění distanční výuky uvedlo 5 % dotazovaných učitelů, spolupráci s dalšími zaměstnanci školy pak 8 % učitelů (např. tandemová výuka, instruktáž více učitelů odborného výcviku¹⁰⁶). V této oblasti tak lze vnímat existenci příležitostí ke zkvalitňování distančního vzdělávání.

Přibližně třetinový podíl středních škol, které zaznamenaly v průběhu distančního vzdělávání problémy v komunikaci se zákonnými zástupci žáků, byl nižší než v případě základních škol. Nejčastěji se připomínky zákonných zástupců žáků týkaly jednak domněle nízkého nebo naopak vysokého rozsahu distančního vzdělávání, jednak nesouhlasu se způsoby hodnocení žáků. Přesto však také ve spolupráci středních škol se zákonnými zástupci žáků byly v období distančního vzdělávání zaznamenány neuchopené příležitosti:

- Na základě informací od zákonných zástupců žáků byla pouze malá část škol schopna buď částečně, nebo zásadně upravit distanční vzdělávání.
- Podpora zákonným zástupcům zaměřená na vzdělávání žáků nebo na technické a organizační zabezpečení distanční výuky nebyla ze strany velké části škol cíleně nabízena. Nejčastější pomoc zákonným zástupcům měla podobu zapůjčení technického vybavení, konzultací a poskytnutí informací o průběhu vzdělávání žáků.
- Školy většinou neměly zavedený systém zjišťování spokojenosti zákonných zástupců s organizací a obsahem distančního vzdělávání. Školám se také pouze v menší míře dařilo systematicky zjišťovat názory žáků na distanční vzdělávání.

Téma pedagogického řízení škol a spolupráce tak zůstává oblastí, v níž lze identifikovat významné možnosti dalšího zlepšování činnosti středních škol. V tomto kontextu je žádoucí upozornit, že ČŠI dlouhodobě poukazuje na nízký zájem uchazečů o pozici ředitele, který je bezpochyby klíčovou osobou pedagogického řízení školy. Také ve školním roce 2020/2021 vybírala komise v téměř 60 % konkurzů na pracovní místo ředitele střední školy nejvýše ze dvou uchazečů. Pozitivní naopak je, že téměř ve všech případech byl zřizovatelem do funkce ředitele střední školy jmenován uchazeč, který byl doporučen výběrovou komisí. Je tedy patrný zájem zřizovatelů mít ve funkci ředitele školy nejvhodnějšího uchazeče z konkurzního řízení.

¹⁰⁶ Některé školy v rámci těchto aktivit přistoupily také k pořízení videonahrávek instruktáží a pracovních postupů při praktickém vyučování, což významně přispělo ke zvýšení názornosti výuky i k přípravě žáků na vlastní praktické vyučování. Výhodou pro odborný výcvik v takovém případě bylo, že záznamy zobrazovaly činnosti v reálném a žákům známém prostředí školních dílen a laboratoří.

4.2.5 Účast žáků v distančním vzdělávání a podpora žáků

ČŠI ve svém šetření z jara školního roku 2019/2020 poukázala na skutečnost, že zapojení žáků středních škol do distančního vzdělávání se liší podle oborů vzdělání. Nejvyšší problémy byly pozorovány v případě středních škol s převahou žáků v oborech vzdělání ukončených závěrečnou zkouškou, naopak nejlépe byla hodnocena situace škol s většinou žáků studujících gymnaziální obory.

V hodnocení situace ve školním roce 2020/2021 lze primárně uvést, že většina odpovídajících ředitelů středních škol poukázala na snížení podílu žáků, kteří ve srovnání s jarním obdobím školního roku 2019/2020 nebyli zapojeni do distanční výuky z důvodu nepříznivých podmínek, ať již technického, nebo motivačního charakteru. Necelá třetina ředitelů zmínila výrazné snížení počtu takových žáků, čtvrtina ředitelů naopak mírné zvýšení jejich počtu. Za důvody vyššího zapojení žáků do distanční výuky lze především označit:

- lepší nastavení celého systému distančního vzdělávání ve školách;
- zlepšení vybavení žáků digitální technikou, kdy pozitivní roli sehrála také možnost zapůjčení techniky žákům školou;
- důslednou práci třídních učitelů při sledování a řešení absence žáků v synchronní on-line výuce, a to včetně komunikace se zákonnými zástupci žáků.

Pozitivní roli sehrála i skutečnost, že na základě nové právní úpravy se distanční výuka stala pro žáky povinnou.

Přes uvedený příznivý vývoj však ani ve školním roce 2020/2021 nebyla situace zcela optimální, neboť zůstal poměrně vysoký počet středních škol, v nichž se nedařilo zapojovat do distanční výuky všechny žáky (viz tabulka 32). V souhrnu lze odhadovat, že se do distanční výuky vůbec nezapojilo přibližně 5 tis. žáků. Opětovně se přitom potvrdilo, že výrazně častěji byly problémy se zapojením žáků do distanční výuky znamenány v případě žáků studujících v nematuritních oborech vzdělání.

TABULKA 32 | Počet žáků, kteří se vůbec nezapojují do distanční výuky (podíl odpovídajících ředitelů středních škol)

Počet žáků	0	1 až 10	11 až 20	21 až 30	31 a více
Podíl škol	52 %	35 %	7 %	4 %	2 %

Výše uvedená zjištění korespondují i s mírou zapojení žáků v on-line hodinách synchronní výuky, které byly hospitovány školními inspektory. Nejhuře se dařilo zapojovat právě žáky nematuritních oborů vzdělání, kterých se sledovaných on-line hodin synchronní výuky neúčastnila téměř čtvrtina, v případě gymnázií se naopak jednalo jen o desetinu žáků.

Vyšší míra neúčasti ve sledovaných hodinách byla zaznamenána také v případě žáků se SVP, kdy nepřítomna byla téměř pětina z nich, celková neúčast žáků ve sledovaných hodinách přitom byla 13 %. Nejčastěji pak ve sledovaných on-line hodinách synchronní výuky chyběli žáci se SVP studující nematuritní obory vzdělání, přičemž s vyšším podílem žáků se SVP ve třídě rostl také podíl žáků nezapojených do distanční výuky. Zjištění signalizují, že s velkou částí žáků se SVP, kteří studují nematuritními obory vzdělání, se školám nedařilo dostatečně účinně pracovat. Nepříznivě v tomto ohledu působily také převažující postupy realizace distanční výuky charakteristické vysokou aktivitou učitele a nízkou úrovní individualizace výuky (blíže viz kapitola věnovaná průběhu distanční výuky).

Pro zohlednění uvedených problémů využívaly školy různé nástroje na podporu vzdělávání žáků se SVP, případně žáků jiného jazykového původu, žáků s nadáním či žáků ohrožených školním neúspěchem. Mezi tyto nástroje především patřily:

- častější komunikace s žáky a jejich zákonnými zástupci, ať již telefonickou, či on-line formou, nebo osobními pohovory;
- individuální konzultace a cílené doučování žáků;
- synchronní on-line výuka v méně početných skupinách žáků;

- asynchronní on-line výuka, při níž si žáci v rámci daných pravidel volili termín zpracování zadané úlohy a mohli tak pracovat vlastním tempem bez stresu časového omezení;
- širší využití formativního hodnocení a zpětné vazby žákům.

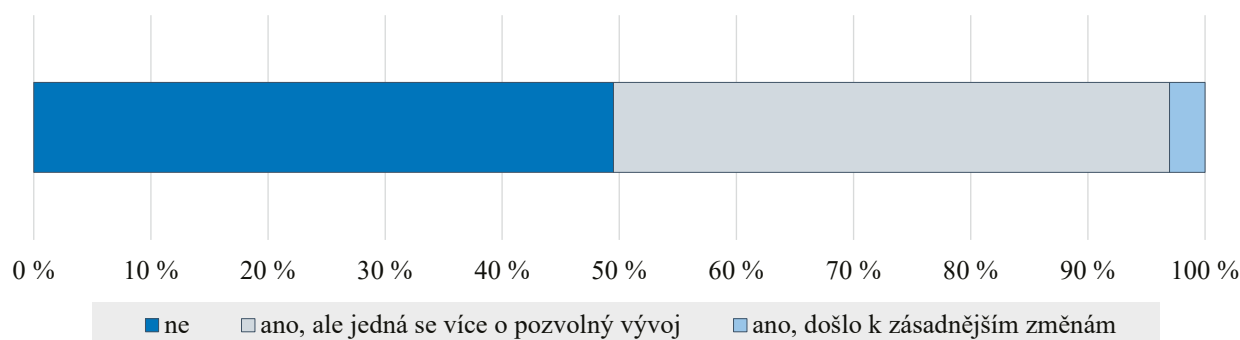
Na rozdíl od základního vzdělávání byla ve středních školách poměrně okrajově využita podpora asistentů pedagoga, do spolupráce s učitelem se však zapojovali mimo vlastní výuku také jiní kolegové. Nejčastěji se jednalo o třídní učitele, kteří řešili zejména otázky absence žáků a komunikaci se zákonnými zástupci nezletilých žáků. Ve školách vhodně podporovali žáky se SVP a žáky ohrožené školním neúspěchem také pracovníci školních poradenských pracovišť (výchovni poradci, metodici prevence, psychologové). Při vyšší neomluvené absenci žáků byly do řešení problémů zapojovány i další instituce (např. orgány sociálně-právní ochrany dětí). Účinnost zvolených postupů byla individuální a závisela mimo jiné na příčině nízkého zájmu žáků o vzdělávání.

4.2.6 Hodnocení žáků v období distančního vzdělávání

Specifické podmínky distanční výuky vytvořily potřebu adaptace škol také v oblasti hodnocení žáků. MŠMT ve svém metodickém doporučení především zdůraznilo význam formativního hodnocení a poskytování zpětné vazby žákům, a to také v kontextu podpory jejich motivace a nastavení odpovídající cesty k dosažení pokroku. Explicitně uvedeny byly také výhody sebehodnocení žáků.¹⁰⁷

Hlavní zjištění ze šetření ČŠI ukázala, že v oblasti hodnocení žáků nedošlo v rámci distanční výuky ve školním roce 2020/2021 k radikálním změnám.¹⁰⁸ I když si ředitelé středních škol uvědomovali význam poskytování účinné zpětné vazby pro individuální pokrok jednotlivých žáků, většina škol využívala obdobný způsob průběžného hodnocení žáků jako v předchozích letech. Pouze třetina ředitelů uvedla, že učitelé častěji využívali slovní hodnocení – ať již v rámci formativního, nebo sumativního hodnocení. Také učitelé hovořili o tom, že změny v hodnocení žáků buď neprovedli vůbec, nebo se jedná jen o změny pozvolné spojené především s častějším využitím formativního hodnocení (viz graf 32).

GRAF 32 | Změna ve způsobu hodnocení žáků od jara školního roku 2019/2020 (podíl odpovídajících učitelů středních škol)



Ředitelé škol dále uvedli, že učitelé při hodnocení žáků v distanční výuce nejčastěji využívali klasifikaci doplněnou slovním formativním hodnocením, druhou nejčastější formou hodnocení pak byla pouze klasifikace. Vysoký důraz na formativní hodnocení tak byl zaznamenán v nižší míře. Podobná zjištění přináší také odpovědi učitelů, kteří pro evidenci dosaženého pokroku žáků v distanční výuce nejčastěji využívali prů-

¹⁰⁷ Blíže viz MŠMT (2020): *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné [zde](#).

¹⁰⁸ V návaznosti na zkušenosti z distanční výuky ve školním roce 2019/2020 většina škol provedla změny v pravidlech pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve školních rádech. Úpravy se týkaly zejména aktivit při distanční výuce (zapojení do synchronní a asynchronní distanční výuky – 93 % škol), plnění zadaných úkolů (např. včasnost, kvalita, tvořivost – 92 % škol), účasti na distanční výuce (74 % škol) a plnění dalších doplňkových úkolů (54 % škol). Mnohé školy do hodnotících kritérií zahrnuj v souladu s metodickými doporučeními MŠMT i další specifická kritéria související s efektivitou distanční formy výuky (např. řešení problémů spojených s distanční výukou, tvořivostí, adaptabilitou – 41 % škol; schopnost organizovat si čas a učení v podmínkách, v nichž žák výrazně přebírá odpovědnost za svou práci – 37 % škol; osvojení si nových digitálních kompetencí souvisejících se synchronní a i asynchronní formou distanční výuky – 35 % škol).

běžnou klasifikaci (96 % učitelů), méně často pak výběrová portfolia dokládající výsledky vzdělávání žáků (13 % učitelů) či podrobnější slovní informace o zvládnutých dovednostech (22 % učitelů). Pro závěrečné hodnocení na vysvědčení volila naprostá většina středních škol ve všech třídách tradiční formu hodnocení klasifikací. Slovní hodnocení, ať již samostatně, či v kombinaci s klasifikací, bylo využito pouze výjimečně.

I přes nesporný význam rozvoje sebehodnocení a vrstevnického hodnocení žáků jako dovedností, které mají přímý vliv na sebepojetí a sebevědomí žáka i na chápání chyby jako důležitého prostředku procesu učení, deklarovalo 62 % ředitelů středních škol, že ve své škole sebehodnocení žáků cíleně nevyužívají. Také učitelé potvrdili, že sebehodnocení nevyužívají pravidelně¹⁰⁹, čtvrtina pedagogů pak sebehodnocení žáků nevyužívá vůbec. Za pozitivní prvek v oblasti hodnocení žáků je naopak možné považovat rozšiřování on-line nástrojů, které lze za tímto účelem využít (např. vizualizace vzdělávacího obsahu a poskytování zpětné vazby). Učitelé v tomto ohledu zmiňovali práci se sdílenými nástěnkami a tabulemi (cca 35 % učitelů), s kvízovými a zpětnovazebními aplikacemi (cca 31 % učitelů), s aplikacemi pro tvorbu formulářů (46 % učitelů) a rovněž využití myšlenkových map (cca 7 % učitelů).

Celkově tak lze v podobě hodnocení žáků středních škol identifikovat řadu příležitostí pro zlepšování, a to nejen pro období distančního vzdělávání. Přesto však jen desetina ředitelů škol vyjádřila svůj zájem o změny ve způsobech hodnocení žáků v následujících letech, a to především v oblasti širšího využití formativního hodnocení a sebehodnocení žáků.

4.2.7 Průběh distanční výuky

Hodnocení průběhu distanční výuky shrnuje hlavní zjištění z hospitací provedených ve školním roce 2020/2021 školními inspektory v on-line hodinách synchronní výuky, a to prostřednictvím jejich připojení do příslušného videokonferenčního systému. Školní inspektoři posuzovali jednak baterii položek, které jsou hodnoceny také během inspekční činnosti přímo ve školách, jednak baterii položek specificky navržených pro hospitace v on-line prostředí. V případě víceletých gymnázií jsou do hodnocení zařazeny hodiny sledované v ročnících odpovídajících studiu na středních školách, tj. na vyšším stupni studia. Celkově tak jsou hodnoceny informace z více než 4,8 tis. hospitovaných hodin výuky v 357 školách.¹¹⁰

Organizace hodin distanční výuky

Srozumitelná, dobře organizačně zvládnutá a metodicky účelná výuka, která nezapomíná na rozvíjení spolupráce žáků, je vnímána jako jeden ze znaků modelu kvalitní školy ČŠI. Tato podoba výuky je považována za přínosnou jak pro naplnění stanovených vzdělávacích cílů, tak pro aktivizaci a motivaci žáků. Zprostředkovaně pak kvalita organizace výuky působí na vzdělávací výsledky žáků.

Tabulka 33 zachycuje hodnocení vybraných charakteristik organizace distanční výuky ve školním roce 2020/2021. Srovnání s prezenční výukou v předchozím období ukazuje, že především v případě středního odborného vzdělávání se učitelům dařilo o něco hůře zachovávat organizačně a metodicky dobře zvládnutou distanční výuku, v níž by byli aktivní zejména žáci. Nejvýraznější rozdíl je přitom možné pozorovat v četnosti zařazení aktivit, v nichž žáci vzájemně spolupracují. Tento poznatek je dobře srozumitelný při poznání typické podoby hospitované hodiny, v níž převažovala, nebo dokonce zcela dominovala frontální výuka spojená s výkladem nového učiva.¹¹¹ Tato forma výuky byla častěji doplňována samostatnou prací žáků¹¹² a jen okrajově skupinovou prací a prací žáků ve dvojicích, neboť tyto vzdělávací strategie jsou pro učitele v on-line prostředí organizačně obtížnější a časově náročnější. Potvrzuje se tak významná nevýhoda dis-

¹⁰⁹ Sebehodnocení žáků využívá pravidelně o něco více než desetina učitelů, dalších necelých 40 % učitelů pak sebehodnocení žáků využívá v některých hodinách.

¹¹⁰ Do hodnocení byly zařazeny jen hospitované hodiny předmětů český jazyk, matematika, cizí jazyk, fyzika, chemie, přírodopis a jiné přírodovědné předměty, dějepis, zeměpis, výchova k občanství a jiné společenskovední předměty, informační a komunikační technologie, odborné předměty.

¹¹¹ V případě gymnaziálního vzdělávání se jednalo o 89 % navštívených hodin, v případě středního odborného vzdělávání v maturitních oborech o 92 % navštívených hodin a v případě středního odborného vzdělávání v nematuritních oborech o 94 % navštívených hodin.

¹¹² V případě gymnaziálního vzdělávání se jednalo o 39 % navštívených hodin, v případě středního odborného vzdělávání v maturitních oborech o 33 % navštívených hodin a v případě středního odborného vzdělávání v nematuritních oborech o 25 % navštívených hodin.

tanční výuky spočívající ve výrazně omezenějších sociálních kontaktech a interakcích mezi žáky. Naopak příznivě je nutné hodnotit výrazně častější využívání názorných učebních pomůcek (výukové aplikace) v průběhu distanční výuky, což je praxe, kterou by bylo žádoucí zachovat i po návratu žáků do škol.

Ve srovnání se základními školami se organizace hodin ve středních školách více blížila běžným hodinám prezenční výuky. To je však způsobeno především skutečností, že i prezenční výuka ve středních školách bývá častěji hodnocena jako méně organizačně zdařilá než ve školách základních.

TABULKA 33 | Organizace hodin distanční výuky ve školním roce 2020/2021, srovnání s prezenční výukou v období školních let 2017/2018 až 2020/2021 (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	Distanční výuka			Prezenční výuka		
	GYM	SOV mat	SOV nemat	GYM	SOV mat	SOV nemat
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	62 %	50 %	45 %	61 %	59 %	52 %
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	41 %	29 %	24 %	42 %	36 %	30 %
Hodina působila na žáky jednotvárně.	20 %	25 %	27 %	19 %	22 %	26 %
Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	45 %	35 %	26 %	48 %	40 %	30 %
V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	12 %	7 %	4 %	38 %	29 %	20 %
Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	37 %	28 %	25 %	39 %	31 %	28 %
V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.	60 %	54 %	55 %	34 %	31 %	35 %

Kreativita, badatelství a praktické příklady v hodinách distanční výuky

Dalším důležitým znakem kvalitní školy je v modelu ČŠI objevování, experimentování, tvořivost a práce v reálných situacích, což umožňuje rozvíjet znalosti a dovednosti žáků, které jsou důležité v rychle se měnícím prostředí 21. století. Srovnání s prezenční výukou v minulých školních letech ukazuje, že v období distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021 se školám dařilo obdobně zařazovat vhodné praktické příklady a úkoly spojené se samostatným objevováním či formulováním nových poznatků. Nepříznivě se však distanční výuka projevila v rozvoji kreativity (tvořivosti) žáků (viz tabulka 34), a to navíc byla výrazně omezena výuka výchovných předmětů. Obecně je pak v oblastech kreativity, badatelství a praktické orientace výuky možné spatřovat významné příležitosti pro další rozvoj středního vzdělávání.

TABULKA 34 | Kreativita, badatelství a praktické příklady v hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021, srovnání s prezenční výukou v období školních let 2017/2018 až 2020/2021 (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	Distanční výuka			Prezenční výuka		
	GYM	SOV mat	SOV nemat	GYM	SOV mat	SOV nemat
Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	51 %	57 %	69 %	52 %	56 %	62 %
Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	8 %	6 %	4 %	14 %	13 %	10 %
Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí a zkušeností.	40 %	27 %	22 %	42 %	32 %	24 %

Situace podporující sebedůvěru žáků, vztahy a atmosféra výuky v hodinách distanční výuky

Dalším znakem kvalitní školy je v modelu ČŠI její zájem o sociální a osobnostní rozvoj žáků a utváření pozitivní atmosféry výuky a vztahů mezi účastníky vzdělávání. Právě tyto faktory lze považovat za základní stavební kameny moderních přístupů k vysvětlení odlišností úspěšných škol (např. akademický optimismus,

well-being žáků, růstové myšlení žáků) a na jejich významnost opakovaně upozorňují také tematické zprávy a analýzy ČŠI.

Srovnání vybraných charakteristik distanční výuky ve školním roce 2020/2021 a prezenční výuky v minulých školních letech ukazuje jednak na vyšší problémy učitelů s utvářením příjemné atmosféry vyučovací hodiny, jednak na jejich nižší schopnost utvářet situace podporující sebepojetí a sebevědomí žáků. Následně dochází k výraznému poklesu zájmu žáků o aktivní práci v hodinách distanční výuky, velmi citelně se tato skutečnost projevuje v hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání (viz tabulka 35). Svou roli bezpochyby hraje převažující organizační a metodická podoba distanční výuky, s problémy se setkává také možnost diferenciací výuky vzhledem k potřebám žáků.

TABULKA 35 | Situace podporující sebevědomí žáků, vztahy a atmosféra výuky v hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021, srovnání s prezenční výukou v období školních let 2017/2018 až 2020/2021 (podíl hospítovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	Distanční výuka			Prezenční výuka		
	GYM	SOV mat	SOV nemat	GYM	SOV mat	SOV nemat
Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.	8 %	5 %	3 %	16 %	11 %	12 %
Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.	49 %	47 %	48 %	42 %	41 %	42 %
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	12 %	11 %	17 %	20 %	23 %	31 %
Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	47 %	38 %	32 %	69 %	65 %	55 %
Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	67 %	66 %	66 %	77 %	77 %	71 %
Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	32 %	27 %	25 %	35 %	32 %	29 %
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	63 %	62 %	57 %	61 %	65 %	59 %

Hodnocení žáků v hodinách distanční výuky

Model kvalitní školy ČŠI označuje za další znak takové školy její systematické sledování vzdělávacího pokroku žáků, přičemž vedle sumativního hodnocení jsou specificky zdůrazňovány výhody průběžného formativního hodnocení. Srovnání vybraných charakteristik hodnocení žáků v hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021 a prezenční výuky v minulých školních letech neukazuje na významnější rozdíly (viz tabulka 36). Toto zjištění je ovšem nutné hodnotit spíše nepříznivě, neboť právě v distančním vzdělávání ještě více narůstá důležitost především formativních způsobů hodnocení.

TABULKA 36 | Hodnocení žáků v hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021, srovnání s prezenční výukou v období školních let 2017/2018 až 2020/2021 (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaná charakteristika	Distanční výuka			Prezenční výuka		
	GYM	SOV mat	SOV nemat	GYM	SOV mat	SOV nemat
Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ vs. „špatně“).	32 %	31 %	33 %	26 %	30 %	30 %
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	16 %	12 %	9 %	20 %	18 %	15 %
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	62 %	57 %	51 %	61 %	56 %	54 %
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	24 %	22 %	22 %	21 %	21 %	25 %
Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	46 %	45 %	46 %	48 %	44 %	42 %

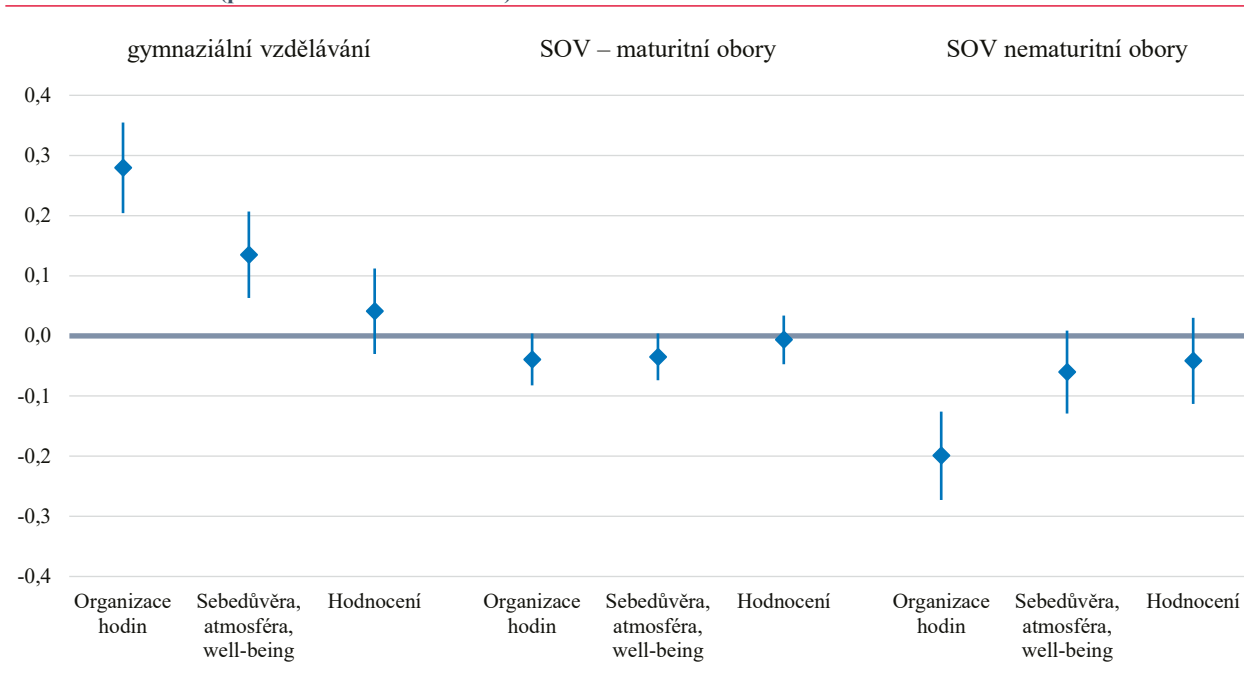
V oblasti hodnocení žáků tak nadále zůstávají relevantní doporučení ČŠI týkající se potřeby posilování kvality takového hodnocení (např. širší využití formativního hodnocení a sebehodnocení žáků, kombinace formativního a sumativního hodnocení, opuštění čistě formálního hodnocení hodiny učitelem). Nepříznivě v tomto ohledu působí již dříve zmiňovaná nechuť vedení škol a učitelů k zavádění takových změn.

Celkově lze pozorovat, že charakteristiky hodin distanční výuky ve školním roce 2020/2021 a hodin prezenční výuky v minulých školních letech se od sebe výrazně odlišovaly jen v některých oblastech. Především se jednalo o oblasti sociálních kontaktů a interakcí mezi žáky (např. spolupráce žáků), dále pak o oblasti aktivity, motivace a posilování sebedůvěry žáků. Nepříznivé je, že ještě silněji byla tato omezení distanční výuky pocíťována v hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání, kteří dlouhodobě dosahují horších vzdělávacích výsledků.

Ať již školy organizovaly distanční výuku jakýmkoliv způsobem, vlivem její náročnosti, mnoha změn v pravidlech ukončování vzdělávání, absence sociálních kontaktů, popř. individuálních rodinných problémů byla u žáků i učitelů na konci školního roku 2020/2021 patrná vysoká míra vyčerpanosti. Z tohoto důvodu je negativním zjištěním velmi malé zastoupení hodin distanční výuky (cca 1 % sledovaných hodin), které by podporovaly rozvoj sociálních dovedností a kontaktů žáků. Upřednostnění probrání vzdělávacího obsahu nad potřebami a zájmy žáků může mít nežádoucí dopad na jejich psychickou pohodu.

4.2.7.1 Vybrané kontextové aspekty průběhu distanční výuky

V rámci středního vzdělávání je dlouhodobě poukazováno na existenci významných rozdílů ve vzdělávacích výsledcích žáků, stejně jako dalších charakteristik výuky, v závislosti na studovaném oboru vzdělání. Graf 33 naznačuje, že s tímto jevem bylo možné se setkat i v hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021, kdy především organizačně-metodické nastavení výuky, a pak také atmosféra výuky a zařazování situací podporujících sebedůvěru žáků, byly lépe hodnoceny v případě hodin žáků studujících gymnaziální obory vzdělání a naopak hůře v případě žáků studujících nematuritní obory vzdělání.

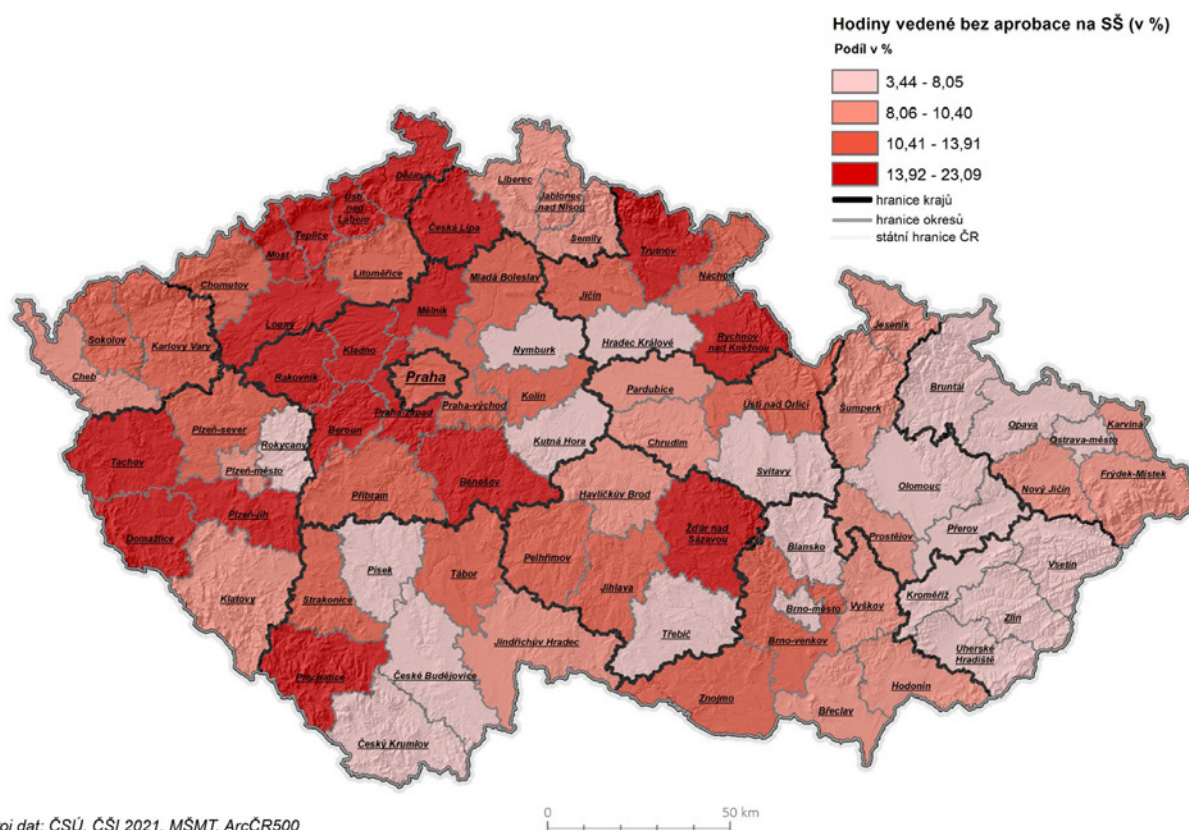
GRAF 33 | Průběh vzdělávání v hospitovaných hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021 podle oborů vzdělání žáků (průměrná hodnota faktorů)¹¹³

Pro další kontextové aspekty průběhu distanční výuky poskytlo sledování on-line hodin synchronní výuky na středních školách následující zjištění:

- Z předmětového hlediska byly nejlépe hodnoceny charakteristiky hodin českého jazyka a cizích jazyků, naopak nejhůře charakteristiky hodin přírodovědných předmětů, a to v případě gymnaziálních, stejně jako maturitních i nematuritních oborů středního odborného vzdělání. Také v charakteristikách odborných předmětů se nepříznivě projevovala omezení prostředí on-line výuky.
- Vedení výuky aprobovaným učitelem bylo spojeno s lepšími charakteristikami hodin distanční výuky v oborech středního odborného vzdělávání. Pro učitele bez didaktického vzdělání a zkušeností tak může být problematické nastavení výuky především v hodinách, v níž jsou přítomni méně motivovaní žáci.
- Na charakteristiky hodin distanční výuky, které se vztahují k atmosféře výuky a zařazování situací podporujících sebedůvěru žáků, měl pozitivní vliv aspekt velikosti třídy. V tomto kontextu se strategie distanční výuky v menších skupinách, a s případným doplněním o zkrácení délky výuky, jeví jako vhodná pro stimulaci motivace a aktivizace žáků.

Na pozitivní vztah aprobovanosti a charakteristik výuky upozorňuje ČŠI opakovaně. Důležitým dílčím aspektem tohoto vztahu je prostorová diferenciací zajištění aprobované výuky. Mapa 18 naznačuje, že znevýhodněny jsou v tomto ohledu především socioekonomicky více problémové okresy severních Čech a některé excentricky lokalizované okresy příhraničí či vnitřní periferie krajů.

¹¹³ Faktory jsou konstruovány z dílčích proměnných uvedených v tabulkách 33, 35 a 36.

MAPA 18 | Neaprobované odučené hodiny na středních školách¹¹⁴ (v %)

4.2.7.2 Technicko-bezpečnostní aspekty průběhu distanční výuky

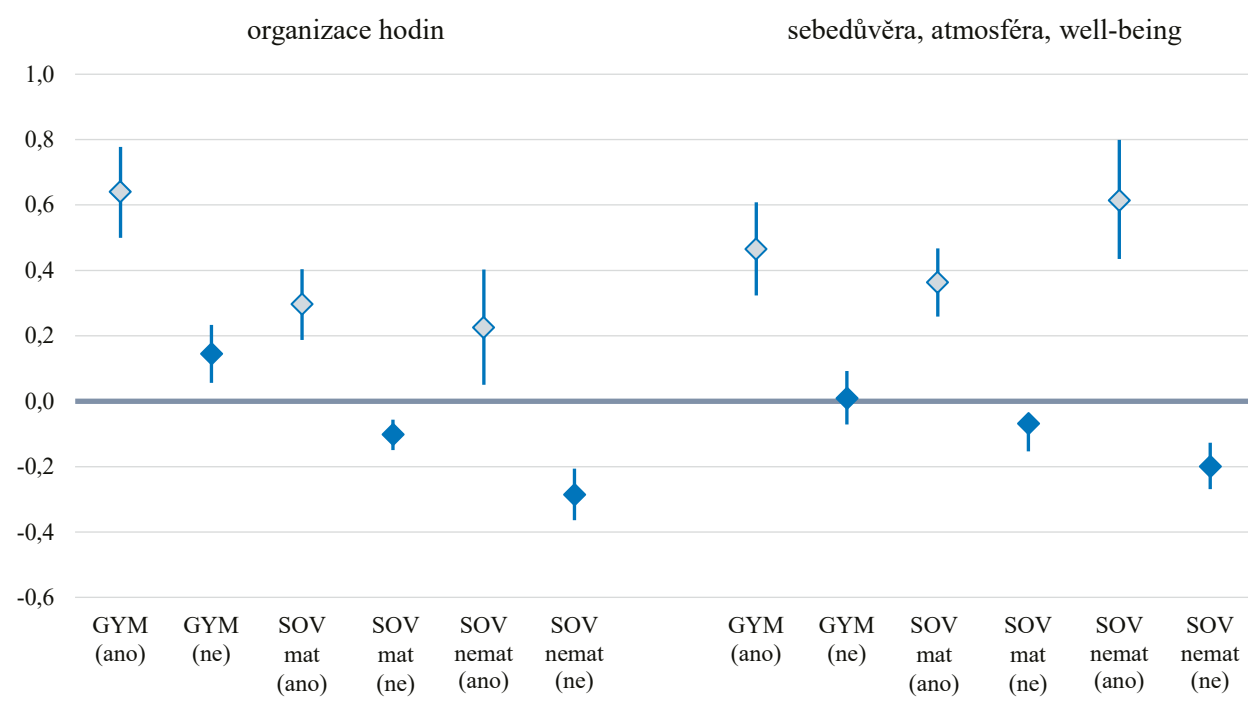
Průběh distanční výuky je významným způsobem ovlivňován kvalitou komunikace v on-line prostředí, která může být narušena jak technickými problémy, tak postoji účastníků vzdělávání k této formě výuky. V případě sledované distanční výuky byly zásadní technické problémy zaznamenány ve více než čtvrtině hodin (viz tabulka 37), přičemž výskyt takových problémů negativně ovlivnil charakteristiky probíhající výuky.

Vedle výskytu technických problémů byla podoba sledovaných hodin distanční výuky silně ovlivňována také tím, zda účastníci vzdělávání měli zapnuté kamery pro navázání vizuálního kontaktu. Tabulka 37 ukazuje, že k přenosu obrazu většiny žáků došlo pouze ve čtvrtině sledovaných hodin gymnaziálních oborů vzdělání a v necelé pětině sledovaných hodin oborů středního odborného vzdělávání. Právě zde se projevují omezení daná nedostatečnou kvalitou vybavení žáků digitální technikou, neboť při použití kamer všech žáků se znatelně zhoršoval přenos obrazu a zvuku. Pravdou však zůstává, že použití kamer řada učitelů nevyžadovala a ani je sama nepoužívala (viz tabulka 37). Tato zjištění je nutné vnímat nepříznivě, protože zapnutí kamery jak učitelem, tak žáky a možnost vizuálního kontaktu velmi významně ovlivňovaly kvalitu sledovaných charakteristik hodin distanční výuky (viz graf 34).

¹¹⁴ Zdroj – zpracováno na základě databáze MŠMT.

TABULKA 37 | Kvalita on-line interakce při využití videokonferenčního systému (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaný jev	GYM	SOV mat	SOV nemat
Zvuk od učitele byl kvalitní, mikrofon dobře zabíral jeho mluvený projev.	96 %	96 %	95 %
Učitel byl vidět, měl zapnutou kameru, která plynule přenášela jeho obraz, žáci měli možnost sledovat jeho výraz, mimiku a gesta.	72 %	66 %	76 %
Pravidla on-line komunikace byla nastavena a žákům zřejmá.	83 %	79 %	74 %
Obraz většiny žáků byl přenášen, účastníci mohli navazovat vizuální kontakt.	27 %	16 %	17 %
Při výuce byla využívána i jiná nežli verbální komunikace.	33 %	31 %	31 %
Výuka nebyla narušována zásadními technickými problémy.	74 %	72 %	70 %

GRAF 34 | Průběh vzdělávání v hospitovaných hodinách distanční výuky ve školním roce 2020/2021 vzhledem k situaci s přenosem obrazu většiny žáků (průměrná hodnota faktorů)

Pozn.: možnost „ano“ v závorce – přenos obrazu většiny žáků

Při vzdělávání distančním způsobem musí učitelé důsledně dbát na zajištění citlivých otázek spojených s kybernetickou bezpečností, potažmo s ochranou osobních údajů účastníků vzdělávání. Hodnocení zachycené v tabulce 38 naznačuje, že je žádoucí této problematice věnovat průběžnou pozornost, a to také v kontextu té skutečnosti, že v několika případech byly ve výuce zaznamenány situace utvářející hrozbu narušení bezpečnosti osobních či citlivých údajů.

TABULKA 38 | Bezpečnost v on-line komunikačním prostředí (podíl hospitovaných hodin)

Sledovaný jev	GYM	SOV mat	SOV nemat
Výuka prostřednictvím videokonference byla vedena v prostředí, do něž měli přístup pouze žáci a pedagogové školy.	99 %	99 %	99 %
Bylo zřejmé, kdo jsou jednotliví účastníci.	83 %	82 %	82 %
V případě pořizování videozáznamu byli žáci o této skutečnosti dopředu informováni.	5 %	4 %	2 %

4.2.8 Vzdelávací výsledky žáků a distanční vzdělávání

Vzdělávání distančními formami v období pandemie covidu-19 umožnilo pokračování vzdělávacích procesů a poskytovalo žákům vzdělání v souladu se ŠVP. Z uvedených zjištění je však patrné, že distanční vzdělávání má značné limity a ani on-line synchronní výuka plně nenahrazuje prezenční výuku. Ve školním roce 2021/2022 bude proto potřeba diagnostikovat deficity v získaných dovednostech a znalostech žáků a postupně je odstraňovat. Speciální pozornost je vhodné věnovat některým tématům, která byla distanční výukou silně postižena (např. sociální kompetence žáků, praktické vyučování). Významné postavení bude mít hodnocení vzdělávacích výsledků žáků také v činnostech ČŠI ve školním roce 2021/2022.

Období distančního vzdělávání znamenalo největší riziko pro vzdělávací výsledky žáků ohrožené školním neúspěchem. Tato skupina žáků se častěji nezapojovala do vzdělávání z důvodů finančně-technických, ale také osobně-motivačních (např. nezájem o vzdělávání, apatie, nízká podpora rodiny). Předpokládaným důsledkem této skutečnosti je prohloubení nerovnosti ve vzdělávání. Třídní učitelé odhadovali, že ve středním vzdělávání je kolem 4,5 % žáků, u nichž je nezbytné doplnění značného množství učiva. Nejvíce takových žáků je přitom v nematuritních oborech vzdělání, z regionálního hlediska pak v krajích charakteristických vyšší koncentrací socioekonomických problémů (Ústecký kraj, Karlovarský kraj, Moravskoslezský kraj a Liberecký kraj).

4.3 Adaptační období po návratu žáků do škol

K návratu žáků do škol po období distanční výuky vydalo MŠMT ve spolupráci s ČŠI a NPI metodické doporučení. Z vyjádření ředitelů, třídních učitelů a z inspekčních zjištění je zřejmé, že školy ve výrazné většině s metodickým doporučením pracovaly a využily ho s přizpůsobením svým specifickým podmínkám.

Před návratem žáků se školy zaměřily na informování nejen jich samotných, ale také jejich zákonných zástupců. Za tímto účelem byly využity jak efektivnější způsoby obousměrné komunikace s žáky (např. on-line třídnické hodiny, synchronní on-line výuka), tak formy jednostranného sdělení prostřednictvím obvyklých informačních systémů školy. K informování rodičů byly u nezanedbatelného podílu škol (téměř 47 %) využity on-line třídní schůzky, které byly zaměřené zejména na aktuální organizační záležitosti (např. organizace návratu žáků a prezenční výuky ve zbytku školního roku) a také na reflexi proběhlé distanční výuky (viz tabulka 39). Při návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání tak hráli důležitou roli třídní učitelé.

TABULKA 39 | Obsahové zaměření on-line třídních schůzek před či bezprostředně po návratu žáků do škol (podíl škol)

Obsahové zaměření	Podíl
Organizace návratu žáků	80 %
Organizace adaptačního období	43 %
Organizace zbývajících částí školního roku	67 %
Reflexe distanční výuky	60 %

Po návratu žáků bylo téměř ve všech středních školách (cca 92 %) realizováno adaptační období. Jeho délka v konkrétních školách byla ovlivněna různými faktory (např. organizace maturitních či závěrečných zkoušek, organizace praktického vyučování, systém a úroveň předcházející distanční výuky). Doporučované dvoutýdenní adaptační období realizovalo přibližně 35 % škol, mírně častěji školy volily kratší dobu jednoho týdne (38 % škol).

Z vyjádření ředitelů vyplývá, že téměř ve všech školách byly stanoveny a s pedagogy či předmětovými komisemi projednány pravidla a postupy pro adaptační období. Ty se mimo jiné týkaly:

- rozvržení vzdělávacího obsahu po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání,
- hodnocení žáků,
- využití zkušeností s distanční výukou, například v oblasti účelné práce s digitálními technologiemi v prezenční výuce,
- práce s žáky, kteří se problematicky zapojovali do distanční výuky a budou mít značné mezery ve vzdělání.

Existenci výše zmíněných pravidel však zároveň potvrdilo jen přibližně 77 % třídních učitelů. Rozdílný názor ředitelů a pedagogů škol je signálem, že ve sdílení nastavených pravidel mají školy významné příležitosti ke zlepšení. Poznatky z inspekční činnosti přitom dokládají, že příliš krátké adaptační období a nejasně nastavená či nedůsledně aplikovaná pravidla pro jeho průběh se následně projeví problémy v adaptaci.

Určité nejasnosti se objevují také v některých dalších oblastech adaptačního období po návratu žáků do škol, jako je například hodnocení žáků. I když většina ředitelů uvedla, že pravidla pro adaptační období byla nastavena, ve více než pětině škol se netýkala jednotného přístupu k hodnocení žáků, což u žáků i jejich zákonných zástupců vyvolávalo nejistotu. Nedokonalost pravidel a nejednotný postup pedagogů při jejich aplikaci vedl ke stížnostem ze strany zákonných zástupců např. vůči zkoušení bezprostředně po návratu k prezenční výuce, průběžnému hodnocení po návratu žáků do škol i hodnocení žáků na vysvědčení či ukládání kázeňských opatření v adaptačním období.

Pro období školního roku 2021/2022 zůstává významným tématem reflexe zkušeností distančního vzdělávání v prezenční výuce.

4.4 Závěry a doporučení pro střední vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Stabilizovaná síť středních škol reagující na střednědobý vývoj počtu žáků.
- Další zvýšení veřejných výdajů alokovaných ve středním vzdělávání.
- Zlepšení úrovně digitálních kompetencí učitelů a žáků středních škol pro realizaci distanční výuky, a to včetně využívání on-line nástrojů pro interakci učitelů a žáků, zároveň však existence dalších příležitostí pro profesní rozvoj učitelů v souladu s potřebami školy jako organizace.
- Posilování individuální integrace zdravotně postižených a znevýhodněných žáků jako nejpočetnější skupiny žáků se SVP v běžných třídách denní formy středního vzdělávání.
- Zlepšení situace spojené se zapojením žáků do on-line výuky, využívání opatření k zapojení žáků se SVP a žáků ohrožených školním neúspěchem (např. individuální konzultace, procvičování, výuka v menších skupinách, formativní hodnocení a zpětná vazba žákům, spolupráce se školními psychology a dalšími specialisty).
- Kvalitativní posun v řadě aspektů organizace a realizace distančního vzdělávání na většině středních škol:
 - možnost zajištění vybavenosti žáků středních škol digitální technikou, například formou jejího zapůjčení školou;
 - využívání jednotné komunikační platformy pro realizaci distanční výuky;
 - každodenní on-line výuka kombinující synchronní a asynchronní přístupy k distančnímu vzdělávání;
 - přizpůsobení rozvrhu výuky nové situaci se zachováním důrazů na klíčové předměty vzhledem k profilu absolventa oboru vzdělání;
 - výuka založená na rozdělení žáků do menších skupin.

Negativní zjištění

- Přetrvávající rozdíly v kvalitě pedagogického řízení středních škol (vedení školy, učitelé, žáci a jejich zákonní zástupci, další relevantní aktéři), spíše omezená vzájemná spolupráce mezi učiteli a také dalšími pedagogickými pracovníky při realizaci vzdělávání distančním způsobem.
- Existence významných faktorů nepříznivě ovlivňujících kvalitu pedagogického řízení středních škol (např. administrativní náročnost práce, nedostatečné zaměření profesního rozvoje ředitelů škol na oblast pedagogického řízení školy, nízký zájem uchazečů o pozici ředitele školy).

- Opakující se identifikace prostorových rozdílů v podmínkách, průběhu a výsledcích středního vzdělávání (např. zastoupení žáků se SVP, aprobovanost výuky, úspěšnost žáků v maturitní zkoušce).
- Opakující se identifikace rozdílů v podmínkách, průběhu a výsledcích středního vzdělávání vzhledem ke studovanému oboru žáků, s horšími charakteristikami žáků studujících v nematuritních oborech vzdělání (např. úroveň digitálních kompetencí žáků, účast žáků na distančním vzdělávání, charakteristiky školními inspektory sledovaných on-line hodin synchronní výuky).
- Postupné zesilování potřeb náhrady rostoucího počtu učitelů středních škol vstupujících do vyšších věkových kategorií.
- Přetrvávající nedostatky s identifikací nadaných a mimořádně nadaných žáků ve středním vzdělávání.
- Přetrvávající existence vysokého počtu žáků středních škol, které se nadále nepodařilo aktivizovat a motivovat k účasti na distanční výuce, častěji pak žáků studujících nematuritní obory vzdělání a žáků se SVP.
- Obecně o něco horší charakteristiky většiny sledovaných jevů on-line hodin synchronní výuky ve srovnání s hodinami prezenční výuky, silně pociťované především v případech vyskytující se realizace on-line hodin synchronní výuky bez přenosu obrazu žáků, či dokonce učitele.
- Oproti prezenční výuce výraznější zhoršení některých charakteristik on-line hodin synchronní výuky, především:
 - spolupráce žáků, zařazování skupinové práce žáků a práce ve dvojicích;
 - možnost slabších žáků zažít v hodině úspěch;
 - zařazování aktivit na podporu sebepojetí a sebedůvěry žáků;
 - zájem žáků o práci v hodinách distanční výuky, aktivizace a motivace žáků.
- Zvyšující se psychohygienická zátěž učitelů i žáků středních škol v období distanční výuky.
- Ve vyučovacích hodinách přetrvávající méně časté zařazování jednak aktivit podporujících rozvoj tvořivosti, objevování a experimentování žáků a posilujících sebepojetí a sebedůvěru žáků a jejich růstové myšlení, jednak hodnotících aktivit s vyšším zapojením žáků (formativní hodnocení, sebehodnocení žáků); obtížnější možnosti individualizace výuky.
- Nadále převažující evidence vzdělávacího pokroku prostřednictvím tradičního známkování, méně časté využití formativního hodnocení, slovního hodnocení či sebehodnocení žáků.
- Nízký zájem ředitelů středních škol zachovat změny hodnocení žáků uskutečněné během distančního vzdělávání také po jejich návratu do škol.
- Převažující neochota učitelů středních škol k zjednodušení či vypuštění obsahu jimi vyučovaného předmětu v ŠVP.
- Předpoklad negativních dopadů dlouhodobé realizace vzdělávání distančním způsobem na vzdělávací výsledky žáků středních škol, specificky pak v případě žáků ohrožených školním neúspěchem a v případě předmětů nejvíce zatížených specifickými podmínkami distančního vzdělávání (např. praktické vyučování, výchovy).
- Existence rozdílů v kvalitě vybavenosti žáků a škol digitální technikou (např. kvalita internetového připojení), stejně jako v podpoře učitelů, žáků a zákonných zástupců v oblasti ICT a jejich využití (např. správce sítě, koordinátor využití ICT ve výuce), promítající se v poměrně častém výskytu technických problémů během distančního vzdělávání.
- Ne vždy plné respektování pravidel kybernetické bezpečnosti při realizaci vzdělávání distančním způsobem.

Doporučení pro školy

- Zkvalitňovat průběh vzdělávacího procesu uplatňováním organizačních forem a metod, které vedou k aktivnímu přístupu žáků ke vzdělávání. Podporovat proces učení ze strany pedagoga využíváním práce s chybou, používáním názorných pomůcek, respektem k tempu žáků, zřejmostí cíle pro žáky a ověřováním pochopení učiva. Vytvářet příležitosti pro rozvoj sociálních dovedností žáků, rozvoj tvořivosti a pro zařazování badatelsky a prakticky orientovaných výzev a podnětů do výuky.
- Usilovat o změny ve způsobech hodnocení žáků, využívat v širší míře formativní hodnocení, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Poskytovat žákům průběžné hodnocení pomocí účinné a individualizované zpětné vazby. Dávat žákům příležitost k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení s cílem posilovat a rozvíjet jejich sebepojetí a sebevědomí.
- Podporovat pedagogy v systematickém sledování dosahovaných vzdělávacích výsledků jednotlivých žáků. Na základě těchto výsledků pak přijímat opatření pro zkvalitnění vzdělávacího procesu a vyhodnocovat jejich účinnost.
- Diferencovat výuku s ohledem na systematické respektování individuálních studijních předpokladů a speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Podporovat nadání žáků, a to i v nematuritních oborech v odborném i praktickém vyučování. Zlepšit mechanismy k identifikaci nadaných i mimořádně nadaných žáků a jejich následnou podporu.
- Cíleně podporovat žáky v nematuritních oborech vzdělání, při přípravě strategií (např. koncepce rozvoje čtenářské gramotnosti) uvažovat o různých skupinách žáků, nesoustředit se pouze zejména na žáky v maturitních oborech.
- Využít zkušenosti z distančního vzdělávání k vhodné redukci obsahu učiva ve školních vzdělávacích programech s cílem efektivněji naplnit vyučovací hodiny a vytvořit prostor pro aktivní zapojování žáků do výuky, řešení problémů, týmovou spolupráci, kritické myšlení, rozvoj funkčních gramotností, sebereflexi, širší uplatňování formativního a motivačního hodnocení či pokračovat ve využívání osvědčených učebních pomůcek (výukových aplikací) z období distančního vzdělávání. Zohledňovat psychohygienické nároky výuky ve vazbě na možnosti a kapacity jednotlivých žáků.
- V rámci odpovědnosti ředitele školy za zajištění odborné úrovně vzdělávání ve škole systematicky individualizovaně pracovat na rozvoji a zlepšování pedagogických kompetencí všech jednotlivých pedagogů. Zabezpečit jejich účinnou metodickou podporu prostřednictvím systematické hospitační činnosti prováděné zejména vedením školy.
- Poskytovat učitelům objektivní zpětnou vazbu o efektivitě a účinnosti uplatňovaných metod a forem, vést je k sebehodnocení a k vlastnímu řízenému profesnímu rozvoji.
- Podporovat učitele ve směřování vlastního profesního rozvoje, nicméně v souladu s cíli a potřebami školy. Zintenzivnit další vzdělávání pedagogů, zejména v tématech uplatňování moderních vzdělávacích metod ve výuce, v hodnocení a sebehodnocení žáků.
 - Vzdělávací programy ČŠI pro učitele – [vzdělávání učitelů v rozvoji gramotností žáků](#)
 - [Vzdělávací programy NPI ČR](#) dle výběru (otevřené i na objednávku pro učitelský sbor)
 - Webináře a materiály NPI ČR (IPs SYPO, P-KAP, APIV A a další; průběžně aktualizovaný přehled webinářů: <https://www.npi.cz/vzdelavani/webinare>)
 - [Databáze výstupů projektů OP VVV](#) (výběr přes klíčová slova)
 - Tematické blogy rvp.cz
 - [Zapojme všechny](#) znalostní databáze (IPs Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi)
 - Poradenství na téma vzdělávání žáků cizinců: <https://cizinci.npi.cz/e-poradenstvi/>

- Iniciovat spolupráci mezi kolegy ve škole při vzájemném profesním rozvoji, vytvářet podmínky pro sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe a pro poskytování vzájemné zpětné vazby a zvyšování kvality komunikace v rámci pedagogického sboru. Vést učitele ke kultivaci jazykového projevu.
- Poskytovat efektivní podporu a pomoc začínajícím či novým pedagogům pro úspěšné zvládnutí adaptačního procesu. Nepřetěžovat je příliš brzy přidáním různých funkcí (např. třídnictví, odpovědnost za projektové aktivity apod.).
- Důsledně uplatňovat kontrolní mechanismy a evaluační nástroje pro získání objektivní zpětné vazby o práci školy a výsledcích žáků. Při vyhodnocování dosahovaných výsledků vzdělávání účinně využívat kromě sumarizace klasifikace žáků na vysvědčení a výsledků závěrečných a maturitních zkoušek i další výsledky interního a externího hodnocení (vlastní srovnávací testy, sdílené testování mezi školami, externí národní i mezinárodní testování). Pravidelně vyhodnocovat účinnost opatření přijímaných ke zkvalitnění vzdělávání.
- Přijímat odpovídající opatření ke zlepšení stavu v případě škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. Pro zvýšení míry úspěšnosti využívat příkladů inspirativní praxe.
- Přijímat ke studiu oborů s maturitní zkouškou uchazeče s odpovídajícími studijními předpoklady. V rámci školní přijímací zkoušky ověřit vzdělávací potenciál žáků.
- Zefektivnit spolupráci se školními poradenskými pracovišti s cílem včasného zachycení rizikového chování (absence, kyberšikana), hrozby školního neúspěchu a jejich účinného řešení. Poskytovat odpovídající podporu žákům cizincům.
- Včas přijímat opatření k podpoře žáků ohrožených školním neúspěchem. Vytvářet příležitosti pro doučování, vzájemnou spolupráci žáků při přípravě na vyučování a podporu žáků, kteří nemají doma vhodné zázemí pro učení. Soustředit se v prvních letech studia na SŠ na vyrovnání rozdílů ve výsledcích žáků plynoucích z rozdílné úrovně základních škol. Možnost využití projektových aktivit.

Doporučení pro zřizovatele

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

Doporučení na úrovni systému

- Provést modernizaci rámcových vzdělávacích programů odborného vzdělávání s reflexí výzev, které by měli absolventi středního vzdělávání v 21. století naplňovat.
- Upravit podobu, obsah a formu maturitní zkoušky v souvislosti s modernizací rámcových vzdělávacích programů.
- V rámcových vzdělávacích programech pro obory vzdělávání zaměřené na předškolní pedagogiku posílit význam a obsah odborných předmětů a pedagogické praxe, aby žáky důsledně vybavovaly kompetencemi potřebnými pro zvládnutí nároků souvisejících s individualizovaným pojetím předškolního vzdělávání. Při hodnocení výsledků vzdělávání dosahování těchto kompetencí důsledně ověřovat (v oblasti pedagogiky, psychologie, včetně metod a forem pedagogické práce).
- Zajistit odpovídající podporu školám ve vyloučených lokalitách, s převahou žáků s nízkým socioekonomickým statutem, s nedostatkem odborně kvalifikovaných pedagogů.
- Vytvořit komplexní systém podpory profesního rozvoje ředitelů zejména jako nástroj pro podporu ředitelů – lídrů pedagogického procesu.
- Cíleně se soustředit na přípravu a realizaci akcí profesního rozvoje (např. i formou webinářů), které mají potenciál zvyšovat kompetence pedagogů zejména v oblasti podpory žáků nematuritních oborů vzdělání a/nebo žáků se SVP či žáků nadaných.
- Připravit vzdělávání orientované na spolupráci učitele a asistenta pedagoga specificky zaměřené na střední školy a práci s žáky ve starším školním věku a adolescenty.
- Vytvořit podmínky pro nastavení efektivnější spolupráce škol a školských poradenských zařízení. Snížit administrativní náročnost a formálnost poradenské péče tak, aby se vytvořil prostor pro účinnou podporu žáků při jejich vzdělávání.
- Zohlednit ve financování škol zajištění dostupnosti odborně kvalifikovaných specialistů (speciální pedagog, školní psycholog apod.) pro každou školu.
- S ohledem na kontinuální stárnutí učitelské populace a zejména s potenciálním odchodem významné části učitelů ze školství v krátkodobém až střednědobém horizontu kvůli dosažení důchodového věku je vhodné připravit strategii s cílem zajištění dostatečného počtu učitelů pro následující roky.

A large, hollow outline of the number 5, positioned on the right side of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right.

Základní umělecké vzdělávání

5 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní umělecké vzdělávání (dále ZUV) je založeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jehož podrobnosti v tomto případě upravuje vyhláška ministerstva školství č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Vzdělávání se uskutečňuje v síti základních uměleckých škol (ZUŠ), systém vzdělávání je v mezinárodním srovnání velmi propracovaný, a proto i mezinárodně uznávaný. Vzdělávání probíhá ve čtyřech uměleckých oborech – hudebním (dále HO), výtvarném (dále VO), tanečním (dále TO) a literárně-dramatickém (dále LDO). Zřizování uvedených oborů závisí na možnostech a podmínkách dané školy. ZUŠ neposkytují stupeň vzdělávání, jejich posláním je rozvoj nadání žáků a jejich případná příprava k dalšímu uměleckému vzdělávání v konzervatořích a ve středních, vyšších odborných, případně i vysokých školách uměleckého nebo pedagogického směru.

Školní rok 2020/2021 byl pro oblast základního uměleckého vzdělávání velmi náročný z důvodu nutnosti změn v organizaci vzdělávacího procesu v době přerušení prezenčních forem výuky v důsledku probíhající pandemie. Ze stejného důvodu byla ve školním roce 2020/2021 redukována také inspekční činnost ČŠI v základních uměleckých školách – uskutečnilo se pouze inspekční elektronické zjišťování (INEZ) v květnu 2021 – zapojeno bylo 501 ZUŠ –, z jehož analýzy byla publikována tematická zpráva Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách¹¹⁵, která je přílohou této výroční zprávy.

5.1 Podmínky základního uměleckého vzdělávání

5.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Mírný nárůst počtu ZUŠ charakteristický pro celé období od školního roku 2009/2010 pokračoval i ve školním roce 2020/2021, nebyl však doprovázen zvyšujícím se počtem žáků. Pokles počtu žáků byl způsoben především předčasným ukončením vzdělávání některými žáky zejména v tanečních a výtvarných oborech (13 % žáků) a úbytkem nově přihlášených žáků. Projevil se tak jeden z důsledků uzavření ZUŠ pro prezenční vzdělávání.

TABULKA 40 | Vývoj počtu ZUŠ dle statistiky MŠMT

Sledovaný parametr ČR	Trend				
	2009/2010	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Počet škol celkem	482	492	496	498	502
Počet poboček	696	949	924	1005	1100
Počet učitelů (fyzické osoby)	11 167	12 677	12 954	13 197	13 657
Počet učitelů (přepočtené osoby)	7 792,1	8 745,6	8 820,5	8 922,5	9 094,6
Počet žáků	230 352	251 218	253 545	254 314	250 852

¹¹⁵ [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zaklad-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zaklad-(1))

TABULKA 41 | Vývoj počtu žáků ZUŠ dle statistiky MŠMT

Sledovaný parametr ČR	Trend				
	2009/2010	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Počet žáků	230 352	251 218	253 545	254 314	250 852
v hudebním oboru	148 786	163 694	164 839	165 022	163 820
<i>individuální a skupinová výuka</i>	138 070	156 630	157 758	158 443	157 538
<i>kolektivní výuka</i>	10 716	7 064	7 081	6 579	6 282
ve výtvarném oboru	45 363	50 194	50 562	51 127	50 445
v tanečním oboru	27 852	27 184	27 848	27 728	26 314
v literárně-dramatickém oboru	8 351	10 146	10 296	10 437	10 273

Z důvodu dostupnosti základního uměleckého vzdělávání žákům není vzdělávání v ZUŠ centralizováno pouze ve větších sídlech, řada škol má dislokované pobočky. Jejich počty v jednotlivých krajích v zásadě odpovídají územnímu rozsahu daného kraje, resp. počtu obyvatel kraje, a tedy počtu žáků.

TABULKA 42 | Školy, pobočky a žáci v krajském členění

Kraj	Počet škol	Počet poboček	Počet žáků	Podíl škol	Podíl poboček	Podíl žáků
Celkem	502	1 100	250 852	100,0	100,0	100,0
Hlavní město Praha	36	45	26 029	7,2	4,1	10,4
Středočeský kraj	61	108	30 044	12,2	9,8	12,0
Jihočeský kraj	40	65	14 281	8,0	5,9	5,7
Plzeňský kraj	35	58	14 625	7,0	5,3	5,8
Karlovarský kraj	20	35	9 157	4,0	3,2	3,7
Ústecký kraj	31	58	15 123	6,2	5,3	6,0
Liberecký kraj	21	34	9 596	4,2	3,1	3,8
Královéhradecký kraj	32	42	15 979	6,4	3,8	6,4
Pardubický kraj	30	56	14 872	6,0	5,1	5,9
Kraj Vysočina	24	29	11 501	4,8	2,6	4,6
Jihomoravský kraj	64	164	29 222	12,7	14,9	11,6
Olomoucký kraj	28	89	14 348	5,6	8,1	5,7
Zlínský kraj	30	162	19 787	6,0	14,7	7,9
Moravskoslezský kraj	50	155	26 288	10,0	14,1	10,5

Nejčastějším zřizovatelem ZUŠ jsou obce a dále kraje. Významný segment základního uměleckého vzdělávání představují však také privátní zřizovatelé.

TABULKA 43 | Základní umělecké školy a žáci z hlediska zřizovatelů

Zřizovatel	Počet škol	Počet žáků	Podíl škol	Podíl žáků
Celkem	502	250 852	100,0	100,0
MŠMT	1	33	0,2	0,0
Obec	243	110 818	48,4	44,2
Kraj	196	120 415	39,0	48,0
Privátní sektor	58	18 706	11,6	7,5
Církev	4	880	0,8	0,4

5.1.2 Organizace výuky v době mimořádných opatření

Informace o organizaci výuky ve školním roce 2020/2021 vycházejí z inspekčního elektronického zjišťování. Na základě zkušeností z předešlého školního roku byla většina ZUŠ na možnost distanční výuky do určité míry připravena. K připravenosti škol přispělo také Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT, které využilo přibližně 15 % ZUŠ. Většina těchto škol se snažila hledat vlastní cesty k zajištění vzdělávání podle konkrétních podmínek každé školy. Školy při poskytování vzdělávání buď postupovaly podle jednotných pravidel a zásad, nebo umožnily učitelům, aby sami zvolili nejvhodnější postup podle nároků jednotlivých oborů a potřeb žáků. Využívány byly především digitální technologie (téměř ve 100 % všech oborů), a to jak ve formě on-line (synchronní výuky), tak i výuky asynchronní.

V hudebním oboru probíhala individuální výuka zpravidla on-line formou prostřednictvím zvolené platformy doplněná o zasílané úkoly a podklady. Skupinová výuka častěji kombinovala synchronní a synchronní formy zasíláním nahrávek, úkolů apod.

Více asynchronní povahu měla výuka ve výtvarných oborech, což také odpovídá povaze těchto oborů. Zasílány byly samostatné práce žáků na základě zadání, on-line prostředí bylo používáno k prezentaci žáků.

Pro taneční obory byla distanční výuka nejsložitější. Převažující asynchronní výuka představovala zejména zasílaná videa a úkoly. Synchronní on-line výuku využívaly školy až později, kdy např. učitelé v on-line prostředí předváděli některé cviky apod.

V literárně-dramatickém oboru znamenal přechod k distanční výuce příležitost k většímu využívání možností digitální techniky. Výuka často probíhala kolektivně na zvolené platformě a byla doplňována o zasílané nahrávky, videonahrávky a prezentace.

V 68 % ZUŠ postupně přešli od distanční výuky k výuce prezenční ve formátu jeden učitel – jeden žák, což umožňovala hygienická opatření. Tato skutečnost potvrzuje, že ačkoliv učitelé distanční formu vzdělávání žáků v zásadě zvládli, upřednostnili nakonec prezenční způsob vzdělávání.

5.1.3 Zapojení žáků do distanční výuky

Zapojení žáků do distanční výuky v základním uměleckém vzdělávání není pro žáky povinné, vychází z dobrovolnosti a zájmu žáků. Účast žáků na této výuce proto nebyla stoprocentní a v jednotlivých oborech se značně lišila. V hudebním oboru představovala 98 % všech žáků, v literárně-dramatickém oboru 92 %, v tanečním oboru 86 % a ve výtvarném oboru, v kterém byla nejméně zastoupena přímá interakce učitele s žákem, 85 % žáků. Pokud vezmeme v úvahu skutečnost, že všichni tito žáci absolvovali také výuku distančními formami ve svých kmenových základních a středních školách a trávili tak relativně dlouhý čas připojení k digitální technice, je třeba uvedená procenta považovat za úspěch potvrzující vysoký zájem žáků o základní umělecké vzdělávání. Neúčast některých žáků byla způsobena také problémy s kvalitou připojení a digitální technikou.

5.1.4 Materiální podmínky pro zajištění distanční výuky

Vstupní materiální podmínky pro distanční vzdělávání byly v jednotlivých ZUŠ velmi rozdílné. Tyto školy byly digitální technikou dobře vybaveny jen ojediněle, a to v případech, kdy v některém svém oboru využívaly tyto technologie již dříve. Proto více než 80 % ZUŠ novou techniku pro zajištění distanční výuky nově pořizovalo. Jednalo se nejčastěji o notebooky a příslušenství pro nahrávání. Více než 30 % škol také posilovalo konektivitu, vytvářelo vlastní sítě a pořizovalo potřebný software. Okrajově byly nakupovány tablety a mobilní telefony. Učitelé 44 % škol mohli využívat vybavení školy z dřívějších let, naopak v 15 % škol učitelé používali výhradně vlastní techniku. 14 % učitelů přitom považovalo využívání digitálních technologií za nepříliš vhodné a v různých ohledech problematické, naopak 32 % učitelů si díky distanční výuce vyzkoušelo jiné vzdělávací postupy s využitím této techniky. Pro největší část pedagogů (44 %) byla distanční výuka především aktuálně využitelnou náhradou preferované výuky prezenční.

5.1.5 Podpora pedagogů při distanční výuce

Kvalita distanční výuky s využíváním digitálních technologií v období pandemie byla značně závislá na úrovni digitálních kompetencí učitelů i žáků. 96 % ředitelů ZUŠ považovalo za potřebné rozvíjet tyto kompetence učitelů pro efektivní využívání digitálních technologií, přičemž polovina z nich neměla přehled o individuálních potřebách jednotlivých učitelů. Pouze přibližně 20 % ředitelů konkretizovalo zaměření potřebného dalšího vzdělávání pedagogů na oblasti technických dovedností vést výuku prostřednictvím videokonferenčních systémů, znalostí kybernetického zabezpečení on-line výuky a dovedností účelného využívání digitálních technologií i v prezenční výuce.

Nejčastější formou podpory a poskytování zpětné vazby učitelům byly hospitace, které realizovalo necelých 50 % ředitelů škol, ať už formou připojení do virtuálního prostoru, ve kterém probíhala výuka, nebo fyzickou návštěvou v učebně, odkud učitel výuku vedl. Ředitel tak mohl reagovat na případné problémy technického i metodického charakteru. Naproti tomu více než 50 % ředitelů na možnost hospitovat hodiny zcela rezignovalo a omezilo poskytování zpětné vazby na pouhou kontrolu zpráv a výkazů činnosti učitelů. Tento administrativně byrokratický přístup je třeba považovat za významné negativní zjištění.

Vedle uvedených hospitací vedení škol probíhaly v přibližně 20 % ZUŠ i vzájemné hospitace učitelů připojením do on-line hodiny prostřednictvím využívané platformy.

Významnou příležitostí pro poskytování zpětné vazby učitelům a jejich podporu byly porady organizované vedením všech dotazovaných škol. Bohužel však jen v necelých 50 % škol byly porady zaměřené na výměnu zkušeností a reflexi distanční výuky. V ostatních školách byly porady zaměřené jinak, potenciál jejich přínosu pro zkvalitnění distanční výuky zůstal nevyužit.

5.2 Hodnocení žáků v období distanční výuky

V hodnocení žáků a jeho proměnách v období distanční výuky byl patrný v zásadě dvojitý přístup škol. Zatímco přibližně 50 % ředitelů stanovilo jednotný postup při hodnocení žáků, v druhé polovině škol ponechali ředitelé způsob hodnocení na jednotlivých učitelích. Ve 14 % škol probíhalo hodnocení žáků známkami na základě stejných pravidel a zásad, jaké byly používány v předchozí prezenční výuce. V 16 % škol při hodnocení žáků snížili učitelé nároky, v 6 % škol byla hodnocena mj. i pravidelnost účasti žáků při distanční výuce.

TABULKA 44 | Nejčastější charakteristiky hodnocení žáků

	Podíl škol (v %)
Učitelé reflektovali individuální možnosti žáků při distanční výuce.	20
Učitelé snížili nároky na žáky.	16
Bylo častěji využíváno formativní hodnocení.	13
Bylo hodnoceno plnění úkolů a spolupráce s učiteli.	11
Častěji bylo využíváno sebehodnocení žáků.	11
Na vysvědčení by používalo buď slovní hodnocení, nebo jeho kombinace s klasifikací známkami.	11
Učitelé hodnotili mj. aktivitu žáků.	9
Učitelé hodnotili mj. pravidelnou účast na distanční výuce.	6

5.3 Komunikace s rodiči žáků

Fyzické odloučení žáků od školy a jejich učitelů přineslo mj. zvýšené nároky na komunikaci všech účastníků včetně zákonných zástupců žáků. Vedle standardních prostředků, jako jsou nástěnky na webových stránkách školy (69 % škol), využívali učitelé nejčastěji běžné komunikační prostředky pro telefonickou (73 %) a e-mailovou (84 %) komunikaci a sociální sítě (32 %). Ačkoliv se nabízelo využití stejných platform, na kterých probíhala distanční výuka, tuto možnost používali učitelé jen v 27 % ZUŠ. 38 % škol také informovalo rodiče prostřednictvím školního informačního systému, přičemž 16 % jej aktivovalo právě v období

distanční výuky. Jen 50 % škol získávalo pravidelně zpětnou vazbu k výuce od zákonných zástupců a pouze necelé 1 % tuto zpětnou vazbu získalo prostřednictvím dotazníku.

Míra zapojení zákonných zástupců žáků do vzdělávacího procesu byla v jednotlivých školách různá. Ve 20 % ZUŠ spolupracovali se zákonnými zástupci žáků ve stejném rozsahu jako v předcházející prezenční výuce, 29 % škol tuto míru spolupráce individuálně modifikovalo podle potřeb žáků a možností rodičů, 43 % škol se snažilo, aby účast rodičů na vzdělávání žáků byla co možná minimální.

5.4 Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání

Ačkoliv uzavření základních uměleckých škol pro prezenční výuku v době pandemie představovalo pro školy i žáky značnou komplikaci, většina ZUŠ přistoupila k distanční výuce aktivně a udržela vzdělávací proces na nezbytné úrovni kvality. Pro mnohé školy a jejich učitele představovalo období distanční výuky také příležitost pro rozvoj digitálních kompetencí, doplnění digitální techniky, na základě kterých se dá předpokládat využívání této techniky i v průběhu prezenční výuky.

Pozitivní zjištění

- Přes uzavření škol pro prezenční výuku nedošlo k významnému poklesu počtu žáků zapojených do základního uměleckého vzdělávání.
- Téměř ve 100 % oborů jednotlivých škol probíhala distanční výuka s využitím digitálních technologií s vysokým zastoupením synchronní on-line výuky.
- Výrazná většina žáků všech oborů se distanční výuky účastnila, což potvrzuje vysoký zájem žáků o základní umělecké vzdělávání.
- Více než 80 % ZUŠ pořizovalo pro zajištění distanční výuky novou techniku.
- 96 % ředitelů ZUŠ považovalo za potřebné rozvíjet kompetence učitelů pro efektivní využívání digitálních technologií.
- V 50 % škol ředitelé stanovili jednotný postup při hodnocení žáků.

Negativní zjištění

- Více než 50 % ředitelů v době distanční výuky zcela rezignovalo na možnost hospitovat hodiny a omezilo poskytování zpětné vazby na pouhou kontrolu zpráv a výkazů činnosti učitelů.
- V necelých 50 % škol nebyly porady zaměřené na výměnu zkušeností a reflexi distanční výuky.
- V polovině škol ponechali ředitelé způsob hodnocení výlučně na jednotlivých učitelích.
- Pouze minimum škol využilo možnost získat zpětnou vazbu od zákonných zástupců žáků.

Doporučení pro školy

- Rozvíjet manažerské dovednosti ke zvyšování efektivity řízení, poskytování zpětné vazby vyučujícím, průběžně inovovat procesy řízení.
- Nastavit systém autoevaluace školy tak, aby zjištění mohla sloužit k dalšímu rozvoji školy a také k vyšší participaci pedagogů na něm.
- Podporovat pedagogy v jejich dalším vzdělávání, motivovat je v zapojení do tvorby plánu dalšího vzdělávání a sledovat uplatnění získaných znalostí a dovedností ve výuce.
- Prosazovat ve výuce uplatňování pestřejších metod a forem práce s podporou rozmanitých pomůcek, didaktické techniky a informačních technologií, uplatňovat formy a metody podporující činnostní učení, důsledně akcentovat prostředky formativního hodnocení.

Doporučení pro zřizovatele

- Průběžně sledovat a vyhodnocovat materiální podmínky ZUŠ s cílem rozšiřovat materiálně-technické vybavení realizovaných oborů.
- Podporovat efektivní rozvoj činnosti škol, jejich zapojení do oborových i mezioborových projektů a spolupráci s dalšími subjekty v místě i s vnějšími profesními a sociálními partnery.

Doporučení na úrovni systému

- Systémově podporovat mimořádně nadané žáky, hledat nové a efektivnější formy podpory, kromě stávajícího systému soutěží, přehlídek a zahraničních výměn rozvíjet institucionální spolupráci, zejména s vysokými školami uměleckého zaměření.
- Rozšířit nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřenou na podporu kreativity a pestrosti metodických postupů v jednotlivých oborech a specializacích.
- Podporovat i takové formy přehlídek a tvůrčích dílen, které upřednostňují před soutěžením a výkonovým charakterem přínos vzájemné tvůrčí inspirace a motivace.

Doporučení pro školy, zřizovatele a MŠMT z distanční výuky je uvedeno v tematické zprávě Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách¹¹⁶, která je přílohou této výroční zprávy.

¹¹⁶ [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zaklad-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zaklad-(1))

A large, hollow outline of the number 6, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

6

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

6 ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY

Školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (dále „zařízení“ nebo „školské zařízení“) jsou určena pro děti a mládež ve věku zpravidla od tří do osmnácti let, popřípadě do 26 let, pokud se připravují na budoucí povolání. Děti jsou do nich umísťovány prostřednictvím soudů na základě předběžného opatření, nařízené ústavní výchovy nebo uložené ochranné výchovy. Dětem poskytují plné přímé zaopatření, tj. stravování, ubytování a ošacení a další péči, kterou by jim za jiných okolností měli dát rodiče, včetně úhrady zdravotní péče, léčiv a zdravotnických prostředků. Zařízení zajišťují dětem výchovu a vzdělávání s cílem předcházet vzniku a rozvoji poruch chování dítěte nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování.

Školská zařízení se dělí podle účelu na diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Zařízením pro preventivně výchovnou péči je středisko výchovné péče. Účelem diagnostického ústavu je zajistit komplexní diagnostiku dítěte, na jejímž základě je vypracován individuální program pomoci, obsahující charakteristiku specifických potřeb klienta a návrhy doporučených metod, přístupů a prognózu jeho dalšího vývoje. Dětský domov zajišťuje péči o děti, které vyžadují vedení a kontrolu. Děti, které mají závažné poruchy chování, jsou umísťovány do dětského domova se školou nebo výchovného ústavu. Vyžadují stálé vedení a kontrolu, ale i případnou soustavnou intenzivní individuální péči.

Školská zařízení zajišťují těmto dětem i přístup ke vzdělávání. Součástí dětských domovů se školou jsou základní školy, kde jsou žáci vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nebo pro obor vzdělání základní škola speciální. Ve výchovných ústavech se děti připravují na výkon budoucího povolání, kde jim vytvářejí příznivé podmínky pro studium v oblasti středního vzdělávání v různých oborech, a to v délce trvání od jednoho roku do tří let. Děti z dětských domovů docházejí do školy v místě sídla dětského domova a mají svůj vzdělávací program pro volnočasové aktivity. Zařízení jsou nejčastěji zřizována krajem, v menší míře MŠMT a v jednotlivých případech soukromým subjektem nebo církví.

Česká školní inspekce při inspekční činnosti v zařízeních hodnotila míru naplňování Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči a Standardů kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče. K hodnocení využívala Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání schválených MŠMT v modifikaci pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče. Informace o zařízeních získávala i prostřednictvím hospitací, kterých bylo provedeno při různých činnostech rodinných a výchovných skupin celkem 372, a z řízených rozhovorů s některými dětmi, kterých bylo realizováno 410.

Česká školní inspekce se při hodnocení jednotlivých zařízení zaměřovala hlavně na reálnost koncepce jednotlivých zařízení, na funkčnost specializovaných programů v zařízení, implementaci programů rozvoje osobnosti dětí (dále „PROD“) do praktického života zařízení, realizaci vzdělávání ve školách při zařízení i v externích školách, ukládaná opatření ve výchově, zabezpečení odborných činností specializovanými pracovníky, organizaci a funkčnost diagnostických činností a na specifické problémy zařízení, které byly identifikovány při předcházejících inspekčních činnostech. Vedení všech sledovaných zařízení vydalo doporučení pro postupy a opatření případné izolace nebo karantény v souvislosti s covidem-19 a zajistilo zdravotnický materiál i prostory pro případnou izolaci dětí kvůli pandemii koronaviru. Dětské domovy zabezpečily materiální i personální podmínky pro distanční vzdělávání v externích školách.

ČŠI ve sledovaném období provedla inspekční činnost v 41 školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče zřizovaných krajem, soukromým subjektem nebo MŠMT. Hodnoceno bylo 36 dětských domovů, jeden dětský domov se školou, čtyři výchovné ústavy a jedno středisko výchovné péče. Některá školská zařízení sdružovala více součástí. Převažovala inspekční činnost v dětských domovech (87,8 % ze všech sledovaných zařízení), do nichž jsou umísťovány především děti, které sice nemají závažné poruchy chování, ale které vyžadují vedení a kontrolu.

6.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

6.1.1 Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Počty školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivní péče jsou totožné jako v loňském školním roce. Náhradní výchovnou péči ve školním roce 2020/2021 zajišťovalo v České republice celkem 203 zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Stejně jako v loňském školním roce fungovalo nepřetržitě 137 dětských domovů, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných ústavů a 13 diagnostických ústavů. Nejčastějším zřizovatelem je kraj, který v Čechách a na Moravě zřizuje 127 dětských domovů. Dalším je MŠMT, které spravuje jeden dětský domov, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných ústavů a 13 diagnostických ústavů, tedy celkem 67 zařízení. Soukromý sektor provozuje šest dětských domovů a tři dětské domovy zřizuje církev.

Preventivně výchovnou péči zajišťovalo v uplynulém školním roce 32 středisek, o jedno méně než ve školním roce 2019/2020. Internátní formou zajišťovalo péči 19 a celodenní formou devět středisek. Střediska výchovné péče tak evidovala v letošním školním roce 12 268 klientů. Počet klientů středisek klesl meziročně o 2 651 klientů. Péči internátní formou evidovala střediska u 904 klientů a péči celodenní formou u 192 klientů. I zde je meziročně zaznamenán pokles počtu o desítky dětí. To může být důsledek restrikcí v souvislosti s pandemií koronaviru.

Celkem bylo ve školním roce 2020/2021 ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno 6 446 dětí. To je oproti loňskému školnímu roku o 107 dětí méně. Od školního roku 2016/2017 se počty dětí v těchto zařízeních pohybují v rozmezí od 6 345 do 6 553. Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech – 66,8 %, ve výchovných ústavech bylo umístěno 16,1 % a dětských domovech se školou 11,5 % ze všech umístěných dětí. Počet dětí umístěných v zařízeních se meziročně snížil o stovku, vzájemné rozložení dětí v jednotlivých typech školských zařízení se změnil pouze o jednotky procent. S nařízenou ústavní výchovou bylo v zařízeních 5 292 dětí, s předběžným opatřením 600 a s uloženou ochrannou výchovou 121. Zařízení pečovala také o nezletilé matky s jejich nezletilými dětmi – celkem jich bylo 64. O prodloužení pobytu v zařízení vzhledem k dokončování přípravy na budoucí povolání požádalo 395 dětí.

TABULKA 45 | Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV

Sledovaný parametr ČR (Statistika MŠMT)	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Celkem	203	100,0	6 446	100
Dětský domov	137	67,5	4 303	66,8
Dětský domov se školou	28	13,8	740	11,5
Výchovný ústav	25	12,3	1 035	16,1
Diagnostický ústav	13	6,4	368	5,7

6.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Hodnocená školská zařízení vzhledem ke stanovené kapacitě umístěných dětí ve většině případů (92,9 %) splňovala materiální a hygienické podmínky. V porovnání s předchozím školním rokem 2019/2020 je však zaznamenán mírný pokles z 96 % na 92,9 %. ČŠI zaznamenala významné navýšení nevyhovujících podmínek – ze 4 % na 7,1 %. Stav lze hodnotit jako důsledek pandemie způsobené covidem-19 (omezení investic, restriktivní opatření).

Zařízení více akcentovala bezpečnost a ochranu zdraví dětí. Ředitelé zpracovali a zveřejnili směrnici k chování i postupům při karanténě a řešení krizových situací. Dětem byla věnována péče nepřetržitě, někteří pedagogové v důsledku karantény byli s dětmi po celou dobu jejího trvání. Přes tato opatření byly ojediněle zjištěny nedostatky při vyhledávání rizikového chování dětí a jejich následného řešení.

Pozitivním zjištěním jsou vyhovující technické podmínky odpovídající kapacitě zařízení a potřebám dětí, které splňovala všechna navštívená zařízení. Bezbariérový přístup mělo pouze 19 % z nich. Kontrolované dětské domovy přijímají děti s tělesným postižením minimálně (z 1 148 dětí umístěných v DD jich bylo pět s tělesným postižením).

Zařízení mají specifikována pravidla pro zajištění ochrany při používání stavebně-technických prvků v 76,2 %. Ve 23,8 % používány nebyly nebo nebyly dostatečně zpracovány. Všechny objekty jsou chráněny uzamčením vchodů, pravidla vstupu jsou dětem známa.

TABULKA 46 | Prostorové uspořádání a vybavení zařízení se podobá fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí – podíl zařízení (v %)

Prostorové uspořádání a vybavení zařízení se podobá fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí	Podíl
Rozhodně ano	62,5
Spíše ano	27,5
Spíše ne	7,5
Rozhodně ne	2,5

Vybavením a uspořádáním prostorů se naprostá většina školských zařízení snaží vytvořit nebo se přiblížit fungování běžné rodiny (až 90 %). Jde o zvýšený nárůst oproti poslednímu zjištění, kdy tomu tak bylo v 82 %. Z pozice zajištění soukromí (v několika případech) dle Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči děti neměly k dispozici uzamykatelné skříňky a vlastní pracovní místo. Chyběly také prostory pro společné akce a terapie s klienty (20 % ředitelů zařízení má potřebu investovat do prostor pro terapie). Ojedinele byl shledán pozitivní posun v úpravách vnitřních prostor. Ředitelé uvedli potřebu investic do budovy v 67,5 %, do vybavení ICT pak v 35 %. Během pandemie se zařízení potýkala se zajištěním kapacit informačních technologií včetně přístupu k internetu. V této oblasti v mnoha případech vypomohly školy, kam děti docházely. Dětské domovy více využívají k obnově vybavení pomoc různých nadací a sponzorů. Ve větší míře nastal posun v přípravě dětí na samostatný život v pronajatých bytech mimo zařízení, a to díky dobrým vztahům s příslušnými městskými úřady.

6.1.3 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Navštívená zařízení hospodařila s přidělenými finančními prostředky ze státního rozpočtu a s příspěvky od zřizovatele úsporně. Neinvestiční výdaje pokrývaly zajištění chodu zařízení. Z důvodu pandemie byly omezeny finanční prostředky na rekonstrukci a větší údržbu zařízení. Na obnovu zařízení využívali ředitelé také bezúplatného převodu nepotřebného majetku státu a pravidelné čerpání vlastních fondů. V naprosté většině usilují o získání dalších finančních prostředků na vylepšování činnosti zařízení, využívají nabídky sponzorů, firem a nadací. Kapesné bylo dětem u kontrolovaných zařízení (v 97,4 %) vypláceno podle ustanovení ve vnitřním řádu a bylo zabezpečeno v souladu s předpisy. V jednom zařízení byly zjištěny nedostatky v jejich vyplácení, kdy dítě dostalo více finančních prostředků, než na kolik mělo nárok. Veškeré finanční prostředky dětí byly zabezpečeny v souladu s předpisy. Veřejnosprávní kontrola v letošním školním roce v zařízeních neprobíhala.

Za rok 2020 činily veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 4 457,2 mil. Kč. Podíl z veřejných výdajů na vzdělávání byl 1,7 %. Z tabulky vyplývá, že ačkoli lze pozorovat pozvolný nárůst veřejných finančních prostředků, v oblasti vzdělávání jsou rozdíly v jednotlivých letech minimální.

TABULKA 47 | Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Stav v roce	2017	2018	2019	2020
Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v mil. Kč	3 216,5	3 571,1	4 057,9	4 457,2
Podíl výdajů na vzdělávání (v %)	1,8	1,6	1,6	1,7

6.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V oblasti zabezpečení péče o děti kvalifikovanými pedagogy se školská zařízení dlouhodobě potýkají s problémy. I přes zlepšující se platové podmínky pedagogů se během probíhající epidemie vyostřila situace v oblasti personálního zabezpečení školských zařízení za poslední rok. Trvalý slabý zájem odborné veřejnosti hledat pracovní uplatnění v těchto specifických školských zařízeních z důvodu náročného a stresujícího prostředí byl v tomto školním roce umocněn rychle se měnícími pracovními podmínkami vyžadujícími značnou pracovní flexibilitu, ale i zvýšenými pracovními nároky. Ke konkurzním řízením na místa ředitelů těchto zařízení (15) se ve 46,7 % přihlásil pouze jeden uchazeč, dva uchazeči byli zastoupeni ve 26,7 %. Nejvhodnějším uchazečem byl určen dosavadní ředitel školského zařízení ve 23,1 %, jiný uchazeč z daného zařízení byl zastoupen ve většině (76,9 %).

Nezlepšila se ani genderová vyváženost pedagogických pracovníků v dětských domovech, ve kterých limituje výsledky a efektivitu péče také nulové či nízké zastoupení mužského vzoru v rámci rodinných skupin. I kvůli výše zmíněnému nebyla část školských zařízení schopna na aktuální situaci pružně reagovat a počty pedagogických pracovníků ve službě nebyly dostatečně upravovány ve vztahu k počtům a potřebám dětí. Dlouhodobě vyšší počet dětí bez adekvátní péče pak mohl mít za následek častější výskyt sociálněpatologických jevů v rodinných nebo výchovných skupinách či v celých zařízeních. Důsledky práce v extrémně náročném prostředí se projevily i v absolutních číslech. Oproti minulému školnímu roku jen 31 % zařízení v oblasti kvalifikačních požadavků na výkon práce pedagogů plně splňovala požadovaná kritéria. Ve srovnání s minulým školním rokem je to nárůst o 19 % nekvalifikovaných pedagogů, což je silně negativní zjištění.

Aktuální negativní trend při zajištění péče o děti kvalifikovanými pedagogy se projevily i při hodnocení zařízení. Nedostatečná odborná znalost či profesionalita byla zjištěna u pedagogů v 38,1 %, na základě tohoto zjištění pak bylo školské zařízení hodnoceno v úrovni jako vyžadující zlepšení. Všichni pracovníci školských zařízení byli bezúhonní, nebylo zjištěno porušení zákonných předpisů. Podmínka psychické způsobilosti u pedagogických pracovníků nebyla dodržena v jednom školském zařízení. Jisté riziko hrozí u čtvrtiny zařízení, která nemají stanoven způsob přijímání a působení dobrovolníků, externistů ve vztahu k umístěným dětem.

Nižší průměrný počet odborných specialistů, etopedů či psychologů oproti minulému roku není důsledkem výrazně zhoršujícího se personálního stavu v těchto zařízeních, ale skutečnosti, že v minulých letech bylo ve školním roce hodnoceno více diagnostických a výchovných ústavů či dětských domovů se školou, ve kterých tito odborníci poskytují dětem většinou systematickou specializovanou péči. Ačkoliv průměrný počet 0,7 speciálního pedagoga – etopeda a 0,8 psychologa na první pohled nevypadá děsivě, běžné dětské domovy tuto specializovanou péči poskytují v lepším případě pouze intervenčně, systematickou a komplexní péči jen výjimečně, což možnosti poskytované péče omezuje.

Školská zařízení si většinou (v 81 %) nastavila pro osobnostní a profesní rozvoj svých pracovníků jasná pravidla ve způsobu jejich podpory. Ostatní zařízení toto nepraktikovala a téměř stejná část z nich neměla stanovená postupy pro pravidelné hodnocení a kontrolu zaměstnanců. Uvedená zjištění jdou ruku v ruce se skutečností, že 19 % zaměstnanců nebylo seznámeno se způsobem či systémem odměňování. Výše zmíněné nedostatky zařízení v oblasti vedení a rozvíjení odborných a profesních dovedností pedagogického sboru, motivace pedagogů a podpory jejich aktivity pouze prohlubují obecně špatnou personální situaci napříč regiony. Pouze necelá polovina zařízení splňovala kritéria v úsilí vedení zařízení o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání.

6.1.5 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Většina navštívených školských zařízení vykazovala v oblasti řízení nedostatky, které ve větší či menší míře limitovaly jejich bezproblémový chod. Významná část z těchto nedostatků vycházela z oblasti řízení a odrážela se v nejasné představě vedení zařízení o dalším směřování organizace. Téměř u třetiny z nich vizi rozvoje pedagogové nesdíleli a nenaplnovali. Toto zjištění také souhlasí se skutečností, že pětina zařízení své cíle či kvalitu poskytované péče nemá vůbec nebo jen částečně vymezené, a tedy ani nemůže sama interně dosažení těchto cílů hodnotit. Do každodenního provozu školských zařízení se rovněž negativně

(v 31 %) promítla skutečnost, že tato zařízení neměla dostatečně srozumitelný vzdělávací program pro rodiče a pedagogy. Nevhodně nastavená pravidla pak svou formálností či nefunkčností neumožňovala účastníkům vzdělávání se zařízením konstruktivně komunikovat či se podílet na jeho fungování. Na druhou stranu se většině školských zařízení daří zvyšovat kvalitu poskytované péče prostřednictvím smysluplné a účelné spolupráce s externími subjekty. 12 % z nich však postupy spolupráce s vnějšími organizacemi neměla definovány, což limituje jejich působení, a tedy kvalitu poskytované péče. S výše uvedenými nedostatky se pojí také skutečnost, že téměř polovina navštívených subjektů nevěnovala dostatečnou pozornost kontrole a efektivnímu vyhodnocování vlastní práce. Účinnost přijímaných opatření byla v této souvislosti v jednom případě hodnocena jako nevyhovující.

Ředitelé dlouhodobě využívají nabízených možností ke svému vlastnímu profesnímu a odbornému růstu prostřednictvím kurzů a seminářů – většinou v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Převážně se zaměřovali na rozvoj znalostí a dovedností uplatňovaných při řízení zařízení (legislativa, ekonomická a finanční oblast). Tito ředitelé také prohlubovali svoji kvalifikaci z velké části v oblasti prevence rizikového chování dětí a žáků, bezpečnosti a ochrany zdraví. Pouze malá část z nich absolvovala vzdělávání zaměřené např. na diagnostiku a diagnostické nástroje, klima třídy či skupiny s žáky/děťmi se SVP či terapeutický výcvik. Většinu těchto vzdělávacích akcí pak hodnotili přínosně. Nejnižší spokojenost (16,7 %) se projevila u supervize školských zařízení, což lze vyhodnotit jako negativní zjištění. Počet ředitelů či zástupců vedení, kteří nepovažují vlastní vzdělávání za prioritu při řízení organizace a v posledních dvou letech se žádné vzdělávací akce nezúčastnili, stoupl na 35 %. I při zohlednění omezených možností vzdělávání kvůli pandemii covidu-19 lze tento fakt považovat za negativní zjištění.

Většina navštívených zařízení měla dostatečně zabezpečenu ochranu osobních a citlivých údajů, měla nastaveny způsoby pro možné stížnosti dětí či jejich zákonných zástupců. Část oslovených dětí však ve svých odpovědích uvedla (12,4 %), že neví, jak a s kým mají své problémy řešit. Také skutečnost, že jen nadpoloviční většina dětí (53,4 %) byla s řešením svých žádostí, stížností a návrhů plně spokojena, dokladuje u velké části zařízení pouze deklarování tohoto práva dítěte ve vedené dokumentaci zařízení, a ne jeho uplatňování v praxi. Z analýzy odpovědí dětí vyplývá, že více než 90 % dětí je v zařízení spokojených. Problémy v oblasti nedostatku jídla, oblečení či kapesného zjištěny nebyly.

6.1.6 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Všechny děti byly ve sledovaných zařízeních umístěny rozhodnutím soudu na základě předběžného opatření, nařízené ústavní výchovy nebo uložené ochranné výchovy. Při přijímání spolupracovala všechna zařízení s příslušnými zúčastněnými, zejména s odborem sociálněprávní ochrany dítěte. Zařízení určilo přijímaným dětem klíčového pracovníka (95 % zařízení), který děti také nejčastěji přijímal (pedagogický nebo sociální pracovník), aby s nimi mohl navázat kontakt. Všechny děti při přijetí dostaly informace o cílech a možnostech péče ze strany zařízení, na koho se mohou obracet, když budou potřebovat pomoc, a jak bude probíhat kontakt s jejich blízkými osobami. Měly také možnost sdělit pracovníkům zařízení svá přání, představy a očekávání. Při této příležitosti byly děti seznámeny se svými právy a povinnostmi. Tento proces při přijímání dítěte nejčastěji zajišťovalo vedení zařízení a posléze byl upřesňován skupinovými vychovateli nebo klíčovými pracovníky. Při rozhovorech s inspektory 98 % dětí uvedlo, že s právy a povinnostmi byly seznámeny, ale 12,7 % z oslovených dětí nevědělo, kde by přehled svých práv a povinností našly, a 12,4 % dětí nevědělo, že se mohou obracet se žádostmi, stížnostmi a návrhy na ředitele, ostatní pedagogické pracovníky nebo Českou školní inspekci. Tato data jsou velmi podobná jako v loňském roce, nedošlo tedy ke zlepšení v informovanosti. Přijímací proces patrně proběhl pouze formálně tak, aby naplnil předepsané náležitosti, ale z rozhovorů s dětmi vyplývá, že jeho efektivita je velmi nízká. Klíčového pracovníka, který je průvodcem svěřeného dítěte, buď vůbec neurčilo, nebo mu neurčilo roli ve vztahu k naplňování potřeb dítěte 5 % zařízení. Sourozence neumístilo ve stejné rodinné nebo výchovné skupině, popř. nevytvořilo podmínky pro jejich blízké soužití zhruba 7 % zařízení.

V zařízeních dlouhodobě přetrvává nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí. V letošním školním roce ČŠI zaznamenala mírné zlepšení, které však není nijak významné. Komplexní diagnostika proběhla z celkového počtu 6446 umístěných dětí pouze u 1655 dětí (25,7 %), což je 1% zlepšení oproti loňskému roku. Z dětí zařazených do výchovného ústavu nebo dětského domova se školou, což jsou děti se závažnými

poruchami chování, nesamostatné a vyžadující stálé vedení a kontrolu, neproběhla komplexní diagnostika u 641 dětí (36,1 %), což znamená pouze 2% zlepšení oproti loňskému roku. K markantnějšímu zlepšení došlo u komplexní diagnostiky, kterou si zajistilo samo zařízení, a to o 15 %. Z navštíveného počtu 41 zařízení si zajistilo komplexní diagnostiku 19 zařízení (45,2 %). Z toho 47,4 % zařízení ji však neprovádělo svými odbornými pracovníky, které často nemá, ale prostřednictvím některého externího odborného pracoviště, nejčastěji spádového diagnostického ústavu nebo střediska výchovné péče. Pravidelnou a systematickou péči etopeda tak nemá zajištěnu 48 % sledovaných zařízení, psychologa 44 % zařízení.

6.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Hospitační činnost byla v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy realizována ve školním roce 2020/2021 celkem 372krát. V rodinných, výchovných či jiných typech skupin bylo zapsáno 2 647 dětí, většina těchto skupin byla naplněna z více než 75 %, a to je žádoucí. V polovině těchto skupin dětí bylo zapsáno tři a více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což je oproti minulému školnímu roku nárůst o 10 %. Péče o tyto děti sice byla v 8,3 % podpořena souběžně působícími pedagogy a v 13,4 % odbornými pracovníky (etoped, psycholog, terapeut), pořád se však jedná o nepřiměřenou a neodpovídající situaci v zařízení.

Při své práci se pedagogové dostatečně věnovali rozvoji osobnostních vlastností a sociálních dovedností dětí. Ve více než 85 % případů bylo toto kritérium hodnoceno na úrovni očekávané či výborné. Také ve většině hospitací pedagogové vhodně využívali různorodé vzdělávací postupy. Takto dobře si však pedagogové bohužel nevedli při stanovení vzdělávacích strategií se zohledněním individuálních potřeb dětí. V necelé polovině případů bylo zjištěno, že při plánování a realizaci výchovně-vzdělávací činnosti pedagogové nevycházeli z individuálního vzdělávacího pokroku dítěte, z poznatků zjištěných jeho systematickým pozorováním a sledováním, ale pouze z obecně známých principů výchovy a vzdělávání. Hospitace byly realizovány z více než 20 % případů u pedagogů bez odborné kvalifikace dle zákona o pedagogických pracovnících a jejich odborná činnost byla absencí vzdělání znatelně limitována.

Stejně jako v minulých letech bylo zjištěno, že při vzdělávání pedagogové preferují zhruba v polovině případů rozvoj složky rozumové a pracovní, tento trend z minulých let přetrvává. I dalším významným oblastem (tělesná, mravní a estetická) věnovali pedagogové v rámci rozvoje dětí přiměřenou pozornost. Aktivita pro rozvoj dětí v oblasti ekonomické, sociální či dramatické byly zaznamenány jen ojediněle a tyto činnosti také nebyly dostatečně zohledněny v rámci plánování týdenních programů výchovně-vzdělávací činnosti či v ročním programu výchovně-vzdělávací činnosti. K naplňování cílů výchovy a vzdělávání využívali pedagogové obdobně jako v minulých letech pracovní činnosti (27,2 %) a přípravu na vyučování (29,8 %). Rekreační, sportovní či výtvarné aktivity měly také dostatečné zastoupení (u pětiny) a právě v době pandemie hrály významnou roli při odbourávání stresu, nepohodlí nebo i apatie. Ta se často projevovala jako důsledek omezené možnosti chodit na vycházky či udržovat běžné vrstevnické vztahy v přirozeném sociálním prostředí (škola, organizace zájmové a volnočasové).

TABULKA 48 | Složka výchovy sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Složka výchovy sledované činnosti	Podíl
Rozumová	59,4
Pracovní	49,2
Mravní	21,8
Estetická	27,2
Tělesná	24,5
Ekologická	8,3
Dramatická	1,6
Politická	0,3
Ekonomická	3,2

Pedagogové při výchovně-vzdělávací činnosti používali různorodé metody, dominantně využívali při vzdělávání povzbuzování dětí (80 %), což je vzhledem k vysoké efektivitě této metody při dosahování cílů žádoucí. Také další použité metody vlastního příkladu, kooperace či požadavku, které se blížily 50% hranici, vhodně motivovaly děti v průběhu činnosti a napomáhaly jejich zdárnému a úspěšnému splnění. Méně využívané výchovně-vzdělávací metody (inscenační, situační, rituály či potlačování), které při vedení dětí mají své opodstatnění, nejsou pedagogy dlouhodobě příliš využívány a je otázkou, proč tomu tak je. Při hospitační činnosti učili pedagogové děti nejčastěji samostatnosti, spolupráci a práci s informacemi. Protipólem mezi sledovanými činnostmi byla environmentální či multikulturní výchova nebo budování kulturního povědomí, které byly zastoupeny méně než z 10 %.

TABULKA 49 | Použité metody ve sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Použité metody ve sledované činnosti	Podíl
Příklad	46,8
Povzbuzování	79,3
Potlačování	8,9
Cvičení	24,2
Přesvědčování	23,4
Kooperace	41,1
Metoda požadavku	48,9
Metoda režimu	28,5
Soutěže	12,4
Rituály	9,1
Hodnocení	25,3
Metoda inscenační	1,1
Metoda situační	8,1
Jiná metoda	1,3

Děti při činnostech projevovaly zájem a aktivitu. Pedagogům se také dařilo děti průběžně hodnotit, což je motivovalo k další činnosti. V téměř 90 % případů byly tyto činnosti propojeny s praktickým využitím v běžném životě. Oproti minulému roku měly děti dostatek prostoru a času rozvíjet své občanské kompetence. Příležitostí k rozvíjení kompetencí k řešení problémů sociálních, personálních a komunikativních poskytovali pedagogové dětem stejně jako v minulých letech dostatek. Zastoupení kritického myšlení a schopnosti argumentovat se vyskytovalo v 16,4 % hospitací, což je pokles o více než 10% bodů a toto zjištění je v souladu se skutečností, že děti jsou málo vedeny ke zhodnocení vlastní činnosti, k sebehodnocení pak pouze v jedné třetině případů.

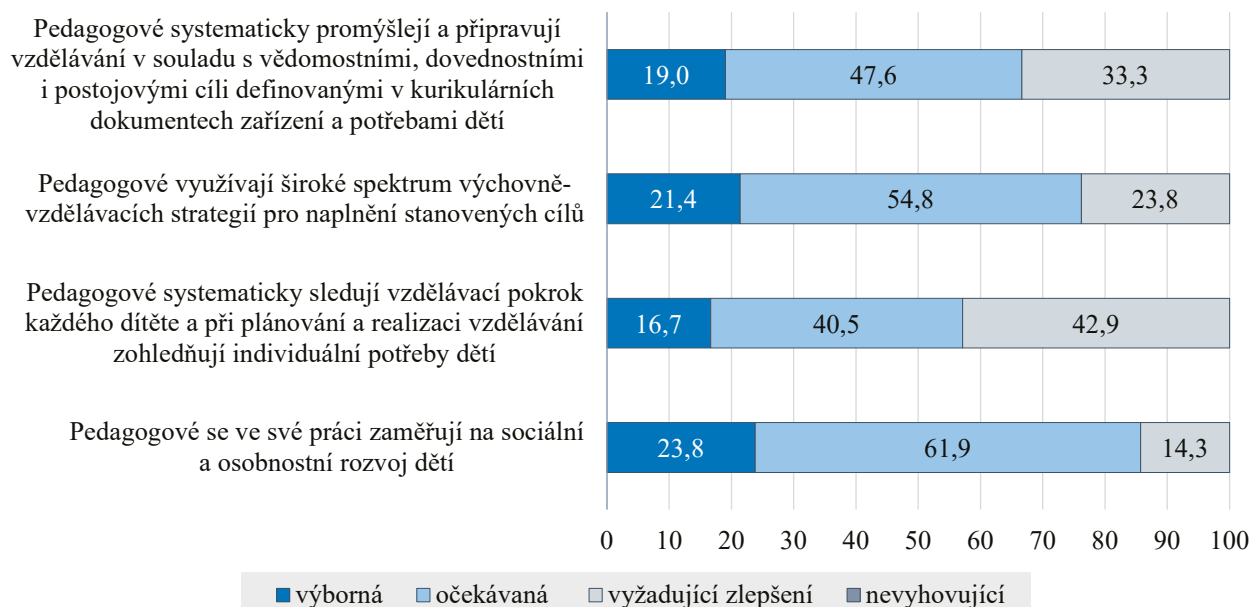
Pedagogové při hospitacích vedli své činnosti většinou účelně k dosažení stanovených cílů s přihlédnutím k věku a individuálním potřebám dětí. V pohospitačních rozhovorech svou vlastní práci také vhodně reflektovali. V třetině případů však pedagogové neznali význam použitých metod pro dosažení cílů dětí, v souladu s nimi nehodnotili svoji činnost ve 40 % případů nebo ji hodnotili formálně v 13,4 %, což odpovídá vyjádření dětí v rozhovorech, které své cíle vůbec neznaly. Výše uvedená zjištění snižují efektivitu výchovně-vzdělávací činnosti a jsou důsledkem jednak nevalné personální situace v těchto zařízeních, jednak nedostatečné kontroly či metodického vedení.

TABULKA 50 | Sledovaná činnost rozvíjela – podíl hospitací (v %)

Sledovaná činnost rozvíjela	Podíl
Kreativitu dětí	29,6
Samostatnost	73,4
Schopnost spolupráce	52,4
Práci s informacemi	39,0
Kritické myšlení a schopnost argumentace (schopnost vlastního názoru a náhledu)	16,4
Technické dovednosti (praktické a rozumové dovednosti)	30,4
Kulturní povědomí	9,1
Multikulturní výchovu	1,9
Environmentální výchovu	9,9
Žádnou z uvedených oblastí	1,1

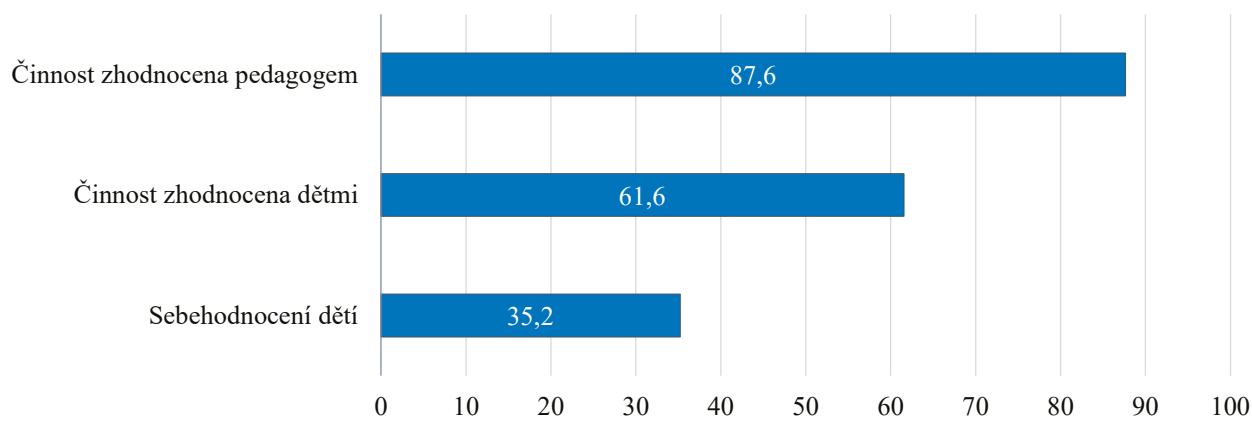
6.2.1 Realizované výchovné a vzdělávací metody

V 41 navštívených zařízeních byly shledány rozdíly kvality v oblasti plánování výchovně-vzdělávací činnosti. Zvýšil se podíl výborné kvality na 19 % (proti minulému zjištění 16 %), také se snížil podíl vyžadující zlepšení, a to na 33,3 % (minulý rok to bylo 36 %). Stěžejní problém je v systematickém provázání mezi vzdělávacím programem zařízení (bývá spíše formálního rázu), ročním plánem výchovně-vzdělávací činnosti a týdenními programy výchovně-vzdělávací činnosti. V týdenních programech výchovně-vzdělávací činnosti je nabídka pestrá, chybí však dílčí úkoly z programu rozvoje osobnosti dítěte (dále „PROD“) a jejich hodnocení (dle standardů kvality péče). PROD není vždy efektivně plánován a hodnocen za spoluúčasti a sebehodnocení dětí. Tento stav byl zjištěn ve 42,9 %. Ve sledované praktické výchovně-vzdělávací činnosti bylo konstatováno vyžadující zlepšení ve 14,3 %, zvýšil se však i podíl výborné kvality na 23,8 %. Do velké míry dosavadní stav ovlivnila pandemie, kdy bylo nutné výchovně-vzdělávací strategie zaměřit na zajištění podmínek při distanční výuce, režimově upravit plnění školních úkolů a efektivně zajistit nabídkové vzdělávací i odpočinkové činnosti v průběhu dne, a to průběžně až do večerky dětí. Pedagogové řešili činnosti, které nahrazovaly uzavřené zájmové kroužky mimo zařízení, kam děti v běžném provozu docházely. Vzhledem k tomu, že odjezdy dětí k zákonným zástupcům byly omezené, v době karantény zamezené, důraz byl kladen na informovanost zákonných zástupců o vzdělávání i stavu dětí a zvýšila se frekvence telefonického či elektronického kontaktu s dětmi.

GRAF 35 | Výuka – podíl zařízení (v %)

V hodnocení výchovně-vzdělávací činnosti byl sledován rozdílný přístup. Převládá obecné hodnocení aktuální konkrétní činnosti, oproti loňskému školnímu roku se k němu méně vyjadřují děti (61,6 %), sporadicky je využíváno sebehodnocení (35,2 %, v minulém školním roce to bylo 51 %). Efektivnější hodnocení směrem k dítěti je uplatňováno při přípravě a plnění školních povinností. Pozitivním zjištěním je využití motivační funkce hodnocení v 88,4 %, což se projevilo v 93,8 % v projevené aktivitě a zájmu dětí. Zlepšilo se hodnocení činností směrem k programům rozvoje osobnosti, v 13,4 % jde pouze o formalitu bez vazby na PROD. Nadále přetrvává disproporce mezi plánováním, realizací a hodnocením pokroku dítěte.

GRAF 36 | Hodnocení výuky – podíl hospitací (v %)



Systém hodnocení chování dětí je vytvářen dle podmínek zařízení a skladby dětí. V některých případech se na hodnocení podílejí další odborníci (etoped, speciální pedagog, psycholog). Jiná praxe je v dětských domovech, některé se zaměřují na neoficiální průběžné hodnocení a na večerní hodnocení dne. Byl zaznamenán i aktivní podíl dětí na tvorbě pravidel hodnocení a následných důsledků chování. Tím jim bylo zajištěno maximální porozumění, respektování kritérií a spoluúčast na jejich pozitivním rozvoji.

6.3 Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Výchovně-vzdělávací činnosti ve školských zařízeních, které byly předmětem inspekční činnosti ve školním roce 2020/2021, vycházely většinou z důsledné znalosti problematiky umístěných dětí, a to s akcentem na jejich potřeby, zájmy a se snahou poskytovat dětem individuální podporu pro jejich komplexní rozvoj. Vzhledem k tomu, že uplynulý školní rok byl ovlivněn pandemií, restrikcemi, omezeným kontaktem s vnějším světem, byly redukovány a pozastaveny formy spolupráce s externími subjekty, které se za běžného režimu spolupodílejí na úspěšném zařazení dětí do samostatného života po odchodu ze zařízení. Většina navštívených zařízení deklarovala nabídku podpory a poradenství pro mladé lidi, kteří opustí školské zařízení. Jedním z efektivních nástrojů, který bývá poskytován např. ve spolupráci s obcí, v níž se zařízení nachází, jsou tzv. startovací byty, které umožní mladým lidem jejich plné osamostatnění, a jsou tak poslední přechodovou etapou do běžného života. Dalším pozitivním zjištěním je skutečnost, že některým zařízením se rovněž daří navracet děti do jejich původní (biologické) rodiny, podněcují budování rodinných vztahů tam, kde v minulosti došlo k jejich narušení. Zvyšuje se rovněž podíl hostitelské péče, která dětem umožňuje zažívat domácí prostředí z ústavního zařízení. Významná byla podpora zletilým dětem, které se připravují na povolání a zůstávají v daném zařízení na základě smlouvy o prodlouženém pobytu.

I přes nepříznivou situaci zaviněnou pandemií jsou děti vhodně motivovány k dosahování dobrých výchovně-vzdělávacích výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty (více než v 95 %). Opakovaným jevem z předešlých let je neuspokojivá informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech, z navštívených zařízení vyžaduje zlepšení 28,6 %, přičemž tento údaj poukazuje na fakt, že zařízení neefektivně reagují nevhodnými či neúčinnými pedagogickými opatřeními. Je proto žádoucí sledovat naplňování cílů resocializace a rozvoje každého z umístěných dětí, resp. uspokojování jejich individuálních potřeb. PROD jsou zpracovány formálně správně a přehledně v drtivé většině

zařízení, nicméně jejich implementace v praxi pro každé dítě už nereflkuje individuální potřeby a zájmy dítěte. Z více než čtvrtiny není „živým nástrojem péče o dítě“, z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že 16,1 % s nimi program rozvoje osobnosti nikdo neprobíral.

TABULKA 51 | Zařízení zajišťuje, že PROD je implementován do každodenního chodu zařízení a je živým nástrojem péče o dítě – podíl zařízení (v %)

Zařízení zajišťuje, že PROD je implementován do každodenního chodu zařízení a je živým nástrojem péče o dítě	Podíl
Rozhodně ano	33,3
Spíše ano	40,5
Spíše ne	23,8
Rozhodně ne	2,4

Oproti loňskému roku se dařilo lépe sledovat a vyhodnocovat úspěšnost dětí v průběhu a při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze, díky čemuž zařízení vykazovala dobré výsledky v zájmu zkvalitňování vzdělávání dětí (pouze 4,8 % bylo na úrovni vyžadující zlepšení).

Na plnění školních povinností je obecně kladen velký důraz, zařízení si uvědomují důležitost vzdělávacího procesu pro budoucnost svých svěřených dětí. Je akcentována pravidelná a intenzivní příprava na školní povinnosti, většinou za pomoci vychovatele, který je nejčastějším garantem vzdělávání (přes 90 %). Při výběru střední školy je respektována volba samotného dítěte, s přihlédnutím k jeho schopnostem a zájmům (87,1 %). V naprosté většině školská zařízení zajišťují prevenci rizikového chování. Její praktická efektivita je patrně nižší, protože 8,6 % dětí oslovených v rozhovorech uvedlo, že se někdy v zařízení setkaly s tím, že je někdo z dětí nebo dospělých ponižoval, šikanoval nebo napadal.

Všechna školská zařízení využívají rozdílné systémy hodnocení dětí. Zpravidla se jednalo o bodové nebo slovní hodnocení, jiné typy zařízení používaly různé emotikony či nastavené úrovně, většinou za dané časové období (např. týden). Na přípravě hodnotících systémů se v některých zařízeních spolupodílely děti. V jednom zařízení uplynulý školní rok testovali, zkoušeli nový systém hodnocení. Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že valná většina používanému hodnocení rozumí a orientuje se v nich. V menší míře vyplynulo, že jsou problémy s jednotností a subjektivitou hodnocení při příliš obecných pravidlech slovního hodnocení. Pozitivním zjištěním je snaha o motivaci dětí prostřednictvím kladného hodnocení.

6.4 Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Pozitivní zjištění

- Zlepšují se prostorové a materiální podmínky téměř všech školských zařízení (8% nárůst, oproti minulému školnímu roku na 90 % celkově).
- Více zařízení má k dispozici samostatné bydlení – startovací byty, kde se děti pod záštitou vychovatelů učí samostatně hospodařit.
- Zlepšuje se spolupráce s dalšími partnery, kteří přispívají k rozvoji kompetencí dětí potřebných pro budoucí život.
- I přes nepříznivou situaci zaviněnou pandemií byly děti vhodně motivovány k dosahování dobrých výchovně- vzdělávacích výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence včetně občanských hodnot (více než 95 %).
- Oproti loňskému roku se daří lépe sledovat a vyhodnocovat úspěšnost dětí v průběhu a při ukončování vzdělávání (velmi dobré výsledky v zájmu zkvalitňování vzdělávání dětí, téměř 95 %).

Negativní zjištění

- Třetina školských zařízení vykazuje nedostatky v oblasti řízení (nejasná představa vedení zařízení o dalším směřování organizace). Zařízení nevěnují dostatečnou pozornost kontrole a efektivnímu vyhodnocování vlastní práce, absence autoevaluace.
- Trvale slabý zájem odborné veřejnosti hledat pracovní uplatnění ve školských zařízeních. Počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků je stále vysoký.
- Některá zařízení se standardy kvality péče nepracují efektivně. Chybí jejich propojení s činnostmi uplatňovanými v reálné praxi a hodnocení jejich naplňování.
- V plánování je opomíjena implementace PROD do týdenních programů výchovně-vzdělávací činnosti a vyhodnocování. PROD není vždy efektivně plánován a hodnocen za spoluúčasti dětí a jejich sebehodnocení.
- Opakovaným jevem z předešlých let je neuspokojivá situace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech (zařízení neefektivně reagují nevhodnými pedagogickými opatřeními).
- Plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků většinou nejsou dostatečně zaměřené na získávání odborných znalostí a dovedností v oblasti rizikového chování dětí, pedagogičtí pracovníci aktivně nevyhledávají možnosti dalšího vzdělávání za účelem svého profesního rozvoje.
- V zařízeních dlouhodobě přetrvává nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí.
- Dětské domovy nemají finanční prostředky na další odborníky – etopedy, psychology.
- V dětských domovech chybí rovnoměrné zastoupení mužů a žen, noční služby vykonávají převážně bezpečnostní pracovníci.
- Chybí stanovené postupy spolupráce s odborníky.
- V některých zařízeních vážne spolupráce s pracovníky orgánu sociálněprávní ochrany dětí.
- Dětským domovům chybí metodická podpora (DDÚ).
- Do dětských domovů přicházejí děti z terénu, které nejsou diagnostikovány.
- Dlouhé čekací doby na rozhodnutí soudu směrem k dítěti.

Doporučení na úrovni školského zařízení

- Spoluprací s diagnostickým ústavem, případně s externími odborníky realizovat kvalitní vstupní diagnostiku dětí, které jí neprošly, k zajištění cílené individuální péče.
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřit kromě prohlubování odborných znalostí také na oblast výchovy a vzdělání dětí s poruchami chování.
- Motivovat pedagogické pracovníky k sebevzdělávání, vytvářet podmínky pro realizaci společných vzdělávacích akcí a workshopů.
- Aktualizovat nabídku oborů středního vzdělávání žákům s odpovídajícím vzdělávacím potenciálem umístěným ve výchovných ústavech pro jejich maximální vzdělávací rozvoj.
- Uplatňovat přístupy průběžného získávání informací o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech tak, aby na ně bylo možné reagovat vhodnými pedagogickými opatřeními.
- Pravidelně realizovat autoevaluační aktivity na úrovni celého zařízení, vyhodnocovat je a realizovat na jejich základě odpovídající opatření.

Doporučení pro zřizovatele

- Pravidelně vyhodnocovat plnění standardů kvality péče v zařízeních ústavní a výchovné péče.
- Podporovat potřebné zvýšení počtu kvalifikovaných pracovníků ve školských zařízeních zlepšením jejich pracovních podmínek.
- Podporovat personální zabezpečení etopedické a psychologické péče v dětských domovech.
- Realizovat a rozvíjet možnosti dalšího vzdělávání pracovníků v oblasti terapeutických aktivit, které mají vliv na změnu chování dětí. Rozšířit nabídku dalšího vzdělávání v systému péče o ohrožené děti.

Doporučení na úrovni systému

- Zefektivnit spolupráci mezi resorty, zejména s Ministerstvem práce a sociálních věcí, Ministerstvem spravedlnosti, Nejvyšším státním zastupitelstvím, v koordinovaném přístupu k institucionální výchově (urychlení rozhodnutí soudů, metodické vedení OSPOD apod.).
- Vytvořit meziresortní systém zjišťování a vyhodnocování dat pro posouzení úspěšnosti socializace dětí po odchodu ze zařízení, který by umožňoval vyhodnocovat efektivitu systému péče o ohrožené děti a současně realizovat případná další opatření.
- Vytvořit personální standardy pro jednotlivé typy zařízení, včetně vymezení jejich zaměření, rozsahu a obsahu pro jednotlivé pedagogy a odborné pracovníky.



Školská poradenská zařízení

7 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Pedagogicko-psychologické poradny (dále „PPP“) a speciálně pedagogická centra („SPC“), jakožto školská poradenská zařízení (dále „ŠPZ“), zastávají významnou úlohu ve vzdělávacím systému České republiky. Cílem jejich činnosti je poskytování poradenské pomoci zejména formou individuální péče, případně skupinové práce, dětem, žákům, studentům (dále „klienti“), zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Standardní poradenské služby jsou poskytovány bezplatně. Realizované jsou prostřednictvím odborných pedagogických pracovníků ambulantně na pracovištích ŠPZ, jejich návštěvami ve školách a školských zařízeních. Poradenskou péči zajišťuje SPC klientům s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem i v rodinách a zařízeních pečujících o klienty.

S účinností od 1. 1. 2020 došlo k novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále vyhláška č. 27/2016 Sb.), a vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Uvedené právní předpisy stanovují a specifikují jasná pravidla poskytování školských poradenských služeb a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zřizovateli ŠPZ zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení jsou především krajské úřady, dále MŠMT, obce, církev a privátní sektor.

TABULKA 52 | Počty školských poradenských zařízení ve školním roce 2020/2021

Zřizovatel	Počet PPP	Počet SPC	Celkem ŠPZ
Kraj	34	76	110
Obec	1	8	9
MŠMT	0	9	9
Privátní sektor	8	17	25
Církev	3	0	3
Celkem	46	110	156

Některé krajské PPP (např. v kraji Středočeském, Královéhradeckém, Ústeckém) jsou centralizované s odloučenými pracovišti, která poskytují poradenskou pomoc v rámci svého regionu. Speciálně pedagogická centra jsou nadále ve zvýšené míře součástí škol zřízených podle druhu znevýhodnění uvedeného v § 16 odst. 9 školského zákona. Počty PPP a SPC jednotlivých zřizovatelů jsou stabilní. Z hlediska dostupnosti, pružnosti a kvality poradenských služeb lze pozitivně hodnotit, že dochází k postupnému navyšování odloučených pracovišť, kde je poskytována poradenská pomoc. Nejvyšší nárůst byl od roku 2017 zaznamenán v PPP ve Středočeském a Pardubickém kraji, v případě SPC v Karlovarském a Jihomoravském kraji.

TABULKA 53 | Počty pracovišť školských poradenských zařízení ve školních letech 2018/2019–2020/2021

ŠPZ	2018/2019		2019/2020		2020/2021	
	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC
počet zařízení	47	112	48	111	46	110
počet odloučených pracovišť / pracovišť, kde je poskytováno poradenství	127	155	160	167	166	174

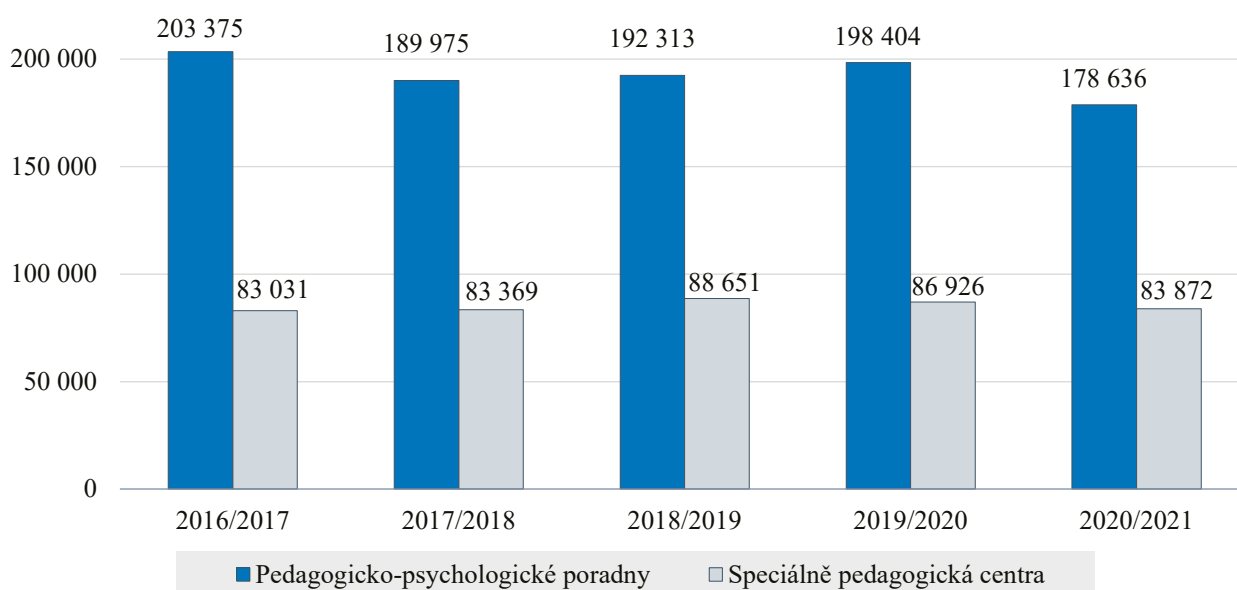
Při inspekční činnosti ČŠI hodnotila činnost ŠPZ podle příslušných Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021. Cílem hodnocení ČŠI bylo objektivně posoudit kvalitu poskytované poradenské pomoci včetně zajištění podmínek pro činnost ŠPZ. Vzhledem k epidemické situaci pandemie nemoci covid-19 provedla ČŠI v období školního roku 2020/2021 komplexní inspekční činnost v 13 zařízeních (11 PPP, 2 SPC) s 25 pracovišti. Zřizovateli navštívených ŠPZ byly zejména kraje. Dotazníkového šetření v rámci hodnocení navštívených ŠPZ se zúčastnilo 114 odborných pracovníků, 18 vedoucích pracovišť a 13 ředitelů ŠPZ.

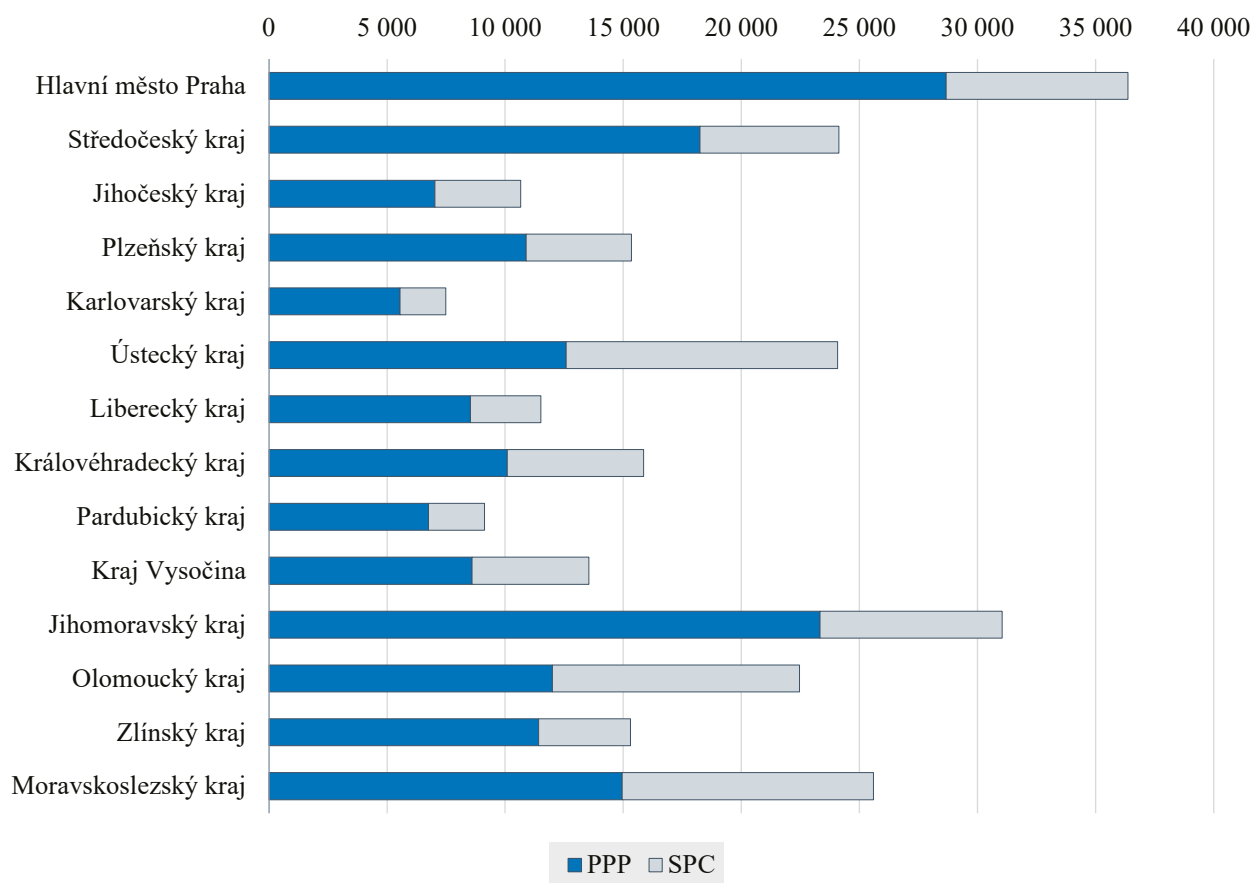
7.1 Podmínky ve školských poradenských zařízeních

7.1.1 Klienti školských poradenských zařízení

Ve školním roce 2020/2021 poskytla ŠPZ poradenské služby celkem 262 508 klientům (PPP 178 636 klientů, SPC 83 872 klientů) při výchově a vzdělávání. Od školního roku 2016/2017 SPC vykazují celkem stabilní počty klientů (cca 83 000 klientů ročně), kterým byla poskytnuta poradenská péče. Oproti tomu v PPP celé České republiky (vyjma Libereckého kraje) byl zaznamenán výrazný pokles klientů, přestože jejich počet v předcházejících letech narůstal. Lze tedy usuzovat, že se i v těchto zařízeních projeví důsledky epidemické situace pandemie nemoci covid-19.

GRAF 37 | Klienti, kterým byla poskytnuta péče ve školních letech 2016/2017 – 2020/2021



GRAF 38 | Klienti, kterým byla poskytnuta péče v jednotlivých regionech

7.1.2 Prostorové, materiální, provozní a bezpečnostní podmínky ve školských poradenských zařízeních

V navštívených ŠPZ přetrvávají cílené tendence rozvoje a zlepšování prostorových a materiálních podmínek ze strany vedení. Rozdílné názory ředitelů a vedoucích pracovišť byly zaznamenány ve věci nutných investic. Ředitelé, stejně jako v předcházejících letech, poukazovali na potřebu zlepšení v oblastech ICT (38,5 %) a elektronického systému evidence klientů (30,8 %). Oproti tomu vedoucí pracovišť uváděli požadavek investovat především do oblasti dovybavení diagnostickými nástroji (50 %). Rezervy ČŠI spatřovala opakovaně v nevyhovujících prostorových podmínkách, kdy často chyběly např. čekárny, samostatné nebo sdílené pracovny či místnosti určené pro skupinovou práci s klienty.

Všechna pracoviště navštívených ŠPZ splňovala požadavky na bezpečné uložení a uzamčení spisů klientů a zároveň vytvářela vyhovující podmínky k zajištění bezpečného prostředí a ochrany zdraví svých klientů. Poradenské služby klientům poskytovala všechna ŠPZ na základě jasně určené a zveřejněné provozní doby na jednotlivých pracovištích. Jednoznačné informace o své činnosti uváděla na webových stránkách nebo prostřednictvím jiného dálkového přístupu.

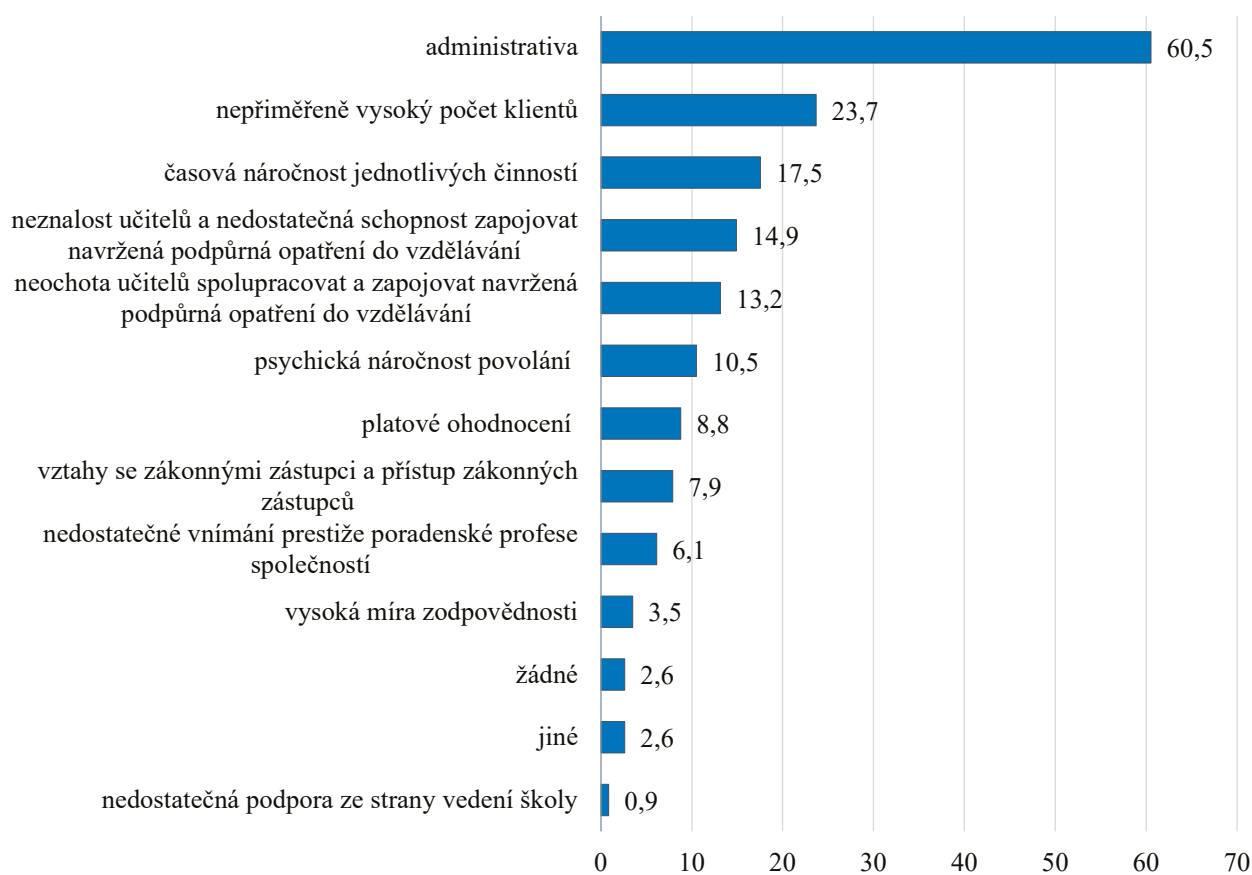
7.1.3 Finanční podmínky ve školských poradenských zařízeních

Hodnocená ŠPZ poskytovala standardní služby bezplatně. V rámci cíleného hodnocení hospodaření s finančními prostředky a jejich účelným využíváním ČŠI konstatovala, že téměř všechna navštívená ŠPZ měla finanční podmínky na takové úrovni, která umožňovala poskytování poradenských služeb. Téměř 70 % z nich se účelně zapojilo do celostátního rozvojového programu MŠMT „Vybavení ŠPZ diagnostickými nástroji“.

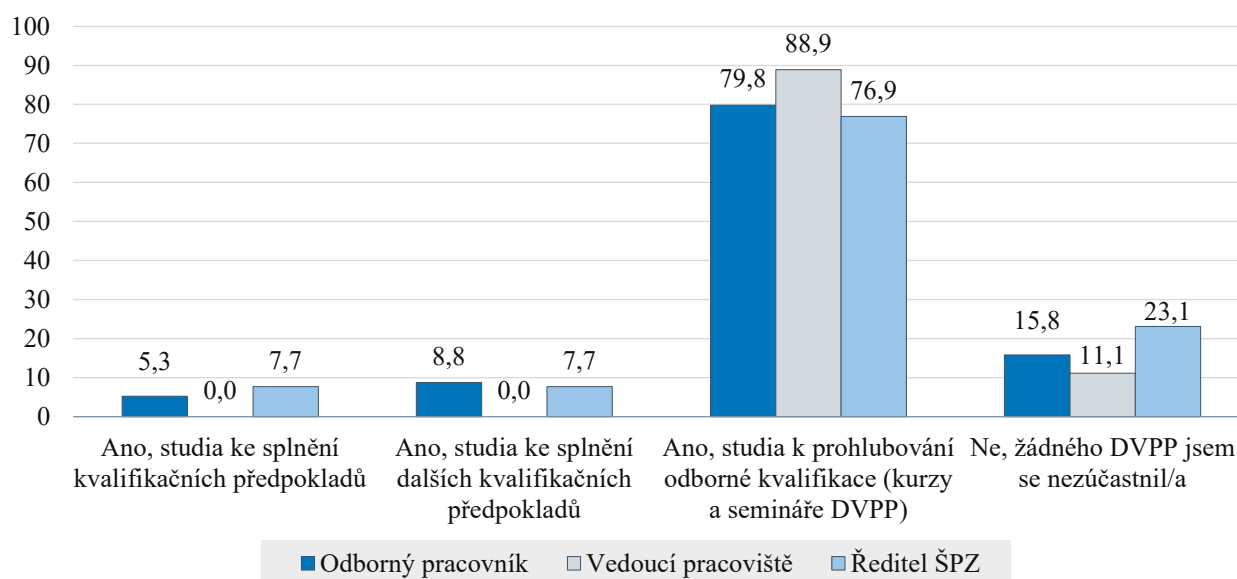
7.1.4 Personální podmínky ve školských poradenských zařízeních

Hodnocená ŠPZ splňovala standard přehledně stanovené organizační struktury, počet pracovních míst a náplně práce všech pracovníků včetně jejich kvalifikačních předpokladů. Soulad personálního složení odborných pracovníků se zaměřením na poskytované služby zůstal neměnný (cca 80 % ŠPZ). ČŠI zaznamenala nárůst personálního zajištění odborných pracovníků o 17 % vzhledem k počtu klientů (92 % ŠPZ), kterým byla poskytována poradenská služba, avšak vzhledem k malému množství navštívených ŠPZ není možné toto posuzovat jako zvyšující se tendenci. ČŠI opakovaně pozitivně hodnotila vysokou profesionalitu odborných pracovníků v přístupu ke své činnosti a komunikaci s klienty a kolegy. Přetrvávajícím trendem je potřeba odborných pracovníků aktivně spolupracovat s kolegy a dalšími poradenskými zařízeními formou konzultací aktuálně řešené poradenské problematiky a diagnostiky. Na nedostatek příležitostí k uvedené spolupráci poukazuje téměř polovina odborných pracovníků. Více než 50 % dotázaných pracovníků ŠPZ nadále vnímalo jako problematickou oblast své činnosti vysokou administrativní zátěž spojenou s poskytováním poradenských služeb. Podle odborných pracovníků vysoký počet klientů a časová náročnost jednotlivých činností je jednou z možných příčin potíží s dodržováním legislativně stanovených lhůt a nedostatečné četnosti návštěv ve školách. Vedení ŠPZ opakovaně poukázala na nemožnost snížit rozsah přímé pedagogické práce zástupcům (50 % vedoucí pracovišť, 39 % ředitelů) a nedostatečnou podporu ze strany školského systému vnímalo 46 % ředitelů.

GRAF 39 | Problematické oblasti činnosti ŠPZ (v %)



Poradenští pracovníci navštívených ŠPZ splňovali požadovanou kvalifikaci vyjma šesti pracovníků, kteří si ji studiem doplňovali. Obecně lze konstatovat, že přetrvává tendence pracovníků ŠPZ cíleně a aktivně se podílet na svém profesním rozvoji a zúčastňovat se studia k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Přesto ČŠI opakovaně zaznamenala, že 15,8 % dotázaných odborných pracovníků, 11 % vedoucích pracovišť a 23 % ředitelů ŠPZ se nezúčastnilo žádného dalšího vzdělávání.

GRAF 40 | Profesionální rozvoj pracovníků ŠPZ (v %)

Podle zjištění ČŠI opakovaně absolvovala více než polovina dotázaných odborných pracovníků a 39 % vedoucích pracovišť vzdělávací semináře zaměřené na oblasti prohloubení si svých odborných vědomostí a znalostí, terapeutických technik, diagnostiky a diagnostických nástrojů, neboť přetrvávají tendence volit v praxi takové postupy, nástroje a metody, které vycházejí z aktuálního stavu poznatků příslušné vědní disciplíny.

Téměř polovina ředitelů ŠPZ se zúčastnila zejména seminářů týkajících se manažerských dovedností. ČŠI opakovaně zaznamenala nejnižší zájem o semináře tematicky zaměřené na vědomosti a dovednosti v oblastech cizích jazyků, výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí a postupech práce s klienty s odlišným mateřským jazykem. Z hlediska procesu zkvalitňování poskytování poradenských služeb výše uvedená zjištění poukazují na přetrvávající rezervy v oblasti cílené efektivní podpory odborných pracovníků nejenom na úrovni vedení jednotlivých ŠPZ, ale i regionů, krajů a úrovni celostátní.

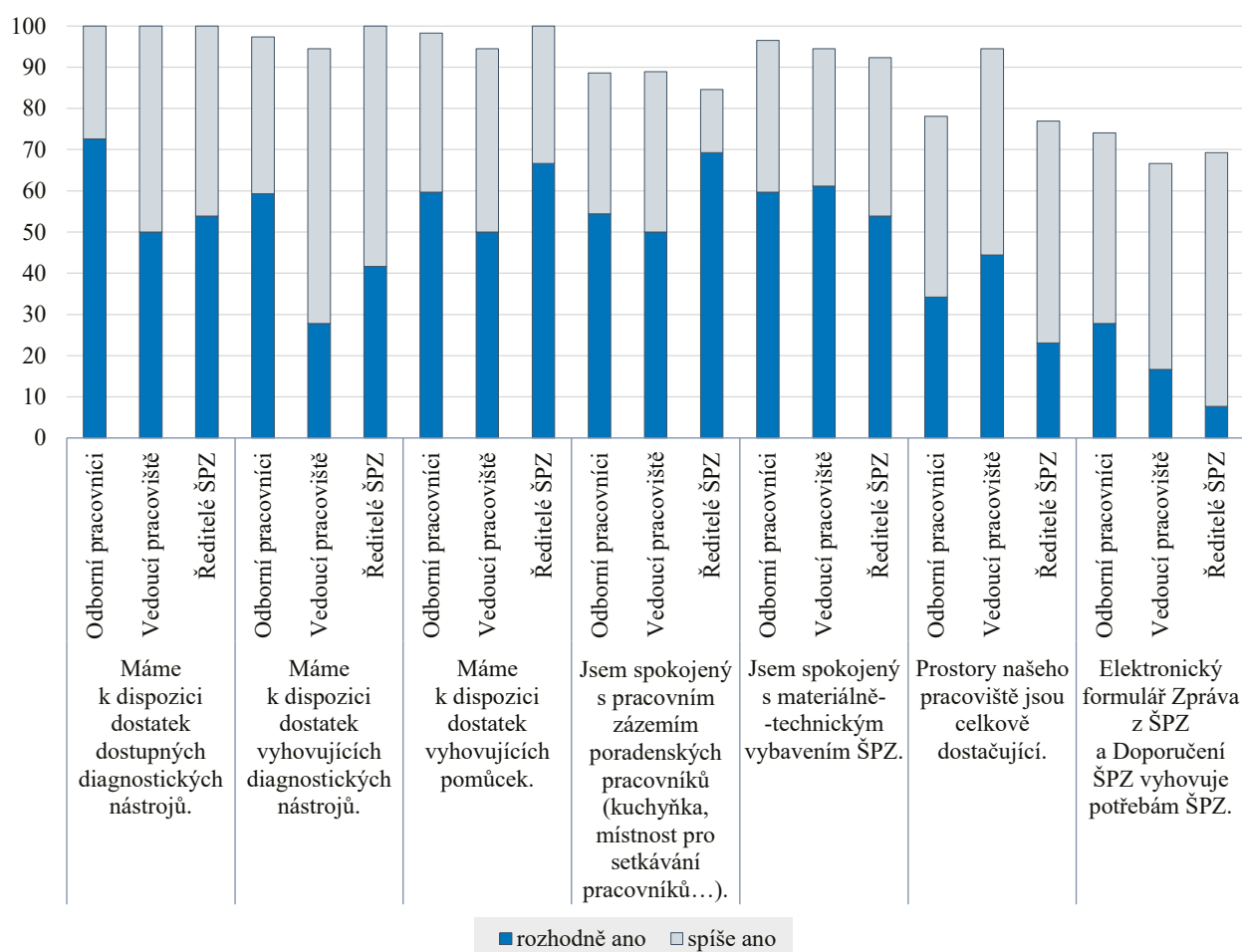
Jako mentor pro podporu začínajícím kolegům se zapojila čtvrtina odborných pracovníků, což přispívá ke zvyšování kvality poskytovaných poradenských služeb.

7.1.5 Řízení školského poradenského zařízení

Ředitelé ŠPZ splňovali předpoklady pro výkon funkce, do které byli jmenováni na základě konkurzního řízení. V dotazníkovém šetření se kladně vyslovili ke spolupráci se zřizovatelem.

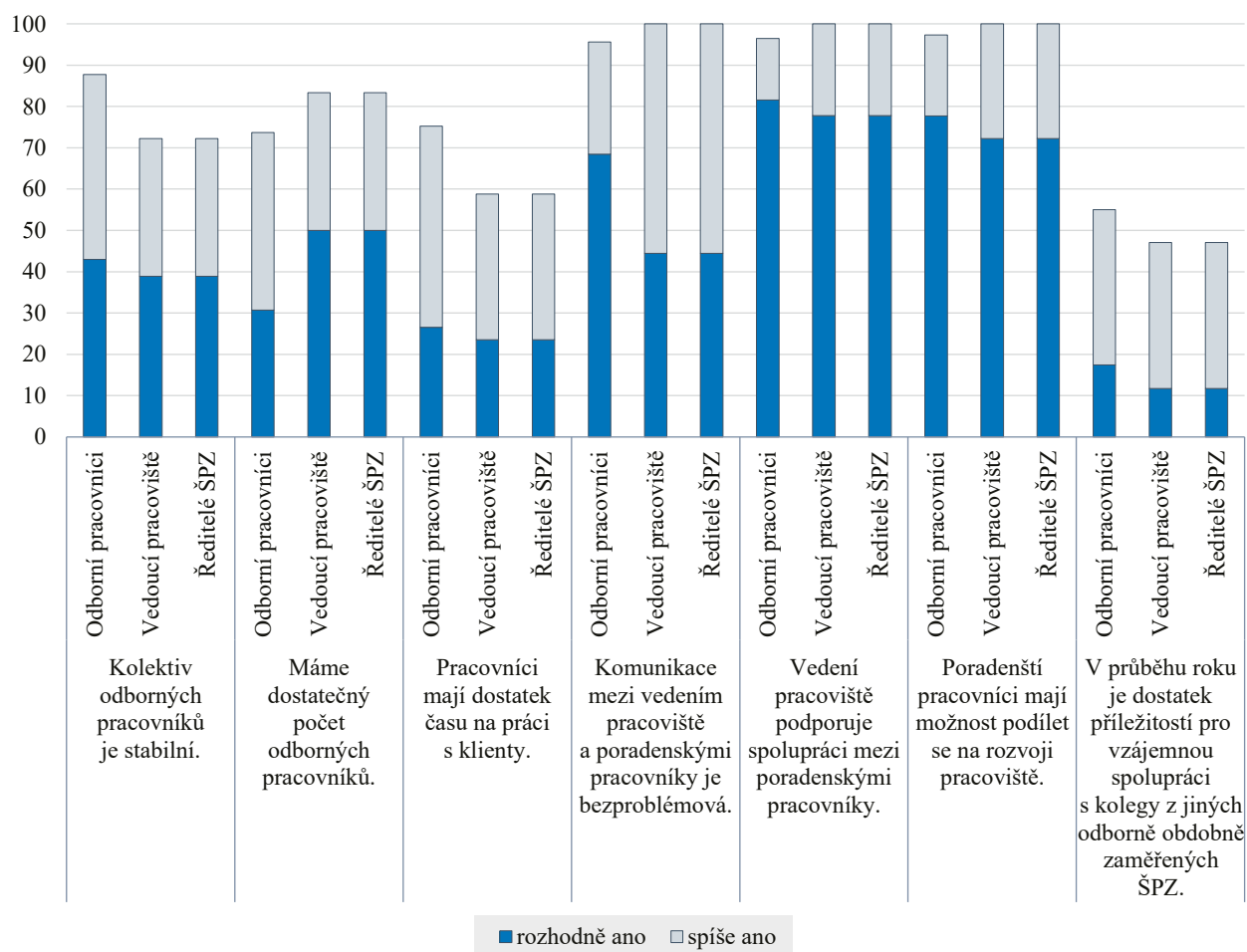
Ve školním roce 2020/2021 proběhlo pět konkurzních řízení, která byla vyhlášena zejména z důvodu odchodu ředitele do důchodu. Ve třech případech byl vždy přihlášený jeden uchazeč, ve zbývajících dva. Všichni přihlášení byli zaměstnanci ŠPZ, případně školy. Na místo ředitele byl zřizovatelem jmenován vždy nejvhodnější uchazeč.

Z celkového počtu hodnocených ŠPZ jich 60 % mělo jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, kterou její pracovníci sdíleli a naplňovali. Téměř všechna ŠPZ fungovala podle srozumitelných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů a spolupracovala s vnějšími partnery. ČŠI kladně hodnotila cílenou aktivitu vedení ŠPZ v oblasti vytváření důstojných podmínek pro poskytování poradenské služby včetně péče o udržování a rozvoj prostorových a materiálních podmínek. To koresponduje se zjištěním dotazníkového šetření, kde téměř všichni dotázaní odborní pracovníci vyjádřili spokojenost s dostatkem dostupných a vyhovujících diagnostických nástrojů a pomůcek, s pracovním zázemím a materiálně-technickým vybavením. Nejvýraznější nespokojenost odborných pracovníků (26 %) ČŠI opakovaně zaznamenala v souvislosti s elektronickým formulářem Zpráva ŠPZ a Doporučení ŠPZ.

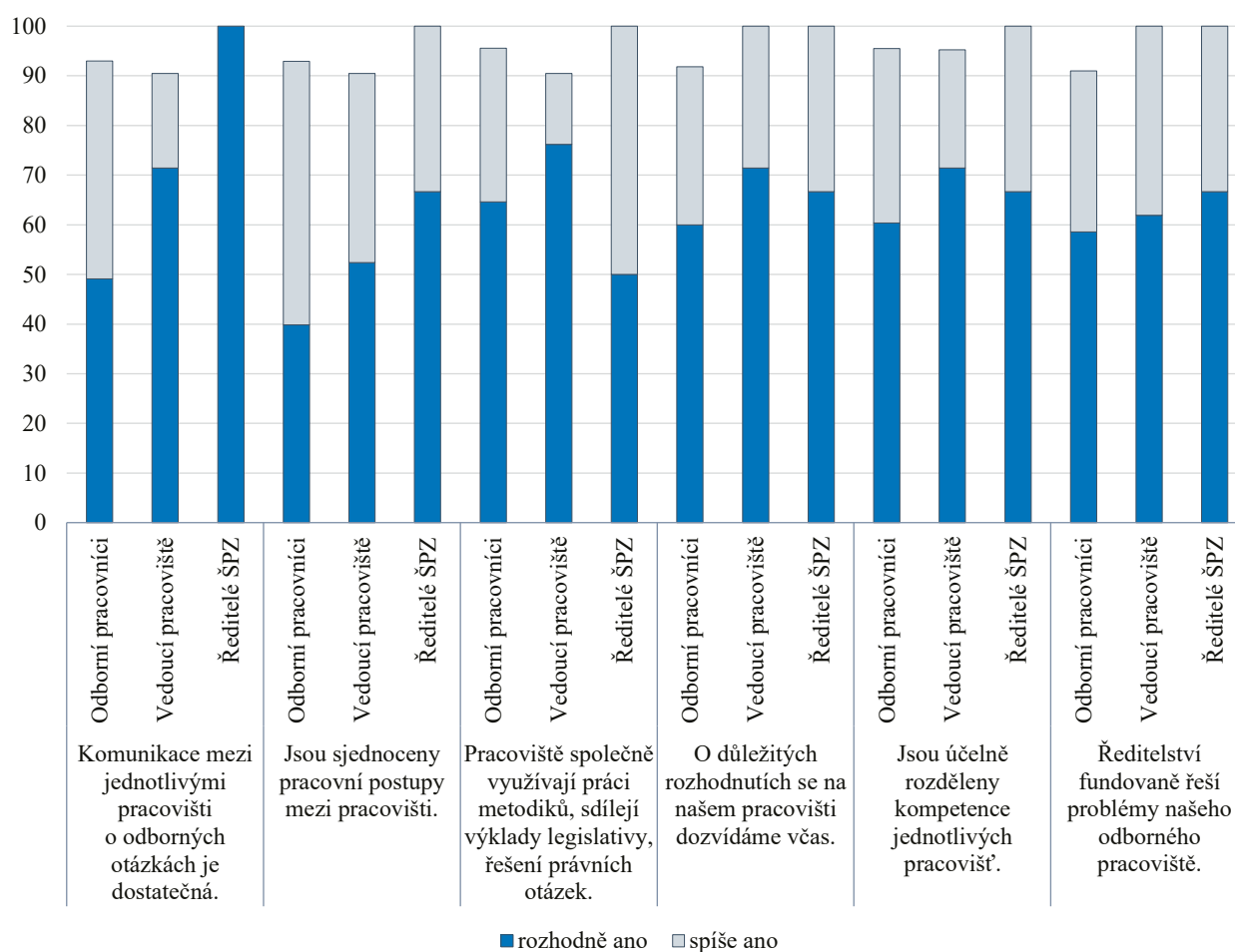
GRAF 41 | Spokojenost s diagnostickými nástroji a materiálními podmínkami ŠPZ (v %)

Odborní pracovníci, vedoucí pracovišť a ředitelé ŠPZ zpravidla vnímali a shodně hodnotili kladně podmínky pro výkon práce a pracovní vztahy. Zjištění ČSI svědčí o tom, že vedení ŠPZ nejen reálně vnímá a posuzuje potřeby odborných pracovníků, ale poskytuje jim i možnost podílet se na rozvoji pracoviště. Nejvyšší rozpor byl opakovaně zaznamenán u odpovědí dotazovaných týkajících se vnímání stability kolektivu a času na práci s klienty. To koresponduje s daty, kdy odborní pracovníci označili vysoký počet klientů jako jeden z faktorů, který má negativní vliv na kvalitu jejich práce vzhledem k jejich nízkému počtu v ŠPZ.

GRAF 42 | Podmínky pro výkon práce a pracovní vztahy (v %)



V oblasti hodnocení řízení poradenského zařízení s odloučenými pracovišti postupně dochází k zefektivnění oblasti aktivního řízení, pravidelného monitorování a vyhodnocování práce poradenských zařízení. ČŠI však opětovně zaznamenala nesoulad v odpovědích odborných pracovníků a ředitelů ŠPZ v oblastech komunikace mezi jednotlivými pracovišti o odborných otázkách a sjednocení pracovních postupů. Tato zjištění nadále poukazují na skutečnost, že nastavené vnitřní komunikační procesy nejsou dostatečně funkční a efektivní.

GRAF 43 | Hodnocení řízení školského poradenského zařízení s odlučenými pracovišti (v %)

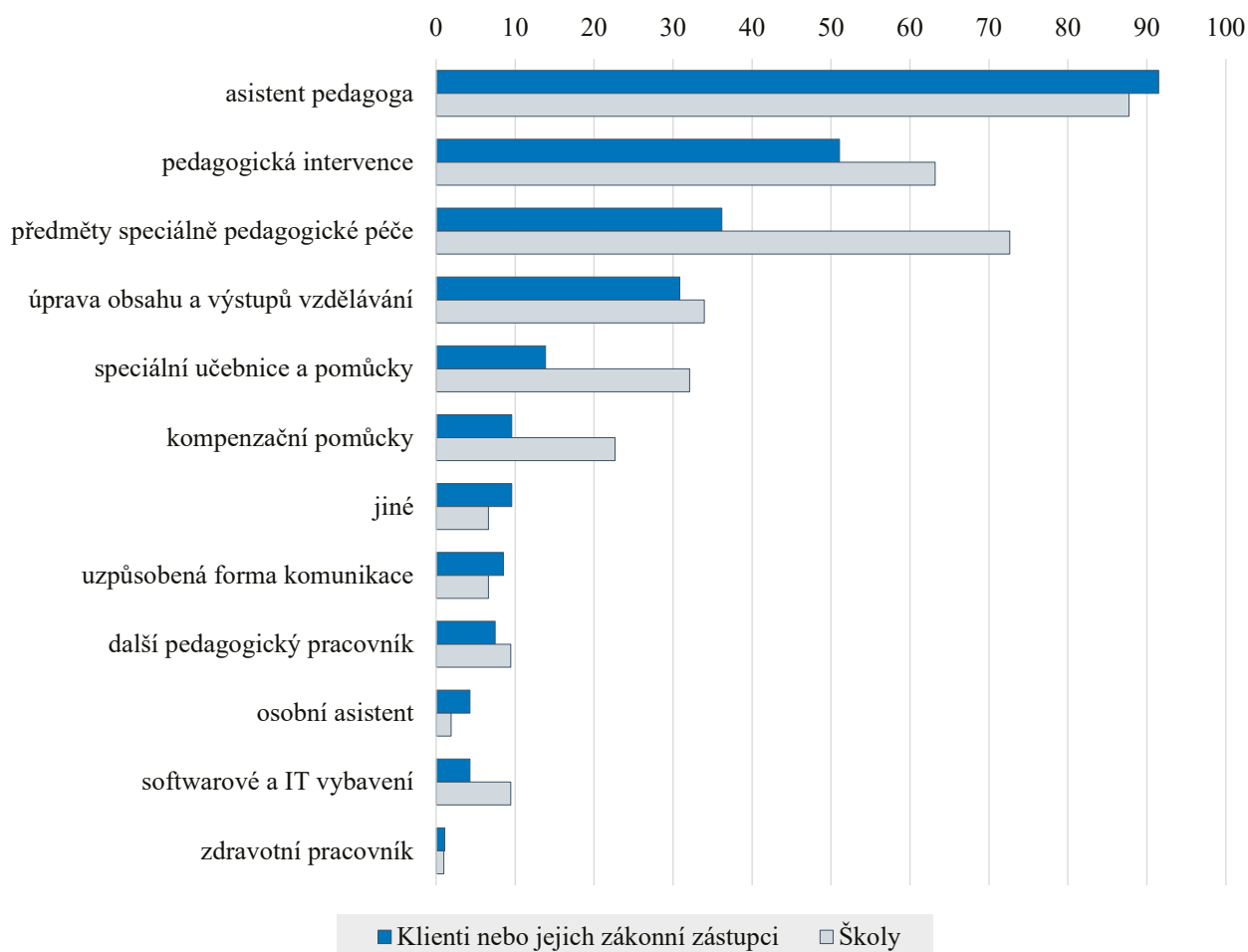
7.2 Průběh poradenské činnosti

Poskytovaná péče klientům byla v souladu se zaměřením hodnocených ŠPZ u více než 64 %. Na základě práva volby poradenského zařízení poskytlo poradenskou službu 36 % navštívených ŠPZ. Pravidla pro spolupráci a komunikaci se všemi aktéry podílejícími se na komplexní péči o klienta měla nastavena všechna ŠPZ. Nadále přetrvává názor odborných pracovníků (58 %), kteří považovali komunikaci s klienty, případně jejich zákonnými zástupci, za problematickou. Z těchto pracovníků 89 % upřesnilo, že se tak dělo pouze ve výjimečných situacích. Proto většina ŠPZ měla stanoven způsob, jak bude postupovat v případě, kdy lze u klienta předpokládat zhoršení podmínek pro pochopení poradenské služby. V případě nespolupracující rodiny probíhala komunikace většinou účelně prostřednictvím školy (69 %) či spoluprací s OSPOD (31 %). V rámci komunikace se školami a školskými zařízeními preferovala ŠPZ e-mailovou (79 %) a telefonickou (71 %) komunikaci i návštěvu školy (64 %), která se jeví jako nejefektivnější při nastavování a vyhodnocování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Přestože ŠPZ odborně posuzují potřeby klientů, přetrvává tendence, kdy 85 % odborných pracovníků se setkávalo s tím, že klienti, případně zákonní zástupci, přicházeli do ŠPZ s konkrétními požadavky podpůrných opatření, která by měla být klientům se speciálními vzdělávacími potřebami přiznána. V případě škol se s konkrétními požadavky setkala 96 % odborných pracovníků. Tyto požadavky byly často v souladu s posouzením potřeby podpůrných opatření odborným pracovníkem ŠPZ. Jako velmi častý soulad je označilo 38 % odborných pracovníků v případě klientů a 51 % odborných pracovníků v případě škol. Toto zjištění poukazuje na přetrvávající trend, že v případě škol dochází k pozitivnímu posunu ohledně přesnější pedagogické diagnostiky, informovanosti a orientace v dané problematice. Klienti či zákonní zástupci nejčastěji požadovali jako podpůrné opatření poskytování asistenta pedagoga a pedagogickou intervenci.

Poradenští pracovníci v průběhu inspekční činnosti ve všech hodnocených ŠPZ dbali na adekvátní nakládání s osobními a citlivými daty klientů.

GRAF 44 | Podpůrná opatření podle preferencí vyjádřených klienty a školami (v %)

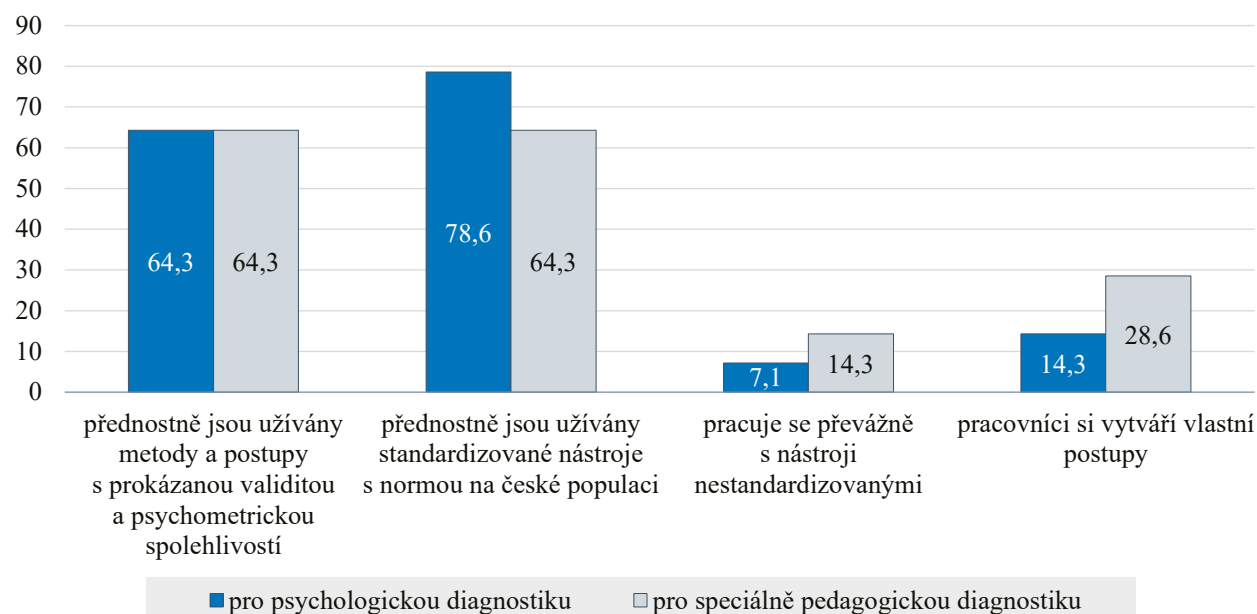


Naplňování doporučených podpůrných opatření nebylo vždy ze strany školy možné realizovat. S touto překážkou se setkalo alespoň 71 % odborných pracovníků ŠPZ. Jednou z příčin byl nedostatek potřebné odbornosti pedagogických pracovníků (70 % dotázaných), dále např. nebylo možné snížit počet žáků ve třídě (38 % dotázaných) či zajistit asistenta pedagoga (28 % dotázaných).

GRAF 45 | Důvody, kvůli kterým nebylo možné zajistit ve školách podpůrná opatření (v %)

Poradenští pracovníci při diagnostice podle ČŠI v 85 % využívali adekvátní diagnostické nástroje, které odpovídaly zadání zakázky klienta. Součástí standardního vyšetření byly především sběr anamnestických dat a psychologická a speciálně pedagogická diagnostika.

Přednostně, a to i v rámci absolvovaných vzdělávacích seminářů, byly užívány standardizované nástroje s normou na české populaci (79 %) v rámci psychologické diagnostiky a speciálně pedagogická diagnostika, která taktéž upřednostňovala metody a postupy s prokázanou validitou a psychometrickou spolehlivostí.

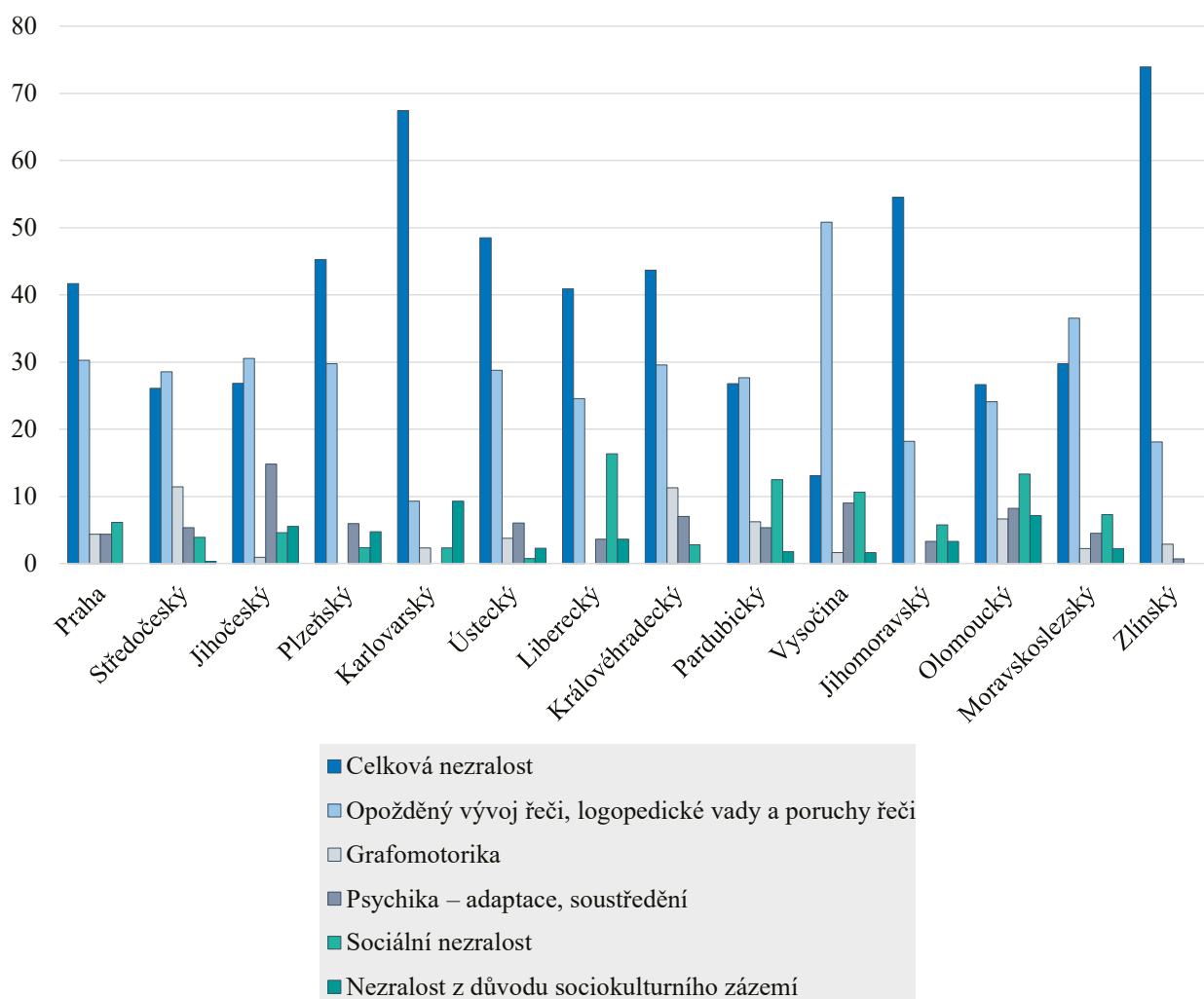
GRAF 46 | Využívání diagnostických metod (v %)

Závěry uvedené ve zprávě a doporučení byly v 57 % vždy ověřovány pověřeným pracovníkem, ve 43 % jen namátkově. Zprávy z vyšetření (79 %) obsahovaly všechny povinné položky předepsané příslušným formulářem. Nedostatky spočívaly v chybějícím uvedení data přijetí žádosti o poskytnutí poradenské služby a záznamu o průběhu dosavadní poradenské péče. Zprávy a doporučení byly poskytovány pouze oprávněným osobám v souladu s legislativními normami (93 %). Veškerá hodnocená ŠPZ vypracovávala a vydávala zejména zprávy a doporučení pro klienty se speciálními vzdělávacími potřebami, doporučující posouzení školní zralosti a doporučení ke společné části maturitní zkoušky, přijímacím a závěrečným zkouškám.

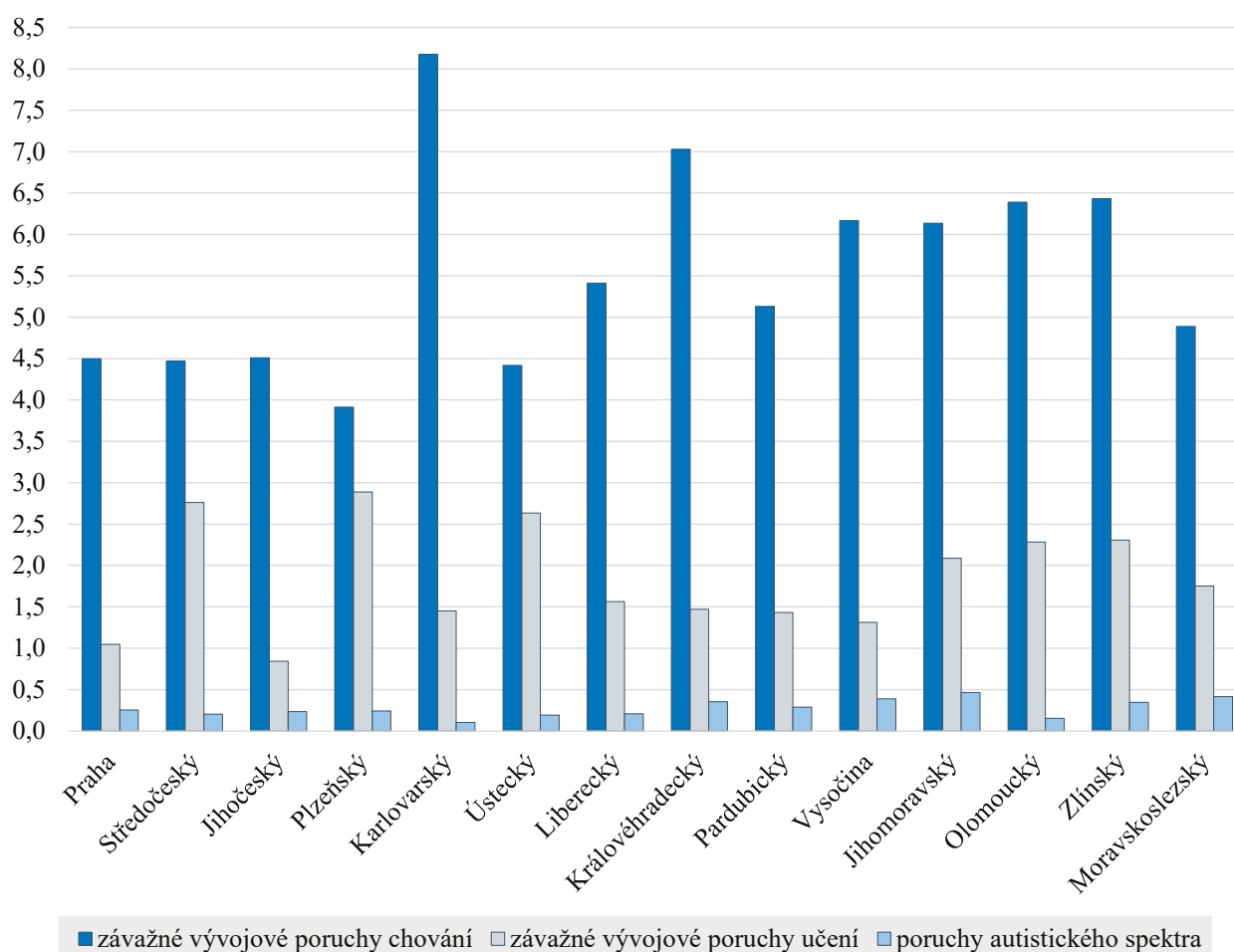
Negativně lze vnímat, že pouze jedno hodnocené zařízení vypracovalo a vydalo zprávy pro vedení školy (např. ze skupinových preventivních programů nebo sociometrického šetření ve třídě) či zprávy o průběhu reedukace u klientů se speciálně vzdělávacími potřebami. Toto zjištění signalizuje, že stále přetrvávají rezervy účelové a efektivní spolupráce mezi školami a ŠPZ.

Jako problém se ukazuje určitá nejednotnost školských poradenských zařízení při diagnostice klientů. Z inspekčních šetření vyplývá, že u doporučení odkladů povinné školní docházky jsou mezi jednotlivými kraji značné rozdíly v důvodech uvedených pro doporučené odklady.

GRAF 47 | Hlavní příčiny odkladů povinné školní docházky dle krajů ČR (v %)



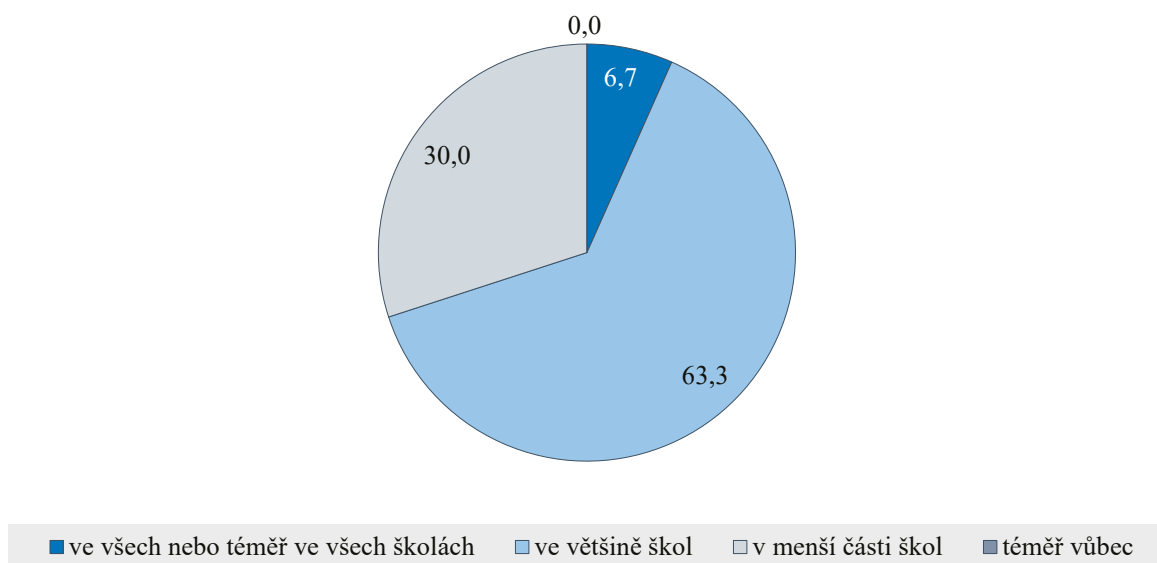
Rovněž v diagnostice některých vývojových poruch jsou patrné rozdíly, přičemž důvody pro takto odlišné podíly žáků s jednotlivými poruchami nejsou zřejmé. Tato skutečnost může souviset s nejednotností při využívání diagnostických nástrojů či metodických postupů.

GRAF 48 | Podíly žáků s vybranými diagnostikovanými poruchami v krajském členění (v %)

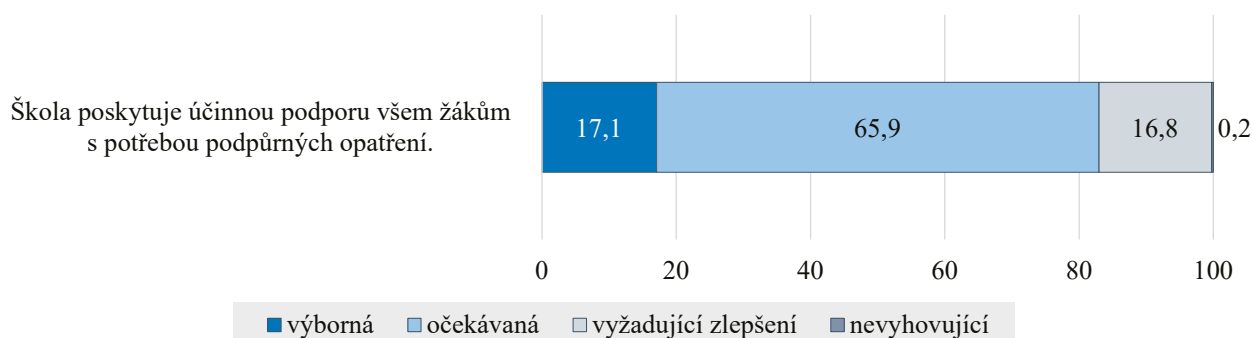
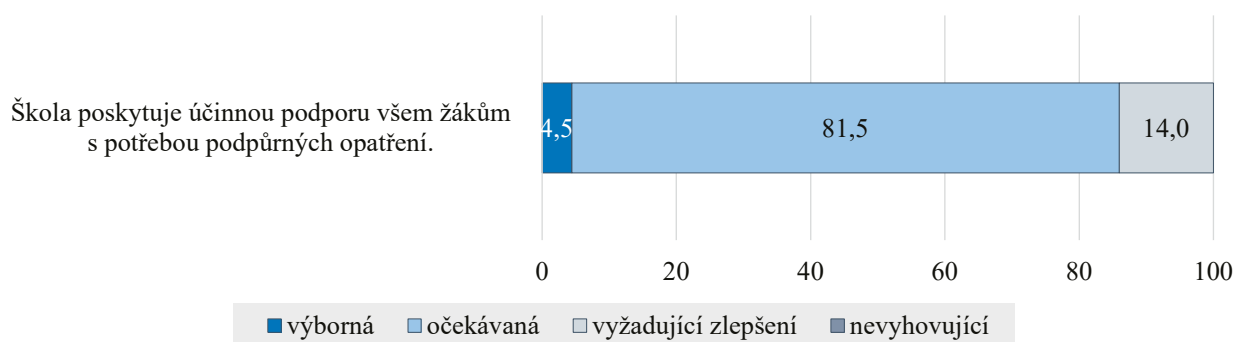
Zdroj: MŠMT – Vývojová ročenka 2020/2021

Metodickou podporu školám poskytlo 86 % hodnocených ŠPZ. Cílenou pomoc související se vzděláváním konkrétního klienta se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují všechna hodnocená ŠPZ. Nejmenší pozornost však byla zaznamenána v souvislosti s metodickou podporou asistentům pedagoga. V případech, že řešení přesahovala kompetence či odbornost ŠPZ, účelně buď doporučovala specialistu (např. odborného lékaře), nebo s ním přímo spolupracovala (např. s jiným ŠPZ).

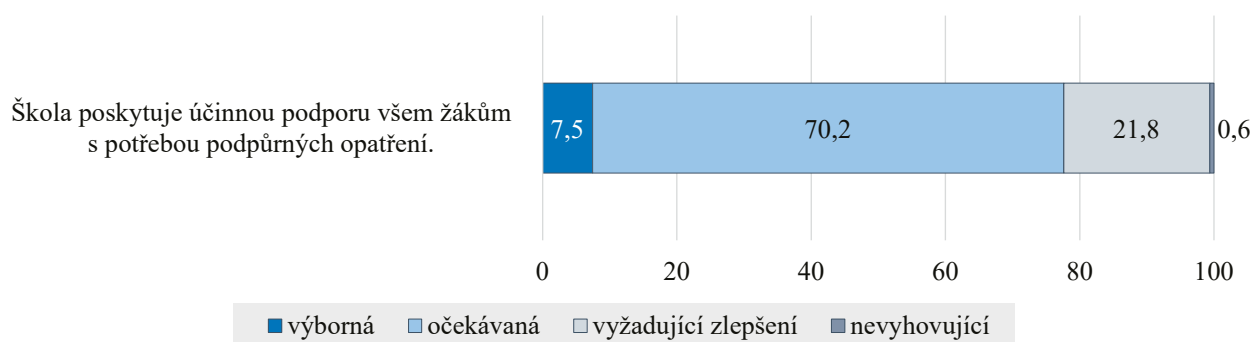
Vyhláška č. 27/2016 Sb. podle vedení ŠPZ určuje jasnější a jednotná pravidla, přináší však nadbytečnou administrativu a komplikovanost procesů. Kvalita práce škol se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se podle zkušeností 71 % vedoucích pracovníků ŠPZ zvýšila ve většině škol. Přesto cca 15 % dotázaných poradenských pracovníků nadále vnímalo, že jedním z faktorů ovlivňujících kvalitu jejich práce byly nedostatečná schopnost a ochota učitelů aplikovat navržená podpůrná opatření do vzdělávání.

GRAF 49 | Zlepšení kvality práce škol se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle zkušeností vedoucích pracovníků ŠPZ (v %)

Vyjádření pracovníků ŠPZ téměř koresponduje s hodnocením ČŠI ohledně poskytování účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření školami, kde jsou rezervy spatřovány u 17 % základních škol, 14 % gymnázií a 22 % středních škol.

GRAF 50 | Kritérium 6.2 Škola poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření – základní školy – školní roky 2017/2018 až 2019/2020 (v %)**GRAF 51 | Kritérium 6.2 Škola poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření – gymnázia – školní roky 2017/2018 až 2019/2020 (v %)**

GRAF 52 | Kritérium 6.2 Škola poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření – střední odborné školy – školní roky 2017/2018 až 2019/2020 (v %)

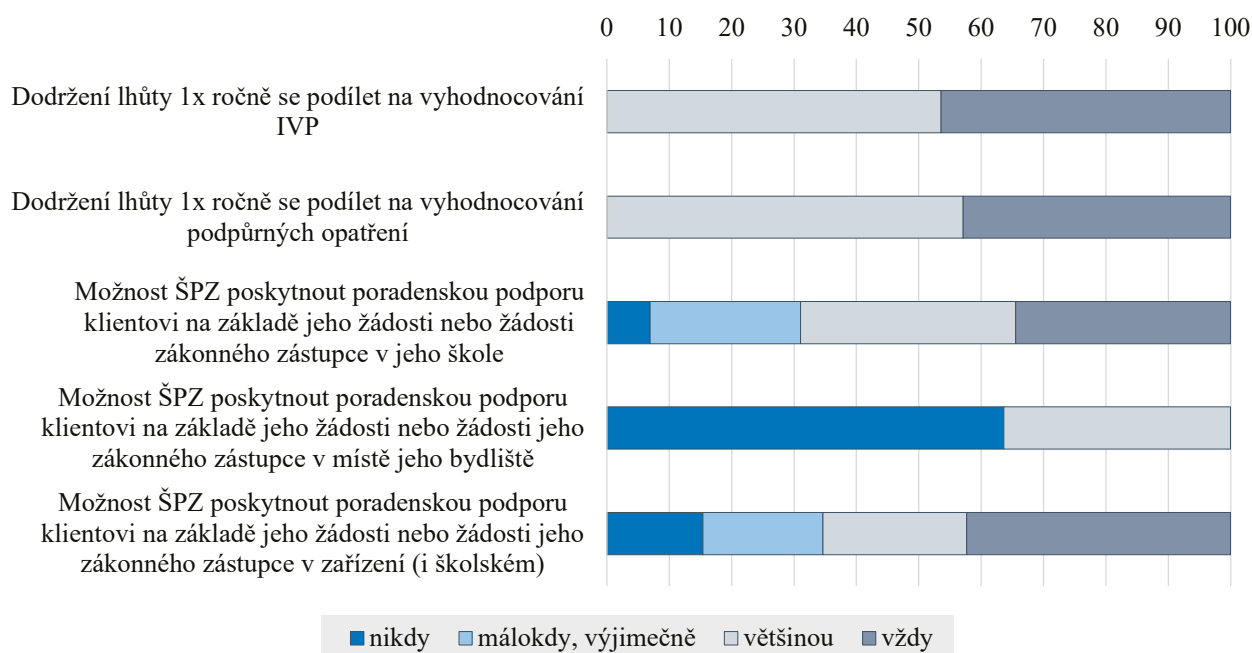


Vedení ŠPZ spatřují účelnou pomoc školám zejména v kratších čekacích lhůtách pro vyšetření a konzultace, dále častějších návštěvách pracovníků ŠPZ ve školách včetně sledování žáků přímo při školní práci. Více než polovina hodnocených ŠPZ mj. spolupracovala se školami, ve kterých se ve vyšší míře vzdělávali klienti z vyloučených lokalit, popř. klienti z rodin ohrožených sociálním vyloučením. To se projevilo dle vyjádření vedení ŠPZ zejména zohledňováním znevýhodnění klienta z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek v případě dalších diagnostikovaných obtíží ve vzdělávání. Taktéž poukazovali na vyšší podíl poradenské činnosti přímo ve škole včetně vyšší míry spolupráce při prevenci školního neúspěchu a dalších rizikových jevů.

Poradenská činnost probíhala nejčastěji na pracovištích ŠPZ (79 %), ve školách (18 %) a přímo v rodinách (2 %). ČŠI doporučila 69 % hodnoceným ŠPZ realizovat cílenou evaluaci činnosti zařízení zaměřenou na kvalitu poskytovaných poradenských služeb a jejich efektivitu s ohledem na zájem klienta.

7.3 Výsledky školských poradenských zařízení

Všechna hodnocená ŠPZ poskytovala standardní činnosti. Žádosti o poradenskou službu bylo schopno vyhovět 71 % hodnocených ŠPZ. Pouze jedna třetina ŠPZ mohla vždy poskytnout poradenskou podporu klientovi na základě jeho žádosti nebo jeho zákonného zástupce ve škole. Důvodem podle vedení ŠPZ byla velká vzdálenost školy od ŠPZ, případně že klient dochází do školy mimo region, ve kterém ŠPZ běžně poskytuje služby. Dodržení tříměsíční lhůty zahájení poskytování poradenské pomoci od přijetí žádosti bylo schopno vždy vyhovět dle vyjádření ředitelů ŠPZ jen 23 % ŠPZ a podle vedoucích pracovišť 19 % ŠPZ. Podílet se na vyhodnocování podpůrných opatření a individuálního vzdělávacího plánu 1x ročně se ŠPZ dařilo. Jako příčinu případného včasného nevyhodnocení uváděla ŠPZ opakovaně jejich omezené kapacitní možnosti, případně nedostatečnou součinnost školy.

GRAF 53 | Dodržování lhůt v ŠPZ podle vyjádření ředitelů a vedoucích pracovišť (v %)

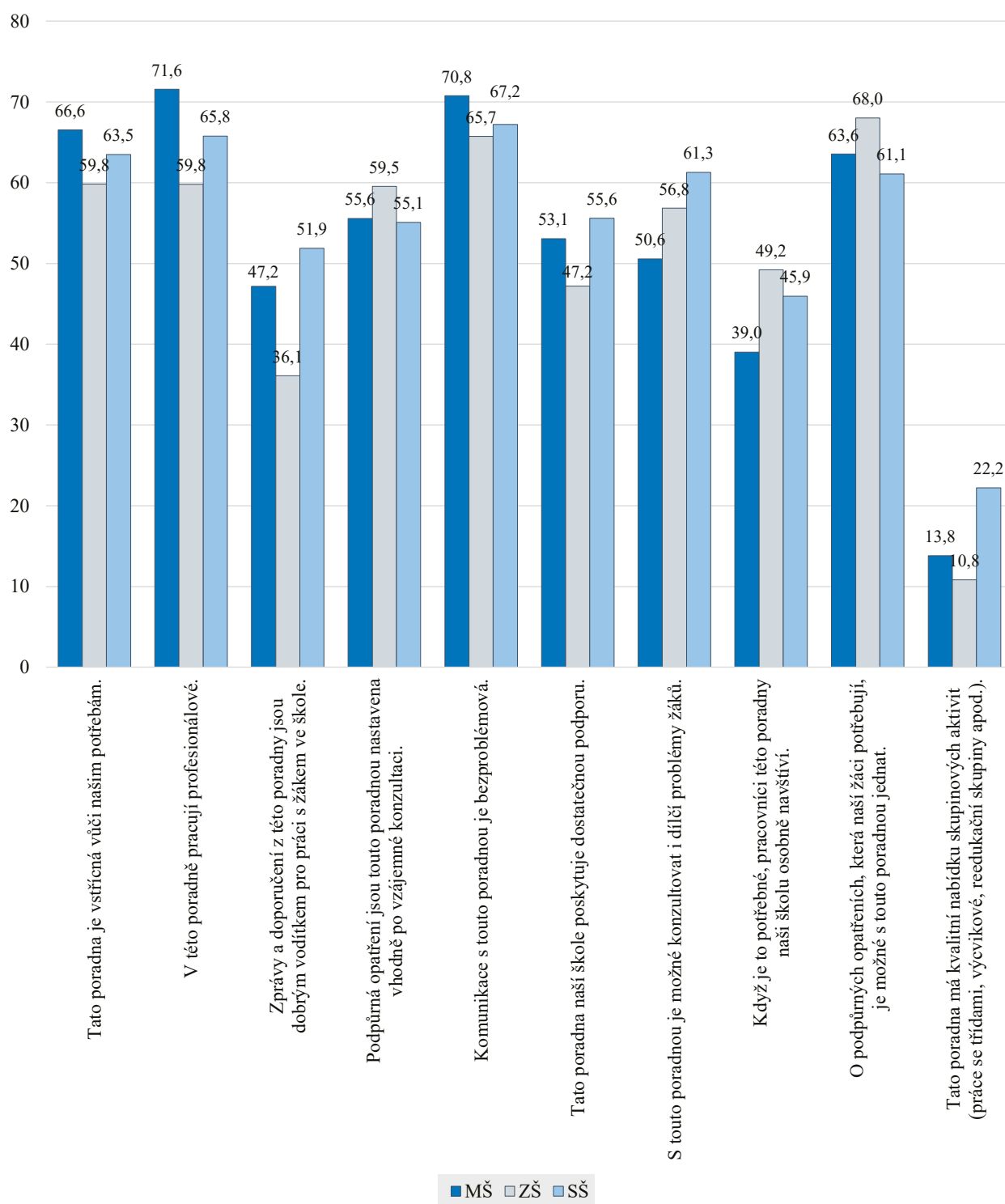
K řešení speciálních vzdělávacích potřeb klientů ŠPZ přistupovala komplexně. Vycházela cíleně z individuálních potřeb klienta, ze závěrů použitých diagnostických metod, zpráv i konzultací se zákonnými zástupci, školskými institucemi a případně dalšími odborníky (klinickými logopedy, pediatry, pedopsychiatry). ČŠI ověřila, že tyto závěry byly zpravidla dostatečně srozumitelné pro klienty, případně jejich zákonné zástupce, a školy.

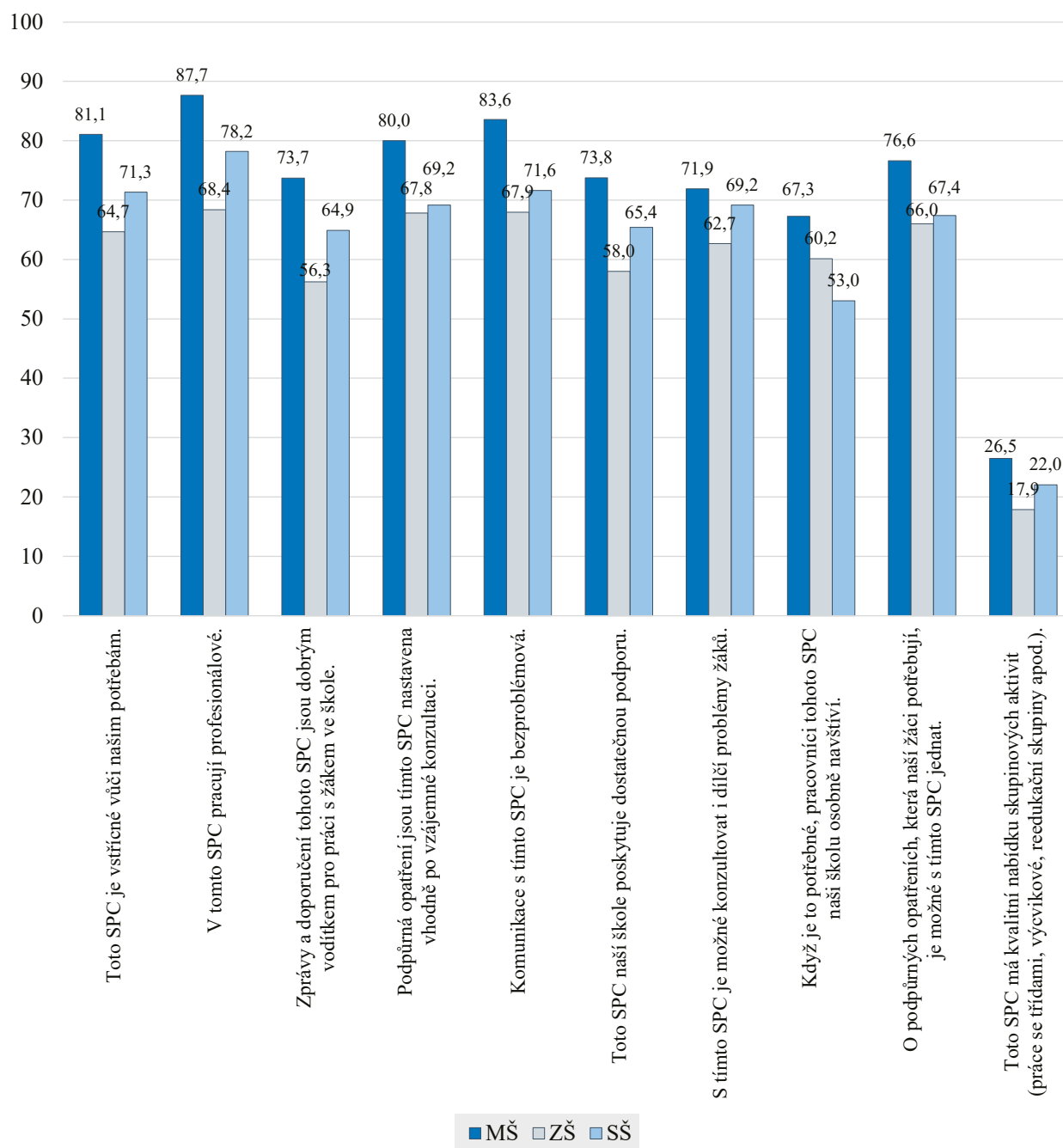
ČŠI často poukazovala na absenci systému získávání informací o spokojenosti klientů a jejich zákonných zástupců s poskytovanými službami v hodnocení ŠPZ.

Ve školním roce 2020/2021 spolupracovalo převážně se svojí „spádovou“ PPP 73 % dotázaných ředitelů/ředitelky mateřských škol (dále „ředitelé MŠ“) z celkového počtu 322, s alespoň s jedním SPC 46 %. Pro všechny typy speciálních vzdělávacích potřeb dle jejich vyjádření (95 %) byla v dostupném okolí zajištěná síť poradenských zařízení. Nejvíce ředitelé MŠ oceňovali vstřícnost vůči jejich potřebám, profesionalitu odborných pracovníků a bezproblémovou komunikaci. Opakovaně téměř 20 % dotázaných ředitelů MŠ poukazovalo na potíže s realizací operativních návštěv odborných pracovníků ve škole na základě jejich aktuálních potřeb.

Ředitelé MŠ, ZŠ, SŠ¹¹⁷ a odborní pracovníci škol, kteří poukazovali na vysoký počet klientů a časovou náročnost jednotlivých činností, vnímali tuto problematiku shodně. Obecně lze konstatovat, že dotazovaní byli více spokojeni s poskytováním služeb SPC než „spádových“ PPP. Toto zjištění signalizuje rezervy „spádových“ PPP a zmíněnou potřebu cílené evaluace jejich činnosti zaměřené na kvalitu poskytovaných poradenských služeb.

¹¹⁷ V případě základních a středních škol, kde probíhala ve školním roce 2020/2021 výuka zejména distančními formami, uvádíme v příslušných grafech níže odpovědi ředitelů kumulativně za školní roky 2019/2020 a 2020/2021.

GRAF 54 | Hodnocení spolupráce PPP s řediteli MŠ, ZŠ a SŠ – podíl škol (v %)

GRAF 55 | Hodnocení spolupráce SPC s řediteli MŠ, ZŠ a SŠ – podíl škol (v %)

7.4 Závěry a doporučení pro školská poradenská zařízení

ČŠI cíleně hodnotila ve školním roce 2020/2021 kvalitu a efektivitu poskytované poradenské pomoci včetně zajištění podmínek pro činnost ŠPZ.

Pozitivní zjištění

- Cílená aktivita vedení hodnocených ŠPZ vytvářet důstojné podmínky pro poskytování poradenské služby.
- Aktivní vyhledávání příležitostí pro zlepšování podmínek poradenských služeb, zapojování se do různě zaměřených projektů.

- Profesionalita odborných pracovníků v přístupu ke své činnosti a komunikaci s klienty a kolegy v navštívených zařízeních.

Negativní zjištění

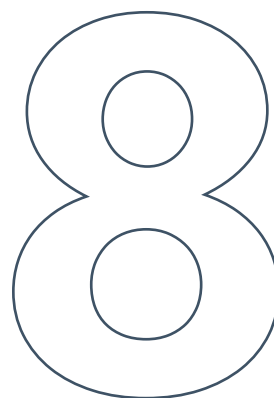
- Nedostatečné metodické vedení ŠPZ ze strany MŠMT s dopadem na výrazné regionální rozdílnosti.
- Personální zajištění ŠPZ na úrovni jednotlivých krajů je nerovnoměrné.
- Významné regionální odlišnosti při stanovování materiálních a personálních podpůrných opatření.
- Naplňování podpůrných opatření na úrovni jednotlivých vzdělávacích stupňů je výrazně odlišné.
- Nedostatečný časový prostor pracovníků ŠPZ pro komunikaci a podporu práce škol.
- Nedostatečná účast pracovníků ŠPZ v potřebných tématech v rámci jejich dalšího vzdělávání.
- Často neúčinný a nedostatečný kontrolní a evaluační systém ze strany vedení ŠPZ.

Doporučení pro ŠPZ

- Provádět evaluaci své činnosti zaměřenou na kvalitu poskytovaných poradenských služeb a jejich efektivitu s ohledem na zájem klienta.
- Cíleně vyhodnocovat efektivitu spolupráce se školami, navýšit počet návštěv ve školách.
- Zlepšit oblast aktivního řízení, pravidelného monitorování, kontroly a vyhodnocování práce poradenského zařízení a přijímat účinná opatření ze strany jeho vedení.
- Cíleně sledovat a vyhodnocovat potřeby poradenských pracovníků a dávat je do souladu s potřebami školského poradenského zařízení.
- Zvýšit účast pedagogických pracovníků na seminářích v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Navýšit počet odborných pracovníků – např. v součinnosti s pedagogickými fakultami.
- Zefektivnit komunikaci mezi vedením ŠPZ a odloučenými pracovišti.

Doporučení na úrovni systému

- Standardizovat činnosti a systematicky metodicky řídit školská poradenská zařízení.
- Stanovit personální standard pro ŠPZ.
- Podpořit rovnoměrné rozložení, dostupnost a vytížení ŠPZ v jednotlivých krajích.



Systemový projekt Komplexní systém hodnocení

8 SYSTÉMOVÝ PROJEKT KOMPLEXNÍ SYSTÉM HODNOCENÍ

Od začátku roku 2017 realizuje Česká školní inspekce individuální projekt systémový Komplexní systém hodnocení, který je spolufinancován z evropských prostředků v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Cílem České školní inspekce je s podporou projektu dokončit vývoj těch metod, postupů a nástrojů, které dosud chybějí k tomu, aby bylo možné využívat skutečně komplexní systém pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku.

Průběžně tak Česká školní inspekce vytváří např. metodické dokumenty umožňující realizaci hodnocení kvality vzdělávání podle modelu tzv. kvalitní školy a na něj navázaných kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, a to jak ze strany České školní inspekce, tak i přímo ze strany škol a školských zařízení v rámci jejich autoevaluačních aktivit. Připravovány jsou dále příklady inspirativní praxe v konkrétních oblastech činností vybraných škol a školských zařízení, které mohou být přenositelné směrem k ostatním subjektům stejného druhu či typu. Důležitou součástí jsou také činnosti související s realizací mezinárodních šetření PISA, TIMSS, PIRLS a TALIS, které poskytují zásadní informace o výkonnosti české vzdělávací soustavy a jejich jednotlivých složek v mezinárodním kontextu. Další důležitou oblastí, na niž se Česká školní inspekce v rámci realizace projektu zaměřuje, je problematika sledování podmínek, rozvoje i dosažené úrovně žáků v klíčových kompetencích a také tvorba nástrojů pro zjišťování a zohledňování socioekonomických aspektů souvisejících se vzděláváním. Součástí realizace jsou také metodické a vzdělávací semináře pro ředitele škol i učitele poskytující informace přímo využitelné v jejich každodenní vzdělávací a řídicí praxi. Obsahové výstupy České školní inspekce připravované v rámci tohoto projektu jsou rovněž důležitým příspěvkem k naplňování strategických dokumentů České republiky, zejména těch, které byly zpracovány v rámci resortu školství, mládeže a tělovýchovy.

V průběhu školního roku 2020/2021, který byl velmi významně zasažen různými omezeními v rámci opatření během pandemie nemoci covid-19, vytvořila Česká školní inspekce při realizaci projektu Komplexní systém hodnocení několik důležitých výstupů, které jsou využitelné jak při řízení vzdělávání a přijímání efektivních vzdělávacích politik, tak pro zvyšování kvality vzdělávání na úrovni jednotlivých škol, jejich ředitelů a učitelů.

8.1 Výsledky mezinárodních šetření a publikace s uvolněnými úlohami

Na začátku prosince roku 2020 byly zveřejněny výsledky mezinárodního šetření TIMSS 2019, které bylo zaměřeno na zjišťování znalostí žáků 4. ročníků základních škol v matematice a přírodovědě. Vedle samotné prezentace výsledků zpracovala Česká školní inspekce také podrobnou národní analytickou zprávu, ve které představila silné a slabé stránky českých žáků a vývoj výsledků od roku 1995, pozornost věnovala i faktorům, které na úrovni školy a rodiny výsledky žáků ovlivňují, a představila rovněž postoje a názory učitelů a žáků.

V návaznosti na zveřejnění výsledků šetření TIMSS 2019 pak Česká školní inspekce začala pracovat na didaktické publikaci s testovými úlohami, které byly v tomto šetření použity a které mohou být velmi dobře využitelné v rámci přímé pedagogické práce ve školách pro rozvoj přírodovědných a matematických dovedností žáků. Publikace s uvolněnými úlohami ze šetření TIMSS 2019 bude vydána ke konci kalendářního roku 2021.

Na začátku roku 2021 naopak Česká školní inspekce vydala publikaci s testovými úlohami použitými v rámci realizace mezinárodního šetření PISA 2018. Ty jsou vhodným nástrojem pro rozvoj žákovských dovedností ve čtenářské, přírodovědné a matematické oblasti, a to jak na druhém stupni základních škol, tak na školách středních. Ke spolupráci na tvorbě této publikace navíc byli přizváni také vybraní učitelé, kteří se podílejí na vytváření a využívání přenositelných inovativních metod výuky a na podpoře spolupráce mezi učiteli. Ve svých příspěvcích sdílejí zajímavé zkušenosti s rozvojem čtenářské gramotnosti ve výuce matematiky, přírodovědných předmětů a odborných předmětů a zároveň poukazují na možnosti využití gradovaných úloh s narůstající náročností, které jsou vhodným nástrojem pro individualizaci výuky.

V únoru 2021 Česká školní inspekce zveřejnila zprávu se zjištěními ze specifického modulu mezinárodních šetření TALIS-PISA link. Díky zapojení stejných škol do obou šetření propojuje modul informace o výsledcích žáků v PISA 2018 se zjištěními ze šetření TALIS 2018 o zkušenostech, názorech a postojích učitelů a ředitelů škol. TALIS umožňuje sledovat a vyhodnocovat podmínky, které učitelé a ředitelé škol pro svou práci mají, a využívat je pro zlepšování podpory jejich náročné práce. Zpráva k modulu TALIS-PISA link rozšiřuje dosavadní poznatky z mezinárodních šetření TALIS a PISA tím, že poukazuje na faktory, které na úrovni učitele a školy nejvíce ovlivňují výsledky žáků, spokojenost žáků a jejich postoje ke škole. Zpráva také rozšiřuje dosavadní poznatky z šetření TALIS pro úroveň druhého stupně vzdělávání o zjištění ke zkušenostem, názorům a postojům učitelů základních a středních škol navštěvovaných v České republice patnáctiletými žáky.

8.2 Sekundární analýzy

Výsledky mezinárodních šetření a zjišťování Česká školní inspekce průběžně podrobuje samostatným a různě zaměřeným sekundárním analýzám, které se vždy soustředí na konkrétní a relevantní témata. Na jaře roku 2021 tak Česká školní inspekce vydala několik sekundárních analýz výsledků mezinárodních šetření PISA 2018 a TALIS 2018, které se zaměřují na problematiku well-beingu žáků, na třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele, na klima učitelského sboru, problémové třídy, aplikaci didaktických metod učitelů nebo třeba na problematiku růstového nastavení mysli žáků a jeho vlivu na vzdělávací výsledky. Zjištění ze sekundárních analýz jsou rovněž prezentována všem relevantním aktérům v rámci počítačového vzdělávání a jsou velmi dobře využitelná jak pro přijímání opatření na úrovni Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak pro řízení vzdělávání z úrovně krajů nebo pro podrobnější akademickou práci či pedagogický výzkum.

8.3 Zvyšování znalostí a dovedností učitelů a ředitelů škol

V průběhu školního roku 2020/2021 Česká školní inspekce pokračovala v realizaci speciálních programů pro učitele základních a středních škol, které byly zaměřeny na práci s úlohami uvolněnými z mezinárodních šetření PISA, TIMSS a PIRLS, s cílem poskytnout jim konkrétní náměty a inspiraci pro zkvalitňování výuky matematických, přírodovědných a čtenářských dovedností žáků. Smyslem tohoto vzdělávacího programu není rozebírat teoretické aspekty mezinárodních šetření, ale přiblížit učitelům záměry a konstrukci používaných testových úloh, a poskytnout jim tak určitý metodický návod a tematické příklady pro práci s úlohami přímo ve výuce na obou stupních základních škol i na školách středních, s důrazem na praktické využití těchto úloh, na jejich tvorbu a sestavování testů zjišťujících znalosti, schopnosti a dovednosti žáků s ohledem na mezipředmětové vztahy. Součástí programu bylo i ve školním roce 2020/2021 seznámení s technologií tvorby úloh, naznačení dalších možností využití ICT technologií při evaluačních činnostech v hodině a také praktická tvorba testových úloh. Účastníci vzdělávacího programu se zároveň naučili pracovat s inspekčním systémem elektronického testování InspIS SET v modulu školního testování. Tento vzdělávací program realizovala Česká školní inspekce přímo v jednotlivých školách, které o takto koncipované vzdělávání na základě výzvy České školní inspekce projeví zájem, s ohledem na opatření proti šíření nemoci covid-19 byl však program operativně připraven také pro realizaci v on-line režimu, která v průběhu roku převážila a stala se velmi oblíbenou a žádanou.

Pro vedoucí pedagogické pracovníky a případně i další učitele mateřských a základních škol pak Česká školní inspekce v průběhu školního roku 2020/2021 nabízela vzdělávání zaměřené na podporu autoevaluace v předškolním a základním vzdělávání s podporou systému InspIS ŠVP. Systém InspIS ŠVP už několik let umožňuje školám vytvářet a editovat školní vzdělávací program (ŠVP), a významně tak usnadňuje práci s tímto stěžejním strategickým dokumentem. V rámci zkvalitňování systému a podpory evaluačních činností v mateřských školách byl v systému InspIS ŠVP výrazně upraven podklad pro tvorbu ŠVP a byla doplněna možnost exportovat obsah ŠVP do třídního vzdělávacího programu, v případě základních škol byl v systému InspIS ŠVP doplněn podklad pro tvorbu ŠVP a byla upravena možnost exportovat obsah ŠVP do tematických plánů. Při úpravách systému InspIS ŠVP byly akcentovány prvky podporující evaluaci předškolního a základního vzdělávání. Také tento program byl ve školním roce 2020/2021 realizován primárně v on-line

podobě, což však nemělo žádný negativní dopad na jeho kvalitu, naopak jej díky on-line realizaci mohl absolvovat větší počet ředitelů škol a učitelů, než kdyby byl proveden prezenčním způsobem.

Ve druhém pololetí školního roku 2020/2021 byla zahájena první fáze vzdělávacího programu určeného ředitelům škol a zaměřeného na řízení pedagogického procesu a témata související s autoevaluací ve vzdělávání. Uskutečnily se úvodní webináře, v nichž se jednotliví ředitelé seznámili s vybranými tématy důležitými pro řízení pedagogického procesu, a společně se začali připravovat na účast v prezenčním programu ve formě specifického šestidenního výcviku, který bude realizován od školního roku 2021/2022.

Vzdělávacími programy, které Česká školní inspekce s podporou projektu Komplexní systém hodnocení připravila a realizuje, prošlo dosud již více než osm tisíc pedagogických pracovníků.

8.4 Závěr

Cílem České školní inspekce je vytvářet a zveřejňovat takové výstupy, s nimiž je možné na úrovni vzdělávacího systému i jednotlivých škol či školských zařízení dále pracovat. Výstupy jsou cíleny na různé skupiny aktérů podílejících se z různých pozic na počátečním vzdělávání. Výstupy z činností České školní inspekce, včetně výstupů dosud zpracovaných a vydaných v rámci realizace projektu Komplexní systém hodnocení, jsou k dispozici na webových stránkách úřadu.

A large, hollow outline of the number 9, positioned on the right side of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

9

Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

9 MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE

Vedle rozsáhlých národních aktivit je Česká školní inspekce zodpovědná za aktivity zahraniční spolupráce. Jedná se o dlouhodobé činnosti, které jsou nedílnou součástí programových dokumentů ČŠI a mají nezapustitelný význam a přínos pro činnost a výstupy ČŠI a přeneseně tím pádem také pro vzdělávací systém České republiky.

ČŠI trvale usiluje o to, aby zahraniční zkušenosti a zjištění z mezinárodních aktivit byly v těsné vazbě na národní zjištění zohledňovány a využívány především v hodnotící a kontrolní činnosti a sledování kvality a efektivity počátečního vzdělávání. ČŠI získané zkušenosti a informace efektivně zhodnocuje a rovněž je sdílí s klíčovými partnerskými institucemi, s nimiž se ČŠI společně podílí na zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Především se jedná o MŠMT, ale také o resortní odborné instituce, zřizovatele a další instituce veřejné správy, vysoké školy, školské asociace, neziskové organizace a další odbornou veřejnost.

Do mezinárodní spolupráce a zahraničních aktivit ČŠI patří:

- inspekční činnost v systému **Evropských škol**,
- spolupráce a výměna zkušeností v rámci činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (**SICI**),
- zajišťování účasti České republiky v **mezinárodních šetřeních** v oblasti vzdělávání,
- **bilaterální spolupráce** s vybranými zahraničními inspektoráty,
- další odborná spolupráce s mezinárodními vládními a nevládními organizacemi.

ČŠI pravidelně provádí plánování i podrobné vyhodnocování zahraniční spolupráce, včetně hlediska ekonomické efektivity.

Zástupci ČŠI se pravidelně účastní jednání orgánů mezinárodních institucí v souladu s participací České republiky na jejich činnosti. Jde zejména o komise a orgány Evropské unie, Rady Evropy, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) nebo Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA).

Ačkoli je obecně pro členství v těchto mezinárodních institucích velmi důležitá osobní účast na jednáních řídicích rad, na nichž jsou zpravidla projednávány koncepční materiály, finanční podmínky členství, rozpočty organizací i konkrétní připravované projekty, ve školním roce 2020/2021 se všechna jednání konala pouze videokonferenčně přes platformy jako např. MS Teams nebo Zoom. Ke změně formátu jednání došlo vlivem pandemie covidu-19 již ve druhé polovině školního roku předcházejícího, aby byla zajištěna alespoň základní kontinuita spolupráce a většina činností mohla pokračovat alespoň omezeným způsobem.

V rámci členství České republiky v OECD zajišťuje ČŠI zastoupení ČR v řídicích radách mezinárodních šetření PISA (Programme for International Student Assessment) a TALIS (Teaching and Learning International Survey) a v řídicí radě Centra pro inovace ve vzdělávání (CERI). Zástupce ČŠI každoročně zastupuje ČR na Valném shromáždění IEA, která realizuje mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a ICILS (International Computer and Information Literacy Study), do nichž je Česká republika zapojena.

Dlouhodobě se ČŠI velmi aktivně zapojuje do činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI) sdružující evropské inspektoráty a instituce zabývající se hodnocením škol a školských zařízení. ČŠI patří k zakládajícím členům SICI. Jedná se o platformu poskytující potřebný prostor pro sdílení a předávání informací, nejnovějších metodik a příkladů inspirativní praxe pro přímý výkon inspekční činnosti. Zástupce ČŠI je členem Výkonného výboru SICI a podílí se tak na tvorbě strategických dokumentů a realizaci četných seminářů konaných s podporou SICI. Čeští školní inspektori se těchto seminářů zúčastňují pravidelně a se zřetelem k tematickému zaměření akcí a k aktuálnosti projednávané agendy.

ČŠI se dlouhodobě snaží nad zmíněný rámec intenzivně rozvíjet také další formy mezinárodní spolupráce s cílem zkvalitňovat činnost ČŠI, ale rovněž sdílet získané zkušenosti a informace se zahraniční odbornou veřejností.

Přehled mezinárodních organizací a jejich orgánů, v nichž plní Česká školní inspekce roli přímého zastoupení České republiky (stav k 1. 9. 2021)

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	Alternace
Řídící rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERİ)	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.	PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Řídící rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA)	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.	Mgr. Simona Boudová
Národní koordinátorka PISA	Mgr. Simona Boudová	
Řídící rada TALIS / Governing Board of Teaching and Learning International Survey (GB TALIS)	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.	PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Národní koordinátor TALIS	PhDr. Josef Basl, Ph.D.	
Síť ECEC pro ranou péči a předškolní vzdělávání / Early Childhood Education and Care	PhDr. Irena Borkovcová, MBA	

IEA / Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	Alternace
Valné shromáždění IEA / General Assembly IEA	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.	PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Národní koordinátor TIMSS / Trends in International Mathematics and Science Study: National Research Coordinator	Vladislav Tomášek, Libor Klement	
Národní koordinátorka PIRLS / Progress in International Reading Literacy Study: National Research Coordinator	Mgr. Zuzana Janotová	
Národní koordinátor ICILS / International Computer and Information Literacy Study: National Research Coordinator	PhDr. Josef Basl, Ph.D.	

SICI / Stálá mezinárodní konference inspektorátů		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	
Národní koordinátorka	Ing. Dana Pražáková, Ph.D.	

Evropské školy		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	
Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol	PhDr. Dana Musilová	
Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol	Mgr. Renata Juráňová	
Společný pedagogický výbor Evropských škol	PhDr. Dana Musilová Mgr. Renata Juráňová	

9.1 Zapojení ČŠI do mezinárodních šetření IEA a OECD

Česká školní inspekce je garantem a realizátorem zapojení České republiky do mezinárodních zjišťování výsledků žáků a zkušeností učitelů a ředitelů již od roku 2011. Zapojování České republiky do mezinárodních šetření probíhá pravidelně od roku 1995. Poznatky z mezinárodních šetření v rámci širokého spektra činností ČŠI plní roli externího pohledu na vzdělávací systém. Zapojení do těchto šetření poskytuje důležité informace o kvalitě vzdělávání, které jsou pro vzdělávací systém a vzdělávací politiku nezastupitelné, např. pro případné změny v kurikulární oblasti. Zjištění z mezinárodních šetření umožňují synergické propojování informací z národních a mezinárodních aktivit. Navíc uvolněné úlohy z mezinárodních šetření jsou vhodným zdrojem didaktické inspirace pro pedagogy.

Mezinárodní šetření především mapují výsledky žáků v oblasti matematiky, přírodovědy, čtenářských dovedností, počítačové a informační gramotnosti. Jedná se o projekty organizované IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání / International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj / Organisation for Economic Cooperation and Development).

V období od roku 2017 je realizace mezinárodních šetření součástí individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, který je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a ze státního rozpočtu České republiky.

9.1.1 Zajištění PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA a TALIS

PIRLS

Ve školním roce 2020/2021 probíhaly přípravy a následně vlastní realizace hlavního sběru dat cyklu **PIRLS 2021**, který představuje již páté konání mezinárodního šetření zaměřeného na čtenářské dovednosti žáků 4. ročníku. V České republice bylo zapojeno 280 škol napříč všemi kraji. Zjištění PIRLS 2021 budou představena na národní i mezinárodní úrovni v prosinci 2022.

V souvislosti s vývojem v oblasti digitálních technologií rozšířil PIRLS 2021 hodnocení čtenářské gramotnosti o zcela novou složku, kterou je test čtenářských dovedností v prostředí internetu ePIRLS. Vedle klasických úloh PIRLS tak byly zařazeny nové typy úloh napodobující texty z internetu, které jsou v současné době jedním z nejdůležitějších zdrojů informací. Navozují žákům autentické situace, při kterých vyhledávají informace z vlastního zájmu nebo pro účely studia či přípravu školní práce, především z přírodovědných a společenskovedních předmětů.

PIRLS je projektem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA. První zjišťování výsledků žáků v rámci projektu PIRLS se uskutečnilo v roce 2001. Hlavním cílem šetření je poskytovat tvůrcům vzdělávací politiky, učitelům a dalším odborníkům ve školství informace, které jim mohou pomoci při zvyšování úrovně čtenářských dovedností žáků.

TIMSS

V rámci cyklu **TIMSS 2019** se v prosinci 2020 uskutečnilo zveřejnění zjištění. Vybraná zjištění TIMSS 2019 jsou součástí kapitoly Základní vzdělávání. Podrobnější zjištění (Národní zpráva), informace o průběhu šetření v České republice, znění dotazníků v českém jazyce a koncepční rámec šetření jsou dostupné na webových stránkách České školní inspekce.

Zároveň byly ve školním roce 2020/2021 zahájeny práce na zapojení České republiky do cyklu **TIMSS 2023**. Pilotní sběr dat cyklu TIMSS 2023 je v ČR plánován na období března a dubna 2022. Hlavní sběr dat je v ČR plánován na období května 2023. Zveřejnění zjištění z TIMSS 2023 je plánováno na prosinec 2024.

V cyklu TIMSS 2023 budou testové úlohy ve větším rozsahu zahrnovat prvky řešení problémů a provádění badatelské činnosti, včetně nezbytné dovednosti práce s elektronickými texty. Dále bude použita nová koncepce skupinově adaptivního testování pracující se dvěma sadami úloh v různé hladině obtížnosti. Lepší shoda mezi obtížností úloh při testování a žákovými schopnostmi umožní přesnější měření výkonu ve všech úrovních.

Do testování žáků 8. ročníku se Česká republika zapojila zatím naposledy v roce 2007. Opětovné zapojení do testování žáků 4. i 8. ročníku proběhne v cyklu 2023. U žáků prvního i druhého stupně tak bude možné sledovat, jak si poradí se zmíněnými inovativními typy úloh, a navíc bude v cyklu 2023 věnována pozornost také zpracování tzv. procesních dat, která umožní hlubší analýzu způsobů řešení testových úloh, času stráveného s jednotlivými částmi úloh apod.

TIMSS 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.

ICILS

Ve školním roce 2020/2021 byly zahájeny práce na zapojení České republiky do cyklu **ICILS 2023**. Mezinárodní šetření ICILS si klade za cíl získat poznatky o dovednostech žáků v oblasti počítačové a informační gramotnosti. Pilotní sběr dat cyklu ICILS 2023 je v ČR plánován na období března a dubna 2022. Hlavní sběr dat je v ČR plánován na období dubna 2023. Zveřejnění zjištění z ICILS 2023 je plánováno na prosinec 2024.

ICILS je projektem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA. Šetření ICILS se zaměřuje na věkovou kategorii třináctiletých žáků – ve většině zemí se jedná o žáky 8. ročníku povinné školní docházky. Testovanou skupinou žáků jsou v České republice tedy žáci 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Šetření ICILS zjišťuje od roku 2013 každých pět let rozdíly ve výsledcích počítačové a informační gramotnosti jednak mezi jednotlivými zeměmi, jednak mezi školami v rámci jednotlivých zemí tak, aby zjištěné rozdíly mohly být dány do souvislosti se způsobem poskytování vzdělávání v oblasti počítačové a informační gramotnosti. Šetření dále zjišťuje souvislost mezi úspěšností žáků a různými aspekty vzdělávacích systémů, technologickým zázemím škol, rodinným zázemím a individuálními charakteristikami žáků.

Od cyklu 2018 je součástí ICILS volitelný modul zaměřený na oblast inforatického myšlení (computational thinking). ČR se po vynechání cyklu 2018 zapojuje v cyklu ICILS 2023 také do zmíněného volitelného modulu.

PISA

Návazně na zveřejnění výsledků **PISA 2018** představila Česká školní inspekce ve školním roce 2020/2021 specificky zaměřené národní analýzy zaměřené na témata materiálních podmínek pro výuku žáků, připravenosti učitelů využívat informační a komunikační technologie, výsledků žáků v PISA 2018 ve vztahu ke konceptu nastavení mysli žáků, k rodinnému zázemí žáků, k well-beingu, k třídnímu klimatu, k používání ICT a k vnímání role učitele.

Česká školní inspekce zároveň připravila ve spolupráci s vybranými učiteli novou inspirativní publikaci s úlohami a aktivitami podporujícími rozvoj čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností. Publikace vychází z testových úloh PISA, ale jde výrazně za jejich rámec ve snaze nabídnout učitelům inspiraci pro kontext vzdělávání v České republice.

Protože ve školním roce 2019/2020 nemohl z důvodu pandemie covidu-19 proběhnout pilotní sběr dat dalšího cyklu PISA, realizace se posunula do školního roku 2020/2021. Do posunutého pilotního šetření se na jaře 2021 mělo zapojit 57 škol. Vlivem pokračující pandemie covidu-19 a zákazu přítomnosti žáků ve školách mohl pilotní sběr nakonec být uskutečněn pouze ve 22 školách. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), hlavní pořadatel šetření PISA, po domluvě se členskými zeměmi zároveň rozhodla, že původně chystaný cyklus 2021 bude nově označován jako **PISA 2022**. Hlavní sběr dat PISA 2022 je v ČR plánován na období dubna 2022. Zveřejnění první části zjištění z PISA 2022 je plánováno na prosinec 2023.

Projekt **PISA** se v tříletých cyklech už od roku 2000 zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Šetření PISA se v každém cyklu zabývá jednou doménou podrobněji. V cyklu 2018 to byla čtenářská gramotnost. V cyklu PISA 2022 se jedná o matematickou gramotnost. Experimentální oblastí je tvůrčí myšlení. Česká republika se zároveň zapojuje do volitelného modulu mapujícího finanční gramotnost patnáctiletých žáků.

TALIS

Na jaře roku 2018 se Česká republika podruhé zapojila do mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS. Snahou TALIS je mapovat zkušenosti, názory, postoje učitelů a ředitelů – aby bylo možné v kontextu mezinárodního srovnání a mezinárodní inspirace rozvíjet podporu jejich práce a vytvářet vhodné podmínky. TALIS probíhá od roku 2009 a je projektem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

Zjištění TALIS 2018 jsou zveřejňována po tematických částech. První část byla na mezinárodní i národní úrovni zveřejněna 19. června 2019 a mapovala zejména aspekty profesních znalostí a dovedností učitelů a ředitelů. Druhá část byla zveřejněna 23. března 2020 a zaměřila se především na komentovaná data přibližující pohled ředitelů škol na vykonávané činnosti a na spokojenost s prací. Dále byla pozornost věnována hodnocení práce učitelů a podpoře jejich vzájemné spolupráce.

Třetí část zveřejnění byla zaměřena na propojení TALIS 2018 a PISA 2018 (TALIS-PISA link) a na mezinárodní i národní úrovni se uskutečnila v únoru roku 2021.

Ve školním roce 2020/2021 pokračovalo OECD ve spolupráci se členskými státy s přípravou cyklu TALIS 2024. Česká republika se zapojí do základního modulu zaměřeného na učitele nižšího sekundárního stupně (v ČR druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia). Pilotní sběr dat cyklu TALIS 2024 je v ČR plánován na jaro 2023. Hlavní sběr dat je v ČR plánován na jaro 2024. Zveřejnění zjištění z TIMSS 2023 je plánováno na říjen 2025.

9.1.2 Uvolněné úlohy TIMSS, PIRLS, PISA – didaktická inspirace pro učitele

Mezinárodní šetření výsledků vzdělávání (TIMSS, PIRLS, PISA), kterých se žáci z České republiky pravidelně účastní, umožňují získávat důležité informace o dovednostech žáků a o jejich vývoji v mezinárodním srovnání. Kromě vlastních informací o výsledcích v mezinárodním srovnání Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje k jednotlivým šetřením **publikace s uvolněnými testovými úlohami**, které byly v daném šetření použity. Tyto úlohy totiž mohou být zajímavou **didaktickou inspirací** zejména pro učitele, kteří s nimi mohou pracovat přímo ve výuce.

Nejnovější publikace, které Česká školní inspekce zveřejnila v roce 2021, vychází z testových úloh PISA a TIMSS a nabízí inspiraci pro rozvoj tří oblastí, kterým se tato mezinárodní šetření věnují – čtenářské dovednosti, přírodovědné dovednosti, matematické dovednosti.



Ke spolupráci na tvorbě publikací byli přizváni také vybraní učitelé, kteří se podílejí na vytváření a využívání přenositelných inovativních metod výuky a na podpoře spolupráce mezi učiteli. Ve svých příspěvcích v publikaci PISA sdílejí zajímavé zkušenosti s **rozvojem čtenářské gramotnosti ve výuce matematiky, přírodovědných předmětů a odborných předmětů** a zároveň poukazují na možnosti využití gradovaných úloh s narůstající náročností, které jsou vhodným nástrojem k individualizaci výuky.

Obsah publikace TIMSS vychází z **úloh** uvolněných z **mezinárodního šetření TIMSS** zaměřeného na **matematiku a přírodovědu** a nabízí konkrétní inspiraci pro rozvoj vybraných témat, jako jsou rovnice, práce s daty či badatelská výuka. Zároveň je obsah publikace dobře využitelný při **mezipředmětovém propojování** rozvoje dovedností.

Vybrané **testové úlohy** z mezinárodních šetření TIMSS, PIRLS a PISA jsou spolu s uvolněnými testovými úlohami z národního zjišťování výsledků žáků **veřejně dostupné** v **elektronické** podobě v rámci modulu **InspIS SET** (<https://set.csicr.cz>). V rámci tzv. školního testování, které je dostupné všem školám, je možné pracovat s jednotlivými testovými úlohami i připravenými testy. V rámci tzv. domácího testování, do kterého má přístup kdokoli, je možné pracovat s připravenými testy.

Nad rámec vydaných publikací Česká školní inspekce nabízí **pro pedagogy vzdělávací programy** zaměřené na **inspirace pro rozvoj čtenářských, přírodovědných a matematických dovedností**. Vzdělávací moduly jsou nabízeny on-line i prezenčně a v nabídce je zaměření jak na oba stupně základních škol, tak na střední školy. Informace k **aktuální nabídce** vzdělávacích programů najdete na webových stránkách České školní inspekce v části věnované **metodické podpoře škol**.

Nejnoveji Česká školní inspekce od května 2021 nabízí dvě zaměření on-line vzdělávacího programu. Jeden webinářový modul se věnuje rozvoji čtenářských dovedností žáků v odborném vzdělávání a je primárně určen pro učitele středních odborných škol, druhý modul se věnuje mezipředmětovému významu rozvoje čtenářských dovedností v přírodovědných předmětech a vhodný je primárně pro učitele základních škol a víceletých gymnázií. Vzdělávací program je poskytován bezplatně.

V případě zájmu o realizaci vzdělávacího programu pro učitele mohou ředitelé škol zaslat požadavek prostřednictvím systému InspIS HELPDESK (<https://helpdesk.csicr.cz>), s uvedením tématu požadavku *Vzdělávací akce a semináře ČŠI*.

9.2 Členství v SICI (Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů, The Standing International Conference of Inspectorates)

Počet členů SICI se ve školním roce 2020/2021 obměnil: v současné době má organizace 41 členů z 30 zemí. Členství ukončilo Turecko, novými členy jsou Uzbekistán a Madeira.

Neuskutečněné semináře, které jsou základní aktivitou organizace, byly ze školního roku 2019/2020 přesunuty do roku 2020/2021. Vzhledem k pandemii covidu-19 se však nemohly prezenčně uskutečnit ani v tomto roce. Veškerá činnost se v důsledku opatření přesunula do virtuální roviny. Inspektoráty velmi rychle zareagovaly na změněnou situaci a jejich hlavním úkolem bylo zjistit stav, průběh a výsledky distančního vzdělávání v jednotlivých zemích. Řada akcí proběhla virtuálně, stejně jako výměna zásadních inspekčních informací.

Zástupce ČŠI ukončil po letech své členství ve Výkonném výboru organizace. V Praze nadále zůstává tvorbou a administrací webových stránek SICI (<https://www.sici-inspectorates.eu/>).

9.3 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2020/2021

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol (dále EŠ) umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) a České školní inspekce (dále ČŠI) je zajistit realizaci priorit vyplývajících z přistoupení České republiky k Úmluvě o statutu Evropských škol na základě usnesení vlády České republiky ze dne 25. srpna 2004. Počátkem roku 2021 byl schválen aktualizovaný materiál Koordinace agend v souvislosti se zapojením České republiky do systému Evropských škol, č. j.: MŠMT-35197/2020-2.

K dispozici je aktualizovaný dokument „Ekvivalence hodnocení mezi Evropským maturitním diplomem a maturitním vysvědčením ČR“ Dokument je k využití pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ČR (dále MŠMT), vysoké školy a další vzdělávací instituce v ČR a současně je publikován na webu EŠ. Na webu MŠMT jsou přístupné nové tabulky ekvivalence hodnocení, které umožňují porovnání výsledků vzdělávání žáků EŠ s hodnotícím systémem České republiky.

Školní rok 2020/2021 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách ovlivněn systémovými změnami, které v současné době v EŠ probíhají, nárůstem počtu akreditovaných škol a rovněž zvýšeným počtem vyslaných českých pedagogických pracovníků do Evropských škol. Činnost Evropských škol rovněž výrazně ovlivnila opatření přijatá v souvislosti s pandemií covidu-19. Vzdělávání bylo organizováno v souladu s opatřeními platnými v jednotlivých zemích prezenční, distanční nebo rotační formou. Průběh vzdělávání v EŠ byl centrálně řízen Nejvyšší radou EŠ, Úřadem generálního tajemníka EŠ ve spolupráci s dalšími administrativními orgány, zejména s Radami inspektorů.

Ve školním roce 2020/2021 neprobíhaly celoškolské inspekce a inspektoři se nepodíleli na statutárním hodnocení místně najímaných učitelů. Všechny další činnosti včetně jednání Rad inspektorů a pracovních skupin, statutárního hodnocení školského managementu a vysílaných učitelů, tvorby osnov a metodických materiálů, vzdělávání učitelů atd. byly organizovány distančně.

Vzhledem k tomu, že neprobíhaly ústní zkoušky Evropské maturity, kontrolovali národní inspektoři prezenčně pouze průběh písemných maturit v jednotlivých EŠ a akreditovaných EŠ a distančně spolupracovali s interními a externími hodnotiteli písemných zkoušek.

Nutnost opatření v souvislosti s pandemií covidu-19 mnohé činnosti zkomplikovala, na druhé straně však byly výsledkem této specifické situace iniciativy, které přispívají k rozvoji a dalšímu zkvalitňování vzdělávání v systému EŠ.

Národní inspektorky zajišťovaly učitelům i vedení EŠ škol kontinuální celoroční on-line podporu.

Evropské školy ve školním roce 2020/2021	
Typ školy	Země, Evropská škola
EŠ typu I	Belgie: Brusel I, Brusel II, Brusel III, Brusel IV, Mol Lucembursko: Lucemburk I, Lucemburk II Německo: Mnichov, Frankfurt, Karlsruhe Španělsko: Alicante Itálie: Varese Holandsko: Bergen
Akreditované EŠ	Belgie: European Education Brussels-Argenteuil, Brusel, Dánsko: European School Copenhagen, Estonsko: Tallin European School, Finsko: ES Helsinki, Francie: Ecole européenne de Strasbourg, Ecole internationale Provence Alpes Côte d'Azur à Manosque, Ecole européenne Lille Métropole, European School, Paris La Défense, Holandsko: Europese School Den Haag Rijnlands Lyceum, Itálie: Scuola per l'Europa di Parma, Scuola europea di Brindisi, Irsko: Centre for European Schooling, Dunshaughlin, Německo: Europese School Den Haag Rijnlands Lyceum, ES Saarland, Lucembursko: Ecole internationale, Differdange and Esch s/Alzette, Ecole internationale Edward Steichen (Clervaux), Ecole internationale de Junglinster, Ecole internationale de Mondorf-les-Bains, Ecole internationale Mersch Anne Beffort, Polsko: European School Warsaw, Řecko: School of European Education – Heraklion (Crète), Slovinsko: European School, Ljubljana, Velká Británie: Europa School UK, Culham
Kandidáti na akreditaci v roce 2021	European School Templin – Německo European School, Lisbon – Portugalsko Ecole Internationale Luxembourg Ville – Lucembursko

České sekce				
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet učitelů vysílaných prostřednictvím MŠMT	Počet místně najímaných pedagogických pracovníků
EŠ Brusel III	ano	ano (1.–7. ročník)	7 + 5	4 + 3
EŠ Lucemburk II	ano	ne	4 + 2	2 + 0

Výuka českého jazyka			
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet místně najímaných učitelů
EŠ Mnichov	ano	ano	3
EŠ Frankfurt	ano	ano	1
EŠ Karlsruhe	ano	ano	1
EŠ Varese	ano	ano	1
EŠ Bergen	ano	ano	1
EŠ Alicante	ano	ano	1
AEŠ Dunshaughlin, Irsko	ano	ne	1
AEŠ Helsinky	ano	ano	1

Výuka dalších vyučovacích předmětů v cizím jazyce českými vyslanými učiteli				
Škola	Předmět	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet místně vyslaných učitelů
EŠ Lucemburk	Francouzština	ano	ne	1
EŠ Brusel IV	Tělesná výchova	ne	ano	1

Výchovné poradenství	
EŠ Mnichov	vedoucí výchovný koordinátor výchovná koordinátorka
EŠ Varese	vedoucí výchovný koordinátor
EŠ Brusel I	výchovná koordinátorka

Zastoupení České republiky ve vedení Evropských škol	
-	-

9.3.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2020/2021

Priority ve vzdělávání českých žáků vyplývají z inovativních strategií a přístupů, které jsou v současnosti uplatňovány v celém systému EŠ.

Ve všech cyklech vzdělávání byl souvislosti s pandemií covidu-19 ve školním roce 2020/2021 kladen důraz na práci s digitálními technologiemi, využití možností práce s MS Office 365, zejména s komunikační platformou Teams, ClassNote, v předškolním a primárním cyklu bylo zahájeno pokusné ověřování digitálního portfolia.

V předškolním a primárním cyklu je ve značné míře uplatňován inkluzivní přístup ke vzdělávání s nezbytnou včasnou diagnostikou individuálních schopností a potřeb žáků, příslušnou diferenciací metod vzdělávání, podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářením adekvátních podmínek pro vzdělávání žáků mimořádně nadaných.

Ve všech předmětech je uplatňován přístup k učení založený na osvojování kompetencí. Vzdělávací cíle učebních osnov a indikátory pro jejich osvojení jsou východiskem pro hodnocení žáků. Prioritou zůstává podpora mateřského/dominantního jazyka, která je jednou z hlavních hodnot systému EŠ.

Dlouhodobě je v platnosti systém hodnocení žáků, který je založen na holistickém (celostním) přístupu k žákovi, na hodnocení kompetencí ve vyučovacích předmětech i v mezipředmětových vzdělávacích oblastech a na propojení průběžného i závěrečného formativního a sumativního hodnocení.

V sekundárním cyklu vzdělávání byli již všichni žáci hodnoceni dle nové hodnotící škály. Tento moderní hodnotící systém přispívá především žákům, ale i jejich rodičům a učitelům k porozumění dosažené úrovně v průběhu vzdělávání. Žáci se tak postupně stávají odpovědnější za vlastní učení a vzdělávání. Sledovaným jevem nadále zůstává formativní hodnocení žáků, sebehodnocení, vzájemné hodnocení činností učení a průběžná implementace do učebních osnov a výuky osmi klíčových kompetencí podle Evropského referenčního rámce pro celoživotní učení (dále ERR).¹¹⁸ Studenti EŠ a AEŠ poprvé z větší části úspěšně

¹¹⁸ Příloha k doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018/C 189/01).

vykonali písemné maturity Evropské maturity podle nového hodnoticího systému, které připravili jednotliví národní inspektori pro sekundární cyklus.

Podobu letošní maturitní zkoušky opět ovlivnila pandemie covidu-19. Během únorového zasedání Rady inspektorů pro sekundární cyklus EŠ bylo doporučeno Nejvyšší radě EŠ zrušení ústních zkoušek, což bylo schváleno na jejím dubnovém zasedání. Písemné zkoušky probíhaly v jednotlivých EŠ a AEŠ prezenčně za přítomnosti inspektorů pro sekundární cyklus EŠ. Všichni čeští žáci v EŠ prospěli a stali se tak úspěšnými absolventy Evropských škol a držiteli certifikátu o Evropské maturitní zkoušce.

Revize učebních osnov předmětu český jazyk a literatura

V souladu s předepsaným desetiletým cyklem platnosti učebních osnov v systému EŠ byla zahájena revize učebních osnov předmětu český jazyk a literatura pro předškolní a primární i pro sekundární cyklus EŠ. Pracovní skupiny jsou vedeny národními inspektorkami a jejich členy jsou učitelé EŠ a odborníci z Národního institutu pro vzdělávání. Nové osnovy, které mají reflektovat požadavky Evropských škol i aktuální podmínky vzdělávání v České republice, vstoupí v platnost 1. září 2022.

9.3.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

ČŠI je prostřednictvím národních inspektorek zapojena do činnosti klíčových mezinárodních pracovních skupin, jejichž úkolem je rozvoj systému EŠ v následujících oblastech:

Zapojení národních inspektorek do strategických úkolů systému EŠ

Reforma Evropských škol

Probíhající reforma vzdělávání v EŠ, na jejíž přípravě se podílí také národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus, reaguje na změny ve společnosti v 21. století a zahrnuje tři základní oblasti: jazykové vzdělávání, stanovení pravidel pro vzdělávání, které je založeno na kompetencích, a reformu kurikula. Ve školním roce 2020/2021 byla monitorována výuka podle nové jazykové politiky EŠ zejména v oblasti vzdělávání v dominantním jazyce (L1). Pokračovala práce na metodických materiálech pro implementaci osmi klíčových kompetencí ERR do strategických materiálů, především do učebních osnov, plánování učitelů a do vzdělávacího procesu ve všech cyklech EŠ i AEŠ.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze tří nominovaných inspektorů, kteří se jako členové pracovní skupiny Politika podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) v systému EŠ podílejí na tvorbě strategických i procedurálních dokumentů a na jejich implementaci ve školách.

Ve školním roce 2020/2021 se národní inspektorka podílela zejména na revizi Politiky pro podporu vzdělávání žáků se SVP včetně prováděcích předpisů. Revidovaná politika, která reaguje na požadavky vzdělávání žáků se SVP v 21. století a také na situaci vyvolanou pandemií covidu-19, byla schválena Nejvyšší radou EŠ a vstupuje v platnost 1. září 2021.

Národní inspektorka se dále podílela na úkolech Akčního plánu pro vzdělávací podporu a inkluzivní vzdělávání. Jedná se zejména o tvorbu dokumentů, které stanoví časovou dotaci a povinnosti koordinátorů, učitelů a asistentů, tvorbu prováděcích předpisů pro implementaci společné politiky podpory a pro diagnostiku žáků se SVP. V průběhu distančního vzdělávání byla v soustavném kontaktu s koordinátory škol, organizovala jejich vzdělávání a spolupracovala na vedení platformy MS Teams pro podporu distančního vzdělávání žáků se SVP, pro sdílení zkušeností a příkladů inspirativní praxe.

Roční statistická zpráva o podpoře vzdělávání žáků se SVP v systému EŠ zahrnuje údaje a zjištění o všech typech a úrovních poskytované podpory. Druhá, nově přidaná část statistické zprávy analyzuje organizaci a poskytování vzdělávací podpory v průběhu distančního vzdělávání. Zpráva včetně navrhovaných opatření byla jako každoročně předložena Společnému pedagogickému výboru v únoru a schválena Nejvyšší radou EŠ v dubnu 2021.

Pracovní skupina Ochrana osobních údajů žáků (Health Data Protection)

Česká národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus je dlouhodobě členkou pracovní skupiny, která se zabývá ochranou osobních údajů žáků, zejména údajů o jejich zdravotním stavu. Vzhledem k aktuální situaci vyvolané pandemií covidu-19 byl mandát této pracovní skupiny rozšířen tak, aby ve školách byla zajištěna nejen ochrana osobních údajů, ale aby žákům všech škol byla poskytnuta náležitá prevence a v případě ohrožení včasná intervence v oblasti vzdělávání i duševního zdraví (tzv. wellbeing). Za tímto účelem byla vypracována tzv. Politika pro zásady týmové péče (European Schools' Care Teams Policy).

Hodnocení žáků

Vzhledem k tomu, že problematika hodnocení žáků je dlouhodobě velmi aktuální, byl pracovním skupinám Politika hodnocení žáků, Hodnocení žáků primárního cyklu a Hodnocení žáků sekundárního cyklu udělen status dlouhodobě působících pracovních skupin s jasně stanovenými krátkodobými i dlouhodobými úkoly. Česká národní inspektorka pro primární cyklus je v této oblasti angažována jako vedoucí prvních dvou z těchto skupin. V průběhu školního roku 2020/2021 byly v reakci na pandemii covidu-19 upraveny stávající harmonizované hodnotící nástroje na primárním cyklu a vytvořeny metodické materiály pro pomoc školám při hodnocení žáků ve stávajících složitých podmínkách.

Od 1. 9. 2020 byli již všichni žáci na sekundárním stupni vzdělávání hodnoceni dle výše uvedeného nového hodnotícího systému. Nového hodnocení doznala i Evropská maturita, písemná část. Ústní zkoušky byly s ohledem na vývoj pandemie covidu-19 a rozdílné restriktce v jednotlivých členských státech EU zrušeny.

Expertní skupina pro přípravu školního roku 2021/2022

V reakci na pandemii covidu-19 byla vytvořena expertní skupina pro přípravu vzdělávání ve školním roce 2021/2022, do které byla nominována národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus. Vedle práce na společném strategickém dokumentu vedla podskupinu pro podporu žáků se SVP a jako členka se podílela na práci podskupiny pro primární cyklus. Pro všechny oblasti vzdělávání byla identifikována a analyzována rizika, vypracovány možné scénáře pro vzdělávání a metodické materiály. Ve všech scénářích byly identifikovány a zohledněny ohrožené skupiny učitelů a žáků.

Expertní skupina pro Evropskou maturitu školního roku 2021/2022

V reakci na pandemii covidu-19 byla vytvořena expertní skupina pro Evropskou maturitu ve školním roce 2021/2022, na jejichž výstupech pro humanitní vzdělávání se podílela i národní inspektorka pro sekundární cyklus. Společně byly vytvořeny různé scénáře pro konání Evropské maturity. Na dubnovém zasedání NREŠ byl schválen harmonizovaný scénář pro prezenční konání písemných maturitních zkoušek a zrušení ústních zkoušek.

Revize role a povinností inspektorů Evropských škol

Počet žáků a učitelů v Evropských školách se každoročně zvyšuje a zároveň velmi rychle narůstá počet akreditovaných EŠ (dále AEŠ). Tato skutečnost spolu s povinnostmi, které inspektorům předepisují nové předpisy a inovace, kladou stále vyšší nároky na jejich práci. Pracovní skupina, jejíž členkou je také česká národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus EŠ, vypracovala návrh reformních opatření, který byl schválen Nejvyšší radou EŠ na jednání v dubnu 2020. Opatření se týkají zejména nominace národních inspektorů, zajištění podmínek pro vykonávání jejich povinností, přechodu od individuálního k týmovému plnění úkolů a efektivního plánování.

Pracovní skupina byla následně pověřena vytvořením návrhů prováděcích předpisů a metodických materiálů. V průběhu školního roku 2020/2021 byla vypracována pravidla nominační procedury, organigram, etický kodex inspektora EŠ, návrh pro uvádění nových inspektorů, podklady pro plánování a byly aktualizovány některé prováděcí předpisy pro jednotlivé aktivity inspektorů.

Specifické činnosti v předškolním a primárním cyklu vzdělávání

Předškolní vzdělávání (Nursery cycle of the ES)

Pracovní skupina pro předškolní vzdělávání pod vedením české národní inspektorky pokračovala v práci na novém vzdělávacím programu, který vstoupí v platnost v září 2022. Jeho součástí bude nově podpora jazykové propedeutiky, jejíž implementaci do vzdělávání schválila NREŠ již v roce 2019. Kromě vlastního vzdělávacího programu pokračovala práce na jeho přílohách, kterými jsou šablony pro diagnostiku a hodnocení a řada metodických materiálů, například pro cílené pozorování, práci s portfoliem, pro jazykovou propedeutiku, práci s didaktickou technikou a distanční vzdělávání, ale také metodická příručka pro rodiče.

Pracovní skupina i nadále pokračovala v metodické podpoře škol prostřednictvím spolupráce s koordinátory jednotlivých EŠ i AEŠ. V období distančního vzdělávání byla v rámci MS Teams vytvořena platforma pro sdílení zkušeností a příkladů inspirativní praxe.

Testování dominantního jazyka žáků

Národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus byla pověřena vedením pracovní skupiny pro vytvoření nástrojů pro testování dominantního jazyka žáků předškolního a primárního cyklu. Tyto harmonizované učební nástroje jsou vytvářeny za účelem zařazení žáka do jazykové sekce, která nejlépe koresponduje s jeho dominantním jazykem. Byly vytvořeny tři úrovně hodnotících nástrojů (pro mateřskou školu, 1. a 2. ročník primárního cyklu a pro 3.–5. ročník primárního cyklu), které byly úspěšně pilotovány a ve školním roce 2020/2021 implementovány v EŠ v Bruselu, kde je toto testování podmínkou přijetí žáka do školy a jazykové sekce. Ostatní EŠ i AEŠ projeví o materiálu zájem, proto proběhlo jejich proškolení a v průběhu roku 2021/2022 mohou tyto hodnotící nástroje používat na dobrovolné bázi. Pracovní skupina bude tuto implementaci monitorovat a analyzovat a zváží případné harmonizované zavedení v celém systému EŠ.

Tvorba nástrojů pro hodnocení žáků v předškolním a primárním cyklu

V reakci na aktuální podmínky vzdělávání byla vytvořena řada metodických materiálů pro podporu práce učitelů a žáků, jako např. metodické materiály pro práci s portfoliem žáka obecně, pro zavedení digitálního portfolia na předškolním a primárním cyklu, pro stanovení úrovně žáka na začátku školního roku, pro diagnostické pozorování apod.

Specifické činnosti v sekundárním cyklu vzdělávání

Národní inspektorka pro sekundární cyklus je garantem vzdělávání ve vyučovacích předmětech dějepis, společenské vědy (digitální nástroje ve společenských vědách v ročníku S3), politické vědy, sociologie a český jazyk a literatura na sekundárním stupni vzdělávání v rámci systému všech Evropských škol.

Revize učebních osnov předmětu dějepis pro 6. a 7. ročník sekundárního cyklu vzdělávání

V souladu s předepsaným desetiletým cyklem platnosti učebních osnov byla zahájena revize učebních osnov předmětu dějepis pro 6. a 7. ročník sekundárního cyklu vzdělávání EŠ. Pracovní skupina je vedena národní inspektorkou pro sekundární cyklus EŠ. Jejimi členy jsou dále učitelé EŠ a odborníci z Francie, Německa. Nové osnovy, které mají reflektovat požadavky Evropských škol i aktuální podmínky vzdělávání v České republice, vstoupí v platnost 1. září 2023.

Nová podoba Evropské maturitní zkoušky z dějepisu a českého jazyka a literatury

Pro maturitní období 2021 vytvořila národní inspektorka pro sekundární cyklus ve spolupráci s experty novou harmonizovanou podobu písemné maturitní zkoušky z dějepisu v EŠ v anglickém, německém a francouzském jazyce v souladu s přijatým novým systémem hodnocení (obecný matrix, matrix k písemné části zkoušky, písemná zkouška, kritériální hodnocení písemné zkoušky a ústní zkoušky) a společně s učiteli českého jazyka a literatury rovněž novou harmonizovanou podobu písemné maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury v EŠ v souladu s přijatým novým systémem hodnocení (obecný matrix, matrix k písemné části zkoušky, písemná zkouška, kritériální hodnocení písemné zkoušky a ústní zkoušky). Národní inspektorka vytvořila pro učitele v sekundárním cyklu „Manuál pro podporu učitelů při tvorbě návrhů písemné a ústní Evropské maturitní zkoušky s platností od roku 2021“. Současně zorganizovala a vedla on-line semi-

náře během září a října 2020 pro učitele dějepisu a českého jazyka a literatury EŠ k podrobnému seznámení s tímto dokumentem.

Tvorba písemné maturitní zkoušky 2021

Společně se zahraničními a českými experty vytvořila a schválila aktuální podobu otázek a kritérií písemné maturitní zkoušky z dějepisu a českého jazyka a literatury pro zkušební období 2021. Národní inspektorka je současně pověřena kontrolou a zajištěním kvality maturitních otázek k ústní zkoušce z dějepisu a českého jazyka a literatury v EŠ v souladu s dokumentem 2020-01-D-2-fr-2, z čehož plyne pravidelná komunikace s oddělením Evropské maturitní zkoušky v Bruselu a podání relevantní zpětné vazby učitelům včetně návrhů na zlepšení.

Pracovní skupina zajišťující kvalitu hodnocení Evropské maturitní zkoušky

Národní inspektorka je současně členkou pracovní skupiny zajišťující kvalitu hodnocení Evropské maturitní zkoušky, a to písemných i ústních maturitních zkoušek. Pracovní skupina se zaměřila v průběhu uplynulého školního roku na důslednou implementaci nové hodnoticí škály do hodnocení písemných a ústních zkoušek Evropské maturity, na doporučení externích a interních hodnotitelů Evropské maturity.

Společenské vědy

Ve školním roce 2020/2021 byla vytvořena pracovní skupina pro harmonizovaný obsah a hodnocení písemných zkoušek v předmětech dějepis, zeměpis a ekonomika v sekundárním cyklu vzdělávání EŠ složená z národní inspektorky, inspektorek zodpovědných za vzdělávání žáků v zeměpise a ekonomice a vedoucího pedagogického oddělení Úřadu generálního tajemníka EŠ.

9.3.3 Přehled nejdůležitějších aktivit národních inspektorek Evropských škol ve školním roce 2020/2021

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru (tvorba a připomínkování podkladů)	X/2020 II/2021 VI/2021 VII/2021	X X X	X X X X
Připomínkování materiálů k jednání NREŠ	XII/2020, IV/2021 VIII/2021	X	X
Průběžné připomínkování dokumentů v rámci písemných procedur	průběžně	X	X
Audit: Lënster Lycée International School	XI/2020	X	
Audit: Ecole Européenne Paris La Defense	IX/2020		X
Statutární hodnocení ředitelky EŠ Brusel III	XI/2021	X	
Statutární hodnocení vysílaných učitelů EŠ Brusel I, III, IV, EŠ Mnichov a EŠ Lucemburk I	XI/2019 I/2020	X	X
Účast ve výběrovém řízení na pozici zástupce ředitele EŠ Varese	III/2021		X
Účast ve výběrovém řízení na pozice učitelů primárního a sekundárního cyklu	I–V/2020	X	X
Členství v pracovní skupině pro politiku podpory žáků se SVP	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro ochranu osobních údajů	průběžně	X	
Vypracování statistické zprávy o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	XI/2020 – II/2021	X	
Spoluúčast na plnění úkolů Akčního plánu pro podporu žáků se SVP a inkluzivního vzdělávání	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro předškolní vzdělávání a tvorbu vzdělávacího programu	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro hodnocení žáků	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro tvorbu nástrojů pro testování dominantního jazyka dětí a žáků	průběžně	X	
Vedení pracovních skupin pro revizi učebních osnov českého jazyka pro primární a sekundární cyklus	průběžně od III/2021	X	X
Členství v pracovní skupině „Task Force“. Příprava školního roku 2021/2022: – analýza rizikových faktorů, – vypracování klíčových strategií pro další rozvoj systému EŠ	V–VII/2021	X	
Členství v pracovní skupině pro hodnocení místně najímaných učitelů	průběžně	X	
Členství v rozšířené pracovní skupině pro reformu EŠ	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro revizi role a povinností inspektorů EŠ	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro revizi učebních osnov dějepisu pro 6. a 7. ročník EŠ	průběžně od II/2021		X
Členství v pracovní skupině pro humanitní předměty v sekundárním cyklu	průběžně		X
Vedení pracovní skupiny pro dějepis (písemné a ústní maturitní zkoušky)	průběžně		X
Vedení pracovní skupiny pro český jazyk a literaturu (písemné a ústní maturitní zkoušky)	průběžně		X
Pracovní skupina kontrola kvality Evropské maturitní zkoušky	průběžně		X
Organizace a spolupráce na činnosti platformy Teams, Office 365 pro koordinátory předškolního vzdělávání a učitele ČJL a humanitních předmětů během distančního vzdělávání	průběžně	X	X
Spolupráce na činnosti platformy Teams, Office 365 pro koordinátory podpory vzdělávání žáků se SVP		X	
Vzdělávání učitelů všech EŠ i AEŠ v oblastech předškolní vzdělávání, implementace podpory vzdělávání žáků se SVP, hodnocení žáků, determinace dominantního jazyka prostřednictvím distančních seminářů	průběžně	X	
On-line semináře pro učitele ČJL a dějepisu EŠ	IX/2020 X/2020		X
Příprava a organizace vzdělávacího semináře pro české učitele EŠ	VIII/2021	X	X

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Zajištění učebnic, učitelských licencí a učebních pomůcek pro české sekce a detašované učitele	IV–VIII/2021	X	X
Spolupráce na tvorbě sdílené elektronické platformy pro učitele dějepisu v EŠ a AEŠ	X/2020		X
Tvorba manuálů pro hodnocení žáků v primárním cyklu	X/2020 – V/2021	X	
Tvorba manuálu pro podporu učitelů při tvorbě návrhů písemné a ústní Evropské maturitní zkoušky s platností od roku 2021	IX/2020		X
Monitoring a výběr českých a zahraničních expertů a externích hodnotitelů pro Evropskou maturitní zkoušku	průběžně		X

9.4 Bilaterální a specifické formy mezinárodní spolupráce

Česká školní inspekce získané poznatky z mezinárodních aktivit ve spolupráci s MŠMT využívá a informace předává rovněž odborné veřejnosti v širokém spektru aktérů podílejících se na rozvoji vzdělávací politiky. Aktivní účastí Česká školní inspekce upevňuje své postavení v mezinárodních organizacích a také v nadcházejícím školním roce bude jedním z cílů rozvíjet členství v expertních skupinách, řídicích radách a ve výkonných výborech.

ČŠI pokračovala ve školním roce 2020/2021 v dlouhodobé spolupráci se Státní službou pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny a ukrajinského Státního inspektorátu vzdělávacích institucí v souladu se zahraničněpolitickými prioritami České republiky. Česká školní inspekce se na podpoře rozvoje vzdělávání na Ukrajině v rámci oficiální zahraniční rozvojové pomoci poskytované Českou republikou intenzivně podílí již od roku 2014. Ve školním roce 2020/2021 především proběhlo sdílení zkušeností s hodnocením a s distanční výukou.

V březnu 2021 ČŠI uskutečnila webinář zaměřený na hodnocení kvality předškolního vzdělávání určený pro více než 400 účastníků – regionálních aktérů v oblasti školství z dvaceti oblastí Ukrajiny, zejména školních inspektorů a ředitelů mateřských škol. V rámci webináře se účastníci seznámili s externím hodnocením mateřských škol v České republice s využitím modelu tzv. kvalitní školy, s kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro předškolní vzdělávání a s jejich praktickým využitím při hodnocení škol. Pozornost byla věnována také důležitosti dopadu externího hodnocení a problematice propojování externího a interního hodnocení mateřských škol. Diskutovány byly praktické aspekty hodnocení i aktuální otázky spojené s pandemií a distančním vzděláváním.

V dubnu 2021 vedl představitel ČŠI webinář, který pořádala Asociace pro mezinárodní otázky ČR s podporou České rozvojové agentury a zaměřen byl na distanční vzdělávání v České republice ve školním roce 2020/2021. V červenci 2021 pak navazoval druhý webinář týkající se návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání a přípravy nového školního roku v kontextu řešení dopadů pandemie. Obě akce proběhly za účasti několika set zástupců státní správy v oblasti školství, ředitelů a zřizovatelů škol z jednotlivých regionů Ukrajiny.

Spolupráce ČŠI se zahraničními partnery byla i ve školním roce 2020/2021 zčásti delegována na krajské inspektoráty ČŠI, které tak jejím prostřednictvím získávají přímé zkušenosti s hodnocením škol v dalších evropských státech, zejména sousedních, a současně posilují své jazykové kompetence. Poznatky získané během spolupráce se zahraničními partnery jsou aplikovány při běžné inspekční činnosti ve školách a školských zařízeních a jsou zároveň důležitým zdrojem pro tvorbu metodik ČŠI.

Prohloubení spolupráce s Polskem bude možné díky společnému jednání náměstka ústředního školního inspektora Ondřeje Andryse s náměstkem ministra školství a vědy Polska Tomaszem Rzymkowskim. Setkání se konalo v červnu 2021 v Českém Těšíně a jeho tématem byla spolupráce obou zemí v oblasti hodnocení kvality a efektivity vzdělávání.

ČŠI již několik let zodpovídá za zastupování České republiky v síti projektu OECD **Early Childhood Education and Care**¹¹⁹ (pro ranou péči a předškolní vzdělávání – dále „ECEC“). Cílem sítě OECD ECEC

¹¹⁹ <https://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

je napomáhat jednotlivým účastnickým zemím ve vývoji účinných politických strategií a postupů v ECEC a podporovat je tak ve zvyšování kvality v této oblasti. Uvedený cíl realizuje OECD ECEC například sdílením aktuálních informací o politických směrech a inovacích v jednotlivých zemích, sdílením informací o aktuálních výzkumech, zpracováváním dat poskytovaných jednotlivými zeměmi prostřednictvím průzkumů i zpracováváním studií zaměřených přímo na jednotlivé země. Umožňuje tak účastnickým zemím učit se od ostatních a dosahovat tak efektivnějšího pokroku v rozvoji ECEC, než kdyby každá země pracovala izolovaně.

V průběhu školního roku 2020/2021 pokračovala spolupráce OECD ECEC a účastnických zemí na dokončování mezinárodního průzkumu *Quality Beyond Regulations Policy Review* (Kvalita nad rámec předpisů), pro který ČŠI poskytovala od roku 2019 potřebná data za Českou republiku. Výstupem z tohoto průzkumu je publikace *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*¹²⁰ (Silný začátek VI: Podpora smysluplných interakcí v oblasti vzdělávání a péče v raném dětství), která navazuje na předchozích pět studií řady *Starting Strong*¹²¹. Jedná se vlastně o první mezinárodní srovnávací studii, která podporuje kvalitu procesů. Doposud se realizované průzkumy zaměřovaly spíše na nastavení strukturální kvality ECEC. Součástí výstupu výše uvedeného průzkumu je interaktivní matice *Tree of policies supporting meaningful interactions in early childhood education and care*¹²² (Strom politik podporujících smysluplné interakce v ECEC), která prezentuje pět hlavních nástrojů¹²³ a jejich vliv na kvalitu procesu v ECEC.

Koncem roku 2020 probíhal v rámci OECD ECEC on-line průzkum zaměřený na využití digitálních technologií pro vzdělávání a rozvoj malých dětí v průběhu distančního vzdělávání během pandemie covidu-19 – *The online OECD survey The Use of Digital Technologies for the Education and Development of Young Children: Distance Education during the COVID-19 Pandemic*. ČŠI poskytovala pro tento průzkum data a informace, které se týkaly předškolního vzdělávání (úroveň ISCED 02) a primárního vzdělávání dětí do 8 let (ISCED úroveň 1).

Další výsledky z mezinárodního šetření *TALIS Starting strong survey 2018* byly vydány v publikaci *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce – Further Results from the Starting Strong Survey 2018* (Budování vysoce kvalitní pracovní síly v oblasti vzdělávání a péče v raném dětství). Tato zpráva navazuje na předchozí publikace¹²⁴ a zaměřuje se na složení pracovní síly v oblasti ECEC napříč zeměmi. Zabývá se oblastí počáteční přípravy učitelů, jejich dalším i neformálním vzděláváním, pracovními podmínkami i jejich well-beingem. Zpráva také zkoumá, které manažerské postupy přispívají ke zlepšování pracovních podmínek zaměstnanců ECEC a ke zlepšování jejich pedagogických kompetencí.

¹²⁰ [Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care | en | OECD.](#)

¹²¹ *Starting Strong: Early Childhood Education and Care* <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>,
Starting Strong II: Early Childhood Education and Care <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>,
Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>,
Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>,
Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>

¹²² <https://quality-ecec.oecd.org/policy-levers>

¹²³ 1. Učivo a pedagogika, 2. Rozvoj pracovní síly, 3. Standardy kvality, správa a financování, 4. Monitorování a data, 5. Zapojení rodiny.

¹²⁴ Navazuje na první dva svazky z mezinárodního šetření *TALIS Starting Strong*, kterého se účastnilo devět zemí (Chile, Dánsko, Německo, Island, Izrael, Japonsko, Korea, Norsko a Turecko):

Providing Quality Early Childhood Education and Care – Result from the Starting strong survey 2018 <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/301005d1-en.pdf?expires=1599055422&id=id&accname=guest&checksum=C15FE0BCF20000D97A-9F43048030604D> a *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age – Results from the Starting Strong Survey 2018* https://www.oecd-ilibrary.org/education/quality-early-childhood-education-and-care-for-children-under-age-3_99f8bc95-en

10

Školní úrazovost

10 ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST

Ve školním roce 2020/2021 bylo České školní inspekci zasláno 12 910 záznamů o úrazech¹²⁵.

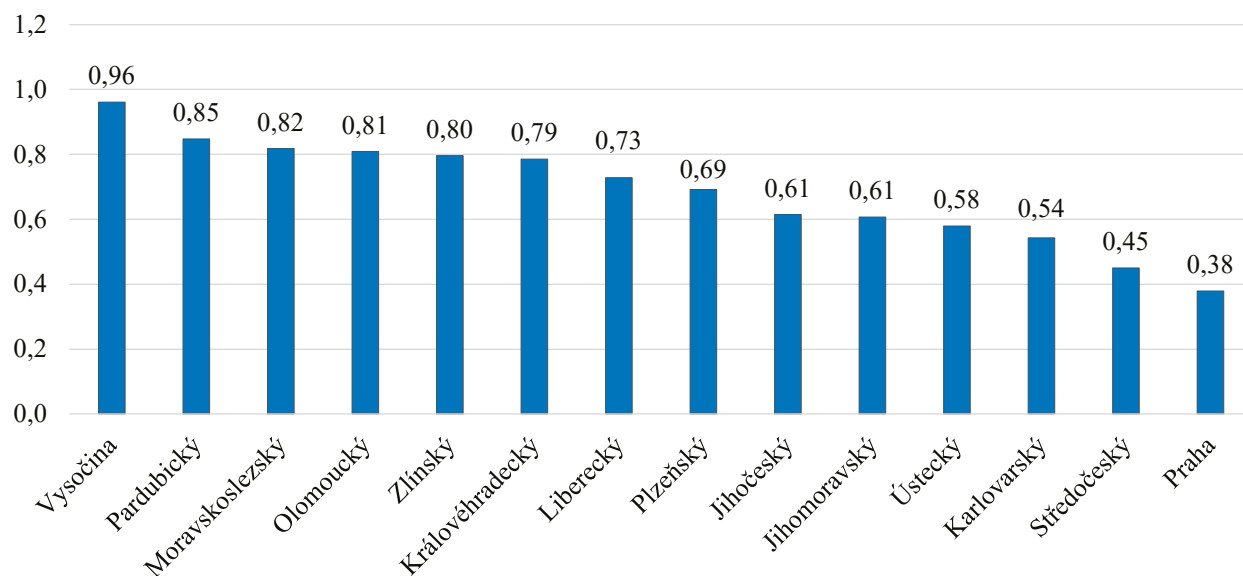
Tento počet je podstatně nižší než v jiných školních letech, protože po významnou část školního roku probíhalo vzdělávání distančními formami bez přítomnosti žáků ve škole. V porovnání s předcházejícím školním rokem 2019/2020 je proto zaznamenaných školních úrazů o 16 954 méně a oproti školnímu roku 2018/2019, kdy veškerá výuka byla uskutečňována ve školách, je zaznamenaných úrazů méně dokonce o 32 816.

Významný podíl záznamů o úrazu (41 %) byl vyhotoven a zaslán mj. na žádost zákonných zástupců žáků, především z důvodu plnění úrazového pojištění. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) poklesl z důvodu menšího počtu dní strávených ve školách z loňské hodnoty 1,57 (ve školním roce 2018/2019 činil 2,6) na 0,7. Nejvyšší absolutní počet úrazů i index úrazovosti vykazují dlouhodobě základní školy.

TABULKA 54 | Počty úrazů podle druhu školy

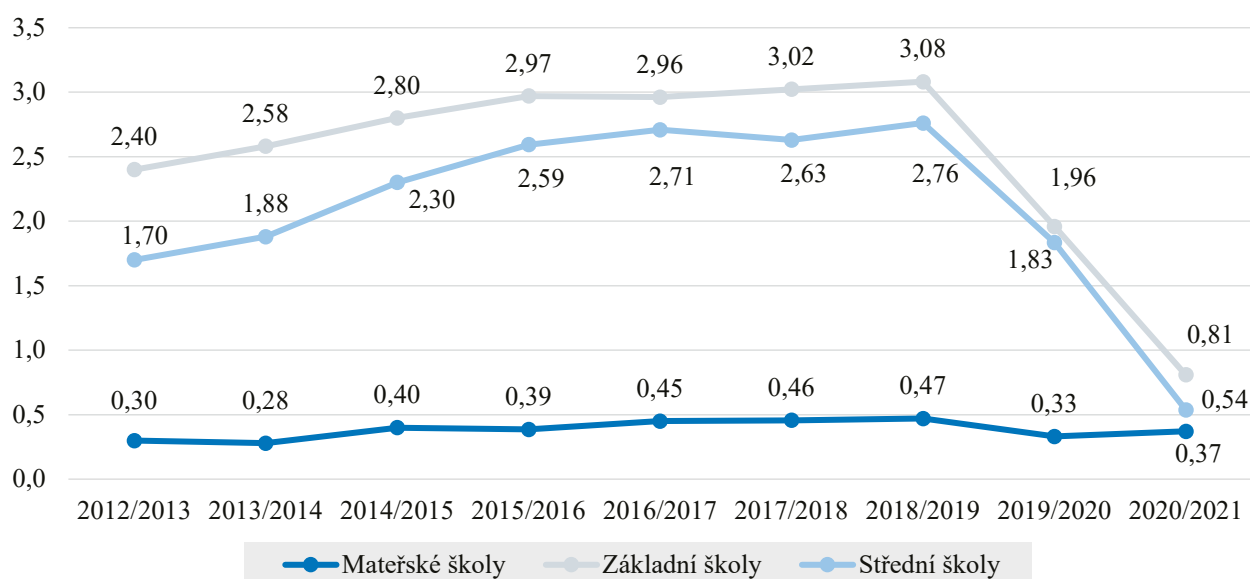
Druh školy	Počet úrazů	Podíl záznamů na základě žádosti (v %)	Index úrazovosti
Mateřská škola	1 329	24,1	0,37
Základní škola	7 793	40,7	0,81
Střední škola a konzervatoř	2 262	50,5	0,54
Vyšší odborná škola	12	72,7	0,10
Ostatní školy a školská zařízení	1 514	36,0	—
Celkem	12 910	41,0	0,70

GRAF 56 | Index úrazovosti v krajích



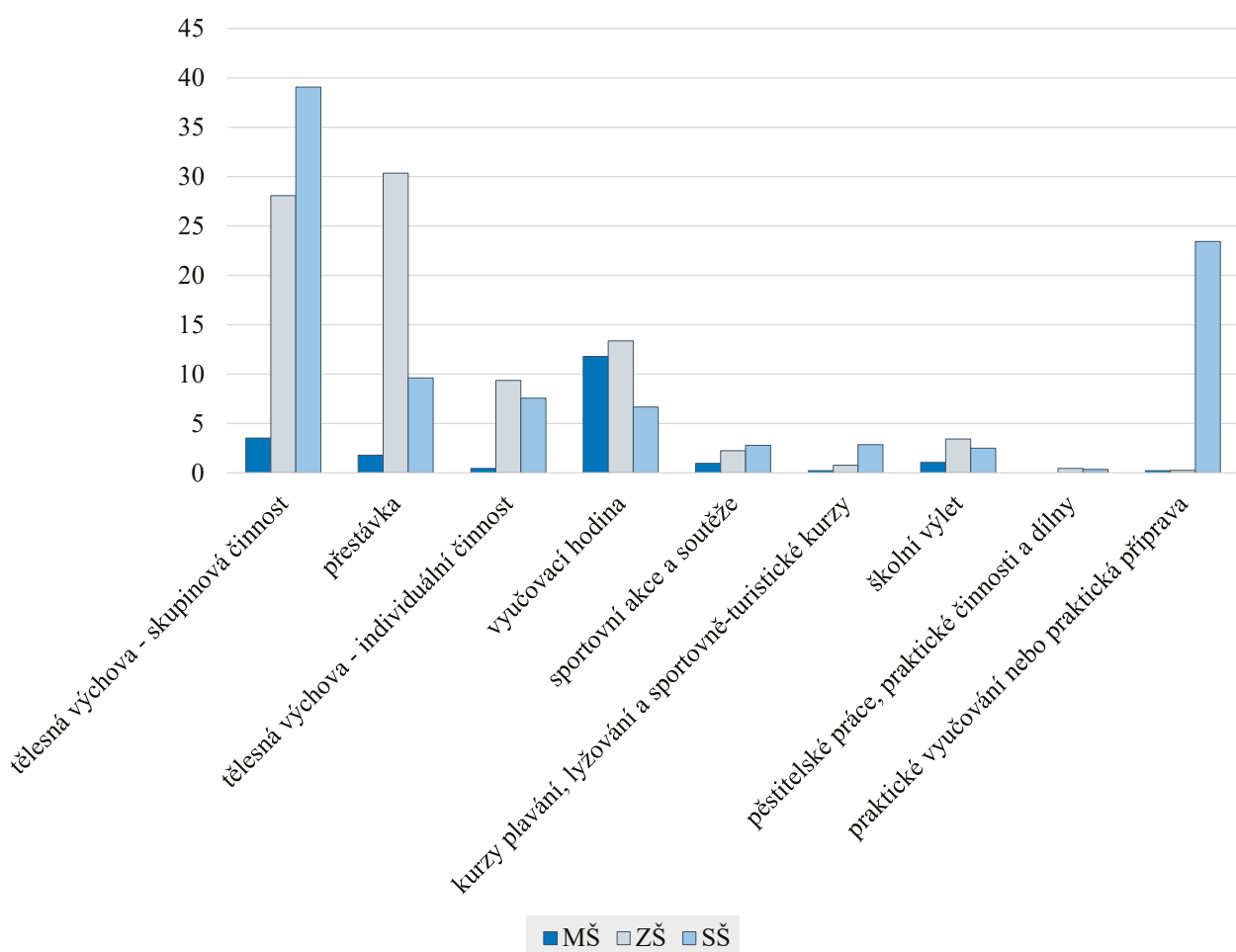
Obdobně jako v předcházejících letech byla nejvyšší míra úrazovosti zaznamenána ve školách Kraje Vysočina. Naopak nejnižší míra školní úrazovosti zůstává nadále v Praze.

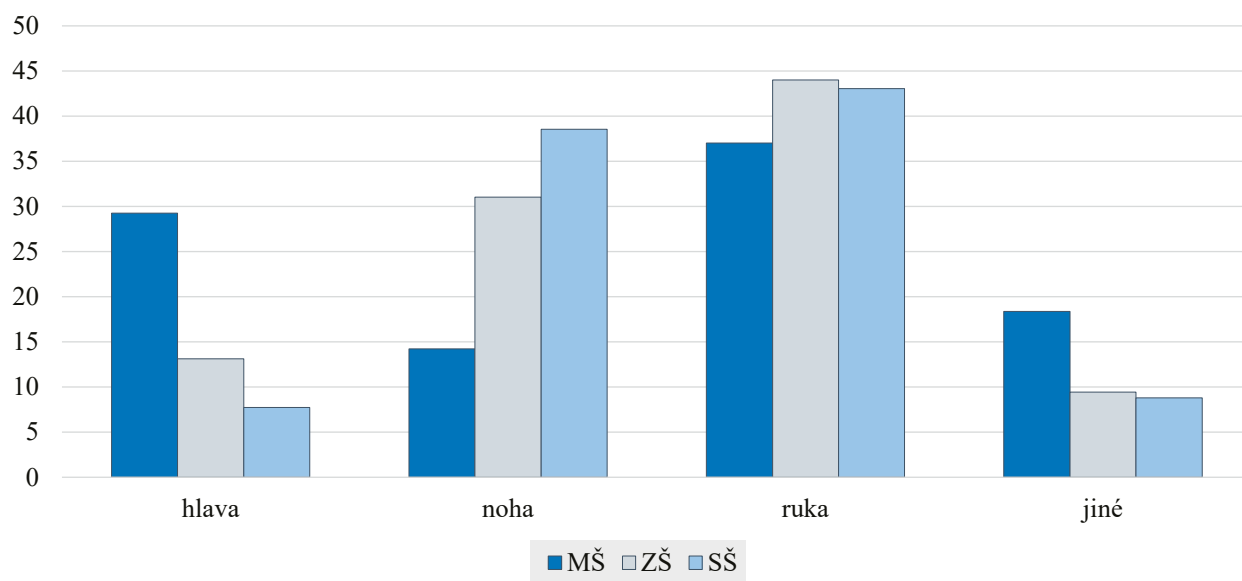
¹²⁵ Podle vyhlášky č. 64/2005 Sb. vyhotovuje škola nebo školské zařízení záznam o úrazu, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“) ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do dvou po sobě jdoucích vyučovacích dnů, nebo smrtelný úraz, dále na žádost buď zákonného zástupce žáka, či zletilého žáka a v případě, že je pravděpodobné, že žáků bude poskytnuta náhrada za bolest a ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem.

GRAF 57 | Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)

Hluboký pokles úrazovosti ve všech sledovaných typech škol byl způsoben protiepidemickými opatřeními Ministerstva zdravotnictví ČR a z nich vyplývajícím distančním vzděláváním.

Následující grafy zobrazují, při jakých činnostech docházelo ke školním úrazům a jaké části těla dětí a žáků byly poraněny. Nejobvyklejším zraněním je dlouhodobě poranění ruky.

GRAF 58 | Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole / školském zařízení (v %)

GRAF 59 | Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (v %)



Kontrolní činnost v zařízeních školního stravování

11 KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ

11.1 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

11.1.1 Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování

Zajištění výživy dětí, žáků a studentů je nedílnou součástí vzdělávacího systému a spolu s ovlivňováním výživy dětí a mládeže je i důležitou společenskou činností. Školní stravování se tak stává významnou součástí školských služeb poskytovaných v rámci vzdělávacího systému. Vytváření zdravých stravovacích návyků s apelem na vyváženou a plnohodnotnou stravu v zařízeních školního stravování spolu s naplňováním nutriční politiky státu přispívá k výchově ke zdravému životnímu stylu a jeho osvojování v návaznosti na školní vzdělávací programy. Tato problematika je zakomponována v rámcových vzdělávacích programech pro předškolní vzdělávání v kapitole Dítě a jeho tělo, pro základní vzdělávání je zejména součástí vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví a pro střední vzdělávání součástí vzdělávacích oblastí Výchova ke zdraví či Vzdělávání pro zdraví, resp. v příslušných oborech vzdělání také obsahem všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a praktického vyučování.

Ve školním roce 2020/2021 v souvislosti s pandemií covidu-19 bylo poskytování této školské služby náročnější než v minulých letech, neboť bylo potřeba pružně reagovat a realizovat operativně mnohé změny ve fungování školních jídelen. Jejich provoz nebyl zakázán, ale bylo nutné dodržovat přísná pravidla pro provoz stravovacích služeb dle mimořádných opatření. V době distanční výuky tak školní stravování bylo školními jídelnami zajišťováno a strávníci měli možnost podle svých aktuálních podmínek dotovaný oběd odebrat. Tato nabídka však nebyla oproti očekávanému předpokladu plně využívána. S ohledem na personální, technické možnosti a také s ohledem na neustálou nutnost dbát na protiepidemická opatření bylo v kompetenci ředitele školy či ředitele školského zařízení rozhodnout o způsobu výdeje obědů ve školní jídelně, a to buď konzumací jídla ve školní jídelně s přihlédnutím ke striktním podmínkám, nebo výdejem jídla pouze do jídlonosičů, menu boxů apod. Dle doporučení se ve školních jídelnách stravovali pouze žáci a studenti v prezenční výuce a zaměstnanci školy přítomní na pracovišti, stravování pro ostatní žáky, studenty, zaměstnance a cizí strávníky bylo realizováno v režimu odběru výdejním okénkem. V případě, že ředitel nebyl schopen z objektivních důvodů zajistit chod školní jídelny, bylo doporučeno, aby ve spolupráci se zřizovatelem poskytoval žákům oběd alternativním způsobem. Jako nejvhodnější se jevila příprava obědu zajištěného jinou školní jídelnou např. do krabiček.

Z výše uvedených důvodů realizovala ČŠI inspekční činnost v zařízeních školního stravování v omezené míře, pozornost se však i nadále při hodnocení škol a školských zařízení zaměřovala zejména na to, jak jsou děti a žáci vedeni a podporováni při výchově ke zdraví a zdravému životnímu stylu v návaznosti na školní vzdělávací programy, jak je propojena výuka ke zdravému způsobu výživy ve škole a její aplikace ve školní jídelně, jak jsou vytvářeny praktické dovednosti v rámci zdravých stravovacích návyků, jak je rozvíjeno partnerství, spolupráce školní jídelny se strávníky, jejich zákonnými zástupci, s vedením školy, dalšími subjekty aj. Kromě toho byl zájem ČŠI soustředěn i na to, jak se vedení školy podařilo zajistit fungování školního stravování v době pandemie, a s určitou mírou tolerance bylo přistupováno i k samotné kontrole.

Ta se pak orientovala na dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování školního stravování (§ 28 až 30, 119, 122 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a § 1 až 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů), především se zaměřením na identifikaci rizik v oblasti školního stravování. Jednalo se zejména o stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování (zakotvení ve vnitřním řádu školského zařízení včetně jejich následného dodržování, kontrola provozu zařízení školního stravování ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků, provozování doplňkové činnosti) a plnění odpovědnosti kontrolovaných osob za stravovací služby (rozsah,

kvalita, pestrost stravy včetně organizace stravování, dodržování vymezených limitů výživových norem, stanovení, dodržování finančních limitů na nákup potravin a v návaznosti na to správnost stanovení úplaty za školní stravování u veřejných subjektů, realizace školního stravování v dietním režimu včetně možnosti individuálního způsobu stravování, průkaznost vedení dokladů souvisejících s hlavní činností školní jídelny, poskytování služeb nad rámec školního stravování aj.).

11.2 Souhrnné výsledky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Školní rok 2020/2021 byl stejně jako minulý školní rok poznamenán pandemickou situací, což se odrazilo i v počtu uskutečněných kontrol v oblasti školního stravování, neboť inspekční činnost nebyla z tohoto důvodu prováděna. Počet 425 realizovaných kontrol v zařízeních školního stravování byl zhruba na poloviční úrovni minulého školního roku 2019/2020, kdy za období od září 2019 do března 2020 bylo navštíveno 883 zařízení školního stravování. Ze sledovaných 425 zařízení bylo 398 součástí právnických osob vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení a 27 samostatných právních subjektů, přičemž největší počet (59) kontrol školských zařízení byl realizován ve Středočeském kraji, nejmenší počet (11) v Karlovarském kraji. Z hlediska zřizovatelů se jednalo o 332 zařízení školního stravování zřízených obcemi, 38 kraji, 8 MŠMT, 4 církví a 43 privátním sektorem.

Z uvedeného celkového počtu kontrol bylo uskutečněno v rámci komplexní inspekční činnosti 388 kontrol, tj. 91,3 %, 15 kontrol a 22 inspekčních činností bylo realizováno na žádost včetně žádostí soukromých škol z důvodu přiznání státní dotace, což představovalo 8,7 %. Ve sledovaném období nebylo v rámci školního stravování provedeno žádné šetření stížnosti.

Ve sledovaných zařízeních školního stravování se ve školním roce 2020/2021 stravovalo (vždy za poslední měsíc před datem kontroly) celkem 59 323 strážníků, z toho 46 047 strážníků školního stravování (dětí, žáků a studentů) a 7 308 stravovaných pracovníků škol a školských zařízení. Z celkového počtu 425 kontrolovaných subjektů bylo vedoucími pracovníky v sedmi subjektech identifikováno 29 dětí, žáků a studentů, kteří se nemohli ze sociálních důvodů stravovat, a pouze ve 44 školních jídelnách využívali strážníci poskytovanou finanční podporu k úhradě stravného.

Rozsah nabídky stravovacích služeb dle typu školy a školského zařízení byl dodržen u 99 % zařízení, v návaznosti na délku pobytu strážníků ve škole nebo školském zařízení strážníkům byla poskytována hlavní (oběd, popř. večeře) a doplňková jídla (snídaně, přesnídávka, svačina a druhá večeře). Dopolodní svačiny pro strážníky kromě školních jídelen při mateřských školách a v etopedických zařízeních (dětské domovy, výchovné ústavy) připravovaly v pěti případech i školní jídelny při základní škole. Z důvodu pandemické situace převažovala nabídka pouze jednoho druhu nabízeného jídla, pouze cca 10 % školních jídelen mělo nabídku rozšířenou o jeden nebo další dva druhy jídla.

Pouze 40 jídelen z celkového počtu kontrolovaných zařízení školního stravování poskytovalo strážníkům dietní stravování, ve 251 školních jídelnách nebylo dietní stravování potřeba, v ostatních případech dietní stravování nebylo poskytováno vůbec. Většina zařízení poskytujících dietní stravování postupuje v souladu s právními předpisy, má odborného pracovníka, případně odborného konzultanta pro přípravu diet. Ve stravování v dietním režimu převládá dieta s omezením lepku. V 62 jídelnách byl umožněn individuální způsob stravování formou uchování a ohřevu dietního jídla přineseného z domova v souladu se stanovenými podmínkami ministerstva zdravotnictví. Ve všech případech byly strážníkům buď na jídelních lístcích, nástěnkách, nebo na webových stránkách poskytnuty informace o alergenech v nabízených pokrmech.

V mateřských školách, školských výchovných a ubytovacích zařízeních a ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zajišťovaly školní jídelny celodenní pitný režim. Žáci základních a středních škol měli nápoje k dispozici zejména při obědě ve vířících, termosech apod., a to převážně formou alternativní nabídky, kdy si strážník může vybrat z více druhů nápojů. Přetrvává zvyšující se nabídka pitné, popř. neslazené vody ochucené citronem a minerální vody, mírný pokles byl zaznamenán u nabídky slazených nápojů (šťáva, ovocné koncentráty, slazený čaj, džusy, mošty).

TABULKA 55 | Přehled poskytovaných nápojů (podíl kontrolovaných subjektů)

Nabídka	Podíl (v %)		
	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Voda / voda s citronem / neslazená	96,8	96,3	98,3
Minerální vody	18,1	17,4	20,2
Šťáva / ovocné koncentráty	81,2	82,8	78,6
Čaj slazený	89,2	90,1	88,1
Čaj neslazený	59,3	56,6	61,7
Mléko	76,4	79,9	74,5
Kakao	73,8	65,2	64,3
Džusy	52,2	55,6	52,6
Mošty	38,2	39,0	36,7
Bílá káva	52,2	53,5	57,9
Jiné	10,4	12,1	13,1

Povinností školní jídelny je nabízet pestrou, nutričně hodnotnou a vyváženou stravu pro jednotlivé věkové skupiny strávníků. Zároveň však tato strava musí odpovídat zásadám zdravé výživy a u vybraných druhů potravin splňovat výživové normy pro školní stravování. Při jejich hodnocení byla pozornost ČŠI soustředěna v návaznosti na současné výživové trendy, vzrůstající obezitu dětí a žáků a nadměrnou konzumaci cukrů a tuků především na dodržení jejich 100% horní hranice a dodržení a zvyšování množství ovoce a zeleniny. Podíl školních jídelen, které u sledovaných komodit tyto hranice dodržely, byl na úrovni minulého školního roku, patrný nárůst byl zaznamenán u komodity ovoce. V případě výrazných odchylek od povoleného rozpětí při plnění výživových norem byly prověřovány i další sledované komodity.

TABULKA 56 | Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem (v %)

Školní rok	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce
2017/2018	80,1	81,4	85,9	78,6
2018/2019	83,6	85,4	91,2	81,5
2019/2020	89,7	90,5	96,5	85,0
2020/2021	90,4	90,5	95,7	92,4

Chybějící evidence o plnění spotřebního koše a neschopnost prokázat dodržení doporučených výživových dávek pro jednotlivé skupiny strávníků bylo kontrolou zjištěno u 4,49 % kontrolovaných zařízení. Jednalo se zejména o školní jídelny – výdejny, jejichž činnost vykonává příslušná škola, kde ředitel nevěnoval dostatečnou pozornost této oblasti v rámci své řídicí a kontrolní činnosti.

I přes zjištěná pochybení lze konstatovat, že školní jídelny jsou schopny a ve velké míře ochotny reagovat na současné trendy v oblasti zdravé výživy, zajímají se o nové receptury. Došlo ke zvýšení počtu školních jídelen, které zařazují pro přípravu pokrmů i netradiční potraviny (červená čočka, cizrna, pohanka, jáhly, bulgur, kuskus aj.), využívají nabídky regionálních potravin, omezují používání sypkých směsí při přípravě moučnicků a omáček, což celkově přispívá ke zlepšování výživové hodnoty nabízené stravy. Většina školních jídelen umí sestavit nabídku v jídelním lístku nejen nutričně vyváženou, ale zároveň i atraktivní pro strávníky (např. doplněnou o tzv. týdny kuchyní cizích zemí).

Vyhláška o školním stravování pro veřejné zařízení školního stravování vymezuje v rámci rozpětí finanční limity na nákup potravin pro jednotlivé věkové skupiny strávníků, ze kterých je ve veřejných zařízeních školního stravování určena úplata za školní stravování. Nesprávně stanovená úplata za školní stravování byla kontrolou zjištěna v šesti zařízeních (strávníci nebyli správně zařazeni do věkových skupin, chybovost se vyskytovala zejména u zařazení sedmiletých dětí v mateřských školách), nedodržení finančních limitů bylo zjištěno ve dvou případech. Ve školních jídelnách zřizovaných církví (navštívena čtyři školská zařízení) nebo soukromou osobou (navštíveno 43 školských zařízení) stanovuje cenu za poskytované stravovací služby uvedený subjekt. Výše úplaty zvláště v privátních školních jídelnách mateřských škol v mnohých případech výrazně převyšovala horní hranici finančního limitu stanoveného pro veřejné školní jídelny, ve školních jídelnách zřizovaných církví se hodnoty pohybovaly v relacích finančních limitů daných

vyhláškou o školním stravování. V porovnání s minulým školním rokem došlo ve školních jídelnách k nárůstu úplaty za školní stravování u všech věkových kategorií cca o 2 až 4 Kč.

TABULKA 57 | Výše úplaty za stravovací služby dle zřizovatele (v Kč)

	Veřejná ŠJ		Neveřejná ŠJ (min. – max. hodnoty)	
	Průměrná výše úplaty	Max. hodnota finančního limitu	Privátní ŠJ	Církevní ŠJ
Strávníci do 6 let – celodenní stravné	38	79	23–120	34–41
z toho oběd	20	29	15–105	18–25
Strávníci 7letí v MŠ – celodenní stravné	41	94	25–80	39–43
z toho oběd	23	32	16–60	23–26
Strávníci 7–10 let – oběd	25	32	23–75	x
Strávníci 11–14 let – oběd	28	34	25–48	x
Strávníci 15 a více let – oběd	30	37	24–51	x

Ve školním roce 2020/2021 vybíralo cca 70 % školních jídelen zálohu na stravné, přičemž průměrná délka zálohovaného období činila jeden měsíc, v jednom případě byla záloha požadována na délku celého školního roku. V takových případech tak dochází ke zvýšení počtu rodin, které se dostanou do nepříznivé finanční situace, a je jim znemožněno využívat služeb školního stravování. Tato problematika je řešena pomocí projektů, které umožňují školám získat finanční podporu k úhradě stravného. Z navštívených škol byly zaznamenány takové školy pouze v Moravskoslezském kraji s počtem 242 podporovaných strávníků.

Zapojení škol do evropských projektů podporujících spotřebu mléka, mléčných výrobků, ovoce a zeleniny mělo z důvodu pandemické situace stagnující tendenci, některé školy byly zapojeny do vzdělávacích programů podporujících zdravý životní styl (projekt Zdravá školní jídelna).

Povinnost vydat vnitřní řád školského zařízení vyplývá z § 30 školského zákona. Podmínky pro poskytování školního stravování byly ve většině kontrolovaných školských zařízení stanoveny ve vnitřních řádech. V pěti zařízeních bylo zjištěno, že tento dokument nebyl vydán, ve 20 případech nebyly stanovené podmínky uváděné ve vnitřním řádu v souladu s právními předpisy. S vnitřním řádem nebyli prokazatelným způsobem seznámeni strávníci, zákonní zástupci nezletilých dětí a žáků nebyli o jeho vydání a obsahu informováni.

Provoz zařízení školního stravování byl při kontrolách sledován i ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků. Kontrolou bylo zjištěno, že v pěti zařízeních nebyla dostatečným způsobem zajištěna bezpečnost a ochrana zdraví dětí a žáků tím, že vybavení školní jídelny neodpovídalo fyziologickým potřebám strávníků.

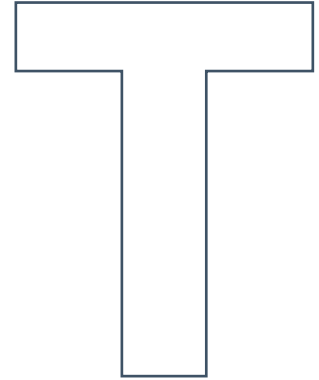
Doplňkovou činnost provozovalo 26 % kontrolovaných školních jídelen, využívána byla nejčastěji pro zaměstnance jiných škol a školských zařízení, k zajištění zvýšené poptávky svačín pro žáky základních škol, které nejsou součástí školního stravování, pro sociální služby stejného zřizovatele, pořádání jednorázových soukromých akcí či v rámci výroby studené kuchyně apod. Nesprávné sledování nákladů na doplňkovou činnost a jejich chybná úhrada z hlavní činnosti byla zjištěna v jednom případě.

11.3 Závěry

Kontrola školního stravování probíhala ve školním roce 2020/2021 i přes nepříznivou pandemickou situaci v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI, který se dařilo v omezeném rozsahu naplňovat. Z kontrolních zjištění lze vyvodit, že úroveň školního stravování a jím nabízené služby se neustále zlepšují, snahou školních jídelen prioritně zůstává nabízet strávníkům vyváženou stravu, zlepšovat pestrost a skladbu jídelních lístků spolu s vhodnou kombinací pokrmů a výběrem nápojů tak, aby byly podporovány zdravé stravovací návyky dětí a žáků.

11.4 Doporučení

- Zachovávat při sestavování jídelních lístků nastavený trend pestré a nutričně vyvážené stravy v souladu se zásadami zdravé výživy a s ohledem na plnění výživových norem pro školní stravování s využitím kvalitních regionálních, čerstvých a sezonních potravin a nadále minimalizovat použití potravin s vysokým stupněm zpracování.
- Využívat nové receptury pokrmů a připravovat nejen stravu nutričně vyváženou, ale zároveň i zajímavou a lákavou pro strávníky, inspirovat se přitom od úspěšných školních jídelen a podporovat vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností mezi školními jídelnami.
- Podporovat zavádění dietního stravování s cílem rozšíření počtu školních jídelen poskytujících tento způsob stravování tak, aby bylo v co největší míře umožněno dětem, žákům a studentům, které toto stravování potřebují.
- Eliminovat případy strávníků, kteří ze sociálních důvodů nemohou využívat služeb školního stravování, podporovat školy pro jejich zapojení do projektů umožňujících získat finanční podporu k úhradě stravného.
- Podněcovat a rozvíjet spolupráci školní jídelny s vedením školy, strávníky, pedagogickými pracovníky i rodiči a prohlubovat tak zájem aktérů o témata zdraví a zdravý životní styl a rozvoj dovedností a praktických návyků v těchto oblastech.
- Udržovat a zlepšovat ve spolupráci se zřizovateli odpovídající materiální podmínky v návaznosti na zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků.



Tabulková část

TABULKOVÁ ČÁST

Seznam tabulek

Tabulka B 1	Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2018/2019 až 2020/2021
Tabulka B 2	Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení
Tabulka B 3	Základní charakteristiky vyučujících a sledovaných hodin v ZŠ
Tabulka B 4	Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV
Tabulka B 5	Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV
Tabulka B 6	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ
Tabulka B 7	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností při synchronní on-line výuce v ZŠ
Tabulka B 8	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností při synchronní on-line výuce v SŠ
Tabulka B 9	Analýza stížností
Tabulka B 10	Úrazovost ve školním roce 2020/2021
Tabulka B 11	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání

TABULKA B1 | Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2018/2019 až 2020/2021

Sledovaný ukazatel	2018/2019			2019/2020			2020/2021		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Věkový průměr PP	44,0	45,7	48,3	43,3	48,6	48,1	42,6	49,9	–
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	94,4	89,3	93,6	93,4	89,9	94,1	94,6	91,3	94,8
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	73,4	80,9	–	75,8	86,5	–	79,7	86,8

TABULKA B2 | Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

Škola / školské zařízení	MŠ	MŠ+ZŠ	MŠ+ZŠ+SŠ	MŠ+ZŠ+ZUŠ	ZŠ	ZŠ+SŠ	ZŠ+ZUŠ	SŠ	SŠ+VOŠ	ZUŠ	Školská zařízení	Celkový součet
Praha	9	1			13			2	1			26
Středočeský	34	14			15		1	1		2	6	73
Jihočeský	14	12		2	3	1	1	3		2	2	40
Plzeňský	14	16			13					1	3	47
Karlovarský	4	3			4				1	1	3	16
Ústecký	9	2			4			1			2	18
Liberecký	6	3			6	1	1	1			1	19
Královéhradecký	5	10			5	1		1	1	1	1	25
Pardubický	13	7			3			1		2	2	28
Vysočina	18	10			7			2	1	1	4	43
Jihomoravský	19	11		1	15	1		4	1	2	4	58
Olomoucký	9	9	1		4			4		2	4	33
Moravskoslezský	15	8			14			1	1	1	3	43
Zlínský	12	15			8	2		5		2	2	46
Celkový součet	181	121	1	3	114	6	3	26	6	17	37	515

TABULKA B3 | 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	93,3	95,0	90,0	
Cizí jazyk	84,3	88,8	69,6	
Matematika	92,0	93,9	82,4	
ICT	64,7	83,7	48,3	
Člověk a jeho svět	85,2	–	–	
Člověk a společnost	–	92,2	76,4	
Člověk a příroda	–	92,2	74,1	
Umění a kultura	–	–	–	
Člověk a zdraví	–	–	–	
Člověk a svět práce	–	–	–	
Jiné výchovné předměty	83,3	87,5	71,4	
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk a literatura	14,1	87,8	16,7	91,1
Cizí jazyk	16,2	89,0	20,5	89,8
Matematika	17,7	89,0	22,1	90,9
ICT	17,6	91,7	21,8	89,3
Člověk a jeho svět	16,7	90,0	–	–
Člověk a společnost	–	–	19,7	91,6
Člověk a příroda	–	–	21,8	91,6
Umění a kultura	–	–	–	–
Člověk a zdraví	–	–	–	–
Člověk a svět práce	–	–	–	–
Jiné výchovné předměty	16,4	89,7	19,4	94,5

TABULKA B4 | Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV

Ukazatel	Gymnázium	
	Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)	
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk a literatura	98,8	98,4
Cizí jazyk	95,8	95,6
Matematika	97,9	93,2
ICT	84,8	70,3
Člověk a společnost	95,6	94,0
Člověk a příroda	97,4	95,7
Umění a kultura	–	–
Člověk a zdraví	–	–
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)		
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk a literatura	25,7	93,3
Cizí jazyk	14,2	89,4
Matematika	24,4	93,0
ICT	17,5	92,6
Člověk a společnost	25,0	93,9
Člověk a příroda	25,2	94,8
Umění a kultura	–	–
Člověk a zdraví	–	–

TABULKA B5 | Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV

Ukazatel	Střední odborné vzdělávání			
	SOVm		SOVz	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)				
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Aprobace	Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk	98,9	97,8	93,4	78,6
Cizí jazyk	93,7	86,6	89,9	67,3
Společenskovědní vzdělávání	95,2	73,3	100,0	66,0
Přírodovědné vzdělávání	94,5	85,2	93,3	70,0
Matematické vzdělávání	95,0	87,6	93,4	65,4
Estetické vzdělávání	–	–	–	–
Vzdělávání pro zdraví	–	–	–	–
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	89,5	68,5	100,0	73,7
Odborné vzdělávání	92,8	86,6	92,5	74,9
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk	22,2	86,3	20,2	72,6
Cizí jazyk	13,9	82,2	13,8	74,6
Společenskovědní vzdělávání	22,2	89,3	18,3	76,6
Přírodovědné vzdělávání	23,2	90,3	20,2	75,5
Matematické vzdělávání	21,7	86,2	19,1	72,2
Estetické vzdělávání	–	–	–	–
Vzdělávání pro zdraví	–	–	–	–
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	16,4	86,7	16,2	75,3
Odborné vzdělávání	18,2	87,1	14,8	77,3

SOVm = obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou.

SOVz = obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou.

TABULKA B6 | 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		2 587
Obsah vzdělávání	Cíle vzdělávání vycházely především z očekávaných dovedností uvedených v TVP nebo ve ŠVP.	74,4
	Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.	13,6
	Cíle vzdělávání vycházely především z aktuálních podmínek a situací.	50,7
	Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.	18,6
	Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.	25,0
	Děti byly seznámeny s cílem většiny činností.	67,1
	Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění zvolených cílů.	78,1
	Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.	66,8
	Vzdělávání cíleně podporovalo socioemocionální rozvoj dětí.	55,7
	Vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a/nebo dovedností v reálné situaci.	63,0
	Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebepečetí a sebevědomí dětí.	46,9
Organizace vzdělávání a užití metody	Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.	62,8
	Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.	37,5
	Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.	56,1
	Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).	33,5
	Dostatečný prostor pro spontánní činnosti.	79,4
	Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.	55,6
	Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.	58,2
	Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.	28,4
	Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.	67,1
	Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.	72,8
	Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.	58,8
	Doba pro pobyt venku trvala zpravidla 2 hodiny v dopoledních hodinách.	80,5
	Děti měly dostatek volného pohybu.	90,9
	Pedagog respektoval individuální potřebu spánku a odpočinku jednotlivých dětí.	83,5
Dětem s nižší potřebou spánku byl nabízen jiný vhodný program namísto odpočinku dětí na lůžku.	67,9	
Děti	Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	81,1
	Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	51,9
	Vzdělávací nabídka pro dvouleté děti byla vhodná.	13,0
	Vzdělávací nabídka byla vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání.	53,7
	Během vzdělávání nebylo žádné dítě pasivní.	57,7
	Děti vyjadřovaly svoje názory, nápady a myšlenky.	67,2
	Mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem panovala příjemná atmosféra.	90,1
	Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití. (Nejde o herní, hygienická či bezpečnostní pravidla.)	71,9
	Děti účelně využívaly informační technologie.	4,9
Hodnocení	Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se dítě chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.).	29,2
	Pedagog efektivně využíval podstatných prvků formativního hodnocení.	7,8
	Oceňování projevů a výkonů jednotlivých dětí bylo vhodné vzhledem k jejich možnostem.	74,5
	Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.	17,7
	Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.	21,1
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální vzdělávání	82,9
	V menších skupinách	80,8
	Skupinové vzdělávání (kooperativní)	44,6
	Práce ve dvojici	49,5
	Samostatná práce dětí	92,3

TABULKA B7 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností při synchronní on-line výuce v ZŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>				
Počet hospitací		5744	7021	12793
Vzdělávací cíl a obsah vyučovací jednotky	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách ve ŠVP.	77,6	81,2	79,5
	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k přijímacím zkouškám.	0,2	4,3	2,5
	Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	39,0	28,8	33,4
	Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	4,3	3,2	3,7
	Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	72,7	69,6	71,0
	Vyučovací hodina prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a/nebo dovednosti.	82,3	80,0	81,0
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	11,1	9,5	10,2
	Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	48,6	46,4	47,4
	Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.	16,5	8,2	12,0
Organizace hodiny a užití metody	Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	67,3	54,1	60,1
	Hodina působila na žáky jednotvárně.	15,3	26,0	21,1
	Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	56,0	38,6	46,4
	Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	29,0	28,8	28,9
	Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	35,0	28,3	31,3
	V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky a/nebo výukové aplikace.	65,6	63,3	64,4
	Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.	77,4	49,8	62,2
	Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	13,1	8,0	10,3
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	56,9	39,1	47,1
V užitých vyučovacích metodách byl aktivní především učitel, méně již žáci.	17,3	35,2	27,1	
Tempo aktivit v hodině se převážně řídilo tempem žáků.	67,8	57,1	61,9	
Žáci	Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	72,8	41,3	55,5
	V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	9,3	9,0	9,2
	Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	78,7	75,9	77,1
	Po většinu hodiny byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	11,3	27,2	20,0
	Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	25,6	24,1	24,8
	I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	43,7	20,9	31,2
	Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	83,9	71,1	76,9
Hodnocení žáků	Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ x „špatně“).	32,4	38,4	35,7
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	21,6	14,4	17,6
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	60,1	50,5	54,8
	V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	42,0	37,4	39,4
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	39,4	27,4	32,9
	Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	33,5	46,1	40,4
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	94,9	94,7	95,1
	Skupinová výuka	4,1	4,0	4,1
	Práce ve dvojici	1,0	0,9	1,0
	Samostatná práce žáků	39,2	42,8	36,2

Sledované ukazatele		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>				
On-line bezpečnost v komunikačním prostředí	Výuka prostřednictvím videokonference byla vedena v prostředí, do něž měli přístup pouze žáci a pedagogové školy.	97,8	98,8	98,4
	Bylo zřejmé, kdo jsou jednotliví účastníci.	90,4	78,9	84,1
	Při sdílení informací kladl učitel důraz na to, aby nebyly zveřejňovány osobní či citlivé údaje a sdílený obsah byl dostupný pouze žákům školy.	35,6	29,4	32,2
	Při sdílení informací byly zveřejňovány osobní či citlivé údaje a sdílený obsah byl veřejně dostupný.	0,4	0,2	0,3
	V případě pořizování videozáznamu byli žáci o této skutečnosti dopředu informováni.	1,0	1,6	1,3
Kvalita synchronní on-line interakce v komunikačním prostředí	Zvuk od učitele byl kvalitní, mikrofon dobře zabíral jeho mluvený projev.	94,4	95,6	95,1
	Učitel byl vidět, měl zapnutou kameru, která plynule přenášela jeho obraz, žáci měli možnost sledovat jeho výraz, mimiku, gesta...	93,3	80,7	86,3
	Pravidla on-line komunikace byla nastavena a žákům zřejmá.	84,0	81,1	82,4
	Obraz většiny žáků byl přenášen, účastníci mohli navazovat vizuální kontakt.	74,8	27,4	48,8
	Při výuce byla využívána i jiná nežli verbální komunikace.	35,8	31,0	33,2
	Výuka nebyla narušována zásadními technickými problémy.	64,0	67,7	66,0
Organizace synchronní a asynchronní výuky	Synchronní výuka (prostřednictvím videokonference) plní obdobnou roli jako prez. výuka ve škole, je tedy hl. nástrojem výuky a komunikace se žáky.	89,7	87,2	88,3
	Synchronní výuka je využita jako doplněk zadávaných aktivit a úkolů (asynchronní výuky) realizovaných žáky mimo synchronní výuku.	17,1	17,7	17,5
	Videokonference je využita zejména za účelem podpory sociálního kontaktu a duševní pohody žáků fyzicky izolovaných od učitele a spolužáků.	8,2	2,4	5,0
	Synchronní výuka je využívána jen výjimečně.	0,1	0,2	0,1
	Učitel nedostatečně zohledňuje specifika digitálního a on-line prostředí.	2,6	3,5	3,1

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně.

TABULKA B8 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností při synchronní on-line výuce v SŠ

Sledované ukazatele <i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>		Podíl v %			
		G	SOVm	SOVz	SŠ celkem*
Počet hospitací		1 506	2 896	937	5 362
Vzdělávací cíl a obsah vyučovací hodiny	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách ve ŠVP.	81,1	72,0	78,8	75,7
	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k maturitní zkoušce nebo jiné externí zkoušce.	18,6	27,0	18,2	23,1
	Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	29,2	24,6	20,4	25,1
	Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	2,9	1,7	0,7	1,9
	Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	73,4	68,3	67,2	69,7
	Vyučovací hodina prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a/nebo dovednosti.	80,9	72,6	72,5	74,9
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	16,1	10,2	9,2	11,7
	Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	51,5	57,5	69,6	58,0
	Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebedojetí a sebevědomí žáků.	9,3	5,4	3,4	6,3
Organizace hodiny a užití metody	Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	63,5	50,8	45,6	53,6
	Hodina působila na žáky jednotvárně.	19,1	24,7	27,2	23,5
	Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	43,0	28,9	24,0	32,1
	Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	39,7	26,8	21,5	29,5
	Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	34,0	27,5	24,7	29,0
	V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky a/nebo výukové aplikace.	62,6	54,6	54,0	56,7
	Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.	51,1	47,0	48,7	48,5
	Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	10,2	5,8	3,9	6,9
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	46,9	35,2	26,6	37,2
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivní především učitel, méně již žáci.	30,6	39,7	48,1	38,4
Žáci	Tempo aktivit v hodině respektovalo tempo žáků.	44,5	43,0	43,4	43,7
	Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	49,1	38,1	32,9	40,5
	V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	13,7	6,8	3,5	8,3
	Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	64,5	62,3	56,4	61,8
	Po většinu hodiny byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	20,9	26,5	26,8	24,9
	Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	37,6	28,5	25,4	30,6
	I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	14,5	11,0	17,0	13,0
	Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	68,9	65,7	67,0	66,9
	Ve třídě byl slabší žák (žáci), kterému učitel dal najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,1	0,3	0,2	0,2
Hodnocení žáků	Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ x „špatně“).	32,5	31,0	33,1	31,6
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	17,7	11,4	9,5	12,9
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	61,2	57,0	50,8	57,2
	V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	38,5	34,7	33,6	35,5
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	24,5	22,1	21,7	22,8
	Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	44,3	45,2	45,9	44,9

Sledované ukazatele		Podíl v %			
		G	SOVm	SOVz	SŠ celkem*
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>					
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	89,3	91,6	94,1	91,2
	Skupinová výuka	8,0	4,5	2,5	5,2
	Práce ve dvojici	3,1	1,4	0,4	1,8
	Samostatná práce žáků	39,8	33,4	24,8	34,0
On-line bezpečnost v komunikačním prostředí	Výuka prostřednictvím videokonference byla vedena v prostředí, do něž měli přístup pouze žáci a pedagogové školy.	98,7	99,3	98,8	99,0
	Bylo zřejmé, kdo jsou jednotliví účastníci.	83,2	82,3	82,1	82,5
	Při sdílení informací kladl učitel důraz na to, aby nebyly zveřejňovány osobní či citlivé údaje a sdílený obsah byl dostupný pouze žákům školy.	30,7	27,0	27,0	28,0
	Při sdílení informací byly zveřejňovány osobní či citlivé údaje a sdílený obsah byl veřejně dostupný.	0,2	0,1	0,1	0,1
	V případě pořizování videozáznamu byli žáci o této skutečnosti dopředu informováni.	4,1	4,0	2,0	3,7
Kvalita synchronní on-line interakce v komunikačním prostředí	Zvuk od učitele byl kvalitní, mikrofon dobře zabíral jeho mluvený projev.	96,3	96,2	94,5	95,9
	Učitel byl vidět, měl zapnutou kameru, která plynule přenášela jeho obraz, žáci měli možnost sledovat jeho výraz, mimiku, gesta...	72,6	66,4	76,4	70,0
	Pravidla on-line komunikace byla nastavena a žákům zřejmá.	84,0	79,0	74,0	79,6
	Obraz většiny žáků byl přenášen, účastníci mohli navazovat vizuální kontakt.	27,6	15,7	17,5	19,5
	Při výuce byla využívána i jiná nežli verbální komunikace.	33,6	31,1	30,2	31,8
	Výuka nebyla narušována zásadními technickými problémy.	72,2	72,2	69,9	71,9
Organizace synchronní a asynchronní výuky	Synchronní výuka (prostřednictvím videokonference) plní obdobnou roli jako prez. výuka ve škole, je tedy hl. nástrojem výuky a komunikace se žáky.	84,7	83,4	75,1	82,4
	Synchronní výuka je využita jako doplněk zadávaných aktivit a úkolů (asynchronní výuky) realizovaných žáky mimo synchronní výuku.	24,1	21,1	29,6	23,3
	Videokonference je využita zejména za účelem podpory sociálního kontaktu a duševní pohody žáků fyzicky izolovaných od učitele a spolužáků.	1,3	1,0	1,5	1,2
	Synchronní výuka je využívána jen výjimečně.	0,1	0,1	0,0	0,1
	Učitel nedostatečně zohledňuje specifika digitálního a on-line prostředí.	2,9	2,1	2,8	2,4

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny z konzervatoří (23).

TABULKA B9 | Analýza stížností

Středované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2020/2020		Celkem 2019/2020		Celkem 2018/2019		Celkem 2017/2018	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	84	x	456	x	124	x	3	x	37	x	704	x	702	x	891	x	748	x
Počet bodů stížností	151	62	658	248	161	72	3	2	40	15	1013	399	1028	442	1488	630	1305	489
z toho podíl důvodných podnětů (v %)		41,1		37,7		44,7		66,7		37,5		39,4		43,0		42,3		37,5
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	21	10	122	50	18	10	1	1	5	2	167	73	155	86	223	113	213	93
Výchovná opatření a hodnocení chování	5	4	27	9	7	3	-	-	1	1	40	17	45	15	81	34	71	28
Hodnocení výsledků vzdělávání	-	-	45	25	20	10	2	1	1	-	68	36	51	21	62	35	46	16
Komisionální zkouška	-	-	5	2	5	3	-	-	-	-	10	5	13	6	12	1	10	2
Ukončování vzdělávání	2	1	1	-	4	1	-	-	1	1	8	3	7	3	6	2	5	-
Neřešení šikany	3	1	29	9	2	1	-	-	-	-	34	11	34	9	76	16	75	23
Tělesné trestání žáka	3	1	9	7	-	-	-	-	-	-	12	8	8	4	15	5	13	3
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	15	3	25	9	1	1	-	-	3	1	44	14	59	29	104	65	92	34
Úroveň a průběh vzdělávání	14	5	40	16	7	2	-	-	1	-	62	23	77	30	105	35	87	25
Personální zabezpečení výuky	12	6	25	4	7	1	-	-	3	2	47	13	52	16	72	24	73	26
Materiální podmínky výuky	2	-	5	-	3	2	-	-	-	-	10	2	10	5	10	1	14	5
Provoz školy a org. zajištění výuky	13	9	25	8	11	8	-	-	3	1	52	26	58	23	92	38	87	28
Školní řád	2	1	12	8	-	-	-	-	-	-	14	9	17	10	25	9	17	6
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	3	2	12	3	4	2	-	-	2	1	21	8	9	4	27	17	16	4
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	7	-	39	21	1	-	-	-	-	-	47	21	62	28	96	59	62	33
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2	1
Diskriminace	2	-	4	1	1	-	-	-	-	-	7	1	10	6	9	5	20	5
Úplata za vzdělávání a školské služby	4	2	5	2	2	2	-	-	-	-	11	6	8	3	10	7	10	5
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	-	-	4	-	2	-	-	-	1	1	7	1	1	1	4	1	4	-
Školní stravování	5	2	3	1	-	-	-	-	2	1	10	4	12	5	11	1	8	1
Politická činnost	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	6	2	5	3	2	-
Nevhodná reklama	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Neposkytnutí úkonů vyplýv. ze škol. legislativy	1	1	8	4	2	-	-	-	1	-	12	5	26	16	37	22	30	16
Distanční vzdělávání***	2	1	58	20	14	10	-	-	-	-	74	31	-	-	-	-	-	-
Jiné	35	13	155	49	47	16	-	-	16	4	253	82	307	119	406	137	347	135

* C = celkový počet bodů stížností (stížnosti), ** D = bod stížnosti byl vyhodnocen jako důvodný, *** bod stížnosti nově zařazen.

TABULKA B10 | Úrazovost ve školním roce 2020/2021

Sledované ukazatele		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné		
Úrazy celkem	počet	1 329	7 793	2 262	12	1 514	12 910	
	index úrazovosti*	0,4	0,8	0,5	0,1	x	0,7	
Úrazovost v krajích	Praha	85	528	236	2	121	972	0,38
	Středočeský	161	734	130	0	116	1 141	0,45
	Jihočeský	70	477	117	3	81	748	0,61
	Plzeňský	80	451	124	2	72	729	0,69
	Karlovarský	18	154	67	0	26	265	0,54
	Ústecký	82	544	147	0	104	877	0,58
	Liberecký	42	403	86	0	63	594	0,73
	Královéhradecký	83	512	122	0	95	812	0,79
	Pardubický	77	483	182	3	87	832	0,85
	Vysočina	63	582	164	0	107	916	0,96
	Jihomoravský	190	792	208	0	183	1 373	0,61
	Olomoucký	95	557	205	0	117	974	0,81
	Zlínský	95	521	143	1	114	874	0,80
	Moravskoslezský	188	1 055	331	1	228	1 803	0,82
Úrazy – zraněná část těla**	ruka	37,0	44,0	43,1	41,7	46,0	43,3	
	noha	14,2	31,0	38,5	50,0	24,9	29,9	
	hlava	29,3	13,1	7,7	0,0	15,9	14,2	
	jiné	18,4	9,5	8,8	8,3	11,0	10,4	
Úrazy – činnost**	TV – skupinová činnost	3,5	28,1	39,1	0,1	2,9	24,7	
	přestávka	1,8	30,4	9,6	0,0	2,1	20,6	
	TV – individuální činnost	0,5	9,4	7,6	0,1	0,4	7,1	
	vyučovací hodina	11,8	13,4	6,7	0,0	2,3	10,9	
	jiné činnosti	79,9	11,6	5,1	0,1	54,2	25,7	
	sportovní akce a soutěže	1,0	2,3	2,8	0,0	3,7	2,6	
	kurzy plavání, lyžování a sportovně-turistické kurzy	0,2	0,8	2,9	0,0	0,3	1,1	
	školní výlet	1,1	3,5	2,5	0,0	0,4	2,7	
pěstítelemské práce, praktické činnosti a dílny	0,0	0,4	0,4	0,0	0,1	0,3		
praktické vyučování nebo praktická příprava	0,2	0,3	23,4	0,3	0,4	4,4		

* Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.

** U členění úrazů podle zraněné části těla a u členění úrazů podle činnosti jsou uvedeny podíly v %.

TABULKA B11 | Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání**Předškolní vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2018	2019	2020	
Věřejné výdaje na PV v mil. Kč	24 852,3	28 128,2	30 411,5	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	11,2	11,3	11,6	+
Přepočtený počet učitelů v PV	30 580,8	32 372,6	33 156,7	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	4,3	5,8	6,1	+
Průměrný plat PP v PV v Kč	29 289	33 234	35 496	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	68 222	77 018	83 686	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	11,9	11,3	10,7	-

Základní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2018	2019	2020	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	83 506,0*	100 713,0*	108 538,6*	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	37,7	40,6	41,4	+
Přepočtený počet učitelů v ZV	64 345,3	67 040,9	69 534,9	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	6,8	7,9	8,5	+
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	34 494	39 380	43 077	+
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	88 809*	105 515*	112 306*	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	14,6	14,2	13,8	-

* Počet včetně školních družin a klubů.

Střední vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2018	2019	2020	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	43 179,0	47 864,9	50 982,9	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	19,5	19,3	19,4	0
Přepočtený počet učitelů v SV	38 223,4	39 133,3	40 193,3	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	3,8	4,7	5,3	+
Průměrný plat PP v SV v Kč	35 923	41 145	45 337	+
Výdaje na 1 žáka v SV	100 887	111 689	117 478	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	11,0	10,8	10,8	-



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratk

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti
AEŠ	akreditovaná Evropská škola
APIV A	Akční plán inkluzivního vzdělávání – Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem
APIV B	Akční plán inkluzivního vzdělávání – Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
CJ	cizí jazyk
ČJ	český jazyk
ČJL	český jazyk a literatura
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
DD	dětský domov
DDÚ	dětský diagnostický ústav
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECEC	Early Childhood and Care (sít' OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EK	Evropská komise
EQF	Evropský rámec kvalifikací
ERR	Evropský referenční rámec
ESF	Evropský sociální fond
ESIF	Evropské strukturální a investiční fondy
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
GB	Governing Board
GV	gymnaziální vzdělávání
GYM	gymnázium
HO	hudební obor
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

InspIS DATA	inspekční informační systém pro elektronický sběr dat
InspIS HELPDESK	inspekční informační systém, pomocí něhož je poskytována uživatelská podpora
InspIS Portál	inspekční informační systém poskytující informace o školách a školských zařízeních
InspIS SET	inspekční informační systém pro elektronické testování
InspIS ŠVP	inspekční informační systém pro práci se školními vzdělávacími programy
IPs	individuální projekt systémový
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán
LDO	literárně-dramatický obor
M	matematika
MAP	místní akční plán
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MS	Microsoft
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut
NREŠ	Nejvyšší rada Evropských škol
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OPVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OSF	Nadace Open Society Fund Praha
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OŠD	odklad školní docházky
OV	ochranná výchova
PAS	porucha autistického spektra
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
P-KAP	projekt Podpora krajského akčního plánování
PLPP	plán pedagogické podpory
PP	pedagogický pracovník
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PROD	program rozvoje osobnosti dítěte
PV	předškolní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SICI	Stálá mezinárodní konference inspektorátů

SOV	střední odborné vzdělávání
SOVm	obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou
SOVz	obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola a konzervatoř
SV	střední vzdělávání
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SYPO	projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
Š	škola
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠVP PV	školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP ZV	školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠZ	školské zařízení
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TO	taneční obor
TVP	třídní vzdělávací program
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UU	uvádějící učitel
ÚV	ústavní výchova
VeŠ	vedení školy
VO	výtvarný obor
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola
ZU	začínající učitel
ZUŠ	základní umělecká škola
ZUV	základní umělecké vzdělávání
ZV	základní vzdělávání

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

Níže jsou uvedeny změny právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb a které jsou účinné od školního roku 2020/2021 nebo které byly v tomto školním roce přijaty (byť účinnosti nabývají až pro další období, tj. od 1. září 2021). Většina přijaté legislativy v tomto období se týkala úpravy procesu vzdělávání v souvislosti s pandemií SARS-CoV-2.

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Dne 13. října 2020 vstoupil v platnost zákon č. 403/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 416/2009 Sb., o urychlení výstavby dopravní, vodní a energetické infrastruktury a infrastruktury elektronických komunikací, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. Účinnosti nabyl 1. ledna 2021.
- Novela týkající se školského zákona upravuje § 104, který se vztahuje k akreditaci vzdělávacího programu a mění některé výrazy a slovo „souhlasem“ se nahrazuje slovy „souhlasným stanoviskem“.

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Dne 26. února 2021 vstoupil v platnost zákon č. 94/2021 Sb., o mimořádných opatřeních při epidemii onemocnění COVID-19 a o změně některých souvisejících zákonů. Účinnosti nabyl 27. února 2021.
- Novela upravuje možnost stanovení dalších finančních prostředků státního rozpočtu na výdaje činností škol a školských zařízení nezbytné k naplnění krizového opatření vlády podle krizového zákona nebo mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví podle zvláštního zákona. V novele jsou také upraveny podmínky pro poskytnutí těchto prostředků.

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Dne 9. července 2021 vstoupil v platnost zákon č. 261/2021 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s další elektronizací postupů orgánů veřejné moci a který mimo jiné novelizuje také školský zákon. Předpis má dělenou účinnost, ale ustanovení týkající se změny školského zákona nabude účinnosti 1. února 2022.
- Novela přináší modernizaci právního rámce regulujícího sdílení dat v rámci veřejného sektoru.

Novela vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 19. července 2021 vstoupila v platnost vyhláška č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla 1. září 2021.
- Za § 1d se vkládá nový § 1e, který zakotvuje organizaci vzdělávání ve skupinách pro jazykovou přípravu. Pokud jsou na jednotlivém místě poskytovány vzdělávání aspoň 4 děti cizinci a vztahuje se na ně povinné předškolní vzdělávání, ředitel zřídí skupinu pro bezplatnou jazykovou přípravu, aby zajistil plynulý přechod těchto dětí do základního vzdělávání. Tato jazyková příprava je v rozsahu 1 hodiny týdně.
- Spolu s výše uvedenou změnou se PHmax stanovený pro pracoviště za každou skupinu jazykové přípravy zvyšuje o 1 hodinu.

Novela vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 22. října 2020 vstoupila v platnost vyhláška č. 423/2021/2020 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství. Účinnosti nabyla 23. října 2020.

- Do § 6 odst. 5, kterým se upravuje úplata za předškolní vzdělávání v mateřské škole, se nově vkládá věta, která upravuje postup při stanovení výše úplaty v případě, kdy dojde k přerušení nebo omezení provozu mateřské školy podle jiného právního předpisu než podle této vyhlášky.

Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 19. července 2021 vstoupila v platnost vyhláška č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla 1. září 2021.
- Nově se žákům prvních ročníků základního vzdělávání a dětem zařazeným do přípravných tříd základních škol bezplatně poskytují základní školní potřeby v hodnotě 500 Kč na žáka za jeden školní rok.
- Dále se v § 10 zavádí pojem určená škola, který je nadále upraven i v § 11 a nově vzniklých § 11a a § 11b. Žákům cizincům se tímto poskytuje bezplatná příprava k začlenění do základního vzdělávání. Jazyková příprava je poskytována ve školách zřízených obcí, krajem nebo svazkem obcí, které jsou na seznamu škol určených k poskytování jazykové přípravy. Seznam určených škol včetně podstatných informací je zveřejněn způsobem umožňujícím dálkový přístup.
- V § 11 jsou pak upraveny podmínky zařazení žáka do skupiny pro jazykovou přípravu.
- Ustanovení § 11a upravuje podmínky pro skupinu pro jazykovou přípravu. Skupinu pro jazykovou přípravu zřizuje ředitel určené školy.
- V § 11b je upravena organizace jazykové přípravy.

Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 13. října 2020 vstoupila v platnost vyhláška č. 405/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla 15. října 2020.
- Touto vyhláškou dochází k dílčím změnám v terminologii týkající se maturitní zkoušky a její společné a profilové části. Dále jsou také upraveny speciální podmínky pro vzdělávání žáků cizinců.
- V § 10 se novelizuje podoba nepovinné zkoušky z matematiky rozšiřující.
- Vkládá se také povinnost ředitele školy do nepovinných předmětů vložit jen takové předměty, jejichž součet týdenních vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících činí za celou dobu vzdělávání nejméně 4 vyučovací hodiny.
- Nově se vkládají § 14a–14d, které obsahují podrobnou úpravu průběhu ústní a písemné zkoušky z českého a cizího jazyka.
- Mění se také některé aspekty podoby protokolu o výsledcích didaktických testů žáka a o průběhu profilové části maturitní zkoušky, zejména jde o povinné údaje na takových protokolech.
- Do přílohy se vkládají nové vzory přihlášek, protokolů, formulářů, osvědčení či žádostí.

Novela vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 21. května 2021 vstoupila v platnost vyhláška č. 200/2021 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v souvislosti se stanovením oborů vzdělání, ve kterých lze získat střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Účinnosti nabyla 1. září 2021.

- Nově se žák, který je žákem oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou, započítává pouze jednou do celkového počtu žáků školy, a to konkrétně jako žák příslušného oboru vzdělání poskytujícího střední vzdělání s maturitní zkouškou.
- Obdobně se postupuje u víceoborových tříd, kdy se obory poskytující střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou považují pro účely víceoborových tříd za obory poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou.
- V případě, že žák, který je žákem uvedených dvou typů oborů, nevykoná úspěšně závěrečnou zkoušku, pokračuje ve vzdělávání dále. Náhradní a opravné závěrečné zkoušky se potom konají dle § 5 vyhlášky č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů.

Novela vyhlášky č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 21. května 2021 vstoupila v platnost vyhláška č. 200/2021 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v souvislosti se stanovením oborů vzdělání, ve kterých lze získat střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Účinnosti nabyla 1. září 2021.
- Novela uvádí, že při podávání přihlášek do oborů poskytujících střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou je třeba, aby uchazeč uvedl v přihlášce oba tyto obory vzdělání.

Novela vyhlášky č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 21. května 2021 vstoupila v platnost vyhláška č. 200/2021 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v souvislosti se stanovením oborů vzdělání, ve kterých lze získat střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Účinnosti nabyla 1. září 2021.
- V této vyhlášce dochází k drobnému upřesnění, kdy se nově uvádí, že žákům třetího ročníku oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou se předává vysvědčení v posledním vyučovacím dni posledního týdne před zahájením ústních zkoušek závěrečné zkoušky.

Novela vyhlášky č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 21. května 2021 vstoupila v platnost vyhláška č. 200/2021 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v souvislosti se stanovením oborů vzdělání, ve kterých lze získat střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Účinnosti nabyla 1. září 2021.
- Ve vyhlášce se nově stanoví, že se na vysvědčení u oborů poskytujících střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou uvádí oba tyto obory.

Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 31. prosince 2020 vstoupila v platnost vyhláška č. 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška nabyla účinnosti 1. září 2021.
- Do vyhlášky se vkládá nové ustanovení § 4a, obsahující definici pedagogické intervence a způsoby jejího využití při vzdělávání. V souvislosti s tímto potom dochází k dílčím změnám v přílohách 1 a 5 k výše uvedené vyhlášce.

Novela vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 31. prosince 2020 vstoupila v platnost vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla 1. ledna 2021.

- Novelou dochází k restrukturalizaci § 1 vyhlášky, kde je nově vymezeno, jaké činnosti vykonávají školská poradenská zařízení a školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí a jaké činnosti vykonávají jiná školská poradenská zařízení a jiné školy. Nově se vkládá § 1a, vymezující poradenské služby směřující k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání žáka a způsoby, kterými se tyto služby poskytují.

Novela vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 22. října 2020 vstoupila v platnost vyhláška č. 423/2020 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství. Účinnosti nabyla 23. října 2020.
- Novela upravuje podmínky úplaty v případě distanční výuky.

Novela vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 22. října 2020 vstoupila v platnost vyhláška č. 423/2020 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství. Účinnosti nabyla 23. října 2020.
- Novela upravuje podmínky úplaty v případě distanční výuky.

Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 22. října 2020 vstoupila v platnost vyhláška č. 423/2020 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství. Účinnosti nabyla 23. října 2020.
- Novela upravuje podmínky úplaty v případě distanční výuky.

Vyhláška č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 22. října 2020 vstoupila v platnost vyhláška č. 423/2020 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství. Účinnosti nabyla 23. října 2020.
- Novela upravuje podmínky úplaty v případě distanční výuky.

Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 19. července 2020 vstoupila v platnost vyhláška č. 272/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla 1. září 2021.
- Novela upravuje finanční limity na nákup potravin a dále zakotvuje nový typ zařízení školního stravování, kterým je výdejna lesní mateřské školy.

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

- Dne 23. prosince 2020 vstoupilo v platnost nařízení vlády č. 562/2020 Sb., 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. Účinnosti nabylo 1. února 2021.
- Do § 2 se vkládá nový odstavec 6, který upravuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti stanovený v příloze k tomuto nařízení, který se zvyšuje o 1 hodinu, poskytuje-li pedagogický pracovník pedagogickou intervencí jako podpůrné opatření.

Dosavadní odstavce 6 až 8 se nově označují jako odstavce 7 až 9.

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

Hlavním účelem následujícího slovníku vybrané terminologie je nejenom usnadnit čtenáři orientaci v pojmech užívaných v rámci tohoto dokumentu a širěji i v rámci inspekční činnosti, ale také napomoci jednotnému vnímání pedagogické terminologie. Slovník pracuje s nejčastějšími charakteristikami jednotlivých pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnotících a kontrolních činností ČŠI.

Pro účely slovníku, pokud není uvedeno jinak, zahrnuje pojem „žáci“ účastníky všech stupňů vzdělávání, ve kterých realizuje ČŠI inspekční činnost, tedy děti v mateřských školách, žáky v základních a středních školách a studenty ve vyšších odborných školách.

A

Aktivizující metody výuky

Vyučovací metody podporující aktivitu žáků ve výuce. Za aktivizující se považují metody, pomocí nichž je podporována přímá zkušenost žáka ve výuce, ale i takové, např. problémové, situační metody atp., kdy žák přímou zkušenost s tématem nemá. Klíčová je tu aktivizace – velmi často to bývá konkrétní činnost žáka (skutečně něco dělá), ale jde i o jeho myšlenkovou aktivitu. Tím, že jsou žáci aktivními účastníky výuky, výrazně přispívají tyto metody výuky k rozvíjení klíčových kompetencí (např. kompetencí sociálních, kompetencí k řešení problémů). Důraz je kladen na dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu na základě vlastní učební práce žáků, dále na samostatné myšlení a řešení problémů, tvořivost a rozvoj osobnosti žáka. Aktivizující metody umožňují žákům využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Obvykle jsou tyto metody členěny na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry, někteří autoři zahrnují i projektovou metodu a metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti.

→*hospitace inspekční*; →*metody výuky*

Akreditované vzdělávací programy

Jedná se o vzdělávací programy v příslušném oboru vzdělání pro jednotlivou vyšší odbornou školu (dále jen „VOŠ“), jimž MŠMT udělilo akreditaci. Je-li vzdělávací program akreditován a zapsán pro příslušnou VOŠ do rejstříku škol a školských zařízení, lze ke vzdělávání v tomto programu přijímat uchazeče, konat výuku, zkoušky a přiznávat označení absolventa VOŠ neakademickým titulem (DiS.).

ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve VOŠ podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů od školního roku 2016/2017.

Asynchronní/Synchronní výuka

Asynchronní a synchronní přístup ve výuce souvisí zejména s →*distančním vzděláváním* ve školách a →*školských zařízeních*. Většinou se kombinují oba přístupy.

Asynchronní přístup ve výuce nevyžaduje okamžitou reakci, učitelé připravují výukové materiály v jiný čas, než je žáci využívají. Činnosti probíhají většinou v psané formě (např. zaslání e-mailových zpráv učitelem se zadanými úkoly, zaslání vypracovaných úkolů žáky, předtočená videa např. s výkladem bez možnosti reagování žáků, písemná komunikace v některé ze vzdělávacích platforem typu Moodle).

Synchronní přístup ve výuce vyžaduje okamžitou reakci účastníků, znamená aktivitu učitele a žáků ve stejný čas, např. on-line. Je často doprovázen vysokou náročností pro učitele i žáky (např. výklad a interakce učitele s žáky v rámci videokonference, zároveň sledování chatu učitelem s dotazy, řešení případných technických problémů). Pro žáky může být délka běžné vyučovací hodiny v synchronní on-line výuce vysoce náročná na pozornost a soustředění.

Efektivnímu nastavení on-line synchronní výuky napomáhá využívání zpětné vazby o náročnosti výuky od žáků, kombinování různých činností a využívání různých možností zapojení žáků.

Mezi nejčastěji využívané aplikace pro on-line výuku patří např. Google Hangout, Google Meet, Messenger, Microsoft Teams, Skype, WhatsApp, Zoom.

→*digitální kompetence*; →*digitální kompetence učitelů*; →*distanční výuka*

Č

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 intelligenčních kritérií; někdy označováno jako vnější diferenciaci), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také další možnosti, jako je např. používání různých učebních pomůcek (různorodé texty, učební programy na PC, tablety apod.), přidělení času na úkol a využití kooperativních strategií. K tomuto typu výuky může být využívána také týmová výuka učitelů a pomoc asistentů pedagoga.

→*hodnocení formativní*

Digitální identita

Jde o ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, se kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

Digitální kompetence

Dovednosti v oblasti využívání digitálních technologií.

Na rozvoj digitálních kompetencí účastníků vzdělávacího procesu má bezesporu vliv →*distanční vzdělávání*, které bylo zavedeno ve školách zejména poté, co na jaře roku 2020 vypukla v České republice pandemie covidu-19 a kdy byly školy a →*školská zařízení* na určité období uzavřeny.

Distanční vzdělávání znamená pro školy především zásadní změny v organizaci vzdělávacího procesu a obsahu výuky, protože musejí často volit zcela odlišné organizační formy, než je obvyklá a dominující frontální výuka. Vzhledem k masivnímu využívání digitální techniky znamenají změny v organizaci vzdělávání rychlé osvojování nových digitálních kompetencí pro využívání technologií, a to zejména pro učitele.

V oblasti rozvoje digitálních kompetencí učitelů se ukazují jako důležité vstřícný přístup a spolupráce vedení školy, pomoc vyučujících odborných předmětů s větší znalostí digitálních technologií vyučujícím všeobecně vzdělávacích předmětů s ovládnutím aplikací pro on-line výuku a aplikací pro sdílení výukových materiálů a dále sdílení informací o vedení on-line výuky v rámci předmětových komisí.

→*asynchronní/synchronní výuka*; →*digitální kompetence učitelů*; →*distanční výuka*; →*kolaborativní aktivity učitelů*

Digitální kompetence učitelů

Znalosti a dovednosti učitelů v oblasti využívání digitálních technologií nabyly na důležitosti v souvislosti se zavedením povinného →*distančního vzdělávání*, kdy v návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

Význam rozvoje digitálních kompetencí učitelů je pro úspěšnost →*distanční výuky*, zejména on-line synchronní výuky, klíčový.

Jednu z oblastí digitálních kompetencí učitelů tvoří zvládnutí ovládání videokonferenčních systémů (např. Adobe Connect Cisco Webex, Discord, Google Meet, Jitsi Meet, Microsoft Teams, Zoom) a komunikačních nástrojů (např. Facebook Messenger, WhatsApp, Skype).

Neméně důležitou oblastí je zvládnutí využívání digitálních nástrojů pro zpětnou vazbu nebo vizualizaci vzdělávacího obsahu, jako jsou např. sdílené nástěnky a tabulky, kvízové a zpětnovazební aplikace (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Socrative), aplikace pro tvorbu formulářů (Google Formuláře, Microsoft Forms, FreeOnlineSurvey) či myšlenkové mapy (MindMup, Coogle, MindMaps, Miro, Wordclouds, WordArt, AnswerGarden), dále zařazování interaktivních prvků do on-line hodin, sdílené prezentace a krátké procvičování učiva přes aplikace.

Další oblastí digitálních kompetencí učitelů je přizpůsobení didaktických metod a organizačních forem speciální situaci on-line synchronní výuky. Důležitá je aktivizace žáků, práce ve skupinách, využití zapnutých kamer pro zvýšení sociální a psychické pohody žáků a podpory jejich sociálních vazeb.

→*aktivizující metody výuky*; →*asynchronní/synchronní výuka*; →*digitální kompetence*; →*digitální učební materiály*

Digitální stopa

Soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v on-line prostředí. Od příspěvků např. na blogu přes poznámky v diskusi až po činnosti na sociálních sítích. Z digitální stopy je možné zjistit širokou škálu informací o uživateli, např. zájmy, názory, vzhled, kontakty apod.

Digitální technologie

Tímto pojmem se obecně rozumí digitální zařízení a software. Jeho význam je značně široký. Mezi digitální technologie patří jak hardware (např. tablety, chytré telefony, notebooky, servery), tak software (např. modelovací či simulační programy), dále také aktivity na síti (např. encyklopedie, specializované sociální sítě pro učení, cloudové kanceláře, →*systemy pro řízení výuky*, masivní otevřené on-line kurzy, webináře apod.).

Digitální učební materiály (DUM)

Materiály v digitální podobě určené k obohacení obsahu výuky. Digitální učební materiály jsou volně dostupné, komerční nebo je učitelé vytváří sami. Velkým přínosem je možnost jejich úpravy pro konkrétní potřebu či situaci, možnost jejich sdílení a snadný přístup k těmto materiálům odkudkoli. Jsou velmi dobrou pomůckou při procvičování učiva nebo domácí přípravě na výuku.

→*digitální kompetence učitelů*; →*e-portfolio*; →*system řízení výuky*

Distanční výuka

Distanční forma výuky uskutečňovaná převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, bez osobní přítomnosti žáků ve školách.

Organizace distanční výuky má svá specifika. Pro její celkovou úspěšnost jsou důležité zejména následující oblasti:

- Doplnění on-line výuky o aktivity rozvíjející spolupráci žáků, cílená podpora rozvoje sociálních kompetencí (např. společné on-line aktivity, sdílené úkoly, skupinové práce, spolupráce mezi ročníky).
- Cílený rozvoj sociálních kontaktů (např. komunikace učitele s žáky před on-line vyučováním či po vyučování o běžných věcech, událostech), které povedou k posilování vzájemných vztahů nejen mezi učiteli a žáky, ale i mezi žáky navzájem.
- Intenzivní komunikace (třídního) učitele se žáky a jejich rodiči, zvláště nemohou-li se účastnit pravidelně on-line výuky, s rodiči nejmladších žáků a s rodiči žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami*.
- Nahrazování či doplňování on-line výuky v celých třídách on-line výukou v menších skupinách a v kratším rozsahu.
- Rozsah on-line výuky odpovídající možnostem žáků pro daný stupeň, přizpůsobený podmínkám jednotlivých žáků (tempo apod.).
- Využívání mezipředmětových vztahů k zadávání projektů, které je možné realizovat i ve skupinách v on-line prostředí, využívání možností, které poskytuje žákům domácí prostředí nebo blízká příroda.
- Cílený rozvoj a reflexe dovedností žáků organizovat si své povinnosti a své učení, podpora rozvoje schopnosti sebehodnocení žáků, nejlépe dle dohodnutých kritérií.
- Pravidelně získávaná zpětná vazba od učitelů, žáků i jejich rodičů.

→ *asynchronní/synchronní výuka*; → *digitální kompetence učitelů*; → *distanční vzdělávání*; → *kolaborativní aktivity učitelů*

Distanční vzdělávání

Podle § 25 odst. d) školského zákona je distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.

V návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

- 1) Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kursu ve škole nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.
- 2) Vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem.
- 3) Děti, žáci a studenti jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem s výjimkou žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.

→ *asynchronní/synchronní výuka*; → *digitální kompetence*; → *digitální kompetence učitelů*; → *distanční výuka*

Domácí vzdělávání žáka

Viz → *individuální vzdělávání*

E

E-portfolio

Elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo on-line portfolio) je soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikované na webu).

→*digitální učební materiály (DUM)*

Evaluace externí

Hodnocení škol prováděné orgány školní inspekce, agenturami pro srovnávání škol, hodnocení na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V ČR realizuje externí evaluaci škol a →*školských zařízení* zejména ČŠI, dále zřizovatelé podle kritérií, která předem zveřejní.

Evaluace interní

Viz →*vlastní hodnocení školy*

Evaluace škol

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Hodnocení škol, →*školských zařízení* a vzdělávací soustavy je vymezeno v § 12 školského zákona.

Evaluační činnosti

Veškeré plánované a cílené aktivity směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy.

→*hodnocení formativní*; →*hodnocení sumativní*; →*vlastní hodnocení školy*

Evropské školy

Evropské školy (EŠ) jsou oficiální nadnárodní vzdělávací instituce vzniklé na základě mezivládních dohod zemí Evropské unie (EU), kde mají právní postavení veřejných institucí. ČR přistoupila k systému EŠ v srpnu 2004.

Posláním EŠ je poskytovat multilingvální a multikulturní vzdělání na úrovni předškolního, primárního a sekundárního stupně, které je ukončeno tzv. Evropskou maturitou (European Baccalaureate), uznávanou ve všech členských státech EU i v řadě dalších zemí. Základním cílem je poskytovat kvalitní všeobecné vzdělávání a podporovat mateřský jazyk a vlastní kulturní identitu žáků ve spojení s multikulturní výchovou včetně vzdělávání v cizích jazycích. Výuka probíhá podle jednotného kurikula EŠ, s výjimkou mateřských jazyků, pro které jsou učební osnovy tvořeny na národní úrovni.

V EŠ jsou na základě uzavřených smluv vzdělávány děti pracovníků institucí EU, stálých reprezentací a dalších zastoupení, dále děti pracovníků soukromých společností a v případě volné kapacity i děti ostatních osob.

V současnosti existuje v šesti státech EU celkem 13 EŠ s více než 27 000 žáky ze všech zemí EU, včetně ČR. Systém EŠ se v posledních letech otevírá. Kromě původních škol typu I vznikají v řadě zemí EU školy, které získaly akreditaci Nejvyšší rady EŠ. Vzdělávání poskytované těmito národními školami respektuje cíle, principy a kurikulum EŠ.

Obsah a kvalita vzdělávání poskytovaného EŠ jsou garantovány prostřednictvím inspektorů EŠ. Za ČR jsou nominovány dvě národní inspektorky, jedna pro předškolní a pětileté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro sedmileté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou).

F

Finanční gramotnost

Finanční gramotnost (angl. Financial Literacy) je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků, s ohledem na měnící se životní situace (Národní strategie finančního vzdělávání, květen 2010).

Pro účely šetření PISA 2012 byla finanční gramotnost definována následovně: „*Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života.*“ (Koncepční rámec PISA 2012)

→funkční gramotnost

Frontální (hromadná) výuka

Jedná se o nejběžnější organizační formu výuky ve škole realizovanou ve vyučovacích hodinách. Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů a předváděním. Frontální vyučování je vhodné v situacích, kdy je časově úsporné a didakticky účinné využít takové →*metody výuky* (např. výklad), které zprostředkují nové poznatky všem žákům najednou.

Fundraising

Fundraising (z angl. shromažďování zdrojů). Činnost, jejímž cílem je získání finančních či jiných prostředků pro organizaci či jednotlivce. Může mít různé formy, např. projektový fundraising (získávání prostředků z projektů, např. v oblasti školství), sponzorský fundraising či firemní fundraising (např. prostřednictvím zaměstnanců firmy).

V rámci činností ČŠI se s pojmem fundraisingu setkáváme zejména v případech konkurzních řízení na vedoucí pracovní místo ředitele školy / →*školského zařízení*, kdy fundraising a schopnosti získávání grantů patří mezi významné oblasti řízení, na které jsou uchazeči dotazováni v rámci rozhovorů s konkurzní komisí. ČŠI se účastní těchto konkurzních řízení prostřednictvím člena (zástupce ČŠI) v konkurzní komisí.

Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. Functional Literacy) je pojímána dvěma způsoby.

- Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednatel 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).
- V užším pojetí: schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti (funkce).

Zaměření inspekčního hodnocení na zjišťování podpory funkčních gramotností je prostředkem k hodnocení zaměření školy na klíčové kompetence požadované v →*rámcových vzdělávacích programech (RVP)* na jednotlivých stupních vzdělávání. ČŠI v rámci →*inspekční činnosti* ve školách a →*školských zařízeních* zjišťuje zejména úroveň a podporu rozvoje →*jazykové gramotnosti*, →*informační gramotnosti*, →*čtenářské*

gramotnosti, →matematické gramotnosti, →přírodovědné gramotnosti, →sociální gramotnosti a →finanční gramotnosti.

H

Hodnocení formativní

Za formativní lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka – užitečnou především v tom smyslu, že se žák dozví, kde se právě nachází, a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil (Starý, Laufková a kol., 2016). Přináší nejenom informace o tom, zdali a jak se žák učí nebo jak přemýšlí, ale také o tom, čemu nerozumí a jak miskoncepce ovlivňují jeho učení. Oproti →*hodnocení sumativnímu* má formativní hodnocení okamžitý a přesně cílený vliv na zlepšování učení. Je charakterizováno zejména svým účelem: pedagog na jeho základě volí takové postupy vyučování a učení, které reagují na identifikované vzdělávací potřeby každého dítěte a žáka. Formativní hodnocení může mít různé podoby: může být neformální i formální, může jít o bezprostřední reakci v průběhu vyučování i plánovanou a předem připravenou zpětnou vazbu. Je založeno na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení a hodnocení.

Hodnocení slovní

Posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Slovní hodnocení poskytuje informaci především žákovi a napomáhá k utváření sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň informuje rodiče a zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání. Slovní hodnocení může být buď průběžné (→*hodnocení formativní*), nebo závěrečné (→*hodnocení sumativní*).

Hodnocení sumativní

Závěrečné hodnocení, většinou formou klasifikace (udělením známky) nebo slovního hodnocení. Zámka vyjadřuje splnění dlouhodobých cílů, tedy jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období. Může docházet i ke kombinaci slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Slovní hodnocení se může využít také jako hodnocení závěrečné (sumativní), a to v písemné formě na vysvědčení.

→*hodnocení slovní*

Hodnoticí činnost ČŠI

Hodnoticí činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona. Jejím úkolem jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol / →*školských zařízení* (dále „školy“) úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zakotvená v dokumentech EU, tj. na podporu rovnosti příležitostí ke vzdělávání a trvale udržitelného rozvoje – s důrazem na problematiku rozvoje podpory zdravého vývoje dětí a žáků. Při hodnoticí činnosti využívá ČŠI →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

→*inspekční zpráva*; →*hodnoticí škála ČŠI*

Hodnoticí škála ČŠI

Pro účely →*hodnoticí činnosti* byla také ve školním roce 2019/2020 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- výborná úroveň;
- očekávaná úroveň;
- úroveň vyžadující zlepšení;
- nevyhovující úroveň.

Popisy výborné úrovně jsou veřejné a jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty. Slouží především pro definici a vymezení jednotlivých →*kritérií hodnocení* v jejich nejvíce ambiciózním naplnění.

Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele nebo k →*návrhu na výmaz školy ze školského rejstříku*.

Hospitace

Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce. Hospitace se mohou lišit svým zaměřením, cílem, účelem i osobou, která hospituje. Hospitaci může provádět ředitel školy, učitelé navzájem (z dané školy i v rámci spolupráce mezi školami), uvádějící učitel, studenti pedagogických oborů, školní inspektor apod.

→*hospitace inspekční*

Hospitace inspekční

Návštěva vyučovací jednotky (hodiny, bloku) v rámci →*inspekční činnosti* ve škole hodnocené ČŠI.

Hodnocení výuky prostřednictvím hospitací je zcela klíčovou činností ČŠI. Opírá se o ni inspekční hodnocení průběhu vzdělávání, do výuky se promítají podmínky vzdělávání a výuka je prostředkem k dosahování výsledků vzdělávání.

Kromě profilových předmětů inspekční tým zpravidla hospituje i ve vyučovacích hodinách předmětů výchovného zaměření, hospituje také v průběhu odpoledního vyučování. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* v praktických podmínkách školy (nejvíce jsou sledovány klíčové dovednosti učitele, organizace vyučovací jednotky včetně organizačních forem výuky, →*metody výuky* – jejich kvalita, účinnost a správné využití učitelem, vytváření klimatu ve třídě, interakce mezi aktéry vzdělávání). Dále se hospitace zaměřuje na výsledky a plnění stanovených cílů vzdělávání (získané znalosti a dovednosti, jejich uplatňování, hodnocení vzdělávacího procesu učitelem a žáky, hodnocení stanovených cílů). Plán hospitací (výběr předmětů, počet hospitací apod.) v rámci →*inspekční činnosti na místě* se odvíjí od druhu školy, stupně vzdělání a zaměření inspekční činnosti.

Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v →*inspekční zprávě*.

→*hodnotící činnost ČŠI*; →*hospitační záznam (inspekční)*

Hospitační záznam (inspekční)

Formulář pro záznam inspekční hospitace. Školní inspektor sleduje organizační formy výuky, →*metody výuky*, aktivity žáků, pedagogický proces z hlediska naplňování →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)*, přístupu k žákům nadaným a se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém inspekčním informačním systému pro záznam dat (InspIS DATA).

Hospitační záznamy jsou každoročně předmětem posuzování a úprav opírajících se zejména o poznatky z virtuálních hospitací a o zkušenosti inspekčních pracovníků přímo z ostrého použití v běžné inspekční činnosti. V rámci metodické podpory dává ČŠI k dispozici ředitelům škol hospitační formuláře pro předškolní, základní i střední vzdělávání. K dispozici jsou na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty / Metodická podpora škol.

→*otevřená data ČŠI*

Hromadná výuka

Viz →*frontální výuka*

I

Index úrazovosti

ČŠI na základě vyhlášky č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, administruje záznamy o úrazech, které jí zasílají jednotlivé školy a →*školská zařízení*. V rámci této činnosti sleduje ČŠI tzv. index úrazovosti. Index úrazovosti vyjadřuje počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace (dětí, žáků či studentů).

→*záznam o úrazu*

Individuální výchovný program (IVÝP)

Individuální výchovný program (dále jen IVÝP) je forma spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVÝP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vyplývajícím.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka formou →*podpůrných opatření*. Zpracovává ho škola (resp. ředitel školy) na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Zákonný zástupce žáka uděluje s poskytováním podpůrného opatření školou (spočívajícího ve výuce podle IVP) písemný informovaný souhlas. S IVP mají být seznámeni všichni vyučující žáka.

Více ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)*.

→*školská zařízení*

Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Školský zákon pojímá individuální vzdělávání jako jiný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Pro jeho povolení musí být mimo jiné dány závažné důvody. Mezi nejčastějšími důvody uváděnými rodiči je zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru (konflikty žák–učitel, šikana žáka, stres ze školy), →*speciální vzdělávací potřeby (SVP)* nebo mimořádné nadání žáka (nevyhovující tempo nebo metody a formy vzdělávání).

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni ZŠ (§ 41 školského zákona). Od 1. 9. 2017 je individuální vzdělávání v odůvodněných případech jednou z možných forem plnění také povinného předškolního vzdělávání (§ 34 b školského zákona), kde může probíhat po celý školní rok nebo jen po určité části školního roku. V případě plánovaného individuálního vzdělávání po převažující části školního roku je zákonný zástupce dítěte povinen tuto skutečnost oznámit řediteli MŠ, kam je dítě zapsáno, nejpozději tři měsíce před počátkem školního roku, kdy se má dítě povinně vzdělávat.

O povolení individuálního vzdělávání žáka na 1. a 2. stupni ZŠ rozhoduje pouze ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání je rozhodnutí správní, na které se v plném rozsahu vztahuje správní řád.

Vzdělávání v rámci individuálního vzdělávání se realizuje podle →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* školy, ve které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Je závazný pro žáky i jejich vzdělavatele. Škola poskytne pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, které používají žáci odpovídajícího ročníku v dané škole. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky. Osoba, která bude vzdělávat žáka 1. stupně ZŠ, musí dle školského zákona získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jednání se o žáka 2. stupně ZŠ, pak musí získat vysokoškolské vzdělání.

Individualizace výuky

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat různé typy individualizace, případně jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), → *metod výuky* a strategií a tempa učení.

Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

→ *diferencovaná výuka*

Informační gramotnost

Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky zahrnuje: schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument, v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam), schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web), schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.) a schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

→ *čtenářská gramotnost*; → *digitální identita*; → *digitální stopa*; → *digitální učební materiály (DUM)*; → *e-portfolio*; → *funkční gramotnost*; → *netiketa*

Inkluze

Viz → *společné vzdělávání*

Informační a komunikační technologie

Zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), česky nazývané též IKT, zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Druhý význam zkratky ICT je využíván pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie z → *Rámcového vzdělávacího programu* pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Informační technologie

Souhrnný název pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací.

Inspekční akce

Inspekční akce se v rámci → *inspekční činnosti* dělí na typy inspekčních akcí. Slouží ke specifikaci inspekční činnosti (zejména pro účely plánování v systému InspIS DATA), která je v dané škole / → *školském zařízení* uskutečněna. Mezi inspekční akce patří → *hodnotící činnost*, → *kontrolní činnost*, šetření → *stížnosti*, účast na konkurzním řízení na ředitele školy, účast při ukončování středního či vyššího odborného vzdělání, inspekční činnost zaměřená na posouzení odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, řešení podnětu, → *inspekční elektronické zjišťování (INEZ)* apod. V rámci daného typu inspekční akce se následně odlišují témata akcí, např. v rámci kontrolní činnosti je to veřejnosprávní kontrola, kontrola dodržování právních předpisů souvisejících s poskytováním školního stravování apod.

Souhrnnou analýzou se získává přehled o celkovém počtu akcí vykonaných za požadované časové období.

→ *InspIS*

Inspekční činnost

Vymezení činnosti ČŠI je dáno školským zákonem (§ 173 až § 176). ČŠI v rámci inspekční činnosti kontroluje a hodnotí kvalitu vzdělávacích veřejných služeb z hlediska dodržování zákonnosti, ochrany žáků, kvality výchovy a vzdělávání, cílů politiky výchovy a vzdělávání. Inspekční činnost provádí od škol mateřských, základních, středních až po vyšší odborné školy, ale také ve → *školských zařízeních* (např. školní jídelny,

domovy mládeže) zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, bez ohledu na zřizovatele. Externí evaluaci ČŠI provádí také tam, kde se uskutečňuje praktické vyučování či odborná praxe, a to v pravidelných intervalech (tzv. inspekční cyklus). Získává tak objektivní a široce využitelné informace o stavu a kvalitě vzdělávací soustavy v ČR. Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je pak vykonávána na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok, který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Komplexní hodnoticí činnost je vykonávána zejména na základě veřejně známých *→kritérií hodnocení*, která pro daný školní rok schvaluje MŠMT. Inspekční činností se rozumí tematické šetření, *→hodnoticí* nebo *→kontrolní činnost*. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (*→inspekční činnost na místě*) a dále pak formou *→inspekčního elektronického zjišťování* (INEZ) – vyplnění elektronického dotazníku v on-line systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se také provádí na základě *→stížností*, podnětů a petic, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území ČR, provádí inspekční činnost v *→Evropských školách*, zajišťuje součinnost školních inspektorů při konání komisionálních zkoušek a účast zástupců při konkurzních řízeních na ředitele škol a školských zařízení.

Více informací o činnosti ČŠI je dostupných na www.csicr.cz.

→inspekční akce; →InspIS; →komplexní inspekční činnost; →návrh na výmaz ze školského rejstříku; →oznámení jinému orgánu; →správní řízení

Inspekční činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole / *→školském zařízení* se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji *→inspekční tým* v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad *→školského vzdělávacího programu (ŠVP)* s *→rámcovým vzdělávacím programem (RVP)*, hodnocení v souladu s příslušným stupněm *→hodnoticí škály* apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu *→inspekční akce*. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole / školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případě, kdy při inspekční činnosti bylo zjištěno porušení právních předpisů či takové závažné nedostatky, které vyžadují další inspekční činnost na místě s cílem zjistit, zda byl stav napraven. Z tohoto důvodu tak může nastat situace, kdy při souhrnné analýze počtu navštívených škol / školských zařízení za dané období celkový počet inspekčních činností na místě převyšuje počet navštívených škol / školských zařízení. Výsledky souhrnných analýz a další informace tohoto typu jsou k dispozici např. ve výročních zprávách České školní inspekce za příslušný školní rok nebo v příslušných tematických zprávách.

→inspekční výstup; →inspekční zpráva; →protokol o kontrole

Inspekční činnost na podnět

Inspekční činnost na podnět podle § 174 odst. 6 školského zákona je vždy důsledně zaměřená na hodnocení jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání nebo na hodnocení poskytovaných služeb a na dodržování právních předpisů, na které poukazuje obsah podnětu. Výstupem je *→inspekční zpráva* a *→protokol o kontrole*.

Inspekční činnost na žádost

Jedná se o inspekční činnost realizovanou na základě § 174 odst. 7 školského zákona s přihlédnutím k činnosti školy. Inspekční činnost ve školách poskytujících vzdělávání se realizuje jako *→komplexní inspekční činnost*. Výstupem je *→inspekční zpráva* a *→protokol o kontrole*. V případě *→školských zařízení*, která nezajišťují vzdělávání, je výstupem protokol o kontrole.

Inspekční elektronické zjišťování (INEZ)

Metoda zjišťování dat a informací s předem stanoveným cílem šetření. Spočívá ve vyplnění elektronického dotazníku/formuláře v on-line systému ČŠI – modulu InspIS DATA – oslovenou školou / →*školským zařízením*.

→*InspIS*

Inspekční tým

O velikosti inspekčního týmu a jeho odborném složení rozhoduje ředitel inspektorátu, a to s ohledem na druh a typ školy, počet inspektovaných oborů vzdělání, počet míst poskytovaného vzdělávání, počet tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsah poskytovaných služeb a na plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný (v případech hodných zvláštního zřetele může inspekční činnost vykonávat jeden školní inspektor nebo kontrolní pracovník), vede ho vedoucí inspekčního týmu. →*Komplexní inspekční činnost* vykonává skupina inspekčních pracovníků složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků, případně →*přizvaných osob*.

Inspekční výstup

Školský zákon definuje čtyři typy inspekčních výstupů ČŠI. K výstupům inspekční činnosti na úrovni školy patří →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti. Výstupy z →*hodnoticí* a →*kontrolní inspekční činnosti* na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstraňování překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí.

Inspekčním výstupem z tematické inspekční činnosti je tematická zpráva, která obsahuje souhrnné poznatky získané z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z →*inspekční činnosti* za předchozí školní rok jsou obsaženy ve výroční zprávě ČŠI.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce. Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv“; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty“.

Inspekční zpráva

Je výstupem →*hodnoticí činnosti* ve škole / →*školském zařízení*, kterou zpracovává →*inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola / školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

Inspekční zprávy jsou průběžně zveřejňovány v „Registru inspekčních zpráv“ na webových stránkách ČŠI. Lze je dohledat také na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL (<https://portal.csicr.cz/>).

→*inspekční činnost*; →*inspekční výstup*; →*InspIS*

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 (SVP)* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

J

Jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.

Jednotná přijímací zkouška

Jednotná přijímací zkouška v přijímacím řízení v oborech vzdělání s maturitní zkouškou je stanovena na základě § 60 odst. 5 školského zákona, ve znění zákona č. 178/2016 Sb. Povinná je pro maturitní obory bez talentové zkoušky, obory nástavbového studia a pro sportovní gymnázia. Netýká se oborů přijímacího řízení do zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Jednotnou přijímací zkoušku, kterou zadává Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), tvoří didaktický test z předmětu Český jazyk a literatura a dále z předmětu Matematika a její aplikace. Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy, příp. až na dva maturitní obory v rámci jedné školy, přičemž je mu umožněno konat jednotnou zkoušku na každé z těchto škol. Do výsledku přijímacího řízení se přitom zohledňuje pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu.

Výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60% podíl na celkovém hodnocení uchazeče při přijímacím řízení. Gymnázia se sportovní přípravou musí stanovit podíl jednotné zkoušky na celkovém hodnocení uchazeče na minimálně 40 %; střední škola může jako doplněk jednotné zkoušky vypsát i vlastní přijímací zkoušku.

Poprvé byla jednotná přijímací zkouška zavedena v roce 2017, a to po předchozích dvou letech pilotního ověřování.

K

Kolaborativní aktivity učitelů

V rámci profesního rozvoje učitelů a s ním souvisejícím rozvojem efektivity vzdělávacího procesu založeným na vzájemném propojování učitelů zaujímají vysokou důležitost kolaborativní aktivity. Cílem kolaborativních aktivit je tvořivá a mnohostranná spolupráce učitelů ve vzdělávání. S tím souvisí i požadavek jednotného a kvalitního týmu učitelů ochotných spolupracovat na dosažení takto stanovených cílů. Na plnění úkolů pracují všichni učitelé dohromady, diskutují nejvhodnější pracovní postupy, doplňují se, společně pracují na výstupech a za výsledek nesou společnou odpovědnost. V závislosti na cíli spolupráce lze kolaborativní aktivity využívat mezi učiteli stejné aprobace, mezi učiteli různých oborů, v rámci předmětových komisí apod.

Kolaborativní aktivity učitelů nabyly na důležitosti také v souvislosti s rozvojem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, kdy byly školy a *→ školská zařízení* na dlouhou dobu uzavřeny, a byly tak nuceny přejít na formu *→ distančního vzdělávání*, zejména pak na on-line výuku.

→ digitální kompetence; → digitální kompetence učitelů

Komplexní inspekční činnost

Komplexní inspekční činností se rozumí → *inspekční činnost*, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při komplexní inspekční činnosti se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona, v případě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pak kontrola dodržování ustanovení zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, prováděcích a souvisejících právních předpisů. Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti jsou také hodnocení a kontrola podmínek zajišťujících bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činností. V případě, že škola zajišťuje služby školního stravování, je v rámci komplexní inspekční činnosti provedena také kontrola školního stravování. Pokud jsou zjištěna rizika v ekonomické oblasti, je do komplexní inspekční činnosti zahrnuta také veřejnosprávní kontrola.

Při komplexní inspekční činnosti hodnotí → *inspekční tým* zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (včetně finančních), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměří zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je → *inspekční zpráva* a → *protokol o kontrole*.

→ *hodnoticí škála ČŠI*; → *kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*

Kontrolní činnost

Kontrolní činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 školského zákona, zpravidla v rámci → *komplexní inspekční činnosti*. Kontrolní činnost ČŠI spočívá v kontrole dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, dále se jedná o veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět. Výstupem je → *protokol o kontrole*.

Kooperativní výuka

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů:

- a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace),
- b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině,
- c) užití meziosobních a skupinových dovedností,
- d) osobní odpovědnost, skládání účtů za učení,
- e) vnímání a reflektování skupinových procesů.

Kooperativní výuka vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní.

→ *skupinová výuka*

Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy / → *školského zařízení* (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v → *inspekční zprávě* informace ke zlepšování kvality a efektivitě školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou / školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické

a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílních ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení → *kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem ČŠI pro potřeby vnějšího hodnocení škol a → *školských zařízení*. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle → *školských vzdělávacích programů (ŠVP)* a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejích částí. Kritéria hodnocení ČŠI předkládá MŠMT ke schválení. Schválená kritéria ministerstvo zveřejňuje, ČŠI pak podle nich postupuje při výkonu → *inspekční činnosti*.

Kritéria hodnocení jsou zpracována v jedenácti modifikacích, a to pro:

- mateřské školy;
- základní školy;
- střední školy – gymnázia;
- střední odborné školy;
- vyšší odborné školy;
- základní umělecké školy;
- školní družiny a školní kluby;
- domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty;
- střediska volného času;
- diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče;
- školská poradenská zařízení.

Sestavena jsou takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů.

Školy a školská zařízení hodnotí ČŠI podle kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy. Kritéria kvalitní školy jsou členěna do šesti základních oblastí:

- Koncepce a rámec školy,
- Pedagogické vedení školy,
- Kvalita pedagogického sboru,
- Vzdělávání,
- Vzdělávací výsledky,
- Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti).

Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámec školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje právě řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání odehrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblast *Vzdělávací výsledky* se zaměřuje na dosahované výsledky ve vzdělávání. Průřezovou oblastí je pak *Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání*, která se soustřeďuje na sledování individuální podpory všem dětem, žákům a studentům, kteří ji potřebují.

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět kritérií hodnocení kvality shodných pro základní druhy i typy škol a →*školských zařízení*. Jejich význam a obsah je vždy demonstrován popisem cílové (výborné) úrovně naplnění.

Popis úrovní hodnocení pro každé dílčí kritérium se odvíjí od čtyřstupňové →*hodnoticí škály ČŠI*.

L

Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (LMŠ) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Definuje ji školský zákon v § 34 odst. 9. Vzdělávání je v LMŠ realizováno, stejně jako v klasických MŠ, podle →*Rámcového vzdělávacího programu* pro předškolní vzdělávání (RVP PV), avšak s tím rozdílem, že probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí LMŠ, za každého počasí přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nesmí být však stavbou.

Konkrétní podobu LMŠ blíže popisuje vyhláška MŠMT č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

M

Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→*funkční gramotnost*

Metody výuky

Specifický způsob uspořádání součinnosti učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Kategorizace metod výuky není jednoznačná, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky (např. dle didaktického aspektu – metody slovní, názorně-demonstrační, praktické; dle stupně aktivity a samostatnosti žáka – metody reproduktivní a produktivní (heuristické, badatelské); dle myšlenkových operací – metody srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické; a metody dle dalších kritérií).

ČŠI v rámci zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání sleduje během →*inspekčních hospitací* volbu, funkci a účelnost využívání vyučovacích metod učiteli. Tyto poznatky zaznamenává do →*hospitačního záznamu*.

→*aktivizující metody výuky*

N

Národní plán doučování

Dlouhodobý program, jehož cílem je pomoci zmírnit negativní dopady výpadku prezenční výuky v důsledku pandemie covidu-19. Více na www.msmt.cz.

Návrh na výmaz ze školského rejstříku

Česká školní inspekce v zastoupení ústředním školním inspektorem může v případě závažných nedostatků podat návrh na výmaz školy nebo oboru vzdělání ze školského rejstříku. Důvody pro výmaz ze školského rejstříku jsou uvedeny v § 150 školského zákona.

Netiketa

Představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

→*digitální identita*; →*digitální stopa*; →*informační gramotnost*

O

Oblast hodnocení

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy / →*školského zařízení*. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Zaměření jednotlivých oblastí umožňuje identifikovat dobré výsledky vzdělávání a potřeby ke zlepšení úrovně vzdělávání. Oblasti jsou stanoveny s ohledem na cíle, které stanovuje škola / školskému zařízení zejména školská legislativa a národní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v →*rámcových vzdělávacích programech (RVP)* a odpovídajících právních předpisech. Tato kategorizace kritérií umožňuje také agregování inspekčních zjištění na úrovni regionů, na úrovni národní, podle stupňů vzdělávání nebo podle vybrané skupiny žáků. To je zároveň nástrojem pro zvýšení efektivnosti inspekčních postupů.

Orientační inspekční činnost

Jedná se o →*inspekční činnost* zaměřenou na hodnocení dílčích jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání a při poskytování služeb, zhodnocení vývoje školy, účinnosti opatření realizovaných v zájmu zlepšení kvality školy. O konkrétních sledovaných a hodnocených oblastech rozhoduje ředitel inspektorátu na základě předchozích inspekčních zjištění. Tato forma inspekční činnosti se využívá také při zjišťování odstranění nedostatků zjištěných při předcházející inspekční činnosti a hodnocení účinnosti opatření přijatých ředitelem školy ke zlepšování kvality poskytovaných služeb. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

Otevřená data ČŠI

Kvalita počátečního vzdělávání je do značné míry nahlížena optikou vzdělávacích výsledků, kterých děti, žáci a studenti dosahují. ČŠI disponuje daty z →*inspekční činnosti*, národních i mezinárodních šetření a tato data a informace důsledně propojuje s cílem poskytovat komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě v jednotlivých druzích i typech škol a →*školských zařízeních*.

ČŠI zveřejňuje souhrnné výstupy ze své činnosti formou tzv. otevřených dat. Poskytuje tak k dispozici mnoho kvalitativních dat a informací o vzdělávání, a to nejen pro státní správu a tvůrce vzdělávací politiky, ale i pro rodiče, školy, odborníky apod.

Kvalitativní data a informace ČŠI lze využívat na úrovni konkrétní školy či konkrétního školského zařízení, a přispívat tak ke zvyšování kvality vzdělávání a k přesnějším zacílení autoevaluačních aktivit a přijímaných opatření na principu evidence-based policie.

Otevřená data ČŠI jsou zveřejňována v souladu s právními předpisy, kterými se ČŠI řídí při výkonu své činnosti, zejména pak se školským zákonem.

Jsou zveřejňovaným výstupem dle § 3 odst. 11 zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. Jedná se o informace zveřejňované způsobem umožňujícím dálkový přístup v otevřeném a strojově čitelném formátu, jejichž způsob ani účel následného využití není omezen a které jsou evidovány v [národním katalogu otevřených dat](#). ČŠI zveřejňuje tato data mimo jiné v souvislosti se svými závazky (4.3.2 a 4.3.3) formulovanými v rámci Akčního plánu České republiky [Partnerství pro otevřené vládnutí](#) na období 2018–2020.

Data ČŠI jsou zveřejňována na [webových stránkách ČŠI](#) v katalogu otevřených dat ve formě datových sad (např. inspekčních zpráv, hospitačních záznamů, dotazníků pro ředitele a učitele) obsahujících data (záznamy, otázky, odpovědi apod.) z inspekční činnosti za určité období.

Tato data smí uživatel využívat při dodržení určitých podmínek.

Podrobné informace a podmínky užití otevřených dat, včetně konkrétních datových sad, jsou k dispozici na www.csicr.cz.

Oznámení jinému orgánu

Vznikne-li při výkonu → *inspekční činnosti* podezření na porušení právních předpisů, jejichž kontrola není v kompetenci ČŠI, nebo jsou-li identifikována rizika, která ohrožují výkon činnosti kontrolované osoby, bezpečnost a zdraví dětí, žáků a studentů a zaměstnanců kontrolované osoby, nebo rizika v nakládání s prostředky státního rozpočtu, pak je ČŠI povinna podat podnět příslušnému kontrolnímu orgánu:

- a) finančnímu úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech, ve znění pozdějších předpisů,
- b) krajskému úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů,
- c) příslušnému oblastnímu inspektorátu práce při zjištění systémového porušení v oblasti pracovněprávních vztahů (např. odměňování a zjevné porušení pravidel BOZ),
- d) Českomoravskému odborovému svazu pracovníků školství při negativním zjištění v oblasti BOZ,
- e) orgánům ochrany veřejného zdraví při porušení hygienických podmínek,
- f) hasičskému záchrannému sboru při zjevném porušení pravidel požární ochrany,
- g) Ministerstvu financí podání zprávy při porušení rozpočtové kázně v objemu vyšším než 300 tis. Kč a při zjištění, na jehož základě podává vedoucí inspekčního týmu návrh na trestní oznámení,
- h) orgánům činným v trestním řízení při podezření ze spáchání trestného činu (např. neodvedení daně, pojistného na sociální zabezpečení a podobné povinné platby, zkrácení daně, poplatku a podobné povinné platby, krádež, zpronevěra, podvod),
- i) Ministerstvu vnitra podání zprávy v případě zjištění, že územní samosprávný celek neplní zákonné povinnosti vyplývající ze školského zákona,
- j) jinému orgánu dle obsahu zjištění.

P

Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství 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.

Pedagogická diagnostika

Diagnostika realizovaná učitelem v pedagogickém procesu. Je prostředkem k poznávání žáka, úrovně jeho schopností a dovedností.

Pedagogická diagnostika je nezbytným předpokladem kvalitní realizace formativního hodnocení a je příležitostí pro zlepšování celého procesu vzdělávání.

Diagnostiku můžeme dělit na dynamickou a na standardizovanou (statickou), kdy učitel ve své praxi využívá standardizované diagnostické nástroje (standardizované testy pro pedagogy – např. diagnostika školní připravenosti, diagnostika matematických schopností a dovedností, diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní) a práce s diagnostickými nástroji (zadávání, vypracovávání, vyhodnocování) a sběr dat se uskutečňuje za striktních pravidel.

Při dynamické diagnostice je kladen důraz na vzdělávací proces, učení je součástí diagnostiky, učitel sleduje, jak se žák učí a jaké podmínky a podporu k učení potřebuje.

Pedagogická diagnostika nabývá na velké důležitosti také v návaznosti na zavedení povinného → *distančního vzdělávání*, kdy v souvislosti s postupem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

Dlouhé časové období → *distanční výuky* mohlo zapříčinit různé rozdíly v oblasti vzdělávání jednotlivých žáků a jejich aktuálních potřeb, proto je po návratu žáků do škol více než žádoucí se na pedagogickou diagnostiku v učitelské praxi zaměřit.

Česká školní inspekce pořádá na téma pedagogické diagnostiky odborné panely s učitelskou veřejností a odborníky na danou problematiku.

→ *hodnocení formativní*

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Školské poradenské zařízení, které se zabývá poradenskou činností v oblasti vývoje, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Poskytuje služby školám, výchovným poradcům a psychologům ve školách, rodičům aj. Provádí pedagogicko-psychologická vyšetření a pomáhá při profesní orientaci žáků.

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory zpracovává škola pro žáka od I. stupně → *podpůrných opatření*. Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka formou mírných úprav metod, organizace a hodnocení vzdělávání a zapojení v kolektivu. Obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. S PLPP je seznámen žák, zákonný zástupce a všichni učitelé. Škola vyhodnocuje naplňování cílů PLPP nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části → *školního vzdělávacího programu* „Charakteristika ŠVP“.

Podpůrná opatření

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje dětem, žákům a studentům se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* podpůrná opatření. Podle § 16 školského zákona se jimi rozumí soubor nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.

Školský zákon vymezuje jen rámcový výčet podpůrných opatření. Mezi ně patří např. poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprav očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených → *rámcovým vzdělávacím programem (RVP)* a → *akreditovanými vzdělávacími programy*, vzdělávání podle → *individuálního vzdělávacího plánu (IVP)*, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole. Působnost těchto osob upravuje zvláštní právní předpis.

Mezi podpůrná opatření patří také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou pro žáky se SVP poskytována bezplatně.

Podpůrná opatření při vzdělávání se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze je kombinovat. Zatímco podpůrná opatření I. stupně – přímá podpora ve výuce, → *plán pedagogické podpory (PLPP)* – uplatňuje škola / → *školské zařízení* i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit výhradně s doporučením ŠPZ – → *pedagogicko-psychologické poradny (PPP)*, → *speciálně pedagogického centra (SPC)*, přičemž podmínkou je předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

Projektová výuka

Při projektové výuce se řeší většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.

Protokol o kontrole

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole / →*školském zařízení* prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místě příslušném inspektorátu ČŠI.

→*inspekční činnost*; →*inspekční výstup*; →*kontrolní činnost*

Přizvaná osoba

Osoba přizvaná k →*inspekční činnosti* v zájmu odborného posouzení věci. ČŠI vede seznam přizvaných osob (interní), který je každoročně aktualizován. Přizvaná osoba je členem →*inspekčního týmu* a účastní se inspekční činnosti v rámci stanovených úkolů. Výstupem činnosti je odborný posudek, který je využit jako podklad pro inspekční hodnocení. Přizvaná osoba vykonává svou činnost zpravidla na základě pracovněprávního vztahu k ČŠI nebo v rámci dohod o spolupráci s jinými orgány a organizacemi, kdy přizvané osoby vykonávají svou činnost v rámci pracovněprávního vztahu k tomuto orgánu nebo organizaci.

Přírodovědná gramotnost

Schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se přirozeného světa a změn, jež v něm nastaly v důsledku lidské činnosti. V inspekčním hodnocení je sledováno prioritně získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, které vycházejí ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochrany zdraví.

→*funkční gramotnost*

R

Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu →*školských vzdělávacích programů (ŠVP)*. Vymežují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

Rotační výuka

Střídání prezenční výuky a →*distanční výuky* žáků v určitých časových intervalech (dny, týdny).

→*distanční vzdělávání*

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 zvyrazňují rozsah sociálních rolí – hovoříme o sociální gramotnosti. Jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí: demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládání osobního i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí aj.). Podpora osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Školské poradenské zařízení, které zabezpečuje pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením. Zajišťuje odbornou pomoc při integraci těchto dětí ve spolupráci s rodinou, školami a odborníky. Centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou diagnostiku a zpracovává podklady k zařazení dětí a žáků do škol a → *školských zařízení*.

Speciální vzdělávací potřeby (SVP)

Školský zákon vymezuje v § 16 dítě, žáka a studenta se SVP jakožto osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí → *podpůrných opatření*. Ta jsou žákům se SVP poskytována bezplatně.

Společné vzdělávání (inkluze)

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání / inkluze) dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit MŠMT. V praxi se jedná o zařazování všech žáků do běžné školy, která je na to patřičně připravena.

V ČR je společné vzdělávání koncipováno tak, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* v „běžných“ školách nebo ve třídě zřízené v běžné škole za pomoci podpůrných opatření, ale současně s existencí speciálního vzdělávání. Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje žákům právo na tzv. → *podpůrná opatření* (§ 16), která jim pomohou překonat jejich znevýhodnění (např. sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí, zdravotní postižení) nebo rozvinout jejich mimořádné nadání apod.

Nejde pouze o umístění žáka s potřebou podpory ve vzdělávání do běžné školy, ale spíše o přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání, přičemž je důležitý prospěch pro obě strany. Složení kolektivu je heterogenní – v jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci tzv. intaktní se žáky se zdravotním postižením, žáky nadanými, žáky cizinci nebo jiného etnika apod.

Společné vzdělávání klade na školu vyšší nároky v podobě uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů, externích odborníků, ale i nároky na péči o duševní zdraví všech žáků a učitelů.

ČŠI intenzivněji sleduje a vyhodnocuje míru inkluzivity ve školách od školního roku 2015/2016. Zjišťuje například, jestli škola vytváří pro žáky rovné příležitosti a spravedlivé podmínky ke vzdělávání bez ohledu na jejich pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický

status nebo SVP; monitoruje heterogenitu tříd i existenci vnější diferenciaci. Sleduje také, jaký je přístup žáků ke školním a mimoškolním aktivitám, posuzuje míru cílených podpůrných opatření směřujících k těm, kdo vyžadují speciální péči.

Spotřební koš

ČŠI sleduje v rámci →*kontrolní činnosti* v zařízeních školního stravování mj. naplňování výživových norem.

Spotřeba potravin je stanovena normativně pro každou věkovou kategorii strávníků. Výživové normy pro školní stravování jsou uvedeny ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v příloze č. 1 této vyhlášky. Jedná se o skladbu potravin a jejich podíl v připravovaných pokrmech. Ve výživových normách se uvádí doporučená spotřeba vybraných deseti druhů potravin na strávníka a den, která se zpravidla vyhodnocuje v průměru za jeden měsíc. Jedná se o tyto druhy potravin: maso, ryby, mléko, mléčné výrobky, volné tuky a volné cukry, zelenina, ovoce, brambory a luštěniny. Tyto sledované potraviny obsahují základní výživové prvky, např. bílkoviny, tuky, sacharidy, kalcium, železo, vitamíny, zejména A, B a C, aj. Tvoří energetickou hodnotu stravy, která je nezbytná pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže.

Jsou stanoveny pro věkové skupiny strávníků 3–6 let, 7–10 let, 11–14 let a 15–18 let. V jednom zařízení školního stravování je možné vzhledem k věkové struktuře strávníků použít více normativů odpovídajících příslušným kategoriím strávníků.

Správní řízení

S kontrolovanou osobou, která nesplnila povinnost podle § 10 odst. 2 zákona č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), ve znění pozdějších předpisů, může ČŠI zahájit správní řízení. V návaznosti na inspekční činnost může ČŠI s odpovědnou fyzickou osobou zahájit řízení o správním deliktu či s kontrolovanou osobou řízení o přestupku.

Stížnost na školy nebo školská zařízení

ČŠI provádí →*inspekční činnost* na základě podnětů, stížností a petic dle § 174 odst. 6 školského zákona. Prošetřovány a vyřizovány jsou jen takové stížnosti na školy nebo →*školská zařízení*, které spadají do působnosti ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. V opačném případě inspektorát, příp. ústředí ČŠI, písemně vyrozumí o této skutečnosti stěžovatele a stížnost postoupí k prošetření a vyřízení kompetentnímu subjektu (např. inspektorátu práce, hygienické stanici). Stížnost na pedagogického pracovníka ČŠI postupuje řediteli příslušné školy.

Stížnost na školy nebo školská zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení lze podat písemně, v elektronické podobě, event. se dostavit osobně na pracoviště ČŠI k sepsání zápisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají ani neevidují. Anonymní stížnost se prošetřuje stejně jako stížnost neanonymní, případně je možné její obsah zohlednit či využít při další inspekční činnosti v předmětné škole. Výsledek šetření stížnosti je neveřejný.

Systém řízení výuky (anglicky Learning Management System)

Jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

→*digitální učební materiály (DUM)*; →*e-portfolio*; →*informační a komunikační technologie (ICT)*

Š

Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a →*školských zařízeních*. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném →*rámčovém vzdělávacím programu (RVP)*. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

→*inspekční činnost*; →*InspIS (InspIS ŠVP)*

Školská zařízení

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči.

Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení [→*pedagogicko-psychologická poradna (PPP)*, →*speciálně pedagogické centrum (SPC)*], školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

T

Tematická inspekční činnost

Tematickou inspekční činností se rozumí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Realizuje se zpravidla vhodným způsobem při jiné formě inspekční činnosti, případně samostatně. Výstupem je tematická zpráva.

→*inspekční činnost*

Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní (předávající) vyučování zahrnuje takové výukové strategie, které žákům a studentům zprostředkovávají hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Dominantní úlohu při vyučování hraje pedagog, který se soustřeďuje na učební osnovy a obsah vyučování; převažují metody výkladu.

→*metody výuky*

V

Vlastní hodnocení školy

Povinnou součástí hodnocení škol je podle § 12 školského zákona vlastní hodnocení školy. Jedná se o interní hodnocení (autoevaluaci) činností (procesů, výsledků apod.) prováděné samotnou školou. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy ze strany ředitele školy a dále jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI, pro kterou je vlastní hodnocení školy určitým vodítkem při →*inspekční činnosti*.

→*otevřená data ČŠI*

Vrstevnícké učení (Peer to Peer přístup)

Principem vrstevníckého učení je aktivní zapojení vrstevníků, kteří pozitivně působí na formování postojů ostatních spolužáků. Ze zkušeností se potvrzuje, že žáci od ostatních žáků chápou různá řešení problémů snáz a rychleji.

Vrstevnícké učení může probíhat ve dvojici nebo ve skupině.

Žáci se učí od sebe navzájem, mezi sebou si vysvětlují, řeší spolu zadané téma, úkol, problém. V rámci spolupráce na jednotlivých úkolech tak rozvíjejí své komunikativní, kooperativní a sociální dovednosti, vyměňují si zkušenosti.

Vrstevnícké učení lze využít v různých předmětech, včetně mezipředmětových projektů apod., kde jednotliví žáci či skupina dočasně přejímají pedagogickou roli a provádějí své spolužáky procesem osvojování si učiva.

Výhodou této formy učení je, že si žáci efektivně a srozumitelně učivo předávají, jelikož spolu mluví na stejné úrovni. Proto často pochopí probíranou látku rychleji.

Výběrové zjišťování výsledků žáků

ČŠI realizuje výběrové zjišťování výsledků žáků vybraných ročníků a druhů škol v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI na příslušný školní rok a v rámci zákonem definovaných úkolů získávat a analyzovat informace o vzdělávání a hodnotit kromě podmínek a průběhu také výsledky vzdělávání. Jeho cílem je ověřit aktuální míru dosažení očekávaných výstupů podle příslušných RVP a poskytnout zpětnou vazbu všem účastníkům vzdělávacího procesu. Výběrové zjišťování výsledků žáků se provádí elektronicky prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Účast ve výběrovém zjišťování výsledků žáků je pro školy zařazené do vzorku povinná (pokud nebyl naplněn některý ze stanovených důvodů pro uvolnění školy z účasti).

Výživová norma

Viz →spotřební koš

W

Well-being ve vzdělávání (též wellbeing)

V prostředí společenských věd, včetně pedagogiky, se stále častěji hovoří o pozitivním vlivu psychického nastavení žáků a učitelů na dosahované výsledky ve vzdělávání. Běžně se v tomto kontextu používá termín well-being (dále wellbeing).

Tématu wellbeingu a jeho definici se věnuje pracovní skupina Wellbeing projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+, která zdůrazňuje důležitost podpory wellbeingu všech aktérů ve škole – vedení školy, učitelů a žáků.

Wellbeing žáků je tedy podmíněný wellbeingem vedení a pedagogů školy. Cílem péče o tuto oblast by mělo být to, že se všichni v práci (zaměstnanci) a při učení (žáci) cítí dobře a díky tomu mohou naplno rozvíjet svůj potenciál. Pro wellbeing žáků hraje škola klíčovou roli, protože spokojenost ve škole má velký vliv na jejich celkové prožívání a životní spokojenost.

Vzdělávací výsledky žáků a prostředí (dobré vztahy mezi všemi aktéry), ve kterém vzdělávání probíhá, mají tedy vzájemný vztah. Podpora wellbeingu žáků a učitelů se pozitivně promítne do jejich vzdělávacích výsledků a naopak. Ředitelé škol a učitelé by se tedy vztahem žáků ke škole měli zabývat a různými aktivitami jej podporovat.

Z

Záznam o úrazu

Školy / →*školská zařízení* jsou povinny zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech, a to za uplynulý kalendářní měsíc, nejpozději do pátého dne následujícího měsíce (viz vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.). Tyto záznamy jsou shromažďovány výhradně elektronicky. Záznam o úrazu je vyplňován přímo v elektronickém systému ČŠI InspIS DATA (<https://inspis.csicr.cz>). Podrobnosti o zasílání záznamů o úrazech a přístupu do systémů ČŠI jsou uvedeny na webových stránkách ČŠI, v záložce „Videomanuály a příručky InspIS“, kde je k dispozici např. také „Manuál pro zasílání záznamů o úrazech“ a videomanuál „InspIS DATA pro školy“.

**Tematické zprávy,
sekundární analýzy
a metodická doporučení**

České školní inspekce za školní rok 2020/2021

Praha, prosinec 2021

TEMATICKÁ ZPRÁVA

Distanční vzdělávání v základních a středních školách

Přístupy, posuny a zkušenosti škol
rok od nástupu pandemie nemoci covid-19

2020/2021

Distanční vzdělávání v základních a středních školách

Přístupy, posuny a zkušenosti škol
rok od nástupu pandemie nemoci covid-19

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD.....	250
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	254
3	ZAPOJENÍ ŽÁKŮ DO DISTANČNÍ VÝUKY.....	258
4	ZAPOJENÍ A PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	266
5	VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V DISTANČNÍ VÝUCE	270
6	ZMĚNY VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU V DISTANČNÍ VÝUCE	278
7	ZMĚNY V ORGANIZACI DISTANČNÍ VÝUKY	284
8	SYNCHRONNÍ VÝUKA.....	288
9	HODNOCENÍ V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY	294
10	KOMUNIKACE.....	298
11	DOPORUČENÍ	302

1

Úvod

1 ÚVOD

V měsíci březnu 2021 si Česká republika připomíná rok od nástupu pandemie nemoci covid-19, která kromě jiných oblastí velmi výrazně zasáhla také do oblasti vzdělávání.

Začátkem měsíce dubna 2020, v návaznosti na zcela mimořádnou a nečekanou situaci související s vydáním zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách vlivem pandemie nemoci covid-19, realizovala Česká školní inspekce mimořádné tematické šetření ve formě řízených telefonických rozhovorů s řediteli téměř 5 000 základních (dále i „ZŠ“) a středních škol (dále i „SŠ“), jehož cílem bylo diskutovat realizaci nově nastaveného distančního vzdělávání z různých hledisek, metodicky pomoci školám a připravit podklady pro zacílení metodické podpory ze strany rezortu školství, mládeže a tělovýchovy. Zjištění z tohoto šetření jsou shrnuta v tematické zprávě *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách* vydané v květnu 2020, která je k dispozici na webových stránkách České školní inspekce (přímý odkaz -zde-).

V návaznosti na toto šetření, po obnovení prezenčního vzdělávání na začátku školního roku 2020/2021, pokračovala Česká školní inspekce ve sledování dopadů mimořádných opatření na podmínky i průběh vzdělávání přímo ve školách. Součástí tohoto šetření pak byly také zkušenosti a názory žáků a učitelů. V polovině měsíce října 2020, po nástupu další vlny pandemie a opětovném vydání zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách, však byla tematická činnost přerušena a Česká školní inspekce připravila a vydala (listopad 2020) tematickou zprávu reflektující dostupné výsledky svého šetření s doplněním mnoha metodických doporučení a námětů pro zvýšení kvality distanční výuky. Tematická zpráva s názvem *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020* je rovněž k dispozici na webových stránkách České školní inspekce (přímý odkaz -zde-).

V podzimním období školního roku 2020/2021 nabídla Česká školní inspekce všem základním a středním školám možnost metodických konzultací v tématech souvisejících s distančním vzděláváním s cílem pomoci školám řešit obtíže, s nimiž se v rámci distančního vzdělávání setkávají. O metodické konzultace projeví zájem stovky škol, s nimiž Česká školní inspekce na základě dohody a přání ředitele školy telefonicky, prostřednictvím videohovorů nebo i formou prezenčních návštěv diskutovala otázky související s přípravou a organizací distančního vzdělávání, se zaměřením distanční výuky a s formami distančního vzdělávání, s obsahovými prioritami distanční výuky, s distančním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) nebo s hodnocením a poskytováním zpětné vazby či komunikací s žáky a jejich zákonnými zástupci (dále i „rodiče“). Také z těchto aktivit má Česká školní inspekce k dispozici řadu zjištění a informací, které lze při vyhodnocování distančního vzdělávání zohlednit.

Od ledna 2021 Česká školní inspekce pokračovala v realizaci tematické inspekční činnosti v základních a středních školách¹ započaté v září 2020, která sleduje dopady mimořádných opatření na podmínky i průběh vzdělávání v prezenčním i distančním režimu. Cílem této tematické inspekční činnosti je zjistit, jak vzdělávání ve školách probíhá v situaci, kdy část žáků byla či je přítomna prezenčně (1. a 2. ročníky základního vzdělávání byly po většinu sledovaného období vzdělávány prezenčně) a většina distančně, pomoci školám situaci vyhodnotit, vysledovat přístupy, které školy po mnohaměsíční zkušenosti s distančním vzděláváním a po řadě vydaných metodických doporučení ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce i dalších institucí a organizací aplikují, vyhodnotit průběh hodin vedených prezenčně i distančně s ohledem na jejich zaměření, obsah a efektivitu, poskytnout školám metodicky orientovanou zpětnou vazbu a současně připravit agregované podklady pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy k zacílení další metodické podpory. Součástí této tematické inspekční činnosti jsou vedle virtuálních hospitací v on-line hodinách také tematicky zaměřené rozhovory s vedením školy a učiteli. Takto orientovaná tematická inspekční činnost bude realizována až do konce školního roku 2020/2021.

Předkládaná tematická zpráva reflektuje zjištění České školní inspekce z různých forem inspekční činnosti a dalších aktivit úřadu zaměřených na problematiku distančního vzdělávání v základních a středních školách a realizovaných v období **od září 2020 do konce února 2021**, s akcentem na zjištění učiněná **v lednu a úno-**

¹ Tematická inspekční činnost byla realizována v plně organizovaných základních školách, v základních školách jen s 1. stupněm, v gymnáziích a v maturitních i nematuritních oborech středních odborných škol.

ru 2021 na reprezentativním vzorku **385 základních a středních škol** na základě **3 539 hospitovaných hodin** synchronní výuky (on-line výuky) a **3 154 rozhovorů** s učiteli.

Pro ilustraci jsou v textu uváděny také **konkrétní příklady, postupy a zkušenosti škol**. Tyto informace jsou uváděny v **rámečcích a kurzívou**.

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

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

V březnu 2021 si Česká republika připomíná rok od nástupu pandemie nemoci covid-19, která významně zasáhla také do oblasti vzdělávání. Od jarního období roku 2020 až dosud Česká školní inspekce z různých hledisek sleduje a hodnotí distanční vzdělávání žáků, a může tak vypovídat o posunech v kvalitě a efektivitě stěžejních aspektů realizace výuky v distančním režimu.

Se začátkem školního roku 2020/2021, mimo jiné v důsledku existence řady metodických dokumentů a námětů pro řešení této problematiky a také v důsledku uzákonění povinnosti účastnit se distančního vzdělávání, se předpokládalo, že v dalším období distančního vzdělávání dojde k významnému snížení počtu žáků, s nimiž se školám na jaře 2020 nedařilo vstoupit do žádného kontaktu, a tito žáci tak ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 zůstali zcela mimo vzdělávání. Ředitelé škol při tematickém šetření České školní inspekce v dubnu 2020 odhadovali, že takových žáků tehdy mohlo být zhruba 10 000². Jakkoli školy, které Česká školní inspekce v rámci tematické inspekční činnosti v období ledna a února 2021 navštívila, významnější snížení počtu takových žáků skutečně deklarovaly, z dalších zjištění a zdrojů České školní inspekce je však zřejmé, že z celorepublikového pohledu je tato situace stále velmi neuspokojivá a nelze pravděpodobně předpokládat, že k výraznějšímu a plošnému snížení počtu žáků, kteří jsou zcela mimo vzdělávání, od školního roku 2020/2021 skutečně došlo. Podrobnější informace budou k dispozici poté, co Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejní výsledky svého dotazníkového šetření, které se na tuto problematiku rovněž zaměřovalo.

Naopak počet žáků, kteří se neúčastnili nebo neúčastní on-line distanční výuky kvůli technickým obtížím, ale spolupracují se školou a škola jim vzdělávací podklady a úkoly zprostředkovává jinými cestami, se z odhadovaných 250 000 na jaře 2020 v důsledku řady intervencí realizovaných na konci školního roku 2019/2020 a také ve školním roce 2020/2021 skutečně snížil, a to zhruba na pětinu. Kromě žáků, kteří se on-line distanční výuky nemohou účastnit z technických důvodů, však stále existuje i skupina žáků, kteří se on-line distanční výuky účastní nepravidelně nebo nepracují dostatečně, zejména z důvodu problémů v rodinách, zpravidla spojených s nízkou motivací ke vzdělávání či s nízkou podporou ze strany rodiny. Většinou jde o starší žáky, jejichž vzdělávání je náročné i při prezenční výuce. Tato situace bohužel stále rozevírá vzdělanostní nůžky mezi žáky pocházejícími ze socioekonomicky silnějšího a socioekonomicky slabšího rodinného prostředí. Ze zjištění České školní inspekce ovšem jednoznačně plyne, že tam, kde školy hledají cesty, jak žáky s respektem k jejich velmi různým podmínkám vzdělávat, se to v mnoha případech i přes nepříznivé socioekonomické zázemí těchto žáků nakonec podaří, byť třeba ne v plné míře.

Pro zapojování žáků do on-line distanční výuky je jednou z klíčových osobností ve škole třídní učitel, zvláště pak na druhém stupni a na střední škole. Z tohoto důvodu je pozitivním zjištěním zvýšení zapojení třídních učitelů do distančního vzdělávání, zejména na druhém stupni základních škol.

Efektivita výuky v tak náročném období, jako je dlouhotrvající distanční vzdělávání, je silně svázána s mírou pedagogického vedení učitelů i celého pedagogického procesu ze strany ředitele školy. Oproti období na jaře 2020, kdy dle zjištění České školní inspekce zhruba třetina ředitelů škol rozhodně svou koordinační a řídicí roli v oblasti poskytování distančního vzdělávání neplnila úspěšně, se situace ve školním roce 2020/2021 výrazněji zlepšila a Česká školní inspekce ve svých dosavadních zjištěních identifikovala méně než desetinu ředitelů škol, kterým se nedaří přiměřeně zvládat efektivní organizaci a realizaci distanční výuky tak, aby byla pro žáky přínosná.

Průběžné sledování distanční výuky v uplynulém roce potvrzuje vysokou náročnost distančního vzdělávání pro všechny žáky s tím, že v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jejich distanční výuka ještě náročnější. Jakkoli do on-line synchronní výuky nejsou dle zjištění České školní inspekce zapojování všichni žáci se SVP, pozitivním zjištěním je vysoká míra využívání individuálních konzultací nebo asistentů pedagoga pro podporu těchto žáků při jejich distančním vzdělávání.

Většina škol ve školním roce 2020/2021 věnovala úvodní týdny prezenčního vzdělávání v září a začátkem října přípravě žáků i učitelů na přechod do on-line distanční výuky pro případ, že by v tomto školním roce

² Některá šetření realizovaná neziskovými organizacemi nebo vysokoškolskými pracovišti dospěla k číslu ještě vyššímu.

opět nastala. Malá část škol však stále čekala, že se situace zlepší, a přecházela na on-line distanční výuku až po delší době, v některých případech v listopadu 2020, v některých až v lednu 2021, v ojedinělých případech dokonce až od začátku 2. pololetí v měsíci únoru 2021.

Díky finanční intervenci ze strany státu se podařilo významně zlepšit technické zázemí škol a jejich vybavení digitální technikou. Prakticky po většinu dosavadní části školního roku 2020/2021 bylo vzdělávání realizováno v distančním režimu, což významně přispělo i k rozvoji digitálních kompetencí učitelů. Vzhledem k tomu, že téměř všechny školy realizovaly on-line distanční výuku, je výrazné zvýšení digitálních kompetencí jedním z velmi pozitivních dopadů jinak komplikované pandemické situace.

Spolu s délkou trvání distanční výuky se zvyšoval i podíl škol, které přistoupily ke změnám ve vzdělávacím obsahu a učivo ukotvené ve svých školních vzdělávacích programech s ohledem na možnosti distančního vzdělávání vhodně redukovaly. Oproti předpokladům z počátku školního roku 2020/2021 se na konci jeho prvního pololetí o více než čtvrtinu zvýšil podíl pedagogů, kteří na základě zkušeností s distanční výukou redukovali nebo budou redukovat vzdělávací obsah. Maximální redukce byly v obsahu výchovných předmětů, případně některých naukových předmětů (jako např. zeměpis, dějepis, vlastivěda, chemie apod.), méně časté již byly v stěžejních předmětech jako český jazyk, matematika a cizí jazyk. Nejméně časté byly obsahové redukce v případě maturitních oborů středních odborných škol.

Snížil se také podíl základních škol, které organizují on-line distanční výuku v rozsahu dle prezenčního rozvrhu (ze 14 % na méně než 10 %). Překlápění prezenčního rozvrhu do distanční formy je dlouhodobě neudržitelné, na což Česká školní inspekce upozorňuje po celý rok realizace distančního vzdělávání. Proto je třeba vnímat, že podíly škol, které rozsahem synchronní výuky přesahovaly limity uvedené v doporučení pro distanční vzdělávání vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, jsou stále vysoké.

Ze zjištění České školní inspekce vyplynulo, že rozvoj digitálních kompetencí učitelů, ale i žáků, je ve většině hodin na dostatečné úrovni pro realizaci on-line distanční výuky. Školy, které se digitálními technologiemi a rozvoji učitelů v práci s nimi před nástupem pandemie v roce 2020 příliš nevěnovaly, v zásadě snížily náskok škol, které již digitální prostředí dříve využívaly.

Většině škol se bohužel málo daří respektovat specifika on-line distanční výuky a vedle synchronní on-line výuky nedostatečně využívají další možnosti distančního vzdělávání, což není příliš efektivní. Pro další období tak bude potřeba řešit řadu problémů, které distanční výuka přinesla. Jedním z nich je např. zanedbávání sociálního a psychického rozvoje žáků, a to bez ohledu na jejich věk. Podobně alarmující je i nízký podíl hodin, kdy mají učitel i žáci zapnuté kamery a vidí na sebe nebo kdy je cíleně podporována spolupráce žáků (i když ji technologie již dnes podporují).

Druhou oblastí, kde dochází k určitým pozitivním trendům, je oblast hodnocení, protože mnohé metody pro hodnocení žáků využívané v prezenční výuce se v on-line distanční výuce uplatňují obtížně. V oblasti průběžného hodnocení se v průběhu 1. pololetí školního roku 2020/2021 o více než 20 % zvýšil podíl pedagogů, kteří proměňují metody hodnocení žáků. V oblasti závěrečného hodnocení ředitelé většího podílu škol přistoupili k využívání dalších způsobů závěrečného hodnocení mimo stále nejčastěji využívané klasifikace. I tak je však oblast hodnocení a poskytování průběžné zpětné vazby žákům stále velkou výzvou do budoucna.

Relativně nízký je podíl škol, které se systematicky věnují komunikaci s rodiči žáků o distančním vzdělávání a upravují jej tak, aby většině účastníků vyhovovalo. Současně byl zaznamenán vysoký podíl pedagogů (téměř jedna pětina), kterým se oproti období prezenční výuky snížil rozsah jejich komunikace s kolegy.



3

Zapojení žáků do distanční výuky

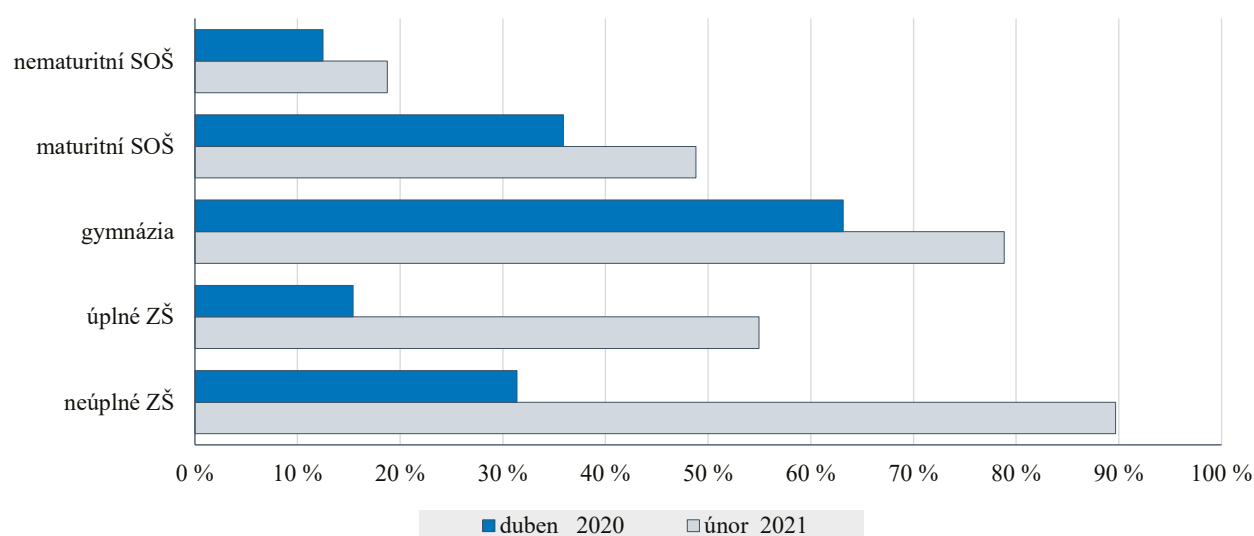
3 ZAPOJENÍ ŽÁKŮ DO DISTANČNÍ VÝUKY

Jedním z nejpodstatnějších témat období distančního vzdělávání na jaře 2020 byl relativně vysoký podíl žáků, kteří z různých důvodů, především ale z důvodu chybějící digitální techniky nebo připojení či z důvodu nedostatečné motivace a podpory ze strany jejich rodin, nebyli žádným způsobem zapojeni do distančního vzdělávání³, a také vysoký podíl žáků, kteří se distančního vzdělávání sice účastnili, ale pouze formou předávání úkolů a jejich zpětného odevzdávání po vypracování, nikoli prostřednictvím on-line vyučovacích hodin a obdobných forem komunikace prostřednictvím digitálních technologií⁴.

Po roce od nástupu pandemie, tedy na počátku 2. pololetí školního roku 2020/2021, se jeví, že situace v oblasti počtu žáků, kteří jsou z různých důvodů zcela mimo vzdělávání a které se nedaří do vzdělávání žádnými cestami zapojit, velmi pravděpodobně není plošně lepší než na jaře 2020, i když zrovna školy, které Česká školní inspekce v rámci tematické inspekční činnosti v lednu a únoru 2021 navštívila, deklarovaly pozitivní proměnu i zde. Podle jiných zdrojů a zjištění České školní inspekce to však vypadá, že počet těchto žáků se mění v závislosti na řadě různých faktorů, včetně např. úspěšnosti komunikace školy s jejich rodiči⁵.

Úroveň nezapojení žáků se navíc liší podle situace dané školy, zatímco v některých školách je nezapojeným žákem ten, který vůbec nereaguje, nevyzvedává si úkoly, rodiče se nejsou schopni dostavit do školy apod., tak v jiné je nezapojeným žákem ten, který se účastní synchronní výuky jen v minimálním rozsahu, odevzdává jen výjimečně úkoly. Z tohoto důvodu je nutné vždy zohlednit reálnou situaci ve výuce a zkušenosti učitelů.

GRAF 1 | Porovnání podílu škol s účastí téměř všech žáků na on-line distanční výuce (situace ve školách navštívených Českou školní inspekci v lednu a únoru 2021)

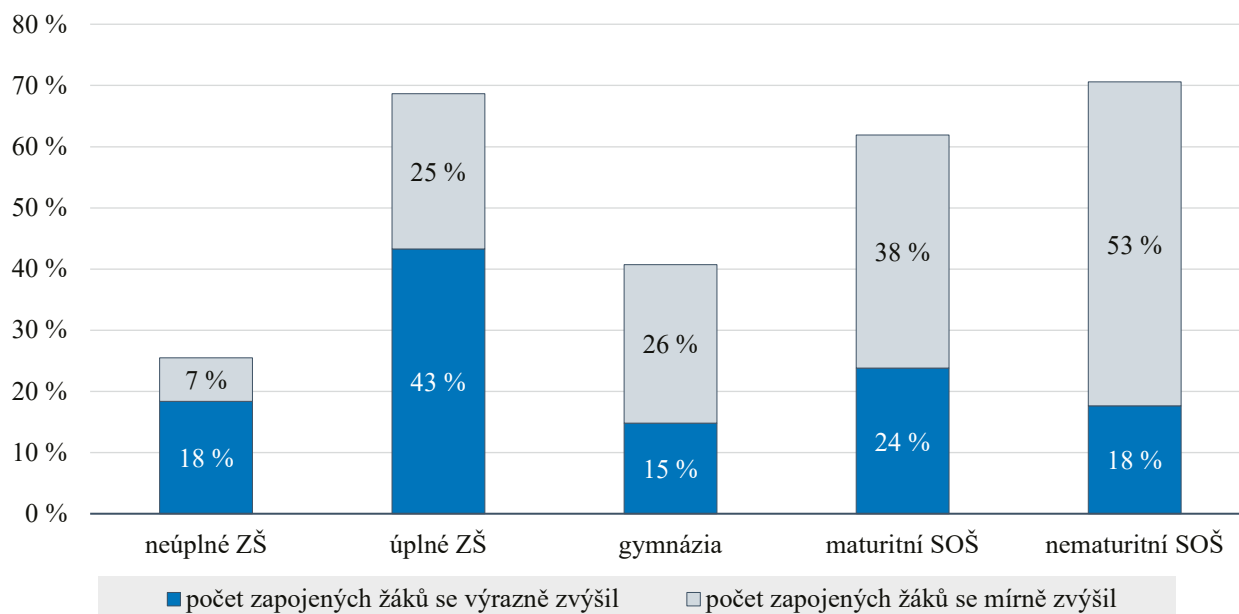


Uvedená změna v počtu zapojených žáků je patrná i z hodnocení ředitelů těchto navštívených škol, kteří svá hodnocení vztahují k situaci v průběhu celého jara 2020.

³ Ředitelé škol na jaře 2020 odhadovali počet těchto žáků na cca 10 000.

⁴ Počet takto zapojených žáků ředitelé škol na jaře 2020 odhadovali na cca 250 000.

⁵ Podrobnější informace o počtech a struktuře těchto žáků budou k dispozici po vyhodnocení plošného dotazníkového šetření realizovaného ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v průběhu února 2021.

GRAF 2 | Podíl škol, kde se zvýšil počet žáků zapojených do distanční výuky oproti jaru 2020 (situace ve školách navštívených Českou školní inspekcí v lednu a únoru 2021)

Od školního roku 2020/2021 je distanční vzdělávání ze zákona povinné, což dle ředitelů škol navštívených Českou školní inspekcí v lednu a únoru 2021 ke snížení počtu žáků bez kontaktu se školou v případě jejich konkrétních škol významně přispělo. Velmi důležitá je pak také intenzivní komunikace školy s rodiči těchto žáků a v případě selhání všech možností, kterými škola disponuje, pak volba krajního řešení v podobě zapojení orgánu sociálně-právní ochrany dětí. V této souvislosti zůstává otázkou, do jaké míry školy při vyčerpání všech možností, jak přimět žáka k účasti na distančním vzdělávání, možnost kontaktovat orgán sociálně-právní ochrany dětí využily. Z dílčích zjištění České školní inspekce plyne, že takový postup školy volily pouze ojediněle. Současně mezi hlavní příčiny úspěšného zapojení těch žáků, které se na jaře 2020 zapojit nepodařilo, patří zapůjčení digitální techniky pro distanční vzdělávání⁶.

Změna dobrovolného vyučování v povinné, zlepšení technického zázemí v rodinách (distanční vyučování se očekávalo).

Škola několika žákům zapůjčila vybavení, rodiče několika dalších žáků se podařilo přesvědčit, aby se školou lépe spolupracovali.

Zavedení povinné distanční výuky a trpělivá práce učitelů, kteří svým naléháním přiměli mnohé rodiče ke změně přístupu. Ještě 8. února 2021 si přišli další žáci do školy půjčit techniku.

Velký význam měla i cílená a soustředěná snaha škol a jejich učitelů zapojit do distančního vzdělávání skutečně všechny žáky.

Škola žáky připravovala na možnost distanční výuky již od září 2020. Průběžně žáci vypracovávali úkoly on-line, aby si na prostředí zvykli. Škola průběžně kontaktovala zákonné zástupce a plnoleté žáky v případě problémů.

Ne vždy jsou však vedení škol příčiny vyššího zapojení žáků do distanční výuky zřejmé.

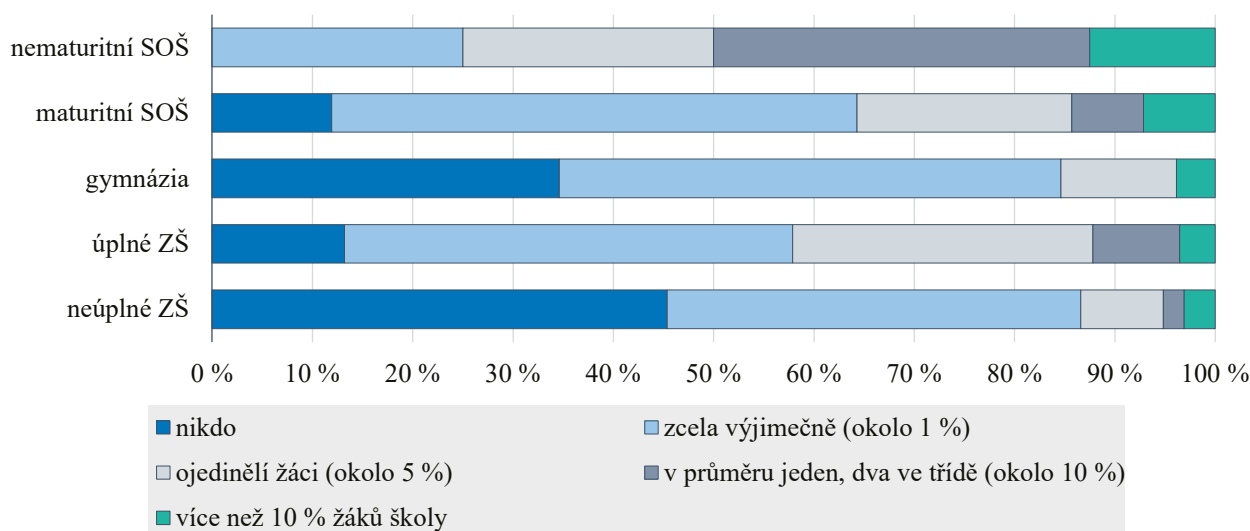
Těžko lze určit, odhadujeme, že šlo především o zvýšení stability denního režimu domácností, zkvalitnění domácího technického vybavení a také vytvoření návyku na stanovená pravidla výuky.

⁶ Již na jaře 2020, na základě výsledků šetření České školní inspekce, se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy propojilo s organizací Česko.Digital a platformou Ucimeonline.cz k řešení nedostatku digitální techniky ve školách. Obdobně se do řešení této situace zapojily také další neziskové organizace či nadace a v neposlední řadě také někteří zřizovatelé škol či některé kraje. V létě 2020 pak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy poskytlo školám cca 1,3 mld. Kč pro nákup digitální techniky s možností jejího zapůjčení těm žákům, kteří vlastní techniku doma nemají apod. Podobně pak, v rámci svých možností, vybavila své domácnosti adekvátní digitální technikou také samostatně přímo řada rodin.

Podíl žáků, kterým byla zapůjčena digitální technika (školou nebo prostřednictvím školy), byl cca 3,5 % (nejvíce na neúplných ZŠ – cca 5 %, nejméně na nematuritních oborech SŠ – cca 1,5 %). Vzhledem k odhadovanému počtu žáků bez digitální techniky z jara 2020 (dle tehdejšího odhadu ředitelů škol šlo o zhruba 250 000 žáků) uvedený podíl znamená zapůjčení digitální techniky jedné pětině z nich (cca 50 000 žáků), zbývající skupině žáků byla digitální technika obstarána jinou cestou, většinou ji zřejmě zakoupili rodiče, případně ji zapůjčily jiné organizace bez prostřednictví školy.

Přestože jsou téměř všichni žáci do distančního vzdělávání nějakou formou zapojeni, někteří se neúčastní on-line výuky⁷. Jednou z příčin jsou stále nedostatky v jejich vybavení digitální technikou nebo nevyhovující připojení. Podíl těchto žáků se pohybuje okolo 3 %, nejhorší je situace v nematuritních oborech SŠ. Jestliže na základě jarního šetření České školní inspekce ředitelé základních a středních škol odhadovali počet takových žáků na zhruba 250 000, tak v současnosti jde zhruba o jednu pětinu (cca 50 000 žáků). V každém případě, zejména díky rozsáhlým finančním intervencím, které umožnily dovybavit školy digitální technikou a tuto techniku v případě potřeby zapůjčovat, je míra vlivu problémů s digitální technikou mnohem menší, než tomu bylo na jaře 2020.

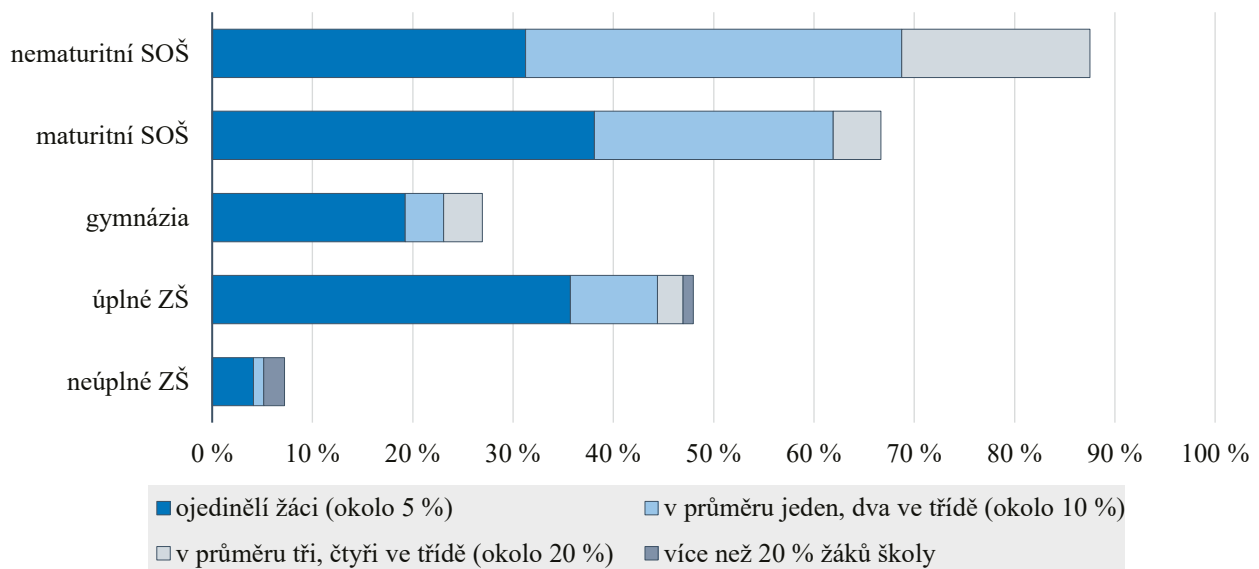
GRAF 3 | Školy podle podílu žáků, kteří se neúčastní on-line synchronní výuky z důvodu problémů s digitální technikou (absence připojení, nízká kvalita připojení, nedostatek počítačů v domácnosti, absence počítače apod.)



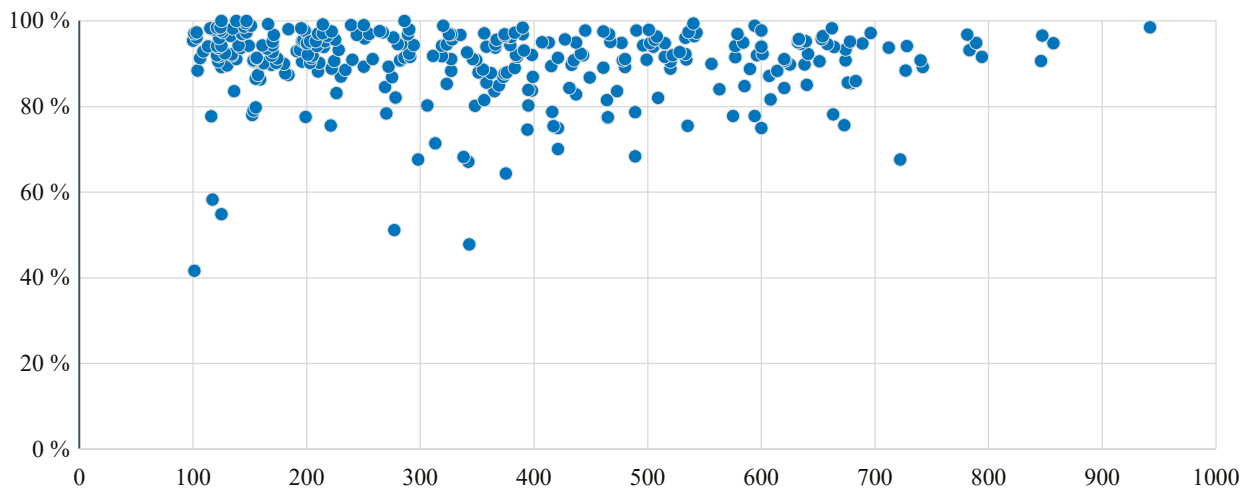
Další příčinou neúčasti některých žáků na on-line výuce je jejich nízká motivace nebo omezená motivace jejich rodičů spojená s omezenou podporou, kterou při vzdělávání svým dětem poskytují. Výrazněji se tento negativní trend přirozeně projevuje ve školách s vyšším podílem žáků pocházejících ze socioekonomicky složitějšího rodinného prostředí⁸. Vliv rodinného prostředí a socioekonomických aspektů na vzdělávání dětí je v případě České republiky velmi silný a snížení těchto vlivů a jejich dopadů je z pohledu zvýšení efektivity vzdělávání jednou z největších výzev českého vzdělávacího systému. Na tuto skutečnost poukazuje Česká školní inspekce, stejně jako řada dalších organizací, institucí i individuálních odborníků, dlouhodobě, přičemž je zřejmé, že při velmi dlouho trvajícím distančním vzdělávání se tyto negativní vlivy projevují ještě mnohem silněji.

⁷ Zde je třeba připomenout, že mezi distanční vzdělávání a on-line výuku nelze vložit rovnítko, protože on-line vedené hodiny (tzv. synchronní výuka) jsou pouze podmnožinou distančního vzdělávání, které je mnohem širším komplexem aktivit (skládajících se jak z činností tzv. synchronních, tak z činností tzv. asynchronních). Asynchronní aktivity pak mohou být opět realizovány on-line, ale doporučovány jsou i aktivity bez využití digitálních technologií.

⁸ Rodiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách, rodiny s nízkým dosaženým vzděláním, rodiny zatížené exekucí, rodiny s problematickým bydlením, ale také třeba rodiny s větším počtem dětí a nízkými příjmy.

GRAF 4 | Školy podle podílu žáků, kteří se neúčastní on-line synchronní výuky z důvodu problémů v rodinném prostředí nebo nízké motivace

Mezi školami jsou v zapojení žáků do synchronní výuky výrazné rozdíly, byť většině škol se daří zapojovat téměř všechny žáky. Existují školy, jejichž žáci se účastní synchronní výuky jen ze 70 % nebo i méně. Jejich zastoupení dobře znázorňuje graf, který pro ilustraci obsahuje jen základní školy s počtem žáků 100 a více. Školy s nižší účastí žáků na synchronní výuce se nacházejí především v Ústeckém kraji a dále pak v krajích Moravskoslezském, Libereckém, Jihočeském a na území hlavního města Prahy.

GRAF 5 | Rozložení škol podle počtu žáků a účasti na synchronní výuce na základě hospitací

Účast žáků na on-line synchronní výuce se v obou případech pohybuje na určité škále od téměř žádné elektronické komunikace až po občasné zapojení do on-line synchronní výuky v některých vzdělávacích oborech (v textu je pro zjednodušení používán i obecně zažitý pojem „předmět“), tzn. že většinou příčinou není úplná absence digitální techniky a internetového připojení. Z tohoto důvodu se zvláště pro žáky na středních školách, kteří se neúčastní on-line synchronní výuky, využívá školní informační systém (např. Bakaláři, Edookit apod.) pro předávání zadání a podkladů pro asynchronní výuku. Situaci dobře ilustrují zjištění ze středních škol.

S žáky komunikujeme přes školní informační systém, telefonicky nebo přes média, která žák používá. Úkoly zadáváme stejně jako žákům, kteří se výuky účastní. Žáci mají zpravidla výukové materiály zpřístupněny před vlastní výukou. Hodnocení odevzdaných úkolů je písemnou formou (opravy odevzdaných úkolů), nebo v rámci individuální konzultace po dohodě se žákem.

Materiály máme pro žáky připravené ve škole, vše je rovněž soustředěno v Bakalářích.

Podobná situace se vyskytuje i u žáků na základní škole.

Komunikujeme prostřednictvím Google Classroom nebo e-mailu, v případě, že nereagují, tak telefonicky. Domluvíme se s jejich rodiči. Nabídneme osobní konzultace v období, kdy je to umožněno. Zasíláme vybrané úkoly a materiály ke studiu v písemné podobě. Případně je nabízíme k vyzvednutí ve škole v podobě tištěné.

Na základních školách je ale častější předávání jinou než elektronickou cestou.

Jedné žákyni zadání tisknu, jednou týdně předávám a konzultuji, pokud se dostaví osobně do školy. Má ale složité rodinné zázemí a spolupráce s rodiči je náročná. Druhá žákyně má konzultace každý den a zaznamenávám u ní velký pokrok.

Vyzvedávání úkolů ve škole se vyskytuje i na středních školách, zvláště na nematuritních oborech.

Komunikujeme prostřednictvím telefonu. Všichni si jednou týdně vyzvednou úkoly, musí je potom vrátit v určený den a následně je dostanou opravené a zároveň nové. Jejich práce většinou hodnotím písemně formou připomínek nebo telefonicky.

V případě listinného předávání podkladů jde často o pravidelnou každotýdenní akci.

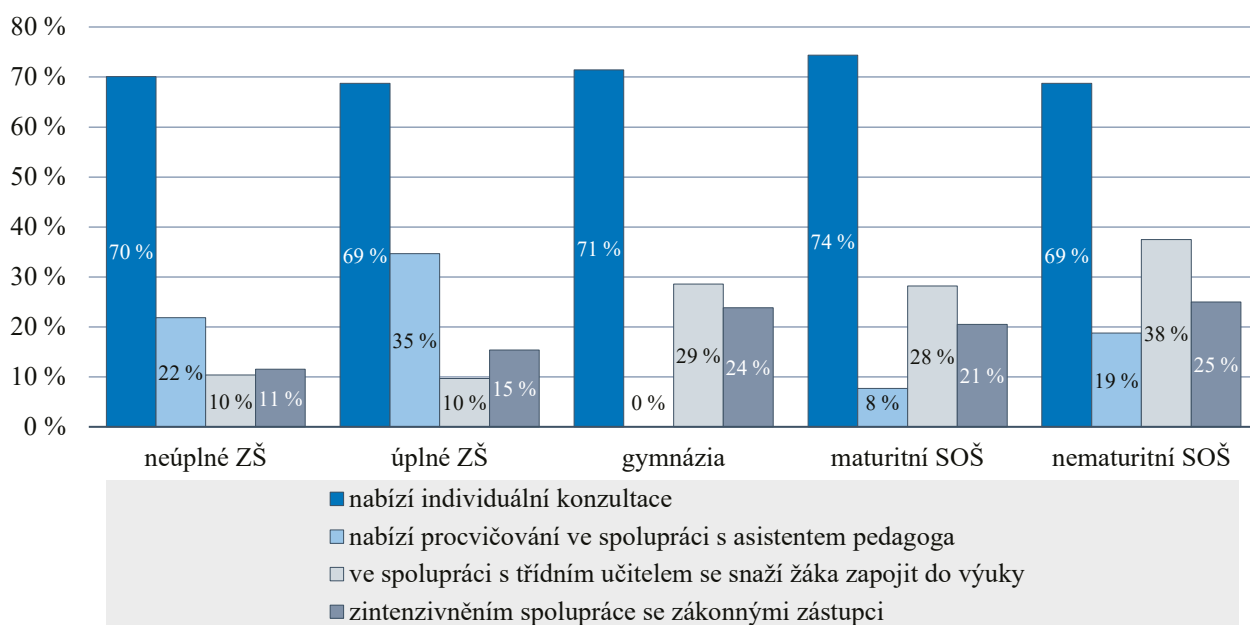
Učivo je žákovi v tištěné podobě vždy připraveno ve škole. Žák si ho každý týden vyzvedne. Obsahem se jedná o stejné učivo i úkoly jako v synchronní výuce. Hodnocení svých prací si žák vyzvedne každý týden spolu s novým učivem.

Ne vždy jsou zadávány shodné úkoly, zvláště na základní škole je individualizace častější.

Pracuji s žákem individuálně, zadávám úlohy, které je schopen zvládnout. Hodnotím je písemně v pracovním sešitě nebo v jiné písemné formě.

Pro podporu žáků, kteří nedosahují žádaných výsledků často z důvodů problémů se zapojením do distančního vzdělávání, případně obtíží se zvládnutím specifik distančního vzdělávání v pojetí na konkrétní škole, poskytují školy nejčastěji individuální konzultace, a to jak on-line, tak prezenčně. Pro podporu žáků využívají školy také asistenty pedagoga, případně i třídní učitele.

GRAF 6 | Způsoby pomoci žákům se slabými výsledky



Individuální konzultace jsou velmi vhodnou cestou pro vyšší zapojení žáků, kteří se distančního vzdělávání účastní nedostatečně nebo na dálku neplní stanovené úkoly apod. Obecně pak platí, že zásadní význam má taková podpora, která nejvíce odpovídá potřebám i možnostem daného žáka a jeho rodičů.

Po domluvě s rodiči učitelé provádí individuální konzultace kdykoliv a různými formami (to když žáci sami chtějí), nebo určí doučování (tehdy, když žáci sami zpočátku nechťejí, ale škola to považuje za přínosné pro posun žáka). Zapůjčení notebooků, přizpůsobení rozvrhu tak, aby jeden PC v rodině mohli postupně využít tři sourozenci. Podpora se může týkat každého žáka.

Individuální konzultace mají na některých školách podobu i určité synchronní výuky.

Slabší žáci zůstávají s učitelem v on-line hodině v době, kdy ostatní žáci mají samostatnou práci. Dále využíváme prezenční konzultace ve škole.

Někdy je využívána také spolupráce s neziskovými organizacemi, což bylo poměrně intenzivní zejména v jarním období minulého školního roku.

Využíváme i spolupráce s Cheironem, který nám pomáhá s distribucí úkolů, případně doučováním.

Na přibližně 10 % základních škol pak jejich vedení deklarovalo i využívání šablon (prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání) pro doučování.

Škola nabízí i doučování a čtenářský i logický klub – v rámci šablon.

Často jde o širokou škálu forem podpory, kterou škola vhodně upravuje.

Zajišťujeme podporu žáků s odlišným mateřským jazykem prostřednictvím individuálního doučování on-line za pomoci studentů a učitelek na mateřské dovolené, kteří spolupracují s vyučujícími. Provedli jsme změny ve využití šablon ve prospěch doučování, zapojení školního asistenta pro komunikaci se žáky v českém jazyce.

Asistenti pedagoga byli využíváni nejen pro podporu poskytovanou žákům se SVP, o kterých pojednává následující kapitola, ale také pro celkovou podporu distanční výuky.

Asistenti pedagoga se v době distanční výuky účastní on-line hodin, pomáhají vyučujícím s organizací hodin a evidencí docházky, komunikují se žáky i zákonnými zástupci, individuální pomoc žákům se SVP.

Asistenti pedagoga jsou využíváni pro podporu žáků, kteří různým způsobem nestíhají.

Asistentka pedagoga se zapojuje do vzdělávacích aktivit ve třídě, podporuje nejen žáky se SVP, ale i ostatní, kteří to v dané chvíli potřebují. Ve třídě je vybudována přirozená pozitivní interakce mezi asistentem pedagoga a všemi žáky třídy.

Asistent pedagoga se prostřednictvím on-line výuky individuálně věnuje žákům s přiznanou potřebou podpory i dalším, kteří potřebují učivo opakovaně vyložit nebo získané znalosti více upevnit.

Asistenti pedagoga jsou efektivně zapojeni do distančního vzdělávání, pod vedením učitelů organizují on-line individuální výuku i konzultace ve škole nejen pro žáky s potřebou podpory.

Inspirativní jsou konkrétní příklady podpory, kterou poskytují asistenti pedagoga v následujících ilustracích.

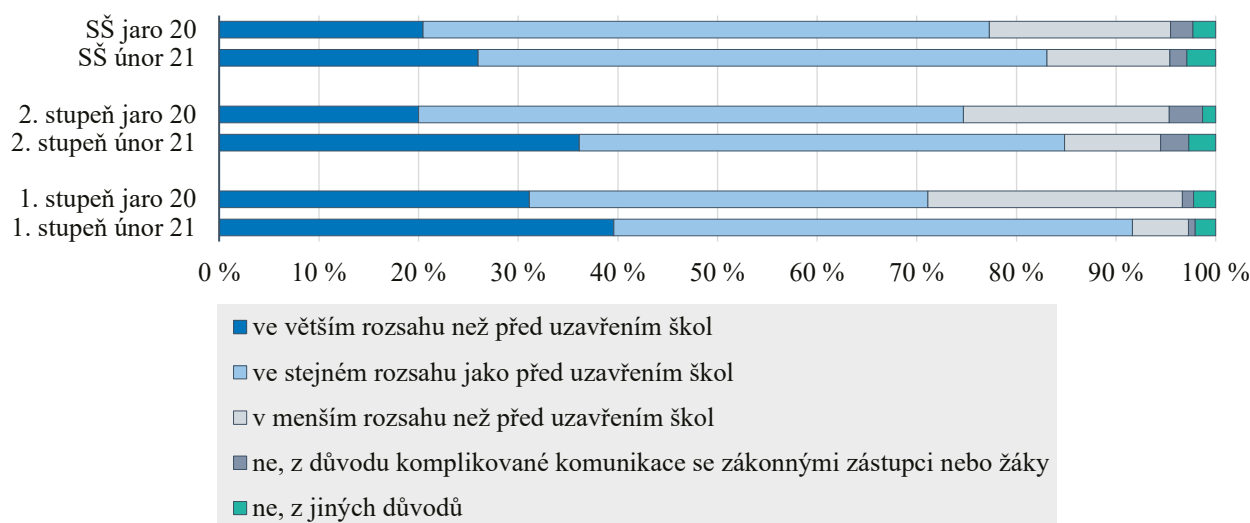
Zvládnout komunikaci v on-line prostředí (např. žákům, kteří se stydí, mají ostych např. z důvodu odlišných životních podmínek) úspěšně pomáhala školní asistentka – komunikaci ve dvojici, než žák získal jistotu a zapojil se do on-line výuky s ostatními spolužáky.

Efektivní zapojení asistentky pedagoga do výuky (po společném úvodu se odpojila spolu s jedním žákem a pracovali samostatně přibližně 15 minut).

U skupinky slabších žáků z jedné vesnice docházela jednu dobu asistentka pedagoga přímo do rodin pomáhat s výukou.

Význam třídního učitele je patrný zvláště na druhém stupni základní školy a na střední škole, kde v době distanční výuky je třídní učitel často klíčovým prostředníkem pro zapojení žáků do pravidelné výuky i důležitou osobou v případě výskytu nějakého problému.

Je pozitivním zjištěním, že se od jara 2020 zvýšil podíl třídních učitelů, kterým se dařilo ve větší míře naplnovat svou roli. Bohužel na středních školách, kde může být role třídního učitele výraznou pomocí žákům při zvládání obtíží s distanční výukou, bylo zvýšení podílu nejnižší.

GRAF 7 | Změny v úspěšném plnění role třídního učitele v době distanční výuky

Za uplynulý rok se nejvýrazněji proměnilo zapojení žáků do distančního vzdělávání, ale proměnil se i přístup škol k jeho organizaci. Počet žáků, kteří se vyhýbají distančnímu vzdělávání, je oproti jarnímu období násobně menší a koresponduje s počty žáků, jejichž vzdělávání je složitější i v době standardní prezenční výuky. Z průběžných zjištění je patrné, že se většina škol snažila hledat efektivní cesty, jak podpořit všechny žáky a vtáhnout do procesu vzdělávání i ty žáky, kteří měli se svou účastí různé problémy.

Podobně se výrazně zkvalitnil přístup k organizaci on-line distančního vzdělávání, i když registrovat lze i příklady z opačného spektra. Vedení některých škol totiž i přes doporučení z počátku školního roku 2020/2021, aby se školy připravily na on-line distanční výuku, s jejím zavedením v průběhu podzimních měsíců otálelo v domnění, že se již pandemická situace zlepší, brzy bude možný návrat k prezenční výuce, a nemá tedy cenu řešit realizaci distančního vzdělávání. Tyto školy pak akceptovaly a zavedly distanční výuku třeba až v lednu 2021, kdy zjistily, že se pandemická situace nevyvíjí dobře a že jejich původní předpoklad evidentně nebude platit. Pro jednotky škol pak byla posledním impulzem pro přechod k on-line distanční výuce až možnost návštěvy ze strany České školní inspekce. Na základě dosud navštíveného vzorku škol lze konstatovat, že takových škol v tomto vzorku byly zhruba 2 %.

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

4

Zapojení a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

4 ZAPOJENÍ A PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

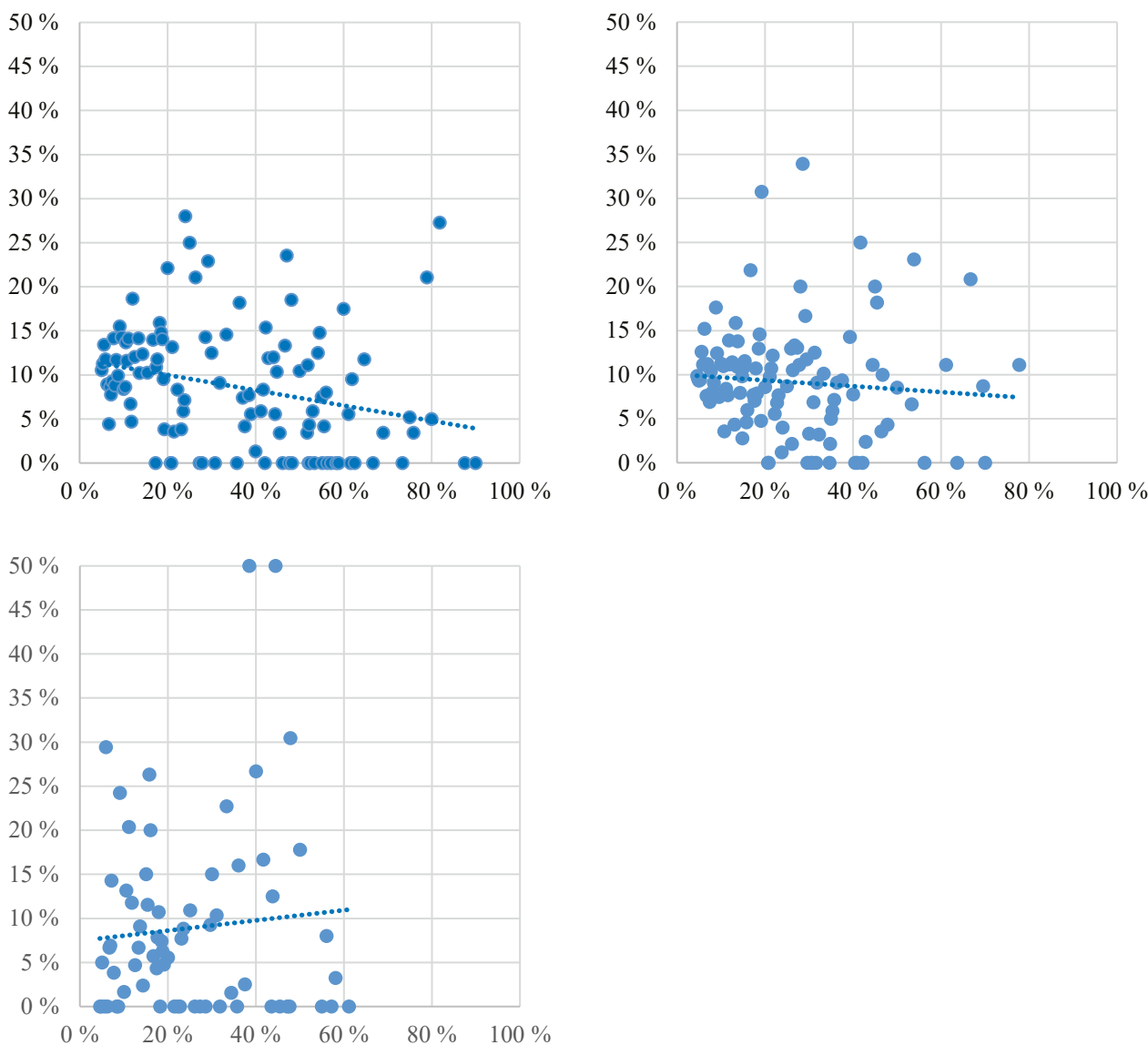
Náročnost zapojení žáků do distančního vzdělávání se nejvýrazněji projevuje u žáků se SVP, a to zejména v případě on-line synchronní výuky. Jejich zapojení do pravidelné on-line výuky bylo v hodinách, které Česká školní inspekce on-line hospitovala v lednu a únoru 2021, nižší než v případě ostatních žáků bez SVP. Míra zapojení žáků se SVP do pravidelných on-line vyučovacích hodin byla nejvyšší na 2. stupni ZŠ, a naopak nejnižší na středních školách v nematuritních oborech.

TABULKA 1 | Podíly žáků se SVP zapojených v on-line synchronní výuce

	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	obor gymnázium	maturitní obory	nematuritní obory
podíl žáků se SVP patřících do tříd v on-line hospitovaných hodinách	10,8 %	10,1 %	2,5 %	4,0 %	8,9 %
podíl žáků (všech), kteří byli během hospitací v on-line hodinách skutečně přítomni	88,2 %	91,5 %	92,8 %	85,9 %	79,6 %
podíl žáků se SVP, kteří byli během hospitací v on-line hodinách skutečně přítomni	87,7 %	89,2 %	87,9 %	84,6 %	71,5 %
podíl žáků se SVP, kteří měli být přítomni, ale nebyli	12,3 %	10,8 %	12,1 %	15,4 %	28,5 %

Podíly žáků se SVP, kteří se neúčastnili hospitovaných on-line hodin synchronní výuky, přirozeně neznamenají, že by tito žáci se SVP zůstávali mimo distanční vzdělávání v daných školách, ale vypovídají pouze o míře jejich zapojení v on-line synchronní výuce. Tito žáci jsou školami do vzdělávání zapojováni jinými cestami, např. prostřednictvím individuálních konzultací, s podporou asistenta pedagoga apod. Přesto je třeba tuto situaci vnímat, protože on-line synchronní výuka je dominantním prvkem distančního vzdělávání, který je navíc nejvíce efektivní.

Rozdílný přístup ke vzdělávání žáků je patrný i z porovnání výše absence žáků při synchronní výuce a podílu žáků se SVP v dané třídě/skupině. Zatímco na prvním a částečně i druhém stupni ZŠ platí, že čím vyšší je podíl žáků se SVP v dané třídě nebo skupině, tím je nižší celková absence, tak v nematuritních oborech SŠ je zřetelný obrácený vztah, tedy čím více žáků se SVP, tím celkově méně žáků se výuky účastní.

GRAF 8 | Rozložení podílu žáků se SVP ve třídě/skupině a podílu nepřítomných žáků se SVP v synchronní výuce proložený lineární spojnicí trendu (na 1. stupni ZŠ, na 2. stupni ZŠ a v nematuritních oborech SŠ)

Legenda: osa x – rozložení podílu žáků se SVP ve třídě/skupině; osa y – podíl nepřítomných žáků se SVP v synchronní výuce; vlevo – 1. stupeň ZŠ; vpravo – 2. stupeň ZŠ; dole – nematuritní obory SŠ)

Mezi osvědčené postupy, jak zapojit žáky se SVP, patří využívání skupinové práce v on-line synchronní výuce. Školy buď volí samostatnou skupinu, ve které využívají ještě spolupráci asistenta pedagoga, nebo naopak žáky se SVP rozdělí rovnoměrně do skupin.

V rámci asynchronní výuky probíhá sdílení obsahu přes Microsoft Teams a pro žáky se SVP probíhá formou skupinové práce s asistentkou pedagoga.

V on-line prostředí využíváme místnosti pro skupiny žáků, zvláštní skupinu máme pro žáky se SVP společně s asistentem pedagoga.

Při dělení na skupiny jsou žáci rozděleni podle abecedy, ale žáci se SVP jsou rovnoměrně rozděleni do skupin.

Z hlediska realizace práce on-line ve skupinách se osvědčilo rovnoměrné přiřazení žáků se SVP do skupin.

Významnou pomocí při distančním vzdělávání žáků se SVP je dle učitelů jednoznačně asistent pedagoga, který při vzdělávání výrazněji zastupuje učitele.

Jeden žák se SVP má problémy, učitelka spolupracuje s asistentkou pedagoga, které zasílá úkoly. Asistentka je s žákem vypracovává. Učitelka pak provádí kontrolu a hodnotí žakovu práci.

Asistent pedagoga realizuje on-line podporu žáků se SVP na základě podkladů od učitele.

Všichni žáci se on-line vzdělávání účastní, jedna žákyně se SVP v matematice se vyučuje odděleně s asistentkou pedagoga v druhé, což se poměrně dobře daří.

Asistentka pedagoga každý den komunikuje se žákyní se 3. stupněm podpůrných opatření (telefonicky i videohovory), jsou nastaveny i individuální konzultace s asistentkou pedagoga i učitelkou. Asistentka se věnuje i dalším žákům se SVP.

Kromě podpory a individuální péče asistenta pedagoga jsou pro žáky organizovány i konzultace ve škole nebo třeba on-line doučování.

Pravidelné konzultace učitelky i asistenty pedagoga, které poskytují žákům s odlišným mateřským jazykem i žákům se SVP.

Učitel pracuje intenzivněji s žáky se SVP např. formou on-line doučování.

Žákům se SVP jsou nabízeny konzultace, jsou realizovány i předměty speciálně pedagogické péče.

Zavedeno on-line doučování pro čtyři žáky se SVP, v pravidelném čase a s individuálním přístupem.

Konzultační hodiny ve škole prezenčně, žáci se SVP pracují s asistentem pedagoga také prezenčně ve škole.

Individuální konzultace, žáci se SVP ve 4. stupni podpory mají individuální vzdělávání za pomoci asistenta pedagoga.

Výše uvedené příklady jsou všechny z prvního stupně ZŠ, na druhém stupni ZŠ si mnohem častěji učitelé více stěžují na náročnost distanční výuky žáků se SVP.

Problematické je pro mě pomáhat žákům se SVP, hodinová dotace je krátká (jen 30 minut on-line výuky), zejména pro žáky, kteří by to potřebovali.

Neosvědčila se mi u žáků se SVP samostatná doplňovací cvičení doma, která bez pomoci nezvládnou.

Celkově má distanční výuka pro žáky se SVP nízkou účinnost.

Mnohem častěji však školy přenášejí vzdělávací povinnosti na rodiče.

Osvědčilo se větší zapojení rodičů při přípravě žáků se SVP na výuku.

Žák se SVP má problémy s digitálními kompetencemi, škola z tohoto důvodu intenzivně komunikuje s rodinou.

U žáků se SVP došlo v případě zapojení zákonných zástupců ke zlepšení výsledků.

Asistenti pedagoga a individuální konzultace jsou využívány také na 2. stupni ZŠ.

Ve spolupráci s asistentem pedagoga je nabízena pomoc individuální výuky (např. u žáka se SVP – zasílání příkladů a pomoc při jejich řešení).

Pro žáka se SVP, který má minimální výstupy, připravuje učitel učební materiály, které doručuje asistent pedagoga.

U žáka se SVP komunikaci zajišťuje asistent pedagoga, zprostředkovává předávání úkolů.

Využívám asistenta pedagoga pro konzultace určené žákům se SVP.

Pro žáky se SVP využívám doučování s asistentkou pedagoga.

V nematuritních oborech SŠ jsou individuální konzultace sice využívány také, ale učitelům se příliš nedaří žáky se SVP na dostatečné úrovni do distanční výuky zapojit.

Zapojení žáků se SVP do distančního vzdělávání se v uplynulém roce bohužel nezlepšilo rovnoměrně. Na prvním stupni ZŠ se daří při dlouhodobé distanční výuce nastavit spolupráci asistenta pedagoga, učitele i konkrétního žáka mnohem lépe než na stupni druhém, kde řada učitelů stále nevnímá spolupráci s asistentem pedagoga na plánování organizace výuky jako něco standardního a potřebného. Proto školy často přenášejí zodpovědnost nežádoucím způsobem na rodiče, což určitě není cesta, kterou by bylo možné akceptovat. Na středních školách pak často není komunikace s rodiči ani dostatečně využívána a na žáky se SVP je často kladena plná zodpovědnost za jejich vzdělávání, i když si učitelé jsou vědomi toho, že řada těchto žáků je toho samostatně schopna jen obtížně.

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

5

Využívání digitálních technologií v distanční výuce

5 VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V DISTANČNÍ VÝUCE

Téměř všechny navštívené základní a střední školy realizovaly distanční vzdělávání pomocí digitálních technologií s kombinací on-line výuky a dalších vzdělávacích aktivit realizovaných v off-line režimu. V této oblasti se distanční vzdělávání oproti jarnímu období školního roku 2019/2020 i oproti počátku školního roku 2020/2021 velmi výrazně zkvalitnilo a posunulo, k čemuž nepochybně přispělo velmi dobře zpracované doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro vzdělávání distančním způsobem vydané v září 2020⁹.

Ojedinele však Česká školní inspekce registruje i opačné případy, kdy některé školy začaly s realizací on-line vedených hodin až v lednu 2021, nebo dokonce až od 2. pololetí školního roku 2020/2021. Tyto ojedinělé případy jsou zpravidla zapříčiněny nekvalitním způsobem vedení školy a velmi nekvalitní prací jejího ředitele, proti čemuž pak vyvíjejí tlak také rodiče žáků. Otázkou je rovněž role zřizovatele těchto škol a míra jeho zájmu o kvalitu vzdělávání v nich. Ilustrací může být následující příklad.

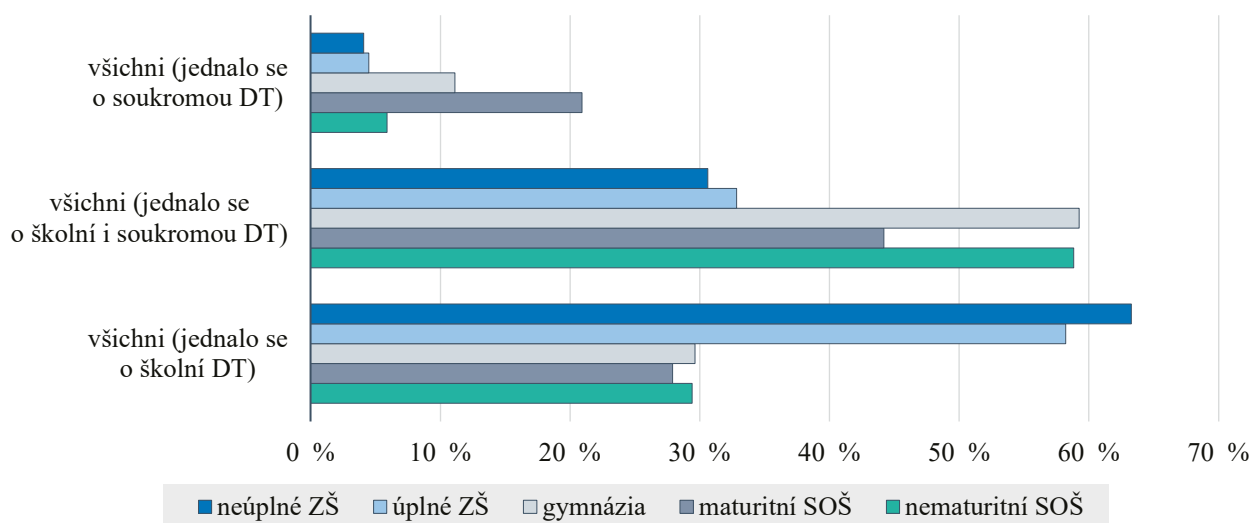
12. 1. 2021 byla škole předána petice rodičů s žádostí o neprodlené zahájení on-line vyučování, především u hlavních předmětů: matematika, český jazyk, fyzika a výuka cizích jazyků. V době inspekční činnosti byl zjištěn velmi nízký podíl synchronní on-line výuky, pouze v českém jazyce, cizím jazyce a chemii, v matematice on-line synchronní výuka neprobíhala vůbec. Pouze vyučující anglického jazyka realizují on-line výuku již od podzimního období, dvě vyučující již od jara školního roku 2019/2020. Vyučující německého jazyka zahájila výuku v lednu, kdy byla vybavena školním notebookem.

Jiná situace nastala v případě některých základních škol vzdělávajících vyšší podíl žáků pocházejících ze socioekonomicky složitějšího prostředí. Tyto školy se pak snažily realizovat distanční výuku jinými formami.

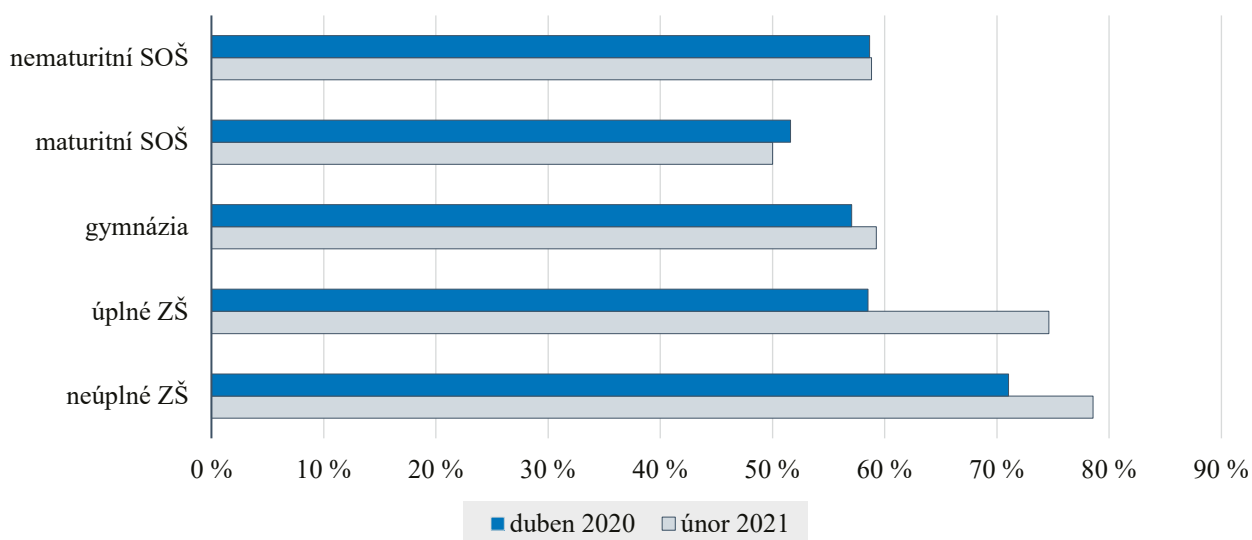
Přestože je obtížné realizovat on-line synchronní výuku (vzhledem k socioekonomickému zázemí žáků), kromě jedné výjimky se všichni žáci zapojují do výuky formou písemných úkolů, které si ve škole pravidelně vyzvedávají a doma zpracovávají. Škola má také nastavený rozvrh každodenních individuálních konzultací, o které je ze strany žáků zájem. Nastavený systém je funkční.

Pro realizaci on-line části distančního vzdělávání využívají učitelé většinou školní digitální techniku. Téměř všechny školy již nyní disponují digitální technikou v dostatečném počtu, a i když její technické parametry mohou být různé, pro realizaci on-line distanční výuky na základní úrovni postačují. Optimálním stavem je vybavení, které umožňuje učitelům v případě nutnosti realizovat on-line distanční výuku z domova, ovšem s využitím školní digitální techniky, nikoli techniky své vlastní. Na základních školách se z více než tří čtvrtin jedná o školní digitální techniku. Na středních školách jde o školní techniku z méně než tří pětín. Podíl škol, kde by digitální techniku neměla dostupnou alespoň většina učitelů, je nižší než jedno procento, přičemž mezi nimi převládají střední školy.

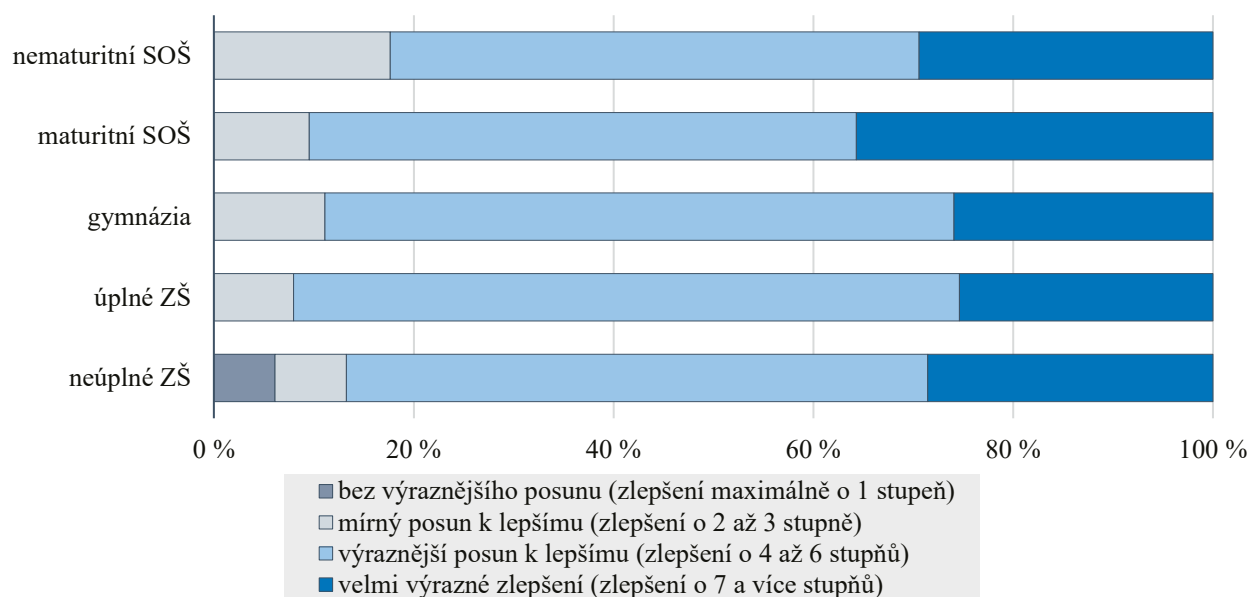
⁹ Metodika a související podklady jsou k dispozici na webových stránkách www.edu.cz (přímý odkaz-zde-).

GRAF 9 | Školy podle podílu vyučujících, kteří mají k dispozici digitální techniku (dále DT) umožňující on-line synchronní výuku (multimediální počítačové zařízení s kamerou, mikrofonom a připojením k internetu) z domova

Z porovnání situace ve využívání digitálních technologií je patrné, že nejvýraznější posun nastal u plně organizovaných základních škol, které oproti vyjádření ředitelů škol z dubna 2020 mají v letošním školním roce dostupnější školní digitální techniku v odpovídající úrovni pro zajištění synchronní výuky z domova učitelů.

GRAF 10 | Změny v podílu učitelů, kteří měli k dispozici školní digitální techniku pro realizaci on-line synchronní výuky z domova

V průběhu uplynulého roku došlo také k výraznému zvýšení digitálních kompetencí učitelů. Právě zvládnutí využívání digitálních technologií při distančním vzdělávání je oblastí, kde bylo dosaženo výrazně pozitivního pokroku. O kvalitě digitálních kompetencí učitelů se většinou ředitelé škol v době po zahájení distanční výuky na jaře 2020 mohli vyslovit jen obtížně, protože teprve v průběhu její realizace zjistili, jaké nároky na učitele v oblasti zvládnutí digitálních technologií distanční výuka klade. Z tohoto důvodu teprve s odstupem mohli hodnotit posun většiny učitelů školy na devítistupňové škále. Až na malou skupinu učitelů z prvního stupně ZŠ, kteří zřejmě zatím digitální technologie příliš nevyužívali, je patrná vysoká míra shody napříč školami. Zhruba 30 % ředitelů hodnotilo posun rozvoje digitálních kompetencí jako velmi výrazné zlepšení a 60 % jako výraznější posun k lepší úrovni.

GRAF 11 | Změny úrovně digitálních kompetencí učitelů oproti stavu před zahájením distanční výuky na jaře 2020 na škále od 1 do 9

Na úspěšný rozvoj digitálních kompetencí měla vliv podpora, která byla učitelům poskytnuta, případně kterou si sami zajistili či vyhledali. Zásadní význam mělo dostatečné množství digitální techniky a její kvalita.

Vedení školy pro nás zajistilo digitální techniku (notebooky, grafické tablety).

Pomohl mi nákup kvalitnější techniky, kterou využíváme.

V prosinci jsme dostali nové technické vybavení.

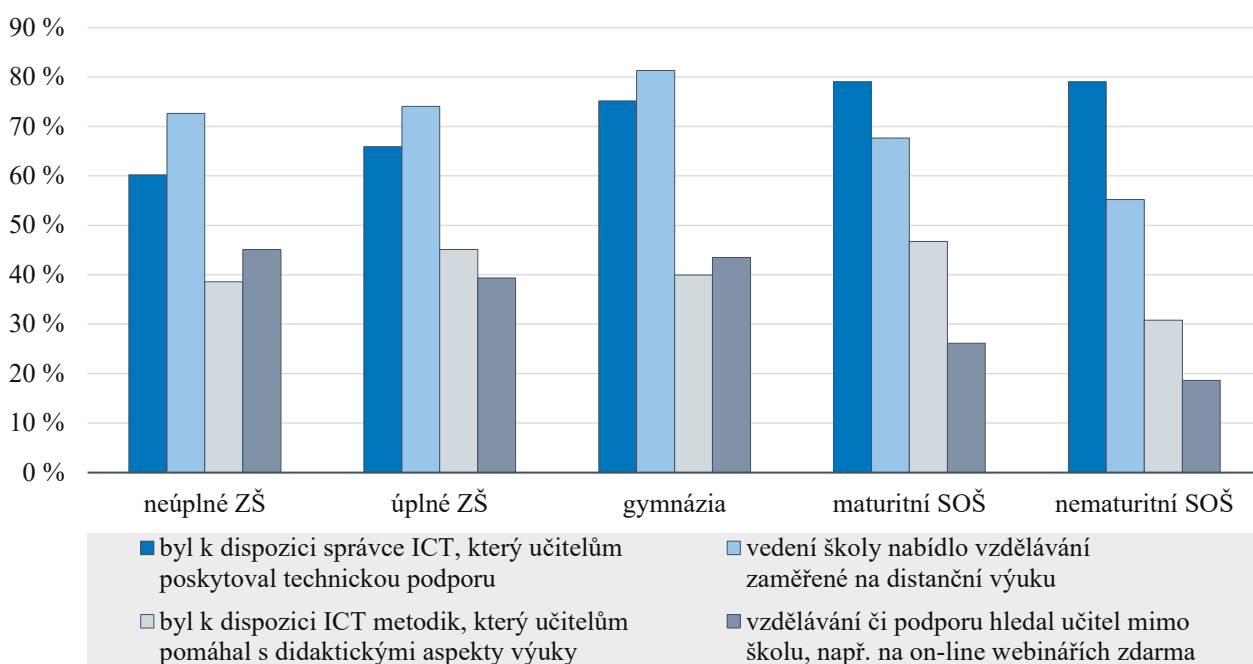
Na některých školách přetrvávala nedostatečná koordinační role, kterou měl plnit ředitel školy. Podpora pro učitele je klíčová a její absence byla chybou již na jaře, ale stejné chyby po roce distanční výuky jsou dokladem zásadního selhávání v řízení školy¹⁰.

U nás je velmi složitá situace se správcem ICT (v počítačovém vybavení ve škole je tristní situace, a navíc je z jeho strany malá ochota podpořit učitele). Musíme si pomáhat sami. Notebooky jsou každý jiný a často vzájemně nekompatibilní.

V průběhu distanční výuky jsem musela odevzdat kvalitnější počítač, dostala jsem méně výkonný a starší. Nejsem spokojena s technickou podporou. Škola má totiž k dispozici jen sdíleného ICT koordinátora, a proto je nepružné vyřizování požadavků přes zástupce ředitele.

Většina učitelů uvedla, že měli k dispozici správce ICT a vedení jim nabízelo školení zaměřené na distanční výuku. Podpora správců a metodiků ICT byla vyšší na středních školách, protože na základních školách jejich roli často plnili učitelé.

¹⁰ Na nedostatečnou koordinaci ze strany zhruba 1/3 ředitelů škol v prvním období distančního vzdělávání na jaře 2020 Česká školní inspekce upozorňovala již v tematické zprávě z května 2020. Koordináční role ředitelů škol je přitom pro úspěšné zvládnutí distančního vzdělávání naprosto stěžejní.

GRAF 12 | Podíl učitelů podle zaznamenané podpory pro realizaci distanční výuky

Příkladem je následující situace dokládající vhodnou spolupráci a podporu.

Vstřícný přístup a pomoc od učitele ICT (vzdělávání a průběžná pomoc učitelům), který pro žáky i učitele vytvořil přehledné manuály k distanční výuce. Se souhlasem žáků jsou nahrávány vyučovací hodiny, ty jsou jim k dispozici při vzdělávání doma.

Významnou roli v podpoře má dobrá pracovní atmosféra v učitelském sboru.

Podporu jsem získala díky vzájemnému učení v pedagogickém sboru. Zkoušeli jsme on-line komunikaci z pozice žáka (jak žák učitele vidí, slyší; jak vidí prezentované materiály apod.). Navíc si sdílíme zkušenosti s kolegy. Oproti jaru jsme na tom výborně. Máme výborné podmínky a náš informatik je profesionál.

Na základních školách měli v podpoře často klíčovou roli členové vedení školy.

Pan zástupce nám zasílal odkazy ke zhlédnutí videí k distanční výuce na internetu. S kolegy si vzájemně pomáháme. Vedení nám poskytlo školení na platformu Microsoft Teams. Umožnilo i přístup k interaktivním učebnicím. Zkušenosti si s kolegy ve škole předáváme navzájem.

Někteří učitelé získávali podporu i mimo školu, např. ze sociálních sítí.

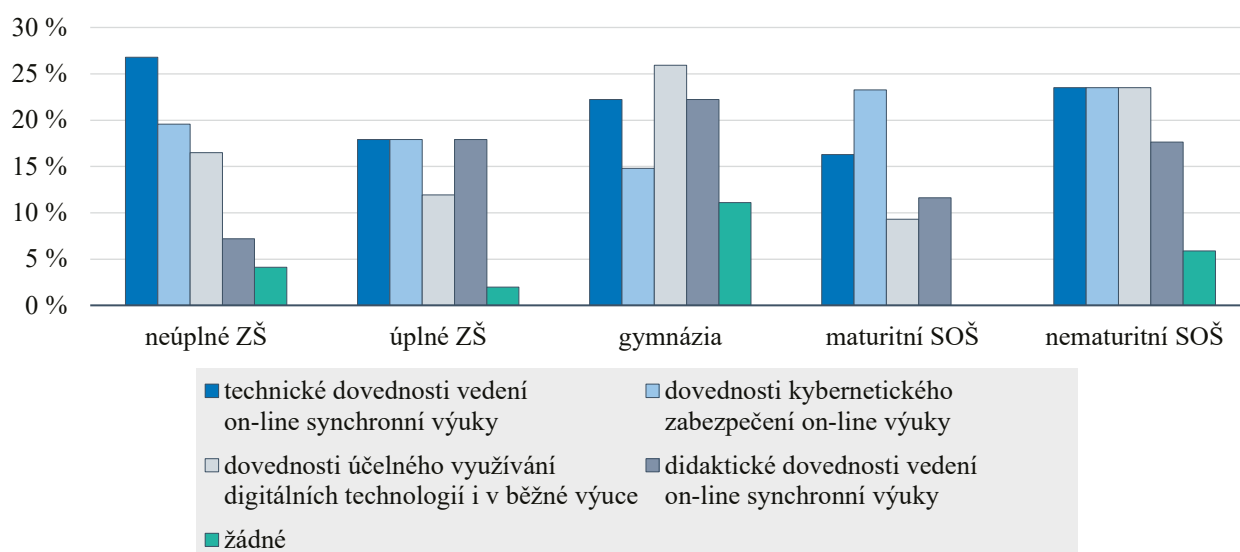
Využívám odkazy z učitelských skupin. Zúčastnila jsem se školení Google Classroom na začátku distanční výuky. Využívám samostudium, zapojuji se ve skupinách na Facebooku a konzultuji s kolegy. Využívám studnici materiálů a informací z internetu. V rámci projektu Erasmus komunikuji o problémech současného distančního vzdělávání se zahraničními pedagogy.

Jiní učitelé však více spoléhají sami na sebe.

Jsem samouk, postupuji metodou pokus–omyl. Snažím se v distanční výuce razit vlastní cestu.

Přestože je patrný výrazný posun ve zvládnutí digitálních kompetencí, vyjadřovalo vedení škol často potřebu dalšího vzdělávání učitelů v těchto dovednostech. Ve většině škol byly vzdělávací potřeby individuálně velmi různé – podle situace jednotlivých učitelů.

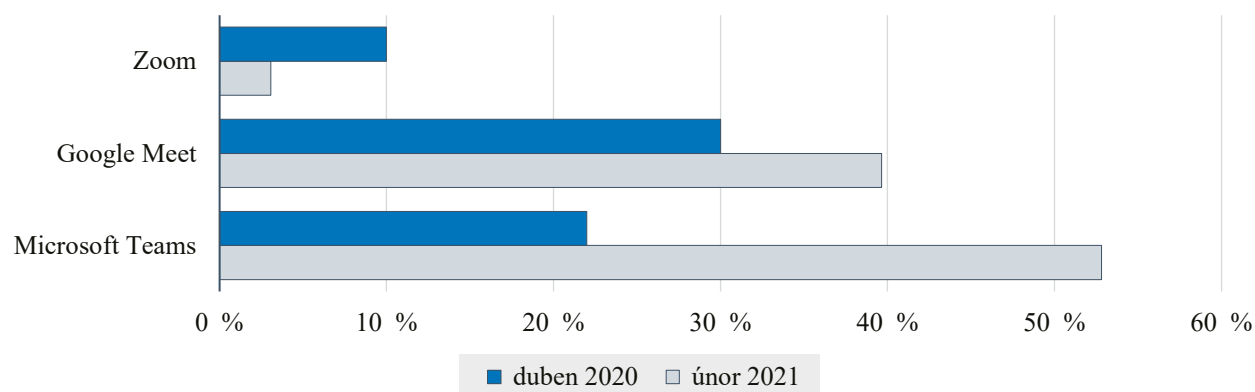
Zatímco na jaře 2020 převažovalo zaměření na základní zvládnutí digitální techniky a technické zvládnutí nástrojů pro videokonference, tak se následně přesunul zájem k ovládnutí digitálních platform pro on-line distanční výuku až po –v současnosti se výrazněji objevující – didaktické zvládnutí on-line distanční výuky.

GRAF 13 | Nejvíce postrádané dovednosti v oblasti distanční výuky a digitálních kompetencí na školách

Význam rozvoje dovedností je klíčový, ovšem pokud jej vedení školy podcení jako v následujícím příkladu, projeví se nedostatky v kvalitě distanční výuky.

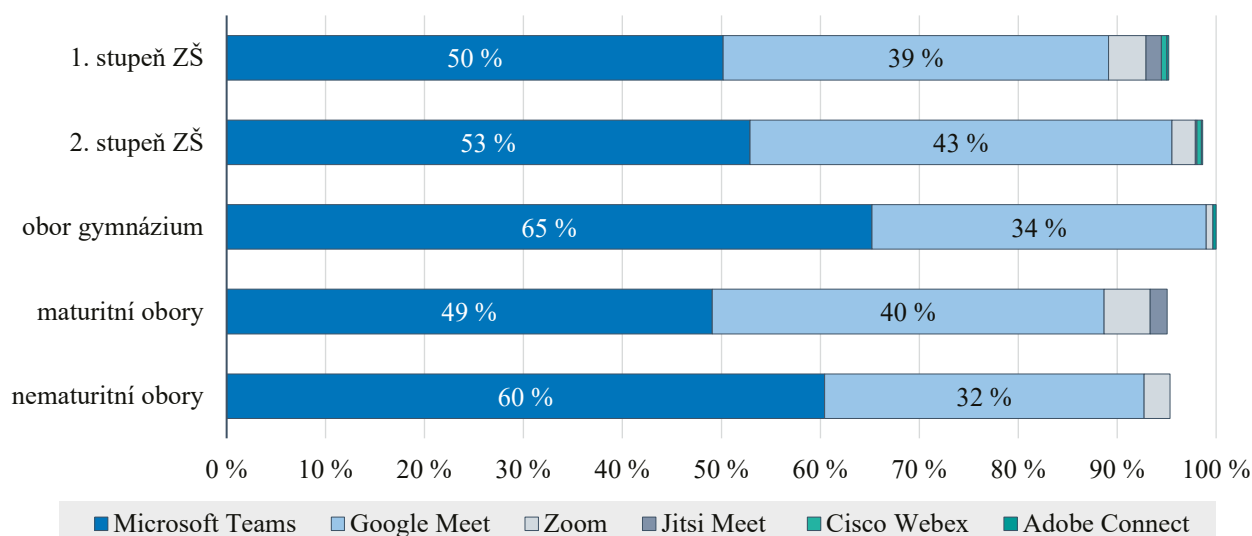
Vyučující mají nedostatečné dovednosti pro výuku v Google Classroom. Vedení školy je již průběžně neškolí, zajistilo po jednom školení pro začínající, mírně pokročilé a více pokročilé v srpnu a září 2020. Těchto školení se ale nezúčastnili všichni vyučující a vedení školy si dále neověřovalo kvalitu technického zajištění či využití nástrojů Google při průběhu distanční výuky.

Z hospitací České školní inspekce v on-line synchronní výuce vyplývá, že oproti jarnímu období školního roku 2019/2020, kdy učitelé zkoušeli různé způsoby realizace výuky, se vyskytovaly dva převládající videokonferenční systémy. Dominantně je využíván Microsoft Teams a komunikační nástroje z jarního období, jako např. WhatsApp, Skype a Facebook Messenger, se staly buď zcela minoritními, nebo se přestaly pro distanční výuku používat úplně.

GRAF 14 | Porovnání využívání videokonferenčních systémů v období zahájení distanční výuky a v současnosti

Oproti situaci z jara 2020, kdy jednotnou platformu na škole využívalo jen zhruba 50 % škol, byl zaznamenán stejný videokonferenční systém ve všech hospitovaných hodinách až v 90 % škol. Takový posun je třeba hodnotit jednoznačně pozitivně.

GRAF 15 | Využití videokonferenční systém při hospitaci on-line synchronní výuky



Mezi jinými než uvedenými videokonferenčními systémy se na základních školách nejčastěji objevoval Skype a na středních školách Discord. Na prvním stupni se mezi jinými ojediněle vyskytl WhatsApp, na středních odborných školách dokonce i Facebook Messenger.

Vysokou mírou náročnosti pro učitele, žáky i jejich rodiče je charakteristická specifická situace na prvním stupni základních škol, kde jsou žáci, kteří většinou neměli ještě výuku informatiky, a museli se tak vše postupně naučit. Ale i většina těchto žáků dnes vše zvládá na akceptovatelné úrovni, byť často díky významné počítačové či průběžné pomoci jejich rodičů.

Ve třídě došlo k výraznému zlepšení v digitálních dovednostech žáků.

Zpočátku mělo problémy více žáků, v současné době je výuka bez problémů.

U žáků ve třídě došlo k pozitivnímu posunu ve využívání digitálních technologií (zvládají ofotit např. pracovní list, stránku v pracovním sešitu mobilem, odeslat ji apod.).

Zpočátku měli žáci na 1. stupni ZŠ problémy, postupně došlo k velkému zlepšení.

Často museli učitelé poskytnout podporu i rodičům, dokud jejich děti nezískaly patřičné dovednosti samy.

Žáci již vše zvládají. Na začátku jsme chodily s paní ředitelkou i do rodin a učily i rodiče.

Zpočátku byla nutná spolupráce rodičů (hlavně při odevzdávání úkolů). Nyní již žáci vše zvládají bez problémů.

Význam aktivního přístupu vedení školy dobře ilustruje následující situace.

Od jara posun školy ve vzájemné komunikaci – nyní používá jednotný systém Zoom a zajišťuje on-line porady s učiteli. Škola dle zájmu (např. problémy v rodině) zajistila techniku žákům a tzv. předplacené karty (část byla zakoupena za pomoci zřizovatele). Vedení školy reagovalo na zájem zákonných zástupců a zajistilo i pro ně školení, kde se seznámili s tím, jak pracovat se školním systémem.

Využívání digitálních technologií pro on-line distanční výuku se za uplynulý rok výrazněji proměnilo. Jednak celkové zabezpečení digitální technikou doznalo výrazného zlepšení, ale proměnily se i využívané platformy a videokonferenční nástroje, včetně jejich sjednocení na úrovni školy a jednotlivých učitelů. Obdobně se výrazně zvýšily digitální kompetence učitelů, na jejichž intenzivní rozvoj ukazovaly již informace ze začátku školního roku 2020/2021.

6

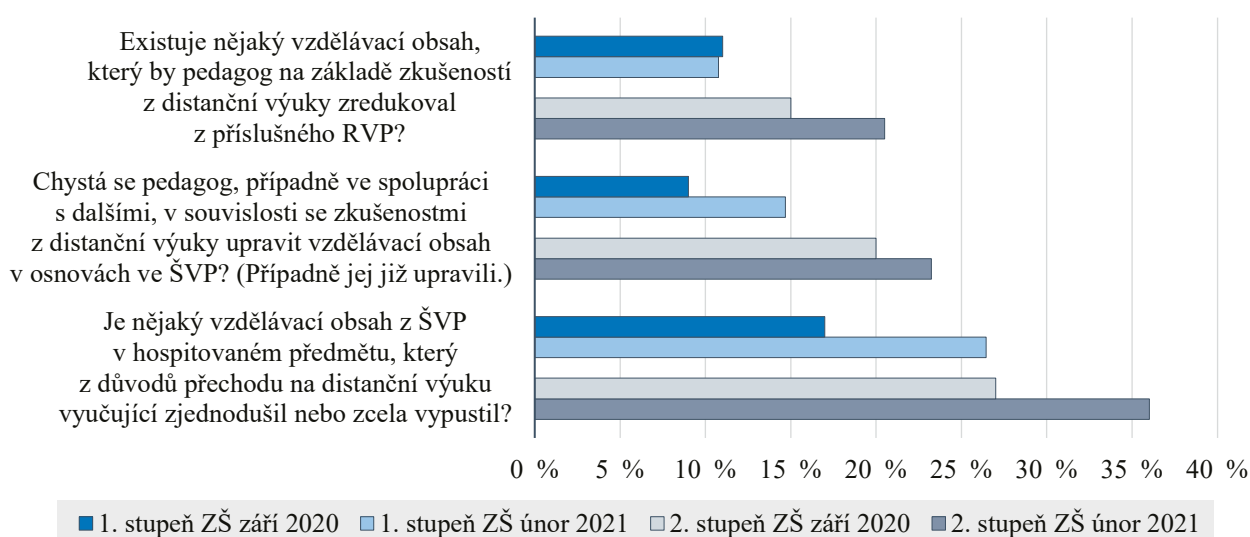
Změny vzdělávacího obsahu v distanční výuce

6 ZMĚNY VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU V DISTANČNÍ VÝUCE

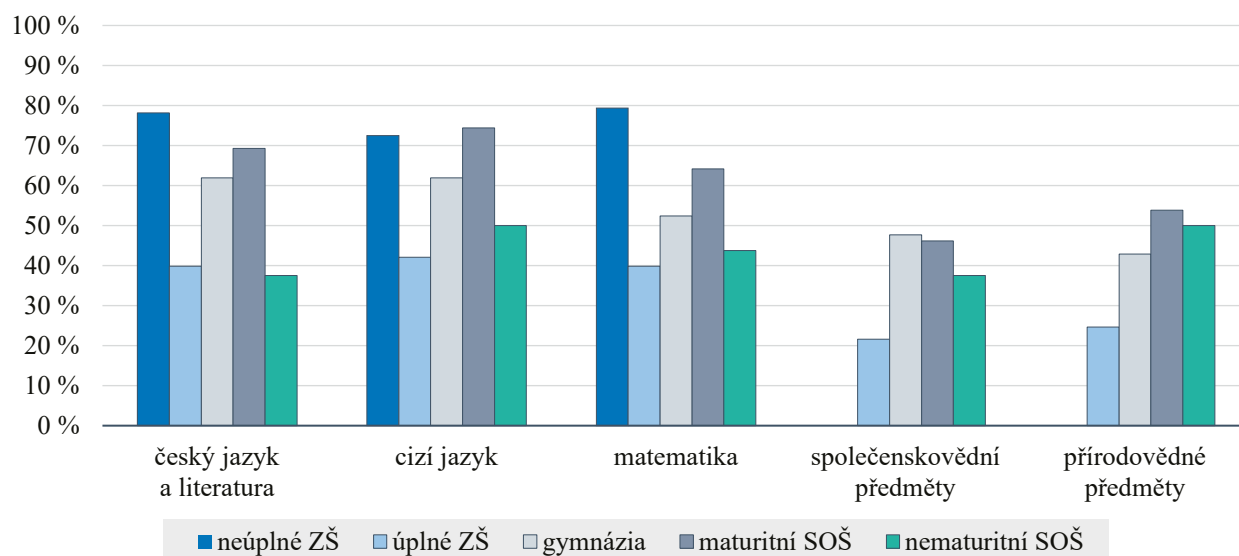
Náročnost distanční výuky a nižší efektivita procesu učení byla příčinou mnoha doporučení směřujících k redukci vzdělávacího obsahu na základní znalosti a dovednosti a jejich pečlivé procvičení. V metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v září 2020, je v základních školách položen důraz na český jazyk, matematiku a cizí jazyk a v případě středních škol na profilové předměty ve vztahu k obsahu maturitní zkoušky nebo profilu absolventa. Naopak mezi předměty, jejichž obsah mohl být významněji redukován, patří předměty výchovného charakteru. Z hospitací a rozhovorů s řediteli a učiteli v navštívených školách plyne, že se ve většině škol alespoň některé z uvedených doporučení využívá. Oproti předpokladu, který vycházel ze situace z počátku školního roku 2020/2021, se delší období distanční výuky promítlo do častějších obsahových redukcí u většiny škol. Například ve vzdělávacích oborech výchovného charakteru byl obsah zúžen jen na nezbytné dovednosti a znalosti, případně ještě výrazněji zredukován, ve více než polovině škol bez ohledu na to, zda šlo o školu základní, či střední.

Z vývoje přístupu škol a učitelů k redukci vzdělávacího obsahu je patrný vliv zkušeností z dřívějších období distanční výuky, který se promítl do větší ochoty škol a učitelů podle potřeby redukovat vzdělávací obsah. V září 2020 učitelé uváděli méně často, že provedli nebo plánují provést nějaké redukce, zatímco v únoru 2021 se v tomto smyslu vyjadřoval již mnohem větší počet z nich. Podobně i plány na redukce v ŠVP nebo návrhy na redukce v příslušném rámcovém vzdělávacím programu byly v únoru 2021 častější než na začátku školního roku 2020/2021.

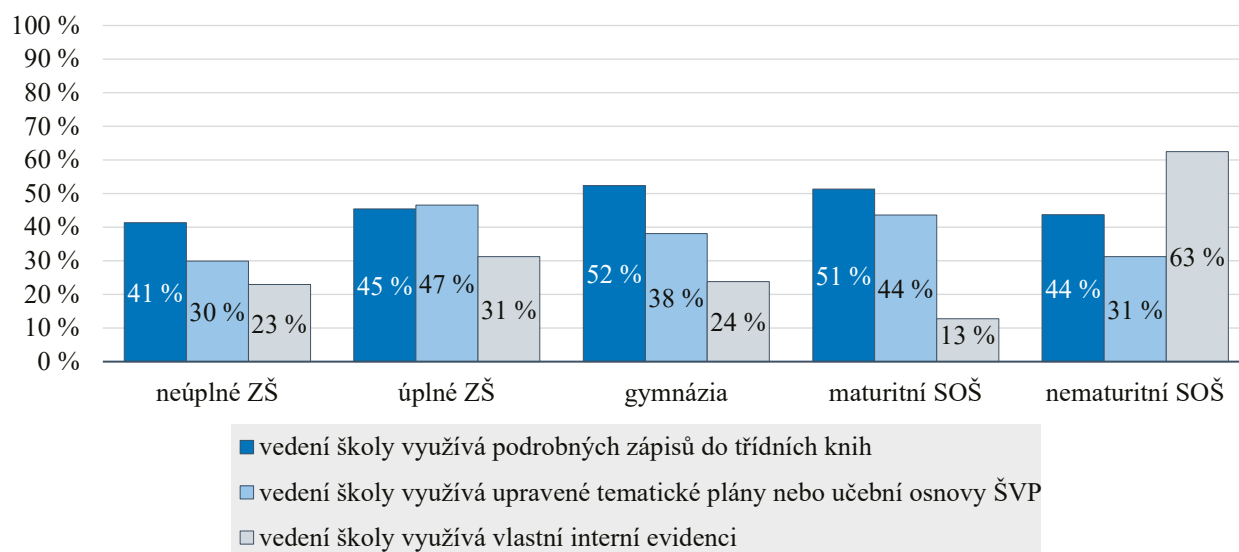
GRAF 16 | Porovnání podílu pedagogů, kteří uvedené obsahové redukce buď provedli, nebo je provedou (po období distanční výuky na jaře 2020 a po roce distanční výuky)



Na neúplných základních školách se objevují obsahové redukce v naukových předmětech ve zmenšené míře především z důvodu určitého posílení distanční výuky těchto předmětů na úkor předmětů zbývajících, ale také z důvodu častěji využívané individualizované práce se vzdělávacím obsahem.

GRAF 17 | Podíl škol, které neprovedly obsahové redukce ve školním roce 2020/2021

Kvalita řízení škol se ukazuje v přístupu k obsahovým redukčním. Doporučovaným přístupem je provádět změny ve spolupráci vedení školy a pedagogů, případně s využitím předmětových komisí. Pokud provádí obsahové změny učitelé bez spolupráce s vedením školy, jde o doklad rezignace vedení školy na kurikulární práci a o nedůslednost v řízení vzdělávacího procesu ve škole ze strany jejího ředitele. Základním předpokladem pro zásahy do vzdělávacího obsahu je ale průběžné sledování, jak se daří předpokládaný vzdělávací obsah v distanční výuce naplňovat. Pro sledování vedení škol nejčastěji využívalo třídní knihy, které ale většinou obsahují jen stručné informace o vzdělávacím obsahu (často jde o téma hodiny, které se může i opakovat, z něj se dá obtížně zjistit, do jaké míry se žákům dařilo zvládnout vzdělávací obsah, navíc třídní kniha bez časového plánu témat není oporou pro sledování, zda se vše stihne). Využitelnější informace bývají v učebních osnovách nebo tematických plánech. Pro účely sledování změn vzdělávacího obsahu se však mohou hodit zejména interní nástroje, které byly školám doporučovány v Doporučení pro organizaci vzdělávání a práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2020/2021, které vydala Česká školní inspekce v srpnu 2020 (k dispozici na webových stránkách České školní inspekce, přímý odkaz -zde-).

GRAF 18 | Způsoby sledování změn obsahu vzdělávání v důsledku distanční výuky vedením školy (na počátku 2. pololetí školního roku 2020/2021)

Příkladem mohou být různé přehledy, které pro vedení školy vypracovali učitelé. Může jít o celkové přehledy za delší časové období.

Vedení má přehled učiva (podle předmětů a jednotlivých tříd), které nebylo probráno v minulém školním roce, včetně uvedení data, dokdy je v plánu dobrání učiva, a v současnosti i přehled neoddučeného učiva k 1. pololetí 2020/2021.

Všichni učitelé v září vypracovali přehled učiva, které nebylo odučeno v průběhu loňského školního roku.

Vedení si vytváří souhrnnou evidenci od všech vyučujících jednotlivých předmětů a tříd podle oblastí, jaké výstupy byly zcela splněny a jaké byly částečně redukovány, které obsahy byly převedeny do dalšího ročníku, případně učivo, které bylo vypuštěno.

Vedení získává pravidelné zprávy od všech vyučujících o postupu výuky podle tematických plánů i ŠVP (i s ohledem na loňský školní rok); předmětové komise zpracovávají navrhované změny pro úpravu tematických plánů předmětů na začátku školního roku a znovu v okamžiku opětovného zavedení distanční výuky.

Za pololetí jednotlivé předmětové komise sepsaly souhrn změn v tematických plánech, úpravy rozsahu jednotlivých vzdělávacích celků. Vše bylo projednáno s vedením školy a posláno na pedagogické radě.

Případně mohou posloužit i přehledy průběžné, které vedení školy slouží i ke sledování a hodnocení průběhu distanční výuky prostřednictvím hospitací.

Učitelé pravidelně každý pátek písemně informují vedení školy o probraném učivu.

Vedení školy přesně eviduje stav probraného učiva v tabulkách ve Wordu, má i detailní přehled o pokrocích u jednotlivých žáků.

Vedení sleduje pravidelně změny v obsahu vzdělávání na pravidelných on-line poradách. Ředitelka školy má přehled také prostřednictvím hospitací a následných rozhovorů s učiteli.

Učitelé každý měsíc zasílají přehled probrané látky, shrnutí pokroku žáků a celkové hodnocení distanční výuky.

Nebo to mohou být přehledy, které slouží především samotným učitelům.

Učitelé si vedou vlastní evidenci úprav rozsahu učiva.

Učitelé vedení předkládají vlastní portfolia, kde shromazďují použité učební materiály a komentují pokrok žáků.

Rozsah změn, které přímo vedení školy nebo předmětové komise ovlivnily, odpovídá sledovaným změnám v jednotlivých předmětech. V případě neúplných základních škol byl obsahové redukce méně časté z výše uvedených důvodů, a proto je nižší podíl škol, kde byl redukován obsah z rozhodnutí vedení školy.

Specifickým obsahem je rozvoj praktických dovedností především ve středních odborných školách. Většinu z praktických dovedností samozřejmě není možné získávat distanční výukou a jejich absence může v budoucnu výrazně zkomplikovat uplatnění absolventa v profesním životě. Z tohoto důvodu vedení středních odborných škol spolu s učiteli hledalo od podzimního přechodu na distanční výuku cesty, jak zajistit svým žákům alespoň nějakou kompenzaci pro získání praktických dovedností. Některé ze sledovaných škol se např. snažily maximálně využít nejrůznější podpory, kterou měly dostupnou a která je použitelná při on-line synchronní výuce.

Při odborné praxi a odborném výcviku škola využívá například odborné elektronické učebnice od spřízněných škol, které je vytvořily v rámci evropských projektů. Dále využívá materiály, které obdržela od firem, kde žáci vykonávají odbornou praxi nebo odborný výcvik. Škola získává také materiály od cechů, například cechu malířů.

Jiné střední školy v některých oborech vzdělání využívají možnosti realizovat praktické činnosti doma.

Škola se snaží žáky motivovat k samostatné odborné práci v domácím prostředí, vyučující zadávají praktické dovednostní úkoly (často jim pedagogové nahrávají videa technologických postupů a zasílají žákům fotodokumentaci). Po domácí realizaci zadaných úkolů (příprava menu, slavnostních tabulí, míchaných nápojů, studené kuchyně) jsou žáci zváni do školy k individuální konzultaci a získání zpětné vazby od pedagogů. Výše uvedené postupy jsou konzultovány ze zákonnými zástupci žáků, aby byla získána jejich podpora.

Odborný výcvik je vyučován jednu on-line hodinu denně, kromě teorie probíhá i zadávání praktických domácích úkolů dle příslušných oborů (truhláři – výroba krmítek, kuchaři – pečení cukroví, číšníci – krájení nudlí) a individuální konzultace.

Mistři odborného výcviku se připojují 2x denně on-line u oboru kadeřník, u oboru kuchař-číšník 1x denně a zadávají samostatnou práci (normování, postupy, využívají možnosti vařit doma).

Častým způsobem řešení nemožnosti realizace odborného výcviku je také soustředění teoretické výuky do období distanční výuky a naopak upozadění teorie v čase, kdy mohou být praktické činnosti vykonávány.

Takový postup ovšem předpokládá a předpokládá, že se žáci vrátí alespoň v malých skupinách do škol nebo na pracoviště odborného výcviku.

Prozatím se rozsah nezměnil – v prosinci, kdy byli žáci ve škole, nebyla vyučována teorie, ale pouze učební praxe v blocích.

Momentálně škola klade důraz na teoretickou přípravu, po návratu do škol bude pozornost více zaměřena na praktické dovednosti.

Odborný výcvik je realizován v plném rozsahu 6 hodin. Z toho cca 1,5 hodiny (90 minut) – on-line synchronní výuka; poté je zadána samostatná práce – úkol na další 4,5 hodiny. Práci žáci odevzdali učiteli na konci 6. hodiny. Většinou se jednalo o vypracování daného úkolu, písemný popis a nafocení, případně i přeposlání vypracovaného úkolu apod.

Jakmile to bylo možné, přistoupila škola k individuální výuce, protože disponuje 30 učiteli odborného výcviku, je schopna zajistit individuální výuku i 30 žákům denně, na žáka vyjde tato výuka cca 1x týdně.

V uplynulém roce bylo zřetelně možné sledovat proměny v přístupu ke vzdělávacímu obsahu. Po jarním období roku 2020 významná skupina škol očekávala pro nový školní rok 2020/2021 relativně standardní prezenční výuku, přerušovanou případně krátkými výpadky v důsledku karanténních opatření apod. Dlouhé období distanční výuky však přimělo vedení mnoha škol k přehodnocení přístupu k obsahovým redukcím, přičemž pro přístup ke vzdělávacímu obsahu mnoho škol využilo také dostupná doporučení vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy i dalších institucí, včetně České školní inspekce. Největším problémem však zůstává praktická výuka v některých oborech odborného vzdělávání, kterou není možné zredukovat, ale není ji samozřejmě možné ani nahradit distanční výukou.

7

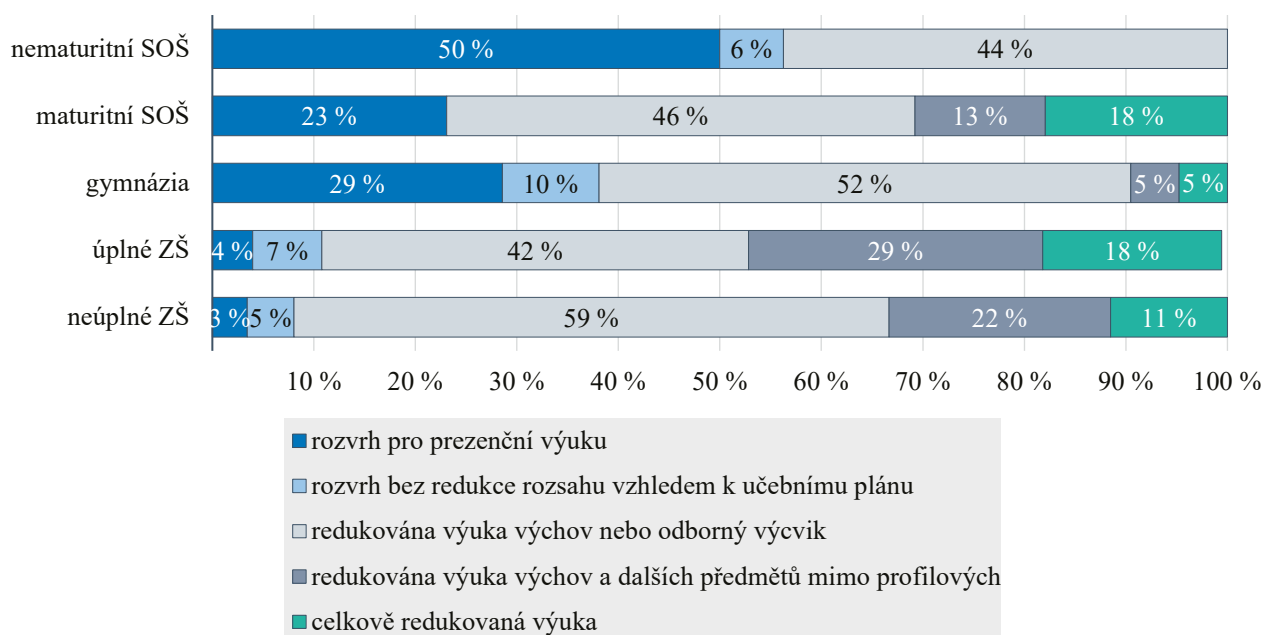
Změny v organizaci distanční výuky

7 ZMĚNY V ORGANIZACI DISTANČNÍ VÝUKY

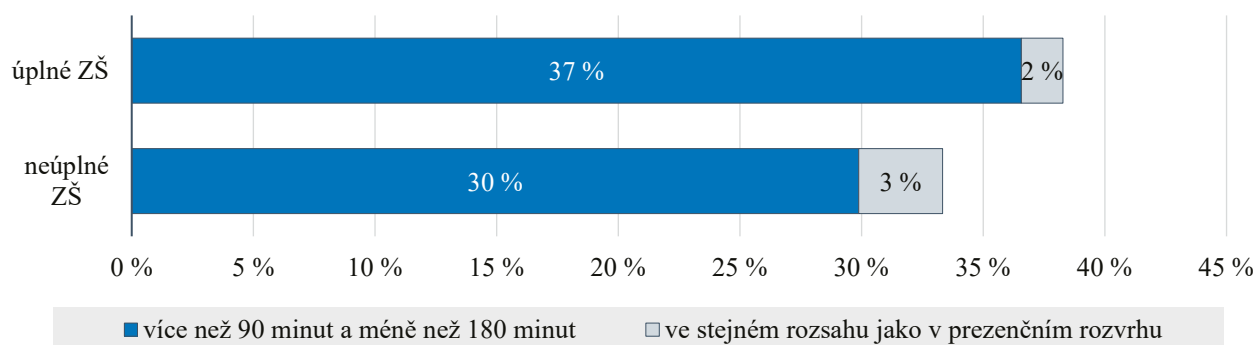
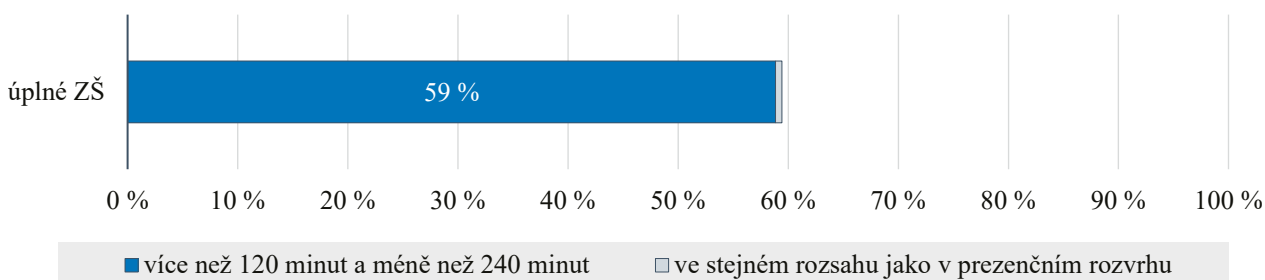
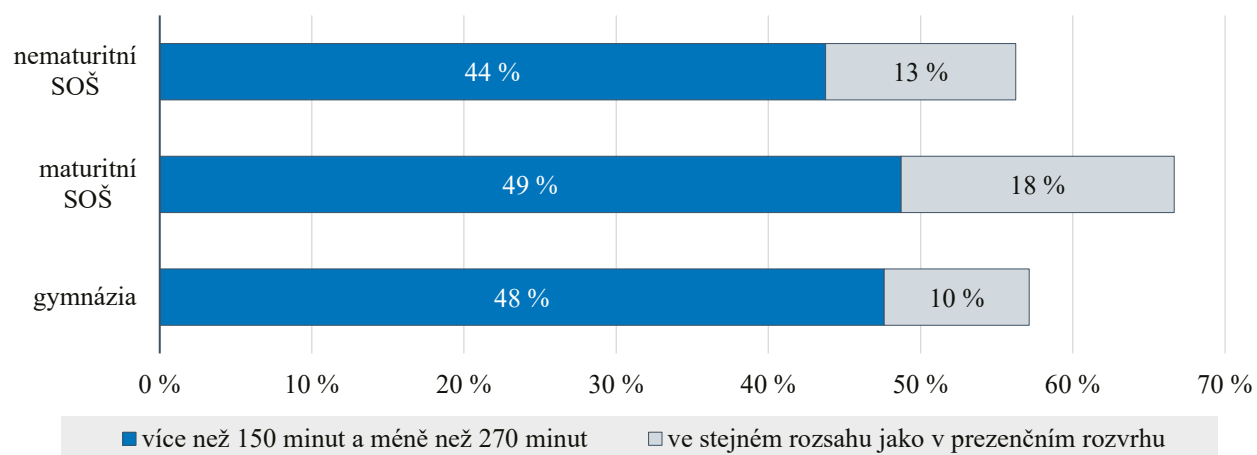
Ve shodě se zmiňovaným metodickým doporučením pro vzdělávání distančním způsobem vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy je při organizaci on-line distanční výuky možné rozlišit tzv. synchronní a asynchronní část. Standardní hodiny synchronní výuky se odehrávají ve videokonferenčním systému, kdy jsou žáci přihlášení a zároveň s nimi je zpravidla přihlášen i učitel. Naproti tomu asynchronní výuka spočívá v plnění vzdělávacích povinností žákem v čase, který si sám zvolí, a bez přítomnosti učitele. Už v jarním období loňského školního roku část učitelů zjistila, že je synchronní výuka mnohem efektivnější, pokud se jí účastní menší počet žáků a pokud její délka koresponduje s věkem žáků, resp. s jejich schopností udržet pozornost. Zmiňované metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy uvádí i vhodný rozsah synchronní výuky. Z těchto důvodů, ale i z důvodů uvedených v předchozí kapitole, byl v období po začátku školního roku 2020/2021 v mnoha školách upraven rozvrh pro on-line distanční výuku tak, aby nebyl pouhým klonem rozvrhu pro výuku prezenční, ale aby zohledňoval specifickou situaci a možnosti distančního vzdělávání. V jarním období minulého školního roku byla pravidelná výuka každý den v méně než polovině základních škol, naproti tomu po roce zkušeností s distančním vzděláváním probíhá on-line distanční výuka téměř na všech školách pravidelně každý den.

V základních školách byla většinou redukována alespoň výuka výchov, ale často i výuka dalších předmětů. Naproti tomu na středních školách byla výrazně zastoupena výuka podle rozvrhu, která ovšem obtížně může být efektivní. Častý argument pro zachování rozvrhu, aby si žáci nemuseli zvykat na jiný rozvrh, je sice v něčem pochopitelný, ale v žádném případě nevyváží problémy, které on-line distanční výuka podle rozvrhu způsobuje.

GRAF 19 | Podíl škol podle změny v zastoupení předmětů v rozvrhu distanční výuky (rozvrh bez redukce rozsahu vzhledem k učebnímu plánu znamená výuku všech předmětů v jiném uspořádání než podle rozvrhu pro prezenční výuku)



Distanční výuka podle rozvrhu pro prezenční výuku nemusí vždy znamenat jen synchronní výuku. Často jde o zhruba 50 % synchronní výuky a zbývající výuka je asynchronní. Přesto je podíl škol, zvláště těch středních, které vyučují synchronním způsobem v rozsahu mnoha hodin, vysoký. U základních škol došlo k určitému snížení podílu škol, které vyučují bez redukce předmětů, v jarním období minulého školního roku šlo o zhruba 14 %, zatímco v současnosti je to méně než 10 %.

GRAF 20 | Průměrný denní rozsah on-line synchronní výuky na 1. stupni ZŠ**GRAF 21 | Průměrný denní rozsah on-line synchronní výuky na 2. stupni ZŠ****GRAF 22 | Průměrný denní rozsah on-line synchronní výuky na SŠ**

Vyšší rozsah synchronní výuky není sice zapovězen, ale z pedagogického i psychologického hlediska jsou rozsahy uvedené ve vydaném metodickém doporučení horní hranicí. Možná dobře míněná snaha vedení škol i učitelů co nejvíce nahradit synchronní výukou prezenční výukou si vybírá nebo ještě vybere daň v podobě nízké efektivity výuky, vysoké míry vyčerpanosti, ale i psychických problémů žáků i učitelů a vlastně i celých rodin.

Hlavním důvodem vyššího rozsahu synchronní výuky bylo rozhodnutí vedení školy ve shodě s učiteli. Často školy poukazyvaly na zkušenosti s jarním obdobím loňského školního roku a nedostatečnost nižšího rozsahu synchronní výuky. V případě základních škol se asi u desetiny škol na rozhodnutí podílel buď tlak rodičů na vyšší zastoupení synchronní výuky, nebo minimálně dohoda s rodiči na vyšším rozsahu.

Délka vyučovací hodiny synchronní výuky se na základních i středních školách pohybovala nejčastěji okolo 45 minut (nejvíce v 82 % hodin na gymnáziích a nejméně v 63 % hodin v nematuritních oborech). Vyšší zastoupení měly ještě hodiny v kratším trvání okolo 35 minut (nejvíce v 26 % hodin v nematuritních oborech a nejméně v 6 % hodin z gymnázií). V jednotkách procent se vyskytovaly hodiny, které byly delší než 45

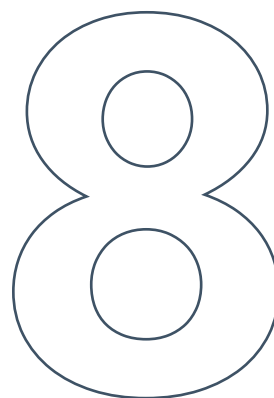
minut (na středních školách často 90 minut, na základních školách 60 minut, ojediněle se vyskytly i hodiny v délce 3 a více hodin). Jen na prvním stupni měly významnější zastoupení hodiny s délkou okolo 25 minut.

Rozsah synchronní výuky ani počet hodin nemusí automaticky znamenat neefektivní realizaci on-line distanční výuky. Mezi navštívenými školami byly i takové, které sice uváděly delší rozsah synchronní výuky, ale její podoba se liší od výše popsaného standardu. Jedná se o střídání přímé synchronní výuky, kdy učitel realizuje výuku se všemi žáky ve videokonferenčním systému, a „synchronně řízené“ asynchronní výuky, kdy žáci pracují na zadaných úkolech a učitel je k dispozici pro konzultaci, zpětnou vazbu apod. Distanční výuka tohoto typu je zvláště vhodná u žáků na prvním stupni ZŠ a její délka může být celkově i 3 až 4 vyučovací hodiny s přestávkami, pokud souhrnná délka synchronní výuky u průměrného žáka nepřesahuje výrazněji 60 minut.

Zajímavým příkladem 30 minut trvající synchronní hodiny a jejího propojení s asynchronní výukou je následující situace v jedné z navštívených škol.

Dvě vyučující na 1. stupni vyučují následujícím způsobem. Výuka je zorganizovaná do skupin, střídají se 30minutové vyučovací hodiny on-line výuky s 30 minutami asynchronní samostatné práce žáků, ve výuce využívají výukové a zpětnovazební aplikace, které jednak zinteraktivňují výuku, jednak umožňují vyučujícím sledovat výsledky žáků. Obě stanoví cíle hodin ve vztahu k tomu, co žák bude dělat, a poskytují formativní zpětnou vazbu v průběhu celé hodiny.

Distanční výuka je pro všechny účastníky – učitele, žáky i rodiče – stále svým způsobem novou zkušeností a i přes postupné zkvalitňování její organizace, které se odráželo nejen v úpravách rozvrhu, délce synchronní výuky, ale i v délce a organizaci vyučovacích hodin, je stále patrná snaha některých škol překlápět prezenční výuku do synchronní výuky v poměru blízkém poměru 1:1. Oproti jarnímu období minulého školního roku došlo u řady škol k pozitivní změně spočívající ve snížení počtu žáků v synchronní výuce, zkrácení délky apod. Bohužel především na středních školách přetrvává tendence maximalizace rozsahu synchronní výuky.

A large, hollow outline of the number 8, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: one on the left and one on the right, both extending from the left and right edges of the page respectively towards the center.

8

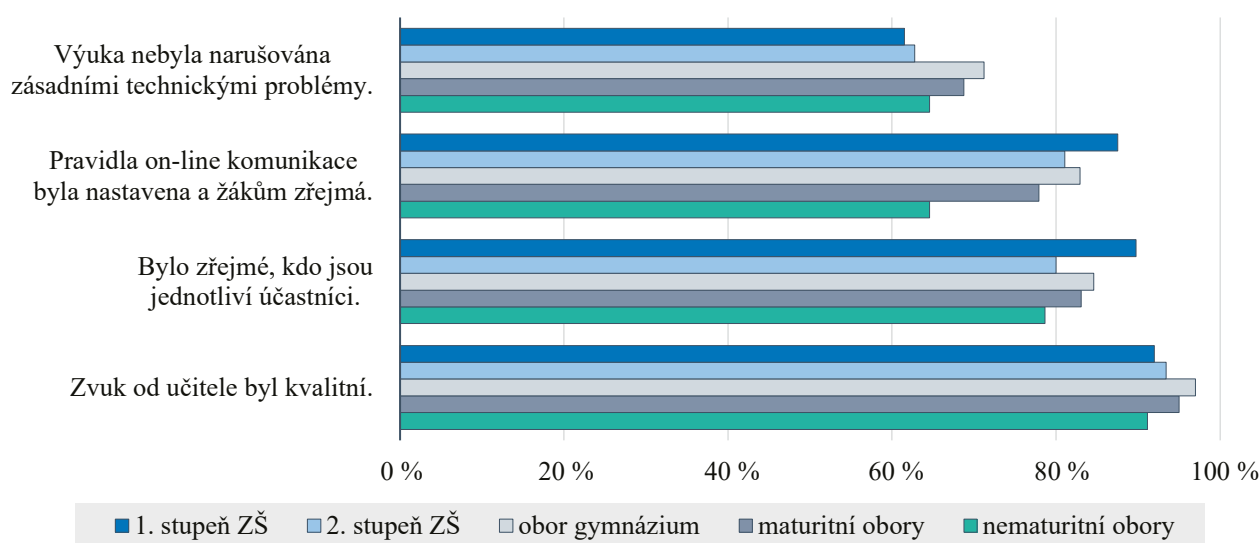
Synchronní výuka

8 SYNCHRONNÍ VÝUKA

Realizace distanční výuky předpokládala proměnu tradičně pojímané výuky minimálně ve dvou oblastech. První se týká zvládnutí digitálních technologií a specifík on-line distanční výuky, druhá pak důsledného využívání efektivních přístupů k učení žáků.

Předpokladem kvalitní synchronní výuky je zajištění bezpečného on-line prostředí. Téměř ve všech navštívených on-line hodinách bylo zajištěno, aby se do ní nemohl připojit nikdo jiný než žáci a učitelé (nejvíce v hodinách na gymnáziích – 100 % – a nejméně v hodinách na 1. stupni ZŠ – 97 %). Podobně byl ve většině hodin při synchronní výuce zajištěn kvalitní přenos zvuku učitele. Problematictější v některých hodinách byl návyk standardních přihlašovacích jmen u žáků, zvláště tehdy, když nejsou ve výuce využívány kamery. Nejslabším místem technického zvládnutí výuky byl relativně vysoký výskyt technických problémů na straně žáků i učitelů.

GRAF 23 | Četnost znaků zvládnutí digitálních technologií v synchronní výuce



Celkově je z uvedeného dobře patrné, že většina učitelů zvládla digitální technologie na takové úrovni, aby mohli on-line synchronní výuku alespoň na základní úrovni realizovat. Ve školách, jejichž pedagogové již v jarním období loňského roku měli rozvinutější digitální kompetence a více využívali digitální technologie pro distanční výuku, se v hodinách uvedené znaky vyskytují v mírně vyšší četnosti (okolo 5 %) oproti školám, které byly nejméně rozvinuté. Potvrzuje to určitý význam nárůstu škol v digitalizaci výuky, který byl uváděn v tematické zprávě České školní inspekce reflektující období distanční výuky na jaře 2020, ale zároveň také vysokou míru dorovnání úrovně ostatních škol v kontextu dlouhého období on-line distanční výuky.

Přístup k digitálním technologiím vhodně ilustruje následující názor jednoho z učitelů.

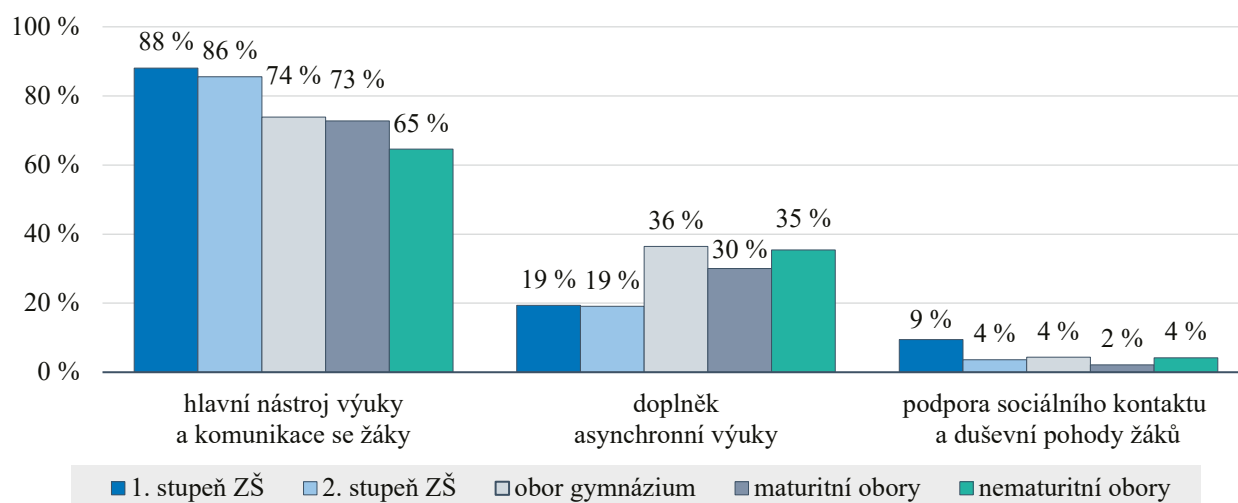
Máme výborné nástroje aplikační Edupage a MS Teams. Naše škola je dobře vybavená a já jsem se hodně zdokonalila v ovládnutí těchto aplikací.

Jedním ze specifík distanční výuky je nutnost funkčního provázání synchronní a asynchronní výuky a podpora sociálních kontaktů, které jsou v době pandemie omezeny. Při hodnocení distanční výuky realizované v jarním období roku 2020 více než polovina žáků uvedla, že jim nejvíce scházelo potkávání se se spolužáky. Je tedy zřejmé, že čím déle distanční výuka trvá, tím více roste potřeba žáků potkávat se se spolužáky a roste také podíl žáků, pro které je absence sociálních kontaktů jednou z největších nevýhod distanční výuky.

Z hospitované on-line výuky je patrná snaha propojovat synchronní a asynchronní výuku, byť v mnohem menší míře, než by bylo žádoucí. Negativním zjištěním, v kontextu výše uvedeného, je pak velmi nízký výskyt hodin, které by cíleně podporovaly sociální kontakt a duševní pohodu žáků, alespoň tedy do té míry, do jaké je to v distančním režimu možné. Vzhledem ke zmíněné absenci možnosti setkávat se se spolužáky

je malý prostor, který je v hodinách dáván podpoře sociálního kontaktu a duševní pohody žáků, opravdu alarmující. Naznačuje totiž upozadění zájmů žáka a jeho rozvoje ve prospěch probrání vzdělávacího obsahu, což je sice přístup z jistého hlediska pochopitelný, ale s ohledem na velmi dlouhé období distanční výuky jistě nevhodný. Podíl hodin s cílenou podporou sociálního kontaktu a duševní pohody žáků by měl být zastoupen alespoň v jedné čtvrtině hodin, aby distanční výuka měla charakter vyváženějšího vzdělávání. Z dlouhodobého hlediska má právě nízký podíl takto cílených hodin vliv na vyšší výskyt psychických problémů u žáků tak, jak o něm informují v posledních týdnech psychologové nebo dětsí lékaři. Určitou, alespoň částečnou kompenzací mohou být pravidelně zařazované třídnické hodiny.

GRAF 24 | Způsoby využívání videokonference v rámci synchronní výuky



Zásadní důležitost podpory komunikace a rozvoje sociálních dovedností si však někteří učitelé uvědomují a v praxi realizují.

Žáci se připojují ještě před hodinou, a to si povídáme o všem možném, i po skončení hodiny zůstáváme déle o 5 minut v kontaktu, a tím nahrazujeme osobní kontakt.

Zlepšila se komunikace žáků s učiteli, v případě, kdy něco neví, ozvou se, dokážou si říci o pomoc, často docházejí na konzultační hodiny do školy.

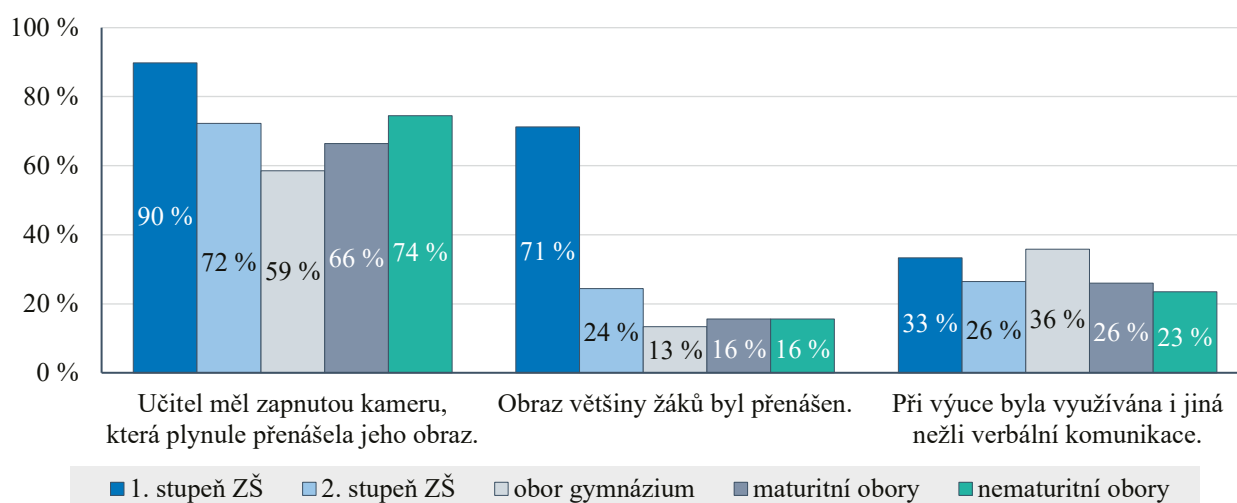
Podařilo se prosadit, aby žáci ztratili ostych při komunikaci ve virtuální třídě, mají rozumnou sebedůvěru se ozvat, přihlásit ve virtuální výuce, nebojí se chyb, nebojí se sdělit své pocity.

Lidský přístup, navázání sociálních kontaktů, třídnické hodiny jednou týdně (žáci sdělují, co se jim dařilo, co ne, svoje zkušenosti apod.).

Význam komunikace pro učení dobře ilustruje i následující příklad z výuky.

On-line hodiny probíhaly ve výrazně příjemnější atmosféře tam, kde učitelé s žáky komunikovali nejen o učivu, ale projevovali zájem o jejich život a názory. Tito učitelé dokázali žáky přirozeně vést k uvažování nad problémem a vlastnímu hledání jeho řešení, využívali názorné pomůcky – věci, s nimiž se žáci běžně v reálném životě setkávají. Komunikovali se žáky v průběhu celé hodiny, vyzývali je k vyjádření ne/souhlasu s tvrzením svým i ostatních a zdůvodňování vlastního názoru. Sami sebe upozadili, byli „manažery“ vzdělávacího procesu.

Podobně zásadní význam má podpora neverbální komunikace a vizuálního kontaktu. Je proto velmi negativním zjištěním, že ve velkém podílu hospitovaných on-line hodin mělo mnoho žáků vypnutou kameru. Podobně zářezující je i více než 40 % hodin na gymnáziích, kdy kameru nepoužíval učitel. Navíc je dobře patrné, že i žáci gymnázií využívají kameru při synchronní výuce nejméně často. Vizuální kontakt je pro učitele i žáky nezbytnou součástí komunikace a jeho absence výrazně zvyšuje nároky na soustředění a snižuje úroveň psychické pohody nutné pro efektivní učení.

GRAF 25 | Způsoby využívání kamery a dalších prostředků neverbální komunikace

Digitální prostředí nabízí celou řadu nástrojů mimo videokonferenční systémy, které mohou poskytovat zpětnou informaci učiteli. Případně je možné využít jejich vizuálních výstupů pro didaktické zpracování obsahu apod.

TABULKA 2 | Využívané digitální nástroje pro zpětnou vazbu nebo vizualizaci vzdělávacího obsahu u hospitovaných učitelů

	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	obor gymnázium	maturitní obory	nematuritní obory
sdílené nástěnky a tabule (Padlet, Linoit, Jamboard, Whiteboard, ...)	33 %	33 %	46 %	37 %	22 %
kvízové a zpětnovazební aplikace (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Socrative, Quizizz, ...)	28 %	35 %	39 %	28 %	24 %
aplikace pro tvorbu formulářů (Google Formuláře, Microsoft Forms, FreeOnlineSurveys, ...)	31 %	46 %	48 %	36 %	24 %
myšlenkové mapy (MindMup, Coogle, MindMaps, Miro, Wordclouds, WordArt, AnswerGarden, ...)	7 %	8 %	9 %	9 %	4 %

Jestliže technické zvládnutí distanční výuky je ve většině škol na dobré úrovni, tak specifika on-line distanční výuky se daří respektovat jen částečně. Přesto, respektive právě proto uvádějí někteří učitelé zvládnutí specifík distanční výuky jako to, co se jim daří.

Pravidelné zařazování interaktivních prvků do on-line hodin, sdílené prezentace, krátké procvičování učiva přes aplikace Kahoot!, vyučující pravidelně sleduje reporty z aplikací, jak se kdo účastnil aktivit, doptávání se žáků na porozumění učiva.

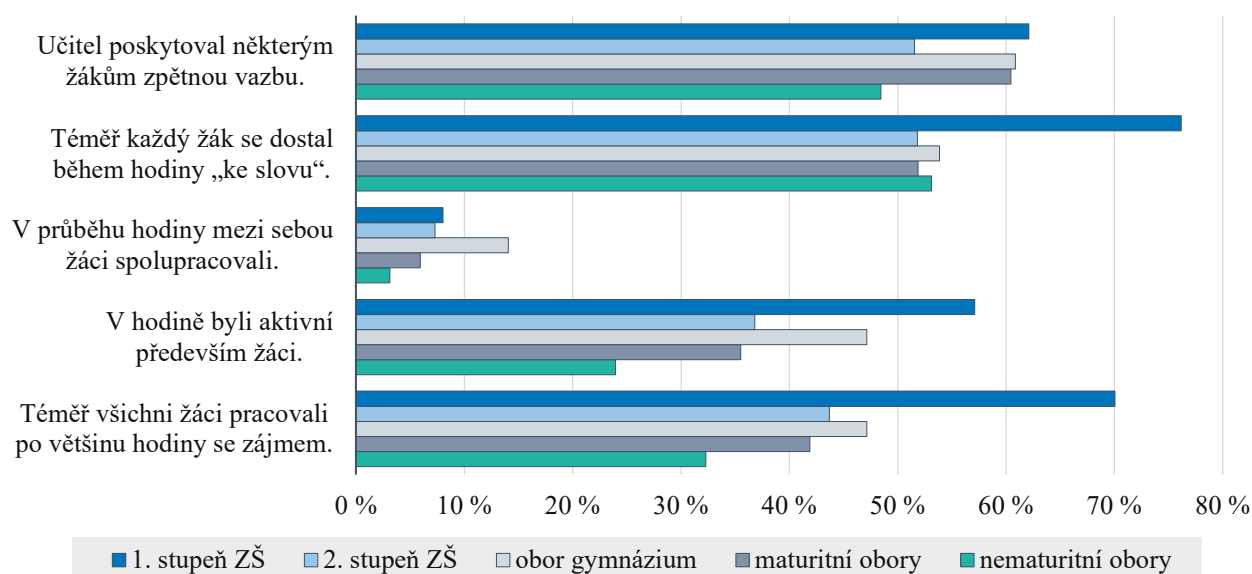
Být s žáky často on-line, komunikovat, podporovat je, dávat jim zpětnou vazbu – prostě být s nimi v kontaktu.

Osvědčily se některé úlohy, návratnost úkolů je větší, když pracujeme i s těmito systémy: Umíme to, Duolingo apod. Dále střídát úkoly, ozvláštňit je. Pravidelně se stýkáme na meetech.

Druhou oblastí je přizpůsobení didaktických metod speciální situaci on-line synchronní výuky. Výskyt znaků dokládajících možnou aktivizaci žáků v hodině se liší od běžné prezenční výuky. Zřetelně se ale ukazuje, že se často velmi obtížně daří zapojovat žáky do výuky a dominantní organizační formou práce je vlastně frontální výuka. O to více je samozřejmě potřeba ocenit hodiny, ve kterých žáci spolupracovali, případně byla využita skupinová práce (v průměru 6 %) nebo práce ve dvojici (v průměru jen 4 %), jakkoli je zřejmé, že se tak bohužel dělo jen v malé míře. V tomto kontextu je třeba vnímat, že současné úpravy nástrojů pro videokonference již umožňují využívat rozdělení třídy do skupin. Vzhledem k tomu, že mimo synchronní

výuku mají žáci mnohem méně možností pracovat ve skupinách, by podíl využití těchto organizačních forem vzhledem k vysoké potřebě žáků potkávat se se spolužáky měl být výrazně vyšší.

GRAF 26 | Znaky dokládající zapojení žáků do výuky



Pro zkvalitňování on-line distanční výuky má zásadní význam podpora vedení školy. Zhruba v polovině škol vedení uvádělo, že pravidelně hospituje on-line synchronní výuku. Navíc v jedné pětině škol si hospitují on-line synchronní výuku vzájemně i někteří učitelé.

Součinnost vedení školy s metodickými orgány při realizaci distanční výuky. Probíhaly četné hospitace synchronní výuky vedením školy i vzájemné hospitace pedagogů v on-line výuce kolegů doplněné pravidelným sdílením zkušeností.

Význam sdílení dokládá i následující příklad.

Kontinuální sdílení nových dovedností a metod distanční výuky mezi učiteli a vedením školy, jejich změny a úpravy na základě zpětné vazby od žáků i zákonných zástupců.

V technickém zvládnání synchronní výuky dosáhly školy značného pokroku a limity jsou dány více technickými parametry než nedostatky na straně většiny učitelů. Jak již bylo uvedeno, komplikovanější je pak situace se zvládnutím specifik on-line synchronní výuky. Nejlépe se daří respektovat specifika ve výuce na prvním stupni ZŠ vzhledem k mnoha rolím, které většinou učitelé na prvním stupni základního vzdělávání plní (především vyučující většiny předmětů a třídní učitel). Jako jeden z nejzávažnějších problémů se jeví vysoká míra hodin s výukou bez zapnutých kamer, protože takto pojaté hodiny zvyšují sociální a psychologické problémy, které s sebou výuka prostřednictvím internetu nese.

9

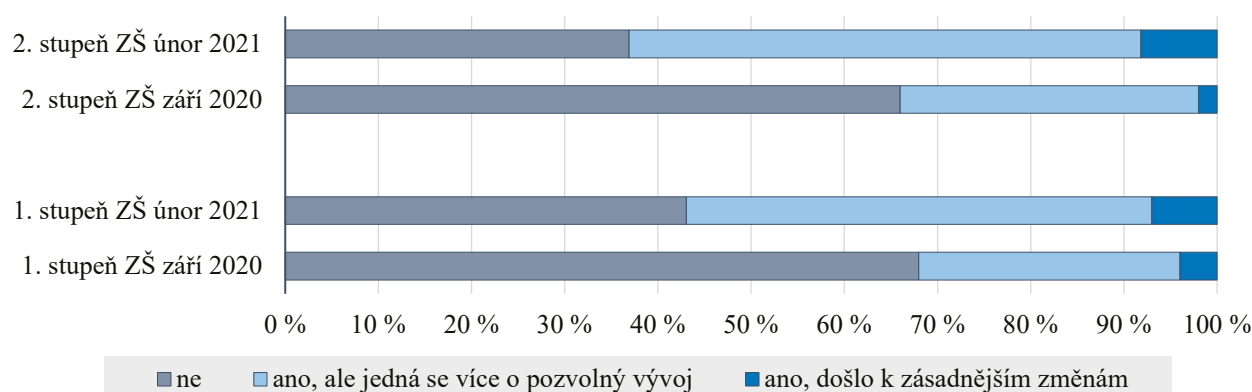
Hodnocení v době distanční výuky

9 HODNOCENÍ V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY

Poskytování zpětné vazby a hodnocení dosahovaných výsledků se ukázaly v průběhu distanční výuky jako klíčové. Většina učitelů vyjadřovala mezi tím, co se jim nedaří, právě využívání tradičních forem ověřování výsledků. Proto se na tuto oblast soustřeďovalo i několikrát zmiňované metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Problémy při hodnocení vedly učitele k tomu, že více než polovina hovoří o postupných změnách v přístupu k hodnocení, ovšem bohužel jen 7 % z nich uvádí ve svém přístupu k hodnocení žáků změny zásadnějšího charakteru. Nejčastěji jde o mírnější klasifikaci (u středních škol je i výjimečně klasifikace přísnější), ale také je výrazně častěji využíváno průběžné slovní hodnocení.

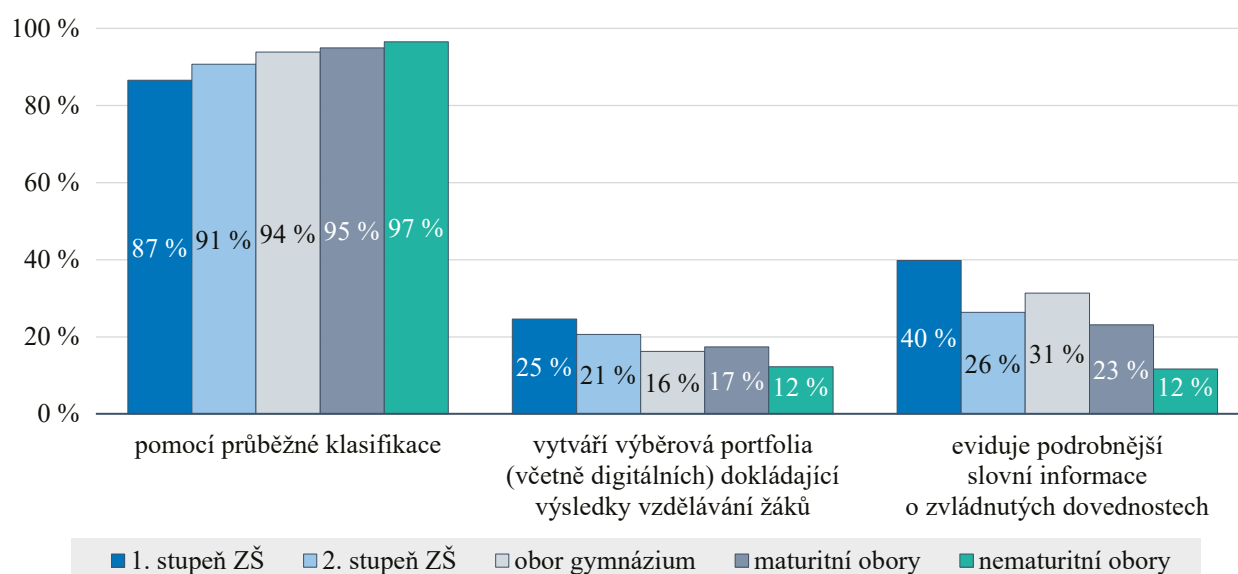
Oproti situaci z počátku školního roku 2020/2021 je patrný nárůst podílu učitelů, kteří v důsledku zkušeností s distanční výukou mění navykklé způsoby hodnocení žáků.

GRAF 27 | Srovnání proměn způsobů hodnocení v průběhu výuky v současnosti s počátkem školního roku



O preferovaném hodnocení vypovídá způsob evidence dosažených pokroků žáka v distanční výuce. Vyšší míra evidence slovních informací o zvládnutých dovednostech a využívání výběrových portfolií jsou vhodným předpokladem formativního hodnocení a slovního sumativního hodnocení (např. v rámci pravidelného měsíčního nebo čtvrtletního hodnocení žáků).

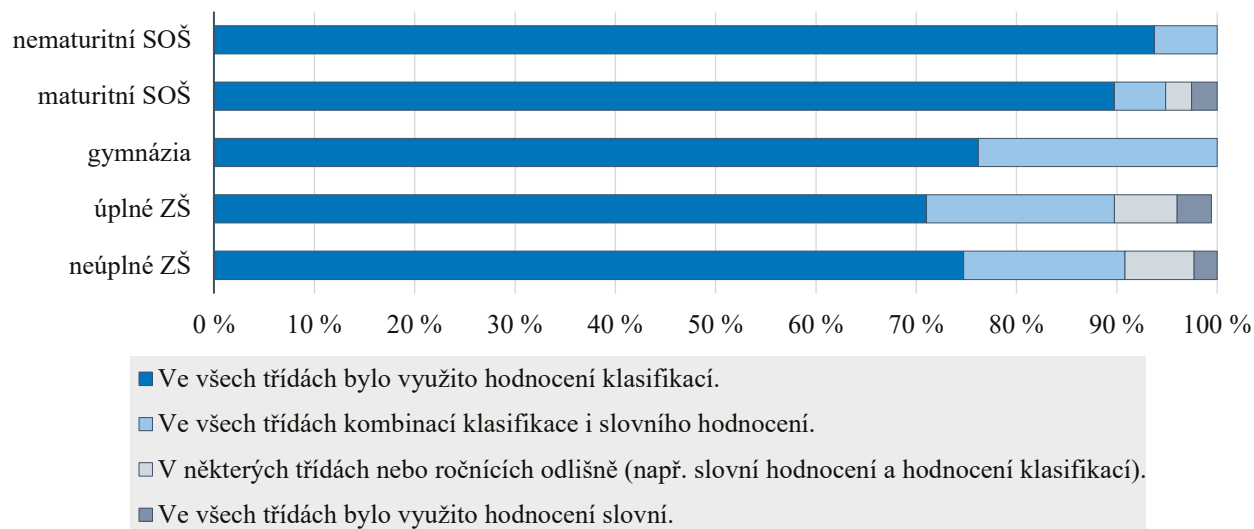
GRAF 28 | Způsoby evidence dosaženého pokroku žáka



V důsledku distanční výuky došlo i k dílčí proměně závěrečného hodnocení. Přestože bylo školám v rámci závěrečné klasifikace za 1. pololetí školního roku 2020/2021 doporučováno slovní hodnocení nebo kom-

binace hodnocení známkou doplněnou o slovní komentář¹¹, jednoznačně na vysvědčení převládla klasifikace. Změnu v přístupu k závěrečnému hodnocení v 1. pololetí školního roku 2020/2021 provedlo 15 % základních škol a méně než 10 % středních škol. V případě základních škol šlo ve třetině případů o zavedení kombinovaného nebo slovního hodnocení ve všech třídách, ve zbývajících případech bylo kombinované nebo slovní hodnocení zavedeno jen v některých třídách nebo jen u některých žáků. Ve středních školách šlo hlavně o zavedení kombinovaného hodnocení v případě jednotlivých žáků (často neprospívajících). Do budoucna uvažuje dalších zhruba 6 % základních škol o zavedení slovního hodnocení.

GRAF 29 | Způsob závěrečného hodnocení v prvním pololetí školního roku 2020/2021



¹¹ Začátkem ledna 2021 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy spolu s Českou školní inspekcí připravili společné doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení za 1. pololetí školního roku 2020/2021. Doporučení je k dispozici na webových stránkách České školní inspekce (přímý odkaz -zde-).

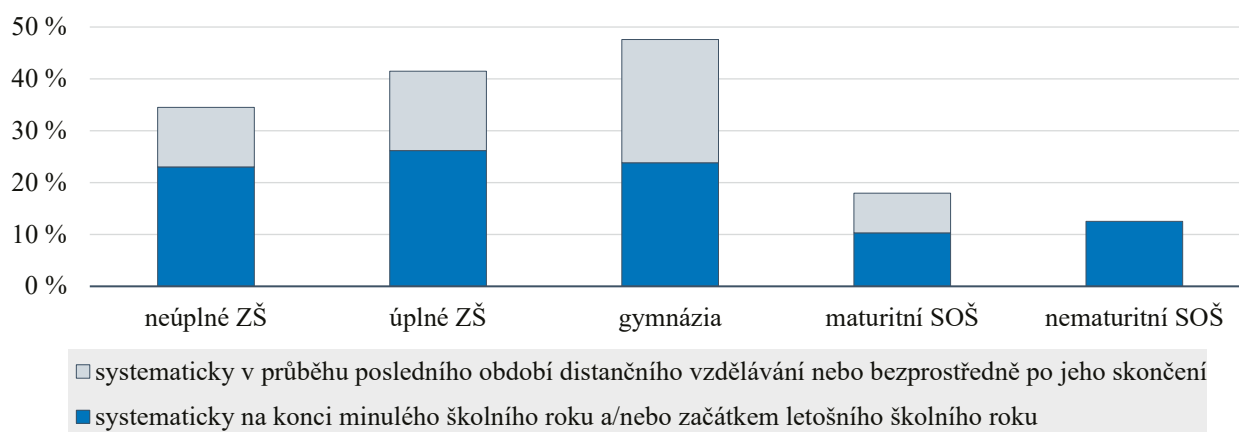
10

Komunikace

10 KOMUNIKACE

Od zahájení distanční výuky na jaře 2020 se zvýšila důležitost podpory komunikace. Jelikož klíčovým partnerem školy při vzdělávání žáků jsou jejich rodiče, bylo zásadní, zda se podařilo navázat na již kvalitní komunikaci, případně zda se podařilo překonat překážky a intenzivní komunikaci s rodiči zahájit a nastavit. Většinou se školy spoléhají na komunikaci prostřednictvím on-line třídních schůzek, v případě malých škol pak ředitelé využívají i neformální kontakty v rámci komunity v místě školy. Jen menší podíl škol se systematicky zabýval zpětnou vazbou od rodičů, což samozřejmě není dobře. Častým problémem je stále nízká kvalita komunikace mezi školou a rodiči, která pak např. odrazuje vedení školy od využití dotazníků nebo podobných nástrojů, neboť se obává minimální návratnosti. Výrazný rozdíl je zvláště ve středním vzdělávání, kde sice ani na gymnáziích není systematická komunikace s rodiči běžná ani v polovině škol, ale u středních škol s převahou nematuritních oborů je absence komunikace s rodiči zvláště problematická i vzhledem k mnohým problémům (podílu nepravidelně se zapojujících, kvalitě on-line distanční výuky, absenci praktické výuky apod.), které distanční výuka přináší.

GRAF 30 | Podíl škol zjišťujících spokojenost rodičů s distanční výukou



Komunikace s rodiči se promítla do úprav nastavení distanční výuky, kterou na základě této komunikace alespoň částečně upravila více než polovina základních škol a gymnázií, ale jen o něco více než pětina středních odborných škol.

Často šlo o úpravu náročnosti a podporu pro žáky při učení.

Přizpůsobili jsme objem zadávaných úkolů, rodiče si stěžovali na přílišnou zátěž a množství zadávaných úkolů. Škola zařadila doučování (ČJ, AJ, M – realizováno třídními učiteli či asistenty pedagoga) a kroužky (zábovna logika, čtenářský klub, komunikace v AJ). Je realizován i PSPP.

Dotazníky rodičům přispěly k efektivnějšímu rozvržení on-line hodin a k jejich předmětovému složení (přidaly se předměty Člověk a jeho svět).

Mírné zvýšení rozsahu synchronní výuky v některých třídách. Zavedení třídnických hodin.

Upravili jsme míry zátěže (nahoru i dolů) od učitelů v jednotlivých předmětech nejen v obsahu, ale i formách a způsobech komunikace.

Vyřešili jsme problém s malou náročností některých kolegů.

Obdobně se mezi změnami objevují úpravy organizace distanční výuky tak, aby lépe odpovídala možnostem žáků a jejich rodičů.

Na základě podnětů rodičů žáků 1. stupně upravila škola časový rozvrh v některých třídách, aby nekolidovala on-line výuka sourozenců v jedné rodině (místo výuky od 8 do 10 posunuto na výuku od 10 do 12).

A v neposlední řadě rodiče často iniciovali změny rozsahu synchronní výuky.

Škola řešila hlavně délku trávení času žáků u PC a s tím související rozvíjející se závislosti na PC hrách.

Změnili jsme nastavení poměru synchronní výuky a asynchronní výuky, nastavili periodické zadávání úkolů v týdenní frekvenci, sjednotili výukové platformy Google Classroom a Zoom v cizích jazycích, zavedli on-line třídní schůzky a jednotlivcům zapůjčili digitální techniku.

V říjnu jsme nastavili on-line výuku v poměru 50:50 synchronní a asynchronní výuka, po třídních schůzkách v listopadu jsme změnili poměr na 75:25 v důsledku tlaku rodičů. Od ledna využíváme prezenční rozvrh překlopený do on-line synchronní výuky.

Zásadní význam má přístup, který k rodičům a jejich dětem uplatňuje vedení školy.

Na začátku školního roku 2020/2021 nastoupili do školy dva sourozenci (4. a 5. ročník, chlapec se SVP), kteří měli problémy s docházkou do školy. Po zahájení distanční výuky neměli vybavení k on-line připojení. Škola jim tedy zapůjčila počítač, a než si rodina zařídila internet, docházely paní ředitelka s paní učitelkou učit obě děti přímo v domácím prostředí – po dobu měsíce a půl. Svým přístupem dokázaly i „zlomit“ odpor dětí ke škole a v současné době se oba sourozenci pravidelně připojují do on-line hodin.

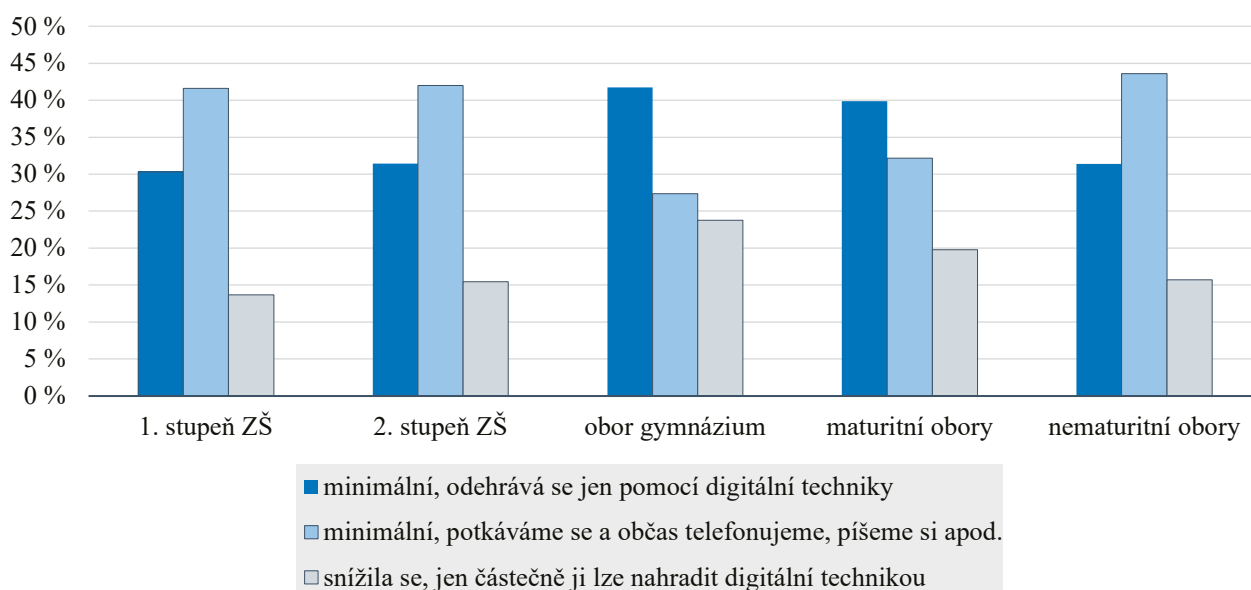
Tam, kde nefungovala dobře komunikace mezi školou a rodinou, se mohly objevit problémy, které rodiče chtěli řešit. Nejvýrazněji se objevily na úplných základních školách, asi ve dvou třetinách. Naproti tomu na středních školách a neúplných základních školách šlo zhruba jen o čtvrtinu škol. Většinou se diskuze týkaly problémů s realizací distanční výuky v domácnosti žáka, ale také domnělého nízkého, nebo naopak vysokého rozsahu distanční výuky. Na středních školách s převahou žáků v maturitních oborech byl významným tématem i nesouhlas s hodnocením žáka.

Na většině základních a středních škol se vedení zajímalo i o názory žáků na distanční výuku. Většinou k tomu byla využívána přímá zpětná vazba od žáků na závěr synchronní výuky, dále pak on-line třídnické hodiny a různé dotazníky. Na některých školách se do zjišťování názorů a spokojenosti žáků zapojil i školní psycholog a pomáhal nastavit distanční výuku tak, aby byla pro dané žáky co nejefektivnější.

Do distanční výuky je zapojena též školní psychologka, která pracuje s třídním kolektivem v on-line hodinách i prezenčně (místo Hv), zároveň probíhají individuální konzultace pro jednotlivé žáky dle předchozí domluvy prezenčně ve škole s propojením canisterapie.

Distanční výuka, kterou učitelé často vedou ze svých domovů, ovlivňuje i četnost jejich vzájemné komunikace. Někteří učitelé v období náběhu distanční výuky sice komunikovali ve vyšší míře, ale významná skupina z nich uvádí snížení četnosti vzájemné komunikace, což určitě v době omezených kontaktů mezi lidmi není pozitivní zjištění.

GRAF 31 | Změny vzájemné komunikace mezi učiteli





Doporučení

11 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

A. Školy, které se doposud neřídily Metodickým doporučením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro vzdělávání distančním způsobem:

- Seznámit se s metodickým doporučením pro vzdělávání distančním způsobem v jeho poslední – aktualizované verzi.
- V maximální možné míře toto doporučení zohlednit při přípravě, organizaci a realizaci distančního vzdělávání a při hodnocení žáků v průběhu distanční výuky.

B. Školy, které se Metodickým doporučením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro vzdělávání distančním způsobem inspirovaly:

- Vhodně reflektovat vše, co se nedaří – je velmi pravděpodobné, že problémy signalizují nefunkčnost a nutnost proměny. Rámcově může jít zejména o:
 - ✓ nastavení a organizaci,
 - ✓ metody výuky,
 - ✓ vzdělávací obsah,
 - ✓ nedostatky v komunikaci uvnitř školy nebo mezi školou a rodiči,
 - ✓ pomíjení některých dimenzí rozvoje žáků, ale i učitelů (např. sociální kontakt, sdílení zážitků apod.),
 - ✓ hodnocení a poskytování zpětné vazby.
- Plánovat postupné změny ve vzdělávání pro příští období. Školství se už zcela nezměněné nevrátí do období před pandemií nemoci covid-19, některé změny budou přetrvávat a časem převládat. Z tohoto důvodu je důležité jít změnám plynule naproti. Může jít např. o:
 - ✓ redukce vzdělávacího obsahu,
 - ✓ využívání efektivní kognitivní aktivizace žáků,
 - ✓ proměny průběžného hodnocení,
 - ✓ proměny závěrečného hodnocení.

Doporučení pro zřizovatele

- Intenzivně se zajímat o realizaci distančního vzdělávání, o problémy, s nimiž se škola při distanční výuce setkává, a o potřeby ředitele školy i učitelů s cílem podpořit kvalitu distanční výuky.
- V případě identifikace nízké kvality distanční výuky kvůli nízkému zapojení žáků do výuky nebo v případě jejího pozdějšího zahájení věnovat zvýšený zájem o zkvalitňování úrovně řízení těchto škol.
- Podporovat vedení škol v jedné z nejsložitějších situací, ve kterých se školy ocitly, a to zejména v těch oblastech, které vedení školy identifikuje.
- Nespokojovat se stávajícím digitálním vybavením škol, ale umožnit škole další rozvoj podporou zkvalitnění technického zázemí.
- Umožnit školám vytvářet optimální materiální podmínky pro vzdělávání všech jejich žáků.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Připravit a vydat metodické doporučení pro školy k vhodnému postupu po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání.
- V kontextu dopadů dlouhodobého distančního vzdělávání promyslet a včas se školami vykomunikovat přípravu a organizaci školního roku 2021/2022, zejména s akcentem na obsah vzdělávání.
- Podporovat proces zkvalitňování škol zevnitř, s využitím reflexe zkušeností z distanční výuky (např. přenosem inspirativních příkladů, podporou setkávání ředitelů škol k tématům spojeným s reflexí distančního vzdělávání, zprostředkováním zkušeností škol, které v důsledku svých zkušeností vhodně proměnily své přístupy k distančnímu vzdělávání apod.).
- V období po návratu k prezenčnímu vzdělávání podpořit školy v rozvoji všech dimenzí osobnosti žáka a cílené kompenzaci psychických a sociálních deprivací způsobených distanční výukou (např. pestrou a cílenou nabídkou aktivit ve školách, které přispívají k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků, podporou aktivit organizací věnujících se celostnímu rozvoji žáků tak, aby se do nich školy mohly zapojit nebo je využívat, cíleným zdůrazňováním této problematiky v komunikaci se školami, aby se toto téma stalo integrální součástí cílů, k nimž mají školy v následujícím období směřovat, apod.).
- Připravit se na období po skončení distančního vzdělávání s cílenou podporou psychiky učitelů (např. ve spolupráci s odborníky na psychické zdraví připravit takové iniciativy, které budou mít dosah na co nejširší skupinu učitelů, vytvořit a podporovat dostupné aktivity pro pedagogy, které napomohou kompenzaci psychických problémů způsobených náročností distanční výuky, apod.).

TEMATICKÁ ZPRÁVA

Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách

Reflexe postupů a přístupů základních uměleckých škol
ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021



2020/2021

Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách

Reflexe postupů a přístupů základních uměleckých škol
ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD.....	312
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	314
3	ÚČAST ŽÁKŮ V DISTANČNÍ VÝUCE.....	316
4	ORGANIZACE DISTANČNÍ VÝUKY VE DRUHÉM POLOLETÍ ŠKOLNÍHO ROKU 2019/2020.....	320
5	ORGANIZACE DISTANČNÍ VÝUKY VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021	326
5.1	DISTANČNÍ VÝUKA V HUDEBNÍM OBORU	326
5.2	DISTANČNÍ VÝUKA VE VÝTVARNÉM OBORU.....	327
5.3	DISTANČNÍ VÝUKA V TANEČNÍM OBORU.....	328
5.4	DISTANČNÍ VÝUKA V LITERÁRNĚ-DRAMATICKÉM OBORU	329
6	VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V DISTANČNÍ VÝUCE	332
7	TECHNICKÉ VYBAVENÍ PRO ZABEZPEČENÍ DISTANČNÍ VÝUKY	336
8	PODPORA PEDAGOGICKÝCH SBORŮ	338
9	HODNOCENÍ V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY	344
10	KOMUNIKACE S RODIČI A ŽÁKY	348
11	DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY PRO DALŠÍ OBDOBÍ	352
12	DOPORUČENÍ	356

1

Úvod

1 ÚVOD

Od nástupu pandemie nemoci covid-19 na jaře roku 2020 se Česká školní inspekce systematicky věnuje sledování a vyhodnocování realizace distančního vzdělávání. Tematické zprávy reflektující průběh distančního vzdělávání na základních a středních školách vydala Česká školní inspekce v květnu 2020 (-zde-), v listopadu 2020 (-zde-) a v březnu 2021 (-zde-), vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu na jaře 2020 je shrnuto -zde-. Mimořádná opatření a jejich dopady v podobě omezování osobní přítomnosti žáků na vzdělávání však významným způsobem ovlivnily také segment základního uměleckého vzdělávání, na který se Česká školní inspekce rovněž zaměřila.

V jarním období roku 2021 tak Česká školní inspekce provedla mimořádné tematické šetření v téměř všech základních uměleckých školách (dále také „ZUŠ“) zapsaných do školského rejstříku, jehož cílem bylo získat relevantní zpětnou vazbu k podobě distanční výuky ve školním roce 2019/2020 i ve školním roce 2020/2021. Do šetření bylo zahrnuto 501 základních uměleckých škol, jejichž ředitelé poskytovali České školní inspekci informace k realizaci výuky v hudebním, výtvarném, tanečním i literárně-dramatickém oboru. Další informace získala Česká školní inspekce z realizovaných metodických konzultací, jež v období distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021 poskytovala také základním uměleckým školám, které na nabídku České školní inspekce zareagovaly.

Zjišťování se zaměřovalo zejména na problematiku účasti žáků ve výuce, na způsoby realizace distanční výuky ve školním roce 2019/2020 i 2020/2021, na využívání digitálních technologií v distanční výuce a technické vybavení škol i žáků, na samotné vzdělávací aktivity realizované učiteli základních uměleckých škol, na otázky související s hodnocením během distanční výuky, na komunikaci škol s žáky i jejich zákonnými zástupci (dále také „rodiče“) nebo na dopady dlouhodobé distanční výuky směrem k příštímu školnímu roku 2021/2022.

Předkládaná tematická zpráva komentuje hlavní zjištění z tohoto tematického šetření a pro zvýšení metodického využití příslušných informací jsou pro ilustraci v rámečcích a kurzívou uváděny také konkrétní příklady, postupy a zkušenosti základních uměleckých škol.

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

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Náročnost přechodu na zcela jiný způsob vedení a organizace výuky většina základních uměleckých škol zvládla, už jen díky vysoké snaze udržet si své žáky.

Distanční výuka v základních uměleckých školách tak nevedla k výraznějšímu předčasnému ukončování studia žáků, když vzdělávání předčasně ukončilo jen zhruba o polovinu více žáků než v předchozích letech (6,4 % vůči 4,2 %). Nejméně žáků předčasně ukončilo vzdělávání v hudebním oboru, nejvíce ve výtvarném a tanečním oboru. Distanční výuky se pravidelně účastnilo více než 95 % žáků základních uměleckých škol.

Vedení škol a pedagogové využili zkušeností získaných na jaře 2020, kdy distanční výuku zkoušeli a především hledali vhodné způsoby náhrady výuky prezenční poté, kdy byl vydán zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách. Tyto zkušenosti následně vedly k výraznému zkvalitnění distanční výuky na základních uměleckých školách ve školním roce 2020/2021.

Většina základních uměleckých škol přistoupila k distanční výuce aktivně a v letošním školním roce využívala různé formy jak synchronní výuky – většinou pomocí videokonferenčního systému, kdy byli učitel i žák současně připojeni –, tak i výuky asynchronní – při ní základní umělecké školy většinou využívaly buď sdílené úložiště digitálních obsahů, nebo digitální soubory zasílaly žákům a ti je pak využívali v čase, který si zvolili. Prezenční výuku ve formátu jednoho pedagoga na jednoho žáka využily v obdobích, kdy byla taková výuka umožněna, téměř všechny základní umělecké školy.

Výraznou změnou oproti jarnímu období roku 2020 bylo v letošním školním roce mnohem kvalitnější využívání digitálních technologií, a to nejen digitálních platforem pro výuku, ale i nástrojů pro tvorbu nebo pro její záznam a editaci apod. Pro zajištění distanční výuky investovala většina základních uměleckých škol finanční prostředky do nákupu digitální techniky (především notebooků, příslušenství pro nahrávání zvuku i obrazu a posílení internetového připojení).

Podobně jako u učitelů základních i středních škol byl přínosem distanční výuky v základních uměleckých školách výrazný rozvoj digitálních kompetencí učitelů. Jen méně než polovina ředitelů škol však v průběhu distanční výuky své učitele dostatečně podporovala a např. jen necelá polovina ředitelů základních uměleckých škol využila distanční výuky k podpoře svých učitelů prostřednictvím návštěvy (hospitace) ve výuce. Podobně jen necelá polovina ředitelů škol přizpůsobila společně s učiteli v průběhu distanční výuky podobu hodnocení tak, aby hodnocení odpovídalo specifikům distančního vzdělávání.

Zátěž spojená s distanční výukou se promítla i do komunikace s rodiči. Mezi nejčastější kritiku ze strany rodičů pak patřila zátěž spojená s dohledem nad distanční výukou jejich dětí a nespokojenost s výší úplaty za vzdělávání v době distanční výuky.

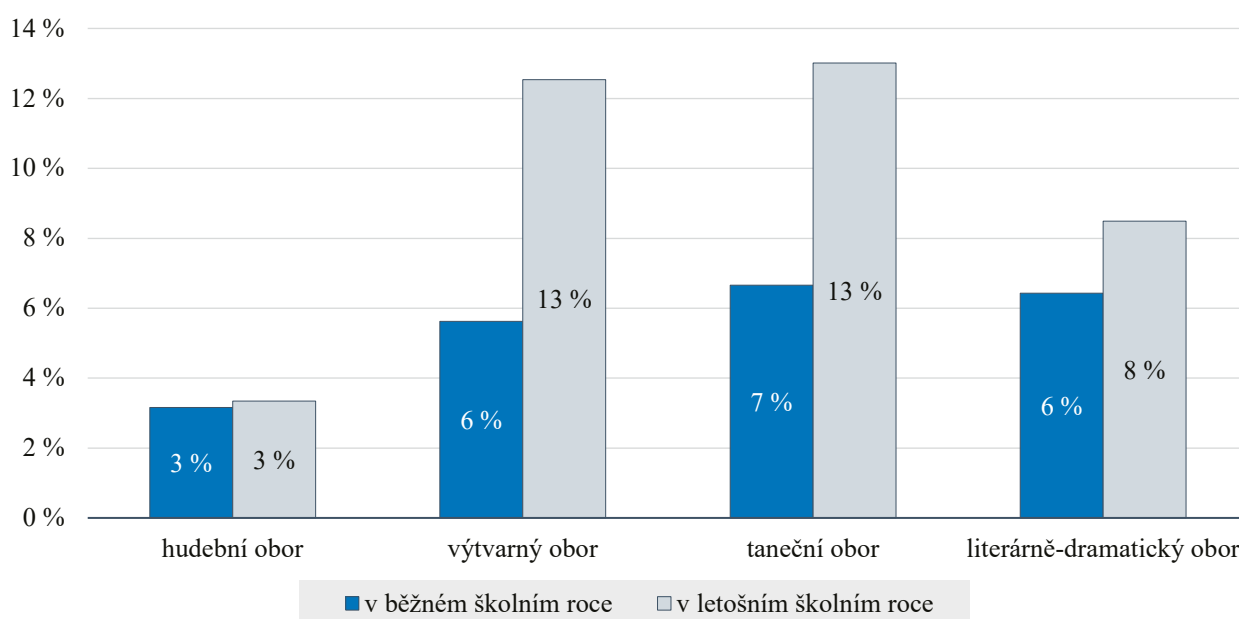
3

Účast žáků v distanční výuce

3 ÚČAST ŽÁKŮ V DISTANČNÍ VÝUCE

Na rozdíl od distanční výuky v základních a středních školách, která je po novele školského zákona povinná pro každého žáka stejně, jako je povinná jejich účast při vzdělávání prezenčním, je zapojení žáků do výuky v základní umělecké škole podmíněno jejich zájmem, případně zájmem nebo rozhodnutím rodičů. Z tohoto důvodu tak někteří žáci v průběhu školního roku ukončovali předčasně svou docházku. Podíl předčasného ukončení v důsledku zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách a dalších režimových opatření se výrazně lišil mezi jednotlivými obory. Zatímco v hudebním oboru, který navštěvují dvě třetiny žáků ZUŠ, k výraznějšímu předčasnému ukončení docházky ze strany žáků nedocházelo, ve výtvarném oboru, který navštěvuje pětina žáků ZUŠ, byl podíl žáků, kteří vzdělávání předčasně ukončili, oproti předchozím školním rokům více než dvojnásobný a téměř dvojnásobný byl také nárůst podílu předčasného ukončení docházky oproti předchozím rokům i v tanečním oboru, který navštěvuje desetina žáků ZUŠ. K mírnému zvýšení předčasných odchodů došlo také u žáků navštěvujících obor literárně-dramatický.

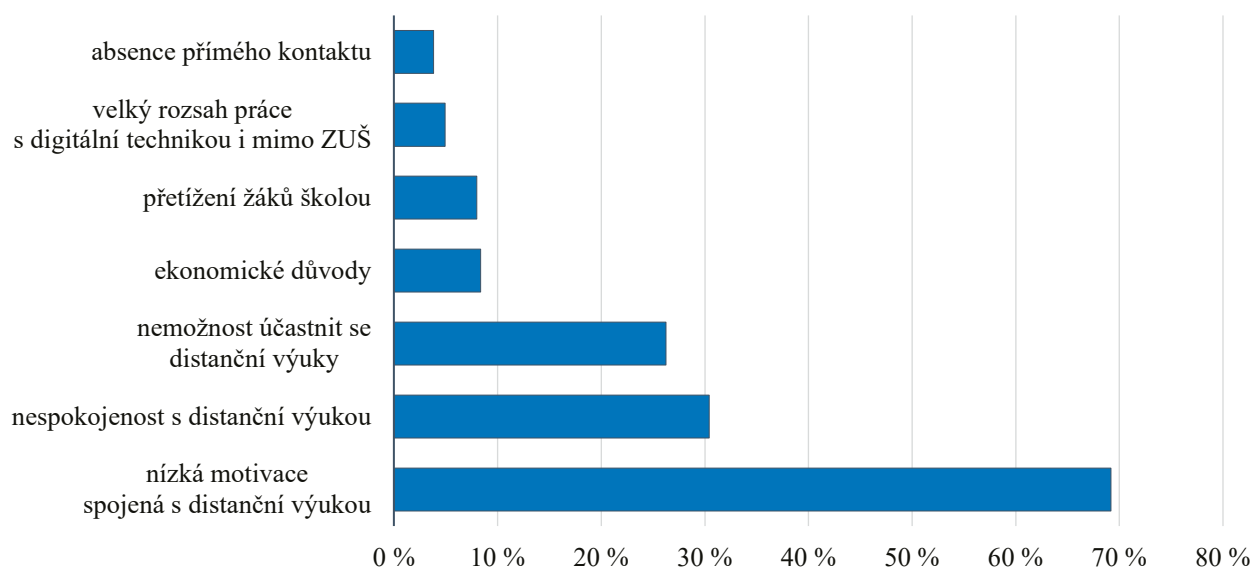
GRAF 1 | Podíl žáků, kteří předčasně ukončili vzdělávání v ZUŠ, podle jednotlivých oborů



V podílech žáků, kteří předčasně ukončili vzdělávání, jsou mezi jednotlivými ZUŠ výrazné rozdíly. V hudebním oboru nejsou výjimkou ZUŠ s více než 10% podílem žáků, kteří předčasně ukončili vzdělávání, a podobně i ve výtvarném oboru byl podíl takových žáků na úrovni více než 25 % relativně častý.

Rozdíly jsou však patrné i mezi kraji. Nižší podíly žáků, kteří předčasně ukončili vzdělávání v ZUŠ, jsou v některých moravských krajích (zejména v Jihomoravském, Olomouckém a Zlínském kraji), a naopak vyšší podíly takových žáků evidují kraje Jihočeský, Ústecký, Plzeňský nebo Karlovarský.

Výraznější zvýšení podílu žáků, kteří předčasně ukončili vzdělávání, oproti minulým školním rokům uváděla více než polovina základních uměleckých škol. Jednou z hlavních příčin předčasného ukončení vzdělávání v ZUŠ byla podle ředitelů těchto škol nízká motivace žáků nebo jejich rodičů k uměleckému vzdělávání ve složitých podmínkách restriktivních opatření a také nespokojenost s distanční výukou. Tato nespokojenost však ve většině případů neznamenal nespokojenost s distanční výukou poskytovanou konkrétní základní uměleckou školou, ale spíše nespokojenost s distanční výukou jako takovou, resp. její (ne)vhodností pro základní umělecké vzdělávání.

GRAF 2 | Častěji uváděné příčiny zvýšeného podílu žáků, kteří předčasně ukončili vzdělávání

Mezi příčinami nalezneme i takové, které mají přímou vazbu na některý z oborů.

U výtvarného oboru často už prostě nechtěli žádný další „on-line“, bez ohledu na úroveň výuky.

U výtvarného oboru došlo k největšímu odchodu žáků, zejména tam, kde jsme se zaměřovali na keramiku.

Hodně žáků tanečního oboru nemá doma odpovídající prostor pro pohyb a tanec.

Vlastní účast žáků na distanční výuce se také v jednotlivých oborech výrazně lišila. Nejvyšší byla v hudebním oboru (98 %), mírně nižší v literárně-dramatickém (92 %) a nejnižší účast na distanční výuce zaznamenaly ZUŠ v tanečním oboru (86 %) a výtvarném oboru (85 %).

Mezi hlavní příčiny neúčasti žáků na distanční výuce patřila neochota nebo nízká motivace věnovat se v odpoledních hodinách s využitím počítače další on-line výuce (tento důvod uvedly tři pětiny ředitelů škol). Problémy s digitální technikou nebo s kvalitou připojení uvedly více než dvě pětiny ředitelů a jedna třetina ředitelů škol vnímá důvody neúčasti jako komplex několika různých faktorů, případně jsou jim konkrétní důvody neúčasti zcela neznámé. Mnohé důvody, které žáky vedly k neúčasti na samotné distanční výuce, jsou podobné důvodům, kvůli nimž žáci vzdělávání v ZUŠ přímo ukončovali. Specifickým důvodem, který je spojen s nízkou motivací, je nedostatek času na straně rodičů, zvláště u mladších žáků. Již povinná distanční výuka např. na základní škole znamenala pro významnou část rodičů časovou zátěž a nemohli si dovolit, nebo nebyli už ani ochotni, věnovat další čas podpoře svých dětí při odpolední distanční výuce v ZUŠ. Podobně i za neochotou žáků se skrývá únava z dlouhého období distanční výuky v základní nebo střední škole. Ze zjištění České školní inspekce týkající se distančního vzdělávání v základních a středních školách vyplynulo, že na druhém stupni základní školy byla nejčastější délka on-line synchronní výuky 3 až 5 hodin a na středních školách 4 až 6 hodin. Je tedy pochopitelné, že další hodiny on-line výuky u řady žáků byly nad jejich možnosti. O to více je třeba ocenit celkově vysoký podíl účasti žáků na distanční výuce v ZUŠ a také spolupráci a ochotu rodičů podporovat své děti i při odpolední distanční výuce v uměleckém vzdělávání.

A large, hollow outline of the number 4, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

Organizace distanční výuky ve druhém pololetí školního roku 2019/2020

4 ORGANIZACE DISTANČNÍ VÝUKY VE DRUHÉM POLOLETÍ ŠKOLNÍHO ROKU 2019/2020

Po vydání zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách na jaře 2020 se přechod ZUŠ na distanční výuku odehrával v postupně se měnících etapách. Dobře to ilustruje příklad následující školy.

Přerušení jarní výuky v roce 2020 mělo svůj vývoj. V první polovině započala výuka zasláním e-mailů s materiály k výuce a nahrávek přes WhatsApp, ve druhé se našli i první učitelé začínající s on-line přenosem. Každý, na co přišel a jak zvládl IT prostředí.

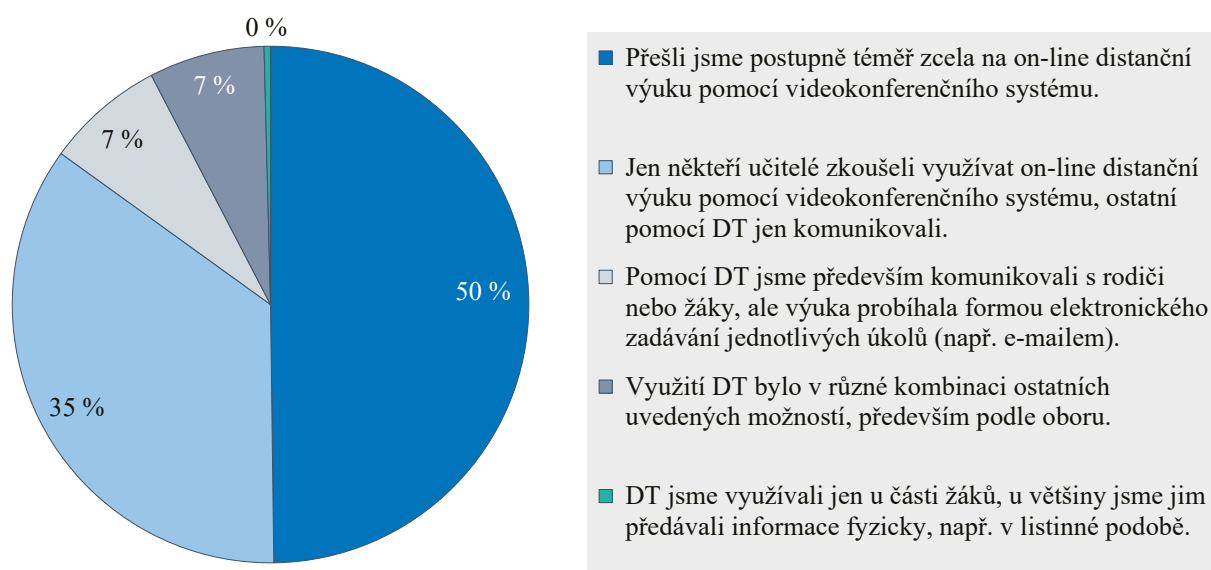
Přechod přes často pozvolný začátek umožnil ve většině ZUŠ zachovat výuku alespoň nějakým způsobem ve všech oborech, byť v tanečním, výtvarném i literárně-dramatickém oboru byla v relativně velké skupině ZUŠ výuka po významnou část z dvouměsíčního období na jaře 2020 zcela přerušena. Konkrétně jde o 37 ZUŠ, z nichž ve třech byla přerušena výuka žáků ve všech oborech, v patnácti ve všech oborech vyjma hudebního oboru a ve zbývajících ZUŠ byla výuka přerušena většinou jen v některém oboru. Z regionálního hlediska se tyto školy vyskytovaly výrazně častěji v Plzeňském, Libereckém, Karlovarském a Ústeckém kraji.

GRAF 3 | Základní charakteristika distanční výuky v jednotlivých oborech na jaře 2020

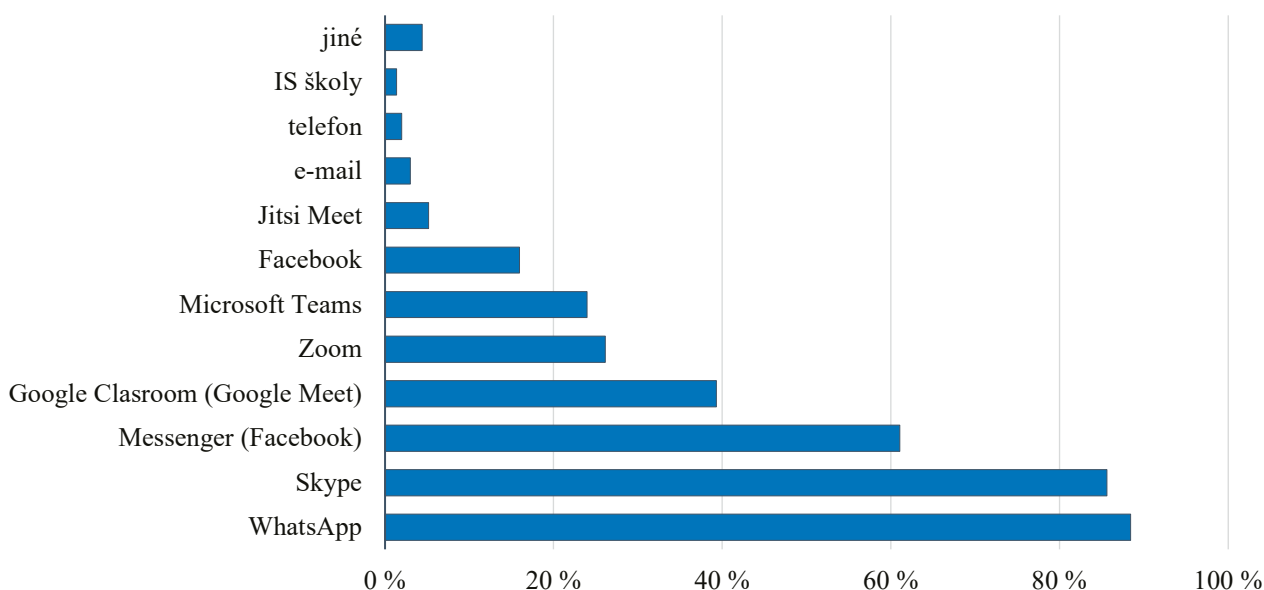


Digitální technologie jako prostředek nebo nástroj pro uměleckou tvorbu jsou sice využívány v základním uměleckém vzdělávání již řadu let, ale jako výukový prostředek byly až na vzácné výjimky ojedinělých ZUŠ, které intenzivněji v minulosti využívaly svůj informační systém, pro téměř všechny učitele novinkou stejně jako v mnoha základních nebo středních školách.

Z tohoto pohledu je přechod téměř všech pedagogů, nebo alespoň jejich významné části, na synchronní výuku pomocí videokonferenčního systému pozitivním znakem progresivního fungování a míry flexibility základních uměleckých škol. Jen zhruba jedna sedmina ZUŠ využívala digitální technologie (dále v grafu „DT“) více jako podpůrný prostředek pro doprovodnou komunikaci písemnou nebo hlasovou. I u tohoto jevu ředitelé škol uváděli, že největší problémy při využívání digitálních technologií pro výuku zaznamenali ve výtvarném a tanečním oboru.

GRAF 4 | Formy, jakými byla většinou realizována distanční výuka na jaře 2020

Z širokého spektra systémů, aplikací apod. školy, resp. jejich učitelé, preferovaly jim známá a již využívaná prostředí, jako např. WhatsApp, Skype nebo Messenger. Zhruba 70 % ZUŠ pak využívalo některý z videokonferenčních systémů používaných při distančním vzdělávání v základních nebo středních školách (Microsoft Teams, Google Meet nebo Zoom).

GRAF 5 | Aplikace, platformy, informační nebo videokonferenční systémy využívané pro distanční výuku na jaře 2020

Pro jarní období roku 2020 byl charakteristický důraz na posílení komunikace mezi učitelem a žákem. Jedna pětina ZUŠ jej uváděla mezi přístupy, které se jim nejvíce osvědčily.

Vzhledem k přímé komunikaci s konkrétním žákem – přes jeho telefon, který má dnes každý – jsme vynechali (až na ty nejmenší) z této komunikace rodiče. Ti pak viděli výsledky práce na YouTube.

Více osobní komunikace s žáky (e-maily směřované přímo žákovi nebo v e-mailu pro rodiče mladších žáků určitá část věnovaná přímo žákovi, kterou rodič může dítěti přečíst – s pochvalami, osobním vzkazem, vtipným postřehem k zasláným pracím nebo reakcí a komentářem).

V hudebním oboru se ukázalo, že kvalita videokonference, tj. zvuku, není přednější než „sociální kontakt“ s žákem. Většinou jsme přešli od nahrávek k videokonferencím, i když kvalita zvuku mnohdy pokulhávala.

Podobně vysoký význam mělo i posílení komunikace s rodiči.

Vedení elektronické dokumentace v rámci softwaru iZUŠ, a to včetně žákovských sešitů, umožnilo rodičům průběžné sledování a průběžnou kontrolu výuky.

Neustále být v kontaktu s rodiči a řešit příčiny problémů.

Informovanost rodičů jako priorita.

Při jakémkoliv zavření okamžitě navázat kontakt s rodiči a žáky a nastavit systém výuky, stanovit přesný rozvrh.

Nižší výskyt posílení interní komunikace, kterou jako přístup, jenž by se vedení nejvíce osvědčil, uvedla jen méně než jedna desetina ředitelů ZUŠ. Příčinou je s vysokou pravděpodobností nízké povědomí o významu interní komunikace uvnitř některých základních uměleckých škol.

Ředitelce školy se nejvíce osvědčila pozitivní motivace svých učitelů. Zpětná vazba potvrdila, že se jí dařilo on-line přímlovou učitele „nabíjet vždy novou energií“.

Dobrá koordinace práce učitelů.

Osvědčila se nám pravidelná komunikace (jednou týdně obězník s informacemi o dění ve škole, s výhledem na další období atd.) a videokonference (cca 1x za měsíc). Vzájemnou komunikaci udržovala i zpětná vazba formou reportů ze strany pedagogů. Proběhly také individuální schůzky se všemi pedagogy školy.

Pravidelná hlášení učitelů o průběhu výuky, vždy na konci týdne.

Průběžný každotýdenní kontakt s vyučujícími formou e-mailů a jejich odpovědi, při kterých psali o výuce a situaci ve své třídě.

V distanční výuce se také významně skupině škol osvědčilo využívání vhodných metodických materiálů, které buď sami učitelé vytvářeli (např. natáčení videí), nebo je sdíleli, případně odkazovali na materiály volně dostupné (např. na YouTube).

Osvědčilo se sdílení zkušeností – vytvořili jsme hned ve druhé půli března 2020 množství poznámkových bloků, kde učitelé měli možnost sdílet metodické materiály, přípravy, ukázková videa apod., tak aby mohli nahlédnout „pod pokličku“ k někomu, kdo ovládá IT lépe a má dobré nápady.

V hudební nauce větší možnosti využívání vyučovacích materiálů a nahrávek z internetu a další práce s nimi.

Hudebníci si pochvalují využívání metodických nahrávek při domácí přípravě – nahrávky tvoří učitelé pro své žáky, žák doma cvičí „s učitelem“, sleduje jeho prstoklad, slyší tempo i rytmus. Využití nahraných „návodů“ – Jak postavit stínové divadlo, Jak se rozmluvit, Jak vytvořit určitý druh básně. Tanečníci využívali nahrané rozcvičky.

V hudebním oboru se velmi osvědčilo posílání instruktážních nahrávek a doprovodů.

Mezi další osvědčené přístupy z jara 2020 patří časté využívání metody „nahraj a pošli“.

V on-line hodině nelze žáka vzhledem ke zvukovému zpoždění doprovázet na klavír či jiný hudební nástroj. Nelze ani přesně opravovat chyby v rytmu, dynamice a kvalitě tónu. Proto jsme přešli k metodě „nahraj a pošli“. Učitelé buď sami nahráli, nebo z různých zdrojů stáhli a zaslali elektronicky doprovody žákům domů. Tato metoda žáky velmi zaujala a byla z jejich strany příznivě hodnocena.

Osvědčily se nahrávky žákovských vystoupení, které byly se souhlasem zákonných zástupců průběžně zveřejňovány v soukromé skupině na Facebooku. Tyto nahrávky byly pořizovány v případě výuky jeden na jednoho přímo ve škole, jinak je pořizovali rodiče a zasílali ke zveřejnění.

Osvědčilo se také vytváření výstupů pro rodiče, tak aby mohli sledovat učební pokroky svých dětí.

Rodiče, děti, prarodiče, kamarádi žáků touží po hmatatelných výstupech výuky a zpětné vazbě – na webu jsou videa i audia.

Natáčení besídek, koncertů, výstavy na reklamních plochách města, vysílání videí v místní kabelové televizi ...

V neposlední řadě školy zdůrazňovaly také další vzdělávání pedagogů buď prostřednictvím školení, nebo získávání inspirace z ostatních ZUŠ.

Osvědčil se rychlý průzkum digitálních technologií a komunikačních možností žáků, kontakty s ostatními pedagogy po celé republice, spolupráce a prohlížení různých webinářů ...

Uspořádali jsme v loňském roce výuku práce v MS Teams, učitelé se tomuto způsobu práce velmi rychle naučili, protože věděli, že na tom záleží zájem rodičů i žáků, aby dále setrvali ve škole.

Osvědčily se nám tipy a inspirace ostatních ZUŠ prezentované na YouTube a on-line konferencích pro pedagogy.

Naopak se na jaře 2020 výrazněji neosvědčily tři přístupy. Nejčastěji je uváděna roztržitost platforem, tedy systémů využívaných pro distanční výuku.

Neosvědčila se nejednotnost používaných aplikací, což se s používáním sjednocené aplikace Google Classroom odbouralo.

Množství nejrůznějších platforem a aplikací, využívaných pedagogy při distanční výuce. Letos jsme jednotně přešli na MS Teams.

Distanční výuka probíhala na jaře 2020 nejednotně (více komunikačních kanálů). V letošním školním roce jsme přešli na jednotnou komunikační platformu MS Teams.

Původní plán z jara 2020 ponechat volbu komunikačních platforem výuky na zcela volném výběru žáků a rodičů se neukázal jako ideální. V novém plánu DV, který jsme aplikovali v tomto školním roce, si sice mohli rodiče a žáci svobodně vybrat také, ale věděli jsme již přesněji, který způsob komunikace je pro děti i pro rodiče uživatelsky nejprívětivější. Snažili jsme se proto co nejvíce rodičům i dětem vysvětlovat výhody námi preferovaného způsobu komunikace ...

Neosvědčila se také absence synchronní výuky.

V kolektivních předmětech nebylo dobré realizovat výuku jen formou zadávání úkolů, slabá zpětná vazba.

Přešli jsme i v kolektivní výuce na on-line formu videokonferencí a postupně jsme rozvíjeli formy a metody výuky v on-line režimu.

Výuka pomocí zadávání úkolů e-mailovou komunikací a jejich zpětného zasílání nevyhovovala. S postupujícím časem se totiž snižovala chuť a motivace žáků dané úkoly plnit.

Jen offline výuka nestačila, později jsme tedy přešli k jednotné platformě MS Teams a vzdělávali i on-line.

A neosvědčilo se ani zadávání domácích úkolů.

Rozesílání domácích úkolů přes e-mail se neosvědčilo. U větších žáků se neosvědčilo komunikovat přes rodiče – lépe fungovala přímá komunikace učitel–žák.

Zadávání dlouhodobých úkolů se neosvědčilo.

Nejméně se nám osvědčilo zadávání úkolů a práce v hudební nauce, výtvarném oboru a tanečním oboru e-mailem. Komunikace přes rodiče nebyla efektivní. Byli zavaleni informacemi ze ZŠ nebo SŠ a nechtělo se jim zabývat se dalšími informacemi ještě od nás, případně dětem informace předávali pozdě.

5

Organizace distanční výuky ve školním roce 2020/2021

5 ORGANIZACE DISTANČNÍ VÝUKY VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021

Zkušenosti z loňského školního roku vedly u většiny základních uměleckých škol k určité přípravě na distanční výuku ve školním roce letošním, tedy 2020/2021. Více než čtyři pětiny ředitelů škol uvedly, že se snažily hledat své vlastní přístupy k distanční výuce ještě dříve, než Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo doporučení pro ZUŠ jako kapitolu v Metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, které bylo zveřejněno v září 2020.

Na základě zkušeností z jara 2020 byla pro následující školní rok připravena koncepce on-line vzdělávání (včetně zajištění IT personální podpory, zlepšení konektivity a školení zaměstnanců). V současné době jsme schopni plynule přecházet mezi prezenční a on-line výukou, kdykoli to bude potřeba.

Po krátkém období prezenční výuky v 1. pololetí školního roku 2019/2020 jsme v distanční výuce od října 2020 navázali na vyzkoušené způsoby výuky a komunikace z loňského školního roku.

Více než sedmina ZUŠ využívala doporučení vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v září 2020 a vlastní či odlišné způsoby realizace distanční výuky neaplikovala, i když se školy samozřejmě snažily podle potřeby přizpůsobit nastavení distanční výuky konkrétní situaci v dané škole.

Hledali jsme informace v médiích a snažili se připravovat na nejbližší budoucnost a vzájemně komunikovat své poznatky a nápady. Vždy jsme ale čekali na oficiální vyjádření, které nám bylo doručeno do datové schránky. Podle toho jsme provedli závěrečné úpravy našich postupů.

Jen ojediněle některé ZUŠ přistoupily k distanční výuce až na základě nutnosti a určitého tlaku rodičů. Stalo se tak sice bez velké časové prodlevy, ale jen s malou ochotou a kreativitou.

V přístupu k organizačnímu zajištění volili nejčastěji ředitelé ZUŠ dvě rozdílné cesty. První skupina (36 %) preferovala společné vytváření a aktualizace zásad, pravidel i postupů pro distanční výuku a jejich zpřístupnění rodičům i žákům.

Pro distanční výuku jsme vytvořili zásady, pravidla i postupy, které byly zpřístupněny rodičům i žákům. K aktualizaci i dílčím úpravám dochází na základě kontroly vedením školy, zpětné vazby od kolegů učitelů, rodičů a žáků. Naše ZUŠ preferuje prorodinné a přátelské prostředí založené na velmi otevřeném jednání všech dotčených stran.

Druhá skupina ředitelů (35 %) naopak doporučila jednotlivým učitelům, aby výuku ve třídě a s ní související činnosti upravili podle svých potřeb, potřeb rodičů a možností školy.

Učitelé měli svobodnou volbu při úpravě distanční výuky ve své třídě tak, aby vycházeli vstříc potřebám žáků a jejich rodin, zohlednili vlastní technické možnosti a vybavení. Základní filozofie vedení byla: „Věnujme každý z nás hlavně péči svým svěřencům tak, aby byli žáci a jejich rodiče s naším nastavením distanční výuky spokojeni a aby naše třídy byly stabilizovány.“ To byla jasná priorita.

Zbývající část ředitelů škol buď vytvářela společné zásady, pravidla a postupy pro distanční výuku, ovšem pouze interní (18 %), nebo zásady, pravidla a postupy pro distanční výuku formulovalo jen vedení školy (7 %). Rozdíly v přístupu jen velmi slabě souvisí s velikostí ZUŠ. Významnější vliv má pouze vyšší počet žáků ve výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru. Čím je počet žáků v těchto oborech vyšší, tím je pravděpodobnější, že ředitel volil cestu společného vytváření a sdílení zásad, pravidel i postupů pro distanční výuku. Individuální výuka v hudebním oboru naopak snižovala vliv počtu žáků na rozhodování ředitele a zvolený přístup více souvisel se stylem řízení školy.

V době distanční výuky přistoupily ZUŠ k on-line vzdělávání pomocí digitálních technologií ve 100 % v hudebním oboru, v 98 % v tanečním a literárně-dramatickém oboru a v 96 % ve výtvarném oboru. Podíl synchronní a asynchronní výuky se lišil především podle toho, zda šlo o výuku individuální, nebo skupinovou.

5.1 Distanční výuka v hudebním oboru

Individuální výuka v hudebním oboru probíhala většinou v podobě on-line synchronní výuky prostřednictvím některého z videokonferenčních systémů.

Individuální výuka probíhala pomocí videokonferenčního systému v digitální platformě Google Suite. Ve 2. pololetí školního roku 2020/2021 výrazně u individuální výuky převažovala synchronní výuka, v menší míře byla využívána asynchronní forma. Nikdo nebyl off-line. Distanční výuka hry na nástroj nebo zpěvu probíhala on-line prostřednictvím přenosu zvuku i obrazu, byla organizována podle platného a pravidelného rozvrhu. Výuka probíhala on-line v rozsahu 30–45 minut. Zkracovala se, pokud žák nevydržel s pozorností nebo pokud se objevil těžko řešitelný technický problém.

On-line synchronní výuka byla velmi často doplňována dalšími zasílanými podklady.

Učitelé posílali nahrávky své nebo jiných interpretů k názornosti a motivaci. Žáci posílali své videonahrávky pro zpětnou vazbu. Individuální synchronní výuka byla doplňována zasíláním hudebních nahrávek a doprovodů. Žáci a učitelé si vzájemně vyměňují nahrávky, videa, zasílají se výukové materiály, poslechy. Jako pomocný materiál pro žáky byly využívány i videonahrávky zasláné pedagogem, v případě technických problémů spojených s internetovým připojením byly zaslány videonahrávky s výkonem žáka vyučujícímu k posouzení a komentáři. V případě korepetic zasílá vyučující podklady pro nácvik souhry (nahrávky, podklady na internetu apod.).

Zasílané nahrávky sloužily i jako podklad pro společné koncerty.

Žáci kromě normální výuky posílali svým učitelům videonahrávky svých výkonů, ze kterých učitel sestříhal on-line koncert na YouTube. Používáme nahrávky, zřídili jsme virtuální koncertní sál na YouTube. Každý učitel zorganizoval videopřehrávku pro žáky své třídy. Žáci byli v hudebním oboru motivováni možností zapojit se do virtuálních koncertů a dalších projektů.

V průběhu školního roku docházelo i ke zkvalitňování distanční výuky, např. ve vazbě na další vzdělávání.

Řada pedagogů se zúčastnila v průběhu tohoto roku on-line webinářů na téma Práce se zvukem v PC a Příprava a střih videomateriálu. Zkušenosti z webinářů dobře využili i pro svou výuku a tvorbu nahrávek pro školní web nebo Facebook.

Skupinová výuka se v jednotlivých ZUŠ lišila již výrazněji.

Kolektivní výuka „nauky“ probíhala plně prostřednictvím Google učeben (kombinace asynchronní a synchronní výuky). Kolektivní výuka souborů zahájila formu „dálkových“ nahrávek, tj. digitálního sestavování hlasů. Soubory dostaly nahrané party a žáci mohou cvičit samostatně. Distanční výuka kolektivních předmětů hudební nauky je vyučována kombinací on-line výuky a zasíláním úkolů. V předmětech sbor a orchestr vznikají videonahrávky skladeb (které jsou velmi technicky náročné). V rámci MS Teams jsme využívali možnosti sdílení souborů (např. notových materiálů), sdílení obrazovky (např. při práci s notovým editorem či softwarem pro nahrávání a editaci hudby), hromadné komunikace na nástěnkách jednotlivých týmů a v chatu. Skupinové předměty (soubory, sbory, orchestry) byly vyučovány formou zasílání rytmicko-melodických linek, kde žáci interně nahrávali pomocí mobilů zasláné party. Po odeslání zpět pedagogům se skladby smíchaly a prezentovaly na sociálních sítích, v místních rozhlasích apod. V tomto duchu jsme dokonce vytvořili projekt mezi naší školou a ZUŠ na Slovensku.

5.2 Distanční výuka ve výtvarném oboru

Ve výtvarném oboru měla distanční výuka v průběhu školního roku 2020/2021 v mnoha ZUŠ určitý vývoj směrem od více asynchronní podoby (případně off-line výuky) až po vhodné kombinace synchronní výuky, synchronní výuky v konzultačním módu (výuka pomocí videokonferenčního systému, při které se střídá samostatná práce s vypnutou kamerou a konzultace se zapnutou kamerou nad konkrétní tvorbou žáka) a výuky asynchronní.

Zpočátku byla výuka realizována zadáváním úkolů formou samostatné práce. Učitelé vytvářeli pracovní listy, které byly rodičům a dětem zasílány. Odezva byla slabá, proto škola oslovila rodiče s návrhem on-line výuky, většina skupin přivítala s nadšením. Od ledna 2021 je výuka i ve výtvarném oboru realizována on-line formou.

Zpočátku probíhala výuka off-line. Žáky jsme vybavili materiálem, byla vyhlášována témata pro tvorbu doma i venku s přírodními materiály. Žáci konzultovali s učitelkou e-mailem fotografie své tvorby. Od března probíhala výuka on-line – vždy jedna hodina konzultací celé skupiny – a zároveň off-line – doplňováním materiálů a e-mailovou výměnou fotografií.

Obvyklá a nejčastější podoba distanční výuky ve výtvarném oboru spočívala v dobrém propojení výuky synchronní a asynchronní.

Učitel je přihlášen přes výše uvedené platformy max. 80 % výuky a reaguje on-line na potřeby žáků (tj. vysvětluje a přeposílá zadání, komentuje průběžný stav vypracovaného úkolu apod.), zbylý čas připravuje materiál pro asynchronní formu výuky, komentuje zpracované úkoly a poskytuje zpětnou vazbu žákům.

Ve výtvarném oboru standardně pracujeme v tříhodinových blocích. V rámci distanční výuky probíhá výuka ve 100 % pomocí videokonferencí, jež netrvají celé tři hodiny. Na začátku bloku vždy společně projdou a zhodnotí práce z minulého týdne. Pak proběhne nové zadání, motivace, následně se práce rozběhne a během 60–90 minut žáci konzultují postupy, vznášejí dotazy, ujišťují se. Pak se postupně odpojují a dopracovávají svá díla.

Pro domácí tvorbu některé ZUŠ žákům poskytovaly i výtvarné potřeby.

Pro domácí tvorbu žákům poskytujeme „baličky“ materiálů.

Žáci obdrželi dva balíčky s materiálem v hodnotě 500 Kč, dále si průběžně docházeli pro další výtvarný materiál.

Dvakrát za dobu distanční výuky jsme žáky vybavili balíčky pro tvorbu. Do balíčků jsme koupili materiály, které žádala vyučující, např.: tempery, štětce, čtvrtky, barevné papíry, vodovky, tuš, křídly atd.

Zajišťujeme rozvoz hlíny a pomůcek, žáci své práce dodávají do školy.

Žáci si ve škole vyzvedávají připravené balíčky s výtvarným materiálem a keramickou hlínou, vždy jsou zásobeni na 14 dní předem. Keramické výrobky žáci postupně doručí do ZUŠ k výpalu. Po návratu do školy si výrobky dokončí – glazování atd.

Podobně jako v oboru hudebním, i ve výtvarném oboru bylo on-line prostředí využíváno také k prezentaci prací žáků. Často ale školy využívaly rovněž fyzické prezentace, a to i díky digitálnímu přenosu a následnému tisku.

Učitelé mají různé způsoby archivace i různé způsoby veřejné prezentace vytvořených prací, např. na Instagramu a Facebooku školy. Vytváříme „minivýstavy“ na webu školy, vydali jsme číslo bulletinu „Skicák“, shrnující aktivity školy od začátku školního roku.

Učitelka výtvarného oboru založila účet na Instagramu, který slouží jako on-line galerie. Pravidelně tam přidává fotografie obrázků a výrobků.

Samotné výtvary byly poté fotografovány, skenovány a kompletovány v on-line sbírkách a výstavách. Domácí práce se také staly součástí finálních výstupů (výzdoba onkologického oddělení nemocnice nebo výzdoba očkovacího centra).

Hotové práce žáci s rodiči nafotili a zasílali pomocí e-mailu. Na YouTube byla realizována virtuální výstava prací, adresa byla zveřejněna rodičům celé ZUŠ na iZUŠ.

Probíhaly výstavy žáků v oknech ZUŠ nebo ve výkladních skříních městských budov. Probíhala výborná spolupráce s kulturním střediskem města. Výstavy měly velikou účast.

Pro asynchronní výuku učitelé často nahrávali instruktážní videa.

Paní učitelka nahrávala výuková videa, která sdílíme na YouTube.

Zejména u mladších žáků učitelé pravidelně nahrávají výuková videa s postupem práce výtvarného úkolu.

Vytvářeli jsme nahrávky instruktážních videí.

5.3 Distanční výuka v tanečním oboru

Ze všech oborů byla realizace distanční výuky v tanečním oboru pro řadu ZUŠ nejnáročnější a dle vyjádření ředitelů škol také nejméně efektivní. Tomu v podstatě odpovídal i podíl předčasného ukončení docházky nebo neúčasti v on-line výuce.

Podobně jako u výtvarného oboru, i v tanečním oboru probíhala často nejprve asynchronní výuka a až později škola přešla do pravidelné on-line synchronní výuky.

Nejprve byla zasílána videa, jak paní učitelka předvádí a učí cviky doplněné o krátké choreografie. Později byla výuka nastavena na on-line synchronní výuku.

V 1. pololetí 2020/2021 paní učitelka natáčela pro každou skupinu a na každý týden videa, která žáky provázela jednou hodinou výuky. Zadávala jim pohybové úkoly a výzvy pro venkovní prostředí. Žáci posílali videa nebo fotografie, které dokládaly plnění úkolu. Od prosince paní učitelka začala se staršími žáky synchronní výuku. Tento postup se jí osvědčil. Postupně tedy zapojuje do synchronní výuky i mladší žáky. V posledním období jsme započali i se synchronní výukou žáků přípravného studia.

Podobně jako v ostatních oborech, tak i v tanečním oboru byla distanční výuka složena z on-line synchronní výuky doplněné konzultacemi a asynchronní výukou. Součástí synchronní výuky byly často také korepetice.

On-line distanční výuka se skládala z vysvětlení tématu, konzultace a zadání práce.

Výuka je vedena z tanečního sálu za přítomnosti obou učitelek tance. Jedna ukazuje pohyb, prezentuje a tančí v prostoru, kde je snímána prostorovou kamerou. Druhá učitelka sleduje děti na větší obrazovce, opravuje a vede jejich pohyb slovně, pouští a sdílí hudbu.

Učitelé vyučují pouze ze školy, z tanečních sálů pomocí videokonference. Využívají velkoplošnou obrazovku, kde vidí cvičící a tančící žáky. Hodina má podobnou strukturu jako při prezenční výuce, s výjimkou společných tanečních aktivit (taneční choreografie skupin nahrazují choreografie individuální s tím, že se při návratu rychle secvičí). Hodiny realizují učitelé za přítomnosti živé klavírní korepetice.

Žáci tanečního oboru využívali možnosti pravidelné on-line výuky. Lekce byly kráceny. Pedagožka vyučovala z tanečního sálu, kde měla zajištěny veškeré technické podmínky.

Asynchronní výuka spočívala zejména v zasílání nahraných videí nebo odkazů na veřejná videa a také v souvisejících jednoduchých úkolech.

Učitelka natáčela pro žáky instruktážní videa a žákům poskytla pracovní listy s taneční a pohybovou tematikou.

Videa vytvořená našimi pedagogy v aplikaci YouTube poskytují náměty na další rozvoj žáka.

Videohovory a videa s choreografiemi od paní učitelky (protahovací cviky, sestavy a práce s tělem obecně, baletní prvky, lidové prvky) byly předávány žákům distančním způsobem na cloudu.

Žákům byly zaslány hudební předlohy pro opakování nacvičovaných choreografií.

Informace o výkonech žáka byly často předávány i pomocí natočených videí, která učitel komentoval. Občas vznikala také společná on-line vystoupení.

Žákyně tančily před kamerou, vytvářely i své choreografie. Některá natočená videa byla umístěna na www stránky školy.

Žáci dobrovolně posílali své videonahrávky.

Rodiče velmi rádi zasílali fotografie a videa jako zpětnou vazbu.

Vytvořili jsme nové hodiny zaměřující se na fyzickou formu, formování těla, fyzickou zdatnost, jógu či relaxaci a umožnili jsme zapojení rodičů. Realizovali jsme společná videa, která se následně šířila na sociálních sítích.

Tvorba video smyčky domácích videí s nastudovanou choreografií, obohacenou o choreografii vlastní.

Uspořádali jsme „taneční karneval“, kdy nám žáci zasílali své choreografie formou videí.

5.4 Distanční výuka v literárně-dramatickém oboru

Přechod výuky do digitálního prostředí přinesl v případě literárně-dramatického oboru i nové možnosti využívání těchto technologií a obsah výuky se v některých ohledech snadněji přizpůsobil nové situaci.

Některé činnosti se nám podařilo s úspěchem modifikovat na on-line výuku (literární pexeso, improvizace cvičení – i pohybová – na vnímání partnerů a pohotovou komunikaci, společné kreslení po jednom tahu, tajné dvojice, osobnosti i pohybové etudy na hudbu i zpěv atd.).

V on-line videohodinách probíhaly aktivity podobné jako v normálních hodinách: dechová, mluvní a řečová cvičení, práce s prostorem – přibližování a oddalování se vůči kameře v rámci prostoru, kde byl počítač, využívání rekvizit improvizovaně i cíleně, práce s gesty a mimikou, využití filmového herectví na rozdíl od toho divadelního, rozvoj vyprávěcích dovedností a schopností, týmová spolupráce – postupné vyprávění a jeho rozvoj dějový i hlasový (tichá pošta), rozvoj pohybových dovedností a pantomimy.

Distanční výuka, podobně jako v ostatních oborech, využívala jak synchronní výuku, tak i konzultace a výuku asynchronní.

Výuka probíhala kolektivně přes MS Teams, paní učitelka doplňovala tuto on-line výuku také zadáváním úkolů přes e-mail a byla k dispozici na on-line konzultace.

Další formou výuky byla skupina na WhatsApp, kam byly průběžně zasilány úkoly (např. hlasová cvičení, fotografie mimiky, nápady pro inscenační realizace, krátká videa apod.).

Natáčení videí a jejich posílání využívali nejen učitelé, ale i žáci.

K prezentaci domácí tvorby občas využívali videonahrávky, případně vytvářeli animace v programu Stop Motion Studio.

Pedagog pravidelně natáčel motivační videa pro žáky (např. s loutkami), kde jim zadával úkoly v souladu se školním vzdělávacím programem.

Žáci průběžně zasilali audionahrávky nebo videa ke zhlédnutí a zpětné vazbě pedagoga.

Natáčení videí a on-line přenosy umožnily i určitou prezentaci výsledků vzdělávání rodičům, příp. veřejnosti.

Žáci také po důkladné přípravě natočili moderaci jednoho z interních on-line koncertů hudebního oboru (uváděli jednotlivá čísla).

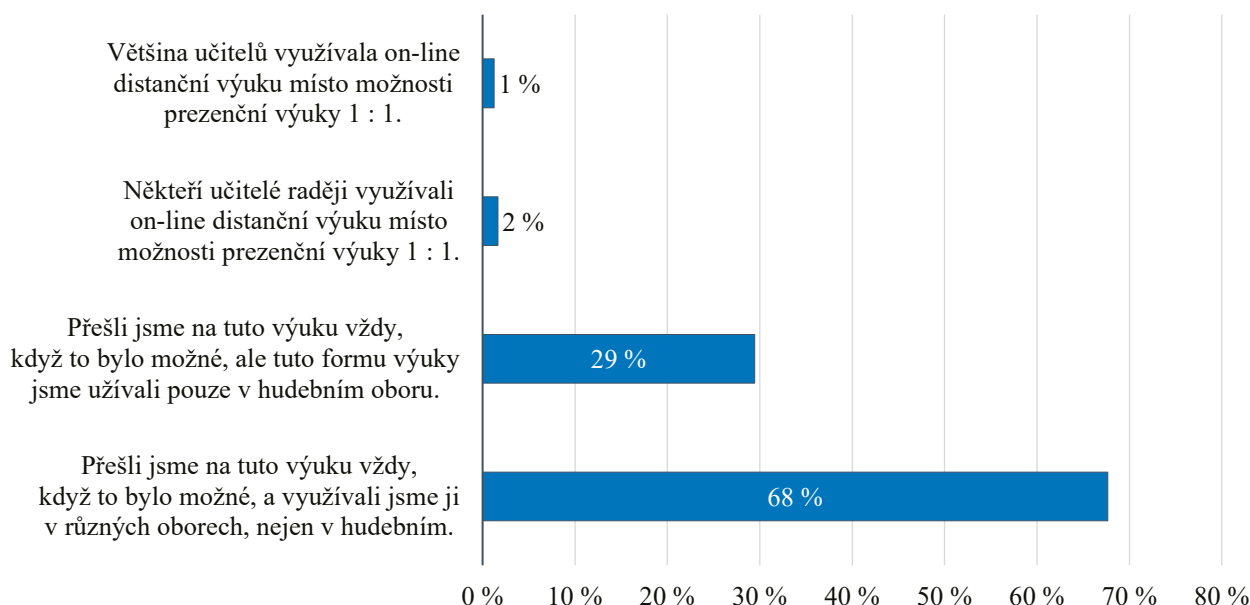
Tvořili jsme prezentační CD.

Samotní žáci taktéž natáčeli materiály dle zadání, které byly dále zpracovány a následně poskytnuty žákům i jejich rodičům.

Kvalitní distanční výuka v ZUŠ se nakonec ve všech čtyřech oborech v mnohém podobala. Využívala vhodnou kombinaci on-line synchronní skupinové výuky, synchronní individuální výuky, konzultací, asynchronní výuky, ale i prezentaci v on-line prostředí. Ukázalo se, že i přes vyšší náročnost, zvláště v tanečním a výtvarném oboru, přešla výrazná většina škol na on-line synchronní výuku, protože ta se ukázala jako předpoklad pro udržení zájmu žáků o základní umělecké vzdělávání ve složitých podmínkách omezení prezenční přítomnosti ve školách.

V období, kdy byla umožněna prezenční výuka jednoho žáka na jednoho pedagoga (dále také „výuka 1 : 1“), tuto možnost využívaly až na výjimky všechny ZUŠ. Nejčastěji v hudebním oboru, ale významná skupina ZUŠ výuku 1 : 1 využívala i v jiných oborech, například v podobě konzultací, které doplňovaly skupinovou on-line synchronní výuku. Jen ojediněle školy, resp. někteří učitelé nebo žáci, i v době umožnění výuky 1 : 1 využívali nadále pouze výuku distanční.

GRAF 6 | Využívání možnosti prezenční výuky jednoho pedagoga na jednoho žáka



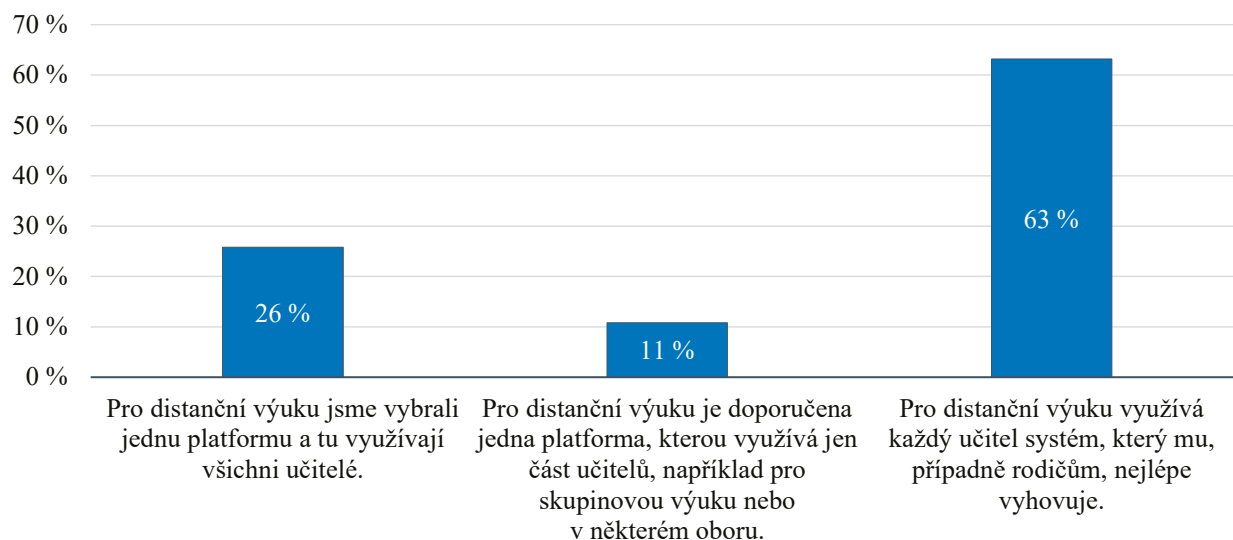
6

Využívání digitálních technologií v distanční výuce

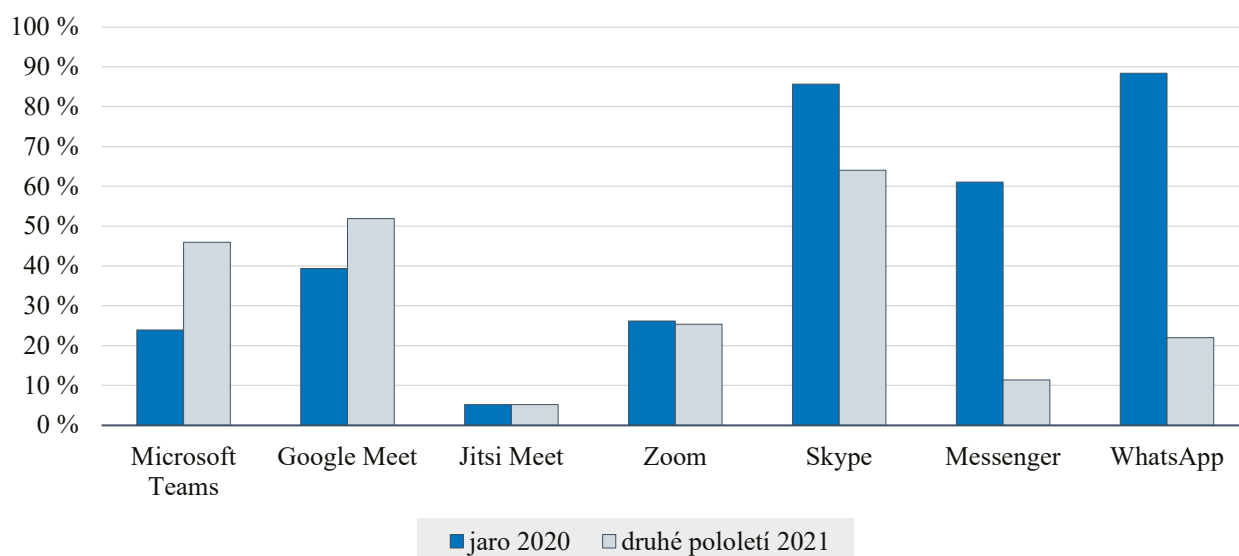
6 VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V DISTANČNÍ VÝUCE

Přes doporučení preferující využití jedné platformy pro distanční výuku se na většině ZUŠ používalo platformem více, a to přesto, že nejednotná struktura platformem velmi obtížně umožňovala sledovat a vyhodnocovat kvalitu poskytovaného vzdělávání. Jejich využití záviselo především na vyučujícím a jeho dohodě s rodiči žáků. Důvody mohly být různé, ředitelé škol uváděli např. rozdíly v kvalitě zvuku, kvalitě přenosu apod.

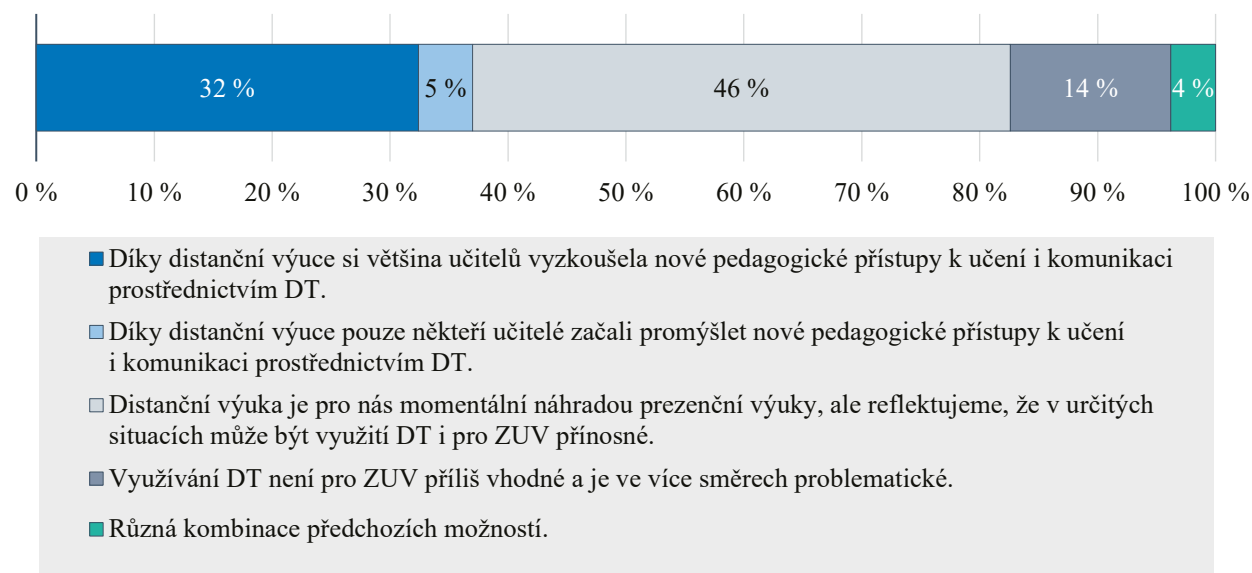
GRAF 7 | Využívání platformem pro distanční výuku v druhém pololetí školního roku 2020/2021



Nejrozšířenějším videokonferenčním systémem, který umožňoval on-line synchronní výuku, byl v případě základních uměleckých škol Skype, který byl intenzivně využíván již na jaře 2020. Méně využívané pak byly videokonferenční systémy spojené s platformou pro asynchronní výuku Google Meet a Microsoft Teams. Uvedený výskyt dobře dokumentuje způsob výuky v ZUŠ, kde důraz byl položen na on-line synchronní výuku doplněnou komunikací prostřednictvím e-mailů a možnostmi využití školního informačního systému (podrobněji v kapitole Komunikace s rodiči a žáky). Oproti jarnímu období roku 2020 byly ve školním roce 2020/2021 zřetelně méně využívány systémy spojené s aplikacemi Messenger nebo WhatsApp.

GRAF 8 | Porovnání využívání videokonferenčních systémů v distanční výuce mezi jarem 2020 a druhým pololetím školního roku 2020/2021

Využívání digitálních technologií přineslo podobně jako v základních a středních školách velké množství nových zkušeností, ale i náměty pro inovaci výuky v důsledku možností, které digitální technologie nabízí. Pro téměř dvě pětiny ZUŠ bylo období distanční výuky dobrou příležitostí promýšlet a zkusit nové postupy k učení a ke komunikaci. Je ale určitou promarněnou příležitostí, že pro zbývající ZUŠ nebylo nucené využívání digitálních technologií zdrojem inspirace, kterou by jejich ředitelé zvažovali dále rozvíjet.

GRAF 9 | Hodnocení využívání digitálních technologií při distanční výuce

Z uvedených příkladů nových přístupů plyne, že největší pozitivní zkušenost získali učitelé s využíváním nahrávek a s využíváním digitální techniky způsobem, který je snadno přenositelný i do výuky prezenční (např. software pro editaci not, využívání sdílených digitálních úložišť apod.).

Podíl škol, které uvažují o širším využívání digitálních technologií i v době prezenční výuky, je celkově nízký. Například jen necelá 3 % ZUŠ uvažují realizovat některé koncerty v on-line prostředí, byť by to často umožnilo sledovat vystoupení žáků i rodičům, kteří jsou v době koncertu v zaměstnání.

GRAF 10 | Příklady nových pedagogických přístupů k učení i komunikaci prostřednictvím digitálních technologií, které v ZUŠ promýšlí nebo zkouší

Mezi zvažovanými proměnami uváděli ředitelé i některé přístupy, které nemají bezprostřední souvislost s digitálními technologiemi. Ať už se jedná o zaměření na žáka, nebo spolupráci s dalšími učiteli, případně využívání sebehodnocení.

Pedagogové pozměnili styl komunikace, zaměřili se více na psychologické aspekty výuky ve vztahu k odloučení, ve větší míře je uplatňován individuální přístup s ohledem na dispozice žáků jako takových i vzhledem k technickému a rodinnému zázemí a podpoře jejich uměleckého vzdělávání.

Intenzivnější komunikace, využití nových forem výuky, metodická spolupráce a kooperace mezi učiteli, ale i učiteli z jiných ZUŠ.

Samostatná práce a sebehodnocení žáků.

Přínosy pro změny v efektivním využívání digitálních technologií i pro změny v pedagogickém přístupu k žákům jsou cenné a bude vhodné využít následujících období pro hlubší reflexi těchto přínosů na půdě konkrétní ZUŠ, aby pozitivní zkušenosti z náročného období nebyly u většiny ZUŠ promarněny.

A large, hollow number '7' is centered in the upper right quadrant. To its left, a long, solid grey horizontal bar extends across the page. To its right, a shorter, solid grey horizontal bar is visible. The number '7' is positioned between these two bars.

7

Technické vybavení pro zabezpečení distanční výuky

7 TECHNICKÉ VYBAVENÍ PRO ZABEZPEČENÍ DISTANČNÍ VÝUKY

Startovní čára byla v oblasti vybavení digitální technikou velmi rozdílná, opět podobně jako u základních a středních škol. Ojedinelé ZUŠ byly již velmi dobře vybaveny a věnovaly se digitalizaci výuky i před nástupem pandemie.

Většinu technického vybavení k potřebám distanční výuky škola měla už v minulosti. Bylo pouze posíleno připojení k internetu a dokoupeny byly některé audiovizuální prostředky k nahrávání a zpracování hudby a videa. Učitelé mají také možnost zapůjčení školních notebooků pro distanční výuku z domova. Někteří využívají zapůjčené mobilní rekordéry k pořizování nahrávek pro žáky.

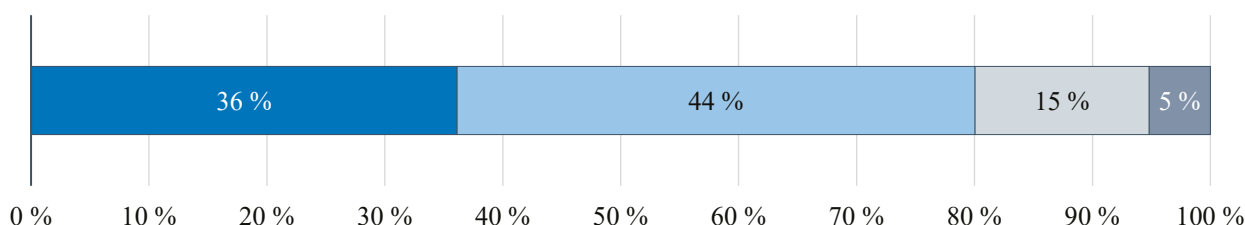
Škola byla již před jarem 2020 vybavena kvalitní digitální technikou, každý učitel má k dispozici notebook, mikrofon, sluchátka, web kameru, několik kusů kvalitních nahrávacích zařízení atd. Na začátku roku 2020 se realizoval nový kvalitní rozvod Wi-Fi v budově školy. Software vhodný pro distanční výuku jsme začali využívat až s příchodem mimořádných opatření a volili jsme bezplatné platformy.

Jiné školy naopak stály před rozhodnutím věnovat podstatnou část finančních prostředků na zajištění digitální techniky a souvisejícího vybavení.

Wi-Fi routery, anténa, web kamery, mikrofony, notebooky, myši, licence, kabeláž Wi-Fi, konfigurace systémů a softwarové práce, audit PC a notebooků, vytvoření uživatelských profilů, tablet a mobil Apple, montáž nového racku atd. – technika i práce za cca 480 tisíc Kč.

Celkově více než čtvrtina škol pořizovaly v nějaké míře novou digitální techniku nebo příslušenství. Nejčastěji se jednalo o notebooky (více než polovina ZUŠ) a příslušenství pro nahrávání a videokonferenční hovory (téměř polovina ZUŠ). Mezi častější patřilo ještě posílení připojení k internetu (třetina ZUŠ), vytvoření nebo posílení vnitřní sítě, nákup softwaru a stolní počítače uvedla již méně než pětina ředitelů škol. Jen malá skupina škol nakupovala telefony a tablety (méně než desetina ZUŠ).

GRAF 11 | Materiální a technické zabezpečení distanční výuky



- V době distanční výuky jsme přehodnotili priority využívání finančních prostředků a věnovali se zajištění podmínek pro kvalitní distanční výuku.
- V době distanční výuky mohou učitelé využívat vybavení školy, které jsme v nutných případech inovovali.
- Distanční výuku zajišťují učitelé většinou pomocí vlastní digitální techniky, jen výjimečně bylo využito školní vybavení.
- Kombinace předchozích.

Na nedostatečné materiální a technické zabezpečení distanční výuky si také někteří ředitelé stěžovali.

Podpora uměleckého vzdělávání je tristní a nedostatečná. Naše škola má výhodu, že se jedná o subjekt spojující ZUŠ se ZŠ s rozšířenou výukou hudební výchovy a dlouhodobě využíváme vybavení ZŠ, které je na velmi slušné úrovni. Potřebovali bychom finanční prostředky na dokoupení mikrofonů, kamer, výkonnějších notebooků apod. pro vyučující, kteří je ještě nemají. Lepší internetové připojení – bohužel v tuto chvíli není v místě žádná firma, která by nám ho mohla poskytnout.

8

Podpora pedagogických sborů

8 PODPORA PEDAGOGICKÝCH SBORŮ

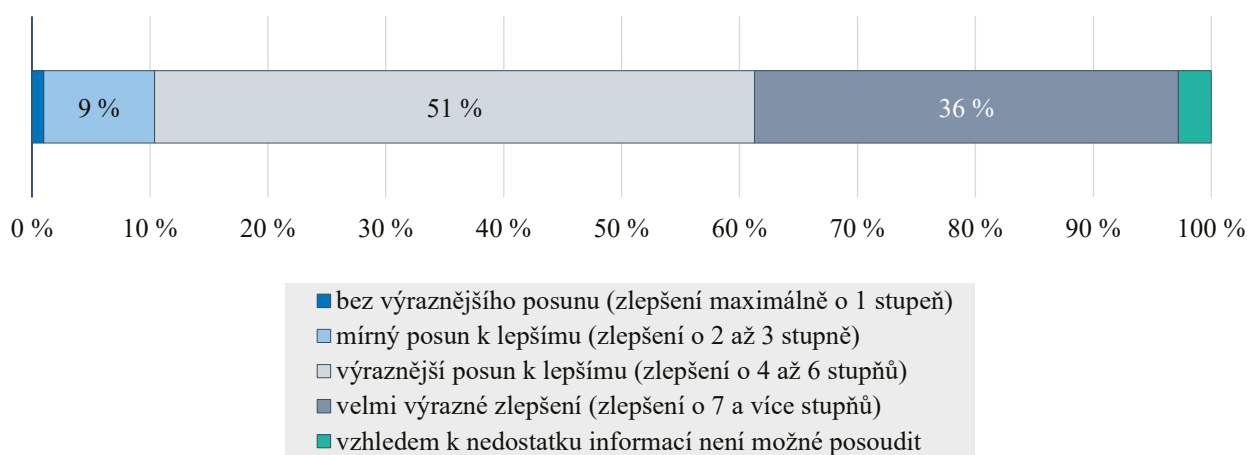
Nutnost využívat digitální technologie vedla pochopitelně k rozvoji digitálních kompetencí i u učitelů v ZUŠ. Podobně jako u základních a středních škol byl podíl učitelů s výrazným a velmi výrazným posunem v oblasti digitálních kompetencí na úrovni téměř 90 %, alespoň dle hodnocení ředitelů škol. Výraznému rozvoji digitálních kompetencí napomohl především přechod k distanční výuce na začátku školního roku 2020/2021.

Rychlé rozhybání učitelského sboru na jaře 2020 a motivace k distanční výuce zprvu přes mobilní telefony a následně přes PC a notebooky.

Úspěchem byla schopnost pedagogů přejít na formu on-line výuky ve všech oborech.

Osvojení dovedností v oblasti digitálních technologií u všech pedagogů, společné zvládnutí mimořádných situací, komunikace s týmem se přesunula do virtuálního prostředí, všichni používají společné prostředí včetně sdílené nástěnky a kalendáře.

GRAF 12 | Změny digitálních kompetencí učitelů

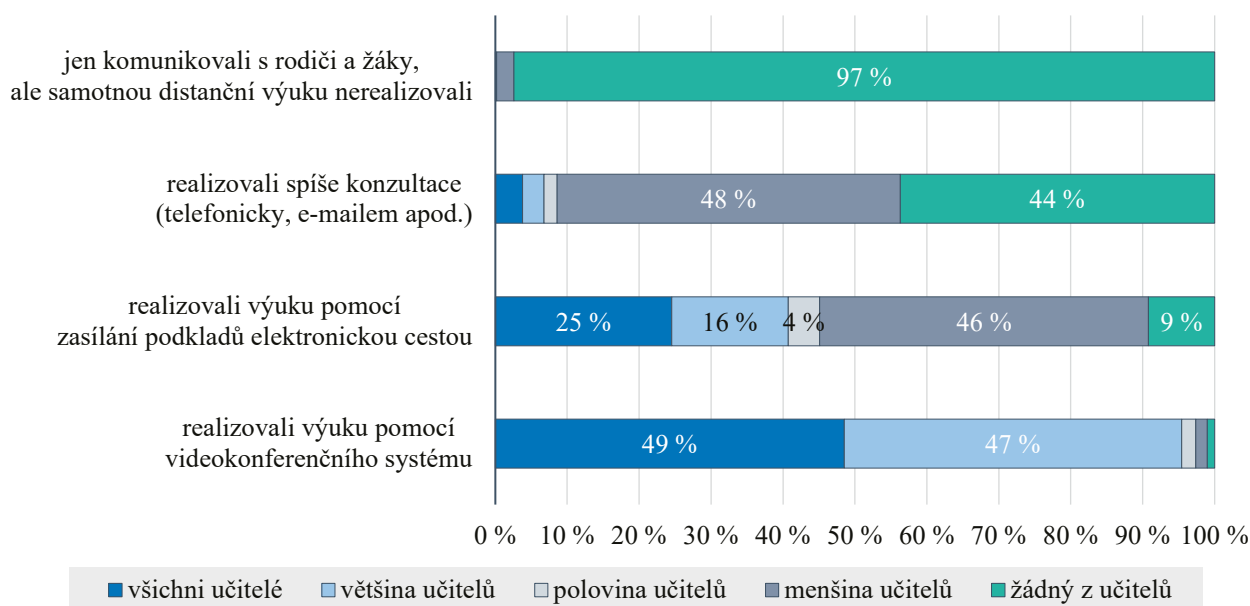


Kvalitu využívání digitálních technologií pro výuku dokládá výskyt možných způsobů jejího využívání mezi učiteli ZUŠ. V téměř všech školách buď všichni, nebo minimálně většina učitelů využívala on-line synchronní výuku. Využití asynchronní výuky formou zaslání podkladů bylo již výrazně méně časté, což zřejmě souvisí s povahou výuky v ZUŠ, kde podstatná část výukového času není snadno přenositelná do asynchronního prostředí a je založena na synchronní interakci mezi učitelem a žákem. Určitou výjimkou může být např. výuka hudební nauky apod.

Např. v hudební nauce se nám podařilo vytvářet v programu LearningApps zajímavé testy, kvízy a rébusy, které byly pro děti zpestřením.

Využívali jsme prostředí Google Classroom pro zadávání a odevzdávání úkolů.

GRAF 13 | Přístup učitelů k využívání digitálních technologií pro distanční výuku



Využívání digitálních technologií ve výuce se většinou neobešlo bez proškolení učitelů.

Cílená školení k podpoře digitální gramotnosti.

Proškolení pedagogů v oblasti IT a použitelných aplikací pro výuku.

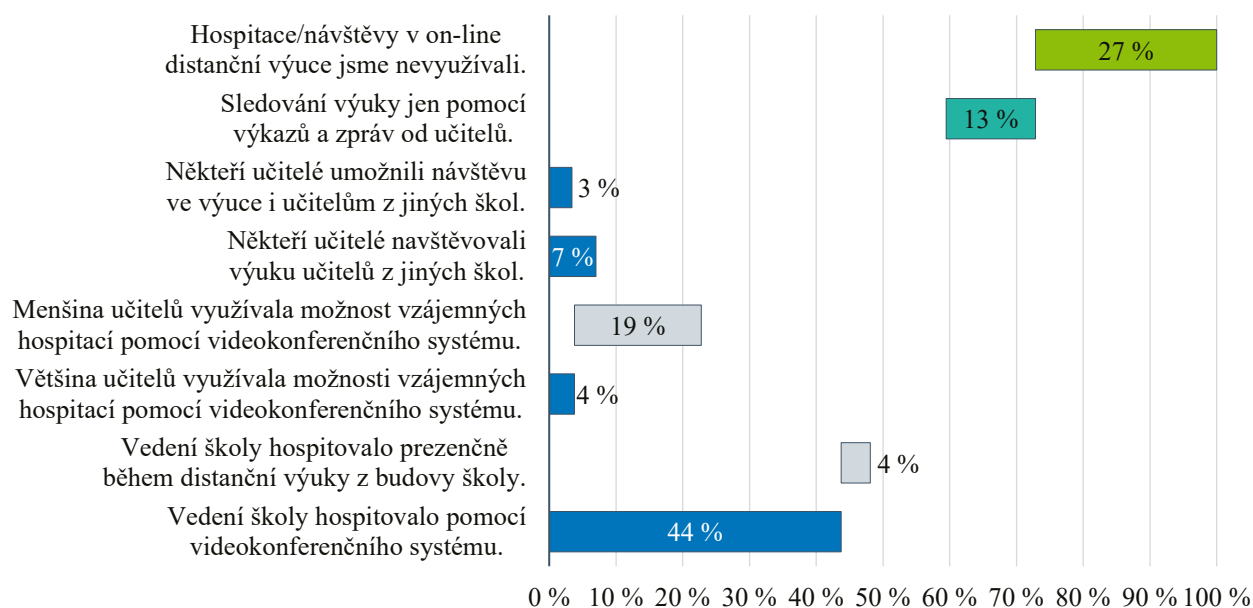
Někteří využili on-line školení k práci s digitálními technologiemi, střihem apod. a tyto poznatky předávali ostatním pedagogům našeho sboru.

Další rozvoj dovedností v oblasti distanční výuky a využívání digitálních technologií předpokládají téměř všichni ředitelé ZUŠ (96 %). Více než polovina z nich uváděla, že rozvoj dalších dovedností je závislý na individuálních potřebách jednotlivých pedagogů a nelze jej specifikovat, což pravděpodobně může být dokladem absence informace o potřebách učitelů na straně některých ředitelů škol. Zhruba jedna pětina ředitelů uváděla potřeby dalšího vzdělávání v následujících oblastech: technické dovednosti vedení výuky pomocí videokonferenčního systému, znalosti kybernetického zabezpečení on-line výuky a dovednosti účelného využívání digitálních technologií i v prezenční výuce. Méně než desetina ředitelů škol uváděla potřebu dalšího vzdělávání v didaktických dovednostech vedení výuky pomocí videokonferenčního systému. Ve srovnání se základními a středními školami je v ZUŠ patrný vyšší podíl zájmu o oblast kybernetického zabezpečení on-line výuky, což koresponduje s indiciemi, které dokládají, že ne všechna výuka probíhala v zabezpečeném prostředí, a je ve svém důsledku pozitivním zjištěním, že se této oblasti chtějí školy věnovat. Naopak výrazně nižší je zájem o rozvoj didaktických dovedností vedení výuky pomocí videokonferenčního systému, což zřejmě souvisí s celkově nižším akcentem na didaktické dovednosti v základním uměleckém vzdělávání.

On-line synchronní výuka umožňuje mnohem lépe realizovat hospitace a vzájemné návštěvy. Významná skupina ředitelů škol této příležitosti využívala. Určitá část ředitelů na hospitace raději chodila do učeben, odkud učitel vedl on-line výuku (což ale nemohlo plnohodnotně nahradit hospitaci v on-line prostředí, neboť ředitel neviděl a neslyšel výuku tak, jak ji vidí a slyší žák, případně žáci). Tyto hospitace v učebnách navíc často sloužily spíše jako technická podpora při nastavování digitálních technologií. Více než polovina ředitelů škol pak nehospitovala distanční výuku vůbec, přičemž výrazná část z nich nahradila hospitace a poskytování zpětné vazby učitelům pouhým sledováním výkazů a pravidelných zpráv od jednotlivých učitelů. Přínos této administrativní zátěže pro učitele se z mnoha ohledů jeví velmi problematický a do budoucna by se ředitelé škol měli takového postupu vyvarovat.

Positivním zjištěním naopak je, že na více než jedné pětina škol alespoň část učitelů využívala možnosti vzájemných hospitací díky videokonferenčnímu systému. Podíl škol, ve kterých učitelé umožnili sledovat výuku učitelům z jiných škol nebo alespoň navštívili výuku někoho z jiné školy, byl však velmi nízký.

GRAF 14 | Využití hospitací v on-line distanční výuce pro podporu pedagogů



Vhodný způsob vedení pedagogů v obtížné době distanční výuky byl jedním z klíčových faktorů, který jim mohl pomoci zvládnout obtíže spojené s přechodem do digitálního prostředí. Jedním z přínosných způsobů jsou porady zaměřené na reflexi a výměnu zkušeností. Jelikož je výuka v distančním prostředí pomocí digitálních technologií zcela novou zkušeností pro téměř všechny učitele ZUŠ bez rozdílu, je právě vytvoření prostoru pro výměnu zkušeností jedním z neefektivnějších nástrojů zkvalitňování distanční výuky. Více než polovina ředitelů škol organizovala pravidelné porady s prostorem pro reflexi, zbývající část sice porady organizovala také, ale jejich zaměření bylo odlišné a ředitelé často jen spoléhali na separátní jednání jednotlivých učitelů, což samozřejmě nemůže nahradit inspirativní jednání větší skupiny učitelů.

Přibližně jednou za dva měsíce se konala porada věnovaná distanční výuce, ale i jiným tématům. Distanční výuku učitelé pravidelně hodnotili a analyzovali písemnou formou – vedení školy pak reagovalo na upozornění, požadavky a podněty k distanční výuce.

Zasílání pracovních pokynů, jejich kontrolou a pracovními poradami v důležitých časech školního roku v malých skupinkách.

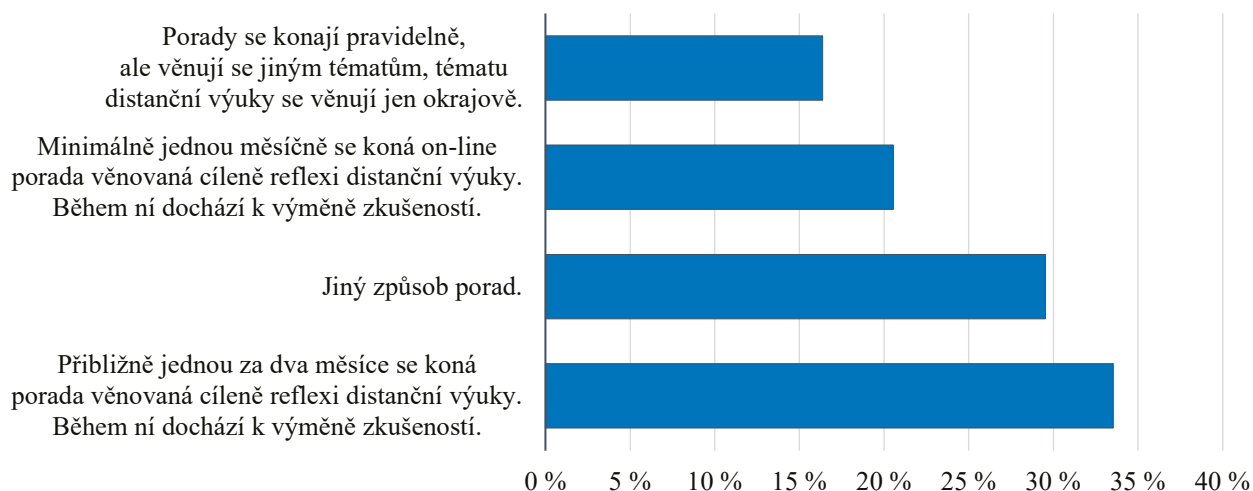
Hromadná komunikace přes e-maily. Debaty přímo ve škole – individuálně.

Každý učitel docházel individuálně na konzultace do kanceláře školy. V kanceláři školy byla stálá služba od 9 do 18 hodin. Pracovník v kanceláři školy byl proškolen a ovládal většinu programů na přenos dat pro distanční výuku.

Ne vždy bylo ale odlišné využívání porad problematické. Často ředitelé uváděli mnohem intenzivnější komunikaci.

Během tohoto období se komunikovalo trochu jinak, v podstatě neustále, řešilo se, co bylo aktuálně potřeba. Porady jednou za čas by nebyly dostačující. Jednotlivá oddělení na naší škole jsou velmi samostatná, zkušenosti a případné problémy se řešily v rámci těchto oddělení dle potřeby. Vedení školy komunikovalo především s vedoucími oddělení ohledně vyskytnuvších se nejasností a problémů a potažmo i se všemi ostatními učiteli, pokud to bylo potřeba. Řešily se především individuální problémy s návazností na našeho IT specialistu, který byl neustále učitelům k dispozici.

On-line výuka se probírala pravidelně v jednotlivých odděleních zvlášť, všichni učitelé prošli rozsáhlým školením a v rámci jednotlivých sekcí si pravidelně vyměňovali zkušenosti s výukou. Využili také možnosti přihlásit se na výuku kolegů a načerpat z ní další inspirace.

GRAF 15 | Využití porady pro zkvalitnění distančního vzdělávání

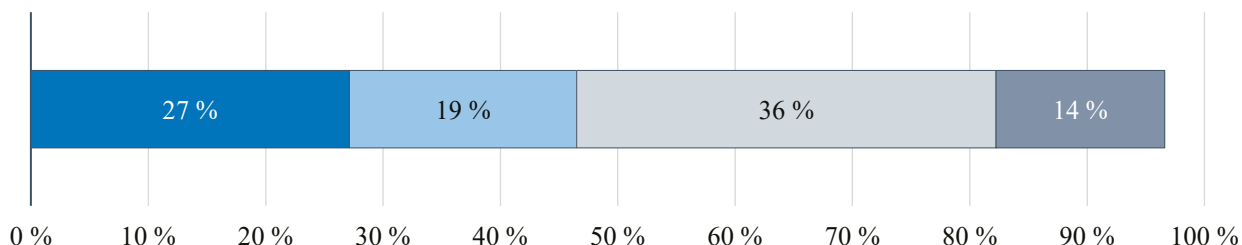
9

Hodnocení v době distanční výuky

9 HODNOCENÍ V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY

Proměny v přístupu k hodnocení jsou spojeny s přístupem k řízení školy. Zatímco necelá polovina ředitelů ZUŠ deklarovala úpravy hodnocení na školní nebo oborové úrovni, tak zbývající ředitelé přenesli zodpovědnost za nastavení hodnocení na učitele, případně potřebu měnit nastavení hodnocení v době distanční výuky vůbec neidentifikovali.

GRAF 16 | Charakteristiky případné proměny ve využívaném hodnocení žáků



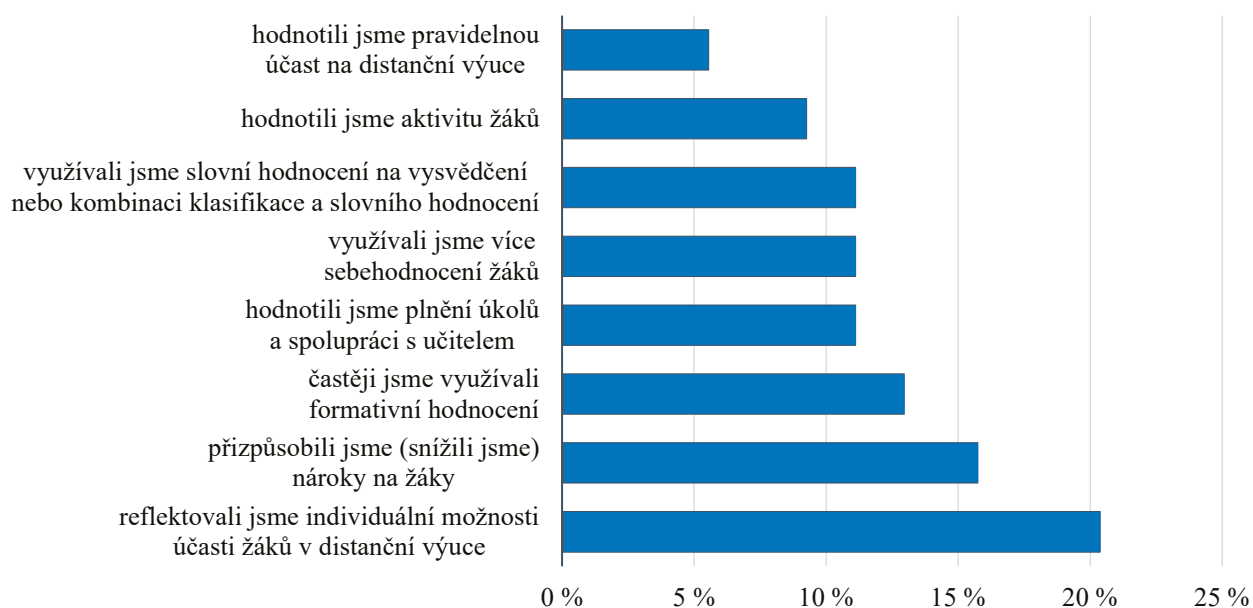
- Způsoby hodnocení jsme upravili tak, aby zohledňovaly specifika distančního vzdělávání, ale i možnosti a potřeby žáků, včetně sebehodnocení.
- Společně jsme provedli úpravy hodnocení tak, aby reflektovaly aktuální situaci distančního vzdělávání.
- Způsoby hodnocení upravovali individuálně učitelé tak, aby to nejlépe vyhovovalo jejich žákům a pro rodiče bylo hodnocení srozumitelné.
- Při hodnocení známkuje podle předem jasných pravidel pro hodnocení, které jsme používali i při prezenční výuce.

Školy, které reflektovaly na školní nebo oborové úrovni nutnost změn ve způsobech hodnocení, nejčastěji přizpůsobily hodnocení možnostem jednotlivých žáků.

Jednoznačně bylo preferováno slovní hodnocení za pomoci metodiky doporučené MŠMT a jednotné terminologie diskutované v rámci učitelských porad. Slovní hodnocení bylo součástí pololetního hodnocení, s vysvětlením převodu na známku. V rámci distančního vyučování odevzdávali učitelé dotazníky – Vlastní hodnocení učitele. Závěrečné hodnocení žáka bude tvořit písemné zhodnocení celé distanční výuky s popisem četnosti, formy i obsahu distančního vyučování a s posouzením míry dosažení očekávaných výstupů a naplnění kompetencí dle ŠVP. Tento dokument bude interní pro potřeby školy. Zároveň obdrží žáci závěrečné slovní hodnocení s uvedením celkové známky na vysvědčení.

K zaběhlému způsobu průběžného slovního hodnocení jsme přidali důraz na pololetní slovní hodnocení formou osobních dopisů žákům.

Vzhledem k tomu, že pro žáky účast ve výuce není povinná a poměrně velká část z nich toho využívala, je především hodnocení těchto žáků složité. Vracíme se tedy ke vzpomínkám, jak žák pracoval alespoň v době prezenční výuky, a bereme to tak, že všichni víme, že jejich hodnocení je tentokrát formální a má za cíl žáka spíše povzbudit do dalšího období, kdy už bude moci opět školu navštěvovat.

GRAF 17 | Nejčastěji uváděné formy přizpůsobení hodnocení

10

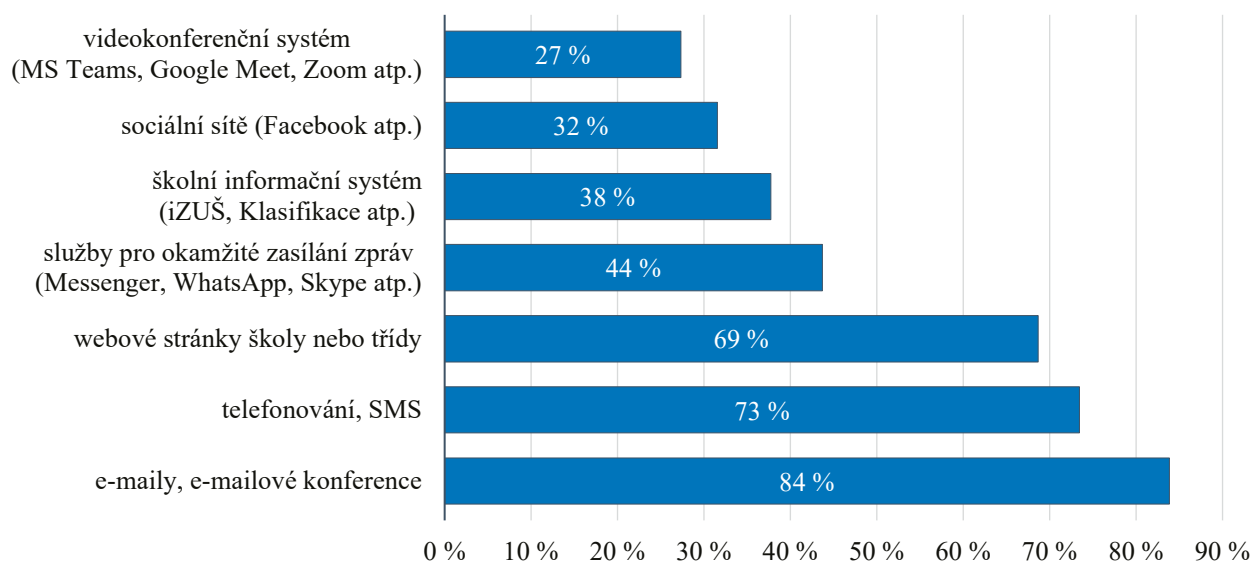
Komunikace s rodiči a žáky

10 KOMUNIKACE S RODIČI A ŽÁKY

Klíčový význam pro zvládnutí distanční výuky má pro všechny účastníky vzájemná komunikace. Proto bylo v době přechodu na distanční výuku doporučováno zintenzivnit komunikaci s rodiči i s žáky a podle potřeby aktivně hledat další komunikační prostředky tak, aby byly všechny potřebné informace pro každého jednoduše dostupné. Nestálo tedy jen umísťovat informace na web a spoléhat se, že si informace rodiče či žáci někdy přečtou.

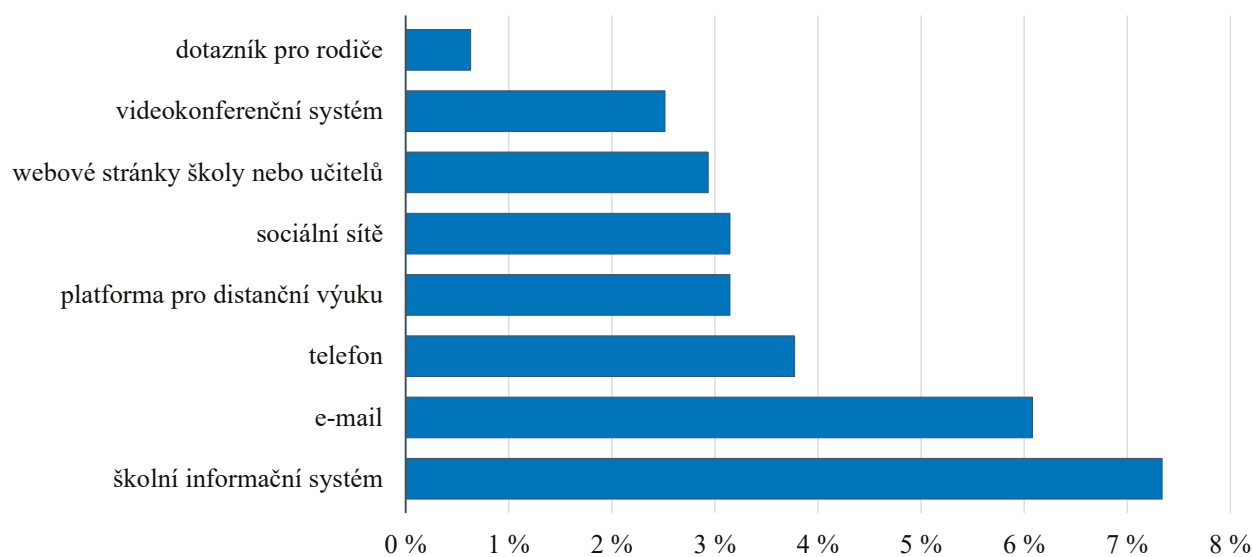
Nejvíce se školám osvědčilo využívat vedle webových stránek další tradiční kontaktní prostředky, jako je e-mail a telefon. Výrazně méně pak školy využívaly on-line komunikační nástroje.

GRAF 18 | Formy komunikace s rodiči v době distanční výuky



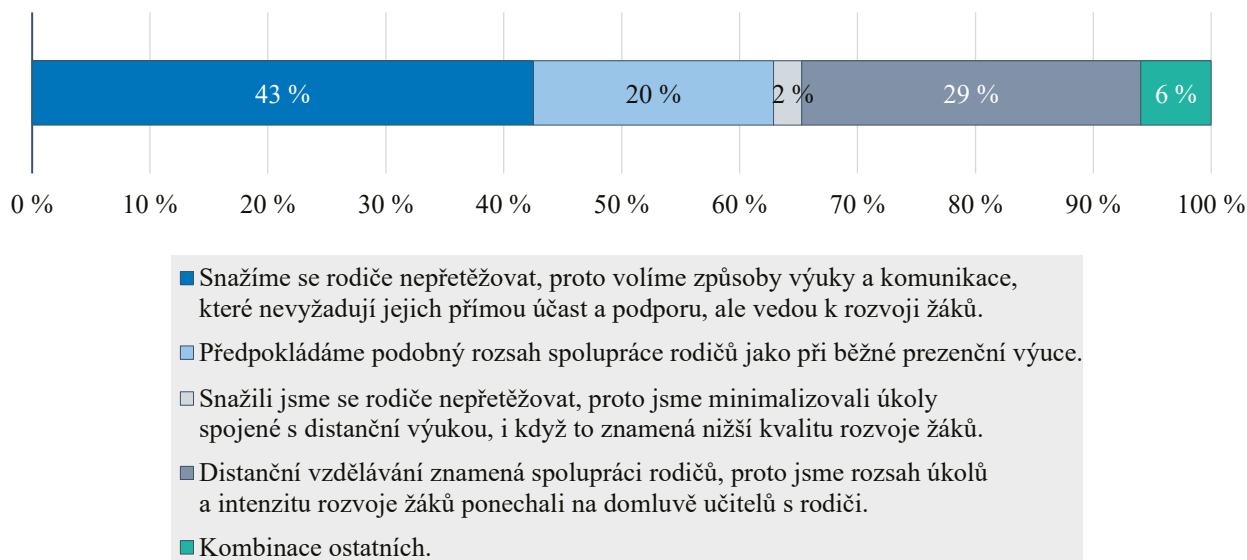
Jen malá skupina ředitelů škol (16 %) deklarovala, že nastavila nové a dříve nepoužívané způsoby komunikace. Nejčastěji šlo o využívání školního informačního systému. Většina ředitelů (57 %) předpokládala, že alespoň někteří učitelé zintenzivnili komunikaci s rodiči, což ovšem znamená, že to nemohou říci s určitostí. A necelá čtvrtina ředitelů škol (23 %) se domnívala, že dosavadní způsoby komunikace jsou zcela dostačující a nebylo potřeba je měnit.

GRAF 19 | Nově používané způsoby komunikace s rodiči



Jedním z cílů komunikace bylo zajistit bezproblémový přechod na distanční výuku. Náročnost distanční výuky znamená většinou automaticky zátěž i pro rodiče, zvláště u mladších žáků. Z tohoto důvodu je pozitivním zjištěním fakt, že čtyři pětiny ředitelů škol počítaly s přizpůsobením rozsahu spolupráce s rodiči jejich (spíše omezeným) možností a jen jedna pětina ředitelů škol deklarovala, že rozsah spolupráce rodičů byl shodný jako při prezenční výuce. Necelá jedna třetina ředitelů opět ponechala rozhodnutí na učitelích a jeho domluvě s rodiči.

GRAF 20 | Zapojení rodičů při distanční výuce



Cílem komunikace s rodiči bylo nejen je informovat a zajistit co nejhladší přechod na distanční výuku, ale také získávat od nich zpětnou vazbu ke způsobu a kvalitě distanční výuky. Jen polovina ředitelů škol uvedla, že zpětnou vazbu od rodičů pravidelně získávali. Zbývající ředitelé škol většinou spoléhali jen na zprostředkované informace nebo reagovali na nedostatky, které museli řešit.

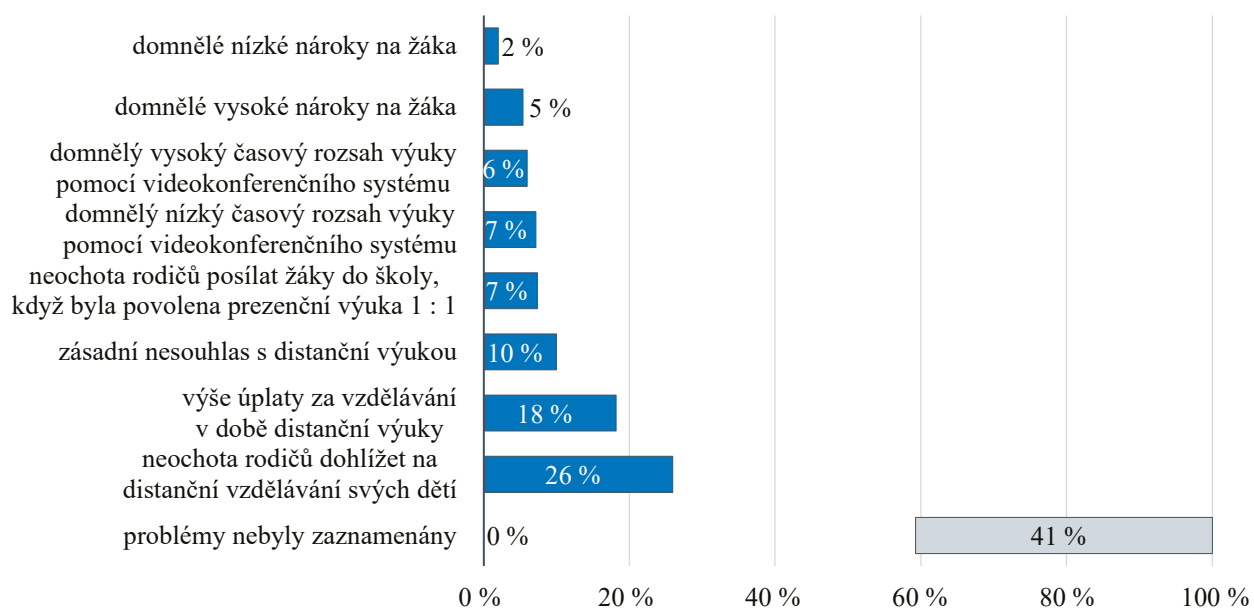
Při distanční výuce se prohloubila komunikace s rodiči, kteří se automaticky při každém kontaktu s učitelem vyjadřovali ke kvalitě výuky. Reakce proběhly také e-mailem a telefonicky a směřovány byly k vedení školy.

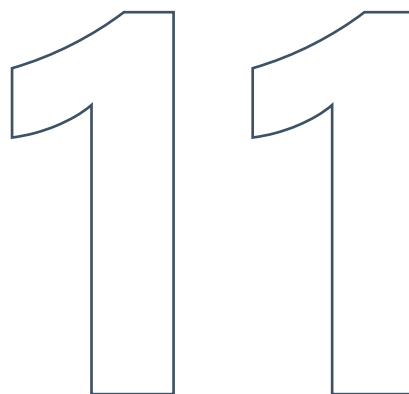
Informace jsme měli od rodičů nejčastěji prostřednictvím e-mailů a telefonátů (často pochvala a poděkování za práci a úsilí pedagogů, někdy dotazy a výhrady k formě distanční výuky, které byly ihned vyřešeny).

S informacemi a názory rodičů za mnou chodili sami pedagogové. Sdělovali mi, k čemu měli rodiče připomínky a jak jim oni sami odpovídali. Většinou rodičům komunikace s učitelem stačila.

V ještě menší míře získávali ředitelé ZUŠ zpětnou vazbu k distanční výuce od žáků. Většina ředitelů uváděla, že informace měli pouze zprostředkovaně od učitelů, a pouze třetina ředitelů škol se snažila získávat informace od všech žáků. Desetina ředitelů škol dokonce uváděla, že informace měli buď jen velmi částečné, nebo neměli informace žádné.

Nejčastějším problémem, které řešili rodiče se školou, byla neochota účastnit se distančního vzdělávání a s tím související otázka výše úplaty za vzdělávání v době distanční výuky.

GRAF 21 | Zaznamenané problémy při komunikaci s rodiči

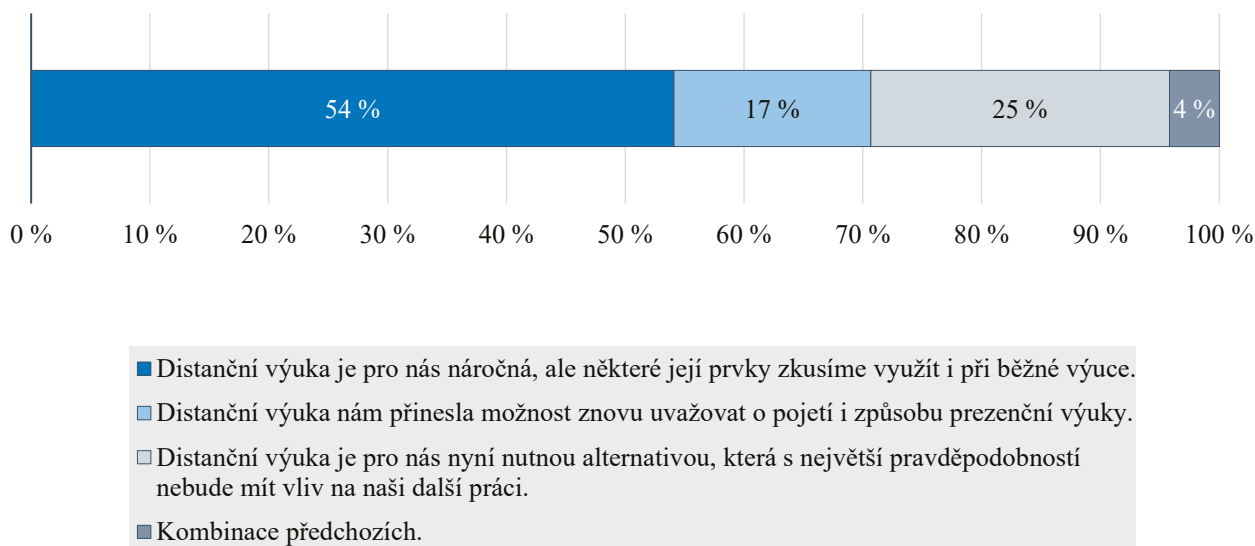


Dopady distanční výuky pro další období

11 DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY PRO DALŠÍ OBDOBÍ

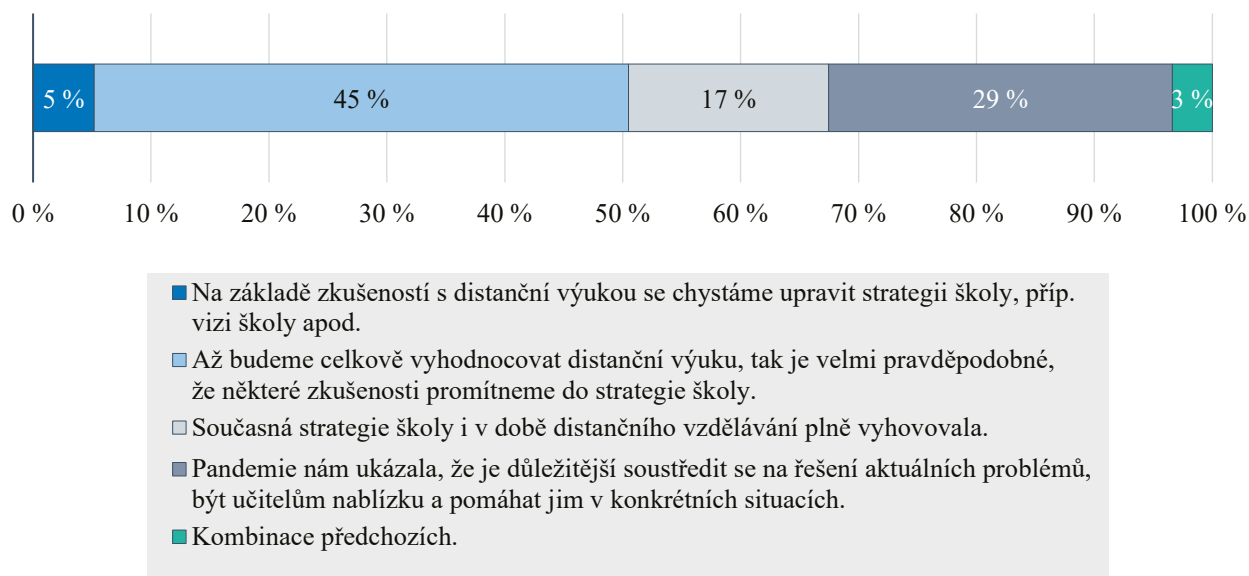
Celkový pohled na distanční výuku v ZUŠ, i když není veden z odstupů, což by jistě bylo lepší, dobře dokresluje výše uvedené odlišné přístupy vedení ZUŠ k řízení distanční výuky. Pozitivním zjištěním je, že více než 70 % ředitelů škol získané zkušenosti plánuje využít i v době výuky prezenční. Pro více než čtvrtinu ředitelů ZUŠ naopak byla distanční výuka pouze nezbytnou nutností a získané zkušenosti patrně nebudou mít žádný vliv na realizaci prezenčního vzdělávání.

GRAF 22 | Celkový přístup vedení školy k distanční výuce



Podobně odlišný je i přístup k promítnutí zkušeností do strategie školy na další období. Polovina ředitelů škol si uvědomuje, že distanční výuka byla zdrojem cenných zkušeností, které se pravděpodobně promítnou do změn ve strategii školy. Třetina ředitelů se pak chce soustředit spíše na řešení aktuálních problémů a na podporu jednotlivých učitelů.

GRAF 23 | Promítnutí zkušeností s distanční výukou v dlouhodobém horizontu



Mezi hlavními úspěchy uváděli ředitelé to, že se jim žáci ze školy neodhlásili, a pozitivně poukazovali také na výrazný rozvoj dovedností svých učitelů.

Za největší úspěch považujeme zapojení všech žáků školy kromě tří žáků (rodiče s distanční formou nesouhlasili). Dalším úspěchem byla výuka hudební nauky, které se účastnili všichni žáci skupin od předhudební výchovy přes žáky 1.–5. ročníku hudební nauky.

Jako úspěch vnímáme malé procento odhlašujících se žáků (tady je však třeba dodat, že jsme na začátku roku 2020/2021 zavedli jedno školné na celý školní rok a zřejmě to mělo vliv na menší počet odhlášených žáků v pololetí). Úspěch je určitě také v intenzitě zapojení do studia, které u většiny žáků zůstalo neměnné. Schopnost adaptovat se v krátkém čase na nové učební podmínky je také úspěchem. Zaznamenali jsme vylepšení IT schopností starších učitelů (alespoň částečně). Zaznamenali jsme i výrazné obohacení metodických a didaktických postupů na straně pedagogů.

Naše výuka přinášela zpestření a radost našim žákům a rodičům v době šedé pandemie. Tak to cítili rodiče, kteří psali a děkovali, že „zuška“ byla pro ně záchranným kruhem. Co víc si přát. Možná to bylo nejen díky on-line komunikaci, do níž jsme se od počátku vrhli téměř všichni aktivně (oproti základním školám v našem městě, ty zpočátku pouze rozdávaly úkoly, střední pak nekomunikovaly vůbec), ale i díky tomu, že vznikla spousta nových a zajímavých projektů, do kterých se zapojili i absolventi školy a které potěšily nejen samotné účastníky (žáky a učitele), ale pochvalovalo si je celé město: např. tři vánoční pořady puštěné na velkoplošné obrazovce na náměstí v našem městě, plakátovací plochy s hrou pro občany a spousty dalších aktivit. Zkrátka zatímco dveře Domu kultury ... byly zavřené na petlici, tak i v takové podivné době byla „zuška“ centrem kulturního dění.

Já osobně, jako ředitelka, považuji za největší úspěch této náročné doby, že téměř ze 40 učitelů školy měla osobní problém s výukou pouze jedna učitelka. Ostatní se přizpůsobili situaci, pružně reagovali, komunikovali, řešili problémy za pochodu a naučili se zároveň mnoho nových věcí. Byli ochotni se učit.

Další úspěch vidím v nadšení některých učitelů tuhle věc řešit i přesto, že nás všechny stál tento školní rok mnohem více práce a hodin souvisejících s výukou navíc. Podařilo se např. nahrát dvě nové skladby jazzového orchestru a vložit je na YouTube. Náš orchestr letos slaví 20 let své činnosti a měli jsme před Vánoci naplánován slavnostní koncert spolu s bývalými členy orchestru, což se nepodařilo. Ale právě i s bývalými členy vznikly dvě on-line nahrávky, což mě velmi těší.

Rychlý přechod na on-line výuku: již v prvních dnech omezení na jaře 2020 obdrželi všichni učitelé a žáci přístupové údaje do MS Teams a proběhly první on-line hodiny, na konci března 2020 se uskutečnila první on-line pedagogická rada. Většina žáků pokračovala v uměleckém vzdělávání bez výraznějšího zpomalení, někteří v této době svůj umělecký růst dokonce akcelerovali. Podařilo se nám realizovat řadu domácích žákovských koncertů i několik on-line koncertů.

Z potřeb, které ředitelé škol uváděli, dominovala inovace či dokoupení digitální techniky, pomoc s technickým zabezpečením, ale i potřeba metodické podpory zaměřené právě na využívání digitálních technologií v ZUŠ.

Neustálá přítomnost zaměstnance IT, nákup speciálního vybavení – mikrofony, programy pro přenos kvalitního zvuku apod., proškolení zaměstnanců v oblasti využití dalších digitálních technologií pro konkrétní obor nebo předmět. Zejména významnější podpora základního uměleckého vzdělávání ze strany MŠMT, současně ale také materiálně-technické vybavení, včetně důkladného proškolení. Vzdělávací programy s tematikou distančního vzdělávání v rámci DVPP (celý kolektiv).

Školení v oblasti práce s úpravou videí a školení v oblasti využití hudebních aplikací na počítači v distanční výuce. Odstranit a eliminovat výpadky internetu.

Lepší technické vybavení v každé třídě, další vzdělání pedagogů k maximálnímu využití platformy MS Teams (ale rozložené v čase tak, aby byl prostor pro vstřebání a vyzkoušení naučeného postupně).

Finanční pomoc k vybavení školy digitálními technologiemi ze strany MŠMT. Větší součinnost ze strany MŠMT při pomoci realizovat kvalitní distanční výuku (nabídka odborných seminářů apod.).

12

Doporučení

12 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Promyslet promítnutí pozitivních zkušeností s distančním vzděláváním do výuky v prezenčním režimu s cílem i nadále zvyšovat kvalitu a atraktivitu vzdělávání v ZUŠ.
- S využitím zkušeností z období distančního vzdělávání nastavit strategie pro efektivní kombinace synchronních a asynchronních forem výuky v prezenčním, kombinovaném, případně i distančním režimu.
- Pravidelně vyhodnocovat realizaci výuky s pedagogickým sborem bez ohledu na to, zda je výuka realizována distančně, prezenčně, nebo kombinovanou formou.
- Podporovat zvyšování digitálních kompetencí u učitelů ZUŠ a jejich efektivní implementaci do vzdělávání.
- Dbát na otevřenou a důslednou komunikaci s žáky i jejich rodiči.
- Pro případ, že by v budoucnu znovu došlo k přechodu na převážně distanční způsob vzdělávání, důsledně reflektovat metodická doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, podporovat sdílení zkušeností s distanční výukou a přístupů k distanční výuce mezi učiteli jednotlivých oborů ZUŠ i mezi učiteli napříč těmito obory, nastavit jednoduchá a přehledná pravidla fungování distančního vzdělávání, včetně jednotné výukové a komunikační platformy, promyslet organizaci a realizaci takových forem distančního vzdělávání, které budou atraktivní nejen pro žáky hudebního oboru, v němž byla situace z pohledu distanční výuky nejpříznivější, ale také pro žáky ostatních oborů základního uměleckého vzdělávání, včetně takových pedagogických přístupů, které při distanční výuce nebudou vyžadovat výlučně využití digitálních technologií, s jejichž podporou se žáci v případě distanční výuky vzdělávají na základní či střední škole, ale umožní rozvoj uměleckého vzdělávání i v off-line režimu. Promyslet a nastavit takové pedagogické přístupy, které nebudou v případě dalšího distančního vzdělávání vyžadovat po rodičích, aby svým dětem poskytovali kontinuální podporu ještě při vzdělávání v ZUŠ.

Doporučení pro zřizovatele

- Zajímat se o potřeby zřizovaných základních uměleckých škol, zejména v oblasti finančního, technického a materiálního zajištění výuky, včetně té distanční.
- Diskutovat s ředitelem školy možnosti podpory pedagogického sboru, reflektovat potřeby vedení školy i učitelů.
- Zajímat se o kvalitu výuky, distanční i prezenční, a v dohodě s ředitelem školy nabízet podporu pro její zvyšování.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Podporovat proces zkvalitňování základních uměleckých škol s využitím reflexe zkušeností z distanční výuky, podporovat sdílení příkladů inspirativní praxe i setkávání ředitelů základních uměleckých škol k reflexi distančního vzdělávání a k využití pozitivních zkušeností pro obohacení výuky v prezenčním režimu.
- Ve vydávaných metodických dokumentech i nadále zohledňovat specifika ZUŠ.
- Zvážit další možnosti finanční, materiální i metodické podpory základního uměleckého vzdělávání.
- Zvážit zapojení ZUŠ do pokusného ověřování kombinované formy vzdělávání.

TEMATICKÁ ZPRÁVA

Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách

Přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021



2020/2021

**Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání
v základních a středních školách**

Přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD.....	366
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	368
3	VYUŽITÍ METODICKÉHO DOPORUČENÍ MŠMT PRO NÁVRAT ŽÁKŮ DO ŠKOL.....	372
4	REALIZACE ADAPTAČNÍHO OBDOBÍ.....	376
5	TŘÍDNÍ UČITELÉ V OBDOBÍ PO NÁVRATU ŽÁKŮ	380
6	KOMUNIKACE S RODIČI.....	384
7	REFLEXE A DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY	388
8	VZDĚLÁVACÍ ROZDÍLY MEZI ŽÁKY PO OBDOBÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	392
9	ZÁVĚR A DOPORUČENÍ.....	396

1

Úvod

1 ÚVOD

Ve školním roce 2020/2021 byla v důsledku mimořádných opatření vlády České republiky a Ministerstva zdravotnictví České republiky proti šíření nemoci covid-19 na většině základních škol (dále i „ZŠ“) a středních škol (dále i „SŠ“) v České republice od října 2020 až do dubna a května 2021 realizována výuka žáků převážně distančně.¹

Období návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání po rozvolnění vládních opatření ke konci školního roku tak představovalo mimořádně důležitou etapu, během níž bylo možné alespoň částečně identifikovat konkrétní a viditelné dopady dlouhotrvajícího uzavření škol pro prezenční výuku na jednotlivé žáky. Jakkoli má část škol dobré a dlouhodobé zkušenosti s adaptačním obdobím pro své žáky po letních prázdninách, návrat žáků do škol po dlouhém období distanční výuky byl principiálně zcela odlišnou procedurou, už jenom proto, že žáci a učitelé před sebou neměli celý školní rok, ale jen několik posledních týdnů, a v případě posledních ročníků středních škol bylo toto období spojeno s realizací maturitních a závěrečných zkoušek. Žáci, ale i učitelé se navíc k prezenční výuce vraceli po prakticky rok trvajícím období výrazných omezení všeho, na co dosud byli všichni ve vzdělávání i osobním životě zvyklí.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) ve spolupráci s Českou školní inspekcí (dále i „ČŠI“) a Národním pedagogickým institutem (dále i „NPI“) zpracovalo a v březnu 2021 vydalo podrobný metodický dokument poskytující školám pedagogické náměty a pedagogická doporučení právě pro období návratu žáků k prezenční výuce (-zde-) a výrazně školám doporučilo, aby se těmito podklady inspirovaly a po návratu žáků do škol postupovaly v jejich intencích.

Česká školní inspekce současně připravila tematické šetření zaměřené právě na sledování postupů a přístupů škol po návratu žáků k prezenční docházce, na pozadí pedagogických doporučení obsažených ve zmiňované metodice. Do šetření, které se konalo v období měsíce června 2021, bylo zapojeno 1 465 základních škol a 540 středních škol². Česká školní inspekce během tohoto šetření vedla řízený rozhovor s řediteli škol a zjišťovala kvalitativní informace také prostřednictvím dotazníků pro třídní učitele³. Po rozhovoru s vedením školy Česká školní inspekce zhodnotila situaci a podle potřeby ihned doporučila vhodné postupy vztahující se k návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání, případně s ředitelem školy dále diskutovala všechna témata, která bylo v dané škole potřeba dořešit. Tematické šetření bylo realizováno plně on-line, aby byla minimalizována zátěž škol v tomto období, které pro ně samozřejmě bylo velmi náročné a které navíc plynule navázalo na období distančního vzdělávání, jež kladlo na školy rovněž mimořádné nároky. V každém případě však bylo potřeba situaci po návratu žáků do škol sledovat a vyhodnotit, zejména proto, aby na příslušná zjištění bylo možné reagovat v rámci přípravy školního roku 2021/2022, a to jak na úrovni řízení vzdělávací soustavy jako celku, tak na úrovni jednotlivých škol.

Předkládaná tematická zpráva tak představuje hlavní zjištění a závěry z realizované tematické inspekční činnosti zaměřené na období po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání na konci školního roku 2020/2021, v kontextu sledování dopadů distančního vzdělávání, a poskytuje také několik doporučení směrem k příštímu školnímu roku 2021/2022 jak pro samotné školy, tak pro jejich zřizovatele a pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Součástí tematické zprávy jsou také příklady konkrétních přístupů, postupů a názorů ředitelů škol a učitelů, které jsou pro přehlednost uváděny v rámečcích a kurzívou.

¹ Od nástupu pandemie nemoci covid-19 na jaře 2020 Česká školní inspekce realizaci distančního vzdělávání systematicky sledovala a vyhodnocovala a průběžně poskytovala školám metodickou podporu. Poslední tematická zpráva reflektující distanční vzdělávání na základních a středních školách v kontextu ročních zkušeností škol s touto formou výuky byla vydána v březnu 2021 a k dispozici je -zde-, tematické zprávy popisující realizaci distančního vzdělávání na základních a středních školách na jaře 2020 jsou ke stažení -zde- a -zde-. Obdobně Česká školní inspekce sledovala distanční vzdělávání poskytované ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021 základními uměleckými školami (-zde-).

² Šlo o reprezentativní výběr škol různé velikosti, různé lokalizace, různých zřizovatelů, s různými přístupy, úspěchy i komplikacemi při realizaci distančního vzdělávání apod.

³ Dotazník vyplnilo 27 815 učitelů, z toho 12 230 učitelů působících na 1. stupni základních škol, 9 779 učitelů působících na 2. stupni základních škol a 5 806 učitelů působících na středních školách.



2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Na období návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání na konci školního roku 2020/2021 bylo třeba se řádně připravit, protože bylo zřejmé, že toto období bude pro školy, jejich ředitele a učitele pokračováním velmi náročných úkolů spojených v uplynulých měsících s realizací distančního vzdělávání jako takového, a perspektivně pak s řešením jeho dopadů. Z tematické inspekční činnosti vyplynulo, že metodické doporučení k návratu žáků do škol zpracované ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce a Národního pedagogického institutu bylo pro většinu škol velmi dobrým vodítkem a vhodnou podporou pro úspěšné zvládnutí tohoto období. Většina třídních učitelů, jejichž role byla právě v tomto období zcela zásadní, se s obsahem metodického doporučení seznámila a při své pedagogické práci minimálně některá z nabízených doporučení využívala. Na druhou stranu je potřeba uvést, že více než desetina třídních učitelů se s metodickým doporučením k návratu neseznámila vůbec.

Velmi pozitivním zjištěním je skutečnost, že téměř všechny základní a střední školy po návratu žáků do škol realizovaly nějaké adaptační období, a to ve většině případů dokonce v parametrech odpovídajících metodickému doporučení. Z výpovědí třídních učitelů plyne, že k adaptaci byly uplatňovány většinou dva hlavní přístupy. Jeden se zaměřoval více na přizpůsobení se systému prezenční výuky ze strany žáků, na jejich opětovné zapojení do prezenční výuky, na obnovení jejich návyků spojených s organizací prezenční výuky a s pravidelným plněním povinností apod. Druhý se pak orientoval více na jednotlivé žáky a jejich konkrétní potřeby a akcentoval např. minimalizaci stresu pramenícího z nejistoty, jak bude konec školního roku v prezenčním režimu vypadat, a navození přátelské atmosféry poté, kdy se po velmi dlouhé době prezenčně zase všichni setkali ve škole.

U více než pětiny základních škol a u více než dvou pětín středních škol byla délka adaptačního období naopak omezena pouze na jeden týden a někdy i na období kratší než týden, což s ohledem na délku trvání období distanční výuky určitě nebylo pro adekvátní adaptaci žáků dostatečné.

Před návratem žáků k prezenčnímu vzdělávání panovala u značné části odborné veřejnosti i u mnoha žáků a jejich zákonných zástupců (dále i „rodiče“) obava, jak moc budou učitelé ve zbývajících týdnech prezenční výuky usilovat o rychlé získání podkladů pro klasifikaci – jinak řečeno, jak moc a jak rychle budou zkoušet a psát testy. V tomto ohledu je pozitivní, že většina základních i středních škol provedla minimálně pro adaptační období v získávání podkladů pro klasifikaci určitá omezení, jakkoli byly bohužel zaznamenány i školy, kde tomu tak nebylo a kde urputnost při shromažďování klasifikačních podkladů byla za hranou akceptovatelnosti ve vztahu k předchozímu náročnému období.

Specifickou roli v adaptačním období měli třídní učitelé, kteří by měli žáky znát nejlépe. Z tohoto pohledu je překvapivým zjištěním nízké využívání většího počtu třídnických hodin, které byly ideálním prostředím pro rozvoj komunikace mezi žáky, pro normalizaci vztahů, pro vzájemné diskuse a pro celkovou adaptaci žáků. Třetina škol navíc v adaptačním období třídního učitele výrazněji nevyužívala vůbec. Posílení role třídních učitelů v příštím školním roce 2021/2022 a posílení vnímání důležitosti třídních učitelů při řešení dopadů distančního vzdělávání ze strany ředitelů škol tak bude z pohledu České školní inspekce velmi důležité.

Po celou dobu distančního vzdělávání byla naprosto zásadní komunikace školy s rodiči, která samozřejmě hrála velmi důležitou roli i při přípravě návratu žáků do škol. Většina ředitelů škol využívala k informování rodičů o záležitostech souvisejících s návratem žáků k prezenčnímu vzdělávání obvyklé způsoby komunikace, většinou prostřednictvím internetu a obecně on-line nástrojů. Třídní schůzky, které považovala zhruba polovina třídních učitelů za jeden ze zásadních způsobů komunikace s rodiči, ovšem část ředitelů škol za významný a efektivní komunikační nástroj nepovažovala. Celkově byly třídní schůzky s rodiči využívány v relativně velmi nízké míře, i přesto, že mohly být organizovány on-line, a tedy bez rizika koncentrace osob ve škole. Nízký výskyt realizace třídních schůzek dokládá podcenění přímé a otevřené komunikace s rodiči žáků na některých školách, přičemž v těchto školách zpravidla docházelo i k nedostatečnému využívání videokonferenčních systémů pro komunikaci s rodiči žáků již v průběhu distanční výuky.

Více než 95 % ředitelů škol se věnovalo společné, bezprostřední a celkové reflexi distanční výuky s učiteli v době návratu žáků a při reflexi zohledňovali také názory a postoje žáků. Pozornost věnovalo vedení většiny škol také potřebám jednotlivých učitelů, kdy kromě obvyklých způsobů kolegiální podpory na poradách

nebo v předmětových komisích se na významné skupině škol konaly specifické akce určené k podpoře učitelů, jako třeba různě zaměřený teambuilding nebo nabídka konzultací s psychologem a jinými experty.

Jedním z nejzásadnějších témat v uplynulém školním roce byla problematika vzdělávacího obsahu, jeho výběru, prioritizace, upozadění některých témat apod. tak, aby distanční výuka byla udržitelná a pro žáky přínosná. V tomto ohledu je pozitivním zjištěním skutečnost, že zhruba v 80 % škol učitelé vzdělávací obsah ve spolupráci s vedením školy nebo s předmětovými komisemi upravovali i pro návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání tak, aby v čase do konce školního roku byli žáci vzdělávání skutečně jen v tématech, které jsou stěžejní a důležité pro další návaznost a další vzdělávání a aby byl dostatečný prostor na procvičování a opakování stěžejního učiva probraného během distanční výuky.

Velmi důležitým tématem v období distančního vzdělávání bylo také hodnocení žáků a zpětná vazba, která jim měla být poskytována. Většina škol zůstávala v kritériích pro hodnocení u takových kritérií, která jsou obvyklá (účast na výuce, aktivita, plnění úkolů apod.), a jen méně než polovina škol zařazovala i kritéria více zohledňující efektivitu práce při distanční výuce (např. schopnost organizovat si čas a učení, vyšší míra odpovědnosti za vlastní vzdělávání, spolupráce v on-line prostředí apod.). Přestože je podíl škol, které využívaly i jiné formy závěrečného hodnocení než klasifikaci stále velmi nízký, pozitivní je, že průběžně dochází k jeho postupnému zvyšování. V období distančního vzdělávání se některým školám totiž osvědčily i jiné formy hodnocení, zejména hodnocení slovní nebo alespoň slovní komentáře doprovázející klasifikaci, a proto o jejich využití tyto školy často uvažují i pro období standardního prezenčního vzdělávání.

V segmentu středního vzdělávání byla velkým tématem dlouhodobá absence odborného výcviku. Z vyjádření ředitelů středních škol i třídních učitelů však vyplývá, že jen pro méně než čtvrtinu středních škol představovala absence odborného výcviku tak zásadní problém, aby jej museli přesunout do období letních prázdnin, nebo dokonce až do dalšího školního roku.

Podíváme-li se na podíl žáků se značnými mezerami v probraném učivu, pak z vyjádření učitelů vyplývá, že v absolutních číslech jde odhadem minimálně o 14,5 tisíc žáků na prvním stupni základních škol, 22 tisíc žáků na druhém stupni základních škol a 18 tisíc žáků navštěvujících střední školy⁴. Tito žáci mají dle vyjádření učitelů navíc tak rozsáhlé mezery, že na vyřešení jejich situace bude třeba počítat nejméně ještě s celým školním rokem 2021/2022. Nejvíce takových žáků uváděli učitelé v Ústeckém, Libereckém, Karlovarském a Královéhradeckém kraji. Šlo však pouze o prvotní odhady a indikace učitelů a je třeba počítat s tím, že vyhodnocení vzdělávacího pokroku u jednotlivých žáků bude potřeba věnovat i období po začátku nového školního roku, a lze také předpokládat, že počet žáků, kteří budou vyžadovat intenzivnější podporu, bude nakonec ještě vyšší.

S tím samozřejmě souvisí i podpora připravovaná ze strany MŠMT pro doučování žáků, kdy většina ředitelů škol očekává adekvátní finanční pomoc ze strany státu právě pro nastavení všech nezbytných podmínek pro úspěšné vyrovnávání rozdílů a nedostatků ve znalostech a dovednostech jednotlivých žáků v příštím školním roce.

I když distanční výuka přinesla řadu příležitostí pro inovace ve vzdělávání a pozitivní zkušenosti bude nepochybně vhodné využít i v následujícím období, je jasné, že extrémní délka období, ve kterém neprobíhala prezenční výuka, znamenala výrazný zásah dotýkající se vzdělávacího procesu u celé jedné generace žáků⁵. Samozřejmě dopady na jednotlivé žáky jsou a budou značně diferencované, někde zanedbatelné a snadno napravitelné, jinde naopak zcela zásadní. Distanční výuka totiž ještě více zvýraznila některá slabá místa vzdělávacího systému, o kterých se dlouhodobě diskutuje a mezi něž patří právě výrazné nerovnosti ve vzdělávání, v jeho kvalitě a efektivitě, a také přítomnost faktorů, které v jednotlivých regionech vzdělávání silně ovlivňují. Právě akcent na snižování nerovností a reflexi regionálních specifíků ve vzdělávání bude při řešení dopadů pandemie nemoci covid-19 v oblasti vzdělávání velmi podstatný.

⁴ Ve školním roce 2020/2021 navštěvovalo základní školy více než 550 tisíc žáků na prvním stupni, více než 440 tisíc žáků na druhém stupni a střední školy více než 390 tisíc žáků.

⁵ Kromě věcných dopadů je potřeba brát v potaz také ekonomické dopady dlouhého období uzavření škol pro prezenční výuku tak, jak je kalkuluje např. Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu při CERGE-EI (-zde-).

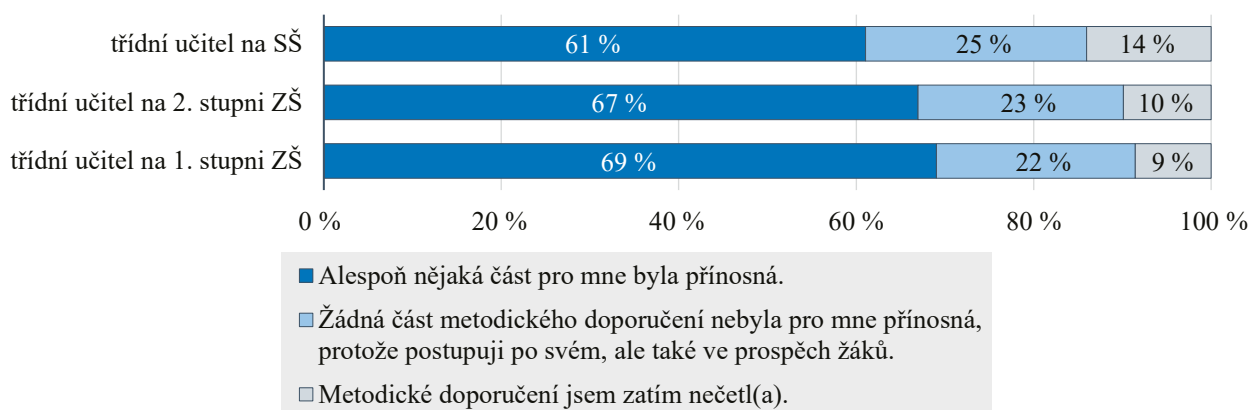
3

Využití metodického doporučení MŠMT pro návrat žáků do škol

3 VYUŽITÍ METODICKÉHO DOPORUČENÍ MŠMT PRO NÁVRAT ŽÁKŮ DO ŠKOL

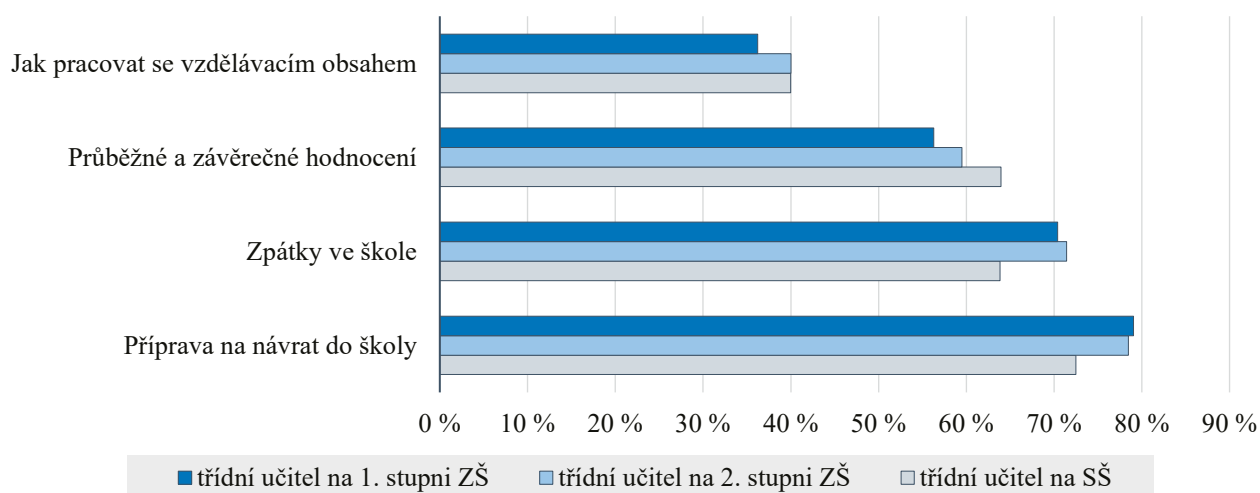
Jak již bylo uvedeno, podpoře škol ve složité situaci po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání bylo cíleně věnováno samostatné metodické doporučení zpracované ze strany MŠMT, ČŠI a NPI, v konzultaci s odbornými školskými asociacemi, řediteli škol, učiteli i zástupci zřizovatelů. V souladu s tímto doporučením, minimálně v jeho stěžejních pasážích, postupovalo dle jejich vyjádření více než 90 % ředitelů základních škol a zhruba 85 % ředitelů středních škol a na základě vyhodnocení všech sledovaných postupů, přístupů a aspektů v rámci řízeného rozhovoru s ředitelem školy i po vyhodnocení dotazníků pro třídní učitele v kontextu celkového posouzení přístupu školy k návratovému období se jeví tyto podíly jako odpovídající skutečnosti. Odlišný postup pak volili ředitelé nejčastěji z důvodu kratšího adaptačního období, než byla doporučovaná délka, případně v situaci, kdy byla škola svým pedagogickým přístupem odlišná a vycházela z jinak nastavených způsobů práce. U středních škol vedly k odlišnostem oproti metodickému doporučení k návratu žáků zejména jiné formy vzdělávání, než je to denní, a také organizace maturitních a závěrečných zkoušek, které většinou znamenaly nutnost zkrácení adaptačního období.

GRAF 1 | Přínos metodického doporučení k návratu žáku (dle hodnocení učitelů)



Z hodnocení učitelů plyne, že pro ně v období návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání byly ze všech částí metodického doporučení nejpřínosnější kapitoly zaměřující se na přípravu na vlastní návrat a také doporučení pro období bezprostředně po návratu žáků do škol. Pro učitele středních škol pak bylo přínosné i doporučení vztahující se k průběžnému a závěrečnému hodnocení. Naopak nejméně využívanou částí byla kapitola metodického doporučení věnovaná práci se vzdělávacím obsahem.

GRAF 2 | Přínos jednotlivých částí metodického doporučení k návratu žáku do škol (dle hodnocení učitelů)



Porovnáme-li zjištění vztahující se ke školnímu roku 2019/2020⁶, kdy bylo školám doporučováno neprobírat vše podle školního vzdělávacího programu a redukovat vzdělávací obsah jen na to skutečně zásadní, tak i přesto, že šlo o nejméně využívanou část metodického doporučení, lze vysledovat větší zájem škol i o témata související s redukcí vzdělávacího obsahu. Tento zvýšený zájem zřejmě souvisí jednak s délkou období distanční výuky a jednak s konkrétnější podobou nabízených doporučení.

⁶ Více v tematické zprávě ČŠI reflektující zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 (-zde-).

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

4

Realizace adaptačního období

4 REALIZACE ADAPTAČNÍHO OBDOBÍ

Dle vyjádření jejich ředitelů výrazná většina základních škol (98 %) i středních škol (92 %) adaptační období v nějaké podobě realizovala. Hlavním smyslem a cílem tohoto období pro ředitele škol zapojených do tematického šetření byla určitá aklimatizace žáků a jejich plynulý přechod do běžné výuky (takto to uváděli zhruba tři ze čtyř ředitelů ZŠ i SŠ). Druhým nejčastějším cílem byla cílená socializace žáků po dlouhém období distanční výuky (uvedla polovina ředitelů ZŠ a zhruba čtvrtina ředitelů SŠ) a třetím nejčastěji zmiňovaným cílem byla společná reflexe distanční výuky a srovnání úrovně znalostí a dovedností žáků ve třídách (uvedla více než čtvrtina ředitelů ZŠ i SŠ).

Mezi nejčastější cíle adaptačního období, které uváděli dotazovaní třídní učitelé, patřil návrat do standardního školního režimu (uvedlo jej 15 % třídních učitelů).

Aby se žáci s co nejmenšími problémy vrátili do běžného školního vyučování a opět si navykli na prezenční režim výuky.

Dát žákům šanci vrátit se k „normálnímu“ režimu.

Nabrat tempo, obnovit režim prezenčního vzdělávání.

Zmiňována byla také podpora vztahů ve třídě (13 % třídních učitelů).

Podpoření dobrých vztahů mezi žáky – zjištění, jak na tom žáci jsou po psychické, fyzické i vědomostní stránce.

Aktivita na posilování vzájemných vztahů ve třídě.

Nebo snížení stresu z návratu do běžné výuky (13 % třídních učitelů).

Aby byl minimalizován stres žáků z návratu k běžné výuce i do třídního kolektivu.

Cílem bylo minimalizovat stresové situace a poskytnout dostatečný prostor na postupné zapojení do výuky.

Učitelé dále uváděli také adaptaci žáků na běžnou výuku (11 % třídních učitelů).

Adaptace žáků na návrat do školních lavic a intenzivní příprava na maturitu.

Adaptace žáků na běžnou školní výuku. Plynulé navázání na on-line výuku.

Adaptace žáků po on-line výuce.

Nebo opakování probíraného vzdělávacího obsahu (11 % třídních učitelů).

Aby si žáci zopakovali učivo, kterému neporozuměli v distanční výuce.

Intenzivní opakování učiva, které jsme probírali po dobu distanční výuky.

Objevovalo se také opětovné vytváření školních návyků (9 % třídních učitelů).

Hlavním cílem je smelit opět kolektiv a navodit opět sociální návyky.

Cílem adaptačního období pro mě osobně bylo dopřát kolektivu znovuobnovení sociálních vazeb, podpořit žáky v zavedení některých ztracených návyků (zapisování si při výkladu apod.).

A potřeba zvyknout si na prezenční školní docházku (8 % třídních učitelů).

Aby si žáci po dlouhé době na distanční výuce zase zvykli na klasickou prezenční výuku.

Aby si žáci zvykli na rozvrh v plném rozsahu.

Někteří učitelé akcentovali vytváření bezpečného prostředí pro žáky (8 % třídních učitelů).

Navodit pocit žákům, že se vrací do bezpečného a přátelského prostředí.

Aby se žáci cítili bezpečně a neměli strach z neúspěchu.

A také posílení a rozvoj komunikace se žáky (8 % třídních učitelů).

Cílem byla společná komunikace o radostech i problémech v průběhu distančního vzdělávání.

Komunikace se žáky, rozebírání problémů, které situace s covidem přinesla.

Vzhledem k tomu, že většina třídních učitelů uváděla více cílů, je možné sledovat, které cíle uvádělo zároveň více učitelů a které se naopak společně nevyskytovaly. Častěji byly zároveň uváděny *návrat do běžného režimu, zvyknutí si na školní docházku a adaptace na prezenční výuku*. Podobně pak *vytváření bezpečného prostředí, snížení stresu z návratu do běžné výuky a podpora vztahů ve třídě*. Uvedené skupiny cílů nejsou zcela protichůdné a jsou ve shodě s cíli, které uváděli i ředitelé škol. Uvedené zjištění dokládá, že pro část učitelů je položen důraz na podporu organizačního začlenění (vytvoření návyků, návrat do režimu i adaptace), naproti tomu jiná skupina učitelů klade důraz na podporu žáků a jejich celkové pohody (snížení stresu, bezpečné prostředí i podpora vztahů).

Pro adaptační období byla na většině škol (uvedlo to necelých 92 % ředitelů ZŠ a 88 % ředitelů SŠ) společně dohodnuta určitá pravidla, případně byla pravidla stanovena vedením školy. Nejčastěji se pravidla týkala hodnocení žáků v adaptačním období, což uvedli ředitelé z více než tří čtvrtin základních škol a z více než dvou třetin středních škol.

Diagnostické období do konce června, žáci píšou testy nebo písemné práce pouze za účelem získání zpětné vazby k míře zvládnutí učiva. Tyto práce nejsou hodnoceny známkou, ale jsou ze strany učitelů hodnoceny formativním způsobem.

Mezi pravidly pro adaptační období byl často uváděn i celkový přístup k žákům, resp. pravidla podporující individuální přístup. Tato pravidla uváděli ředitelé z více než čtvrtiny základních škol a ze dvou pětina středních škol. U základních škol šlo častěji o celkový přístup ke všem žákům, zatímco na středních školách byl častěji obsahem pravidel individuální přístup spočívající většinou v individuálních konzultacích apod.

Čtvrtina ředitelů základních i středních škol uváděla mezi stanovenými nebo dohodnutými pravidly také cílený rozvoj a posílení sociálních vazeb mezi žáky.

Třídní učitelé mají za úkol nabídnout žákům mimoškolní aktivitu (jednodenní nebo dvoudenní), při ní diagnostikovat třídu a zachytit případné problémy, které se zatím neřešily se školní psycholožkou ...

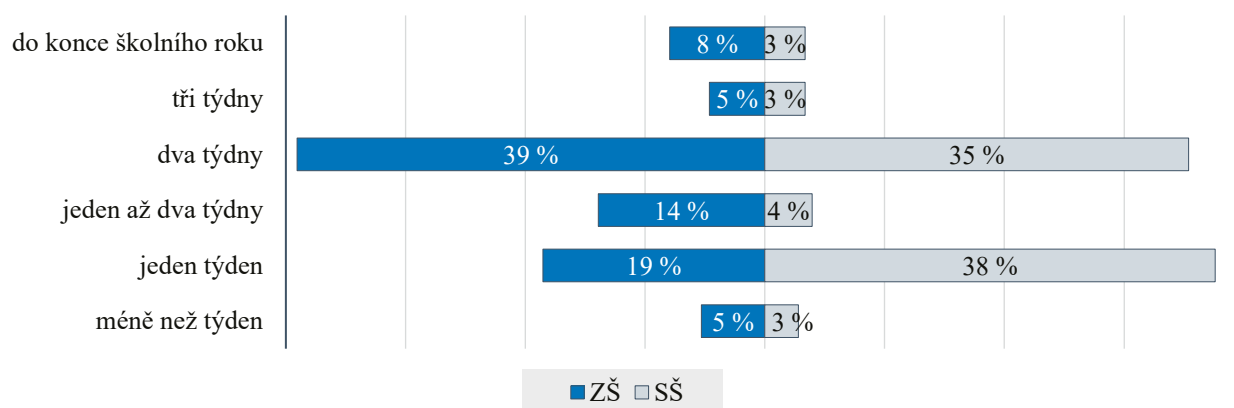
Další oblastí, na kterou se zaměřovali ředitelé škol (uvedla více než pětina ředitelů), byla podpora komunikace mezi žáky i mezi žáky a učiteli.

Vedení školy vydalo pro pedagogy školy opatření ve věci adaptace žáků po návratu do školy. Škola stanovila pravidla komunikace a spolupráce mezi pedagogy a žáky (adaptační dny s třídním učitelem – aktivity pro utužení třídního kolektivu, pohybové a sportovní aktivity apod.).

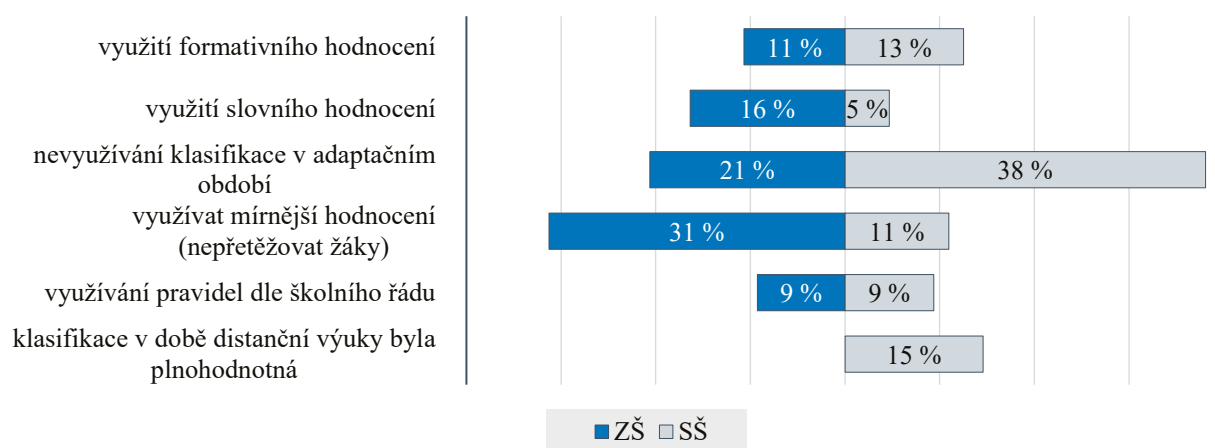
Mezi témata, k nimž byla dohodnuta společná pravidla pro adaptační období nejméně často, patřil cílený monitoring úrovně znalostí a dovedností žáků. Vzhledem k tomu, že pro efektivitu výuky je nutná co nejkvalitnější informace o dosažených znalostech a dovednostech každého jednotlivého žáka, je velkým problémem skutečnost, že se tomuto tématu v adaptačním období ředitelé škol cíleně nevěnovali. Lze samozřejmě předpokládat, že učitelé nějaký monitoring prováděli, nicméně byl evidentně spíše individuální, nekoordinovaný v rámci školy a vyhodnocovaný jen na úrovni jednoho učitele, což podstatně snižovalo jeho význam. Koordinovaný monitoring může učitelům přinést informace o rozdílech mezi třídami v daném předmětu, ale i o celkové úrovni znalostí a dovedností u žáků jedné třídy ve více předmětech.

Pravidla pro adaptační období, která v rozhovoru uváděli ředitelé škol, zřejmě nebyla známá všem učitelům, protože existenci pravidel pro adaptační období potvrdilo jen 70 % třídních učitelů ze základních škol a 64 % třídních učitelů ze středních škol. Uvedený rozpor je pravděpodobně způsoben nejednotným vnímáním existence pravidel a souvisí také s rezervami v komunikaci vedení školy a pedagogického sboru, které Česká školní inspekce u některých škol registrovala už při sledování a hodnocení realizace distančního vzdělávání v obou uplynulých školních letech. Ovšem obzvlášť v tak náročné době, jako je období po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání, jsou problémy v komunikaci uvnitř školy, mezi vedením školy a učiteli i mezi učiteli navzájem skutečně velkým rizikem.

Délka adaptačního období doporučená v metodice MŠMT byla dva týdny. Z porovnání délky adaptačního období stanovovaného na základních a středních školách plyne, že delší adaptační období bylo udržováno častěji na školách základních.

GRAF 3 | Délka adaptačního období na základních a středních školách

Z vyjádření ředitelů základních škol (83 %) a středních škol (78 %) vyplývá, že pro adaptační období stanovili nebo s pedagogickým sborem dohodli společná pravidla také pro hodnocení žáků. Nejčastěji šlo buď o nevyužívání klasifikace, nebo o mírnější hodnocení. Významná skupina středních škol pak nevyužívala klasifikaci proto, že učitelé měli dostatek klasifikačních podkladů z období distanční výuky.

GRAF 4 | Dohodnutá doporučení k hodnocení po návratu žáků do škol

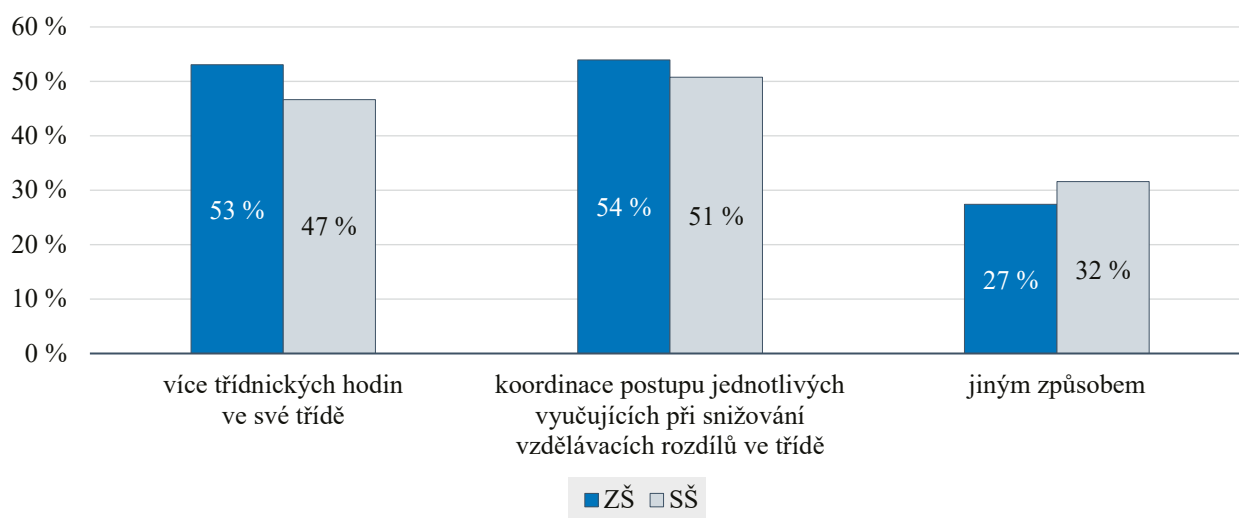
5

Třídní učitelé v období po návratu žáků

5 TŘÍDNÍ UČITELÉ V OBDOBÍ PO NÁVRATU ŽÁKŮ

V době distanční výuky, ale i v období po návratu žáků k výuce prezenční, měl významnou roli v celém vzdělávacím procesu třídní učitel. Znalost žáků ze strany třídního učitele mohla být klíčem pro jejich zapojení do distanční výuky, případně třídní učitel mohl pomoci zajistit pro některé žáky ve třídě vytvoření specifických podmínek (např. dohodnout individuální konzultace, specifickou formu komunikace apod.). Jeho role ve škole v době po návratu žáků byla naplňována především v podobě zvýšené komunikace se žáky i ostatními učiteli. Oba úkoly považují ředitelé základních i středních škol za důležité a v řadě škol je naplňovali, resp. měli naplňovat zároveň.

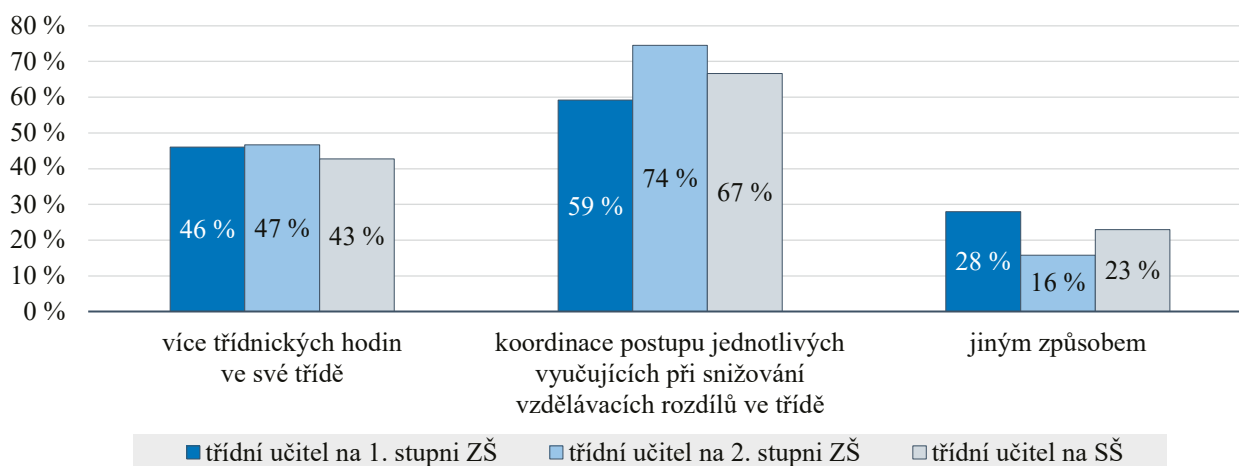
GRAF 5 | Využití třídních učitelů vedením školy po návratu žáků do školy



Mezi jiné způsoby podpory žáků poskytované třídními učiteli patřilo i využívání vyučovacích předmětů v rozvrhu, které vyučoval třídní učitel, ke zvýšené komunikaci se třídou. Poměrně běžná byla také intenzivnější spolupráce třídního učitele s asistentem pedagoga, se školním psychologem nebo s dalšími specialisty.

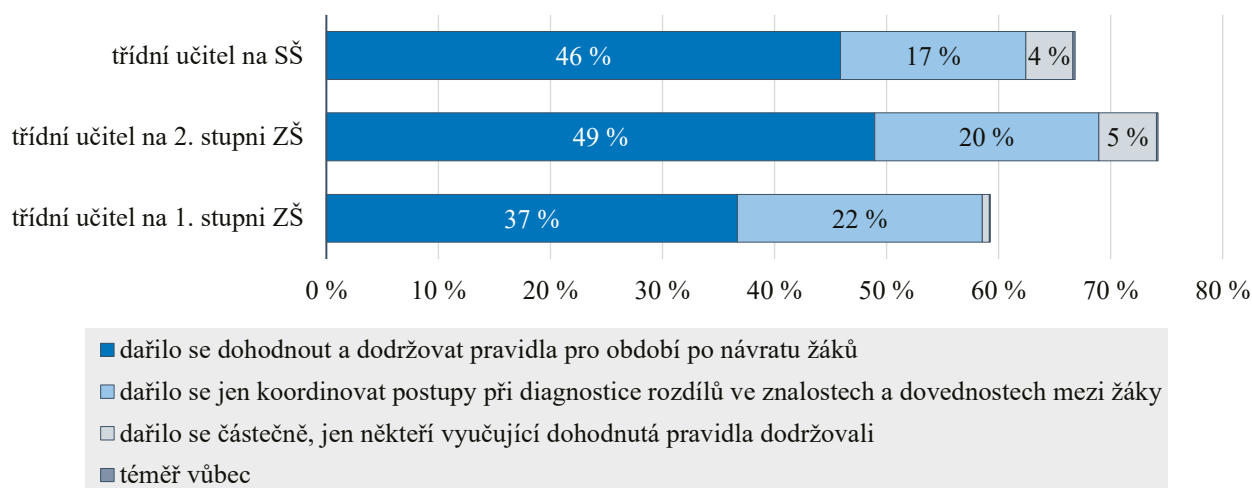
Jako zcela zásadní vnímali třídní učitelé na základních i středních školách koordinaci postupu jednotlivých vyučujících ve třídě a např. učitelé působící na 2. stupni základních škol a na středních školách tento úkol vnímali jako velmi důležitý ještě více než ředitelé jejich škol. Určitým vysvětlením může být to, že tuto činnost často třídní učitelé vykonávají tzv. automaticky, vedení školy o ní ani neví a nepovažuje ji za něco mimořádného. Naopak méně často, než tomu bylo ve vyjádřeních ředitelů škol, uváděli třídní učitelé jako stěžejní úkol zvýšení počtu třídnických hodin.

GRAF 6 | Úkoly třídních učitelů po návratu žáků do školy



Celkově byl podíl škol, které po návratu žáků k prezenční výuce nastavily zvýšený počet třídnických hodin, relativně nízký. Důvodem je pravděpodobně obava vedení školy z přínosu třídnických hodin pro žáky a preference obvyklého vzdělávacího obsahu v běžných vyučovacích hodinách. Uvedený důvod stojí pravděpodobně i za nižším výskytem většího počtu třídnických hodin v době po návratu žáků na středních školách. Část ředitelů středních škol se domnívá, že si třídní učitelé vše ve své třídě zajistí díky většímu počtu běžných vyučovacích hodin, které se svými žáky mají. Třídní učitelé však byli pod tlakem množství neprobraného obsahu, a tím pádem řada z nich nevytvářela dostatečný prostor v hodině pro řešení témat souvisejících s adaptací žáků.

GRAF 7 | Úspěšnost koordinace postupu třídního učitele s dalšími vyučujícími ve třídě



Na většině škol byl tedy třídní učitel v souladu s metodickým doporučením zapojen do adaptace žáků po návratu do škol, ovšem u necelé třetiny škol nebyli třídní učitelé pro úspěšné zvládnutí adaptace žáků výrazněji využíváni a plnili jen své obvyklé povinnosti.

A large, hollow outline of the number 6, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

6

Komunikace s rodiči

6 KOMUNIKACE S RODIČI

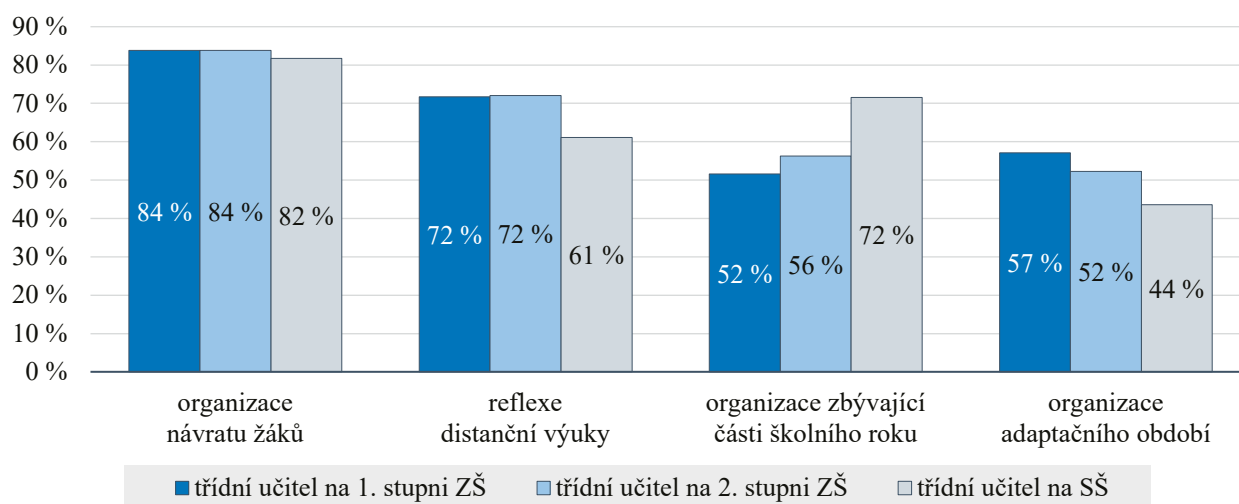
V kontextu dlouhotrvající distanční výuky bylo školám výrazně doporučováno zvýšit intenzitu komunikace s rodiči. Tu ovšem nemohl mít na starosti pouze třídní učitel, ale muselo se zapojit i vedení školy a případně také další vyučující.

Nejčastějším komunikačním prostředkem, který využívalo vedení školy k informování rodičů, byly podle očekávání webové stránky školy. Pro tento účel je využily dvě třetiny základních i středních škol. Cílený e-mail s informacemi o návratu žáků do školy využívaly více základní školy (47 %) než školy střední (39 %), naproti tomu informační systém Bakaláři využily střední školy častěji (36 %) než školy základní (21 %). Výraznější rozdíl byl ještě mezi využitím telefonu (ZŠ 23 %, SŠ 15 %) a především u on-line třídních schůzek (ZŠ 20 %, SŠ 15 %). Z ostatních výrazněji využívaných nástrojů komunikace ředitelé ZŠ i SŠ uváděli sociální sítě (7 %), různé komunikační platformy, jako je MS Teams (5 %) nebo EduPage (5 %).

V určitém rozporu s vyjádřením ředitelů škol jsou informace od třídních učitelů týkající se organizace třídních schůzek. Na prvním stupni základních škol uvedlo organizování třídních schůzek dokonce 59 % třídních učitelů, na druhém stupni pak 49 % učitelů a na střední škole 46 % třídních učitelů. Rozdíl zřejmě souvisí především s prioritou ředitelů škol, kteří považují pravděpodobně oficiální nástroje (webové stránky, e-mail apod.) za důležitější, a proto třídní schůzky mezi komunikačními nástroji výrazněji neuváděli. Druhým důvodem určitého rozporu může být fakt, že mezi třídní schůzky zaměřené na návrat žáků k prezenční výuce třídní učitelé uvedli i takové schůzky, které proběhly v době bezprostředně po návratu žáků a nemohly sloužit jako komunikační prostředek pro informování rodičů před návratem žáků k prezenčnímu vzdělávání.

Obsahem třídních schůzek v období rozvolňování vládních opatření ve školství byly pochopitelně především informace o organizaci návratu žáků k prezenční výuce. Určité rozdíly jsou patrné u témat, jako je reflexe distanční výuky, informace o organizaci zbývajících částí školního roku nebo o organizaci adaptačního období. Zjednodušeně lze tvrdit, že pro třídní učitele na středních školách mělo z uvedených témat nejvyšší prioritu informování o organizaci zbývajících částí školního roku, naopak na základních školách byly třídní schůzky mnohem více zaměřeny na reflexi distanční výuky.

GRAF 8 | Obsah třídních schůzek v době návratu žáků do školy



V období po návratu žáků do škol se chystalo ještě intenzivněji komunikovat s rodiči více než 80 % třídních učitelů ze základních škol a necelých 65 % třídních učitelů ze středních škol.

Většina (60 %) ředitelů základních škol zaznamenala ze strany rodičů v souvislosti s návratem žáků do školy nějaké specifické reakce. Část reakcí nebyla ani pozitivní, ani negativní, a některé reakce nesly pozitivní i negativní informaci současně. Více než 25 % ředitelů škol uvedlo, že šlo většinou o pozitivní reakce, naopak většinou negativní reakce deklarovalo zhruba 20 % ředitelů. Níže uvedené příklady dokládají, že

negativní reakce byly často spojeny zejména s protiepidemickými opatřeními, které školy musely nastavit a dodržovat.

Pozitivní reakce rodičů byla například v českém jazyce, ve kterém během distanční výuky vytvářeli kuchařku v on-line prostředí (získali jsme pěknou odezvu na základě místních novin), a zároveň rodiče uváděli i negativní reakce, především na roušky.

Odmítání prezenční výuky za stávajících pravidel – vládní opatření. Zároveň kladné ohlasy na úroveň distanční výuky.

Na středních školách zaznamenalo nějakou specifickou reakci rodičů zhruba 38 % ředitelů a podle jejich vyjádření také mírně převažovaly jednoznačně pozitivní ohlasy nad ohlasy jednoznačně negativními.

Při pravidelném rozesílání dotazníků rodičům zaznamenala škola pozitivní ohlasy na průběh vzdělávání.

Obecně vnímáme komunikaci s rodiči nejen jako daleko intenzivnější, ale také pozitivní v době DV i v adaptačním období.

A large, hollow outline of the number 7, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both positioned below the top of the number 7.

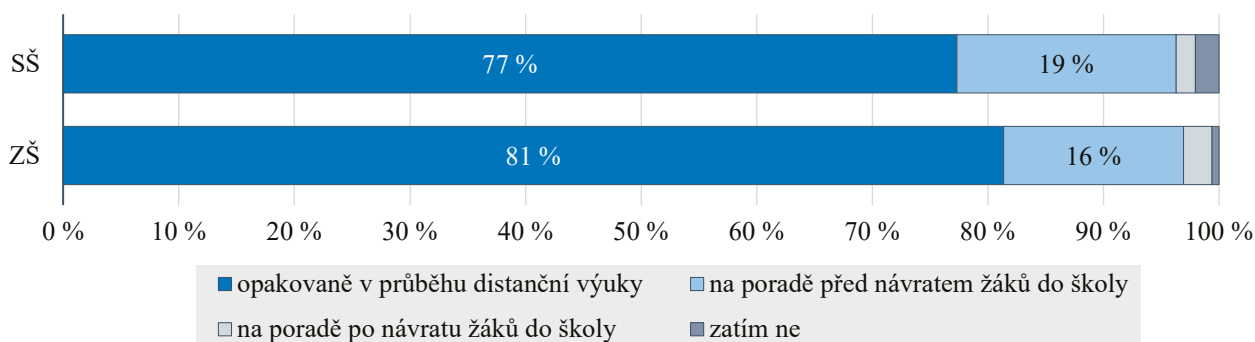
7

Reflexe a dopady distanční výuky

7 REFLEXE A DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY

Distanční výuka přirozeně pro většinu učitelů znamenala zvýšenou míru zátěže spojenou s odlišnými formami komunikace, s minimalizací sociálního kontaktu, s nutností proměny výukových a ověřovacích metod tak, aby byly funkční i v on-line prostředí apod. Pro maximální přínos ke zkvalitnění pedagogické práce učitelů a pro minimalizaci negativních dopadů má velký význam reflexe zátěžového období. Většina ředitelů škol uvedla, že se v nějaké míře společně reflexi období distančního vzdělávání po návratu k prezenčnímu režimu ve škole věnovali, je však zřejmé, že přínos takové reflexe pro učitele a kvalitu výuky byl na jednotlivých školách různý. Teprve následující období ukáže, do jaké míry se mimo jiné i díky adekvátní reflexi celého období distančního vzdělávání podařilo využít získaných zkušeností, těch negativních i těch pozitivních, pro zvýšení kvality a efektivity vzdělávání a pro úspěšné řešení dopadů distanční výuky.

GRAF 9 | Realizace společné reflexe distanční výuky na úrovni školy

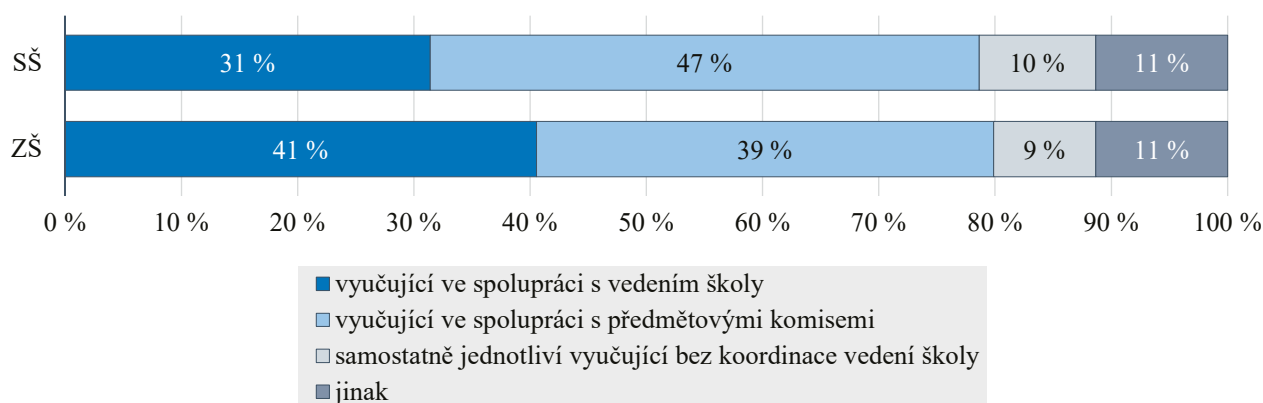


Zmíněnou zátěž učitelů začali ředitelé škol postupně kompenzovat, resp. plánují ji kompenzovat nějakou cílenou podporou. Jednak jde o různé nespecifické formy podpory, jako je výměna zkušeností mezi učiteli, konzultace s vedením školy nebo finanční odměna, a jednak o některé specifické nebo specificky využitelné formy podpory, mezi něž lze zařadit např. teambuildingové akce, společné výjezdy, neformální setkání, konzultace s psychologem nebo jinými odborníky, minimalizaci dalších úkolů pro učitele ze strany ředitele školy nebo nabídku seminářů či kurzů. Někteří ředitelé škol se nedomnívají, že je nutné učitelům nějakou specifickou podporu po návratu žáků do škol poskytovat, což zdůvodňují např. individuálně rozdílnými potřebami jednotlivých učitelů.

TABULKA 1 | Postupy, příp. nástroje, které plánuje vedení školy nabídnout učitelům pro jejich podporu po dlouhém období distanční výuky

	základní školy	střední školy
výměna zkušeností mezi učiteli	41 %	37 %
konzultace s vedením školy	14 %	16 %
finanční odměna	14 %	8 %
teambuildingové akce, společné výjezdy, neformální setkání apod.	37 %	39 %
konzultace s psychologem nebo jinými odborníky	16 %	16 %
minimalizace dalších úkolů pro učitele ze strany ředitele školy	17 %	6 %
nabídka seminářů či kurzů	8 %	11 %
specifická podpora není potřebná	6 %	5 %

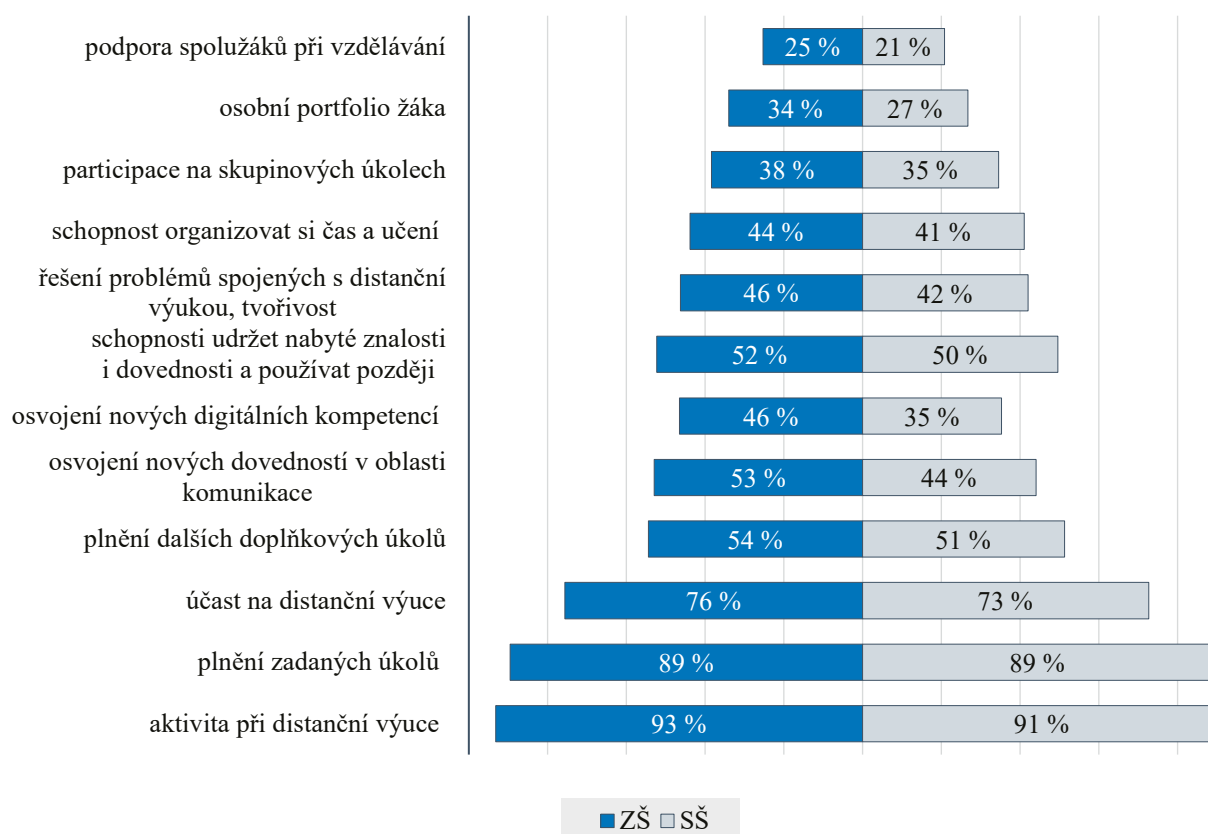
Jedním z doporučených opatření, které mohlo významně snížit problémy spojené s dlouhým obdobím distanční výuky, byly úpravy vzdělávacího obsahu tak, aby nebyla výuka po zbývající období školního roku přesytna novým učivem, které se nestihlo během distanční výuky probrat. Zhruba 80 % ředitelů základních a středních škol uvedlo, že učitelé ve spolupráci s vedením školy nebo s předmětovými komisemi se změnám v rozvržení vzdělávacího obsahu skutečně věnovali. Rozdíl mezi základními a středními školami je pak ve významnější roli předmětových komisí na středních školách. Pokud organizace změn v rozvržení vzdělávacího obsahu probíhala jinak, šlo dle vyjádření ředitelů škol zpravidla o kombinaci individuálních úprav prováděných jednotlivými vyučujícími a o minimální potřebu úprav v důsledku zvládnutí původně naplánovaného rozsahu.

GRAF 10 | Kdo se věnoval rozvržení vzdělávacího obsahu po návratu žáků

Další doporučenou oblastí, která si zasloužovala společnou shodu týkající se přístupu k ní, byla oblast hodnocení. Ze zjištění České školní inspekce jednoznačně vyplývá, že většina škol zůstala u tradičnějších kritérií pro hodnocení, jako jsou např. aktivita žáka při distanční výuce, plnění zadaných úkolů (včasnost, kvalita apod.) nebo samotná účast na distanční výuce.

Využití kritérií, která by dokládala efektivnější způsob distanční výuky, uváděla výrazně menší skupina ředitelů základních a středních škol. Jednalo se o schopnost udržet znalosti a dovednosti nabyté při výuce i schopnost dříve osvojené znalosti a dovednosti používat při dalším procesu učení, o řešení problémů spojených s distanční výukou, tvořivost, adaptabilitu, schopnost organizovat si čas a učení v podmínkách, v nichž žák výrazně přebírá odpovědnost za svou práci, o participaci na skupinových úkolech nebo o osobní portfolio žáka (v listinné či digitální podobě).

Podobně byla méně často využívána kritéria související s osvojenými novými dovednostmi, ať již těmi komunikačními, nebo třeba těmi digitálními.

GRAF 11 | Využití doporučených kritérií pro hodnocení žáků

Problematika hodnocení výsledků vzdělávání byla specifická zejména v prvních týdnech po návratu žáků k prezenční výuce, kdy existovala reálná obava velké části odborné veřejnosti, žáků i rodičů, do jaké míry a jak intenzivně budou učitelé využívat těch několik málo týdnů prezenční výuky ke zkoušení či psaní písemných prací a testů, aby získali podklady pro závěrečnou klasifikaci. Z tohoto důvodu se problematikou hodnocení v adaptačním období zabývalo i připravené metodické doporučení MŠMT. Ze zjištění České školní inspekce vyplývá, že většina ředitelů škol se tématu minimalizace zkoušení a psaní písemných prací v adaptačním období v nějaké míře věnovala a usměrňovala ty své učitele, kteří tendence co nejrychleji získat známky formou testů či zkoušení projevovali. Nejčastěji byla problematika nevhodnosti okamžitého a intenzivního zkoušení a psaní písemných prací projednána na poradách, případně školy vydaly upravená pravidla pro hodnocení zohledňující návrat žáků k prezenční výuce, nebo byl vydán pokyn ředitele školy věnovaný tomuto tématu. Část ředitelů škol se tématu hodnocení věnovala i během adaptačního období prostřednictvím hospitační a kontrolní činnosti, kdy dohlíželi právě na to, jak učitelé adaptační období pojímají a zda ho pojímají v souladu s obsahem metodického doporučení i pravidel dohodnutých na úrovni školy. Takový přístup ředitelů škol lze jednoznačně označit za správný a přínosný pro efektivní zvládnutí návratového období.

Náročnost distanční výuky a hodnocení žáků v jejím průběhu reflektují i doporučené a některými školami postupně zaváděné změny v závěrečném hodnocení. Již v prvním pololetí školního roku 2020/2021 část škol přistoupila oproti minulosti k většímu využívání slovního hodnocení nebo kombinace známky a slovního komentáře alespoň u některých žáků (např. u žáků na prvním stupni ZŠ, u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami apod.). Z vyjádření ředitelů škol vyplývá, že před koncem druhého pololetí se chystalo nějaké další změny oproti prvnímu pololetí ve způsobech závěrečného hodnocení provést zhruba 15 % základních škol a 6 % středních škol. Nejčastěji mělo jít o rozšíření již zavedené kombinace slovního hodnocení a klasifikace pro další žáky nebo třídy, v některých školách pak měl být slovní komentář ke známám nově zaveden. Ve významné skupině základních škol, které uvažovaly o změně způsobu hodnocení, chtěli ředitelé škol doprovdít klasifikaci dalším podrobnějším komentářem, který vlastně neměl být součástí oficiálního závěrečného hodnocení.

Z dostupných dat týkajících se závěrečného hodnocení na konci školního roku 2020/2021 je však zřejmé, že celkově k žádnému výraznému nárůstu hodnocení pouze ve formě slovního hodnocení nedošlo, spíše je možné konstatovat mírně zvýšené využívání kombinované formy závěrečného hodnocení v podobě klasifikace doplněné o slovní komentář, a to ještě jen u některých žáků. Takový trend lze sice pozorovat již několik posledních let, ovšem období distančního vzdělávání na tuto cestu přivedlo i některé další školy, které by jinak o slovním hodnocení nebo o komentáři ke klasifikaci pravděpodobně ani neuvažovaly.

Využijeme průvodní dopisy a známky nebo přímo kombinované hodnocení.

Rozšíříme klasické hodnocení doplněné o slovní hodnocení i sebehodnocení žáků.

Ve středních školách byly specifickým důsledkem dlouhého období distanční výuky zejména problémy spojené s neabsolvováním odborného výcviku. Zhruba v polovině škol byly odborný výcvik nebo odborná praxe realizovány bezprostředně po návratu žáků do škol, ve čtvrtině škol probíhaly individuální konzultace k odbornému výcviku i v době distanční výuky. Ve čtvrtině škol probíhala praxe i v době distanční výuky, neboť bylo možné takovou praxi realizovat distančně. Odbornou praxi nebo výcvik u nižších ročníků pak některé školy přesunuly na další školní rok, u závěrečných ročníků pak do období letních prázdnin.

Škola vnímá odborný výcvik jako nejpálčivější problém; společný postup bude řešen zejména pro současné 1. a 2. ročníky na období školního roku 2021/2022; v rámci distanční výuky byla možnost konzultací na odborných pracovištích 1 na 1. V příštím školním roce škola zvažuje „doplňkovou výuku odborného výcviku“, a to ve smyslu povolání bývalých učitelů na zkrácený úvazek, aby pomohli jako další pedagogičtí pracovníci se skupinovou výukou nebo individuálním přístupem k žákům.

U žáků, kteří pracují v odborné profesi, nebyl problém s praxí. Žáci mimo profesi budou odbornou praxi realizovat v průběhu prázdnin (40 hodin).

8

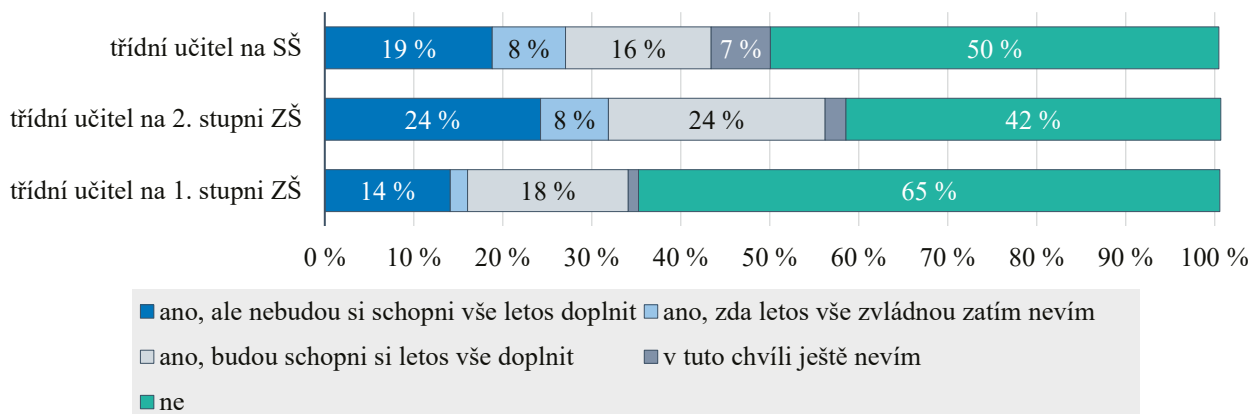
Vzdělávací rozdíly mezi žáky po období distančního vzdělávání

8 VZDĚLÁVACÍ ROZDÍLY MEZI ŽÁKY PO OBDOBÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční výuka u významné skupiny žáků na většině škol dle vyjádření ředitelů škol a učitelů jednoznačně vedla k propadu jejich vzdělávacích výsledků. Důvodem nemuselo být jen problematické zapojení těchto žáků do distanční výuky z důvodu nedostatku digitální techniky, připojení nebo nízké motivace žáka či jeho rodičů. Příčinou mohl být i odlišný charakter distanční výuky, který některým žákům sice vyhovoval a vedl k posílení jejich zájmu o vzdělávání, u jiných žáků však mohl způsobit naopak nezájem, apatii, pocit, že nemusí plnit své vzdělávací povinnosti apod.

Z vyjádření třídních učitelů vyplynulo, že se výskyt žáků, kterým zbývá doplnit značné množství učiva, výrazně liší podle druhu a typu škol a podle regionů, ve kterých se nachází. Výrazně více se takoví žáci vyskytují na druhých stupních základních škol a na středních školách.

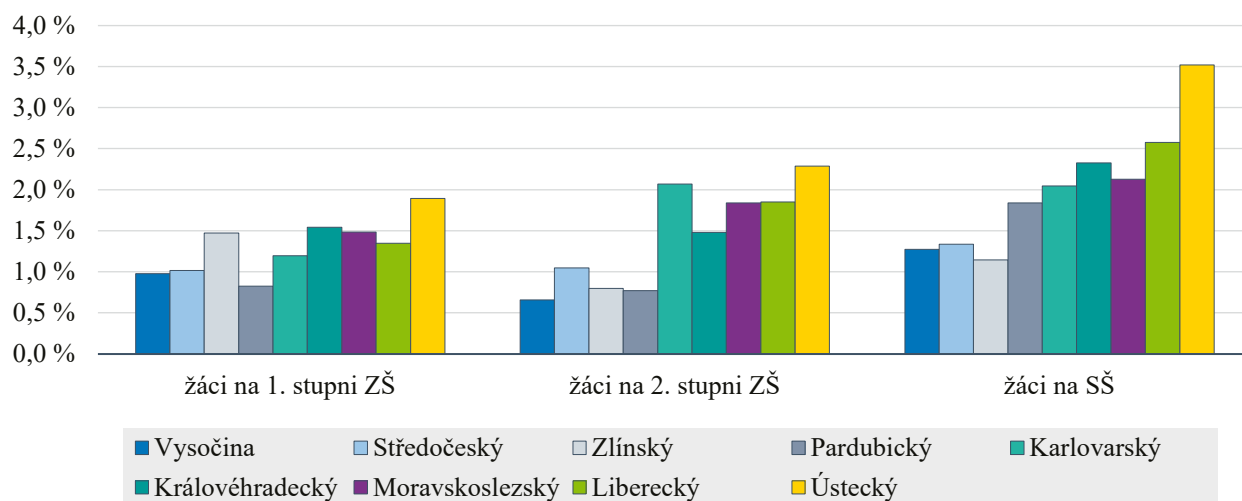
GRAF 12 | Podíly tříd podle toho, zda se v nich vyskytují žáci, kterým zbývá doplnit rozsáhlé množství učiva, a zda si je budou schopni doplnit do konce školního roku 2020/2021



Nejvyšší podíl tříd s výskytem žáků, kterým zbývá doplnit značné množství učiva, vykazovali učitelé z Ústeckého, Libereckého, Karlovarského a Královéhradeckého kraje, naopak nejnižší podíl byl vykázan v Kraji Vysočina, ve Zlínském kraji a v Pardubickém kraji.

Třídní učitelé odhadovali i přímo podíl žáků, kteří mají uvedené problémy, a vyjadřovali své přesvědčení, zda se jim podaří nezvládnuté učivo do konce školního roku 2020/2021 doplnit, nebo zda k tomu bude potřeba delší časový úsek. Z informací poskytnutých třídními učiteli vyplývá, že se podíl žáků se značným množstvím učiva, které si musí doplnit, podle jejich učitelů v průměru na prvním stupni základních škol pohybuje okolo 2,6 %, na druhém stupni okolo 5 % a na střední škole okolo 4,5 %. Na základě odhadu počtu těchto žáků je jich na prvním stupni základních škol minimálně zhruba 14,5 tisíc, na druhém stupni zhruba 22 tisíc a ve středních školách zhruba 18 tisíc. Tito žáci navíc mají tak rozsáhlé nedostatky, že pro jejich vyrovnání bude potřeba počítat nejméně ještě s celým školním rokem 2021/2022. Velmi pravděpodobně však takových žáků bude nakonec ještě více vzhledem k tomu, že se mnoho nedostatků projevilo teprve po jejich návratu anebo budou identifikovány až začátkem nového školního roku 2021/2022. Regionálně jsou v zastoupení žáků s tak rozsáhlými mezerami ve znalostech ještě výraznější rozdíly, které korespondují i s dalšími zjištěními České školní inspekce o faktorech, jež na úrovni jednotlivých krajů významně ovlivňují vzdělávání⁷.

⁷ Samostatné analýzy vzdělávání v jednotlivých krajích České republiky včetně identifikace faktorů a proměnných, které v daných regionech na vzdělávání silně působí, zpracovala Česká školní inspekce ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ve školním roce 2019/2020. Analýzy jsou k dispozici -zde-.

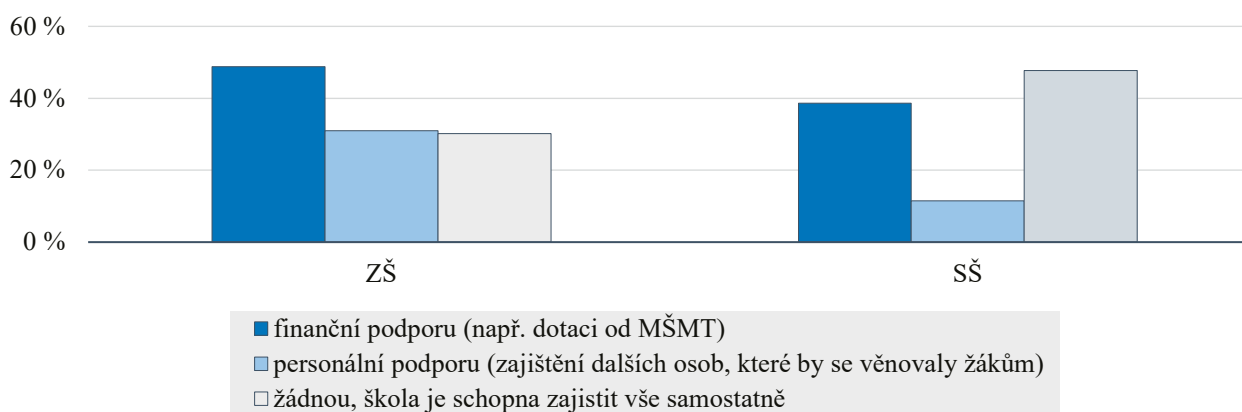
GRAF 13 | Kraje s nejnižším a nejvyšším podílem žáků s rozsáhlými mezerami ve znalostech

Pro vyrovnávání rozdílů ve znalostech a dovednostech žáků plánuje v nadcházejícím školním roce vedení škol nejčastěji doučování, a to buď s využitím šablon, nebo jako individuální konzultace, které pravděpodobně výrazněji převáží na středních školách. Na základních školách je častěji plánovaná ještě pedagogická intervence a využití asistentů pedagoga, střední školy počítají s intenzivnějším využitím podpory ze strany školního psychologa. Někteří ředitelé měli již dobře rozmyšlený postup poskytování podpory žákům a uvádějí široké spektrum forem a nástrojů, které pro vyrovnávání rozdílů u jednotlivých žáků využijí.

Kemp pro žáky v srpnu 2021 zaměřený na procvičování učiva. Doučování a pedagogická intervence byly i během distanční výuky a trvají i nadále, individuálně se zapojují také asistenti pedagoga. Doučování bude i nadále v rámci Šablon III. – od září 2021. Škola bude mít nově post speciálního pedagoga.

Vyučující dlouhodobě spolupracují s výchovnou poradkyní a společně hledají řešení, jak konkrétní žáky motivovat, resp. jak vyřešit problematické situace. Po vzájemné dohodě komunikujeme i se zákonnými zástupci. Využíváme individuální konzultace, doučování, návštěvy ŠPP, komunikaci se zákonnými zástupci. Konzultace jsou nabízeny především tak, aby vyhovovaly jednotlivým žákům (sociální situace, zdravotní aktuální stav, technické vybavení apod.).

Pro poskytování uváděné podpory žákům budou školy potřebovat zejména finanční zdroje od státu.

GRAF 14 | Očekávaná podpora pro zajištění doučování

9

Závěr a doporučení

9 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

Období distanční výuky nepochybně přineslo mnoho příležitostí pro inovace ve vzdělávání na základních i středních školách, ovšem extrémně dlouhá doba, po kterou neprobíhala prezenční výuka, znamenala také velký zásah dotýkající se vzdělávání celé jedné generace žáků. Distanční výuka rovněž zvýraznila některá slabá místa vzdělávacího systému, o nichž se již delší čas diskutuje. Jedním z nich jsou výrazné nerovnosti v kvalitě poskytovaného vzdělávání a také regionální rozdíly a regionální specifika, která se v oblasti vzdělávání projevují. Dopady distančního vzdělávání samozřejmě nebudou stejnoměrné a jejich řešení bude vyžadovat výrazně individualizované přístupy. Proto se Česká školní inspekce soustředila i na období po návratu žáků do škol, protože některé charakteristiky tohoto období předznamenávají cesty, kterými bude vhodné, aby se školy ubíraly, a současně bude potřeba, aby byly ze strany státu v tomto směru podpořeny.

Otázkou zůstává, do jaké míry se podaří identifikované problémy v oblasti dopadů distanční výuky na vzdělávání jednotlivých žáků odstranit. Nejlepší cestou na úrovni školy i celého vzdělávacího systému je dobře popsat problémy spojené s distanční výukou (např. nedostatečná kvalita výuky vzhledem k možnostem žáků, hodnocení výsledků bez vazby na proces učení, příliš rychlé probírání rozsáhlého učiva bez ohledu na jeho zvládnutí a prohloubení, nedostatečná komunikace s rodiči apod.), porozumět jim a následně věnovat úsilí k jejich odstranění nebo minimalizaci. Nejhorší možnou variantou by bylo, chtít rychle zapomenout na nepříjemné zkušenosti s distanční výukou a vrátit se do doby před jejím zavedením, a tím jakoby popřít existenci problémů, které distanční výuka odhalila či potvrdila, ať už na úrovni školy, nebo na úrovni vzdělávacího systému.

Ekonomické modely dokládající negativní dopady období uzavření škol pro prezenční výuku naznačují, že dlouhodobé celospolečenské ztráty mohou jít do stovek miliard korun⁸. Už jenom z tohoto důvodu je nutné problémy připustit, popsat, vynaložit maximální energii na jejich odstranění a pokusit se zajistit všechny potřebné podmínky pro to, aby k plošnému uzavírání škol pro prezenční výuku již v budoucnu nedošlo.

Na základě zjištění z kontinuálního sledování a vyhodnocování realizace distančního vzdělávání ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021 a v kontextu zjištění z tematického šetření zaměřeného na období návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání na konci druhého pololetí školního roku 2020/2021 zpracovala Česká školní inspekce s cílem podpořit řešení dopadů dlouhého období distanční výuky několik konkrétních doporučení pro školní rok 2021/2022.

⁸ Znovu lze připomenout zejména studii Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu při CERGE-EI z dubna 2021 (-zde-).

Doporučení pro školy

- Pokračovat v průběžné identifikaci vzdělávacího pokroku u jednotlivých žáků a na základě příslušných zjištění nastavovat pedagogické přístupy.
- Využívat metodickou podporu ze strany MŠMT i dalších organizací a institucí tak, aby byly co nejefektivněji odstraněny nejvýraznější nedostatky ve vzdělání žáků způsobené distanční výukou.
- Racionálně vyhodnotit zkušenosti v oblasti práce se vzdělávacím obsahem a v kontextu národních debat o revizích rámcových vzdělávacích programů diskutovat na úrovni školy o obsahu, zaměření a míře detailu vlastního školního vzdělávacího programu a také o možnostech jeho úprav s cílem zvýšit relevanci a efektivitu poskytovaného vzdělávání.
- Kromě stěžejních znalostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oborech a oblastech i nadále podporovat rozvoj sociálních vazeb a kontaktů žáků, jejich duševní pohodu a také jejich fyzické zdraví v podobě důsledné realizace pohybových aktivit, a to nejen v hodinách tělesné výchovy.
- Věnovat zvýšenou pozornost kvalitě komunikace uvnitř školy, mezi vedením školy a učiteli, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky i mezi školou a rodiči žáků tak, aby se všechny relevantní informace dostaly ke svým adresátům včas a byly správně pochopeny a správně vyhodnoceny.
- Cíleně se věnovat rozvoji pedagogů a jejich potřebám.
- Posilovat roli třídních učitelů a vytvářet organizační prostor pro jejich práci se žáky ve třídě.
- Využívat pro podporu učitelů specifické akce a nespoléhat jen na přirozenou výměnu zkušeností v průběhu školního roku.
- Využít zkušeností s hodnocením v období distanční výuky a zvážit proměnu kritérií pro hodnocení tak, aby odrážela širší spektrum schopností a dovedností než jen účast, plnění povinností a aktivitu v hodině.
- Vytvářet dlouhodobě podporu žákům, kteří nedosahují dobrých výsledků.

Doporučení pro zřizovatele

- Diskutovat se zřizovanými školami možnosti jejich podpory při řešení dopadů distanční výuky a zajímat se o cesty, které zřizovaná škola volí.
- Podporovat ředitele zřizovaných škol v hledání efektivních cest přímého a osobního kontaktu se všemi rodiči.
- Podporovat ředitele zřizovaných škol v efektivních formách podpory učitelů prostřednictvím specifických akcí.
- Věnovat cílenou pozornost zřizovaným školám v oblasti jejich práce se žáky, kteří mají výrazné nedostatky ve vzdělání.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- I nadále s řediteli škol a učiteli důsledně komunikovat o jejich názorech, postojích a potřebách v kontextu řešení dopadů distančního vzdělávání.
- I nadále vytvářet metodická doporučení, která budou reagovat na potřeby vedení škol a učitelů.
- Věnovat cílenou podporu školám tak, aby i rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků vnímaly jako standardní součást efektivního procesu vzdělávání.
- Zvýšit důraz na metodickou podporu činností třídních učitelů s cílem podpořit kontinuální zvyšování kvality jejich práce a zdůrazňovat jejich význam pro úspěšné řešení dopadů distančního vzdělávání.
- Metodicky podpořit ředitele škol v efektivních formách komunikace a spolupráce s rodiči.
- Podporovat výměnu zkušeností ředitelů škol v efektivních způsobech podpory pedagogů, které realizují ve svých školách (co se jim daří, co se osvědčilo, co zkoušeli a nepřineslo to výsledky apod.).
- Vytvářet cílenou podporu ředitelům i učitelům pro zvýšení kvality a efektivity hodnocení žáků.
- Podporovat ředitele škol tak, aby byli schopni vytvářet efektivní podporu žákům, kteří nedosahují dobrých výsledků ve vzdělávání.
- Podporovat výměnu zkušeností ředitelů a učitelů ve využívání efektivních forem zlepšování výsledků vzdělávání všech skupin žáků (jak se jim dařilo zlepšit výsledky žáků, co se osvědčuje v jednotlivých předmětech apod.).

TEMATICKÁ ZPRÁVA

Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách



2020/2021

Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách

Tematická zpráva

OBSAH

1	ÚVOD.....	406
1.1	METODIKA ŠETŘENÍ	406
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	410
3	HODNOCENÍ ZNAKŮ ÚSPĚŠNÝCH ŠKOL.....	414
3.1	PEDAGOGICKÉ VEDENÍ ŠKOLY	414
3.2	SPOLUPRÁCE AKTÉRŮ ŠKOLY.....	415
3.3	PERSONÁLNÍ A MATERIÁLNÍ PODMÍNKY ŠKOL.....	418
3.4	PRŮBĚH VÝUKY	420
3.4.1	SITUACE PODPORUJÍCÍ SEBEDŮVĚRU ŽÁKŮ.....	420
3.4.2	METODY A FORMY VÝUKY	422
3.5	HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍCH VÝLEDKŮ.....	424
4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	428
4.1	DOPORUČENÍ.....	432

1

Úvod

1 ÚVOD

Národní i mezinárodní šetření, která se zaměřují na hodnocení výsledků ve vzdělávání, ukazují na existenci významných rozdílů mezi českými školami. Tato skutečnost tak přirozeně motivuje zájem o hledání faktorů, které by mohly charakterizovat úspěšné školy. Co jsou tedy společné znaky, které stojí za úspěchem těchto škol? Jak iniciovat změnu v méně úspěšných školách? Porozumění odpovědím na tyto otázky v sobě skrývá důležitý praktický přínos spojený s možnostmi učení se z příkladů inspirativní praxe úspěšných škol.¹

Hodnocení vlivu faktorů na výsledky ve vzdělávání je předmětem dlouhodobého zájmu, který je také motivován snahou poukázat na možnosti škol ovlivnit vzdělávací výsledky žáků a kompenzovat tak znevýhodnění daná jejich socioekonomickým a rodinným původem.² Řada studií využívajících různorodé metodické přístupy se tak zabývala vztahy mezi širokým spektrem různých faktorů vzdělávání na jedné straně a výsledky ve vzdělávání na straně druhé. Ačkoliv závěry těchto studií nejsou vždy jednoznačné a rovněž opakovaně upozorňují na významná metodická omezení³, přesto v nich lze nalézt důležité náměty týkající se předmětu zájmu této tematické zprávy, především pak:

- opakované zdůraznění významnosti některých faktorů jako znaků úspěšných škol, a to i v případě, že bereme do úvahy také vliv původu žáků,⁴
- potřebu zohlednění existence přímých a nepřímých vazeb mezi jednotlivými faktory ovlivňujícími výsledky ve vzdělávání a působícími na různých úrovních – žák, třída, škola, systém;
- přínosnost zasazení hodnocení úspěšných škol do kontextu srovnání se školami s horšími výsledky ve vzdělávání;
- důležitost iniciace změny v procesu transformace na „úspěšnou školu“.

S ohledem na jeho důležitost se ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021 tématu úspěšných škol věnovala také Česká školní inspekce, a to s primárním záměrem nalézt společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách v České republice.

1.1 Metodika šetření

Metodika šetření, které bylo realizováno v období od listopadu 2019 do října 2020 a pokračovalo v období měsíců dubna a května 2021, je založena na konceptu případových studií třinácti vybraných základních škol (dále jen „škola“), v nichž byla provedena tematicky zaměřená inspekční činnost.⁵ Výběr těchto škol byl založen na jejich úspěšnosti jednak v národních výběrových šetřeních výsledků žáků organizovaných a realizovaných Českou školní inspekcí, jednak v mezinárodních šetřeních PISA a TIMSS⁶, přičemž rozlišeny byly dvě skupiny škol:

¹ Např. Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97. Jarl, M., Andersson, K., Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*. DOI: 10.1080/09243453.2021.1903941. Pérez, M., Socias, M. (2008). Highly successful schools: what do they do differently and at what cost? *Education Finance and Policy*, 3(1), 109–129. Pashiardis, P., Johansson, O. (2020). Successful and effective schools: bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/1741143220932585.

² Např. Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10–31. Reynolds, D. et al. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.

³ Např. Hallinger, P., Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(1), 1–27.

⁴ Opakovaně je v tomto ohledu zdůrazňováno, že intervence vzdělávacího systému mohou kompenzovat znevýhodnění daná rodinným původem žáků (např. Jarl, Andersson a Blossing, 2021; Reynolds et al., 2014). Česká školní inspekce upozorňuje na tento mechanismus například [zde](#).

⁵ Plánovaný výběrový soubor základních škol byl širší, nicméně s ohledem na pandemickou situaci koronavirového onemocnění SARS-CoV-2 nebylo možné realizovat šetření v původně zamýšleném rozsahu.

⁶ Takto je výběr úspěšných škol založen na testovatelných znalostech a dovednostech žáků a opomíjí znalosti a dovednosti, které testovatelné nejsou (např. sociálně-emoční kompetence).

- školy, které dosáhly vysoké úspěšnosti v šetřeních bez zohlednění jejich socioekonomických podmínek a které hodnotami dalších statistik⁷ naplňují, s určitou výjimkou školy označené písmenem F (dále jen „škola F“ a analogicky pro další písmena označující školy), charakter výběrových škol;
- školy, které dosáhly vysoké úspěšnosti v šetřeních při zohlednění jejich socioekonomických podmínek.⁸

Právě druhý z těchto přístupů, tj. zohlednění vlivu socioekonomických charakteristik žáků, je hlavním předmětem zájmu odborných studií zaměřujících se na hodnocení charakteristik úspěšných škol.⁹

Pro zachování jejich anonymity jsou v dalším textu jednotlivé školy, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti, označeny písmeny latinské abecedy. Tabulka č. 1 poskytuje informaci o zařazení těchto škol do jedné ze dvou uvedených skupin a dále pak některé doplňující informace o nich.

TABULKA 1 | Způsob výběru školy, velikost (počet žáků) školy a počet učitelů a žáků školy účastnících se šetření

Označení školy	Způsob výběru školy	Učitelé	Žáci	Velikost školy (kategorie)
Škola A	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	28	91	401 až 500 žáků
Škola B	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	28	92	401 až 500 žáků
Škola C	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	39	110	501 až 600 žáků
Škola D	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	21	118	501 až 600 žáků
Škola E	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	39	116	701 až 800 žáků
Škola F	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	15	97	401 až 500 žáků
Škola G	Zohlednění socioekonomických podmínek	10	64	101 až 200 žáků
Škola H	Zohlednění socioekonomických podmínek	18	73	701 až 800 žáků
Škola I	Zohlednění socioekonomických podmínek	24	106	401 až 500 žáků
Škola J	Zohlednění socioekonomických podmínek	17	39	201 až 300 žáků
Škola K	Zohlednění socioekonomických podmínek	24	106	601 až 700 žáků
Škola L	Zohlednění socioekonomických podmínek	36	101	601 až 700 žáků
Škola M	Zohlednění socioekonomických podmínek	21	114	301 až 400 žáků
Celkem		320	1 227	

Tematickou inspekční činnost ve vybraných školách prováděly proškolené týmy školních inspektorů, a to s využitím několika metodických přístupů:

- desktop analýza relevantní školní dokumentace – např. školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“), výroční zprávy škol, zápisy z pedagogických porad, zápisy ze schůzí předmětových komisí nebo žákovská dokumentace;
- hospitační činnost v 295 vyučovacích hodinách s následnými pohospitačními rozhovory s učiteli;
- hloubkové rozhovory s řediteli škol a s dalšími relevantními aktéry školy;
- online dotazování ředitelů, učitelů a žáků (viz tabulka č. 1 pro základní statistické údaje).

Hospitační záznamy a online dotazníky zahrnovaly jednak položky využívané během pravidelné inspekční činnosti ve školách a jednak položky vyvinuté speciálně pro toto šetření. První přístup umožňuje srovnat zjištění z výběrového souboru úspěšných škol se zjištěními ze škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti. Pro ilustraci některých zjištění jsou v dalším textu využívány rámečky podbarvené žlutým odstínem, které k danému jevu představují příklady inspirativní praxe hodnocených škol.

⁷ Tyto základní školy jsou charakteristické vysokým zájmem uchazečů o studium ze širšího okolí mimo spádový obvod školy. Vedle toho se školy vyznačují vysokou naplněností kapacit v porovnání s ostatními školami v území. Celkově údaje naznačují, že vybrané základní školy jsou v lokálních podmínkách považovány za atraktivní a s vysokou pravděpodobností přitahují žáky z rodin s vyšším socioekonomickým statutem, které se o vzdělávání dětí a výběr základní školy aktivně zajímají. Lze proto důvodně předpokládat výhodnější socioekonomické předpoklady výuky a učení.

⁸ Reynolds et al. (2014) poukazují na další možnosti definice úspěšných škol, mezi které například patří kvalita nastavených procesů.

⁹ Např. Pérez a Socias (2008), Pashiardis a Johansson (2020), Reynolds et al. (2014).



2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Vysoká kvalita pedagogického vedení školy je důležitým znakem, který je charakteristický pro navštívené, tj. úspěšné školy. Ředitel školy je v tomto ohledu vůdčí osobou, nicméně vize a hodnoty školy orientované na kvalitu výuky a učení jsou vlastní také dalším aktérům školy. Pedagogické vedení školy tak má kolektivní charakter a týká se širšího okruhu aktérů školy.

Kvalitní spolupráce aktérů školy – vedení školy, pedagogičtí pracovníci, žáci a jejich zákonní zástupci, případně zřizovatel školy – založená na vzájemné důvěře je dalším charakteristickým znakem navštívených škol. Speciálně lze zmínit důležitost systematické spolupráce se zákonnými zástupci žáků, která se například projevuje v kvalitě komunikace při vysvětlování přínosů zavedení záměrů významných změn (např. přechod na slovní hodnocení, zavádění konstruktivistických metod výuky). Zde vzniká úzká vazba na kolektivní charakter pedagogického vedení školy a schopnost ředitele školy a učitelů realizovat stanovenou vizi.

Navštívené školy se vyznačují kvalitními externími vztahy. Nápadně často měly tyto školy rozvinutou spolupráci se zahraničními partnery.

O kvalitě spolupráce aktérů školy nejlépe svědčí velmi vysoká spokojenost učitelů s jejich prací, a to se zdůrazněním tří hlavních důvodů:

- přístup vedení školy (např. korektní jednání a lidský přístup, snaha nalézt řešení problémů a ochota podpořit učitele, umožnění seberealizace učitelů, schopnost ocenit kvalitní práci);
- přátelský a soudržný kolektiv učitelů;
- celkově příjemné klima školy, včetně vztahů se žáky a jejich zákonnými zástupci.

Spokojenost učitelů tedy jde ruku v ruce s uvedenými dvěma znaky navštívených škol – pedagogickým vedením školy a kvalitou spolupráce aktérů školy. Vedle toho je spokojenost učitelů navštívených škol spojena s jejich ochotou podílet se na aktivitách rozvoje a prezentace školy.

Utváření kvalitního pedagogického vedení a spolupráce aktérů školy je procesem dlouhodobějšího charakteru, kdy významným iniciátorem změny bývá ředitel školy. I proto lze za žádoucí považovat systematickou podporu práce ředitelů škol, naopak nepříznivý vliv lze důvodně očekávat při častějším narušování stability vývoje (např. častá změna osoby ředitele školy, vysoká fluktuace učitelů).

Pro navštívené školy je typické dlouhodobé a systematické utváření pedagogických sborů. Úroveň kvalifikovanosti učitelů je ve většině případů buď vyšší, nebo alespoň srovnatelná s ostatními základními školami v mikroregionu školy. Učitelé navštívených škol jsou rovněž otevření svému dalšímu profesnímu rozvoji. Významnost tohoto znaku navštívených škol je úzce vztažena ke kvalitě pedagogického vedení i ke spolupráci aktérů školy.

Společným znakem navštívených škol je spolupráce se specialisty zaměřená na podporu žáků a řešení jejich vzdělávacích problémů v co nejranější fázi vývoje, a to ve vazbě na včasnou diagnostiku. Školy rovněž uplatňují v co nejširším možném měřítku strategie individualizace výuky a výuky v početně menších skupinách. Důležitou roli hraje také systematické sledování vzdělávacích výsledků žáků a důraz na formativní charakter hodnocení.

Průběh vyučovacích hodin navštívených škol se odlišoval především častěji zaznamenanou příjemnou atmosférou, která panovala ve vztahu k učiteli a mezi žáky, a dále pak častějším výskytem situací podporujících sebedůvěru žáků na 1. stupni základní školy. Navštívené školy uplatňovaly různé přístupy k využití frontálních či konstruktivistických forem výuky, za důležitější faktor úspěchu je proto potřeba považovat efektivnost využívání těchto forem výuky, a to také ve vazbě na formulaci dostatečně ambiciózních a přitom dosažitelných cílů učení a na „naprogramování“ prostředí na úspěch – důvěra učitelů, žáků i zákonných zástupců, že žáci mohou uspět.

Některé navštívené školy vytvořily vlastní systematické přístupy k řešení důležitých témat kvality a efektivity ve vzdělávání (např. profesní rozvoj učitelů, projektové vyučování, práce s nadanými žáky, systém

hodnocení vzdělávacích výsledků žáků), tj. přístupy, které lze vnímat ve smyslu příkladů inspirativní praxe také pro další školy.

Znaky, které byly identifikovány jako charakteristické pro navštívené školy, mají svou oporu v prominentních teoretických přístupech ke studiu kvality a efektivity ve vzdělávání (např. koncepty akademický optimismus, wellbeing žáků, růstové myšlení žáků).

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

3

Hodnocení znaků úspěšných škol

3 HODNOCENÍ ZNAKŮ ÚSPĚŠNÝCH ŠKOL

Hodnocení znaků úspěšných škol je primárně spojeno s hledáním faktorů, u nichž je pozorována existence významného vztahu k výsledkům ve vzdělávání. Autoři vlivného dynamického modelu zlepšování škol poukazují na některé další souvislosti, které je potřebné mít při studiu znaků úspěšných škol na paměti:¹⁰

- zájem především o faktory s nejsilnějším vlivem na výsledky ve vzdělávání;
- víceúrovňový charakter faktorů ovlivňujících výsledky ve vzdělávání, tj. faktorů na úrovních systému, školy, třídy i žáka;
- důraz kladený především na faktory na úrovni školy a třídy, tj. na faktory podporující učení žáků;
- zohlednění vazeb jak mezi faktory na stejné úrovni, tak mezi faktory na různých úrovních, a to rovněž ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům žáků.

Tyto myšlenky poskytují základní východiska také pro hodnocení znaků úspěšných škol navštívených Českou školní inspekcí v rámci daného tematického šetření. Další text tak představuje hlavní zjištění ve vazbě na faktory, které se jeví jako klíčové znaky úspěchu navštívených škol.

3.1 Pedagogické vedení školy

Pedagogické vedení školy patří mezi nejčastěji diskutovaná témata odborné literatury, která se zabývá znaky úspěšných škol¹¹, a je rovněž jednou z oblastí modelu tzv. Kvalitní školy, z něhož vycházejí kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání aplikovaná Českou školní inspekcí.¹² Zdůrazňována je v tomto ohledu nejen role ředitele školy jako pomyslného „ochránce vize a hodnot školy“ a iniciátora změny, ale také kolektivní charakter pedagogického vedení školy, kdy se nositeli vize, hodnot a inovací stávají rovněž učitelé, případně další zainteresovaní aktéři. Utváření takového prostředí školy je ovšem dlouhodobý proces vyžadující nalezení souladu mezi stabilitou vývoje a žádoucími změnami.¹³

Právě pedagogické vedení školy a osoba jejího ředitele se v navštívených školách ukázaly být významnými faktory ovlivňujícími jejich úspěch. Ředitel školy se v těchto případech ukazuje být vůdčí osobou, která formuluje vizi školy zaměřenou na kvalitu výuky a učení, pro niž postupně získává další pedagogy ochotné pracovat na jejím naplnění. Společným znakem většiny navštívených škol se tak stává výborný kolektiv zaměstnanců sdílejících stejné hodnoty, které jsou navíc tito zaměstnanci schopni komunikovat také vůči zákonným zástupcům žáků. Pedagogické vedení školy pak získává kolektivní charakter, když se netýká pouze osoby ředitele školy, ale také fungujícího a spolupracujícího týmu učitelů. Pozitivně se projevují i některé další skutečnosti:

- Ředitelé působí ve vedení navštívených škol již delší dobu, na 11 z nich více než 10 let, což jim umožňuje nejen zavádět svou vizi a hodnoty do fungování školy, ale také utvářet pozitivní externí vztahy v rámci komunity školy i mimo ni (viz rámeček č. 1).
- Dlouhodobě utvářená vize a hodnoty se v řadě navštívených škol pozitivně transformují do pocitu „hrdosti na svou školu“, tj. sounáležitosti se školou.
- Pedagogické vedení navštívených škol (leadership) jejich ředitelem se významně projevuje v tom, že jsou schopni rozloučit se s těmi učiteli, kteří nejsou ochotni vizi a hodnoty školy sdílet. V dlouhodobějším časovém horizontu vede tento přístup k vytvoření stabilního a fungujícího pedagogického sboru školy.

¹⁰ Např. Kyriakides, L. et al. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830. Kyriakides, L., Christoforou, C., Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: a meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching? *Teaching and Teacher Education*, 36(1), 143–152.

¹¹ Např. Pashiardis a Johansson (2020), Peres a Socias (2008), Jarl, Andersson a Blossing (2021).

¹² Blíže viz [zde](#).

¹³ Např. Jarl, Andersson a Blossing (2021).

- Ředitelé navštívených škol jsou typicky otevřeni komunikaci se zaměstnanci i žáky. Takto například na škole C funguje koncept otevřené ředitelny, kam se svými problémy mohou žáci kdykoliv přijít.

Velký význam lze celkově přisoudit dlouhodobému charakteru utváření výše uvedených pozitiv, kdy lze za nežádoucí považovat častou změnu klíčových osob, především pak osoby ředitele školy.

Rámeček č. 1: Pedagogické vedení ředitele školy v oblasti externích vztahů jako faktor kvality vzdělávání (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)

Ředitelka školy B sehrává klíčovou roli v pedagogickém vedení školy. Vynikající externí kontakty, které paní ředitelka během svého dlouhodobého působení na škole navázala, umožňují obohacovat výuku o řadu zajímavých aktivit, mezi které patří:

- setkávání žáků s významnými osobnostmi různých oblastí fungování společnosti;
- účast žáků na zajímavých kulturně-společenských akcích;
- výjezdy žáků na vzdělávací pobyty do zahraničí;
- zajištění nadstandardně vysokého počtu rodilých mluvčích ve výuce cizích jazyků.

Za pozornost přitom bezpochyby stojí, že při účasti žáků na kulturně-společenských akcích je kladen vysoký důraz na estetiku a kvalitu jejich vystupování (např. oblečení, vzhled, vyjadřování, zásady společenského chování), na což má právě osobnost ředitelky školy zásadní vliv. Fungující spolupráce se zákonnými zástupci žáků navíc umožnila uzavření neformální, a přitom účinné dohody, že žáci účastníci se uváděných akcí doženou odpadnuvší učivo formou domácích úkolů. I zde hraje leadership paní ředitelky důležitou roli.

Uvedená důležitost pedagogického vedení škol vyvolává otázku, ve kterých oblastech své práce vnímají ředitelé navštívených škol nejvyšší přínosnost metodické podpory. Hlavní poznatek v tomto ohledu ukazuje na vysokou různorodost odpovědí (viz tabulka č. 2), a tím i na potřebu věnovat metodické podpoře ředitelů škol systematickou pozornost. Zároveň lze pozorovat, že ředitelé škol, které nemají výběrový charakter, častěji uvedli oblasti vlastních manažerských kompetencí, zatímco ředitelé škol výběrového charakteru legislativní a ekonomicko-finanční oblast. Významnou roli v tomto ohledu však hraje také velikost a s ní související organizační struktura školy, kdy zájem o rozvíjení vlastních manažerských kompetencí uvedli častěji ředitelé menších škol.

TABULKA 2 | Oblasti metodické podpory řídicí činnosti, u nichž ředitelé navštívených škol vnímají nejvyšší přínosnost

Oblast podpory	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Vlastní manažerské kompetence							•	•		•			•
Organizační řízení školy				•	•	•				•	•		•
Řízení pedagogického procesu				•		•				•	•		
Lidské zdroje a personalistika	•						•	•					
Ekonomická a finanční oblast		•	•		•				•				
Legislativní oblast	•	•	•	•		•			•				

3.2 Spolupráce aktérů školy

Důvěra mezi aktéry života školy (ředitel, pedagogičtí pracovníci, žáci a jejich zákonní zástupci), která se promítá v kvalitě jejich spolupráce, je dalším v odborné literatuře často uváděným faktorem odlišujícím úspěšné školy. Také znak kvalitní spolupráce aktérů školy bylo možné opakovaně zaznamenat v případech navštívených škol, přičemž i v tomto případě bylo poukazováno na dlouhodobější charakter procesu utváření vzájemné důvěry. Specificky byla zdůrazněna potřeba systematické práce se zákonnými zástupci žáků, což je velmi důležité v případě zavádění významnějších změn (např. nová forma hodnocení žáků, nové metody výuky), kdy je pro překonání přirozené obavy z neznámého potřeba důsledně vysvětlovat výhody, které jsou s inovacemi spojeny.

Podoba spolupráce aktérů školy nabývala v navštívených školách různých více méně tradičních forem, mezi něž také patří:

- spolupráce učitelů prostřednictvím vzájemných hospitací, případně v rámci hospitací ředitele školy, a to s důrazem na hodnocení pokroku práce učitele a na poskytování kvalitní zpětné vazby a podpory;¹⁴
- spolupráce učitelů v rámci práce metodických orgánů¹⁵, a to mimo jiné se záměrem identifikovat oblasti, v nichž se konkrétní žáci potřebují zlepšit;
- organizace teambuildingových akcí především pro pedagogické pracovníky (např. výlety, kulturní či sportovní akce, tradiční setkávání neformálního charakteru);
 - informování zákonných zástupců o vzdělávacích výsledcích žáků prostřednictvím:
 - ICT platform, webových stránek a sociálních sítí nebo žákovských knížek;
 - pravidelné organizace třídních schůzek;
 - funkční nabídky konzultací a pořádání tzv. tripartitních konzultací za účasti učitele, žáka a jeho zákonného zástupce, případně také za účasti ředitele školy a školního (či externího) psychologa v případě žáků, u nichž je psychologická podpora potřebná;¹⁶
 - nabídky možností zákonných zástupců žáků navštívit výuku, nejčastěji formou dnů otevřených dveří nebo nabídkou ukázkových hodin;
 - nabídky neformálních příležitostí pro setkávání se se zákonnými zástupci žáků (např. školní besídka a slavnosti, jarmarky, koncerty, dílny, sportovní akce, brigády, grilování, výlety či víkendové akce).

V tabulce č. 3 je doplněna informace o využití vybraných forem komunikace a spolupráce školy se zákonnými zástupci žáků.

TABULKA 3 | Formy spolupráce aktérů navštívených škol se zákonnými zástupci žáků

Forma spolupráce	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Třídní schůzky	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Tripartitní konzultace	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•
Neformální setkávání se zákonnými zástupci žáků	•	•	•	•		•	•	•		•	•		•

O kvalitě spolupráce aktérů školy svědčí další skutečnosti zjištěné během inspekční činnosti v navštívených školách. Celkem 98 % učitelů odpovědělo kladně na otázku, zda jsou ve škole spokojeni, v jejich odpovědích se přitom opakovaly především tři důvody spokojenosti (viz rámeček č. 2 pro některé odpovědi učitelů):

- přístup vedení školy, tj. faktor pedagogického vedení školy (leadershipu) ředitelem a jeho zástupci;
- přátelský a soudržný kolektiv učitelů;
- celkově příjemné klima školy, včetně vztahů se žáky a jejich zákonnými zástupci.

Další faktory (např. kvalita materiálního vybavení školy) byly zmiňovány výrazně méně často, což dále podtrhuje význam pedagogického vedení školy (leadershipu) a kvality spolupráce jako diferencujících faktorů úspěšných škol.

¹⁴ V tomto kontextu uveďme, že více než třetina učitelů se hospitací u svých kolegů neúčastní, ať již z organizačních (např. časové možnosti), či osobních (např. vnímání hospitací jako stresujícího faktoru pro kolegy) důvodů.

¹⁵ Metodické orgány se mimo jiné zabývají otázkami naplnění ŠVP, přípravou výukových materiálů, konzultací výukových metod, nákupem pomůcek či přípravou soutěží a jiných akcí.

¹⁶ Některé školy uzpůsobovaly frekvenci setkávání se zákonnými zástupci aktuálním potřebám, kdy například šlo o častější setkávání v 1. třídě a při přechodu na 2. stupeň školy.

Rámeček č. 2: Důvody spokojenosti v odpovědích učitelů navštívených škol

„Velice si považuji korektního jednání celého vedení školy. Vše řešíme v klidu, bez emocí a se snahou dojít k optimálnímu řešení problému. Myslím, že máme příjemné a slušné chování, které obě strany vždy dodržují, a tedy nejen atmosféra, ale i spolupráce je pozitivní.“ [škola L]

„Nejvíce oceňuji rozumný lidský přístup, spolupráci a domluvu s vedením i většinou kolegů, přátelský a respektující vztah s žáky.“ [škola M]

„Pozitivně hodnotím početně vyrovnané třídy. Jsme malá škola, kde se navzájem známe – žáci i vyučující. Znáám také převážnou část rodičů, protože jsem místní. Vedení školy je pohodové, pracujeme po vzájemné dohodě, máme dobré pracovní zázemí, vedení podporuje inovace a možnost seberealizace učitele.“ [škola J]

„Cením si vstřícného přístupu vedení školy, za kterým můžeme jít vše konzultovat a které má snahu nám pomoci. Pokud se vymyslí nějaká aktivita mimo pracovní dobu, pak oceňuji dotaz, zda si mohu jako rodič dvou malých dětí vše zařídit a plánované aktivity se zúčastnit. Jsme spíše menší škola, je tu méně dětí, méně lidí, menší hluk o přestávkách, víc bezpečno, fajn kolektiv, který se utužuje i mimo pracovní dobu.“ [škola F]

„Spokojenost je spojena s atmosférou školy – kolegové, vedení školy (...). Vždy se mohu spolehnout, že budu mít při jednání s rodiči či jinými subjekty mimo školu zastání a podporu. Mohu také ovlivňovat dění ve škole. Jako učitelé jsme přišli s nápadem zavést výuku čtení genetickou metodou, začít pracovat v hodinách matematiky podle metod profesora Hejného. Tam, kde je to legislativně možné, rozhoduje o škole širší vedení školy – garanti –, což umožňuje cítit spoluzodpovědnost za fungování školy.“ [škola C]

„Oceňuji především otevřenou komunikaci školy, atmosféru spolupráce a ocenění ze strany vedení školy. Vedení má přehled o tom, co a jak kvalitně kdo dělá.“ [škola B]

Vedle spokojenosti je pro učitele navštívených škol rovněž typické, že se podílejí na aktivitách rozvoje a prezentace svých škol (např. akce školy, vedení kroužků, soutěže, exkurze), tyto aktivity navíc typicky sleduje a podporuje vedení škol.¹⁷ Dalším pozitivním zjištěním pak je, že 82 % učitelů navštívených škol považuje za bezproblémovou komunikaci se zákonnými zástupci žáků, přičemž dalších 16 % učitelů hovoří o neagresivní komunikaci s dostatečným zájmem zákonných zástupců o výsledky žáků. Setkání s „problémovými rodiči“ tak je pro učitele navštívených škol ojedinělý jev, ať již je důvodem této skutečnosti výběrový charakter školy, či kvalita práce představitelů školy se zákonnými zástupci. Za nejvíce efektivní způsob komunikace se zákonnými zástupci žáků považují učitelé navštívených škol osobní konzultace, na které se mohou zákonní zástupci dostavit kdykoliv. Vedle komunikace „tváří v tvář“¹⁸ je pozitivně hodnocena také e-mailová komunikace. Mezi další zjištění dokreslující význam leadershipu a kvality spolupráce jako klíčových společných znaků navštívených škol patří:

- Téměř 97 % dotazovaných učitelů navštívených škol uvedlo, že považuje zájem vedení školy o kvalitu jejich práce za dostatečný, kdy vedle finančního ohodnocení hraje důležitou roli také ústní ocenění práce učitele.
- Přes 91 % dotazovaných žáků navštívených škol odpovědělo kladně na otázku, zda jsou jim jejich učitelé ochotni věnovat čas v případě pocíťovaného problému.

Společným znakem většiny navštívených škol jsou rovněž kvalitní externí vztahy, kdy u navštívených škol byla nápadně často rozvinuta spolupráce se zahraničními školami poskytující četné podněty pro další inovace a sloužící rovněž jako motivace k učení pro pedagogy i žáky, kteří se mohou na mezinárodních aktivitách školy podílet.¹⁹ Bezproblémově pak byla hodnocena spolupráce navštívených škol se zřizovatelem školy, v případě některých škol byla tato spolupráce rovněž významným faktorem zlepšujícím podmínky pro dosahování vysoké kvality vzdělávání. V případě školy J umožňuje dodatečná finanční podpora zřizovatele jednak častější uplatnění vzdělávacích strategií v méně početných třídách, jednak využití externího hodnocení pro sledování vzdělávacího pokroku žáků. V případě školy L pak finanční podpora zřizovatele

¹⁷ Kladně na otázku týkající se účasti na aktivitách rozvoje a prezentace školy odpovědělo 83 % odpovídajících učitelů navštívených škol, 15 % učitelů si myslí, že to není jejich úkol. Ředitelé navštívených škol motivují zájem učitelů různými formami, které zahrnují ocenění finanční i nefinanční povahy, zároveň vnímají aktivity rozvoje a prezentace školy jako nástroj profesního rozvoje samotných zaměstnanců. V některých školách jdou ředitelé při organizaci a realizaci akcí příkladem.

¹⁸ Tato forma komunikace zahrnuje rovněž třídní schůzky.

¹⁹ V navštívených školách výborně fungovala partnerství také s dalšími subjekty, mezi které například patří spolupráce s jazykovou školou [škola F] či spolupráce s místními středními a vysokými školami [škola D].

usnadňuje začlenění žáků s odlišným jazykovým původem do výuky, a to prostřednictvím organizace kurzů českého jazyka a zajištění tlumočnicka.²⁰

3.3 Personální a materiální podmínky škol

V kontextu významu leadershipu a spolupráce jako faktorů odlišujících úspěšné školy je dobře srozumitelná důležitost kvalitního personálního zajištění výuky a učení. Pro navštívené školy bylo charakteristické dlouhodobé a systematické utváření pedagogických sborů, kdy kvalifikovanost učitelů byla typicky buď vyšší, nebo alespoň srovnatelná oproti školám nacházejícím se ve stejném správním obvodu obce s rozšířenou působností (viz tabulka č. 4). Rovněž aprobovanost vyučovacích hodin navštívených škol byla vyšší ve srovnání s hodinami hospitovanými během pravidelné inspekční činnosti v základních školách (87 % vs. 75 %), a to také při zohlednění 1. a 2. stupně výuky, respektive vyučovacích předmětů.²¹ Za pozornost stojí i dvě doplňující zjištění. Vyšší kvalifikovanost učitelů byla častější v případě škol, které byly vybrány se zohledněním socioekonomických charakteristik žáků. Možnosti nalezení kvalifikovaného učitele jsou významně znesnadněny atraktivitou alternativních nabídek regionálního trhu práce.

TABULKA 4 | Kvalifikovanost učitelů navštívených škol ve srovnání se školami správního obvodu obcí s rozšířenou působností, v níž se škola nachází

Škola												
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
▼▼	▲	●	●	●	▲	●	▲	●	▲▲	▲	▲▲	●

Pozn.: ▼▼ výrazně nižší kvalifikovanost; ▼ nižší kvalifikovanost; ● srovnatelná kvalifikovanost; ▲ vyšší kvalifikovanost; ▲▲ výrazně vyšší kvalifikovanost

Zdroj: výkazy MŠMT o ředitelství škol podle stavu k 30. 9. 2020

Dalším důležitým znakem charakteristickým pro navštívené školy je zájem učitelů o jejich další profesní rozvoj, a to včetně otevřeného přístupu k novým metodám a formám výuky, stejně jako k dalším inovacím. Za tímto účelem jsou užívány různé nástroje, které zahrnují specifickou podporu začínajícím učitelům²², další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) či vzájemné hospitace učitelů s následnou výměnou poznatků, přičemž navštívené školy kladou na jednotlivé formy profesního rozvoje různý důraz (viz tabulka č. 5 pro ilustraci odlišné četnosti účasti učitelů navštívených škol na DVPP). Dopady opatření profesního rozvoje učitelů jsou také hodnoceny různě, ať již formou autoevaluace, hospitace, pohovoru, nebo odezvy od žáků. Konceptně založený přístup k profesnímu rozvoji učitelů, který využívá individuální plány učitelů pro dosažení souladu mezi jejich osobními potřebami a potřebami školy jako organizace, však nebyl na navštívených školách běžným jevem. Rámeček č. 3 proto přináší inspirativní příklad školy C, která takový přístup k rozvoji svých učitelů s úspěchem zavedla.

TABULKA 5 | Účast učitelů navštívených škol na DVPP; srovnání s účastí učitelů základních škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti

Škola												
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
▼	▲	▲▲	▲▲	▲	●	▼▼	▲	●	●	▲	▼	●

Pozn.: ▼▼ výrazně nižší účast na DVPP; ▼ nižší účast na DVPP; ● srovnatelná účast na DVPP; ▲ vyšší účast na DVPP; ▲▲ výrazně vyšší účast na DVPP

²⁰ Možnosti spolupráce se zřizovatelem vyššího počtu škol mohou být komplikovány odlišnými zájmy různých aktérů [škola E].

²¹ Konkrétně komplexní inspekční činnost, orientační inspekční činnost a inspekční činnost na žádost.

²² Typicky jsou za tímto účelem využívány nástroje zahrnující formální zaškolovací program o fungování školy, podporu uvádějícího učitele (mentora), náslechy a hospitace učitelů, konzultace s vedením školy a učiteli.

Rámeček č. 3: Konceptní přístup školy k profesnímu rozvoji učitelů (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)

Škola C sleduje promyšlenou a současně účinnou strategii profesního rozvoje svých učitelů. Základem systému jsou plány profesního rozvoje učitelů, které jsou pro daný rok formulovány při společné schůzce učitele a vedení školy. Nastavení plánu profesního rozvoje učitele reflektuje:

- autoevaluaci učitele k jeho plánu profesního rozvoje z minulého období, včetně využití portfolia výstupů učitele pro zdůvodnění sebehodnocení;
- zjištění ze vzájemných hospitací a následků mezi učiteli;
- individuální potřeby učitele;
- specifické potřeby školy (např. spolupráce učitelů 1. a 2. stupně pro lepší zohlednění problémů spojených s přechodem žáků mezi oběma stupni).

Specifická pozornost je věnována digitálním kompetencím učitele. Rozšířená podpora je poskytována začínajícím učitelům školy, a to ze strany jednak uvádějícího učitele, se kterým sdílí kabinet, jednak vedoucího učitele předmětové komise, jednak vedení školy.

Za pozornost dále stojí, že profesní rozvoj učitelů založený na jejich vzájemné spolupráci primárně nevychází z předmětové, nýbrž z ročníkové perspektivy. Takto jeden z učitelů vystupuje v roli garanta setkávání a vzájemné výměny informací, znalostí, dovedností a zkušeností učitelů, kteří v daném ročníku vyučují. Za tímto účelem jsou využívány také audiovizuální záznamy konkrétních výukových situací.

Významnou úlohu v práci se třídami i v individuálním přístupu k žákům mají školní poradenská pracoviště, a to ve vazbě na poskytnutí podpory pokud možno v nejranejší fázi problému.²³ Všechny navštívené školy s výjimkou jedné²⁴ mají zajištěnu psychologickou péči pro své žáky, ať již interní, nebo externí formou (viz tabulka č. 6). Školní psychologové pomáhají řešit problémy přesahující rámec znalostí a dovedností třídního učitele, významnou výhodou je možnost poskytnout okamžitou pomoc tam, kde by škola jinak dlouho čekala na vyjádření a pomoc pedagogicko-psychologické poradny. Využití interního školního psychologa bylo více charakteristické pro výběrové školy než pro školy, které byly vybrány se zohledněním socioekonomických podmínek žáků. I v tomto ohledu může hrát významnou roli nabídka specializovaných pozic na regionálním trhu práce.

TABULKA 6 | Způsob zajištění psychologické péče v navštívených školách

Způsob zajištění	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Interní školní psycholog	•	•	•	•		•			•				•
Docházející externí psycholog	•					•					•		
Psychologická péče mimo školu	•	•	•	•		•	•	•		•		•	•

Na rozdíl od personálních podmínek nejsou materiální podmínky častěji diskutovaným faktorem charakterizujícím úspěšné školy. Také v případě navštívených škol nebyly materiální podmínky hodnoceny jako kritický faktor úspěchu, naopak některé školy pociťovaly prostorová omezení daná vysokým zájmem žáků o studium, kdy následný nedostatek místa je bariérou pro budování odborných učeben nebo pro uplatňování strategie dělených hodin. I přesto však 95 % učitelů označilo materiální podporu, kterou jim vedení školy poskytuje pro jejich výuku, za dostatečnou. Všechny navštívené školy kontinuálně usilují o zlepšování materiálních podmínek vzdělávání (viz tabulka č. 7).

²³ Takto má například výchovný poradce školy C vždy možnost vstupu do vyučovací hodiny s následnou diagnostikou a řešením problému.

²⁴ Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je však na této škole malý.

TABULKA 7 | Hlavní oblasti zlepšování materiálních podmínek vzdělávání v navštívených školách za poslední tři roky

Oblast zlepšování materiálních podmínek školy	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Běžné učebny	•	•	•				•		•	•			•
Odborné učebny a tělocvična	•			•		•		•	•		•	•	•
ICT	•	•	•		•	•		•			•	•	•
Zázemí učitelů				•	•		•		•		•		
Učební pomůcky		•		•	•					•		•	

3.4 Průběh výuky

Průběh výuky v navštívených školách byl primárně hodnocen prostřednictvím hospitací členů inspekčních týmů v hodinách. Sledovány byly stejné znaky výuky, jako tomu je v případě pravidelné inspekční činnosti ve školách. Tento přístup umožňuje zhodnotit, zda se znaky výuky pozorované během hospitací v navštívených školách odlišují od jiných škol. Speciální pozornost je v následujícím hodnocení věnována dvěma znakům průběhu výuky, které jsou blíže charakterizovány v tabulce č. 8. V hodnocení byl také zohledňován vliv předmětové struktury hospitací.

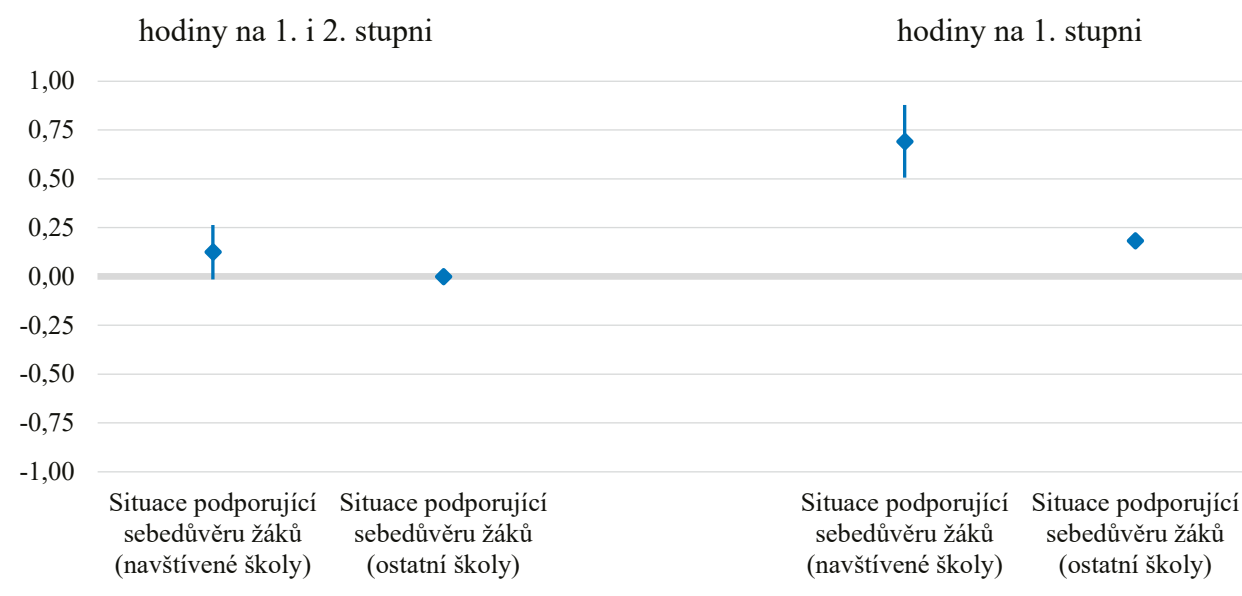
TABULKA 8 | Hodnocené znaky průběhu výuky a jejich charakteristika

Znak	Charakteristika
Situace podporující sebedůvěru žáků	<p>Znak je hodnocen s využitím faktorového skóre tří dílčích proměnných:</p> <ul style="list-style-type: none"> výskyt situací, kdy byly ve vyučovací hodině cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebedůvěru a sebevědomí žáků; výskyt situací, kdy i žáci se slabšími znalostmi zažili ve vyučovací hodině úspěch; výskyt situací, kdy učitelé vyjadřují důvěru v to, že žáci mohou dostat na ně kladeným učebním nárokům, a poskytují jim zpětnou vazbu, která jim k tomu dopomáhá. <p>Vyšší hodnoty faktoru jsou spojeny s častějším výskytem situací, které podporují sebedůvěru žáků.</p>
Metody a formy výuky	<p>Znak je hodnocen s využitím faktorového skóre pěti dílčích proměnných charakterizujících:</p> <ul style="list-style-type: none"> jednotvárné působení vyučovací hodiny na žáka; spád vyučovací hodiny, dobrou organizační promyšlenost a realizaci; účelné střídání odlišných metod výuky ve vyučovací hodině; volbu metod výuky vyučovací hodiny s aktivitou především učitele, méně již žáků; roli učitele jako tvůrce podmínek a podnětu pro aktivitu žáků ve vyučovací hodině. <p>Vyšší hodnoty faktoru jsou spojeny s dobře organizovanou vyučovací hodinou, která nepůsobí na žáky jednotvárně, v níž se účelně střídají odlišné metody výuky a v níž jsou aktivní především žáci.</p>

3.4.1 Situace podporující sebedůvěru žáků

Z grafu č. 1, který zachycuje hodnocení výskytu situací podporujících sebedůvěru žáků, je patrný častější výskyt těchto situací v hodinách navštívených škol, a to především v případě hodin na 1. stupni základní školy. V případě hodin na 2. stupni nebyly zaznamenány rozdíly navštívených a ostatních škol významné, předpokládat však lze „přeliv“ utvářených pozitiv z 1. stupně na 2. stupeň základní školy. V navštívených školách byla také častěji zaznamenána příjemná atmosféra, která ve vyučovacích hodinách panovala ve vztahu k učitelům a mezi žáky.²⁵

²⁵ Příjemná atmosféra, která panovala ve vztahu k učitelům a mezi žáky, byla zaznamenána v 90 % vyučovacích hodin, v nichž proběhly hospitace v navštívených školách.

GRAF 1 | Výskyt situací podporujících sebedůvěru žáků v hospitovaných hodinách; srovnání navštívených a ostatních škol (průměrná hodnota faktorového skóre, 95% interval spolehlivosti)

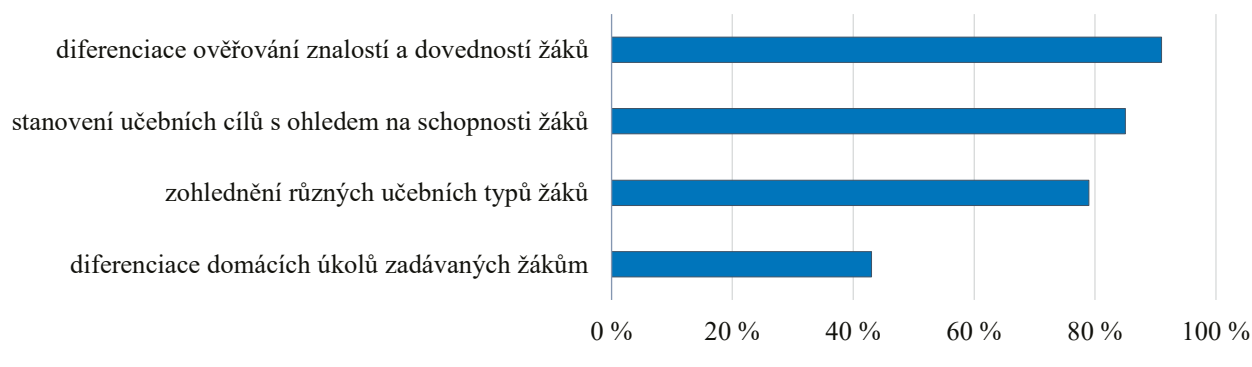
V návaznosti na představená zjištění lze uvést některá doplňující zjištění realizovaného šetření:

- Učitelé kladou důraz na individualizaci výuky (viz graf č. 2) tak, aby byla posílena sebedůvěra žáků a jejich možnost dosáhnout úspěchu, častěji ovšem na 1. stupni základní školy než na 2. stupni. Pozornost pak učitelé věnují také opatřením pro snížení školní neúspěšnosti žáků (viz graf č. 3), tato opatření, s výjimkou spolupráce se školským poradenským pracovištěm, častěji využívají učitelé škol, které nemají výběrový charakter.
- Navštívené školy aktivně přistupují k podpoře adaptace žáků v 1. a 6. ročníku studia, stejně jako žáků s odlišným jazykovým původem (viz rámeček č. 4 pro příklady podpory adaptace žáků navštívených škol).
- Řada navštívených škol uplatňuje vzdělávací strategie v menších kolektivech, a to například formou dělení tříd, přičemž využívány jsou přístupy založené na různé míře heterogenity výukových skupin.
- Přes 90 % žáků navštívených škol se domnívá, že jejich učitelům záleží na tom, kolik se toho naučí.

Navštívené školy využívají také různé nástroje na podporu vzdělávání nadaných žáků, jako jsou například individuální přístup ve vyučovací hodině, diferenciaci úkolů, podpora účasti na soutěžích, zapojení do projektů či nadstandardní nabídka zájmových aktivit. Nabídka pro nadané žáky tak není omezena pouze na soutěže, jak je často ve školách běžné, ale možnosti aktivit jsou v tomto ohledu výrazně širší. Skutečně koncepční přístup k podpoře nadaných žáků je sledován na škole D, a to prostřednictvím následujících součástí systému podpory:

- vytvoření osoby koordinátora práce s nadanými žáky a podpora ředitele školy s následnou stimulací zájmu dalších pedagogických pracovníků školy;
- navázání úzké externí spolupráce s místní univerzitou a dalšími partnery;
- aktivní vyhledávání nadaných žáků prostřednictvím diagnostiky již na úrovni spolupracující mateřské školy;
- ve spolupráci s učiteli a dalšími aktéry vytváření měsíčně aktualizovaných aktivit pro žáky, ale také pro zákonné zástupce, s cílem dalšího rozvíjení znalostí a dovedností nadaných žáků a další stimulace jejich zájmu o učení.

V rámci takto nastaveného systému podpory nadaných žáků je potřeba vzít do úvahy, že vysoký počet nadaných žáků může po absolvování 1. stupně základní školy odejít na víceletá gymnázia.

GRAF 2 | Podíl učitelů uvádějících využití dané formy individualizace výuky (v %)**GRAF 3 | Podíl učitelů uvádějících využití daného opatření pro snížení studijní neúspěšnosti žáků (v %)****Rámeček č. 4: Podpora adaptace žáků škol (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)**

Navštívené školy využívají různé nástroje podpory adaptace žáků jak při jejich nástupu do 1. ročníku, tak při jejich přechodu na 2. stupeň. Jedná se například o dny otevřených dveří, adaptační hry, motivující hodnocení nebo adaptační „stmelovací“ pobyty. Takto například škola C organizuje srpnová celotýdenní soustředění budoucích prvňáčků s učitelkami a vychovatelkami, škola B pak celotýdenní adaptační pobyty v průběhu 1. ročníku. Důležitá je rovněž komunikace a spolupráce, kdy ve škole E byl nastaven systém časté osobní komunikace s rodiči žáků na začátku školní docházky a škola A podporuje adaptaci nových žáků programem patronace žáků vyšších ročníků nad prvňáčky. Ve škole D podporuje adaptaci žáků na 2. stupeň úzká spolupráce učitelů 1. a 2. stupně (např. podíl na výuce 5. ročníků, předávání informací a zkušeností o žácích). Obecně platí, že přínosným aspektem procesu adaptace je přítomnost školního psychologa za účelem jednak diagnostiky, jednak podpory v oblastech logopedie, grafomotoriky či jiných. Konečně uveďme, že v případě škol s vysokým podílem žáků s odlišným jazykovým původem byl v rámci adaptačního procesu kladen vysoký důraz na výuku českého jazyka [škola L].

3.4.2 Metody a formy výuky

Významné rozdíly existují mezi navštívenými školami ve volených metodách a formách výuky v hospitovaných hodinách. Některé z navštívených škol preferují přístupy založené na vysoké aktivitě žáků, zatímco jiné školy častěji zařazují frontální formy výuky s důležitou rolí učitele. V případě navštívených škol, které nemají výběrový charakter, je rovněž možné pozorovat problémy se zachováním aktivizujících forem výuky při přechodu z 1. na 2. stupeň (viz tabulka č. 9).

TABULKA 9 | Faktor využívaných metod a forem výuky²⁶

Stupeň školy	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1. stupeň	▼▼	▼	●	▲▲	●	●	▼	●	▲	▼	▲▲	▲	●
2. stupeň	▼	▼	●	▲▲	●	●	▼	▲	▼▼	▼	▼	▲	▲▲

Pozn.: ▼▼ výrazně nižší hodnoty faktoru; ▼ nižší hodnoty faktoru; ● srovnatelné hodnoty faktoru; ▲ vyšší hodnoty faktoru; ▲▲ výrazně vyšší hodnoty faktoru

V kontextu uvedeného se tak pro dosahování rozdílů ve vzdělávacích výsledcích žáků jeví jako důležitější efektivnost využívání metod a forem výuky spojená také s formulací dostatečně ambiciózních a přitom dosažitelných cílů učení a „naprogramování“ prostředí na úspěch, tj. důvěra učitelů, žáků i zákonných zástupců v to, že žáci mohou uspět.²⁷ Rámeček č. 5 zachycuje příklady inspirativní praxe navštívených škol, které se týkají rovněž metod a forem výuky a zdůrazňují důležitost faktoru motivace. Ta v případě navštívených škol nabývala různých forem, včetně:

- projektově a tematicky orientovaných aktivit, které zahrnují také aktivity spojené se zpracováním a prezentací ročníkových prací;
- mezinárodních aktivit (např. zahraniční výjezdy žáků);
- exkurzí, výletů, kulturně založených akcí zasazených do vzdělávacího rámce školy;
- zapojení známých osobností do života školy;
- účasti žáků v soutěžích.

Pozitivní zprostředkující roli hraje při efektivním uplatňování různých metod a forem výuky příznivá atmosféra výuky navštívených škol.

Rámeček č. 5: Inspirativní praxe škol při utváření prostředí orientovaného na úspěch (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)

Přístup školy C k metodám a formám výuky sleduje princip rozmanitosti, kdy jsou účelně využívány jak frontální, tak konstruktivistické přístupy a škola klade důraz na rozvíjení kompetencí učitelů ve zvládnutí moderních metodických přístupů. Důležitým motivem při volbě metod a forem výuky je princip „žák na prvním místě“, který se projevuje také snahou poskytnout žákům široký prostor ve výuce s možností výběru vlastní strategie učení. Vhodnou možností je v tomto ohledu projektové vyučování, které se na škole C vyznačuje následujícími charakteristikami:

- Projektové vyučování probíhá v malých skupinkách, kdy žáci pracují sami s podporou učitele. Takto žáci mají široký prostor pro volbu směřování řešeného projektu.
- Ve škole panuje důvěra v žáky a jejich schopnost projektové práce, což platí také obráceně, tj. i sami žáci si věří, že projektové úkoly zvládnou. Žáci zároveň vnímají projektové aktivity kladně s tím, že to „dělají pro sebe“, jejich zájem stimuluje také jistá forma soutěžení mezi žáky („projektovými týmy“).
- Projektové vyučování má dlouhodobý charakter, kdy jsou nastaveny projektové cíle žáků pro jednotlivé ročníky a žáci následně naplňují cíle sestaveného plánu. Projektová činnost tak koncepčně a promyšleně prostupuje celou školu a tím se odlišuje od tradičního projektového vyučování velké většiny škol (např. ve formě projektového dne).
- Výstupy projektového vyučování jsou běžně využívány v další výuce.

Právě tyto charakteristiky utvářejí kvalitativní nadstavbu projektově orientované výuky školy C ve srovnání s běžným projektovým vyučováním českých škol.

Škola F, která úzce spolupracuje s místní jazykovou školou, nastavuje motivaci žáků prostřednictvím jejich možnosti složení mezinárodně uznávané zkoušky z cizího jazyka. Takto nastavený cíl podněcuje zájem žáků o učení bez ohledu na volenou metodu či formu výuky. Možnost skládat jazykovou zkoušku je přitom zcela dobrovolná, vzor úspěšných žáků nicméně motivuje další žáky a utváří tak vnitřní prostředí školy orientované na vyzývavé cíle, které však žáci mohou zjevně dosáhnout.

²⁶ Vyšší hodnoty faktoru jsou spojeny s dobře organizovanou vyučovací hodinou, která nepůsobí na žáky jednotvárně, v níž se účelně střídají odlišné metody výuky a v níž jsou aktivní především žáci.

²⁷ Např. Hoy (2012).

Také v případě školy E bylo vytvořeno prostředí, v němž učitelé, žáci i jejich zákonní zástupci vnímají úspěch jako klíčové téma fungování školy. I proto se velmi vysoký podíl žáků školy aktivně zapojuje do soutěží, aktivit mezinárodní spolupráce a dalších mimoškolních aktivit, čímž je dále posilována reputace školy. Škola rovněž klade vysoký důraz na hodnocení vzdělávacích výsledků svých žáků, a to s využitím externích i interních hodnoticích nástrojů. Vedle toho škola sleduje oblíbenost jednotlivých předmětů žáky.

3.5 Hodnocení vzdělávacích výsledků

Za další znaky, které charakterizují úspěšné školy, bývá označováno systematické hodnocení dosahovaných vzdělávacích výsledků žáků (např. mapy pokroku, diagnostické nástroje) a systematická práce s identifikovanými nedostatky.²⁸ V případě navštívených škol jsou vedle běžného individuálního hodnocení žáků učitelem využívány také další hodnoticí nástroje, především interní a externí testování. Pro všechny navštívené školy je charakteristická spolupráce učitelů při předávání informací o vzdělávacích výsledcích žáků, ať již prostřednictvím pedagogické rady, předmětových komisí, nebo neformálně. Většina navštívených škol věnuje pozornost monitoringu znalostí a dovedností žáků při přechodu z 1. na 2. stupeň, stejně jako při jejich vstupu do školy (1. ročník), rovněž provádí analýzy vzdělávacích neúspěchů žáků. Pro vysvědčení byla na školách převážně využívána klasifikace žáků známkou nebo kombinace slovního hodnocení a hodnocení známkou, na jedné škole byli žáci hodnoceni pouze slovně (viz tabulka č. 10). Zde ovšem není zohledněna praxe navštívených škol v období pandemické situace koronavirového onemocnění SARS-CoV-2, kdy také Česká školní inspekce doporučovala jiné formy hodnocení žáků, než je známka, případně kombinaci známky a slovního komentáře.

TABULKA 10 | Způsob hodnocení žáků na vysvědčení

Škola												
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1A	123	ABC	123	123	123	1A	1A	123	1A	1A	1A	123

Pozn.: 123 – pouze klasifikace známkou; ABC – pouze slovní hodnocení; 1A – kombinace klasifikace známkou a slovním hodnocením

Odlišnosti mezi školami panovaly v míře systematickosti využití hodnoticích nástrojů pro sledování vzdělávacích výsledků žáků, omezeně se například objevilo systematické využití externího testování pro hodnocení efektivity přijímaných opatření a získání potřebné zpětné vazby²⁹, stejně jako systematické získávání zpětné vazby od žáků. Rámeček č. 6 proto zachycuje některé příklady inspirativní praxe navštívených škol v oblasti hodnocení vzdělávacích výsledků.

Rámeček č. 6: Inspirativní praxe škol při hodnocení vzdělávacích výsledků (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)

Škola I má nastaven propracovaný systém hodnocení žáků. Významnou součástí tohoto systému je sebehodnocení žáků, které je prováděno již od 1. ročníku a poskytuje důležité podklady pro učení. Žáci 1. a 2. ročníku provádějí sebehodnocení prostřednictvím obrázků v průběhu třídnických hodin. S podklady je dále pracováno v rámci interakcí učitele a žáka, kdy je především kontrolováno, zda žák splnil vzdělávací záměry vzešlé ze sebehodnocení. Prostřednictvím sebehodnocení je žák aktivně vtahován do procesu hodnocení a učení. Škola I klade v nastaveném systému hodnocení žáků vysoký důraz na slovní hodnocení učitelem, které je považováno za stejně důležité jako klasifikace známkami. Součástí systému hodnocení žáků jsou dále žákovské vstupní a pololetní zkoušky, které vypracovává metodické sdružení školy a jejichž výstupem je návrh potřebných intervencí pro učení žáků.³⁰ Důležitou roli zde hraje podpora poskytovaná školním psychologem, oblast diagnostiky je významným tématem DVPP školy. Díky dlouhodobé komunikaci se zákonnými zástupci žáků je vytvořený systém hodnocení žáků přijímán všemi klíčovými aktéry fungování školy.

²⁸ Např. Jarl, Anderson a Blossing (2021), Reynolds et al. (2014).

²⁹ Pozitivním příkladem může v tomto ohledu být cílené externí testování zaměřené na sledování dopadů praxe dělení tříd na výsledky žáků aplikované v případě školy J.

³⁰ Provádění pedagogické diagnostiky při nástupu do školy, na jejímž základě se s prvňáčky dále úspěšně pracuje, lze obecně považovat za přínosnou praxi při podpoře adaptace žáků v 1. třídě.

Na škole E byl vytvořen propracovaný systém sledování vzdělávacích výsledků jednotlivých žáků prostřednictvím několika hodnotících nástrojů:

- interních testů utvářených metodickými komisemi, a to také se záměrem sledovat vývoj vzdělávacích výsledků žáků v čase a poskytovat zpětnou vazbu vzhledem ke zvládnutí probíraného učiva;³¹
- externích srovnávacích testů pro poznání postavení žáků školy v populaci žáků participujících na těchto šetřeních;
- účasti a výsledků žáků v soutěžích.

Při uplatnění poznatků vzešlých z hodnocení škola E důsledně uplatňuje princip „řešení existujících problémů“, který napomáhá akceptování nastaveného systému sledování vzdělávacích výsledků žáků klíčovými aktéry fungování školy.

Škola C je pozitivním příkladem využití slovního hodnocení ve fungování školy. Tento typ hodnocení je zdůvodněn možnostmi lépe zohlednit osobnost každého žáka, stejně jako jeho individuální předpoklady (např. zdravotní, osobní, rodinné). Takto jsou na vysvědčení podávány informace o obsahu učiva a jeho zvládnutí a velmi podrobné a konkrétní popisy toho, kde má žák potřebu se dále zlepšovat. V průběhu školního roku je realizováno hodnocení plnění dílčích úkolů, které má také podobu grafického hodnocení či poměrného vyjádření (pomyslné schody utvářené jednotlivými výstupy vzdělávacích oblastí ŠVP). Uvedená pravidla hodnocení jsou uplatňována všemi učiteli. Slovní hodnocení je rovněž propojeno se sebehodnocením žáků.

³¹ Ve škole E jsou přesně a cíleně stanoveny kontroly výstupů (standards), které jsou založeny na rozpracování ŠVP do tematických plánů, jejichž naplňování je pravidelně sledováno v měsíčním intervalu. Důsledně je také sledována a zaznamenávána realizace průřezových témat, například v rámci práce žáků na školních projektech. Přesně nastaveno a sjednoceno je zadávání a vyhodnocování instrumentu hodnocení, a to ve vztahu k naplňování ŠVP.

A large, hollow outline of the number 4, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right.

4

Závěry a doporučení

4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Poznatky z hodnocení navštívených škol ukázaly na existenci některých znaků, které jsou pro ně charakteristické. V tomto ohledu stojí za pozornost, že tyto znaky jsou základními prvky prominentních teoretických konceptů v oblasti kvality a efektivity ve vzdělávání a rovněž jsou v souladu se zjištěními dalších šetření realizovaných Českou školní inspekcí, respektive jsou v souladu s nastavenými kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v návaznosti na model tzv. Kvalitní školy – kritéria v rámci oblastí „Koncepce a rámec školy“, „Pedagogické vedení školy“, „Kvalita pedagogického sboru“, „Výuka“ a „Podpora žáků při vzdělávání“.³²

Za jeden z klíčových znaků úspěchu navštívených škol bylo označeno pedagogické vedení školy ředitelem a učiteli. V odborné literatuře je tento koncept primárně spojován s formulací široce akceptované vize školy, v níž je úspěch žáků ústředním motivem a hlavní hodnotou fungování školy.³³ Řediteli školy je přisuzována role „ochránce vize“ a také „nositele změny“, a jsou proto na něj kladeny vysoké nároky v řadě oblastí řízení³⁴. Pozitivně pak jsou vnímány výhody pedagogického vedení školy (leadershipu) založeného na spolupráci, které vycházejí ze společného zájmu aktérů školy o rozvíjení podmínek podporujících efektivní výuku a učení.³⁵ V jedné z nedávných sekundárních analýz zpracovaných Českou školní inspekcí byl v tomto ohledu zmíněn pozitivní vztah mezi spokojeností učitelů a možností jejich aktivního zapojování do rozhodování o aktivitách a směřování školy, a to včetně navrhování významných změn a inovací.³⁶ V případě navštívených škol byly pozorovány nejen uvedené znaky pedagogického vedení školy (leadershipu), ale také další souvislosti uváděné v odborné literatuře:

- Na podobu pedagogického vedení školy má významný vliv délka působení ředitele školy ve funkci. Také pedagogické vedení školy založené na spolupráci je utvářeno v delším časovém horizontu, na což má stabilita prostředí příznivý vliv.³⁷
- Pedagogické vedení školy, které je silně spojené pouze s osobou ředitele, utváří přirozenou hrozbu ztráty kontinuity žádoucího směřování školy v případě jeho odchodu z funkce. Taková situace byla zaznamenána na jedné z navštívených škol [škola K], jejíž další směřování se stalo nejasným. Silně rozvinuté pedagogické vedení školy založené na spolupráci aktérů může být v tomto ohledu vhodnou alternativou a zárukou stability³⁸, potenciálně však může také utvářet konflikt mezi pedagogickým vedením školy ředitelem na jedné straně a učiteli na straně druhé.³⁹
- Pro utváření pedagogického vedení školy založeného na spolupráci je důležitá personální politika školy, a to včetně schopnosti minimalizovat počet aktérů nerespektujících hodnoty fungování školy.⁴⁰ Zároveň je však potřeba vyvarovat se eticky nevhodného chování, jako je například klientelismus a nepotismus.

S ohledem na kumulaci dalších vzdělávacích výzev roste důležitost kvality pedagogického vedení škol, které se vyznačují horšími charakteristikami rodinného původu žáků. To potvrzuje také vyšší zájem ředitelů navštívených škol, které byly do výběrového souboru vybrány se zohledněním socioekonomických charakteristik žáků, o profesní rozvoj v oblasti vlastních manažerských kompetencí. Rovněž v jedné z dřívějších tematických zpráv České školní inspekce, která se věnovala úspěšným strategiím základních škol vzdě-

³² Blíže viz [zde](#).

³³ Např. Jarl, Andersson a Blossing (2021), Hallinger a Heck (2011), Hopkins, D. et al. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257–281.

³⁴ Mezi takové oblasti patří řízení vzdělávacího procesu (např. formulace vyzývacích cílů, plánování využití času výuky, hodnocení a monitoring, nové formy a metody výuky), řízení lidských zdrojů (např. motivace, profesní rozvoj učitelů, spolupráce), řízení vnějších vztahů, řízení inovací a změn (např. Pashiardis a Johansson, 2020; Jarl, Andersson a Blossing, 2021).

³⁵ Např. Pashiardis a Johansson (2020), Jarl, Andersson a Blossing (2021), Hallinger a Heck (2011).

³⁶ Blíže viz [zde](#).

³⁷ Např. Hallinger a Heck (2011), Pashiardis a Johansson (2020), Jarl, Andersson a Blossing (2021).

³⁸ Např. Höög, J., Johansson, O., Olofsson, A. (2009). Swedish successful schools revisited. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 742–752.

³⁹ Příklad takového konfliktu byl zaznamenán na škole A, kde se přes podporu ředitelky školy nepodařilo jedné z učitelek prosadit inovativní přístup k výuce kvůli odporu dalších učitelů školy.

⁴⁰ Např. Pérez a Socias (2008).

lávajících znevýhodněné žáky, bylo poukázáno na vyšší nároky kladené na práci ředitele a učitelů takové školy (např. pracovní nasazení, úroveň inovací) a současně byla zdůrazněna hrozba přetížení malého počtu klíčových osob, pokud dosud nebyl vytvořen kolektivní charakter pedagogického vedení školy.⁴¹ V kontextu důležitosti pedagogického vedení škol (leadershipu) a role ředitele školy v něm lze za velmi nežádoucí považovat zjištění o obecně nízkém počtu uchazečů v konkurzech na tuto pozici.⁴²

Jako další klíčový znak úspěchu navštívených škol byla zaznamenána spolupráce aktérů školy, která se objevuje jako důležitý faktor také v dalších vlivných konceptech vztahujících se ke kvalitě a efektivitě ve vzdělávání. Při utváření konceptu akademického optimismu byly po dlouhodobé snaze nalezeny tři statisticky významné faktory ovlivňující výsledky ve vzdělávání i po zohlednění vlivu socioekonomického původu žáků.⁴³ Mezi ně patří také faktor kolektivní důvěry mezi ředitelem školy, učiteli a žáky a jejich zákonnými zástupci, který se vyznačuje několika dílčími znaky:⁴⁴

- spolehnutí se na naplnění předpokládaného chování osoby, které důvěřují, tj. čestnost takové osoby;
- důvěra v kompetence druhé osoby, tj. nejen v její ochotu splnit daný úkol, ale rovněž v její schopnost splnit daný úkol kvalitně;
- transparentnost a otevřenost prostředí pro posilování důvěry.

Důvěra následně představuje kritický prvek pro nastavení kvalitních vztahů a spolupráce aktérů školy.⁴⁵ Úspěšné školy se pak vyznačují organizační kulturou, která podporuje a reprodukuje otevřenou spolupráci a podporu aktérů školy (např. učitel–žák, žák–žák, týmová práce), stejně jako sdílení vize, hodnot či pozitivních a negativních zkušeností zaměřených na kvalitu a efektivitu výuky a učení.⁴⁶ Za pozornost stojí, že v již zmiňované tematické zprávě byly spolupráce učitelů a kvalita vztahů mezi aktéry školy zaznamenány jako jeden z prvků úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky. Specificky pak byl vyzvednut empatický a citlivý přístup ke komunikaci s rodiči těchto žáků s potřebou důkladného vysvětlení záměrů školy.⁴⁷ Kolektivní důvěra může být narušena z řady důvodů, ke kterým patří také nenaplnění slibů a nedostatečné vysvětlení významných změn.

Faktor kolektivní důvěry má blízko i k wellbeingu žáků, což je široký koncept zahrnující různé prvky od subjektivní psychické pohody žáků až po podobu vztahů mezi jedincem a dalšími aktéry školy.⁴⁸ V rámci činnosti Partnerství pro vzdělávání 2030+ byl wellbeing definován jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“.⁴⁹ V jedné ze sekundárních analýz České školní inspekce pak bylo poukázáno na skutečnost, že wellbeing žáků, charakteristický také silným pocitem sounáležitosti žáků se školou a absencí projevů nevhodného chování mezi žáky, je pozitivně vztažen k jejich vzdělávacím výsledkům.⁵⁰ Vysoký pocit hrdosti žáků na jejich školu a důraz na rané řešení případných výchovných problémů byly pozorovány také v navštívených školách.

Další dva dílčí faktory konceptu akademické excelence jsou v kontextu charakteristiky znaků navštívených škol neméně důležité. Těmito faktory jsou jednak kolektivní efektivita (sebevědomí), která se vyznačuje sebevědomím a motivací žáků, učitelů i ředitelů v to, že jsou schopni dosáhnout dané úrovně výsledků a kvality školy, jednak akademická excelence (orientace), která je charakteristická formulací dostatečně ambiciózní

⁴¹ Blíže viz [zde](#).

⁴² Blíže viz [zde](#).

⁴³ Např. Hoy (2012). V České republice se konceptem akademického optimismu zabývali např. Straková, J., Simonová, J., Greger, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 27(3), 397–418. Straková, J., Simonová, J., Greger, D. (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. *Sociologický časopis*, 54(5), 727–748.

⁴⁴ Např. Hoy (2012).

⁴⁵ Např. Hoy (2012).

⁴⁶ Např. Jarl, Andersson a Blossing (2021), Höög, Johansson a Olofsson (2009). Česká školní inspekce upozorňuje na pozitiva takto nastavené organizační kultury školy například [zde](#).

⁴⁷ Blíže viz [zde](#).

⁴⁸ Česká školní inspekce se tématem wellbeingu žáků zabývá například [zde](#).

⁴⁹ Dostupné [zde](#).

⁵⁰ Blíže viz [zde](#).

ních a přitom dosažitelných cílů pro akademický úspěch žáka.⁵¹ Na důležitost těchto faktorů pro vzdělávací výsledky žáků upozornila ve své tematické zprávě věnované růstovému myšlení žáků také Česká školní inspekce.⁵² Růstové myšlení žáků je charakteristické:⁵³

- zájmem žáků o svůj osobní růst a vnímáním učení jako něčeho, co má smysl – přesvědčení žáků o možnosti zlepšovat své dovednosti a rozvíjet svůj potenciál;
- vyšším sebevědomím žáků, jejich zájmem o hledání výzev a přijímáním také obtížnějších úkolů, v nichž si žák není předem jistý;
- příznivým postojem ke kritice a konstruktivní zpětné vazbě;
- vnímáním chyby jako zdroje pro vlastní zdokonalování, nikoliv jako zdroje strachu a obav z ní.

V tematické zprávě České školní inspekce bylo ve srovnání s jinými zeměmi OECD poukázáno nejen na nižší podíl žáků s růstovým myšlením v České republice, ale také na příznivější postoje těchto žáků k průběhu výuky (např. motivace žáků, vnímání hodnoty školy) a na jejich lepší vzdělávací výsledky, především pak žáků s horším rodinným původem. V případě žáků pocházejících z málo podnětného prostředí, u nichž navíc chybí znaky růstového myšlení, výrazně roste role školy a učitele jako místa, kde může docházet k osobnímu růstu těchto žáků.⁵⁴

Také v dalších tematických zprávách České školní inspekce jsou v kontextu úvah o faktorech kolektivní efektivity (sebevědomí) a akademické orientace uvedena důležitá zjištění:

- Sebedůvěra (sebehodnocení) žáků patří mezi nejsilnější prediktory jejich úspěšnosti v národních šetřeních vzdělávacích výsledků organizovaných Českou školní inspekcí⁵⁵, stejně jako v odborných metaanalýzách⁵⁶.
- Žákům činí potíže řešit nestandardní či náročnější úlohy (např. úlohy vyžadující aktivaci vyššího počtu dovedností či spojené s nutností posuzování a uvažování⁵⁷), což může ovlivňovat jejich postoj k přijímání výzev v učení a také ochotu učitelů takové úlohy ve výuce zařazovat.
- V rámci úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky byla zdůrazněna potřeba opuštění stereotypních úvah učitelů o nemožnosti vzdělávat tyto žáky.⁵⁸ Vzdělávací výsledky žáků lze bez ohledu na jejich rodinný původ pozitivně ovlivnit zájmem učitele a jeho přístupem k výuce.⁵⁹
- V období pandemické situace koronavirového onemocnění SARS-CoV-2 se řada škol potýkala s problémem zapojení žáků pocházejících z málo podnětného prostředí. Zjištění tematického šetření České školní inspekce ukázala, že tento problém byl lépe řešen v těch školách, jejichž aktéři vnímali dosažení žádoucího cíle pozitivně a hledali cesty k jeho dosažení.⁶⁰

Faktory akademické excelence (orientace), rozšířené kolektivní důvěry a kolektivní efektivity (sebevědomí) vykazují silnou vzájemnou korelaci pro vytvoření zastřešujícího konceptu. Akademický optimismus je takto spojený s důvěrou aktérů školy, že lze vytvořit pozitivní rozdíl v dosahovaných výsledcích žáků a zároveň existuje ve škole kolektivní důvěra, která umožňuje spolupráci zaměřenou na dosahování akademického úspěchu žáků.⁶¹

⁵¹ Např. Hoy (2012), pro význam vysokých očekávání žáků také Jarl, Andersson a Blossing (2021).

⁵² Blíže viz [zde](#).

⁵³ Např. Dweck, C. S. (2015). *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2015.

⁵⁴ Blíže viz [zde](#).

⁵⁵ Blíže viz [zde](#).

⁵⁶ Např. Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

⁵⁷ Blíže například viz [zde](#) a [zde](#).

⁵⁸ Blíže viz [zde](#).

⁵⁹ Blíže viz [zde](#).

⁶⁰ Blíže viz [zde](#).

⁶¹ Např. Hoy (2012), Reynolds et al. (2014), Höög, Johansson a Olofsson (2009).

Přítomnost výše uvedených charakteristik školy jde ruku v ruce s utvářením dalších kapacit pozitivně ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků, ke kterým také patří znaky identifikované v navštívených školách:⁶²

- kvalita pedagogických pracovníků a jejich profesní rozvoj a kvalita nabídky poradenských a konzultačních služeb;
- hodnocení pokroku a včasná diagnostika žáků;
- raná intervence k uspokojování vzdělávacích potřeb žáků a řešení problémů narušujících třídní klima;
- otevřený přístup k inovacím (např. přechod na ústní hodnocení, zavedení nových metod a organizace výuky);
- využití aktivit pro zvyšování motivace žáků (např. aktivity zahraniční spolupráce, aktivizující metody a formy výuky, účast žáků v soutěžích).

V tomto ohledu je důležité poznamenat, že působení faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků není izolované a vyžaduje systematický přístup.⁶³ Následně lze očekávat, že teprve vyšší počet relativně menších opatření může vést k očekávanému efektu.⁶⁴ Dobrým příkladem takového přístupu je nastavená podoba projektového učení ve škole C, respektive vytvořený systém podpory nadaných žáků ve škole D. Příležitosti pro takový přístup jsou otevřené všem školám, nicméně replikace úspěchu není především s ohledem na odlišně nastavenou vnitřní kulturu škol snadná.⁶⁵ Změna vnitřní kultury a znaků škol s horšími výsledky ve vzdělávání je navíc dlouhodobý a jen obtížně plánovatelný proces⁶⁶, který je důležitým tématem studia úspěšných škol.

TABULKA 11 | Znaky úspěšných škol a škol s horšími výsledky ve vzdělávání⁶⁷

Znaky úspěšných škol	Znaky škol s horšími výsledky ve vzdělávání
Vysoká kvalita pedagogického vedení školy, kolektivní charakter pedagogického vedení školy (leadership ředitele školy i učitelů) Vize a hodnoty školy orientované na kvalitu výuku a učení	Proměny leadershipu a vize školy, byrokratický leadership bez důrazu na vzdělávací výsledky žáků
Kvalitní spolupráce aktérů školy (vedení školy, učitelé, žáci a jejich rodinní zástupci, případně zřizovatel a externí partneři) založená na vzájemné důvěře Prostředí přátelské k zavádění přínosných změn	Učitelé pracující samostatně či v malých skupinách, chybějící struktury pro spolupráci a nedůvěra Spolupráce a změny vnímány jako prvek vměšování do zájmů a profesionality aktérů, rezistence ke kritice a změnám
Stabilita vývoje – dlouhodobě působící vedení školy, dlouhodobé a systematické utváření kvalifikovaných pedagogických sborů	Častější změny aktérů školy – vyšší fluktuace ředitelů a učitelů
Učitelé otevření vlastnímu profesnímu rozvoji, ochota podílet se na aktivitách rozvoje a prezentace školy Vysoká spokojenost učitelů s prací ve škole	Učitelé učící tak, jak vždy učili, bez zájmu o změny, vyhýbání se veřejné diskusi (strategie „vejít do třídy a zavřít dveře“)
Důraz na systematické sledování vzdělávacích výsledků žáků, poskytování zpětné vazby (formativní hodnocení) a identifikace vzdělávacích problémů v rané fázi vývoje (diagnostika)	Chybějící spolupráce aktérů školy v oblasti analýzy vzdělávacích výsledků a vzdělávacího pokroku žáků
Formulace dostatečně ambiciózních a přitom dosažitelných cílů učení a „naprogramování“ prostředí na úspěch	Pochybnosti učitelů o možnosti pokroku žáků (nízká akademická očekávání), kultura vinící z neúspěchu žáky a jejich původ
Akademický optimismus jako relevantní teoretický koncept	Pesimismus žáků, nezájem o osobní rozvoj a úspěch, nečinnost daná obavou z chyb
Průběh výuky – příjemná atmosféra hodiny, častější výskyt situací podporujících sebedůvěru žáků na 1. stupni základní školy, pozitivní přístup k individualizaci vzdělávání	Průběh výuky – zadávání úkolů bez zpětné vazby, horší klima třídy, neefektivní využití času výuky

⁶² Pro diskusi významu uváděných znaků např. Reynolds et al. (2014), Hoy (2012), Pérez a Socias (2008), Hopkins et al. (2014), Höög, Johansson a Olofsson (2009), Jarl, Andersson a Blossing (2021). Česká školní inspekce se uváděným znakům věnuje například [zde](#) a [zde](#).

⁶³ Např. Hopkins et al. (2014).

⁶⁴ Např. Reynolds et al. (2014).

⁶⁵ Např. Pérez a Socias (2008).

⁶⁶ Např. Jarl, Andersson a Blossing (2021).

⁶⁷ Bliže viz také Jarl, Andersson a Blossing (2021), Reynolds et al. (2014), Scheerens (2015), Hoy (2012).

Tabulka č. 11 je shrnutím znaků úspěšných škol tak, jak byly identifikovány v navštívených školách. Pro lepší zachycení jejich podstaty jsou dány do kontrastu s typickými znaky škol s horšími výsledky ve vzdělávání.

4.1 Doporučení

Doporučení pro školy

- Vnímat vzdělávací výsledky a úspěch žáků jako hlavní hodnotu vize školy, vůči které jsou posuzovány její další aktivity ve všech souvisejících oblastech. Respektovat v tomto ohledu předpoklady žáků a jejich rodinné zázemí, zároveň však odmítnout stereotypní postoj nízkých očekávání vůči těmto žákům a kulturu vinící z horších vzdělávacích výsledků vždy primárně žáky a jejich sociokulturní znevýhodnění.
- Podporovat utváření kolektivního charakteru vedení školy a široké spolupráce aktérů. Aktivně zapojovat aktéry školy do rozhodování a hledání široké dohody o aktivitách a směřování školy, a to včetně navrhování a zavádění významných změn a inovací. Využívat různých forem a nástrojů rozvoje spolupráce (např. sdílení idejí, výměna zkušeností a poskytování zpětné vazby formální i neformální komunikací; zadávání a řešení týmových úkolů; zapojení do činností profesních komunit; ocenění úspěšných příkladů spolupráce, spolupráce napříč předměty a ročníky).
- Neustále usilovat o budování důvěry mezi školou, učiteli, žáky a jejich zákonnými zástupci. Před jejich zavedením důsledně vysvětlovat záměry školy, a především pak záměry významných změn, pro jejich široké akceptování, se specifickou pozorností věnovanou zákonným zástupcům žáků. Utvářet otevřené a transparentní prostředí, v němž jsou plněny dané sliby, případně vysvětlovány důvody jejich nesplnění. Případné nevhodné projevy chování řešit již v jejich rané fázi.
- Věnovat vysokou pozornost růstovému myšlení žáků. Posilovat sebedůvěru žáků v tom, že mohou dosáhnout stanovených výzev a vyřešit i obtížnější úlohy při vynaložení odpovídajícího úsilí a práce. Využívat za tímto účelem opatření individualizace výuky (např. zadávání úloh různé obtížnosti⁶⁸; formativní hodnocení a poskytování zpětné vazby; pomoc a vysvětlování učiva žákům učiteli či spolužáky; přizpůsobení průběhu výuky žákům). Pracovat s chybou žáků tak, aby ztratili obavy z toho chybu udělat a vnímali jako poraženého toho, kdo se z chyby nepoučí a své úsilí vzdá.
- Podporovat aktivity posilující podmínky a předpoklady školy rozvíjet vnitřní kulturu zaměřenou na úspěch a vzdělávací výsledky žáků – profesní rozvoj pedagogických pracovníků v relevantních tématech; zajištění nabídky poradenských a konzultačních služeb pro možnost včasné diagnostiky a rané intervence vůči vzdělávacím potřebám žáků; využití činností pro zvyšování motivace žáků (např. zahraniční spolupráce, mimoškolní aktivity, aktivizující metody a formy výuky, účast v soutěžích).
- Zohlednit provázaný charakter faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků. Usilovat o vzájemné posilování působení dílčích opatření na vzdělávací výsledky žáků (např. komplexní nastavení podoby projektového učení nebo systému práce s nadanými žáky v navštívených školách).
- Využívat nástroje interního a externího hodnocení vzdělávacích výsledků žáků pro posouzení účinnosti přijímaných vzdělávacích strategií.

⁶⁸ Blíže například viz [zde](#).

Doporučení pro zřizovatele

- Věnovat problematice úspěšných škol pozornost ve smyslu příkladů inspirativní praxe pro jiné školy, a to také s důrazem na zohlednění faktoru socioekonomického znevýhodnění žáků.
- Věnovat vysokou pozornost výběru ředitele školy ve vazbě na jím představenou vizi školy a kompetence v oblasti pedagogického vedení – intervence v oblasti výuky a učení ve vazbě na vizi školy (pedagogický leadership), utváření kultury vnitřního prostředí školy a vztahů mezi aktéry, personální politika a řízení lidských zdrojů.
- Podporovat stabilitu vývoje žádoucího směřování školy a respektovat dlouhodobější charakter utváření vnitřního prostředí školy.
- Finančně, projektovým poradenstvím, případně jinak podporovat opatření zaměřená na zkvalitňování podmínek a předpokladů škol rozvíjet vnitřní kulturu zaměřenou na úspěch a vzdělávací výsledky žáků (např. podpora zajištění nabídky poradenských a konzultačních služeb pro možnost včasné diagnostiky a rané intervence vůči vzdělávacím potřebám žáků, podpora vzdělávacích strategií v menších třídách).

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Věnovat problematice úspěšných škol pozornost ve smyslu příkladů inspirativní praxe pro jiné školy, a to také s důrazem na zohlednění faktoru socioekonomického znevýhodnění žáků. Klást důraz na vysokou metodickou kvalitu řešení (např. kvalita dat, kombinace vhodných metodických přístupů hodnocení, reflektování přímých i nepřímých vazeb faktorů, identifikace příčin a kauzality).
- Systematicky podporovat osobní a odborný rozvoj ředitelů škol ve všech oblastech pedagogického vedení školy a řízení pedagogického procesu, včetně kultury autoevaluace.
- Snižovat administrativní zátěž škol pro uvolnění časového prostoru k utváření prostředí kolektivního pedagogického vedení školy (včetně zavádění významných změn a inovací vzdělávacího procesu).
- Vhodnými cestami seznamovat pedagogické prostředí s koncepty a faktory ovlivňujícími úspěch a vzdělávací výsledky žáků.

METODICKÉ DOPORUČENÍ

**Inspirace pro podporu pohybových
dovedností žáků v rámci různých
školních aktivit**



2020/2021

**Inspirace pro podporu pohybových dovedností žáků
v rámci různých školních aktivit**

Metodické doporučení

OBSAH

ÚVOD	442
1 AKTIVNÍ TRANSPORT DO ŠKOL.....	444
2 AKTIVNÍ VYUŽÍVÁNÍ ČASU PŘESTÁVEK	446
PŘÍKLADY AKTIVIT PRO RŮZNÉ PROSTORY ŠKOLY	446
3 AKTIVNÍ ZAŘAZOVÁNÍ TĚLOVÝCHOVNÝCH CHVILEK DO JINÝCH PŘEDMĚTŮ NEŽ TĚLESNÉ VÝCHOVY	452
NÁMĚTY PRO VYUŽITÍ TĚLOVÝCHOVNÝCH CHVILEK NA 1. STUPNI ZŠ V PRŮBĚHU VÝUKY VE TŘÍDÁCH	453
UČENÍ V POHYBU / POHYBOVĚ AKTIVNÍ UČENÍ.....	459
PŘÍKLADY PRO RŮZNÉ ROČNÍKY A VYUČOVACÍ PŘEDMĚTY	459
4 VÝUKA V PŘÍRODĚ (TERÉNNÍ VÝUKA)	462
PŘÍKLADY PRO RŮZNÉ ROČNÍKY	462
REFERENČNÍ SEZNAM.....	468




Úvod

ÚVOD

Míra pohybových dovedností a fyzické zdatnosti žáků je dlouhodobě diskutovaným tématem. Řada různých šetření poukazuje na skutečnost, že **pohybové dovednosti žáků nejsou dostatečné**, což vede k řadě negativních jevů souvisejících jak s vlastním vzdělávacím procesem, tak se zdravím, životním stylem a bezpečností žáků. Česká školní inspekce se problematikou pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáků na základních a středních školách podrobněji zabývala ve školním roce 2015/2016.¹

V souladu se závěry a doporučeními České školní inspekce pak řada odborníků uvádí, že problémem je zejména **začleňování pohybových aktivit** směřujících k podpoře zdraví **během každodenního režimu** ve školách a také nedostatečná podpora pohybových aktivit žáků během dne, mimo hodiny tělesné výchovy. Nástup **pandemie nemoci covid-19** v březnu 2020 a dlouhodobě trvající distanční vzdělávání žáků, které s sebou přineslo ještě **dramatičtější omezení jejich pohybových aktivit, vnesly do tématu podpory pohybových dovedností žáků ještě větší naléhavost**. Také dětské lékaři, sportovní trenéři i další odborníci již delší čas upozorňují na to, že vedle ostatních problematických jevů, které s sebou dlouhá doba distančního vzdělávání nese, má právě **snížená pohybová aktivita** velkého množství dětí a žáků **během distanční výuky** podstatný **vliv** na jejich **současnou i budoucí zdravotní kondici** i na **psychickou pohodu** a duševní zdraví.

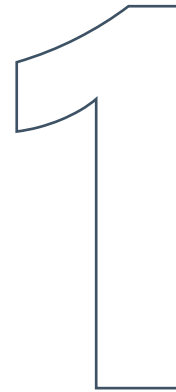
Na základě svých zjištění i na základě dalších šetření poukazujících na nutnost podpořit zvýšení pohybových dovedností žáků a ve snaze přispět ke snížení negativních dopadů distančního vzdělávání realizovaného ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 a po značnou část školního roku 2020/2021 zpracovala Česká školní inspekce, ve spolupráci s odborníky z Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a České společnosti učitelů tělesné výchovy, tento metodický dokument, který představuje několik **konkrétních možností rozvoje pohybových aktivit žáků v jejich denním školním režimu** jako nezbytné součásti podpory zdravého životního stylu.

Konkrétně jde o:	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ aktivní transport do škol, ■ aktivní využívání času přestávek, ■ aktivní zařazování tělovýchovných chviliek do jiných předmětů než tělesné výchovy, ■ výuku v přírodě.

Možnosti podpory pohybových aktivit jsou doplněny o **konkrétní náměty** reflektující výsledky pokusného ověřování edukačního programu Pohyb a výživa (PaV), jenž byl realizován v letech 2013–2015 na 1. stupni základních škol (Tupý, Mužík, Miklánková, Mužíková, Havel, Janíková, 2015).

Dokument může zároveň posloužit jako výchozí rámec pro další metodické dokumenty vydávané pro školy s cílem podpořit rozvoj pohybových dovedností žáků, případně jako vstupní podklad pro přípravu koncepčních dokumentů zaměřených na tuto oblast. Každá škola pak bude mít možnost zvolit si z možných forem podpor ty, které bude považovat za vhodné, relevantní a uplatnitelné.

¹ Tematická zpráva ČŠI – Vzdělávání v tělesné výchově, podpora rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností ve školním roce 2015/2016 (přímý odkaz -zde-). Další podobně koncipované šetření připravuje Česká školní inspekce pro školní rok 2021/2022.

A large, hollow number '1' is positioned in the upper right quadrant. To its left, a long, solid grey horizontal bar spans across the page. To its right, a shorter, solid grey horizontal bar is visible. The number '1' is outlined in black and has a slight shadow effect.

1

Aktivní transport do škol

1 AKTIVNÍ TRANSPORT DO ŠKOL



Okolí školy je velmi rozmanité, a proto je problematika aktivního transportu do škol často komplikovaná zejména ve velkých městech s hustou zástavbou a zvýšenou dopravou. Velmi tedy záleží na konkrétní lokalitě, která ovlivňuje míru a vhodnost realizovatelnosti tohoto opatření. V každém případě ovšem platí, že **pokud školy identifikují vhodné a bezpečné cesty do školy, je až 8× větší pravděpodobnost, že se žáci do aktivní dopravy zapojí** (Larouche, 2018). V České republice byla zjištěna 3× větší pravděpodobnost, že žáci budou chodit do školy a ze školy pěšky nebo jezdit na kole, pokud jejich škola aktivní způsob dopravy cíleně

propaguje (Hollein et al., 2017). V případě skutečné implementace programu pro podporu zdraví byla pravděpodobnost aktivní dopravy do školy a ze školy ještě vyšší (5,32× u dívek; 4,54× u chlapců). Další studie se zabývala systematickou rešerší na téma vztahu mezi aktivním transportem do školy a kardiovaskulárním onemocněním, tělesnou hmotností a dalšími zdravotními efekty (Xu, Wen, Rissel, 2013). Autoři i přes různou kvalitu prací zjistili, že např. žáci, kteří do školy jezdí na kole, mají lepší fyzickou zdatnost než ti, kteří jsou do škol dováženi autem. **U žáků, kteří chodili denně do školy, byla zároveň výrazně menší pravděpodobnost následné obezity.**

Autoři edukačního programu PaV konstatují, že ani optimální pohybový režim žáků ve škole nemůže zajistit jejich pohybové potřeby. S odvoláním na tyto pohybové potřeby by škola měla aktivně ovlivňovat i pohybový režim žáků při rozhovorech s rodiči, nabádat rodiče i žáky k umožnění cesty do školy a ze školy pěšky, na kole, na koloběžce apod. (přirozeně s respektem k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví). Škola však musí vytvořit vhodné podmínky pro tyto aktivity, tedy např. místo k bezpečnému uložení kol nebo koloběžek (Tupý, Mužík, Mikláňková, Mužíková, Havel, Janíková, 2015).

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

2

Aktivní využívání času přestávek

2 AKTIVNÍ VYUŽÍVÁNÍ ČASU PŘESTÁVEK



Problematika využívání aktivních přestávek souvisí zejména se zajištěním dohledu na chodbách, kde si mnoho učitelů stěžovalo na různá omezení, neúnosný hluk, zvýšenou dozorovou zátěž, úrazy žáků a jejich následnou roztěkanost při výuce (Tupý et al., 2015). Při využití venkovních prostor pak hrají nemalou roli také hygienické požadavky, tedy např. přezouvání. V Dánsku (Pawlowski, Andersen, Troelsen, Schipperijn, 2016) provedli pilotní studii třech skupin žáků (s nízkou, střední a vysokou úrovní pohybových aktivit – měřeno akcelerometrem) a zjistili, že dívky s nízkou úrovní pohybových aktivit jsou raději o přestávkách v budově a čas tráví hraním her, čtením knih apod. Venkovní prostory pro ně nebyly atraktivní. Na školním hřišti bylo více dívek se střední úrovní pohybových aktivit

a chlapců s vysokou úrovní pohybových aktivit, přičemž dívky čas trávily jednoduchými pohybovými hrami a často i procházkami po dvoře, zatímco chlapci spíše na různých balančních prvcích. Nejvíce chlapců s vysokou úrovní pohybových aktivit trávilo velké přestávky na hřišti, kde hráli fotbal. V jiné studii zase bylo zjištěno, že počet kroků (měřeno krokoměry), které žáci udělají celkově o přestávkách, se vyrovná počtu kroků realizovaných v jedné hodině tělesné výchovy (Gutierrez, Williams, Coleman, Garrahy, Laurson, 2016). Tyto výsledky však nebyly potvrzeny výzkumem v českých podmínkách (Frömel, Svozil, Chmelík, Jakubec, Groffik, 2016), kdy díky hodinám tělesné výchovy plnilo doporučení pro pohybové aktivity ve škole 2× více chlapců a 1,5× více děvčat oproti dnům, při nichž využívali pouze aktivních přestávek.

Jak uvádí autoři edukačního programu PaV, každá škola by měla v souladu s rámcovým vzdělávacím programem vytvořit podmínky pro aktivní využití času přestávek zařazením tzv. pohybově-rekreačních přestávek, ve kterých je podporován spontánní pohyb žáků bez nutného přímého řízení učitelem. Jejich cílem je kompenzace statického zatížení žáků při sezení v lavicích a zvýšení denní pohybové aktivity. Motivací pro spontánní pohyb jsou vhodně vybavené prostory školy (třídy, chodby, atria, tělocvična, dvůr, hřiště apod.) bezpečnými pomůckami (měkké molitanové míče, overbally, měkké kostky s čísly pro hru Člověče, nezlob se, s různými obrázky a pohybovými úkoly apod.). Často používané jsou různé obrazce na podlaze (čáry, čtverce, kruhy na skákání, panák aj.) nebo i obrazce na stěně určené pro házení měkkými míči. K oblíbeným aktivitám patří rovněž karty s úkoly, které si žáci mohou vytahovat a plnit. Žáci by měli mít možnost využít k pohybu všechny přestávky během dne. Pro předcházení úrazům je přirozeně nutná promyšlená organizace, dodržování zásad bezpečnosti a stanovení jasných pravidel. Koncentraci žáků na jednom místě lze předcházet volbou různých prostor pro různé třídy, volbou různého času pro jednotlivé třídy, úpravou či posunem přestávek, aby se příliš velké množství žáků nesetkávalo v jednom čase v rámci jednoho prostoru (Tupý, Mužík, Mikláňková, Mužíková, Havel, Janíková, 2015).

Pohybově-rekreační přestávky tak mohou být velmi vhodným doplňkem k hodinám tělesné výchovy a mohou výrazně přispět ke zvýšení množství pohybových aktivit v denním režimu žáků. Zároveň mohou vhodně přispět k omezení trávení volného času s využitím mobilního telefonu či tabletu, aniž by škola musela oblast využívání vlastních digitálních technologií striktně korigovat. Naopak promyšlená nabídka aktivního trávení přestávek přirozeným způsobem zajišťuje vhodný způsob trávení volného času a zároveň zvyšuje podíl pohybových aktivit žáků během dne.

Příklady aktivit pro různé prostory školy

(Tupý, Mužík, Mikláňková, Mužíková, Havel, Janíková, 2015)

■ PŘÍKLADY PRO UČEBNU

Balanční pomůcky: balanční úseče, overbally, čáry, vlnovky aj. z izolepy nebo kobercové pásky pro chůzi, panák na zemi, vyznačené „domečky“ z izolepy či kobercové pásky, hrací kostka s pohybovými úkoly, malé molitanové míčky (terče) či žíněnka.



■ PŘÍKLADY PRO CHODBU, ATRIUM, TĚLOCVIČNU

Pomůcky: panák na zemi, balanční úseče, overbally, čáry, vlnovky aj. z izolepy nebo kobercové pásy pro chůzi, vyznačené „domečky“ z izolepy či kobercové pásy, hrací kostka s čísly a nalepená cesta s úkoly, měkké (molitanové) míče různých velikostí, případně vyznačený prostor pro hru s nimi, terče na stěně, šlapadla (pravidla použití), chůdy, obruče, šátky, stužky, kelímky, rotoped atd.

■ PŘÍKLADY NA DVŮR NEBO HŘIŠTĚ

Měkké míče různých velikostí, vymezené prostory pro hry s nimi, terče, kladinky, prolézačky, obruče, švihadla aj.

■ PŘÍKLADY KARET S ÚKOLY PRO UČEBNU NEBO VYMEZENÝ PROSTOR ATRIA

Čtverce vytvořené barevnou izolepou na zemi

Žáci vymyslí různé způsoby chůze a skoků ve čtvercích. Náměty mohou nalézt na druhé straně karty:

- projdi všechny čtverce, abys do každého šlápl jednou nohou,
- skákej do všech čtverců snožmo,
- skákej snožmo a rozkročmo,
- skákej po jedné noze a rozkročmo,
- projdi čtverce pravou nohou do červených a levou do modrých,
- skákej pravou do červených a levou do modrých,
- zkus to i obráceně.

Kelímky a míčky

Pomůcky: jeden nebo dva kelímky a jeden nebo dva míčky (záleží na počtu hráčů)

Pravidla: Žáci vloží míček do kelímku, který drží v jedné ruce. Pohybem ruky s kelímkem směrem nahoru míček z kelímku vyhodí a opět jej chytí zpět do kelímku.

- Vymysli další možnosti, když máš:
 - ✓ jeden kelímek a jeden míček,
 - ✓ dva kelímky a jeden míček.
- Vymysli možnosti spolu s kamarádem, když máte každý:
 - ✓ dva kelímky a jeden společný míček,
 - ✓ dva kelímky a dva míčky.

Náměty můžeš najít na druhé straně karty.

1 Jednotlivci – kelímek v jedné ruce, jeden míček:

- kelímek měj v jedné ruce, míček z kelímku vyhod' a opět chyt' do kelímku (střídej pravou i levou ruku),
- kelímek měj v jedné ruce, míček z kelímku vyhod' a chyt' jej do dlaně druhé ruky, ve které nedržíš kelímek (střídej pravou i levou ruku),
- kelímek měj v jedné ruce, míček z kelímku vyhod', nech jej dopadnout na zem a po odrazu jej opět chyt' do kelímku (střídej pravou i levou ruku),
- kelímek měj v jedné ruce, míček z kelímku vyhod', nech jej dopadnout na zem a po odrazu jej chyt' do dlaně druhé ruky (střídej pravou i levou ruku),
- kelímek měj v jedné ruce, míček z kelímku vyhod' směrem ke zdi, nech jej odrazit se od zdi na zem a pak po odrazu od země míček opět chyt' do kelímku (střídej pravou i levou ruku),
- kelímek měj v jedné ruce, míček z kelímku vyhod' směrem ke zdi, nech jej odrazit se od zdi na zem a pak po odrazu od země míček chyt' do dlaně druhé ruky, která nedrží kelímek (střídej pravou i levou ruku),
- kelímek měj v jedné ruce, míček z kelímku vyhod' směrem ke zdi, nech jej odrazit se od zdi a opět jej chyt' do kelímku (střídej pravou i levou ruku),
- kelímek měj v jedné ruce, míček z kelímku vyhod' směrem ke zdi, nech jej odrazit se od zdi a chyt' jej do dlaní druhé ruky, ve které se nedrží kelímek (střídej pravou i levou ruku).

2 Jednotlivci – dva kelímky (v každé ruce kelímek), jeden míček:

- v každé ruce drž kelímek a přehazuj míček z kelímku do kelímku,
- v každé ruce drž kelímek, vyhod' míček z jednoho kelímku, nech jej dopadnout na zem a po odrazu od země míček chyt' do druhého kelímku,
- v každé ruce drž kelímek, míček z kelímku vyhod' směrem ke zdi, nech jej odrazit se od zdi na zem a pak po odrazu od země míček chyt' do kelímku drženého v druhé ruce,
- v každé ruce drž kelímek, míček z kelímku vyhod' směrem ke zdi, nech jej odrazit se od zdi a chyt' jej do kelímku drženého v druhé ruce.

3 Dvojice:

- přehazujte si míček ve dvojici z kelímku do kelímku, střídejte ruce,
- jeden vyhodí míček z kelímku a druhý jej po odrazu od země chytá do kelímku,
- jeden hodí míček z kelímku na stěnu, druhý jej chytá do kelímku po odrazu od stěny.

4 Dvojice – každý dva kelímky a oba dohromady dva míčky:

- jeden má oba míčky, vyhodí je a druhý je po odrazu od země chytá do kelímku,
- první vyhodí oba míčky a druhý je bez odrazu chytá,
- první vyhodí míčky na stěnu a druhý je chytá po odrazu od stěny,
- každý má jeden míček, ten vyhodí a druhý ho chytá – po odrazu od země, ze vzduchu, po odrazu od stěny.

5 Dvojice – každý má dva kelímky a dva míčky:

- oba najednou vyhodíte míčky, nechte je dopadnout na zem a po odrazu od země chytíte do svých kelímků míčky kamaráda,
- oba najednou vyhodíte míčky vzhůru a chytíte míčky kamaráda, domluvte se, že každý vyhodí míčky na jednu stranu (vpravo nebo vlevo) a chytá na druhé straně.



Létající míček

Pomůcky: šátek a molitanový míček

Pravidla: Ve dvojici s kamarádem si žáci vezmou šátek a molitanový míček, podívají se na obrázek a přemýšlejí, k jakým aktivitám dané obrázky vybízejí, k čemu jim dávají návod. Mohou například zkusit kutálet míček po šátku, aby nevypadl, nebo vyházovat míček ze šátku do vzduchu a opět jej do šátku chytat. Poté ať zkusí vymýšlet, co by ještě mohli s šátkem a míčkem dělat ve dvojici či ve dvou a více dvojicích.

Náměty lze najít na druhé straně karty.

1 Jedna dvojice:

- vyhod'te míček ze šátku, dotkněte se pod šátkem navzájem jedním chodidlem a opět chyt'te míček do šátku,
- vyhod'te míček ze šátku, jeden z vás udělá dřep, při dalším vyhození druhý a opět chyt'te míček do šátku,
- vyhod'te míček ze šátku, udělejte oba dřep – opět chyt'te míček do šátku,
- vyhod'te a chyt'te dva (tři) míčky najednou.



2 Více dvojic:

- přehazujte míček ze šátku jedné dvojice do šátku druhé dvojice,
- přehazujte míček ze šátku do šátku mezi čtyřmi dvojicemi postavenými do čtverce,
- totéž se dvěma míčky (ty jsou na začátku umístěny v protilehlých rozích a jejich vyházování je třeba provádět ve stejnou dobu).



3

Aktivní zařazování tělovýchovných chvil do jiných předmětů než tělesné výchovy

3 AKTIVNÍ ZAŘAZOVÁNÍ TĚLOVÝCHOVNÝCH CHVILEK DO JINÝCH PŘEDMĚTŮ NEŽ TĚLESNÉ VÝCHOVY



Další systematická rešerše studií zjišťovala využívání a vliv tělovýchovných/pohybových chviliek ve výuce a pohybově aktivního učení na poznávání, výkon a chování žáků ve třídě (Daly-Smith et al., 2018). Hlavní zjištění se týkalo poklesu nekázně v hodinách, tedy došlo ke zlepšení chování ve třídě po delších, méně intenzivních pohybových pauzách (>10 min) nebo po kratších (5 min) intenzivnějších činnostech s pohybem. V rámci pokusného ověřování programu PaV (Tupý et al., 2015) se na školách dařilo bez větších obtíží organizovat pohybové chvilky i učení v pohybu. Učitelé vkládali do výuky pohybové chvilky, aby aktivizovali pozornost žáků, z důvodu jejich kompenzační a relaxační funkce. Jejich přijetí v hodinách bylo doprovázeno oblibou u žáků a zařazování cvičení přispívalo k výraznému oživení jejich soustředění.

Autoři edukačního programu PaV vysvětlují tělovýchovnou/pohybovou chvilku jako krátkou, maximálně třiminutovou pohybovou činnost žáků, vloženou do kterékoliv vyučovací hodiny, s výjimkou tělesné výchovy. Jejich zdravotní význam je doplněn i významem vytváření kladného vztahu žáků k pravidelným pohybovým aktivitám (viz rámeček).

ČTYŘI TYPY TĚLOVÝCHOVNÝCH CHVILEK

1 Aktivizující tělovýchovná chvilka

Její využití je obvykle ráno před zahájením vyučování a cílem je podpora aktivity a navození pozornosti žáků. Zařazují se cvičení dechová, protahovací a mírně kondiční (o nízké intenzitě zatížení).

2 Přípravná tělovýchovná chvilka

Využívá se při učení konkrétním dovednostem, jako je psaní a kreslení, obsahuje rozcvičení ruky a grafomotorická cvičení. Postupuje se od hrubé po jemnou motoriku, od jednoduchých prvků ke složitějším tvarům a kresbám.

3 Kompenzační tělovýchovná chvilka

Je zařazována ve chvíli, kdy je pozorována fyzická únava žáků z dlouhého sezení v lavicích. Volí se různá protahovací cvičení v sedu na židlích nebo ve stoji, zaměřená na pletenec ramenní a svaly trupu. Ke cvičení lze využít balanční pomůcky (overbally, gymbally a další).

4 Relaxační tělovýchovná chvilka

Její uplatnění je vhodné ve chvíli, kdy lze pozorovat psychickou únavu po delším soustředění, ztrátu pozornosti, výskyt častých chyb, vyrušování nebo naopak pasivitu. Zařazují se cvičení dynamičtějšího charakteru s důrazem na prohloubené dýchání. Důležité je celkové uvolnění. Je možné využít i odpočinkovou relaxaci.

Pochopení a procvičení látky je vždy intenzivnější, pokud je spojeno s pohybem. Takto organizovaná učební činnost je nazývána „učení v pohybu“ (Tupý, Mužík, Miklánková, Mužíková, Havel, Janíková, 2015).

Náměty pro využití tělovýchovných chvil na 1. stupni ZŠ v průběhu výuky ve třídách

(Tupý, Mužík, Mikláňková, Mužíková, Havel, Janíková, 2015)

■ PŘÍKLAD RANNÍCH AKTIVIZUJÍCÍCH CVIČENÍ

BROUČKOVA ROZCVIČKA

Ročník: 1.–2.

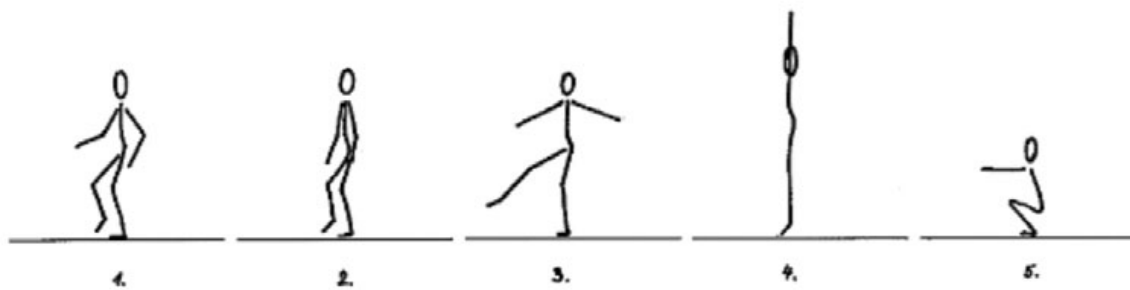
Cíl: aktivace žáků

Pomůcky: žádné, cvičení probíhá mimo lavice

Předmět: prvouka

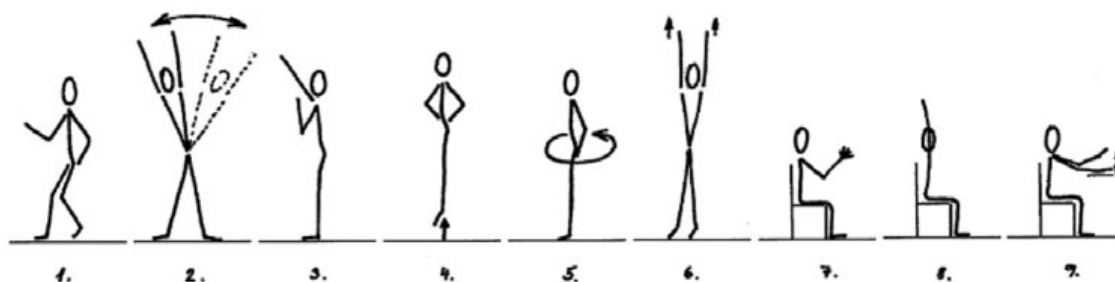
*Nevídáno, neslycháno,
brouček cvičí každé ráno.
Nejdřív nohy protahuje,
do výšky se natahuje,
potom ještě dřepy dělá,
on je pilný jako včela.*

pochod na místě (1)
pochod na místě, aktivní pohyb pokrčených paží (2)
střídavě pokrčit přednožmo, upažit poníž (3)
výpon, vzpažit, vytahovat se vzhůru (4)
dřepy (5)
stoj, kývání hlavou



PROCHÁZKA**Ročník:** 1.–2.**Cíl:** protažení**Pomůcky:** žádné, cvičení mimo lavici**Předmět:** libovolný

<i>Pochodujem k lesičku, zpíváme si písničku.</i>	pochod na místě i z místa (1)
<i>Fouká, fouká větríček, shodil plno šištíček.</i>	stoj rozkročný, vzpažit, úklony střídavě vlevo, vpravo (2)
<i>Na obloze hromy, blesky, stoj, za chvíličku bude hezky.</i>	stoj, předpažit povýš, střídavě krčit a natahovat paže (3)
<i>Na louce, když kvete kvítí, sluníčko nad námi svítí.</i>	poskoky na místě 8× (4)
<i>Sedneme si do travičky, pozorujem žížaličky.</i>	dvojný obrat (360°) (5)
<i>Vidiš, jak se protahují? Vždyť to zas tak těžké není.</i>	výpon, vzpažit a vytahovat se vzhůru (6)
<i>Nádech–výdech, vstávej už, do práce se honem pusť!</i>	sed na židli, procvičovat prsty rukou – krčit, napínat, ... (7)
<i>(Upraveno)</i>	sed na židli, vzpažit zevnitř, s výdechem paže na lavici (8) zabubnovat dlaněmi na lavici (9)



■ PŘÍKLADY PŘÍPRAVNÝCH A GRAFOMOTORICKÝCH TĚLOVÝCHOVNÝCH CHVILEK

Pro rozcvičení je důležitý pohyb, ne slova básniček. Proto je neučíme, ale používáme jen motivačně. Cvičení provádíme vždy na obě ruce.

HRAJEME SI S PRSTY

Ročník: 1.–2.

Cíl: příprava ruky na psaní (uvolnění kloubů ruky a aktivace svalů ruky), rozvoj jemné motoriky, trénování mechanické, logické i pohybové paměti, osvojení správné hygieny psaní

Pomůcky: žádné, cvičení v lavicích i mimo ně

Předmět: psaní

Ve stoji:

- kroužení celými pažemi,
- kroužení zápěstím,
- předpažit (upažit), klopení a vztyčování rukou, odchylování vpravo–vlevo,
- prsty kmitají a naznačují padání sněhu či listů – pohyb celého těla ze stoje do dřepu.

V sedě:

- hraní na klavír (pohyb prstů na lavici),
- k palci přitiskneme střídavě malíček, prsteníček, prostředníček a ukazováček téže ruky,
- střídavě prsty stiskneme v pěst a rozevřeme dlaň, opakujeme,
- postavíme proti sobě ruce s rozevřenými dlaněmi a procvičujeme prsty:
 - tiskneme prsty proti sobě,
 - postupně prsty jednotlivě uvolňujeme, oddalujeme,
 - protilehlé prsty na sebe vždy lehce poklepou,
 - všechny prsty na sebe najednou tlačí a přepínají se (prohýbají se),
- nakonec ruce „vytřepeme“.

PŘÍKLADY BÁSNÍČEK S POHYBEM:

Moje prsty

Všechny moje prsty

schovaly se v hrsti,

postupně prsty svíráme v pěst

spočítám je hned:

jedna, dva, tři, čtyři, pět.

postupně prsty opět vztyčujeme

Takhle sedím ve škole

Pozor, milí prvňáci,

připravte se na práci.

Sešit mírně nakloníme,

pak se rovně posadíme.

Narovnáme záda,

záda budou ráda.

Levá, pravá, z rukou stříška,

vejde se tam pampeliška.

A co hlava, jak ji dáš?

Hlavu pěkně narovnáš.

Nohy opři do podlahy,

ať máš krásné čisté tahy.

A s lehkostí motýlí

písmenko máš za chvíli.

■ PŘÍKLADY KOMPENZAČNÍCH TĚLOVÝCHOVNÝCH CHVILEK

PROTAŽENÍ

Ročník: 1.–3.

Cíl: kompenzace únavy a statické práce v sedu, vyrovnání hrudní kyfózy

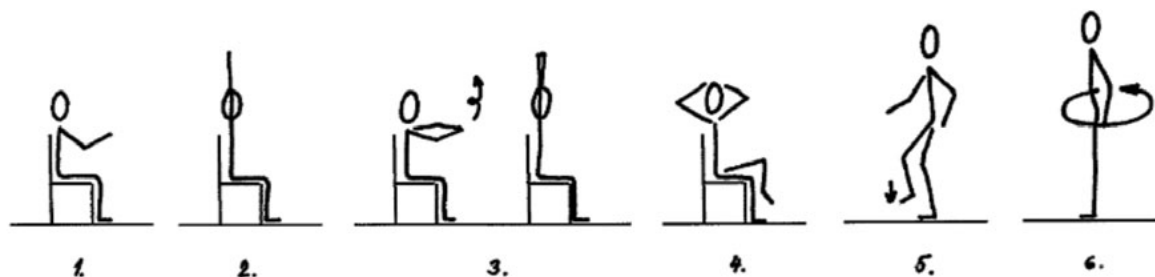
Pomůcky: žádné, cvičení v lavicích i mimo ně

Předmět: libovolný

Učitel cvičí na židli před žáky, zároveň je slovně vede. Žáci pak mohou opakovat již bez ukázky:

- předpažit, vytřepeme paže i prsty (1),
- vzpažit, vytáhneme se vzhůru a zamáváme rukama (2),
- předpažit, spojíme ruce, propleteme prsty a otočíme dlaně vpřed, vzpažit, vytáhneme se vzhůru (3),
- položit spojené ruce na hlavu, lokty stranou mírně vzad, chodidla jsou rozkročená, střídavě zvedáme pravou a levou nohu nad zem jako při kolébové chůzi, trup mírně nakláníme vpravo a vlevo, lokty stále mírně vzad (4),
- zadupat na místě (5),
- dvojný obrat (6).

Znovu se posadíme k práci.



NA VÝLETĚ**Ročník:** 1.–3.**Cíl:** protažení svalů trupu a dynamické posílení dolních končetin**Pomůcky:** přehrávač, cvičení mimo lavice**Předmět:** libovolný

Cvičení může být provázeno motivačním vyprávěním učitele, je rovněž vhodné použít hudební doprovod. Vymyšlení jednotlivých cviků lze ponechat na kreativité žáků.

*Dnes je velmi krásný slunečný den,
stvořený pro kratší výlet.*

Doběhli jsme na kraj lesa,

kde se na čerstvém vzduchu lehce protáhneme.

*Před námi se objevil široký potok
a my jej přeskočíme.*

Pozor, ať se nenamočíte!

*Došli jsme k malému jezírku, na kterém se
odrážejí paprsky sluníčka*

a lákají nás k osvěžující koupeli.

*Po příjemné koupeli je třeba se osušit,
setřást kapky vody z těla,*

zahřát se a protáhnout.

Vylezeme na strom.

Natrháme si třeshně, i s sebou do košíku.

A už běžíme do lavice zase pracovat.

žáci se postaví do uličky,

mírně klus po třídě (1)

stoj rozkročný, vzpažit, uchopit levou rukou

zápěstí pravé ruky, 2× úklon vlevo, zpět,

výměna paží, 2× úklon vpravo (2)

podřep, zapažit, skok vpřed odrazem

snožmo, obrat a skok zpět (3)

chůze na místě se skrčováním přednožmo,

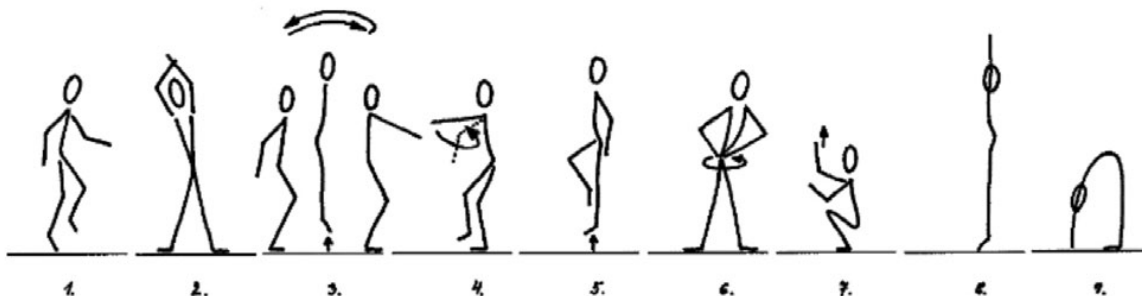
pažemi napodobit plavecký styl prsa (4)

stoj, poskoky na pravé (levé) noze (5)

stoj rozkročný, ruce v bok, kroužení pánví (6)

dřep, ze dřepu ručkovat (napodobovat šplh) do stoje (7)

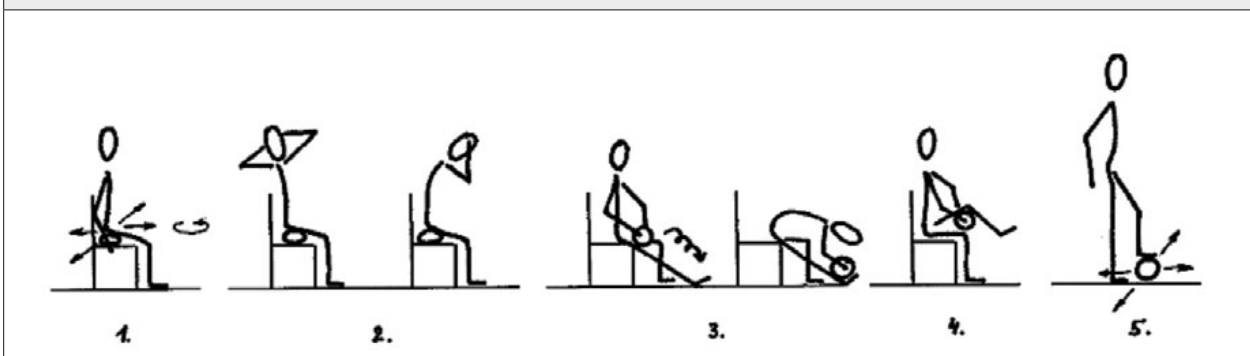
výpon, vzpažit, vytahovat se vzhůru za pažemi, uvolnit, předklon (8, 9)



CVIČENÍ S OVERBALLY**Ročník:** 3.–5.**Cíl:** kompenzace sezení v lavici**Pomůcky:** overbally, židle, podložky, cvičení na židli i ve stoje**Předmět:** libovolný

Žáci provedou sed roznožný na židli na overballu s chodidly na podložce a s rukama na stehnech:

- s nádechem pomalý pohyb pánví vpřed, s výdechem pomalý pohyb pánví vzad, pohyby vlevo a vpravo, kroužení pánví (1),
- ruce v týl, s nádechem mírný hrudní záklon, s výdechem mírný ohnutý předklon (2),
- sed roznožný na okraji židle, míč na klíně – protáhnout jednu nohu tak, že se opírá patou o podložku, a s výdechem po ní rolovat míč až ke špičce, prodýchat a zpět, totéž po druhé noze (3),
- sed na židli, natočit se do uličky – střídavě krčit přednožmo pravou a levou a podávat si pod nimi overball (4),
- sed nebo stoj vedle lavice, míč na zemi, pravá noha (vyzutá) položena na míči, kutálení míče pomocí pravého chodidla vpřed, vzad, stranou, totéž druhým chodidlem (5).

**■ PŘÍKLADY RELAXAČNÍCH TĚLOVÝCHOVNÝCH CHVILEK****ODPOČINKOVÁ****Ročník:** 1.–3.**Cíl:** uvolnění, odpočinek, nabytí pozornosti**Pomůcky:** žádné, cvičení v lavicích i mimo ně**Předmět:** libovolný

Žáci sedí v lavici a učitel je vede k uvolněnému pohybu, který by měl přinést psychický odpočinek a uvolnění:

- Předpažit a vytřepat ruce, zabubnovat na lavici, opět předpažit a vytřepat ruce, zadupat nohama atd. Celé je možné opakovat.
- Vyskočit a uvolnit celé tělo (jako loutka).
- Hra na Kašpárka: Kašpárek uvolněně vytřepává končetiny i celé tělo a na signál (tlesknutí, cinknutí) provede stoj, zpevní se a „zkamení“. Hra se 2–3× opakuje.
- Každý žák si prsty promasíruje hlavu – proklepat, promnout apod. prsty („aby nám to lépe myslelo“) a může pokračovat v práci.

NA KOŤÁTKO**Ročník:** 1.–2.**Cíl:** relaxace nejen fyzická, ale i duševní**Pomůcky:** žádné, cvičení v lavicích nebo na koberci**Předmět:** libovolný

Učitel tichým vyprávěním navozuje představy tepla, vůně květin, zpěvu ptáků, bublání potůčku atd. Žáci si mohou zvolit polohu v lavici – uvolněně položené paže a hlava na lavici nebo (pokud je to možné) na koberci v individuální příjemné poloze.

Koťátko leží na zápraží, kde na něj svítí sluníčko. Má uvolněně tlapičky, celé tělo, zavřená očka, ... Koťátko leží a odpočívá, jako by spalo. Sluníčko na něj svítí a je mu příjemné teplo. Zdá se mu krásný sen: je v kouzelné zahradě, kde je mnoho barevných květů a keřů a také stromů s voňavým ovocem. Prochází se zahradou, lehce našlapuje ..., pak si lehne do stínu pod jabloň. Tlapky má uvolněně, klidně dýchá, jako by spalo, ale vlastně nespí, jenom tak chvíli odpočívá. Pomalu se probouzí. Promne si jedno očko, protáhne se, promne si druhé očko a protáhne se, stejně jako to dělají žáci ráno v postýlce. Zhluboka se nadechne a vydechne, posadí se ... a co vidí kolem sebe, když otevřelo oči? Že je zpátky ve své třídě!

Učení v pohybu / pohybově aktivní učení

Podle autorů edukačního programu PaV lze učení v pohybu realizovat v různých předmětech (mimo tělesnou výchovu) a využít pohybu pro pochopení, osvojení a procvičení učiva těchto předmětů. Současně vede pohybově aktivní učení u žáků k rozvíjení komplexního myšlení a komunikačních dovedností. Bylo prokázáno, že žáci pomocí pohybu lépe chápou učivo, získávají pozitivní vztah k učení, méně pociťují únavu a ztrátu pozornosti, propojují poznatky z různých vzdělávacích oblastí do širších celků. Vzhledem k tomu, že práce obvykle probíhá ve skupinách, vede k vytváření pravidel týmové spolupráce. Využitím učení v pohybu dochází ke snížení učební doby strávené vsedě.

Učení v pohybu lze realizovat v kterékoliv části běžné vyučovací hodiny (úvodní, opakovací, motivační aj.). Z didaktického hlediska je potřeba jistá kreativita pro jejich zařazení z důvodu možné ztráty zajímavosti. Učitel volí takové aktivity, které podporují probírané učivo a umožňují žákovi si je lépe osvojit. Pokud s nimi učitel pracuje systematicky a často, stávají se pro žáky běžnou součástí výuky. Je důležité připomenout, že u aktivit v pohybu musí učitel více dbát na bezpečnost žáků, brát v úvahu jejich věk, prostorové možnosti pro výuku a stanovit jasná pravidla (Tupý, Mužik, Mikláňková, Mužíková, Havel, Janíková, 2015).

Příklady pro různé ročníky a vyučovací předměty

(Tupý, Mužik, Mikláňková, Mužíková, Havel, Janíková, 2015)

1. ROČNÍK – ČESKÝ JAZYK**Tematický okruh:** jazyková výchova**Téma:** hledání písmen**Výukový cíl:** žák vybere správné písmeno**Typ vyučované aktivity:** opakování**Časová dotace:** 10 minut**Pomůcky:** kartičky s písmeny

Popis činnosti: Učitel rozmístí v prostoru celé třídy kartičky s písmeny, které už žáci znají. Pak řekne nahlas některé z písmen a žáci se ho snaží co nejrychleji najít a přinést do lavice.

Poznámka: Kartiček by mělo být od jednoho písmene tolik, kolik je žáků ve třídě (každý si do lavice přinese písmeno).

Doporučení pro učitele: Každý žák řekne v lavici slovo začínající na písmeno, které právě hledal.

Všimněte si: Byli žáci k sobě ohleduplní, nebo se o písmenka přetahovali?

3. ROČNÍK – MATEMATIKA

Tematický okruh: číslo a početní operace

Téma: stovky, desítky, jednotky

Výukový cíl: žák použije vědomosti o číselných řádech

Typ vyučované aktivity: opakování

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: žádné

Popis činnosti: Učitel napíše na tabuli trojčiferné číslo (např. 258) a domluví se s žáky, jakým pohybem dají najevo počet stovek, jednotek, desítek (např. 2× skočí panáka, 5× vyskočí snožmo, 8× zatleskají). Žáci začínají společně na pokyn učitele.

Poznámka: Aktivitu lze ztížit, pokud učitel číslo nenapíše na tabuli, ale pouze vysloví.

Doporučení pro učitele: Žáci se rozdělí do skupin, které soutěží, kdo udělá nejméně chyb.

Všimněte si: Je ve skupince žák, který se snaží ostatní vést a dirigovat?

5. ROČNÍK – VLASTIVĚDA

Tematický okruh: místo, kde žijeme

Téma: státy Evropy

Výukový cíl: žák přiřazuje státy dle území

Typ vyučované aktivity: opakování

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: kartičky se jmény států

Popis činnosti: Při opakování jednotlivých států Evropy rozdá učitel žákům kartičky s vypsánými jmény těchto států. Poté učitel postupně jmenuje jednotlivá území nebo vlastnost, která je společná pro více států. Úkolem žáků je utvořit vždy skupinu se správnými státy.

Doporučení pro učitele: Je potřeba žákům zadávat dostatečně srozumitelné úkoly. Např. učitel vysloví „Pyrenejský poloostrov“. Na předem určené místo by měli přijít žáci, kteří mají státy se jmény Portugalsko, Španělsko. Na zadání „Skandinávský poloostrov“ přiběhnou žáci se jmény Norsko, Finsko, Švédsko.

Další možnosti a obměny: Sousední státy ČR (nebo i dalších států), evropské řeky, hory apod.; pro upevnění učiva o státech Evropy je možné přidat kartičky s hlavními městy a žáci se mohou na pokyn učitele zařazovat k žákům s kartičkami příslušných států.

Všimněte si: Při následujícím opakování pomůže žákům vzpomenout si na skupinky konkrétních žáků, kteří představovali např. Skandinávský poloostrov, a snadněji si vybaví jména států podle žáků tvořících příslušnou skupinku.

A large, hollow outline of the number 4, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

4

Výuka v přírodě (terénní výuka)

4 VÝUKA V PŘÍRODĚ (TERÉNNÍ VÝUKA)



Ředitelé škol, na kterých se realizoval pilotní projekt PaV, měli věcné výhrady k pravidelnému uplatňování integrované terénní výuky zejména z organizačních důvodů, jako jsou rozdílné podmínky škol, nezbytný dozor při vycházkách apod. (Tupý et al., 2015). Vzhledem k fázi školního roku a také nepřízní počasí či vyšší nemocnosti žáků nebyla v pilotních školách tato výuka realizována zcela pravidelně a ani v dostatečné míře. Nejvíce se uplatnila v rámci školy v přírodě, vlastivědných či jinak orientovaných výletů a také na některých školách v naukových předmětech. Přestože v doporučeních pro praxi autoři zprávy uvádějí, že třídní učitelé nedoporučují z legislativních důvodů zařazovat integrovanou výuku (jako jsou cílené vycházky), učení na vzduchu mimo školní třídu (např.

v zahradě školy, na školním dvoře) je jednoznačně prospěšné. Učení mimo třídu totiž může rozvíjet i jiné kompetence a hodnoty, jako je svoboda, zábava, autenticita, bohatost prostředí na sensorické vnímání a také varianty při uplatňování pedagogických principů (Waite, 2011). Ve Spojených státech amerických dokonce zkoumali kvalitní programy environmentální výchovy (Lieberman & Hoody, 1998) a účastníci se žáci měli vyšší skóre ve srovnávacích testech nejenom v přírodních vědách, ale také ve čtení, psaní, matematice a sociálních vědách, měli méně kázeňských problémů, vyšší zájem o učení, vyšší sebeúctu a pocit uspokojení z toho, co dokázali (TEREZA – vzdělávací centrum, 2019).

V edukačním programu PaV autoři poukazují na možnost zvýšení pohybové aktivity žáků zanesením výuky do přírody. Nazývají tuto výuku jako „integrovanou terénní výuku“ (dále i „ITV“). Jde o komplexní formu výuky, která je přenesena do terénu, tedy mimo školní lavice. Činnosti v rámci výuky se střídají a integrují tak, aby splnily cíle všech zúčastněných předmětů. ITV probíhá pomocí různých organizačních forem výuky, jako jsou vycházky, terénní cvičení, výcvikové kurzy, exkurze, tematické školní výlety apod. Přímo do výuky se začleňují různé formy pohybových aktivit, jako je např. chůze či běh. Autoři rovněž konstatují, že fyzické zatížení žáků při ITV je srovnatelné s hodinou tělesné výchovy. Tato výuka propojuje obsah učiva různých předmětů v jeden tematický výukový celek s cílem komplexního poznání využitelného v praktickém životě. Dochází ke spojení teoretických vědomostí s praktickými činnostmi. Velmi dobře se uplatňují mezipředmětové vztahy, komunikace a spolupráce ve skupině, prohlubují se vztahy mezi žáky. V rámci ITV lze využívat progresivní vyučovací metody, jako je např. pozorování, pokus, laboratorní činnosti, projektová výuka, kooperativní metody, metody zážitkové pedagogiky.

V následující části jsou uvedeny ukázky ITV trvající dvě vyučovací hodiny. Téma výuky navazuje na učivo probírané ve škole. Z hlediska bezpečnosti je důležitý výběr místa. Učitel má stanovená kritéria hodnocení, nabízí skupinovou práci, poskytuje zpětnou vazbu.

Příklady pro různé ročníky

(Tupý, Mužik, Mikláňková, Mužiková, Havel, Janíková, 2015)

3. ROČNÍK – VYCHÁZKA SE SLOVNÍMI DRUHY

Výukové cíle: přiřadit slovo k určitému slovnímu druhu, ovládat mluvnické kategorie podstatných jmen, orientovat se v terénu, spolupracovat ve skupině, podílet se na organizaci, být motivován, dbát na bezpečnost svou i ostatních.

Vyučovací předměty: český jazyk, tělesná výchova, dramatická výchova

Téma: slovní druhy

Terén: louka, park, hřiště, les

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: papíry, podložky, psací potřeby, lístečky se slovy, obrázková zpráva, nalepovací lístky cca 8 × 4 cm

Aktivita 1: PŘESUN NA MÍSTO

Během cesty na místo, kde bude probíhat výuka (dostupný park, hřiště, lesík atd.), zadáme žákům úkol zopakovat rozhovorem ve dvojicích, co víme o slovních druzích. Opakováním těchto vědomostí se žáci připraví na hry, které budou následovat. Po příchodu na místo se učitel ptá, žáci odpovídají:

„Kolik máme slovních druhů?“

„Jak je dělíme?“

„Proč se jim říká ohebné/neohebné?“

„Jaké slovní druhy patří do ohebných/neohebných?“

„Co jsou to podstatná jména?“

„Jaké mluvnické kategorie určíme u sloves a jaké u podstatných jmen?“

Aktivita 2: ULOV SI SVÉ PODSTATNÉ JMÉNO

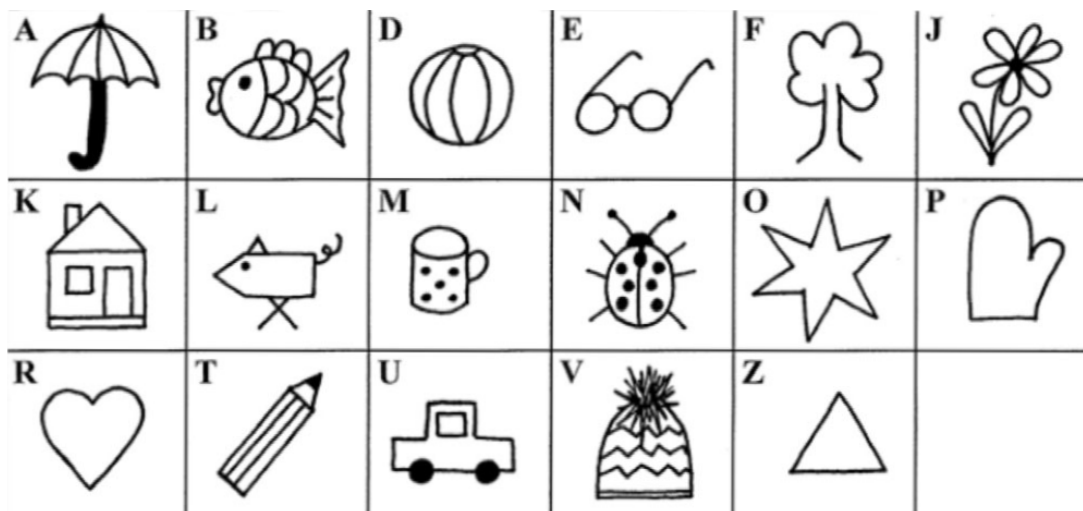
Žáky rozdělíme do stejně početných skupin (4–5 žáků v jedné skupině, zůstanou takto po celou dobu výuky, takže si mohou vymyslet jméno). Vymezíme prostor, kde budou mít stanoviště. Do prostoru cca 20 metrů vzdáleného od skupin rozházíme lístky se slovy (žáci pomohou). Každá skupina dostane jeden papír A4 s podložkou, kam budou žáci zapisovat své odpovědi. Učitel před každou aktivitou řekne zadání a smluveným pokynem (např. písknutí) zahájí plnění úkolu. Na každou aktivitu nechá žákům přibližně 2–3 minuty. Poté opět zapíská a tím úkol ukončí.

- Najdi a vypiš ta podstatná jména, která jsou v rodě mužském (můžeme si na ně ukázat TEN): Úkolem žáků je vyběhnout do prostoru, najít mezi lístky taková slova, která odpovídají zadání, a jakmile jednotlivá slova najdou, rychle je běží říci „pisateli“ (ten se po každém úkolu mění), který zkontroluje slovo a následně ho zapíše. Lístečky se nesbírají, ale nechávají na místě.
- Obdobně pro rod ženský a střední.
- Vypiš co nejvíce podstatných jmen, která se vyskytují v okolí: Skupina je na „svém“ stanovišti a žáci společně sepisují podstatná jména, která vidí kolem sebe.
- Najdi na lístečích slovesa a utvoř z nich podstatná jména: Opět žáci běhají mezi lístečky. Jakmile najdou sloveso, doběhnou ho říci „pisateli“, který zapíše jak sloveso, tak z něho utvořené podstatné jméno.
- Vypiš podstatná jména zvířat, která jsou zároveň i slovy vyjmenovanými: Skupina je zpátky na stanovišti, žáci společně vymýšlejí slova a zapisují je.

Po každé aktivitě skupinky spočítají, kolik mají napsaných slov: Skupina s největším počtem slov hlasitě čte a ostatní kontrolují. Poté mohou ostatní skupiny doplňovat slova, která ještě nezazněla. Můžeme také udělovat body – podle toho, jak se s dětmi domluvíme na začátku.

Aktivita 3: TAJNÁ ZPRÁVA

Určíme stanoviště pro „pisatele“, kteří zůstávají na místě. Asi 5 metrů od pisatelů vymezíme prostor, za který nikdo nesmí. Po okolí (cca 20 metrů od vymezeného prostoru) rozneseme kartičky, přičemž na každé kartičce je obrázek a písmeno:



Každý pisatel dostane obrázkovou zprávu, úkolem je zprávu rozluštit. Jeden žák je pisatel, ostatní se drží za ruce a společně běhají a hledají obrázky s písmenky. Pozor, „běhači“ nesmí mluvit! Jakmile najdou nějaký obrázek, utíkají k vymezenému prostoru. Zde předvedou písmenko a obrázek kartičky buď znázorněním pomocí vlastních těl, nebo pantomimou.

Když si je pisatel jistý tím, co spoluhráči předvedli (může mluvit a ptát se), pošle je hledat dál. Trvá to tak dlouho, dokud skupiny nemají vyluštěnou zprávu. Podle toho, kolik máme skupin, hodnotíme nejrychlejší skupinu s největším počtem bodů.

Kartička s obrázkovou zprávou:

**Poznámky:**

Celá skupina běží společně vždy pro jednu kartičku. Ve zprávě buď může být zadán úkol, který po vyluštění žáci splní, anebo se vyluštěná informace může tematicky vázat k učivu.

- Je dobré na začátku udělat malou ukázkou.
- Spolupracují žáci ve skupince? Povzbuďte je k tomu.

Aktivita 4: ULOV SLOVO A SÁM ZŮSTAŇ V UTAJENÍ

Všichni žáci si nastoupí do řady. Učitel každému žákovi nalepí na nalepovacím lístku na záda slovo (různé slovní druhy). Jakmile je učitel hotov, dá pokyn k tomu, aby se žáci po okolí rozběhli tak, aby žádný protihráč neviděl, jaké slovo má kdo na zádech. Další pokyn ze strany učitele bude, aby žáci využili svoji obratnost a rychlost a při pohybu po prostoru přečetli a zapamatovali si co nejvíce slov a kdo je měl na zádech. Tato hra je časově omezená. Hru ukončí učitel smluveným pokynem. Žáci zůstanou stát na místě, učitel sesbírá slova a žáci utvoří opět stejné skupiny. Každá skupina dostane papír a učitel dává úkoly:

„Napište co nejvíce podstatných jmen, která jste viděli na spolužácích.“

„Měl někdo na zádech citoslovce? Napište jméno toho žáka.“

„Měl někdo na zádech sloveso? Kdo to byl?“

„Napište co nejvíce slov, která jste si zapamatovali. Rozřaďte je do skupin podle toho, k jakému slovnímu druhu patří.“

Opět se hodnotí nejlepší skupina. Každá skupina si spočítá, kolik má slov za jednotlivé úkoly. Poté skupiny řeknou, na kolik slov přišly, a ta skupina, která má největší počet slov, začíná číst. Ostatní skupiny kontrolují správnost.

Aktivita 5: ZPĚTNÁ VAZBA – DOKONČÍ VĚTU

Výměna zážitků a zhodnocení aktivit jsou velmi důležité nejen pro učitele, ale také pro žáky. Ti se učí naslouchat druhým, dohodnout se. Dále jde o vyjádření vlastních pocitů, otevření se, zaznamenávání zážitku. Každá skupina dostane předtištěnou kartičku s nedokončenými větami (kartička 3). Následně mezi sebou její členové argumentují. Až najdou „společnou řeč“, dokončí nedopsané věty na kartičku 3.

Poznámka: Jde pouze o příklad úkolu; každý učitel si může vymyslet vlastní větu, rčení atd.

Kartička 3

1.	Po cestě jsme
2.	Nejvíce se nám líbilo
3.	Lépe jsme poznali
4.	Nejlepší v naší skupině byl/a
5.	Příště bychom chtěli
6.	Chtěli bychom ještě říci



Referenční seznam

REFERENČNÍ SEZNAM

Česká školní inspekce (2016). Vzdělávání v tělesné výchově, podpora rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností. Dostupné -zde-.

Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A., Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), e000341. doi: 10.1136/bmjsem-2018-000341.

Frömel, K., Svozil, Z., Chmelík, F., Jakubec, L., Groffik, D. (2016). The role of physical education lessons and recesses in school lifestyle of adolescents. *Journal of School Health*, 86(2), 143–151. doi: 10.1111/josh.12362.

Gutierrez, A. A., Williams, S. M., Coleman, M. M., Garrahy, D. A., Laurson, K. R. (2016). Physical education and recess contributions to sixth graders' physical activity. [Article]. *Physical Educator*, 73(1), 174–190. doi: 10.18666/TPE-2016-V73-II-6193.

Hollein, T., Vašíčková, J., Bucksch, J., Kalman, M., Sigmundová, D., van Dijk, J. P. (2017). School physical activity policies and active transport to school among pupils in the Czech Republic. *Journal of Transport & Health*, 6, 306–312. doi: 10.1016/j.jth.2017.07.008.

Larouche, R. (2018). Community factors related to active transportation. In R. Larouche (Ed.), *Children's active transportation* (pp. 127–140). Amsterdam: Elsevier.

Lieberman, G. A., Hoody, L. L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrat- ing context for learning. Results of a nationwide study.* Poway, CA: Science Wizards.

Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go along inter- view. *PloS One*, 11(2), e0148786. doi: 10.1371/journal.pone.0148786.

TEREZA – vzdělávací centrum (2019). Jděteven!cz. Dostupné zde: <https://jdeteven.cz/cz>.

Tupý, J. (2018). *Podkladová studie: Člověk a zdraví.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Tupý, J., Mužík, V., Miklánková, L., Mužíková, L., Havel, J., Janíková, M. (2015). *Výsledky ověřování edukačního programu Pohyb a výživa (PaV) na 1. stupni ZŠ.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3–13*, 39(1), 65–82. doi: 10.1080/03004270903206141.

Xu, H., Wen, L. M., Rissel, C. (2013). The relationships between active transport to work or school and cardiovascular health or body weight: A systematic review. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 25(4), 298–315. doi: 10.1177/1010539513482965.

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA

Podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnání

2020/2021

**Podmínky pro distanční výuku českých žáků
v mezinárodním srovnání**

Sekundární analýza PISA 2018

OBSAH

1	ÚVOD.....	476
2	DOMÁCÍ ZÁZEMÍ ŽÁKŮ.....	478
3	ZÁZEMÍ ŠKOL.....	482
3.1	DOSTUPNOST A VHODNOST ICT VYBAVENÍ VE ŠKOLÁCH.....	482
3.2	VYUŽÍVÁNÍ ICT UČITELI.....	483
4	MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ A VÝSLEDKY ŽÁKŮ.....	488
5	ZÁVĚR.....	490

1

Úvod

1 ÚVOD

Začátkem měsíce dubna 2020, v návaznosti na zcela mimořádnou a nečekanou situaci související s vydáním zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách vlivem pandemie nemoci covid-19, realizovala Česká školní inspekce mimořádné tematické šetření ve formě řízených telefonických rozhovorů s řediteli téměř 5.000 základních a středních škol. Zjištění z tohoto šetření jsou shrnuta v podrobné tematické zprávě (-zde-). Jednou z oblastí, kterými se Česká školní inspekce v tomto šetření zabývala, byly také podmínky pro realizaci distančního vzdělávání. V návaznosti na toto šetření, po obnovení prezenčního vzdělávání na začátku školního roku 2020/2021, pokračovala Česká školní inspekce ve sledování dopadů mimořádných opatření na podmínky i průběh vzdělávání přímo ve školách. Součástí tohoto šetření pak byly také zkušenosti a názory žáků a učitelů. Tematická zpráva z tohoto navazujícího šetření je k dispozici -zde-.

Problematikou vzdělávání na dálku během celosvětové pandemie nemoci covid-19 se přirozeně zabývaly také mezinárodní instituce působící v oblasti vzdělávání, dominantně např. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále „OECD“). Zmínit tak můžeme např. tematické zprávy *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* (-zde-) nebo *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA* (-zde-). Můžeme se však podívat také na zjištění z dřívějších aktivit OECD, reflektující situaci před nástupem pandemie nemoci covid-19 a poskytující důležité vstupní informace o podmínkách pro realizaci distančního vzdělávání. Konkrétním zájmem České školní inspekce v rámci této sekundární analýzy jsou pak zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018 ze září 2020¹, která se vážou k materiálním podmínkám pro vzdělávání (-zde-). Příslušná zjištění z šetření PISA 2018 jsou v této sekundární analýze komparována s národními zjištěními České školní inspekce, a to jak z jarního období školního roku 2019/2020, tak z podzimního období školního roku 2020/2021. Doplnkově jsou analyzována také data z mezinárodního šetření TIMSS, které sleduje znalosti žáků na úrovni 4. ročníků základního vzdělávání a jehož gestorem je Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), a okrajově rovněž data z mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS, jež je opět v gesci OECD.

Jak již bylo uvedeno, do jarního zjišťování České školní inspekce byli zapojeni ředitelé základních a středních škol a podzimní reflexe distanční výuky realizované ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 je vedle výpovědí ředitelů založena také na výpovědích učitelů a žáků. V následujícím textu bude pozornost věnována především zjištěním od učitelů. Publikace OECD, mapující situaci před pandemií a následně reakci zemí na zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách, obsahují mimo jiné zjištění z obecného žakovského dotazníku (-zde-), žakovského dotazníku o využívání ICT (-zde-) a školního dotazníku (-zde-) šetření PISA 2018.²

V předkládané sekundární analýze se tedy budeme věnovat výběru klíčových zjištění pro kontext České republiky na základě podkladů z několika národních zjišťování a účasti České republiky v mezinárodních šetřeních (zejména PISA 2018). Pozornost bude věnována především materiálním podmínkám souvisejícím s výukou, s důrazem na ICT vybavení škol a domácností žáků, a také připravenosti učitelů využívat ICT při distanční výuce.

¹ PISA 2018 Results Volume V: Effective Policies, Successful Schools.

² Veškerá prezentovaná zjištění ze šetření PISA se vážou k populaci patnáctiletých žáků, na něž se šetření orientuje. V České republice se šetření PISA 2018 zúčastnili jak žáci na konci základního vzdělávání, tak patnáctiletí žáci, kteří již nastoupili ke střednímu vzdělávání.

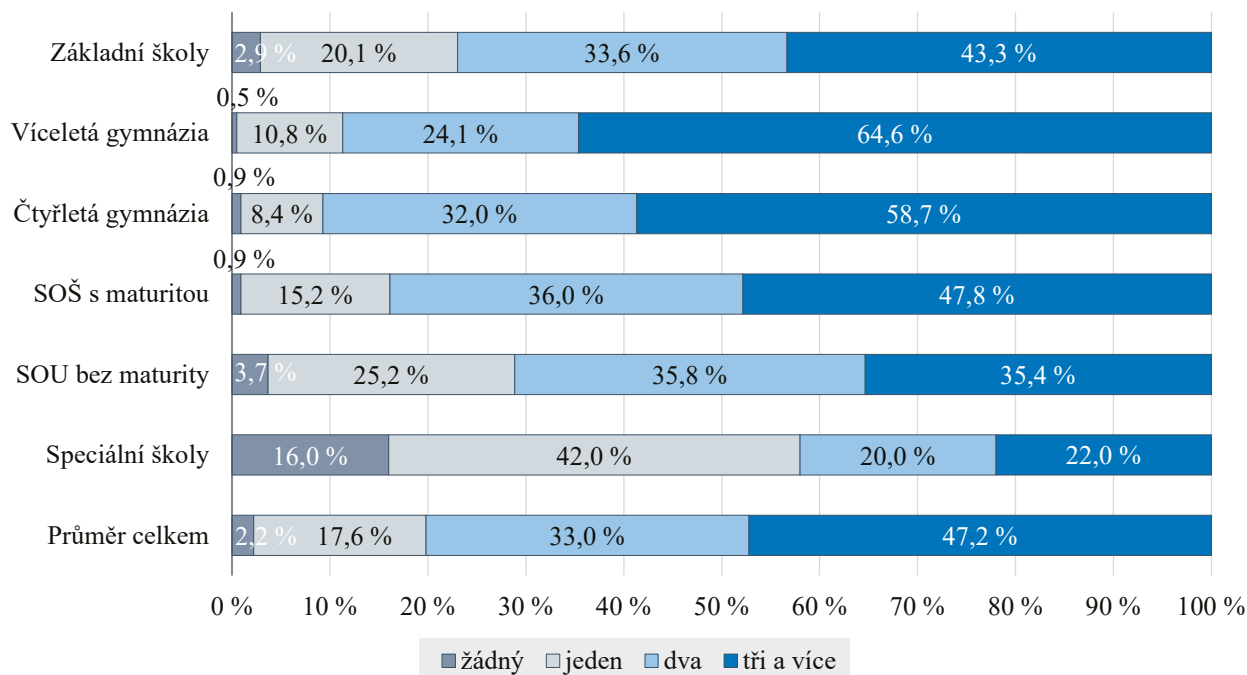
2

Domácí zázemí žáků

2 DOMÁCÍ ZÁZEMÍ ŽÁKŮ

Z výpovědí patnáctiletých žáků v rámci šetření PISA 2018 vyplývá, že většina z nich má doma alespoň jeden počítač (stolní počítač, přenosný laptop nebo notebook), viz graf 1. Průměrně jedna třetina žáků má doma dva počítače a 47 % českých žáků uvedlo, že má doma tři či více počítačů, přičemž podíl v poslední uvedené skupině byl nejvyšší u žáků gymnázií. Průměrně 72 % českých žáků má pak dle jejich výpovědí v PISA 2018 doma alespoň jeden tablet. Obdobná zjištění platí rovněž pro vybavenost domácností žáků na prvním stupni základních škol.³

GRAF 1 | Počet počítačů doma (stolní počítač, přenosný laptop nebo notebook) – podle druhu/typu školy (PISA 2018)



Pro úspěšnou realizaci distanční výuky je velmi důležité, zda žáci mohou dané ICT vybavení reálně využívat a zda mají doma vhodné zázemí pro učení. Téměř všichni patnáctiletí žáci (95 %) mají doma počítač, který mohou využívat pro školní práci. V mezinárodním srovnání je Česká republika jedenáctou zemí s nejvyšším počtem žáků, kteří mají doma počítač a mohou ho využít pro školní práci. Uvedené vybavení nemá doma 7 % žáků základních škol a 2 % žáků víceletých gymnázií. Klidné místo na učení má doma dle svého vyjádření 90 % českých patnáctiletých žáků, což je o něco méně, než činí průměr OECD. Při pohledu na první stupeň základních škol v rámci výsledků šetření TIMSS 2019 lze konstatovat, že 5 % českých žáků 4. ročníku základního vzdělávání nemá doma psací stůl, který by mohli využívat, a 32 % žáků nemá vlastní pokoj.

Zjištění z šetření České školní inspekce realizovaného v dubnu 2020 ukazují, že podle odhadu ředitelů škol má digitální techniku doma určitě více než 80 % žáků. Vyšší podíl žáků je na středních školách (více než 90 % žáků) a nejnižší na prvním stupni základních škol (méně než 85 % žáků). To je v souladu s výsledky šetření PISA 2018, podle kterého má připojení k internetu dle svého vyjádření 99 % žáků. Ze zjištění PISA nevyplývají rozdíly mezi žáky z různých druhů škol, nicméně při pohledu na situaci v jednotlivých krajích České republiky se ukazují jisté regionální rozdíly. Nejnižší podíl žáků, kteří mají doma připojení k internetu, byl zjištěn v Praze, Ústeckém, Pardubickém a Zlínském kraji (připojení doma nemají 2 % až 3 % žáků), naopak nejvyšší je v kraji Plzeňském a Libereckém a v Kraji Vysočina (připojení mají všichni žáci).

³ Z mezinárodního šetření TIMSS 2019 vyplývá, že 95 % žáků 4. ročníku v České republice má doma počítač nebo tablet a připojení na internet.

U víceletých gymnázií ve většině krajů měli doma připojení k internetu všichni žáci, pouze v Karlovarském, Libereckém a Pardubickém kraji se vyskytlo kolem 1 % žáků, kteří doma přístup k internetu neměli.

Zjištění České školní inspekce poukazují na vysokou schopnost škol přizpůsobit se nedostatečnému materiálnímu vybavení žáků a kompenzovat jej alternativními způsoby komunikace. Z výsledků šetření České školní inspekce z dubna 2020 vyplývá, že všechny žáky s on-line připojením mělo přibližně 30 % základních škol a 60 % středních škol. Ve zbývajících školách se nicméně podařilo zapojit do distanční výuky všechny žáky v 90 % případů (prostřednictvím telefonické komunikace či předávání výukových materiálů v tištěné podobě). Dle odhadu ředitelů škol se do výuky v době zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách na jaře 2020 vůbec nezapojilo zhruba 1 % žakovské populace. Přesto je evidentní, že právě tato část žáků tvoří velmi ohroženou skupinu z pohledu dalšího vzdělávání.

3

Zázemí škol

3 ZÁZEMÍ ŠKOL

O stavu informačních a komunikačních technologií ve školách a jejich využívání ze strany učitelů jsou z doby před pandemií nemoci covid-19 k dispozici poměrně detailní informace, a to jak z národních zdrojů, tak ze zdrojů mezinárodních. V rámci šetření PISA 2018, prostřednictvím školního dotazníku, byli ředitelé škol požádáni o posouzení řady výroků o možnostech školy zlepšit výuku a učení pomocí ICT nástrojů:⁴

- Počet elektronických přístrojů připojených k internetu je dostačující.
- Šířka pásma nebo rychlost internetového připojení ve škole je dostačující.
- Počet elektronických přístrojů pro výuku je dostačující.
- **Elektronické přístroje ve škole jsou dostatečně výkonné.**
- **Množství vhodného softwaru je dostačující.**
- **Učitelé mají dostatečné technické a pedagogické dovednosti pro začlenění ICT do výuky.**
- Učitelé mají dostatek času na přípravu výuky zahrnující ICT.
- **Vyučující mají přístup k praktickým odborným pramenům, z nichž se mohou naučit používat ICT.**
- **Je dostupná podpora ve formě účinné on-line vzdělávací platformy.**
- **Učitelé jsou motivováni, aby začleňovali ICT do výuky.**
- Škola má dostatek kvalifikovaného personálu technické podpory.

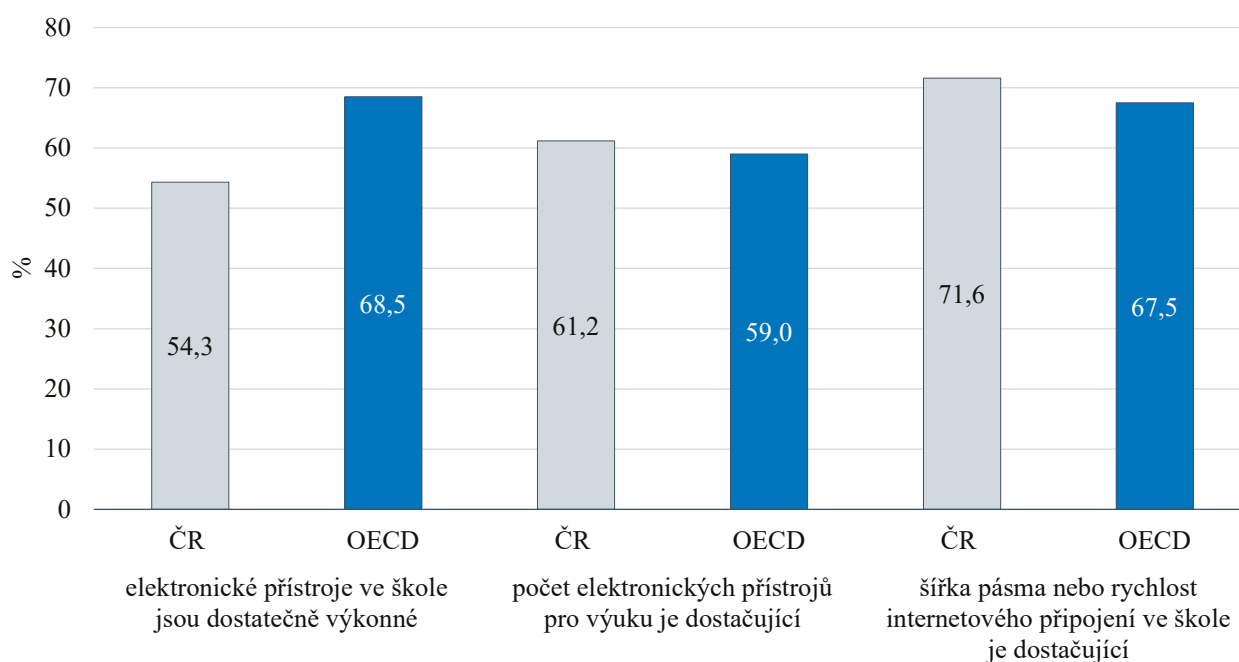
Tučně vyznačené položky z šetření PISA 2018 považuje OECD za nejdůležitější předpoklady pro úspěšnou realizaci distančního vzdělávání v době pandemie nemoci covid-19.⁵ Tato kapitola si klade za cíl okomentovat uvedené aspekty technického zázemí škol na základě zjištění z PISA 2018 a doplnit je o podrobnější národní data ze zjišťování České školní inspekce prováděných v dubnu a září 2020.

3.1 Dostupnost a vhodnost ICT vybavení ve školách

Od roku 2009 se v zemích OECD výrazně zlepšila vybavenost škol počítači, což dokládá nárůst poměru mezi počtem počítačů a žáků mezi lety 2009 a 2018. V průměru OECD v roce 2018 připadá na každé čtyři žáky jeden počítač navíc v porovnání s rokem 2009 a aktuální poměr počtu počítačů na žáka činí 0,8. Dostupnost počítačů nicméně nutně neznamená, že jsou tyto počítače vhodné pro využití ve výuce. V České republice navštěvuje 46 % žáků školy, jejichž ředitelé nepovažují elektronické přístroje ve škole za dostatečně výkonné. Tento podíl je v mezinárodním srovnání výrazně nadprůměrný (průměr OECD činí 31 %). Necelé dvě třetiny českých žáků dále navštěvují školy s dostatečným počtem elektronických přístrojů pro výuku a více než čtvrtina žáků chodí do školy bez dostačující rychlosti internetového připojení (graf 2).

⁴ Výroky posuzovány na škále *rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím*.

⁵ A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. K dispozici -zde-

GRAF 2 | ICT vybavení ve školách (podíl patnáctiletých žáků, jejichž ředitel souhlasí s uvedenými výroky) dle PISA 2018

Podle výsledků šetření České školní inspekce z dubna 2020 využívali pedagogové v průběhu pandemie nemoci covid-19 pro on-line výuku zapůjčenou školní digitální techniku nebo svou osobní digitální techniku, případně chytrý telefon. Přestože v některých krajích byla školní digitální technika pro většinu učitelů k dispozici v budově školy, využívali pedagogové digitální techniku především doma. U nízkého podílu škol (řádově jednotky procent) ředitelé uváděli potřebu doplnění vybavení pro pedagogy, častěji na druhém stupni základních škol a na středních školách.

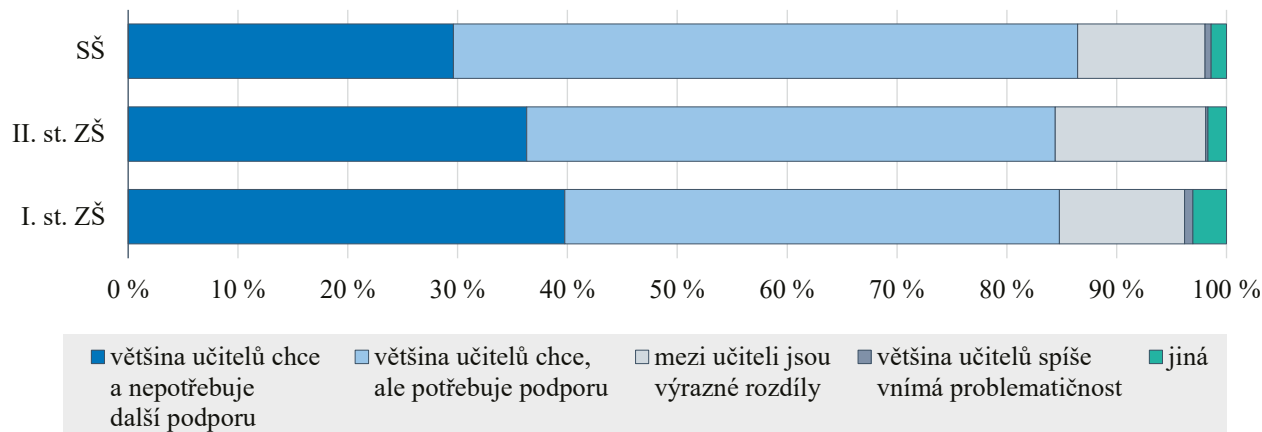
3.2 Využívání ICT učiteli

Jedním z nejdůležitějších předpokladů pro úspěšnou realizaci distanční výuky v době pandemie nemoci covid-19 jsou dosavadní zkušenosti s ICT technologiemi a dovednosti související se začleňováním ICT technologií do výuky. Tyto byly sledovány v rámci šetření PISA 2018 a lze se tedy podívat, jaký byl v České republice výchozí stav před nástupem pandemie. Ředitelé škol byli požádáni, aby posoudili, zda učitelé v jejich škole mají dostatečné technické a pedagogické dovednosti pro začleňování ICT do výuky. Z jejich odpovědí vyplývá, že necelé dvě třetiny českých žáků (65 %) navštěvují školy, v nichž ředitel hodnotí kapacity učitelů kladně, což odpovídá průměru v zemích OECD. Nejhuře posuzovali ICT dovednosti svých učitelů ředitelé víceletých gymnázií, kde tento podíl činí 52 %. Z toho vyplývají značné potřeby škol zlepšit vzdělávání učitelů v oblasti využívání ICT technologií.

Ačkoliv se Česká republika umístila na první příčce mezi zeměmi OECD v dostupnosti odborných pramenů, díky nimž se učitelé mohou průběžně zlepšovat v používání ICT (dle PISA 2018 dostupné učitelům téměř 90 % žáků), ukazuje se, že nemusí jít právě o efektivní cestu k rozvíjení ICT dovedností. Výsledky mezinárodních šetření opakovaně poukazují na vysokou potřebu učitelů zúčastnit se dalšího vzdělávání v oblasti integrace ICT do výuky. Zjištění z šetření TALIS 2013 a TALIS 2018 dokládají, že deklarované potřebě nicméně neodpovídá reálná účast učitelů na aktivitách profesního rozvoje v této oblasti, která v posledních letech poklesla (Česká republika patří k několika málo zemím, kde mezi učiteli druhého stupně základních škol došlo k poklesu). Mezi učiteli na prvním stupni základních škol mezi roky 2015 a 2019 poklesla účast o 9 procentních bodů (integrace ICT do výuky matematiky), resp. o 14 procentních bodů (integrace ICT do výuky přírodovědy). Učitelé více než poloviny žáků 4. ročníku základního vzdělávání v roce 2019, tedy rok před nástupem pandemie nemoci covid-19, deklarovali, že v budoucnu budou další vzdělávání s tímto zaměřením potřebovat (TIMSS 2015, TIMSS 2019).

Česká školní inspekce opakovaně poukazuje na stěžejní roli kvalitní metodické podpory učitelů při využívání digitálních technologií v době zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách. Metodická podpora učitelů je podle vyjádření ředitelů v nejvyšší míře potřebná na středních školách a nejméně na prvním stupni základních škol, i zde však 45 % ředitelů uvedlo, že většina učitelů jejich školy je sice ochotna do distanční výuky integrovat ICT, ale potřebuje k tomu určitou podporu (graf 3).

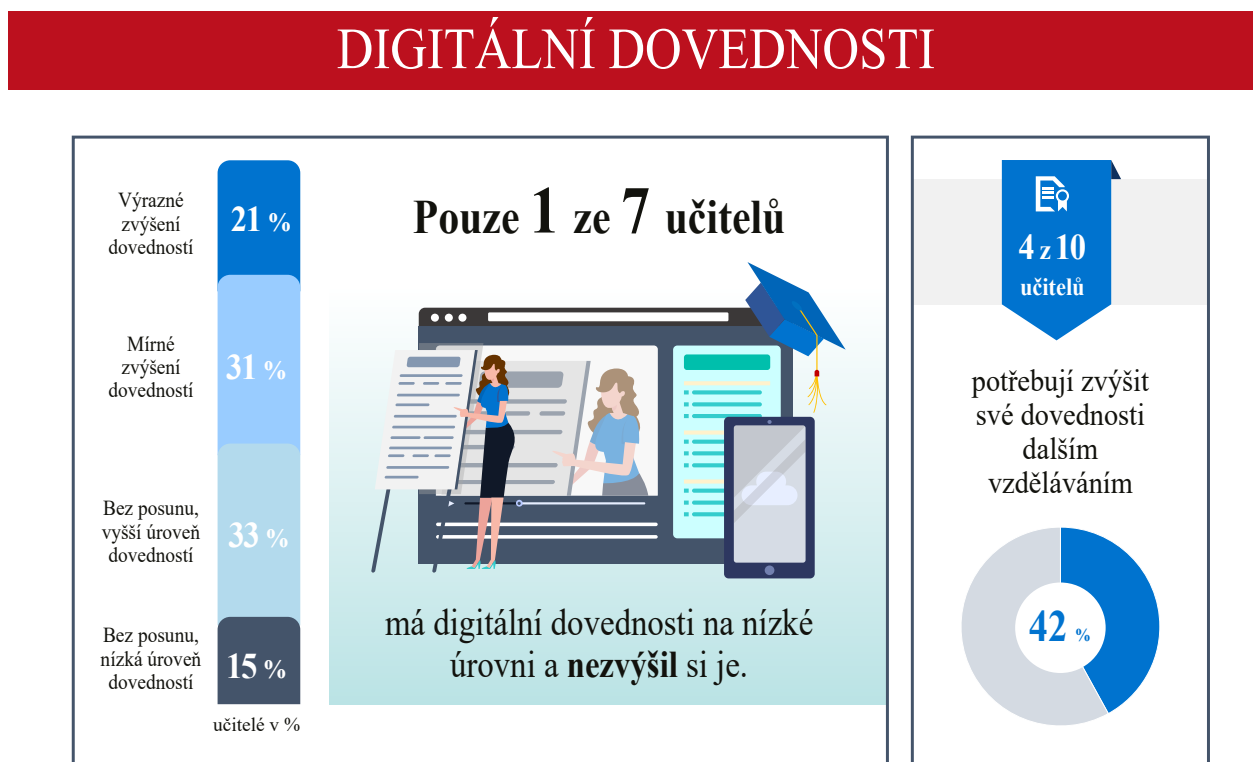
GRAF 3 | Ochota učitelů integrovat ICT do distanční výuky



Zajímavý pohled na rozvoj ICT dovedností učitelů v uplynulém roce přináší tematická zpráva České školní inspekce reflektující zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 (listopad 2020). Více než polovina učitelů považuje své ICT dovednosti za lepší v porovnání s obdobím před vypuknutím pandemie, přičemž 21 % učitelů zaznamenalo výrazné zvýšení svých dovedností a 31 % pak jejich mírné zvýšení. Příčinou je nepochybně velký tlak na učitele využívat digitální technologie jako prostředek komunikace s žáky po plošném zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách. S tím souvisí také rozšíření nabídky dalšího vzdělávání, které učitelé často využívali. Celkem 48 % učitelů žádný posun nezaznamenalo, nicméně velká většina z nich měla ICT dovednosti před pandemií na vyšší úrovni (obrázek 1). I na začátku podzimu 2020, tedy před druhou vlnou plošného zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách, však čtyři z deseti učitelů vyjádřili potřebu zúčastnit se dalšího vzdělávání pro zkvalitnění využívání digitálních technologií ve škole.

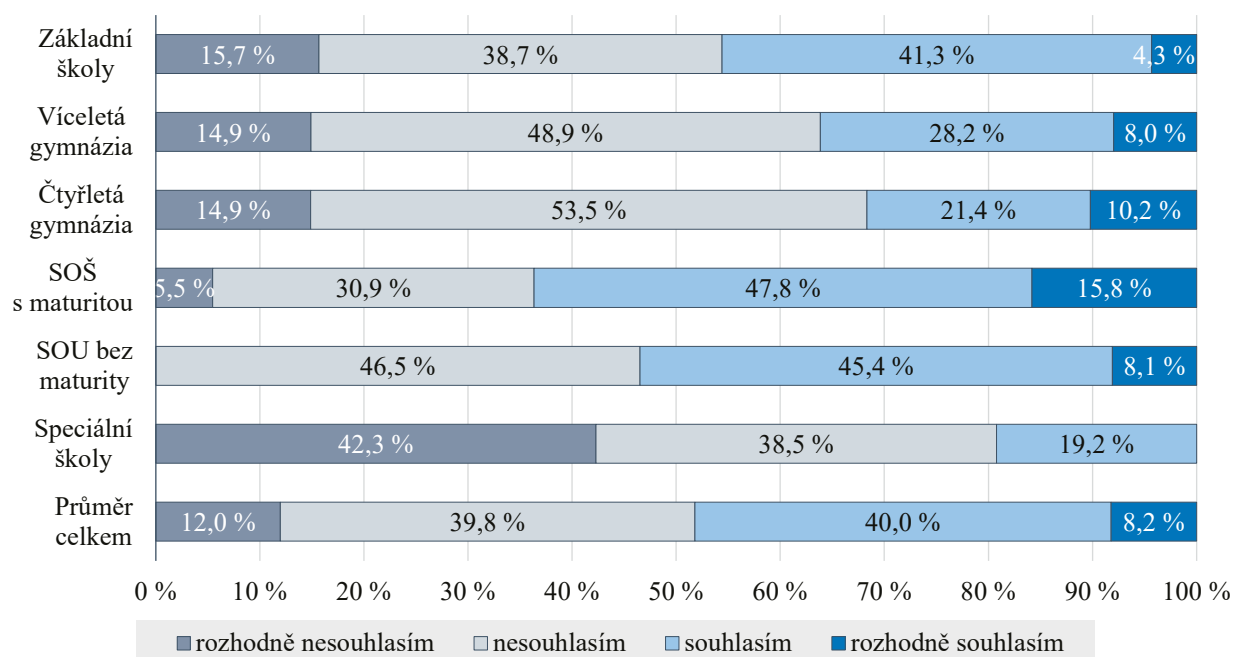
Jedním z limitujících faktorů při využívání digitálních technologií učiteli s nižší sebedůvěrou ve své ICT dovednosti mohou být omezené možnosti školy poskytnout učitelům dostatečnou technickou podporu.

OBRÁZEK 1 | Změna v ICT dovednostech učitelů

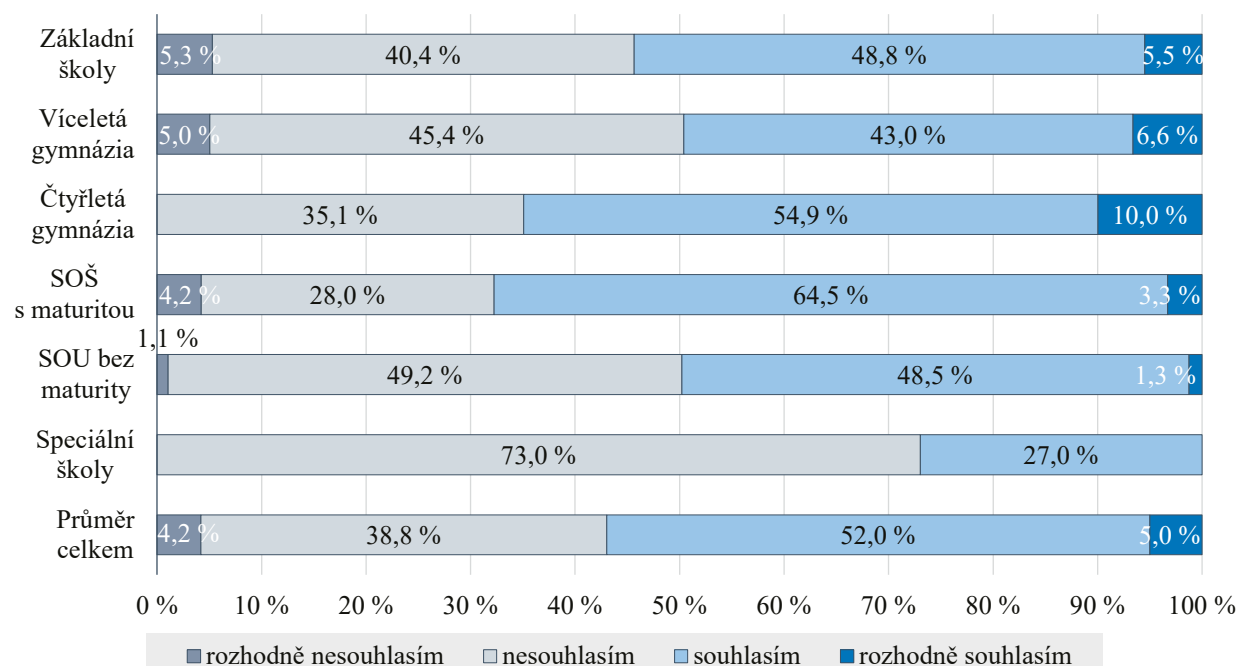


Šetření PISA v roce 2018 poukázalo na relativně vysoký podíl škol, které nemají dostatek kvalifikovaného personálu pro technickou podporu. V České republice je takových škol 52 %, což je o 6 procentních bodů nad průměrem OECD. V grafu 4 je znázorněno rozložení odpovědí ředitelů různých druhů/typů škol. Nejpozitivněji vnímají situaci ředitelé středních odborných škol a jako nejproblémovější se jeví situace na gymnáziích.

Z výsledků šetření PISA vyplývá, že i přes často akcentovaný nedostatek technické podpory byli učitelé v době před nástupem pandemie nemoci covid-19 ve většině škol v České republice motivováni, aby začleňovali ICT do výuky. Více než 80 % ředitelů souhlasilo s tím, že učitelé jsou motivováni technologie do výuky integrovat, což je výrazně nadprůměrný podíl v kontextu zemí OECD, kde motivaci učitelů uvedlo jen necelých 60 % ředitelů. Vysoká míra podpory učitelů v zavádění ICT do výuky byla zjištěna napříč všemi druhy a typy škol, v nichž studují patnáctiletí žáci.

GRAF 4 | Škola má dostatek kvalifikovaného personálu technické podpory – podle druhu/typu školy (PISA 2018)

V současném mimořádném období způsobeném pokračující pandemií nemoci covid-19 se jako nejdůležitější jeví přístupy a dostupnost účinných on-line platforem pro učení. Ty byly nicméně v době před nástupem pandemie rozšířeny jen v omezené míře. V průměru ve všech zemích OECD jen asi polovina patnáctiletých žáků navštěvovala školy, jejichž ředitel uvedl, že v jejich škole je dostupná podpora ve formě účinné on-line vzdělávací platformy. Uvnitř zemí i napříč zeměmi byla zjištěna značná variabilita. Míra dostupnosti on-line vzdělávací platformy se v roce 2018 v České republice pohybovala těsně nad průměrem OECD a byla obecně vyšší na gymnáziích než na základních a středních odborných školách (graf 5).

GRAF 5 | Dostupnost on-line vzdělávací platformy podle druhu/typu školy (PISA 2018)

A large, hollow outline of the number 4, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

Materiální vybavení a výsledky žáků

4 MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ A VÝSLEDKY ŽÁKŮ

Výsledky šetření PISA 2018 poukazují na nejednoznačný vztah mezi materiálním zázemím škol a vzdělávacími výsledky žáků. Má-li mít materiální vybavení škol pozitivní dopad na výsledky žáků, musí být dostupné v dostatečné míře napříč školami bez ohledu na jejich socioekonomický profil, lokalitu, v níž se nachází, nebo na druh zřizovatele. Dále je třeba zabývat se kvalitou vybavení, která by měla odpovídat potřebám žáků, a v neposlední řadě je třeba, aby dostupné materiální zdroje mohly být efektivně využívány. Vliv kvality ICT vybavení škol na vzdělávací výsledky žáků obecně zůstává omezený, neboť školám se nedaří v dostatečné míře rozvíjet ICT kompetence učitelů.

V České republice nebyla zjištěna souvislost mezi nedostatkem materiálního vybavení ve škole a výsledkem např. v čtenářské gramotnosti. Na systémové úrovni se nicméně ukazuje, že země s vyšší mírou nedostatku materiálního vybavení dosahují průměrně nižšího výsledku ve čtení. I když bylo ve školách v roce 2018 k dispozici více ICT zařízení, např. počítačů a notebooků, než v roce 2015, dostupnost těchto zařízení nebyla spojena s vyšším výkonem žáků, a to jak v průměru zemí OECD, tak ve většině zemí, které se PISA 2018 účastnily, včetně České republiky. V průměru OECD navíc mají žáci v socioekonomicky znevýhodněných školách lepší přístup k počítačům než žáci ze zvýhodněných škol, přičemž v ČR tento vztah potvrzen nebyl. Tato skutečnost je dalším dokladem paradoxu, na který Česká školní inspekce již delší dobu upozorňuje, a sice že školy vzdělávající větší podíl žáků pocházejících ze složitějšího socioekonomického prostředí mají navíc horší podmínky pro svou práci než školy navštěvované žáky ze socioekonomicky podnětějšího prostředí.

5

Závěr

5 ZÁVĚR

Dosavadní zjištění týkající se distanční výuky a využívání ICT nástrojů učiteli potvrdila na národní i mezinárodní úrovni potřebu silného důrazu na kvalitní metodickou podporu učitelů. Stejně tak bylo možné mapovat, v čem spočívají silnější a naopak slabší stránky z hlediska zapojování žáků do distanční výuky, možností podpory žáků a také jejich rodičů.

Česká školní inspekce na národní úrovni pokračuje v získávání podrobnějších kvalitativních informací týkajících se dopadů mimořádných opatření na podmínky, průběh i výsledky vzdělávání, které následně pomohou rozvíjet a lépe cílit podporu pro školy. Na mezinárodní úrovni pak pokračují také aktivity OECD. Z hlediska připravovaného mezinárodního šetření PISA 2022 jde např. o zařazení nových otázek do dotazníků, které umožní v mezinárodním srovnání zmapovat zkušenosti škol a žáků s distančním vzděláváním během celosvětové pandemie nemoci covid-19. OECD se rovněž snaží podporovat sdílení zkušeností mezi svými členskými zeměmi. Česká republika a několik dalších zemí tak např. poskytly informace o podmínkách a průběhu distančního vzdělávání v době zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách. Tyto výstupy byly přeloženy do angličtiny a OECD je členským zemím zpřístupnila na svých webových stránkách (-zde-).

V návaznosti na informace prezentované v této sekundární analýze počítá Česká školní inspekce v dalších analytických výstupech, které budou zpracovány v průběhu roku 2021, s reflexí i dalších témat, kterým se OECD ve svých podkladech souvisejících se šetřením PISA 2018 věnuje (vedle materiálního zázemí jde např. o stratifikaci vzdělávacích systémů, personální podmínky, růstové nastavení mysli nebo objem výukového času).

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA PISA 2018

Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



2020/2021

**Well-being žáků, třídní klima, používání ICT
a vnímání role učitele**

Sekundární analýza PISA 2018

OBSAH

SHRnutí A DOPORUČENí	497
SOCIÁLNí ZNEVýHODNĚNí A NEPŘíZnIVÉ RODINNÉ ZÁZEMí ŽÁKA.....	497
WELL-BEING ŽÁKŮ	497
RUŠIVÉ TRíDNí KLIMA	497
VZTAH ŽÁKŮ A UČITELŮ – ADAPTABILITA POTŘEBÁM ŽÁKŮ	498
PROBLEMATIKA VYUŽívÁNí ICT	498
úVODNí INFORMACE K ŠETŘENí PISA	499
TEORETICKÁ VÝCHODISKA SEKUNDÁRNí ANALýZY A TEMATICKÉ ČLENĚNí	500
JAK ČíST SEKUNDÁRNí ANALýZU: METODOLOGIE A POUŽITÉ METODY ANALýZY	504
ZÁKLADNí ZJIŠTĚNí	507
1 WELL-BEING ŽÁKŮ A VLIV NA VÝSLEDKY VE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	516
1.1 DESKRIPTIVNí ZJIŠTĚNí	517
1.2 PREDIKCE VÝVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A KOMPLEXNí VZTAHY V PROBLEMATICE WELL-BEING ŽÁKA	532
2 RUŠIVÉ TRíDNí KLIMA A JEHO VLIV NA VÝSLEDKY VE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	540
2.1 DESKRIPTIVNí ZJIŠTĚNí	540
2.2 PREDIKCE VÝVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A KOMPLEXNí VZTAHY V PROBLEMATICE RUŠIVÉHO TRíDNíHO KLIMATU	551
2.3 ZJIŠTĚNí Z MODULU TALIS-PISA LINK.....	552
3 VZTAHY MEZI ŽÁKY A UČITELEM – ADAPTABILITA POTŘEBÁM ŽÁKŮ	556
3.1 DESKRIPTIVNí ZJIŠTĚNí	557
3.2 PREDIKCE VÝVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A KOMPLEXNí VZTAHY V PROBLEMATICE VZTAHŮ ŽÁK–UČITEL A ADAPTABILITY VÝUKY	575
3.3 ZJIŠTĚNí Z MODULU TALIS-PISA LINK.....	580
4 PROBLEMATIKA VYUŽívÁNí ICT VE VÝUCE A JEJí VLIV NA VÝSLEDKY ŽÁKŮ	584
4.1 EFEKTIVNí VYUŽITí ICT VE VÝUCE – METODY, STYL A INTENZITA.....	588
4.2 PREDIKCE VÝVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A KOMPLEXNí VZTAHY V PROBLEMATICE POUŽívÁNí ICT	608
4.3 INTERNETOVÁ GRAMOTNOST A SES.....	618
5 ZÁJMOMÉ VZDĚLÁVÁNí, DOPLŇKOVÉ HODINY A MOTIVACE ŽÁKA VE VZTAHU K SES A VÝSLEDKŮM VE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	624
6 RŮSTOVÉ NASTAVENí MYSLI	632
7 DISTANČNí VZDĚLÁVÁNí	638
LITERATURA	646
PŘíLOHA 1	652

SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ

Sociální znevýhodnění a nepříznivé rodinné zázemí žáka

- Výsledky čtenářské gramotnosti nejsilněji souvisí s rodinným zázemím žáka (dále jako „SES“) a průměrným SES školy, kterou žák navštěvuje. Dále také s žákovou motivací k učení a jeho oblíbeností četby. Zajímavostí je, že oblíbenost četby má na výsledky žáků silnější efekt než individuální SES žáka. Navzdory silné souvislosti mezi vzdělávacími výsledky žáků a jejich rodinným zázemím lze pomocí účelných intervencí cílených např. na zvýšení motivace žáků či oblíbenosti četby u žáků zlepšit vzdělávací výsledky. Doporučit lze např. vhodně aplikované formativní hodnocení a poskytování kvalitní zpětné vazby k práci žáků.
- Žáci pocházející ze sociálně slabších rodin mohou ve školách, které mají vysoké průměrné SES, dosahovat srovnatelných výsledků s žáky, kteří pocházejí z rodin s vyšším SES. To znamená, že takovýto kolektiv dokáže „vytáhnout“ znevýhodněné žáky. Na druhou stranu žáci s vyšším SES dosahují zhruba podobných výsledků nezávisle na průměrném SES školy.
- Školy, v nichž žáci v průměru dosahují lepších výsledků, jsou ty, které spolupracují se zahraničními školami, pořádají muzikály, jsou vybaveny místnostmi pro vypracování úkolů, organizují debaťní kroužky, nabízejí zapojení v hudební kapele či pořádají další lekce a semináře nad rámec výuky. Nabídka zájmových činností, např. podpora debaťních či uměleckých kroužků, může představovat způsob, jak pomoci žákům ze znevýhodněných rodin. Tyto činnosti mohou zvyšovat v dnešní době potřebné dovednosti. Jedná se zejména o schopnost komunikovat, řešit problémy v týmu a srozumitelně sdělovat vlastní názor. Žákům, kteří nemají v domácím prostředí klid a potřebné vybavení k vypracování domácích úkolů, je vhodné nabídnout prostor k vypracování úkolů či učení přímo ve školách.

Well-being žáků

- Skóre čtenářské gramotnosti významně ovlivňuje i to, jak se žák ve škole cítí. Žáci se silným pocitem sounáležitosti se školou (v dané škole se cítí dobře, takzvaně tam zapadají) dosahují statisticky významně lepších výsledků. Silně pocíťovaná sounáležitost žáků se školou pomáhá rovněž kompenzovat negativní efekty nízkého SES.
- Významná je v tomto ohledu emoční podpora rodičů. Tento faktor mohou učitelé ovlivnit nepřímo tím, že identifikují žáky s negativními pocity (obavy, strach, smutek) a vhodnou komunikací s rodiči podpoří jejich pozitivní zapojení do emočního rozvoje jejich dětí.
- Ředitelé a učitelé by měli podporovat vztah ke škole například důrazem na olympiády, sportovní soutěže, aktivní zapojení do soutěží pořádaných zřizovateli (kraje a obce) tak, aby pomohli zvýšit pocit hrdosti žáků na danou školu. To se může projevit zvýšeným pocitem sounáležitosti se školou a lepšími průměrnými výsledky ve čtenářské gramotnosti dané školy.
- Dosažené skóre žáků, kteří se stali obětmi nejrůznějších podob šikany, je v průměru takřka vždy nižší než skóre žáků, kteří šikaně vystaveni nebyli. Vedení škol by mělo usilovat o vybudování vhodného školního prostředí, v rámci kterého k šikaně nedochází, nebo alespoň takového, aby se žáci nebáli s případnými problémy svěřit učitelům. Případné projevy šikany je nutné identifikovat v počáteční fázi a přijmout náležitá opatření, a to jak na straně oběti, tak i agresora.

Rušivé třídní klima

- Kooperace žáků a kooperativní klima ve třídě podporuje dosahování lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti. Silná soutěživost mezi žáky může naopak za určitých podmínek (horší třídní

klima) vést k horšímu skóre. Proto je vhodné do vyučovacích hodin zařazovat skupinovou práci žáků či dlouhodobější projekty, na jejichž řešení mohou žáci spolupracovat.

- Žáky vnímaná nízká disciplína ve třídě je spojena s nižším skóre dosaženým v testech čtenářské gramotnosti. S výsledky žáků se rovněž pojí vnímání rušivého třídního klimatu učitelů ve škole. S růstem průměrného souhlasu učitelů s tvrzením, že žáci v jejich výuce vyrušují, dosažené skóre klesá. Posílení disciplíny a omezení rušivých vlivů ve výuce (nepořádek, nepozornost, hluk apod.) může vést k lepším výsledkům ve čtenářské gramotnosti bez ohledu na velikost třídy, SES žáků či SES školy. Při plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je dobré volit kurzy a semináře zaměřující se na téma třídního managementu. Vhodné je též identifikovat učitele, kteří působí ve složitějších podmínkách, a přednostně nabízet takové kurzy právě jim.
- Časté absence žáků ve výuce jsou spojeny s nižším skóre dosaženým v testech čtenářské gramotnosti. Propad skóre lze zaznamenat napříč všemi skupinami SES žáka, SES školy a druhu školy. Na úrovni školy je žádoucí nastavit vhodné mechanismy pro včasnou identifikaci a následné efektivní řešení problému vysokých absencí. Zároveň je nutné správně identifikovat příčiny těchto absencí a dle toho individualizovat pomoc žákům. V případě potřeby lze navázat spolupráci se školním poradenským centrem či pedagogicko-psychologickou poradnou.

Vztah žáků a učitelů – adaptabilita potřebám žáků

- V testech čtenářské gramotnosti dosahují dívky v průměru vyššího skóre než chlapci. Avšak po zohlednění oblíbenosti čtení a času stráveného čtením nejsou rozdíly ve výsledcích dívek a chlapců statisticky významné. Je proto vhodné, aby učitelé individualizovali nabídku literatury a snažili se o budování pozitivního vztahu ke čtení zejména u žáků, kteří mají v této oblasti potíže.
- Skóre čtenářské gramotnosti žáků lze pozitivně ovlivnit zájmem učitele a nadšeným přístupem učitele k výuce, a to bez ohledu na SES žáka. I žáci s nižším SES mohou být pozitivně stimulováni k dosahování lepších výsledků ze čtení, pokud u svého učitele vnímají zájem a nadšení. Shodně jsou lepší výsledky žáků asociovány s jejich vnímáním toho, že jim učitel alespoň v určité míře přizpůsobuje výuku. Vyššího skóre také dosahují žáci, kteří deklarují, že se jejich učitel snaží stimulovat zapojení do výuky. Účelně by tak měla být v hodinách využívána diferenciací a individualizací výuky.
- S výsledky žáků je pozitivně asociována spokojenost učitelů s pracovním prostředím. V tomto směru by se tak jako prospěšné mohlo jevit vyvíjení aktivit směřovaných k vytváření příznivého prostředí škol.

Problematika využívání ICT

- Používání ICT pro potřeby výuky či k domácí přípravě žáků nemá jednoznačný přímý vliv na výsledky ve čtenářské gramotnosti. Negativně s výsledky souvisí obecné používání ICT ve škole a využívání ICT pro výuku v domácím prostředí. Klíčovým se proto jeví rovnoměrné využívání ICT ve výuce a přiměřené využívání ICT v mimoškolním prostředí.
- Efekt používání ICT ve výuce je ovlivněn vnímanou disciplínou a kooperací žáků ve třídě. Pokud disciplína a kooperativní prostředí chybí, používání ICT má spíše negativní efekt na výsledky žáků. Pokud je splněna podmínka disciplíny a kooperace, časté používání ICT má pozitivní vliv na výsledky žáků. Záleží tedy zejména na roli učitele a jeho schopnostech k vytvoření vhodného prostředí a účelného využívání technologií.

ÚVODNÍ INFORMACE K ŠETŘENÍ PISA

Mezinárodní šetření PISA (The Programme for International Student Assessment) je zaměřeno na zjišťování vzdělávacích výsledků patnáctiletých žáků, tedy žáků, kteří se v tomto věku zpravidla nachází na konci povinné školní docházky. Zjišťování výsledků probíhá ve třech oblastech, čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Posledního šetření se zúčastnilo celkem 79 zemí a ekonomických regionů. Hlavním organizátorem šetření je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Průběh šetření v České republice zabezpečuje Česká školní inspekce.

Šetření PISA se pravidelně opakuje ve tříletých cyklech, přičemž je v každém cyklu kladen zvýšený důraz na jednu ze tří uvedených gramotností. V posledním cyklu PISA 2018 představovala hlavní zjišťovanou oblast čtenářská gramotnost (viz níže). Zjištění z mezinárodních šetření jsou především hodnotná jako externí hodnocení na úrovni vzdělávacího systému.

Výběrový soubor žáků je v případě PISA konstruován za pomoci tzv. dvoustupňového stratifikovaného výběru. V první fázi výběru jsou náhodně vybírány školy vzdělávající žáky ve vymezené věkové kategorii. Ve druhé fázi jsou v rámci vybraných škol dále vybíráni testovaní žáci.¹ Vzhledem ke struktuře českého vzdělávacího systému to znamená, že vzorek testovaných žáků v PISA zahrnuje žáky z více druhů škol. Zjištění ze šetření jsou na úrovni České republiky reprezentativní pro cílovou věkovou populaci žáků. Dále lze výsledky zobecňovat na jednotlivé druhy škol a také na úroveň krajů pro patnáctileté žáky 9. tříd základních škol a víceletých gymnázií.

Šetření PISA je zaměřeno na patnáctileté žáky a všechna zjištění uvedená v sekundární analýze se vztahují výhradně k této věkové skupině. V České republice navštěvuje přibližně polovina patnáctiletých žáků 9. ročník základní školy nebo odpovídající ročník víceletého gymnázia a druhá polovina 10. ročník vzdělávání v prvním ročníku střední školy či odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia. Malý podíl patnáctiletých žáků se nachází v 7. nebo 8. třídě základní školy.

Šetření PISA 2018 bylo tvořeno odpověďmi žáků z žakovského dotazníku a odpověďmi ředitelů škol. Veškeré proměnné tak vyjadřují subjektivní vnímání daných faktorů žáky nebo řediteli. Odpovědi ředitelů jsou vždy na úrovni školy.

V rámci šetření se vedle administrovaných testů, prostřednictvím kterých získáváme informace o dosažených vzdělávacích výsledcích žáků, zjišťovaly také pomocí doprovodných žakovských a školních dotazníků další doplňující informace. Tyto informace jsou v rámci šetření propojitelné s dosaženými výsledky, což dovoluje získat rozsáhlé datové sady kombinující informace o vzdělávacích výsledcích žáků a dalších informacích. Dotazníky se zaměřovaly například na téma socioekonomického statusu žáků a jejich rodinného zázemí, well-beingu (životní pohody), třídního klimatu, vztahů mezi žáky a učiteli či využívání ICT.

Jedním z hlavních cílů textu je sekundární analýza získaných informací ze šetření PISA, tedy hlubší analýza vztahů mezi výsledky žáků v testu čtenářské gramotnosti a dalšími informacemi získanými za pomoci dotazníků. Původní datové soubory PISA byly navíc propojeny s domácím zjišťováním na téma distanční výuky, které bylo realizováno v souvislosti s vyhlášením nouzového stavu a uzavřením škol na jaře v minulém školním roce.

Za hlavní závisle proměnnou v sekundární analýze byl zvolen výsledek žáků ve čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost představovala hlavní testovanou oblast v posledním šetření. Pro účely šetření byla čtenářská gramotnost vymezena jako: „Schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ Výsledky jsou v rámci šetření standardizovány na hodnotu 500 a jedna směrodatná odchylka odpovídá 100 bodům.

¹ Bližší informace o sestavení výběrového souboru je možné nalézt v Technické zprávě (PISA 2018 Technical Report).

TEORETICKÁ VÝCHODISKA SEKUNDÁRNÍ ANALÝZY A TEMATICKÉ ČLENĚNÍ

Hlavním cílem sekundární analýzy mezinárodního šetření PISA 2018 je hledání faktorů ovlivnitelných autoritami českého vzdělávacího systému, tj. zejména *Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy* a *Českou školní inspekcí*, ale zejména řediteli škol a samotnými učiteli, které mohou souviset s výsledným skóre žáků v testech přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti, a to i přes působení elementárních faktorů, jakým je např. socioekonomický status (Marjoribanks 1979 a 2002; Blossfeld, Shavit 1993; Willms 1999; Mullis et al. 2000; Noel, de Broucker 2001; Sirin 2005; Perry, McConney 2010; Straková 2007 a 2010; Straková, Simonová 2015; Dvořák, Straková 2016), ale i jiné sociodemografické charakteristiky, jako např. pohlaví žáků (Hrabal 1992; Šmídová, Janoušková, Katrňák 2008; Gibb, Fergusson, Horwood 2008; Kekule, Žák 2009; Smetáčková 2013; Matějí, Smith 2014) nebo jejich motivovanost související rovněž s motivovaností učitele (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Roth et al. 2007; Kocabas 2009; Korbel, Paulus 2017).

Předkládaná sekundární analýza PISA 2018 se podrobně zaměřuje na několik dílčích oblastí, tedy vliv vybraných faktorů na úspěšnost žáků v mezinárodním testování čtenářské gramotnosti. První kapitola – *Well-being žáků a vliv na výsledky ve čtenářské gramotnosti* – se zaměřuje na tzv. osobní pohodu žáků. Pojem osobní pohody v sobě zahrnuje mnohé oblasti. V rámci vzdělávání se jedná o přístup k žákům, který už není zaměřený pouze na akademický výkon a studijní výsledky, ale na celkové rozpoložení žáka, které v sobě zahrnuje také osobní pocit psychické spokojenosti i celkové spokojenosti s vlastním životem. Jedná se tak o přístup ve vzdělávání, který se rovnoměrně soustředí na rozvoj nejen kognitivních schopností žáků, ale současně také na schopnosti emoční a sociální (OECD 2015). To je důležité zejména proto, že žáci pociťující vyšší míru osobní pohody se obvykle vyznačují vyšším sebevědomím, vyšší osobní spokojeností s navštěvovanou školou i se životem, vyšší motivovaností, ale také kvalitnějším vztahem s jinými lidmi (Giedd, Keshavan, Paus 2008; Park 2004). Sekundární analýza PISA 2015 již pozitivní vztah mezi spokojeností se životem a žakovským výkonem potvrdila.

Osobní pohoda žáků vychází z dobrého školního prostředí a mnohdy již ze samotných vztahů, které panují mezi učitelem a žákem (Choi 2018). Stejně jako mají dobré vztahy učitele a žáků vliv na žakovskou motivaci k učení, mají vliv také na osobní pohodu žáků (viz např. Ruus et al. 2007). Tato osobní pohoda souvisí nepochybně také se socioekonomickým postavením rodiny. Žáci z rodin s nižším socioekonomickým statusem bývají např. ve větší míře zastoupeni v nevýběrových třídách (Straková 2010), což může subjektivní pocit osobní pohody žáka narušit. Český vzdělávací systém se ukazuje podle některých odborníků jako velmi selektivní, a to v důsledku raných rozřazovacích testů v jazykových třídách nebo přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia (Straková 2007). Socioekonomické zázemí rodiny se projevuje také v přítomnosti vyhovujícího studijního prostředí, kdy žáci z rodin s nižším SES často takové prostředí postrádají. To souvisí také se skutečností, že v rodinách s nižším SES často dosahují rodiče nižšího vzdělání, což se projevuje nižším přenosem motivace k učení na děti, konkrétně např. nižším zájmem o čtení (viz např. Shu et al. 2002; Torppa et al. 2007). Co naopak zvyšuje osobní pohodu žáků? Jedná se např. o blízké vztahy s rodiči a zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí, budování sociálních vztahů s přáteli, spolužáky a v rámci školy s učiteli apod. Dále pravidelné volnočasové aktivity (sportovní a jiné zájmové činnosti), u nichž se prokázal pozitivní vliv na míru psychické i sociální vyspělosti žáků (Fletcher, Nickerson, Wright 2003) a současně také pozitivní dopad na vyhýbání se škodlivým vlivům narušujícím osobní pohodu, jako je užívání návykových látek (Eccles et al. 2003). Zřejmá je tedy skutečnost, že osobní pohoda žáků je velmi komplexní a je utvářena mnoha působícími faktory, kdy škola je pouze jedním z nich.

Následující dvě kapitoly – *Rušivé třídní klima a jeho vliv na výsledky ve čtenářské gramotnosti* a *Vztahy mezi žáky a učitelem – adaptabilita potřebám žáků* – se zabývají tím, jaký vliv mohou mít na úspěšnost testovaných žáků faktory spojené s prostředím školní třídy. Konkrétně se v prvním případě jedná o faktor rušivého třídního klimatu, respektive jeho vliv na úspěšnost žáků v mezinárodním šetření PISA 2018, a v druhém případě o problematiku vztahů mezi učiteli a žáky, zejména pak se zaměřením na adaptabilitu učitele specifickým potřebám žáků.

Školní třída je pro každého jednotlivce sociální skupinou, se kterou se setkává již v raném dětství. Společně s rodinou je škola druhou nejdůležitější sociální skupinou, jež formuje názory a postoje dětí a významným způsobem ovlivňuje život žáků. Role školy a zejména školní třídy v procesu socializace dětí je tradiční součástí pedagogického výzkumu (podrobněji např. Slaměník, Výrost 1997; Helus 2004; Husén, Tuijnman, Halls 1992; Havlík, Halászová, Prokop 1996; Kohoutek 2002). Je obecně uznávaným předpokladem, že struktura a složení třídy mohou ovlivňovat úspěšnost žáků, respektive výsledky, jakých tito žáci dosahují v mezinárodních testováních (Průcha 2002). Uvedené faktory jsou součástí tzv. edukačního prostředí třídy. Edukační prostředí třídy je tvořeno jednak fyzikálními faktory (sem spadá například osvětlení, prostorová dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn a podobně) a jednak psychosociálními faktory (sem spadají sociální klima, tedy dlouhodobé a stabilní vztahy ve třídě, a dále třídní atmosféra, která je tvořena krátkodobými interakcemi mezi členy třídy) (Průcha 2002; Lašek 2001). Právě ony psychosociální faktory a zejména sociální klima třídy jsou z hlediska žákovské úspěšnosti těmi z nejpodstatnějších. Sociální klima je totiž utvářeno vzájemnými vztahy mezi učitelem a žáky. Proč je faktor třídního klimatu z hlediska úspěšnosti žáků základních škol tak důležitý? Platí, že třídy s lepším klimatem se vyznačují obecně lepšími a osobnějšími vztahy mezi učiteli a žáky, a jsou tudíž i lepším pracovním prostředím pro výuku (podrobněji viz Hadj-Mousová 2012). Vzájemné vztahy v třídním kontextu pak budou logicky ovlivňovat i výkon žáků, a to v pozitivním smyslu v případě dobrého pracovního prostředí a dobrých vzájemných vztahů. Naopak rušivé třídní klima, které se bude mimo jiné projevovat špatnými vztahy nejen mezi žáky samotnými, ale současně také mezi žáky a jejich učitelem, budou s nejvyšší pravděpodobností mít na úspěšnost žáků vliv negativní. Vyrušující a nezvladatelní žáci mohou navíc snižovat motivovanost učitele.

S výše uvedeným souvisí velmi úzce také další proměnná, kterou je velikost třídy. Přestože je velikost třídy z hlediska ideálního počtu žáků dlouho diskutovaným tématem, nepanuje obecná shoda na tom, jaký počet je pro výuku nejefektivnější. Obecně panuje předpoklad, že menší třídy poskytují učitelům lepší podmínky a zázemí pro vybudování silnějších vztahů s žáky a možnosti individuální spolupráce s žáky, tedy i reakci a adaptabilitu na jejich specifické potřeby. Výuka v menších třídách se rovněž vyznačuje nižší mírou rušivého chování mezi žáky. Nelze však s jistotou říct, že nižší počet žáků ve třídě znamená automaticky lepší studijní výsledky. Velmi důležitým faktorem je zde osoba učitele a to, zda dokáže výhody menší třídy efektivně využít a zvýšit tak úspěšnost žáků těchto tříd (Graue et al. 2007; Finn, Wang 2002; Anderson 2002; Lazear 1999).

Další kapitola – *Problematika využívání ICT ve výuce a její vliv na výsledky žáků* – se věnuje jednomu z aktuálně nejvíce diskutovaných témat v rámci moderního vzdělávání, a tím je využívání informačních a komunikačních technologií (ICT). I přes zřejmý potenciál, který ICT nabízí nejen z hlediska ztraktivnosti výuky pro žáky, ale také z hlediska efektivnosti ve vzdělávání, se současné studie věnující se problematice ICT ohledně vlivu těchto technologií ve výuce neshodnou (viz např. Liu 2004; Reynolds, Treharne, Tripp 2003; Underwood 2004; Wellington 2005). Pozitivní dopad zařazení ICT do výuky ukazuje např. studie Chandra, Lloyd 2008. Už dřívější studie České školní inspekce naznačily, že pozitivní vliv ICT se neprojeví automaticky ani při co největší míře využívání ICT ve výuce, ani při absolutním nevyužívání. Ideální tak bude zřejmě střední cesta, tedy umírněné využívání ICT ve výuce a rovněž při domácí přípravě žáků na ni (ČŠI 2016; Kadíjevich 2015). Z hlediska toho, jakou formou jsou ICT využívány, můžeme shrnout dva základní faktory vztahující se k této problematice. Prvním je frekvence využívání ICT jak při výuce, tak při domácí přípravě, a druhým pak skutečnost, k čemu jsou ICT využívány. To potvrzují i některé studie, když docházejí k závěrům, že umírněné využívání prvků ICT v domácí přípravě na výuku je asociováno s pozitivním efektem na výsledky žáků. Pokud jsou ovšem prvky ICT doma žákům volně dostupné a jsou využívány spíše k zábavě, jejich efekt bude spíše negativní (viz např. Fuchs, Woessmann 2004).

Jisté je, že v důsledku pokroku a rozvoje ICT obecně dochází současně k nárůstu ve využívání těchto technologií ve výuce (Livingstone 2012; Becta 2009a; Becta 2009b; Korte, Husing 2006; Sheard, Ahmed 2007). Mezi nejčastěji využívané prvky patří osobní počítač nebo notebook včetně internetového připojení, audiovizuální technika, interaktivní tabule a v případě matematiky samozřejmě kalkulačky. Zejména počítače s internetem už jsou na většině škol běžným standardem. Jako problematický se v této souvislosti může ukázat faktor učitele, respektive skeptický postoj k moderním technologiím nebo např. nedostatek metodických kompetencí a dovedností pro efektivní využití ICT ve výuce. Zejména starší učitelé mohou mít obavy z využívání ICT, a to z důvodu nedostatečných znalostí a nízkého povědomí o možnostech, které tato

technika nabízí. To je často důsledkem neschopnosti držet krok s technologickým vývojem, což se projevuje i v České republice. Řešení by mohlo skýtat další vzdělávání učitelů, které bude zaměřeno primárně na oblast ICT (Robová 2012; Burill et al. 2002; Kastberg, Leatham 2005; Nocar 2003). I tady je však potřeba zvážit motivaci učitele, která je pro úspěšné zařazování ICT do výuky důležitá. V kontextu testování PISA, které se zaměřuje na populaci patnáctiletých žáků, je na místě zmínit, že tato věková skupina vyrůstající v době moderních technologií je často v tomto ohledu zdatnější než někteří učitelé, což může na tyto učitele působit negativně.

Čím konkrétně tedy může zavádění ICT přispět z hlediska zkvalitňování výuky? Jedná se především o větší míru aktivizace žáků nebo zvýšení názornosti a efektivity výuky. K tomu je ovšem potřeba, aby byla škola a zároveň učitelé schopni vytvořit takové prostředí pro výuku, v němž budou využívány různé formy ICT tak, aby docházelo k většímu dobrovolnému zapojení žáků do výuky. V tomto kontextu je také nutné přizpůsobit tradiční učivo nové situaci (Cihlár 2008; Robová 2012). Nesmíme však směřovat k takovému extrému, že budou prvky ICT využívány nadbytečně i v případech, kdy je to zcela zbytečné. V reakci na uvedenou situaci se v posledních letech na některých základních školách začaly zavádět tzv. digitální třídy, jež měly za cíl integrovat moderní prvky ICT do výuky a následně monitorovat přínos těchto prvků ve výuce s ohledem na výsledky žáků. Digitální třídy jsou specifické tím, že jsou zaměřeny právě na digitální formu výuky. Ačkoliv se jedná o poměrně nedávný projekt, výsledky výzkumu fungování a přínosů digitálních tříd už nyní ukázaly, že žáci jsou v takových třídách zpravidla motivovanější a aktivnější. Jak ukázaly už předchozí sekundární analýzy, motivace žáků je pro další vzdělávání a vyšší úspěšnost nezbytná.

Následující kapitola – *Zájmové vzdělávání, doplňkové hodiny a motivace žáka ve vztahu k SES a výsledkům ve čtenářské gramotnosti* – se v rámci sekundární analýzy PISA 2018 zaměřuje na několik dalších dílčích témat, jež lze vnímat v kontextu socioekonomického statusu žáka nebo jeho skóre dosaženého v testech gramotnosti. Konkrétně se jedná o zájmové vzdělávání na školách, schopnost a ochotu škol poskytovat žákům doplňkové hodiny, které mohou potenciálně pomoci žákům v dosahování lepších výsledků v testech gramotnosti a v neposlední řadě o motivaci žáka k učení a úspěchu ve škole. Motivace žáků k učení je bezpochyby jedním z nejdůležitějších předpokladů pro dosahování dobrých studijních výsledků (Pavelková, Hrabal, Hrabal 2010). Zdrojů žakovské motivace lze nalézt mnoho: od osobní motivace učit se a sebezvojit přes motivaci pocházející od rodiny či přátel až po motivaci stimulovanou učitelem. Některé studie prokázaly pozitivní vztah mezi osobní motivací učitele a jejím vlivem na osobní motivaci žáků vzdělávat se (Roth et al. 2007) nebo při aplikaci stylu výuky zaměřeného na žáka (Hein et al. 2012). Obecně lze rozdělit motivaci na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace žáka vychází z něho samotného, jeho vlastní motivace k učení a sebezvoji, a je tudíž považována za tu účinnější. Někteří autoři tvrdí, že vnitřně motivovaní žáci vykazují lepší studijní výsledky, na výuku se více připravují a obecně vnímají školu pozitivněji (Lokšová, Lokša 1999). Vnější motivace je naopak stimulována vnějšími motivy, jako jsou např. školní známky nebo forma odměn či trestů. Žáci s převládající vnější motivací k učení jsou úzkostnější, hůře se přizpůsobují školnímu prostředí, mívají nižší sebevědomí a hůře se vyrovnávají se školními neúspěchy než žáci, u nichž převažuje motivace vnitřní (Lokšová, Lokša 1999). Důležitost motivace na straně žáků ukazují už předchozí sekundární analýzy mezinárodních šetření.

S motivací souvisí rovněž zájmové vzdělávání, kdy různé zájmové a mimoškolní aktivity mohou pozitivně působit na vztah žáků ke čtení, a tedy i zvyšování čtenářské gramotnosti. Obecně pomáhají volnočasové aktivity organizované školou nebo jinými institucemi k odkrývání zájmů a rozvoji nadání u dětí, stejně jako pomáhají utvářet pozitivní vztah k dalším způsobům vzdělávání mimo školní docházku (Hofbauer 2004). Jak bylo upozorněno již výše, velmi silným prediktorem čtenářské gramotnosti je socioekonomický status rodiny. Rodiny s nižším SES mají zpravidla méně kladný vztah ke čtení, mají doma méně knih (Shu et al. 2002; Torppa et al. 2007) a jejich děti budou pravděpodobně méně navštěvovat různé mimoškolní a volnočasové kroužky. Zájmové vzdělávání je významnou součástí vzdělávání dětí, neboť přispívá ke komplexnímu rozvoji jedince a socializačnímu procesu, který probíhá mimo rodinu a školu, tedy v různých sociálních skupinách.

Další kapitola – *Růstové nastavení mysli* – už dle názvu shrnuje podrobnější zkoumání tohoto konceptu. Růstové nastavení mysli neboli růstové myšlení může zahrnovat vše od individuální vnitřní motivace žáka přes jeho sebedůvěru, cílevědomost až po vnímání sama sebe z pohledu schopností, kompetencí a vrozené inteligence. V šetření PISA 2018 se sekundární analýza zaměřuje na řadu těchto dílčích konceptů v různých

kapitolách. Růstové myšlení v rámci vzdělávání obecně stojí na předpokladu, že individuální schopnosti a talent se mohou vhodně zvoleným postupem systematicky rozvíjet. Oproti tomu stojí koncept fixního myšlení, který je založený na předpokladu, že talent a schopnosti jsou vrozené (Dweck 2006). Dle rozsáhlého výzkumu Carol Dweck (2006) se ukázalo, že studenti s fixním myšlením hůře čelí výzvám, snadněji se vzdávají a raději volí snadnější cestu, kde uspějí. Naopak studenti s růstovým myšlením se učí i pracují efektivněji, nebojí se velkých výzev a jsou odolnější vůči případnému selhání. V důsledku toho pak studenti s růstovým myšlením dosahují lepších studijních výsledků.

Přínosy aplikace růstového myšlení byly prokázány v mnoha dalších studiích napříč jednotlivými stupni vzdělávání, ať už se jedná o základní školy, kde přechod k metodám podporujícím růstové myšlení vedl k lepším výsledkům v matematice (Good, Aronson, Inzlich 2003), nebo o vysoké školy, kde takové techniky vedly ke zlepšení výsledků u minoritních afroamerických studentů v USA (Aronson, Fried, Good 2002; Boaler 2013). Některé studie prokázaly pozitivní vliv růstového myšlení na studijní výsledky napříč žáky pocházejícími z rodin s různým socioekonomickým zázemím, kde sice žáci z chudších rodin měli tendence následně udržet tento způsob smýšlení méně často než žáci z bohatších rodin (Claro, Paunesku, Dweck 2016), přesto se ale aplikace růstového myšlení do vzdělávání může jevit jako jeden z nástrojů, jak zmírnit vliv SES na studijní výkony žáků. Problematické u upřednostňování růstového myšlení však může být to, že sami učitelé nejsou mnohdy zbehlí v tomto typu smýšlení, a neumí tedy efektivně aplikovat postupy pro jeho rozvoj ani u samotných žáků. Vhodným postupem by tak bylo nejprve rozvíjet růstové myšlení u učitelů, aby byli schopni sami sebe vnímat také jako studenty, kteří se mohou učit a zdokonalovat v tomto směru bez ohledu na věk. Prostor pro rozvoj růstového myšlení nabízejí v současné době především alternativní výukové metody, které se často zaměřují právě na rozvoj specifických nadání žáků.

Poslední kapitola – *Distanční vzdělávání* – se věnuje velmi aktuálnímu tématu. Diskuse ohledně distančního vzdělávání nebyla nikdy v popředí zájmu, což se ovšem změnilo s příchodem koronavirové krize a plošným uzavřením všech škol v České republice. Převedení kompletní výuky do distanční formy přineslo pro školy, učitele, ale i rodiny žáků a studentů mnoho výzev. Na jednu stranu lze v distančních formách výuky nalézt mnoho pozitiv, jako je využívání nejrůznějších moderních a on-line nástrojů či platform pro vzdělávání, které dosud mnoho učitelů ve větší míře nevyužívalo. Na druhou stranu se však jedná o obrovskou zátěž pro rodiny žáků, které byly ze dne na den v podstatě postaveny do role učitelů. Distanční výuka vyžaduje v rodinách pevný režim a kontrolu zvláště mladších žáků ze strany rodičů, tito žáci se však mohou potýkat s problémy vztahujícími se k sociální izolaci. Jak bylo řečeno již výše, škola a třída hrají v životě dětí zásadní socializační úlohu a působí tak pozitivně na sociální rozvoj dětí. Problematická se může jevit také technická stránka spojená s distančním vzděláváním, kdy mnoho rodin doma nemá internetové připojení nebo nevlastní odpovídající techniku (jako tablet nebo osobní počítač) a žáci z takových rodin proto mají k výuce ztížený přístup.

Jaké širší dopady z hlediska úspěšnosti českých žáků v mezinárodních šetřeních či obecně ve studijních výsledcích distanční výuka přinese, to se můžeme zatím pouze dohadovat. Už v současnosti se však objevuje mnoho studií a průzkumů zaměřených právě na distanční výuku, její specifika, nedostatky nebo vliv na žáky i učitele. Česká školní inspekce se od roku 2020 rovněž zabývá touto problematikou a publikovala již několik dílčích zpráv (viz např. ČŠI 2020; ČŠI 2021). V období, kdy byla zpracovávána tato zpráva, realizovala ČŠI tematické šetření problematických aspektů distančního vzdělávání. Odpovědi ředitelů škol bylo možné propojit s daty šetření PISA 2018, avšak pouze na úrovni školy a v odlišném časovém okamžiku (rozdíl cca 2 roky). Cílem této kapitoly je tedy pouhé doplnění informací tematické zprávy u některých otázek pomocí diferenciací dat dle SES školy.

JAK ČÍST SEKUNDÁRNÍ ANALÝZU: METODOLOGIE A POUŽITÉ METODY ANALÝZY



Agregace na úroveň krajů je prováděna jen u žáků 9. ročníku základních škol a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií.



V rámci sekundární analýzy byly použity metody statistické analýzy běžně využívané v pedagogických a sociálních vědách. Mezi tyto patří deskriptivní statistiky s tříděním prvního a druhého stupně, které poskytují souhrnné informace o dílčích proměnných a jsou tak základem pro provedení pokročilých analýz a sestavení komplexních modelů. Ve velké míře jsou využívány grafickou formou (graf chybových úseček) znázorněné analýzy rozdílů v průměrech (t-test, ANOVA), sloužící k porovnávání statistické podobnosti průměrů mezi skupinami žáků.



Indexy a další proměnné, které jsou v rámci PISA měřeny na kardinální škále, byly pro účely deskriptivní statistiky rozděleny na jednotlivé kategorie za pomoci metody *Jenks Natural Breaks*, která slučuje sousedící hodnoty do skupin (klastřů) vyznačujících se minimalizací odchylky od průměru dané skupiny, zatímco mezi jednotlivými skupinami zachovává maximální rozdíly. Hranice kategorií proto respektují přirozeně se vyskytující rozdíly mezi shluky (skupinami) dat na kardinální škále. Pro každý index jsou nicméně hranice specifické a nelze je zobecnit. Princip fungování metody *Jenks Natural Breaks* je vizuálně znázorněn v příloze této zprávy.



Pro zjištění komplexnějších vztahů je používáno hierarchické regresní modelování na dvou úrovních (žák a škola). Regresní model je statistickou technikou, která dovoluje zjistit „efekt“ (ve smyslu asociace) konkrétní proměnné očištěné o efekt dalších proměnných, které byly do modelu zahrnuty. Hierarchické regresní modely jsou využívány oproti jednoduché lineární regresi s ohledem na hierarchickou strukturu analyzovaných datových souborů (stát → škola → třída → žák), a to z toho důvodu, že jednoduchá lineární regrese není schopna korektně vyhodnotit statistickou významnost a vztahy mezi proměnnými v hierarchické struktuře dat (viz Gelman a Hill 2007; Gelman, Hill, a Vehtari 2020).



Modely byly testovány s náhodnou konstantou na úrovni školy, proto jsou v textu zobrazeny modely s druhou úrovní odpovídající škole. Jednodušší i složitější vztahy testované regresními modely jsou interpretovány za pomoci vizuálního znázornění grafu regresních koeficientů. Body znázorňují regresní koeficient, chybové úsečky pak méně striktní 90% konfidenční interval. Veškeré proměnné byly standardizovány do jednotky směrodatné odchylky, aby bylo možno srovnat sílu asociačního vztahu napříč proměnnými.



Jednotlivé faktory vstupují do modelů a komplexnějších multivariačních analýz jako indexy, které jsou přímo tvořené odborným týmem PISA. Jednotlivé indexy jsou v závorce uvedeny kódem z datového souboru a z technické zprávy OECD k PISA 2018.



Proměnné žakovského dotazníku vstupují do regresních modelů ve dvou úrovních. Individuální úroveň žáka (první úroveň), agregovaný průměr žakovských odpovědí na úrovni školy (průměr). Je důležité zdůraznit, že jedna proměnná může měřit odlišné jevy na úrovni žáka oproti agregované úrovni školy.



Vlivy některých faktorů na výsledky žáků mohou být ovlivněny přítomností či absencí dalších proměnných, které s těmito faktory souvisejí. Proto kombinujeme jednoduché deskriptivní techniky s komplexnějšími multivariačními statistickými modely.



Využita jsou data propojení modulu TALIS-PISA link, který vznikl spojením PISA s mezinárodním šetřením TALIS, které mapuje zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů. V modulu TALIS-PISA link byly stejně jako v samotném šetření PISA zapojeny druhy škol, v nichž studují patnáctiletí žáci – základní školy, víceletá gymnázia, čtyřletá gymnázia, maturitní obory středních odborných škol, nematuritní obory středních odborných škol. Z hlediska škol zapojených v České republice do modulu TALIS-PISA link se jednalo o výběr škol vycházející z PISA 2018. Z celkem 330 škol zapojených v České republice do PISA 2018 bylo do modulu TALIS-PISA link vybráno mezinárodním konsorciem 173 škol a bezmála 4 000 žáků. Proměnné (odpovědi učitelů) z modulu TALIS-PISA link byly agregovány na úroveň školy (zprůměrovány) a do analýz vstupují vždy na druhé úrovni školy.



Veškeré analýzy jsou prováděny s odpovídajícím vážením dat. Pro přípravu, kódování, propojování a základní analýzu dat byly využity softwarové programy *IDB Analyzer* a *IBM SPSS Statistics*. Pro pokročilejší analýzy a hierarchické regresní modelování byly využity programy *Stata*, *R* (vizualizace) a *Mplus* (kontrola výsledků z *R*, testování robustnosti při imputaci chybějících hodnot, práce s plausibilními hodnotami). Příslušné metodologické a odborné statistické pojmy nalezne čtenář v příloze, stejně jako vysvětlení interpretace grafů, korelačních matic a regresních modelů.



V případech, kde se v textu sekundární analýzy při interpretaci kombinovaných grafů hovoří o rozdílech mezi žáky různých druhů či typů škol a kde je obtížné dodržovat terminologii vymezenou zákonem (§7 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, a souvisejících prováděcích předpisů), využívá text z důvodu zachování jednoduchosti a přehlednosti pouze termín „druh školy“. V případech, kdy se v textu hovoří zřetelně o rozdílech mezi žáky definovaných typů škol (např. typy škol dle SES), je ponechán termín „typ školy“.

Všechny výsledné vztahy je možno chápat pouze ve smyslu asociací či korelací mezi zkoumanými faktory a výsledným skóre žáka v dané testované gramotnosti. Z charakteru šetření PISA 2018, kdy se jedná o srovnání žáků v jeden časový okamžik a kdy se v řadě případů jedná o proměnné zjišťované pomocí dotazníku a zachycující často jen deklarované chování respondenta, nelze vyvozovat žádné příčinné souvislosti.

Při popisu regresních modelů a v následném shrnutí analýzy „efekt proměnné“ znamená pouze pozitivní nebo negativní asociaci při interpretaci regresního koeficientu, v žádném případě „efekt proměnné“ nelze interpretovat jako kauzální vztah.

Důvodem je výzkumný design studie PISA.

ZÁKLADNÍ ZJIŠTĚNÍ

Tato kapitola ukazuje základní zjištění a ukazuje základní vztahy mezi faktory, které v České republice tradičně ovlivňují výsledky ve vzdělávání. Vyjma tradičních indikátorů, např. socioekonomického statusu a běžných třídících faktorů (jako pohlaví, věk aj.), šetření PISA 2018 pracuje s mnoha specifickými indexy konstruovanými z otázek pokládaných žákům, ev. ředitelům, jejichž konstrukce a základní vysvětlení toho, co vlastně měří, bude součástí každé kapitoly, ve které se s těmito indexy bude pracovat.²

Vztah k četbě (JOYREAD)

"Čtu, jen když musím."
"Četba patří k mým oblíbeným koníčkům."
"Rád/a si o knihách povídám s jinými lidmi."
"Četba je pro mě ztrátou času."
"Čtu jen proto, abych získal/a potřebné informace."

Index měřící vztah žáků k četbě, konstruovaný z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější a kladnější vztah k četbě žák má a naopak.

Orientace na cíl (MASTGOAL)

"Mým cílem je naučit se toho co nejvíc."
"Mým cílem je dokonale zvládnout učivo probírané v hodinách."
"Mým cílem je co nejlépe pochopit probírané učivo."

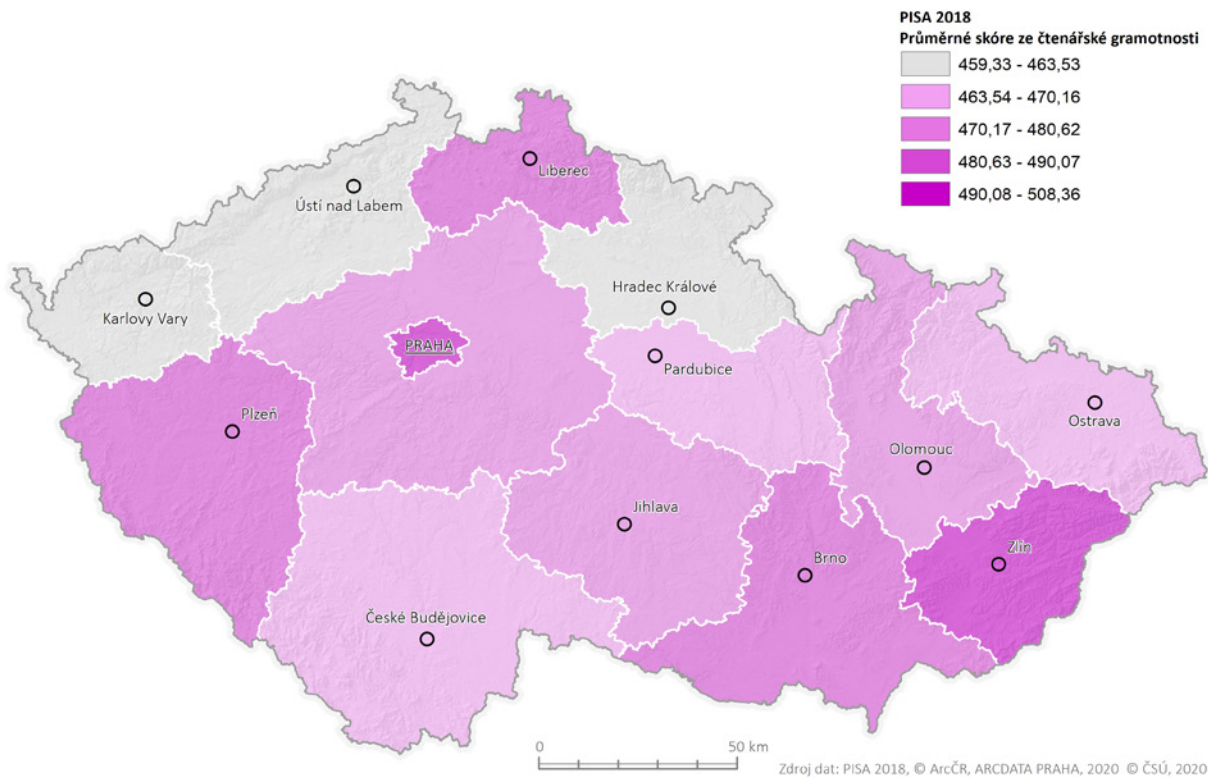
Index sledující míru orientace žáka na vzdělávací cíl. Konstruován je ze tří otázek.

Vyšší hodnoty indexu značí cílevědomějšího žáka.

Nejdříve začneme popisem výsledků v krajích. Výsledky z krajské úrovně je potřeba interpretovat s opatrností. Metodika sběru dat v šetření PISA není ideální pro zobecňování na úroveň krajů. Důvodem je jejich relativně vysoký počet, v jehož důsledku také připadá relativně nízký počet případů (žáků a škol) na jednotlivé kraje, zejména ty menší. Mapa 1 ukazuje průměrné bodové skóre ze čtenářské gramotnosti, kdy tradičně lepších výsledků dosahují kraje, které jsou bohaté i co se týče socioekonomického rozvoje, jako je hlavní město Praha či Jihomoravský a Zlínský kraj.

² Popisy indexů volně převzaty z oficiálních materiálů OECD.

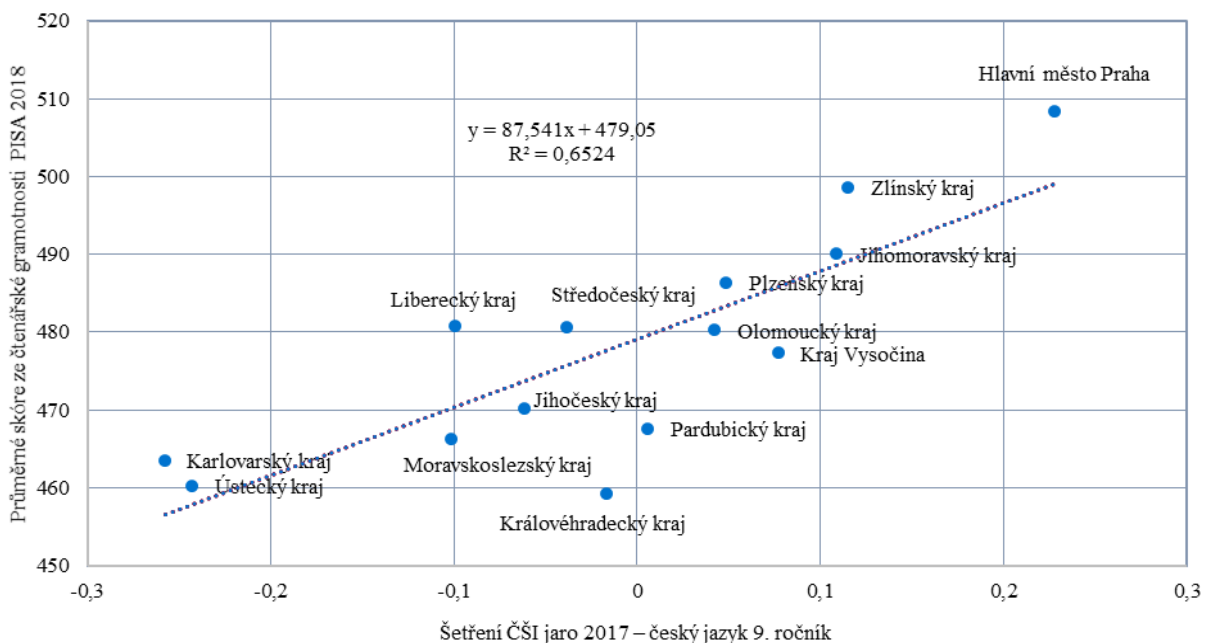
MAPA 1 | Průměrné bodové skóre ze čtenářské gramotnosti v krajích



Poznámka: Žáci devátých tříd a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií.

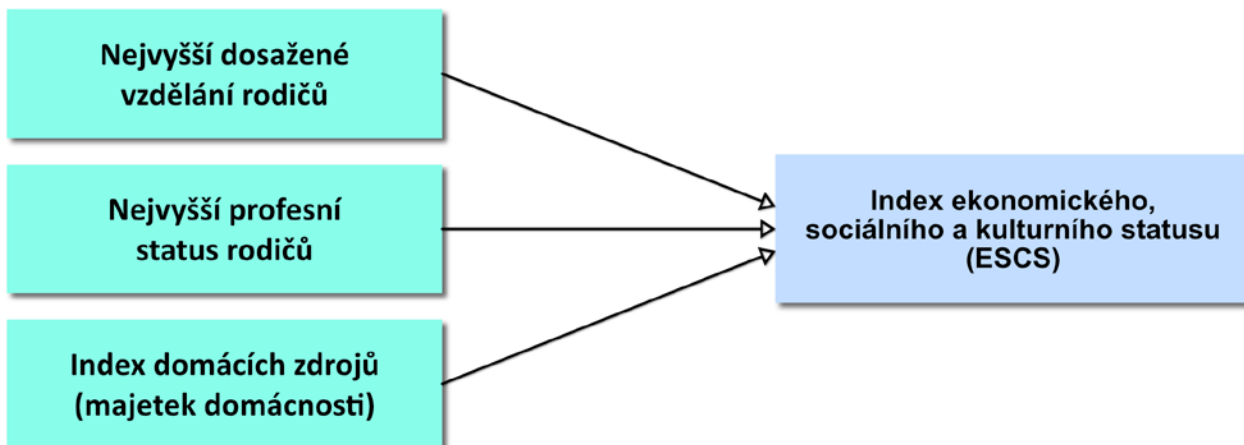
Některé kraje dosáhly lepšího hodnocení než v minulých vlnách PISA či v jiných šetřeních, jako třeba PIRLS 2016. Naopak některé dopadly hůře. Protože se nejedná o plošné šetření, ale o výběrový soubor, ukazujeme i bodový graf, kdy výsledky PISA 2018 jsou vztaženy k výsledkům žáků z českého jazyka z plošného testování. Přestože se jedná o jiný typ testování, vztah je silný a ukazuje, že zde máme dlouhodobě kraje, které dosahují nadprůměrných nebo podprůměrných výsledků.

GRAF 1 | Srovnání výsledků PISA 2018 s šetřením ČŠI 2017



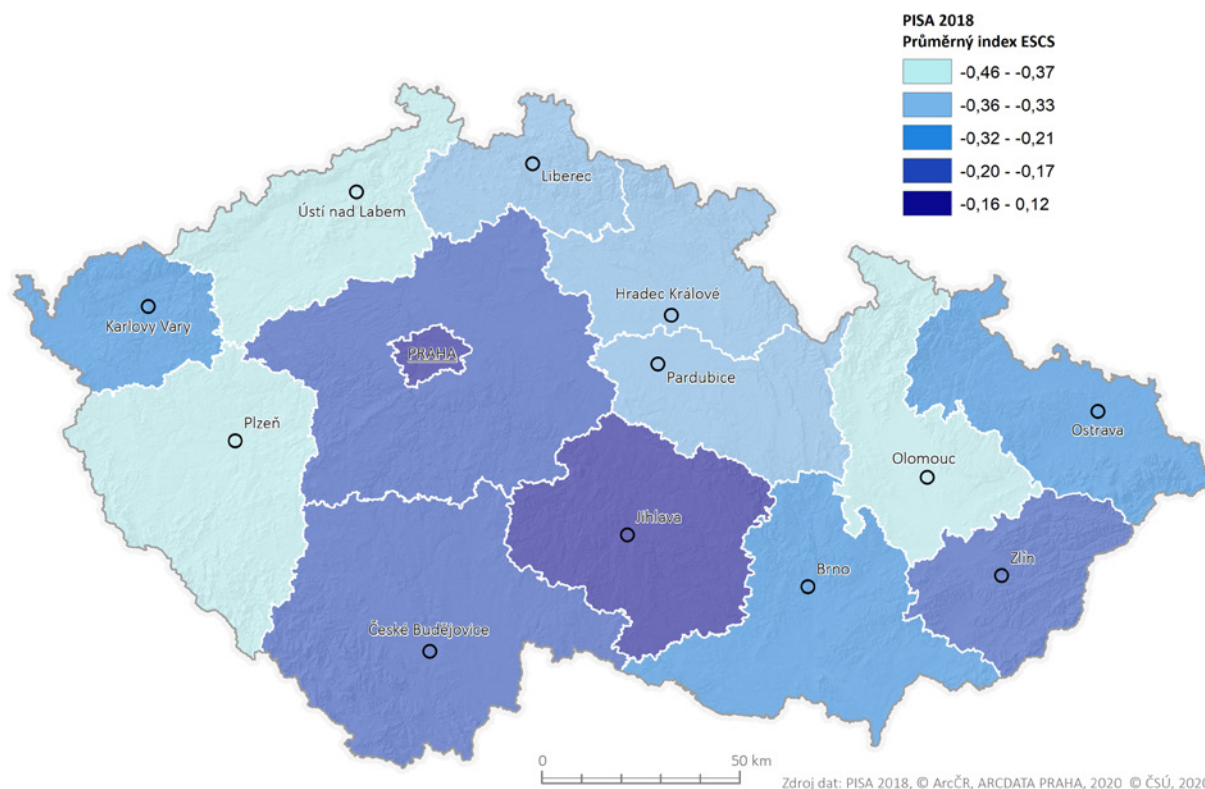
Zdroj: Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. tříd ZŠ

Výsledky žáků v různých gramotnostních oblastech jsou v České republice dominantně ovlivněny rodinným zázemím žáka a jeho socioekonomickým statusem (SES), dále pak skladbou školy z hlediska socioekonomického zázemí žáků navštěvujících školu. V rámci šetření PISA se jedná o index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS). Konstrukce indexu je zobrazena ve zjednodušeném schématu níže, kdy dominantní složkou je vzdělání a profesní status rodičů, dále pak majetek domácnosti (celá řada otázek v dotazníku na vlastnění daných předmětů/věcí). Index bývá tradičně nejnižší v Ústeckém, Karlovarském a Moravskoslezském kraji. Nízký je i v kraji Olomouckém a Plzeňském.

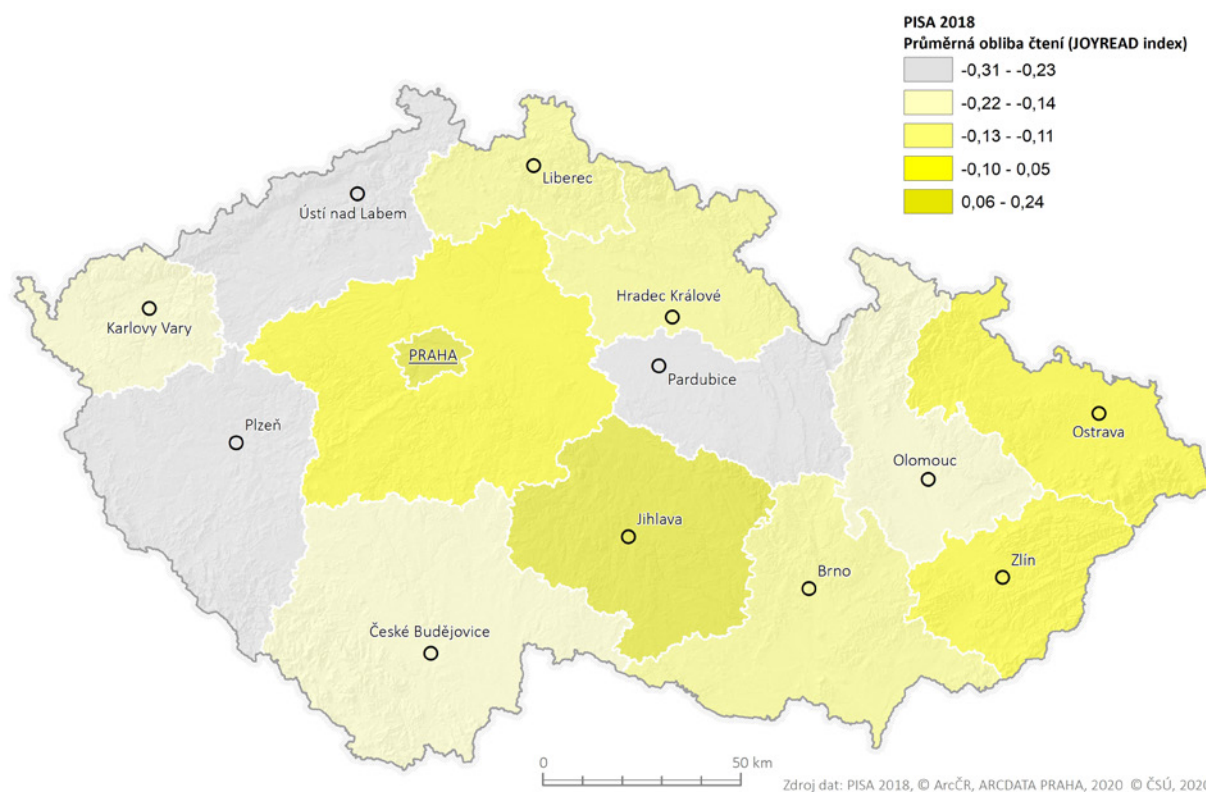


Zdroj: Technická zpráva PISA 2018; zjednodušeno autory

MAPA 2 | Index ESCS v krajích

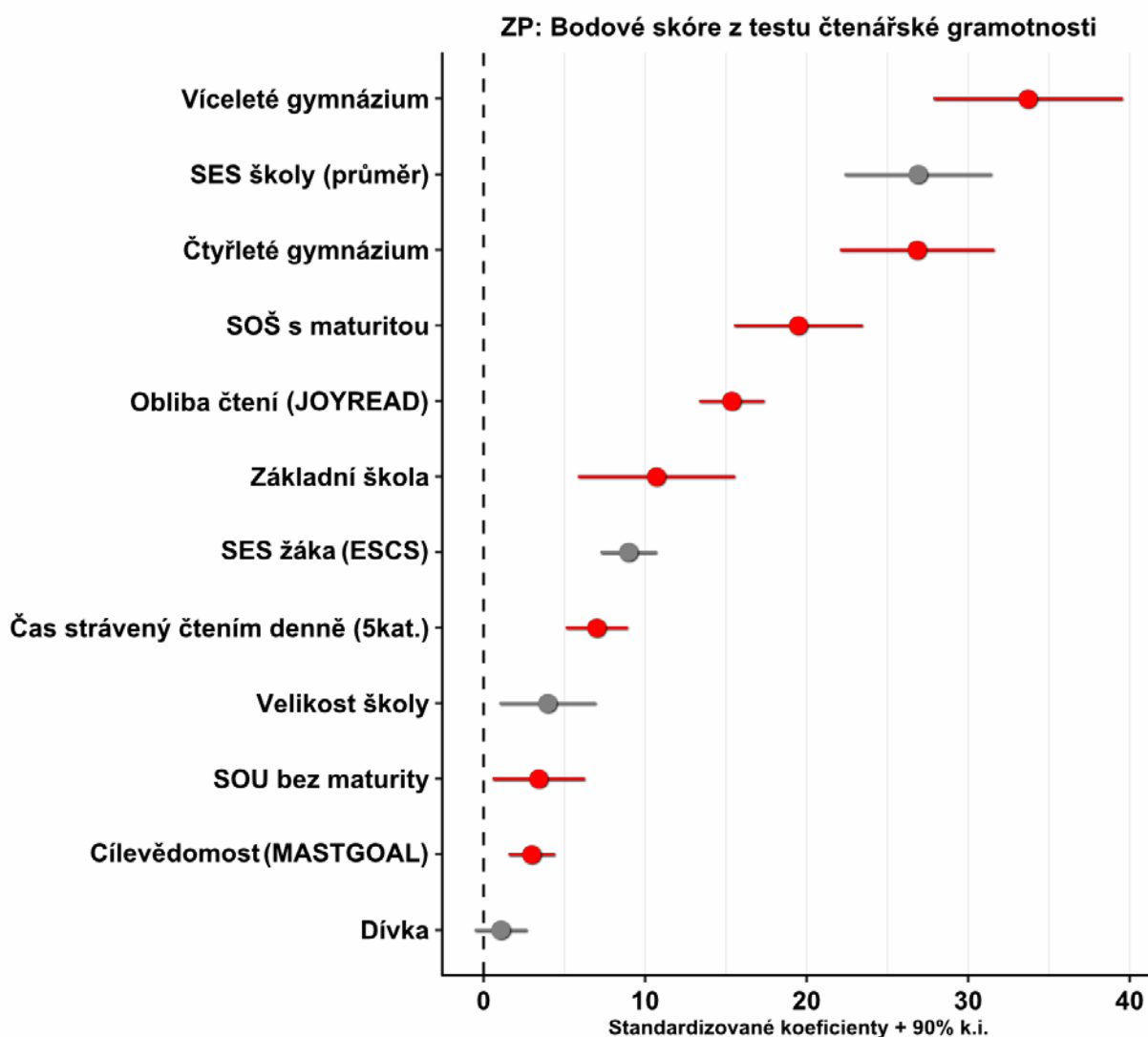


Jak si nyní ukážeme, souvislost s výsledky žáků má i obliba čtení, jež se napříč kraji liší. Obliba čtení je nejvyšší v Praze a Středočeském kraji, dále v Jihočeském a Zlínském kraji. Nižší je v Olomouckém, Pardubickém a Ústeckém kraji.



Úvodní model 1 ukazuje, že žáci s vyšším socioekonomickým statusem dosahují lepších výsledků. Stejný pozitivní efekt je, pokud individuální SES žáka agregujeme na úroveň školy v podobě průměrného SES školy. Čím vyšší průměrná hodnota, tím lepší skóre žáků navštěvujících školu s vyšším průměrným SES. Faktory jsou v modelu standardizované, což umožňuje přímé srovnání efektu vůči dalším faktorům, nicméně komplikují interpretaci vztahu. S jednou směrodatnou odchylkou průměrného SES školy se více zvýší bodové skóre žáků v průměru o 28 bodů po kontrole ostatních proměnných v modelu. Jedná se o významný efekt, protože průměrný výsledek žáka v České republice byl v roce 2018 celkem 490 bodů. Pokud srovnáme školy s nejnižším SES a nejvyšším SES, tedy dle normálního rozdělení zhruba -2 směrodatné odchylky až +2 směrodatné odchylky, je tento rozdíl v predikovaných bodech zhruba 112 bodů. Jedná se tak o rozdíl o zhruba jednu gramotnostní úroveň.

Přestože v modelu vychází, že víceletá gymnázia mají v průměru vyšší počet bodů z testu čtenářské gramotnosti i po kontrole socioekonomického rodinného zázemí žáků, studie na jiných datech měřených v čase ukazují, že přidaná hodnota je relativně zanedbatelná (Straková 2010). Efekt v modelu tak je spíše dán skladbou víceletých gymnázií a synergií kvality učitele, školy a socioekonomického zázemí žáků. V modelu jsou ukázány i další druhy škol, tzv. referenční kategorií jsou speciální školy, nicméně hodnoty koeficientů lze srovnat mezi druhy škol v grafu. Například SOU bez maturity mají statisticky významně horší výsledky než víceletá gymnázia (intervaly spolehlivosti se neprotínají). Druh školy je pak ve výpočtech kontrolován v každém z následujících modelů jednotlivých kapitol, nicméně již není v grafu vizualizován.



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

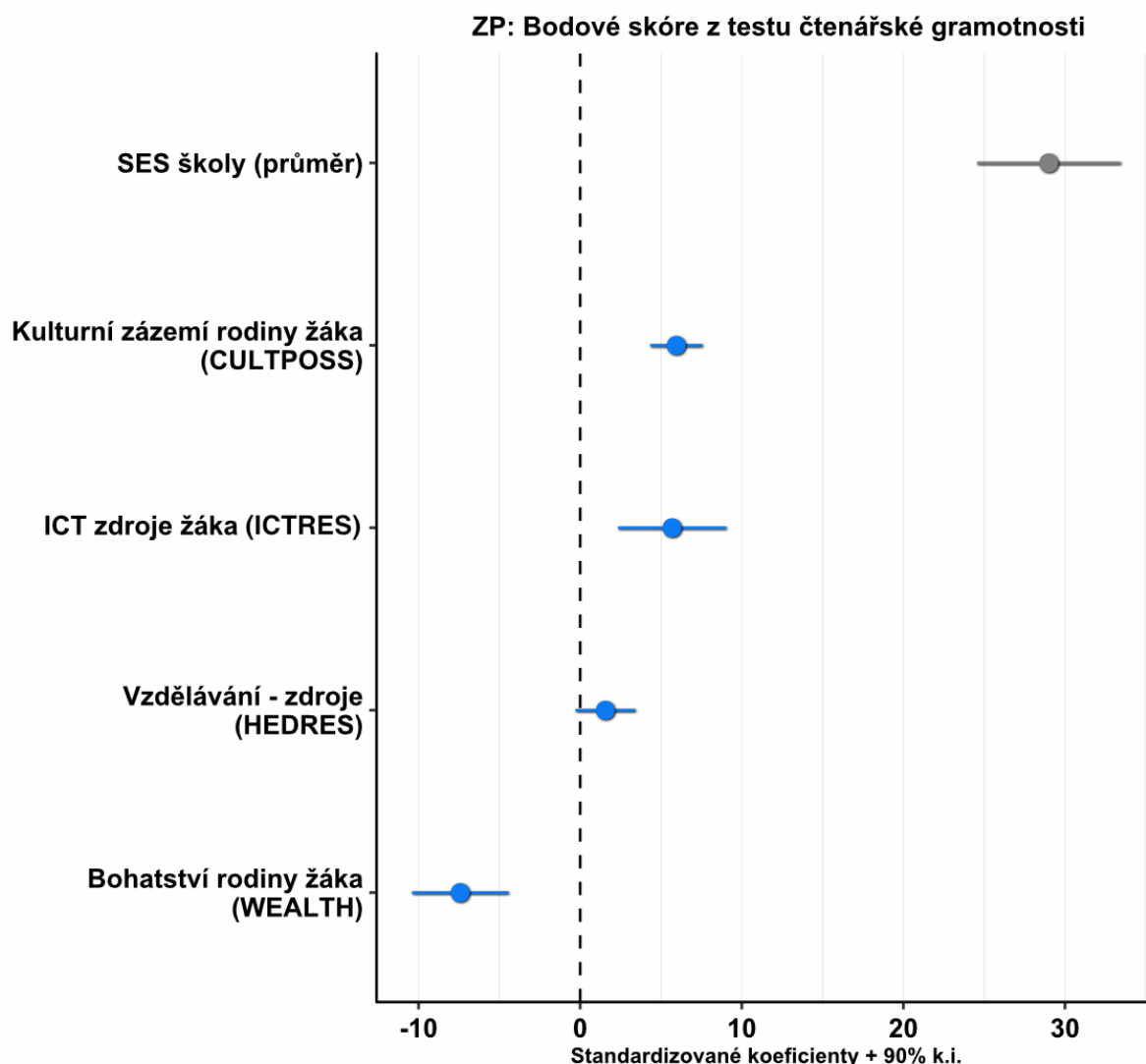
Další proměnnou, která ovlivňuje výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti, je obliba čtení. Žáci, kteří si čtení oblíbili (JOYREAD), mají vyšší skóre z testu. Tento vztah není překvapivý, zajímavé ale je, že obliba čtení má silnější efekt než socioekonomické zázemí žáka. Podobnou asociaci má i čas strávený čtením deklarovaný žákem v dotazníku (na ordinální škále). Nejméně je se čtenářskou gramotností asociován z postojových proměnných index cílevědomost žáka (MASTGOAL). To je dáno tím, že cílevědomější jsou spíše dívky než chlapci. Tento index tak částečně pohltí i efekt pohlaví, kdy dívky v průměru dosahují vyššího skóre než chlapci, což je dáno několika intervenujícími proměnnými, jako jsou obliba čtení, cílevědomost a doba strávená čtením. Tyto všechny intervenující proměnné jsou vyšší u dívek než u chlapců. Toto statistické zjištění má v praxi ten důsledek, že je nutné ze strany učitele motivovat chlapce ke čtení například vhodnou skladbou literatury a výuku přizpůsobit potřebám dívek i chlapců.

Do modelu byl přidán rovněž strukturální faktor představující velikost školy. Větší školy dosahují lepších výsledků zpravidla proto, že je o ně větší zájem mezi rodiči, nacházejí se ve velkých městech, kde je vzdělanější obyvatelstvo s vyšším SES. Podobný efekt je i u velikosti třídy (není v modelu), který je právě zprostředkován vlivem vyššího SES (viz předchozí sekundární analýza PISA 2015). Protože proměnná velikost školy koreluje s velikostí obce a velikostí třídy, nejsou tyto strukturální proměnné již v modelech zahrnuty.

Zásadní otázkou české vzdělávací soustavy je vliv nerovností ve vzdělávání. Tyto nerovnosti jsou dány především rozdílným ekonomickým rozvojem krajů, kdy nižšího rozvoje dosahují strukturálně postižené

pohraniční regiony a tzv. vnitřní regiony krajů (viz krajské zprávy ČŠI³). Na úrovni škol jsou pak rozdíly dány diferencovanou skladbou žáků, kteří pocházejí z rodin s rozdílným ekonomickým, sociálním a kulturním statusem. Nejdříve si ukážeme vliv SES na individuální úrovni žáka. Zatímco efekt SES žáka je prokázáný, následující graf ukazuje model, kde jednotlivé dílčí dimenze PISA indexu ESCS vstupují samostatně (individuální úroveň žáka), a lze tak u nich srovnat jejich efekt. Z vizualizace jsou vynechány faktory uvedené v předchozím modelu. Výsledky ukazují, že pro čtenářskou gramotnost je klíčová dimenze kulturního zázemí žáka, poté ICT zdroje žáka, zdroje pro učení nejsou statisticky významné, avšak negativní efekt je u indexu měřícího ekonomickou dimenzi SES. Zde je po kontrole ostatních dimenzí negativní efekt. Tedy žáci z ekonomicky bohatších rodin nemají lepší výsledky, pokud jim chybí kulturní kapitál.

MODEL 2 | Dílčí indexy socioekonomického statusu a jejich vliv na čtenářskou gramotnost



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

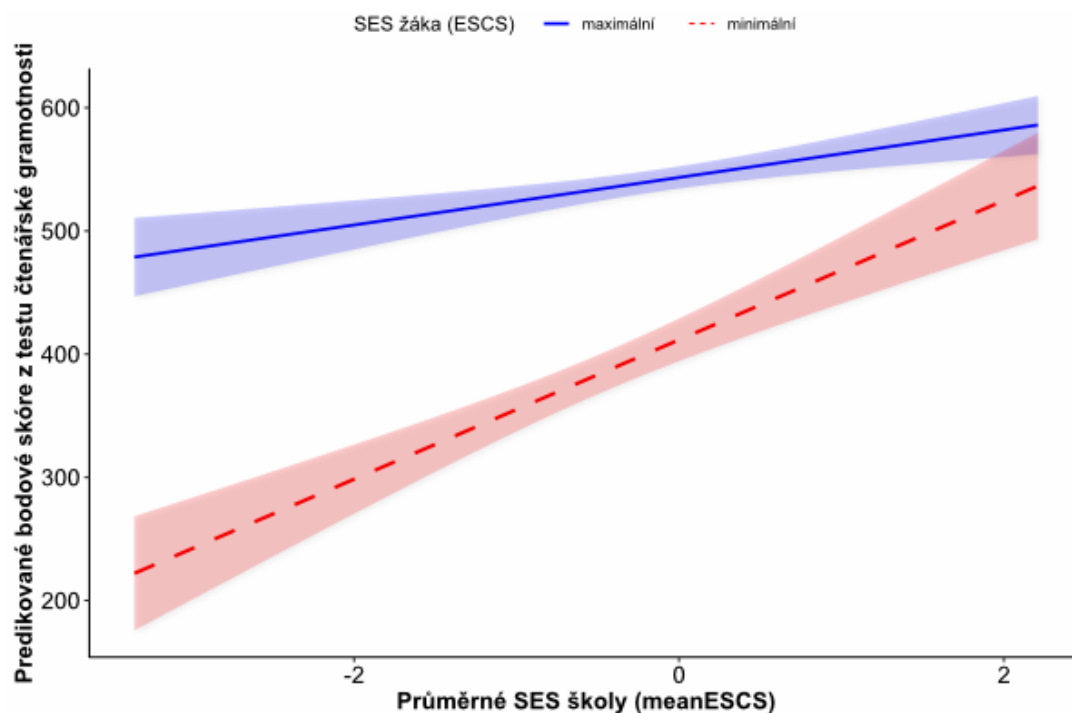
Klíčové tedy pro českou vzdělávací soustavu je najít způsob, jak zmírnit rozdíly mezi školami. Výsledky analýz ukazují, že možnou příčinou je homogenita škol s ohledem na SES, kdy na jedné straně máme školy, které navštěvují žáci s nižším SES, na druhé straně školy, které navštěvují výhradně žáci pocházející z rodin s vyšším SES.⁴ Přesto i v těchto školách jsou žáci, kteří se odlišují. Otázkou tedy je, jaký vliv má průměrný SES školy na žáky, kteří mají buď vysoký, nebo nízký SES. To ukazuje následující graf vytvořený z hlavní-

³ Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích ČR, Česká školní inspekce, dostupné na: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-vzdelavani-v-jednotlivych-krajich-CR>.

⁴ V případě šetření PISA je heterogenita vyšší kvůli zahrnutí rozdílných druhů škol.

ho modelu základního zjištění doplněný o tzv. interakci. Jedná se o graf predikovaných hodnot (osa Y) pro žáky s největším SES (modrou barvou) a pro žáky s nejnižším SES (červenou barvou) v závislosti na průměrném SES školy (tzv. interakční efekt). Výsledky ukazují, že zatímco pro žáky pocházející ze silnějšího rodinného zázemí průměr školy výrazně neovlivní jejich výsledky, tak naopak žáci pocházející ze sociálně slabších rodin mají ve školách, které mají vysoké průměrné SES, dokonce srovnatelné výsledky s žáky, kteří pocházejí z rodin s vyšším SES. To znamená, že takovýto kolektiv dokáže „vytáhnout“ znevýhodněné žáky. Na druhou stranu žáci s vyšším SES dosahují zhruba podobných výsledků nezávisle na průměrném SES školy.

GRAF 2 | Vliv individuálního SES žáka v závislosti na průměrném SES školy na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti



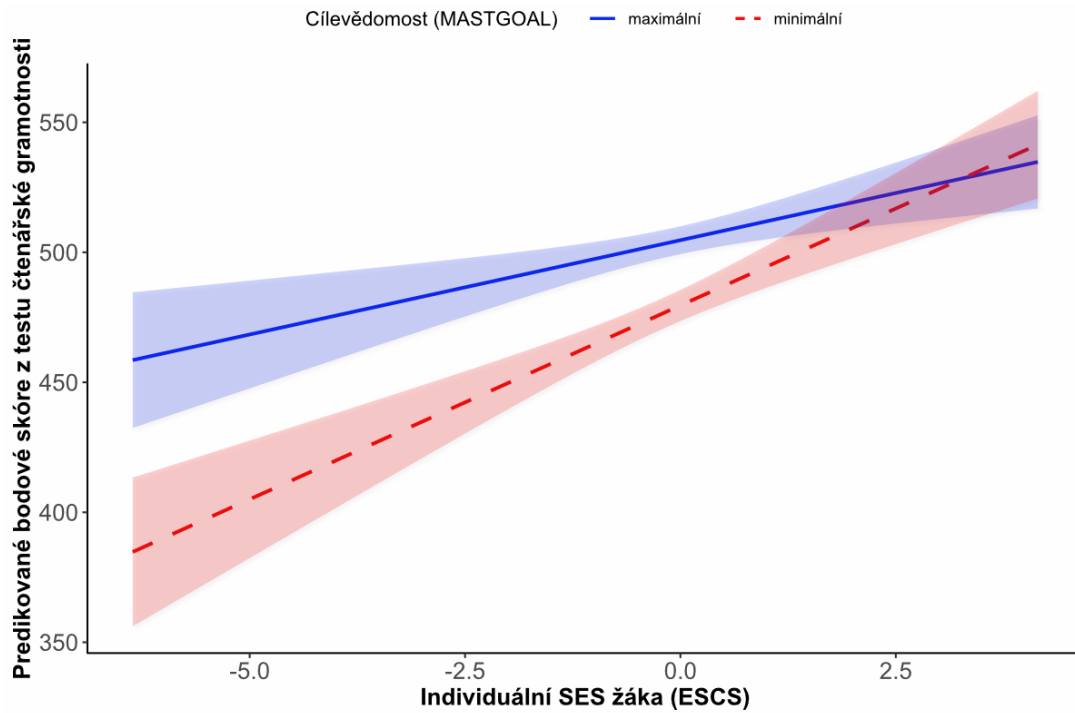
Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

Pokud by byly školy srovnatelné z hlediska složení žáků, neexistoval by tak silný kompoziční efekt. Rozdíly na úrovni žáků by byly dány individuálními faktory a rozdíly mezi třídami či školami především kvalitou učitelského sboru. Tento předpoklad ale naráží na rozdílný socioekonomický rozvoj krajů a rozdíly mezi urbánními centry a periferiemi. Jak moc velké rozdíly mezi školami v České republice panují? To můžeme zjistit za pomoci tzv. vnitrotřídního korelačního koeficientu (ICC), který udává, kolik procent variace ve výsledcích žáků je dáno rozdíly mezi žáky a kolik rozdíly mezi školami. V České republice tento koeficient v případě šetření PISA 2018 dosahuje okolo 40 %, to znamená, že tato část podílu rozdílů ve výsledcích žáků je dána rozdíly mezi školami. Podobné hodnoty koeficientu jsou i v předcházejících vlnách PISA (2015, 2012 atd.). Česká republika ve srovnání s jinými zeměmi má tyto rozdíly jedny z největších (Zpráva PISA 2018 Volume 2, s. 86).⁵

Nejen SES žáka, ale i jeho motivace hraje významnou roli. Motivace žáka může negativní výchozí podmínky dané slabším rodinným zázemím zmírnit. Tento předpoklad potvrzuje níže prezentovaný graf predikovaných hodnot z interakce mezi motivovaností žáka a jeho socioekonomickým zázemím. Graf ukazuje, že žáci, kteří mají nízký SES, ale vysokou motivaci, dosahují lepších výsledků než žáci se stejným nízkým SES, ale nízkou motivací. Motivace částečně souvisí se SES kvůli vyšší aspiraci rodičů, kteří mají vysokoškolské vzdělání a vysoký ekonomický a kulturní kapitál, nicméně model tyto jevy částečně kontroluje. To znamená, že jednou z možností omezení negativního SES je to, aby učitel podporoval motivaci žáků.

⁵ Dostupné na: <http://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm> (22. 2. 2021).

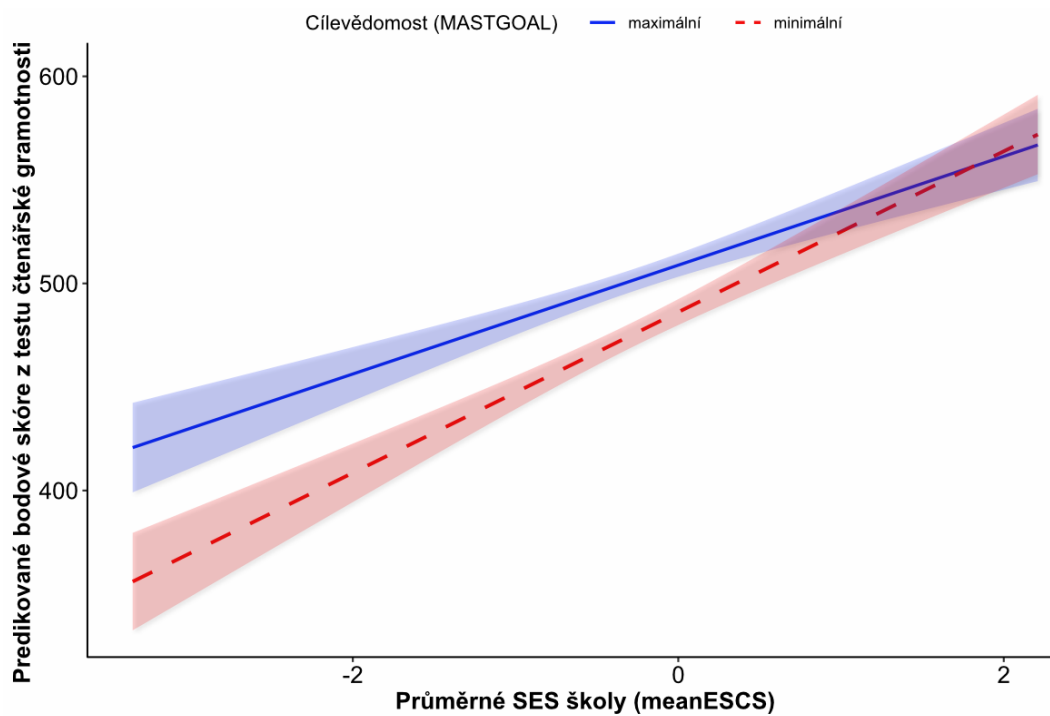
GRAF 3 | Vliv cílevědomosti žáka v závislosti na jeho SES na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti




Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

Zcela stejný efekt je v případě, kdy motivovaný žák navštěvuje školu, která má nižší průměrný SES, jeho motivace je velmi důležitým faktorem, který je pak pozitivně asociován s lepšími výsledky. Avšak pokud student navštěvuje školu s vysokým průměrným SES, v níž žáci pocházejí z rodin, které disponují většími socioekonomickými zdroji, jeho deklarovaná motivace už na lepší skóre výrazný efekt nemá.

GRAF 4 | Vliv cílevědomosti žáka v závislosti na průměrném SES školy na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti



Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

A large, hollow number '1' is positioned in the upper right quadrant. To its left and right are two horizontal grey bars of equal length, extending from the left and right edges of the page respectively towards the center.

1

Well-being žáků a vliv na výsledky ve čtenářské gramotnosti

1 WELL-BEING ŽÁKŮ A VLIV NA VÝSLEDKY VE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Nejen v oboru edukačních věd se stále častěji hovoří o pozitivním vlivu psychického nastavení žáků a učitelů ve vztahu k dosahovaným výsledkům ve vzdělávání. Standardně se užívá termín „well-being“ (volně přeloženo „pocit pohody“), který však označuje velmi široký koncept zahrnující vše od subjektivní psychické pohody jedince přes nastavení mysli jedince směrem k smysluplnému jednání až po podobu vztahů mezi jedincem a dalšími ovlivňujícími aktéry (rodiče, učitelé, spolužáci aj.). Mnoho z těchto dílčích konceptů není měřitelných, některé pak lze sledovat ve formě latentních (přímo nepozorovatelných) konceptů (indexů složených z pozorovatelných proměnných). Šetření PISA ve vztahu k problematice well-being pracuje s několika takovými latentními koncepty, které se pokouší měřit subjektivní pocity žáků ve vztahu k výuce, škole, vlastním schopnostem či pocitům, které pocházejí spíše z rodinného prostředí.

Pozitivní pocity (SWBP)

“Jsem šťastný/šťastná.”

“Mám radost.”

“Jsem veselý/veselá.”

Šetření PISA 2018 zahrnuje několik otázek sledujících, jak často žáci vnímají některé své pocity, ať už pozitivní (štěstí, hrdoost, veselost aj.) nebo negativní (obavy, strach, smutek aj.). Tři ze sledovaných pocitů konstruuji index pozitivních pocitů žáků.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji žáci pociťují pozitivní pocity. Index negativních pocitů nebyl konstruován pro nízkou vnitřní konzistenci indexu napříč zeměmi participujícími na šetření PISA.

Pocit sounáležitosti se školou (BELONG)

“Ve škole si připadám jako outsider.”

“Ve škole si snadno nacházím kamarády.”

“Cítím, že do školy patřím.”

“Ve škole si připadám trapně a nevhodně.”

“Spolužáci ze školy mě mají rádi.”

“Ve škole se cítím osamělý/osamělá.”

Index sledující, do jaké míry se žáci cítí ve škole dobře a jak velkou sounáležitost se školou pociťují. Je konstruován z baterie několika otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím větší sounáležitost se školou žáci pociťují.

Vystavení šikaně (BEINGBULLIED)

“Ostatní žáci mě záměrně nezapojovali do různých záležitostí.”

“Ostatní žáci se mi posmívali.”

“Ostatní žáci mi vyhrožovali.”

Index sledující, do jaké míry se žák cítí být obětí šikany ze strany svých spolužáků, ať už slovní či přímo fyzické. Šetření PISA 2018 se dotazovalo žáků, jak často během posledních 12 měsíců měli zkušenost s několika situacemi ve škole nebo na sociálních sítích. Index obětí šikany je konstruován ze tří takových otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žák pociťuje míru vystavení těmto situacím.

Kooperace ve třídě (PERCOOP)

“Zdá se, že žáci přikládají velký význam spolupráci.”

“Zdá se, že žáci vzájemně spolupracují.”

“Zdá se, že žáci se shodnou na tom, že vzájemná spolupráce je důležitá.”

Index sledující, do jaké míry žáci vnímají prostředí podporující kooperaci ve škole. Index je konstruován ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žáci vnímají spolupráci se svými žáky.

Emoční podpora rodičů (EMOSUPS)

“Rodiče podporují mou snahu a úspěch ve škole.”

“Rodiče mě podporují, když mám ve škole nějaké potíže.”

“Rodiče ve mně pěstují důvěru.”

Index sledující míru žákem pocíťované emoční podpory ze strany jeho rodičů, konstruován ze tří otázek:

Vyšší hodnoty indexu znamenají větší pocíťovanou emoční podporu ze strany rodičů.

Smysl života (EUDMO)

“Můj život má jasný smysl nebo cíl.”

“Nalezl/a jsem uspokojivý smysl života.”

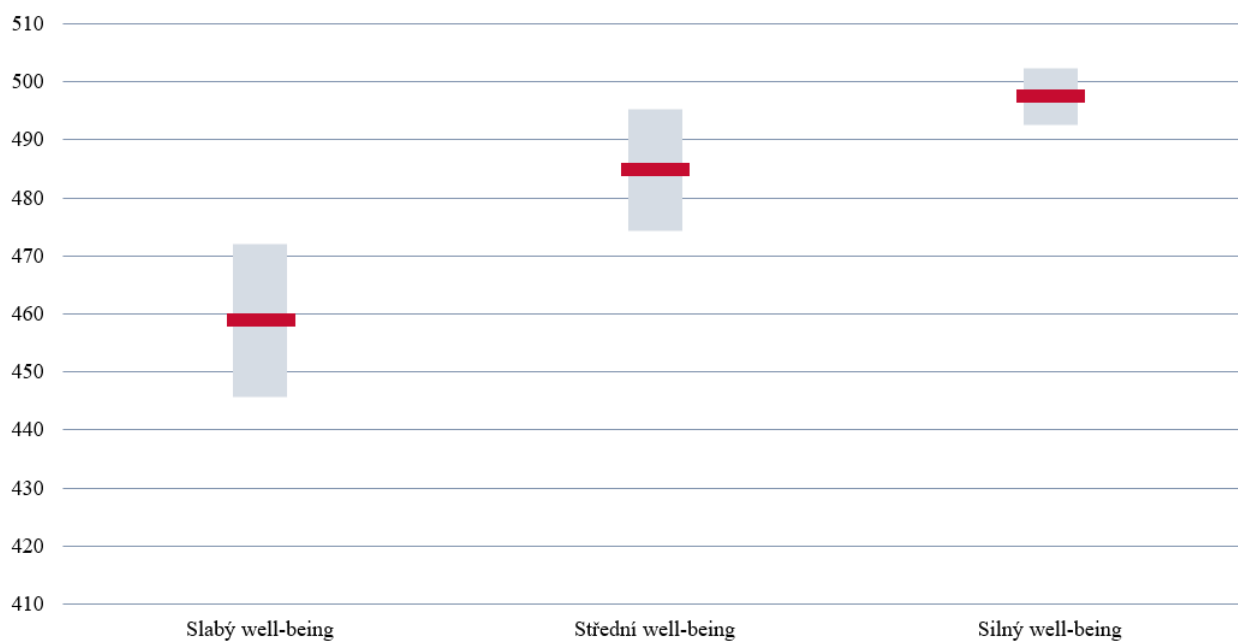
“Mám jasnou představu o smyslu svého života.”

Index sledující subjektivní pocity studentů ohledně smyslu jejich života, konstruován ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žák vnímá smysl svého života.

1.1 Deskriptivní zjištění

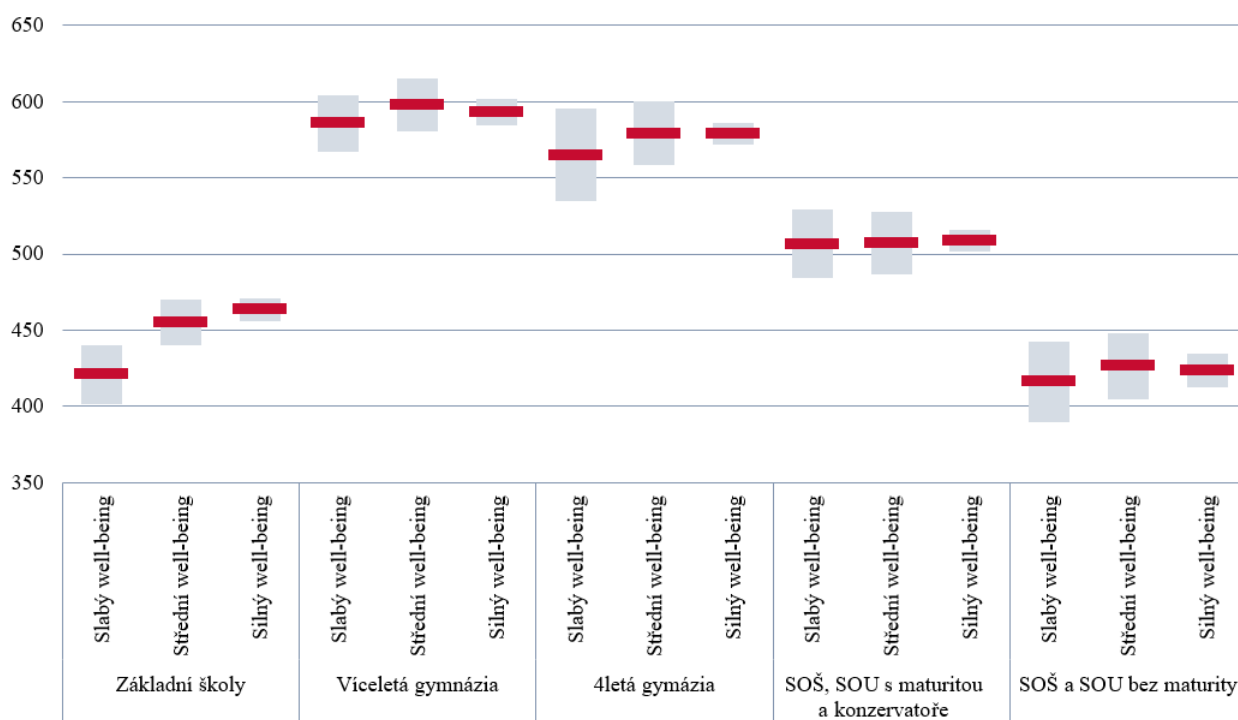
Efekty konceptů sledujících well-being žáka, ať už ty pozitivní, či naopak negativní, na skóre ve čtenářské gramotnosti jsou do značné míry ovlivněny socioekonomickým zázemím žáka nebo prostředím a kontextem školy. Graf 5 ukazuje prostou průměrnou hodnotu skóre čtenářské gramotnosti žáků napříč školami v závislosti na hodnotě well-being. Žáci, kteří vykazují alespoň střední hodnotu pocitu well-being, dosahují vyššího skóre než žáci, kteří mají slabý pocit well-being. I žáci, kteří mají silný pocit well-being, tedy mají větší pocit pohody a pozitivnější vnitřní nastavení, dosahují v průměru vyšší skóre čtenářské gramotnosti než žáci se středním pocitem well-being, ale tento rozdíl již není spolehlivě statisticky významný. Lze předpokládat, že rozdíly budou významně ovlivněny působením dalších proměnných.

GRAF 5 | Průměrné skóre z čtenářské gramotnosti dle míry well-being žáka

Zdroj: PISA 2018

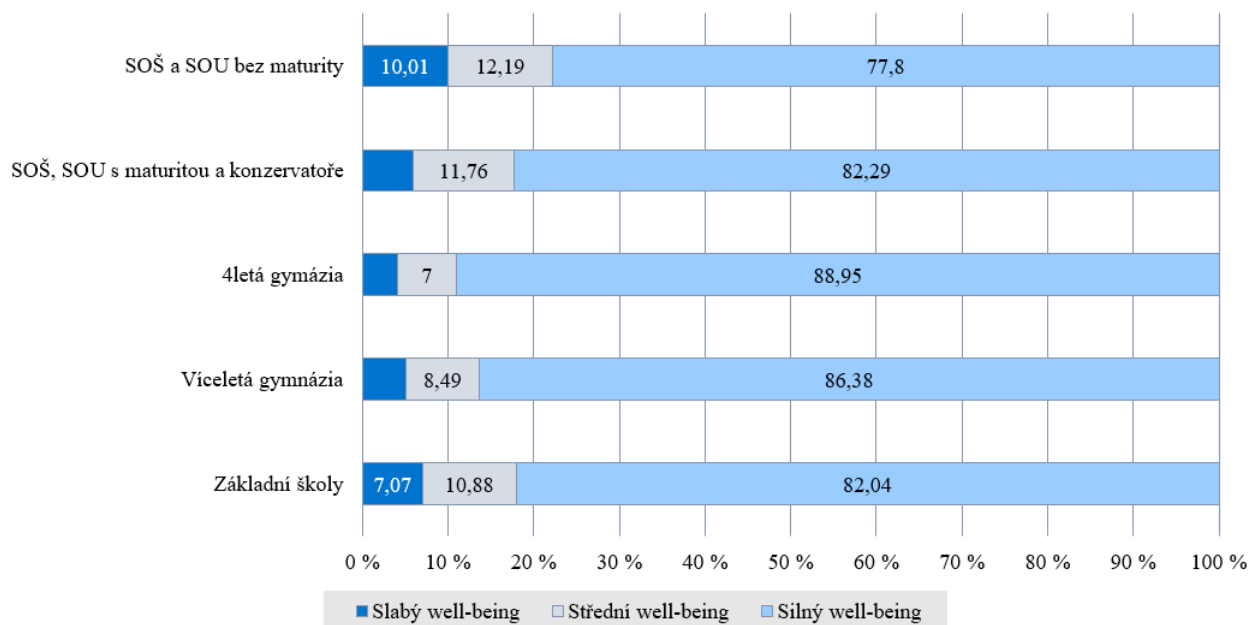
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Základní rozdíly v hodnotách skóre čtenářské gramotnosti lze hledat v silné heterogenitě datového souboru z pohledu druhu škol. Charakter šetření PISA, které pracuje s 15letými žáky, způsobuje, že v České republice je šetření prováděno napříč několika druhy škol od základních až po různé typy středních škol. Graf 6 prezentuje skóre čtenářské gramotnosti žáků dle míry pocitu well-being v jednotlivých druzích škol. Je patrné, že mezi jednotlivými druhy škol obecně můžeme sledovat značné rozdíly ve výši skóre čtenářské gramotnosti, nejvyšší přirozeně na gymnáziích, ať už víceletých, tak čtyřletých. Tuto variaci můžeme pozorovat u všech grafů, které pracují s druh škol. Vnitroskupinová variace se ovšem liší v případě pocitu well-being žáka statisticky významně pouze u základních škol. Žáci základních škol, kteří mají slabý pocit well-being, dosahují nižšího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří mají střední či silný pocit well-being. U dalších druhů škol mezi těmito skupinami žáků není statisticky významný rozdíl, avšak i zde vidíme náznak mírné variace pozitivního charakteru (čím silnější pocit subjektivní pohody žáka, tím vyšší skóre ze čtenářské gramotnosti).

GRAF 6 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle druhu školy a síly pocitu well-being žáka

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

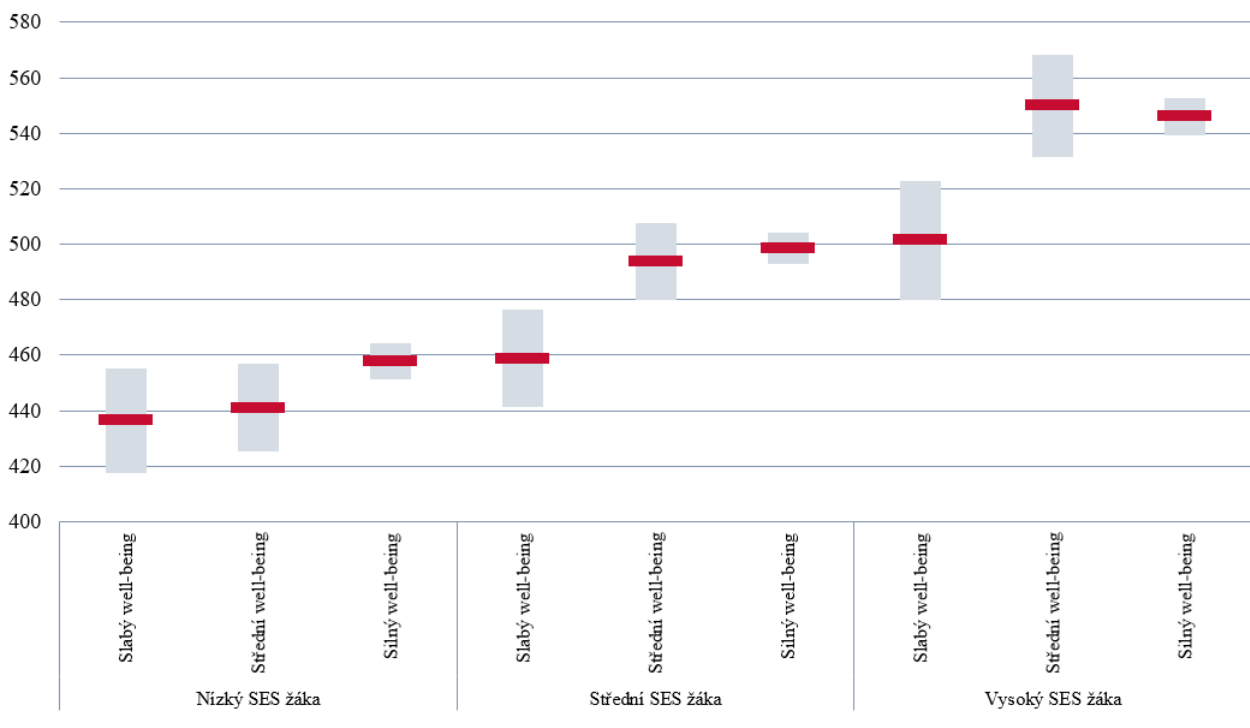
GRAF 7 | Distribuce skupin žáků dle míry well-being v jednotlivých druzích škol

Zdroj: PISA 2018

Dle grafu 7 můžeme říci, že silný pocit well-being vykazují spíše žáci gymnázií obou typů, následovaní žáky základních škol a studijních programů SOŠ a SOU s maturitou a konzervatoří. Naopak žáci studijních programů SOŠ a SOU bez maturity mají spíše slabší a střední pocit well-being. Rozdíly mezi jednotlivými druhy škol jsou nicméně minimální.

Graf 8 prezentuje dosažené skóre ve čtenářské gramotnosti jednak dle míry pocitu well-being žáka, jednak dle SES žáka ve třech kategoriích. Je patrné, že samotné skóre čtenářské gramotnosti téměř lineárně narůstá s vyšším SES žáka. I v rámci jednotlivých SES skupin žáků však vidíme variaci ve skóre ve vztahu k míře pocitu well-being žáka. Žáci disponující alespoň středním (a vyšším) SES a zároveň se středním (a vyšším) pocitem well-being dosahují vyššího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří mají pocit well-being slabý. Ve skupině žáků s nízkým SES je patrný rozdíl mezi žáky, kteří mají silný pocit well-being, a žáky se středním (a slabším) pocitem well-being, tento rozdíl ovšem není statisticky významný. Data ukazují, že i bez ohledu na SES žáka je vhodné u žáků posilovat pocit well-being dle kontextu daného žáka pro jeho potenciálně významný pozitivní vliv na skóre čtenářské gramotnosti. Obdobný vztah je možné pozorovat v případě průměrného SES školy s výjimkou škol s vysokým průměrným SES, kde nejsou mezi skupinami žáků s různou měrou pocitu well-being statisticky významné rozdíly. Graf s proměnnou SES školy není z důvodu místa uveden.

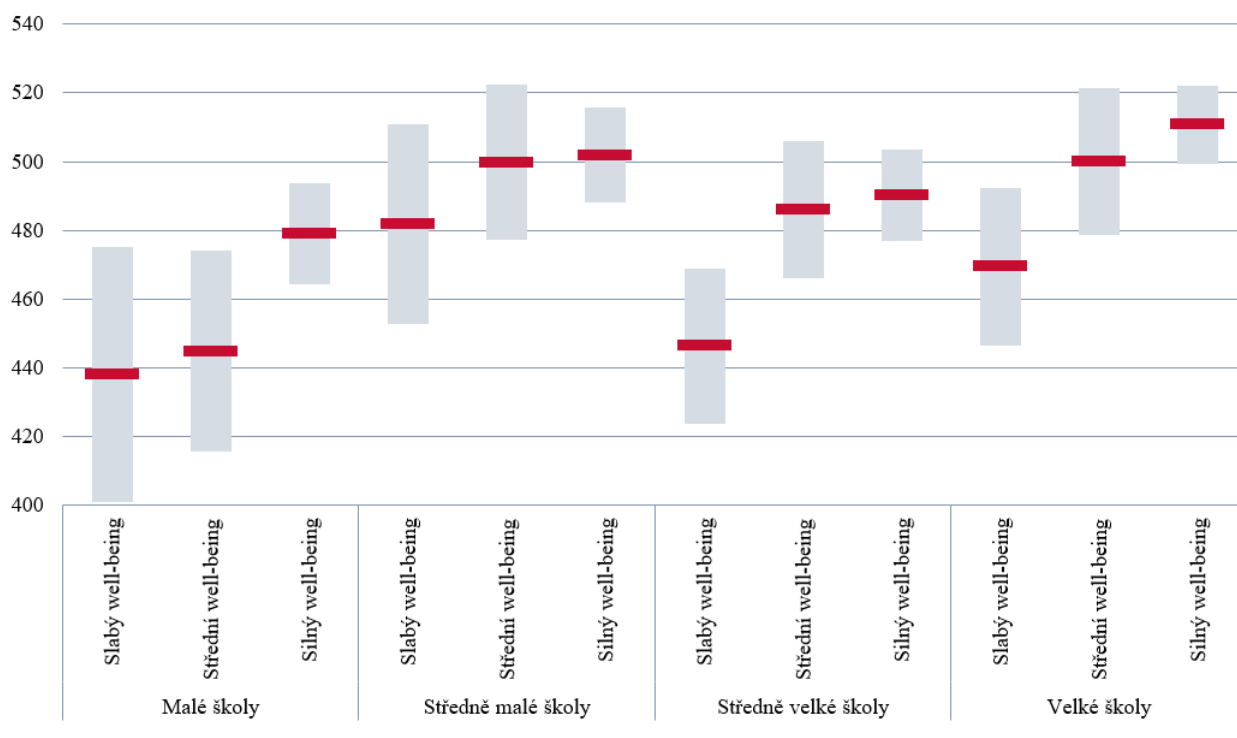
GRAF 8 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle SES žáka a míry pocitu well-being



Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

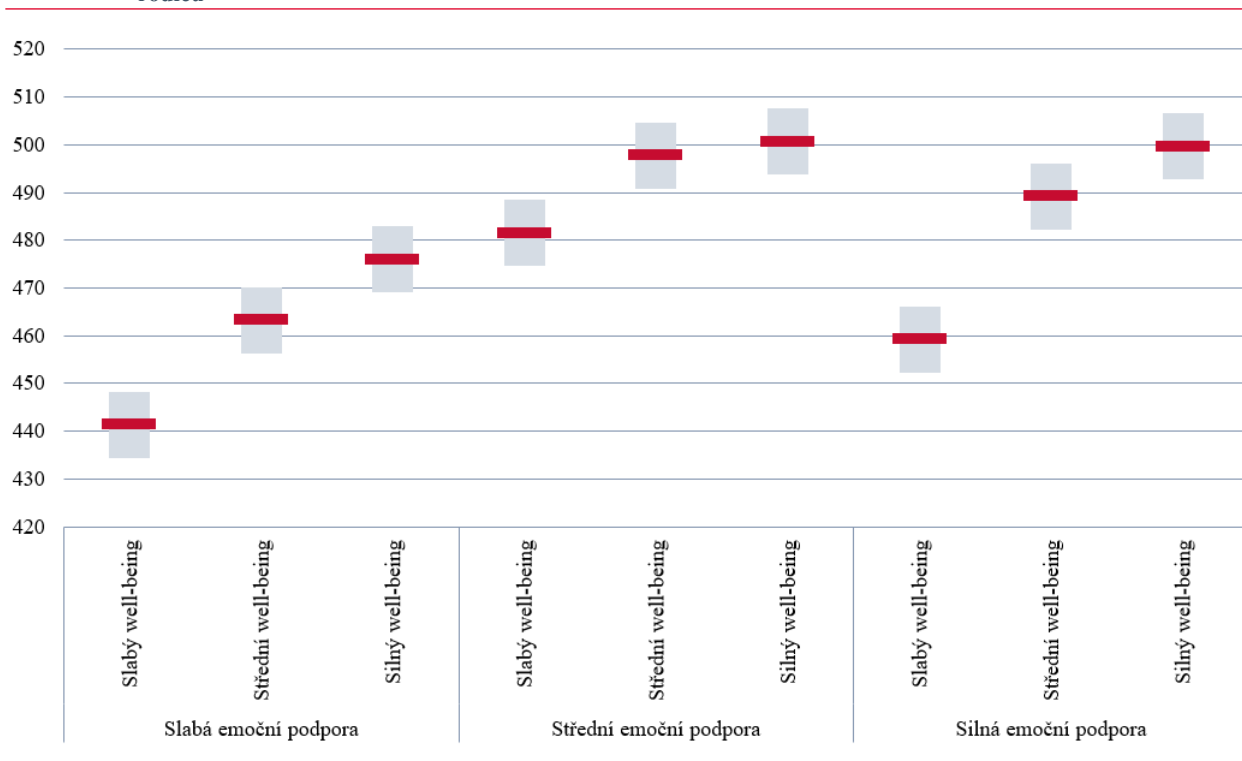
Subjektivní pocit pohody mezi žáky může posilovat úspěch žáků v testech gramotnosti také v závislosti na dalších proměnných, nejen SES žáka či školy, ale např. i velikosti školy. Přestože pro menší počet případů v jednotlivých kategoriích a větší konfidenční intervaly nejsou tyto rozdíly statisticky významné, graf 9 naznačuje obdobný průběh dat jako v případě předchozích grafů. S výjimkou středně malých škol u všech dalších velikostních typů škol pozorujeme nezanedbatelné rozdíly v hodnotách skóre čtenářské gramotnosti žáků na základě jejich pocitu well-being. Čím silnější pocit well-being, tím vyšší skóre napříč jednotlivými velikostmi škol.

GRAF 9 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocitu well-being žáka a velikosti školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

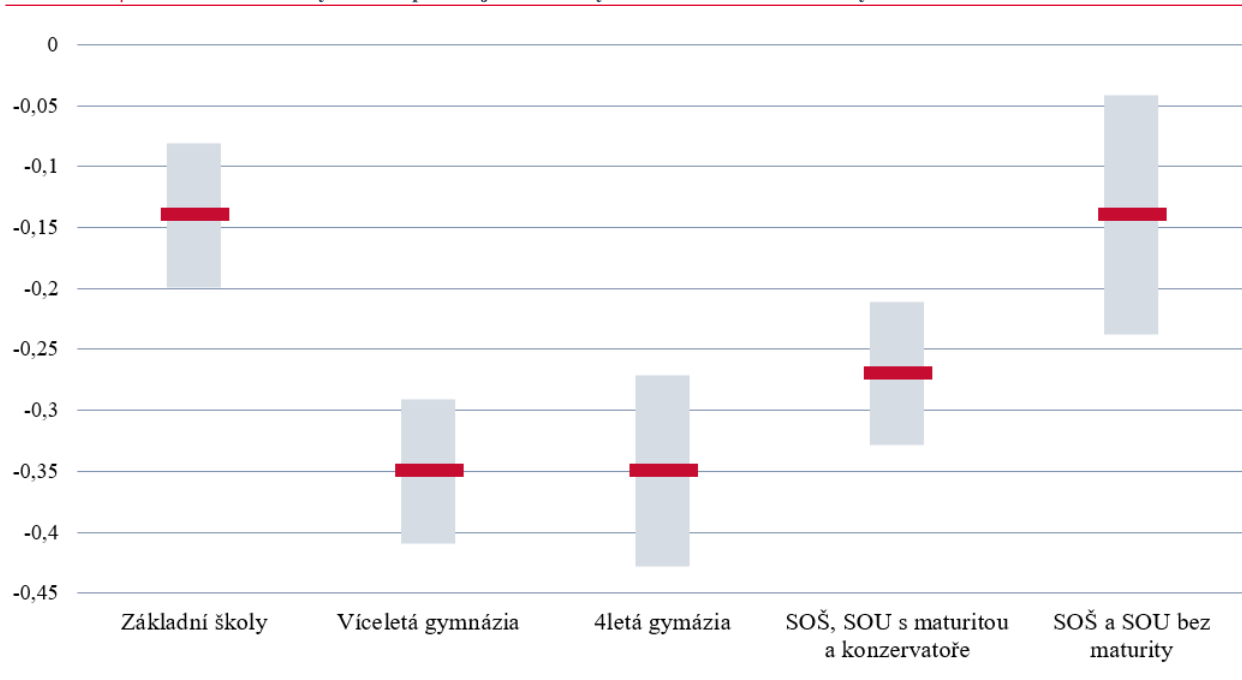
Dosažené skóre čtenářské gramotnosti a jeho asociace s pocitem well-being nemusí být určen jen formálním nastavením či pasivními faktory, jako jsou velikost školy či průměrný SES školy, ale i dalšími faktory, např. z rodinného prostředí. Graf 10 ukazuje kategorie žáků navíc dle míry emoční podpory rodičů. Žáci, kteří pocítují střední a silnou emoční podporu rodičů, dosahují vyššího skóre než žáci s nižší emoční podporou rodičů. Viditelnými výjimkami jsou ovšem všichni žáci se slabým pocitem well-being, kteří dosahují statisticky významně nižšího skóre ze čtenářské gramotnosti ve srovnání s žáky se středním a silným pocitem well-being, a to neohledně na míru emoční podpory rodičů. Emoční podpora zjevně může podporovat dosažení lepšího skóre, avšak nepřímou – skrze podporu pocitu well-being u žáků.

GRAF 10 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocitu well-being žáka a míry emoční podpory ze strany rodičů

Zdroj: PISA 2018

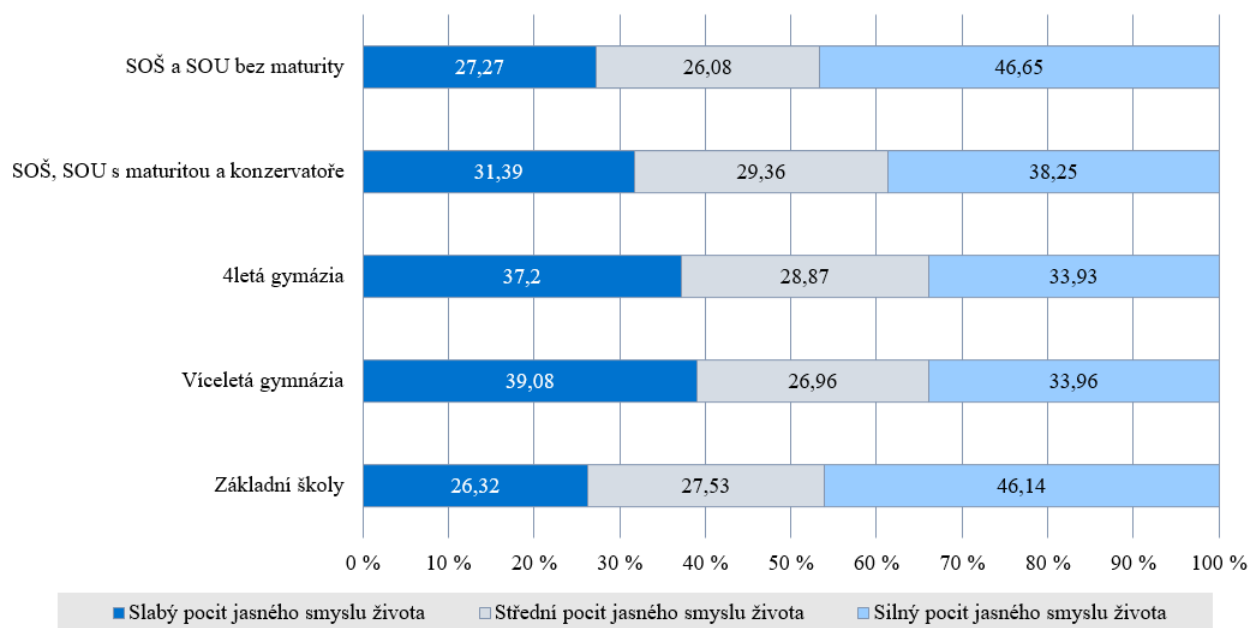
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Zajímavé doplnění problematiky poskytuje pohled na latentní koncept sledující pocit smyslu života u žáka v grafu 11, který se u žáků všech druhů škol pohybuje v negativních hodnotách, a i se skóre čtenářské gramotnosti je tento index asociován negativně. Žáci gymnázií obou typů přitom vnímají svůj smysl života méně jasně než žáci SOŠ a SOU a také žáci základních škol. Pravděpodobně to do značné míry souvisí s výběrem další životní dráhy gymnazistů až po střední škole oproti profilovaným oborům SOŠ a SOU.

GRAF 11 | Průměrné hodnoty indexu pocitu jasného smyslu života dle druhu školy

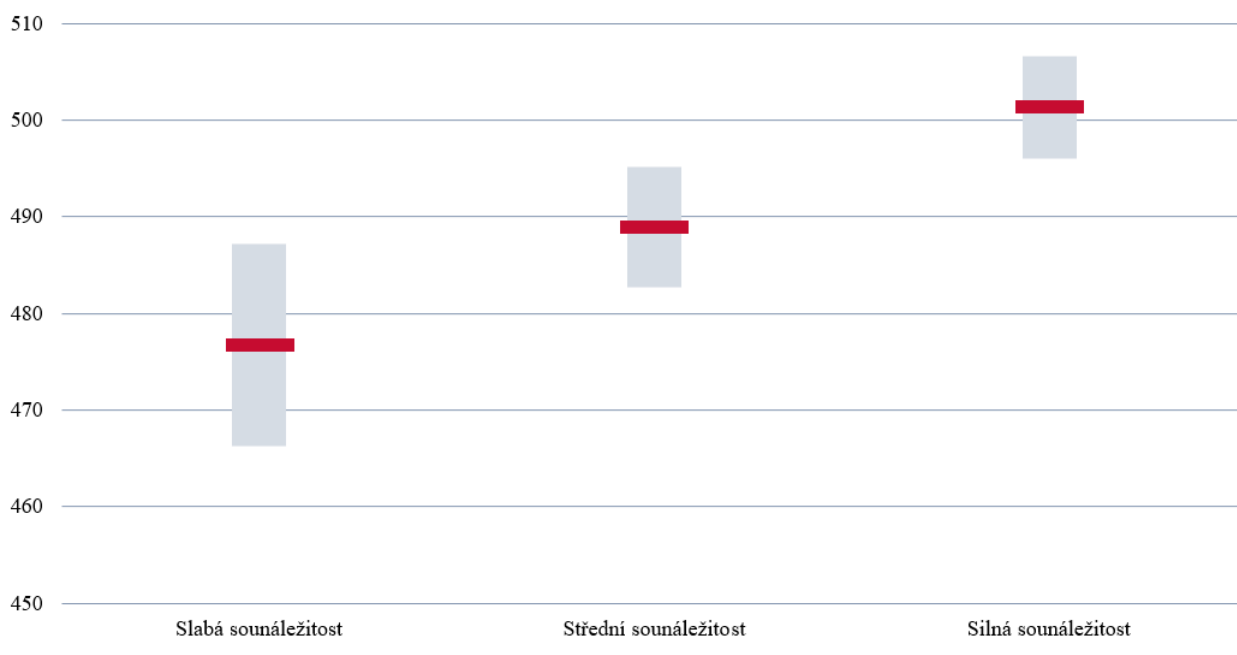
Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 12 | Podíly žáků dle pocíťovaného pocíťu jasného smyslu života a dle druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Do konceptu well-being, který je v rámci šetření PISA měřen samostatně skrze další z latentních konceptů, je žákův pocíť sounáležitosti se školou: ten je dle šetření PISA v ČR nejnižší ze všech zemí OECD. Pokud se žáci cítí ve škole dobře a nepřepadávají je pocíťy, že do dané školy nepatří, mohou dosahovat vyššího skóre (nejen) čtenářské gramotnosti. Graf 13 ukazuje základní vývoj agregovaných dat. Žáci, kteří pocíťují silný pocíť sounáležitosti se školou, dosahují statisticky významně vyššího skóre než žáci se středním a slabým pocíťem sounáležitosti se školou. Mezi žáky se slabým a středním pocíťem sounáležitosti se školou není rozdíl v průměrném dosaženém skóre ze čtenářské gramotnosti, avšak nominálně je asociace pravděpodobně lineárně pozitivní.

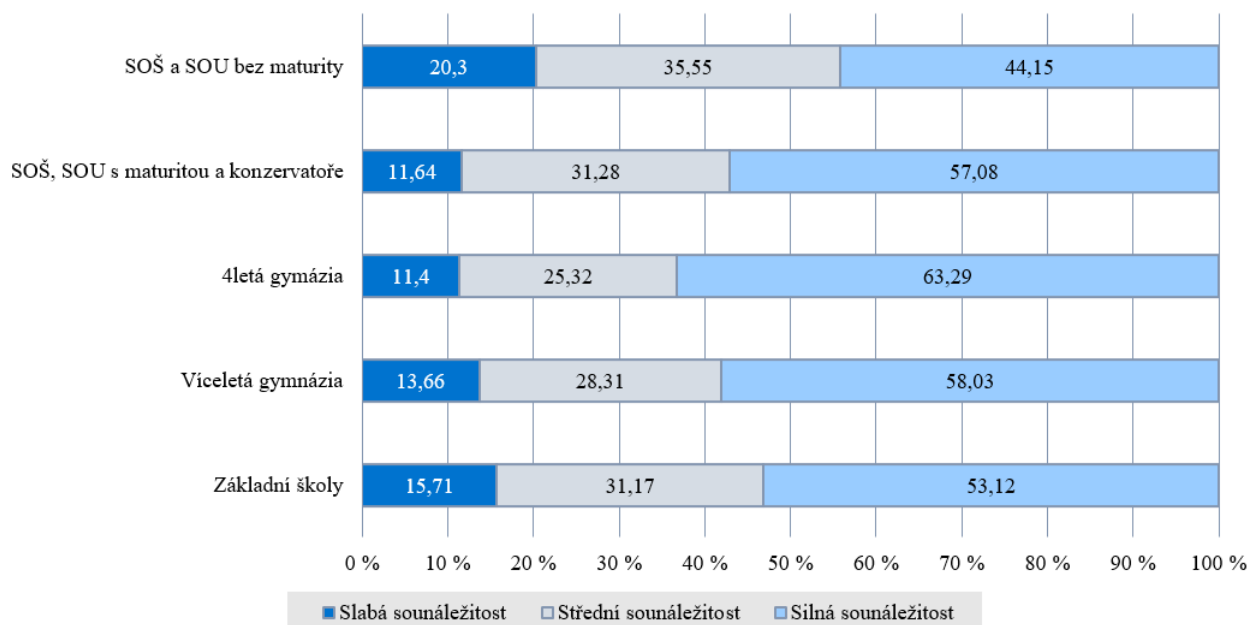
GRAF 13 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry sounáležitosti žáka se školou

Zdroj: PISA 2018

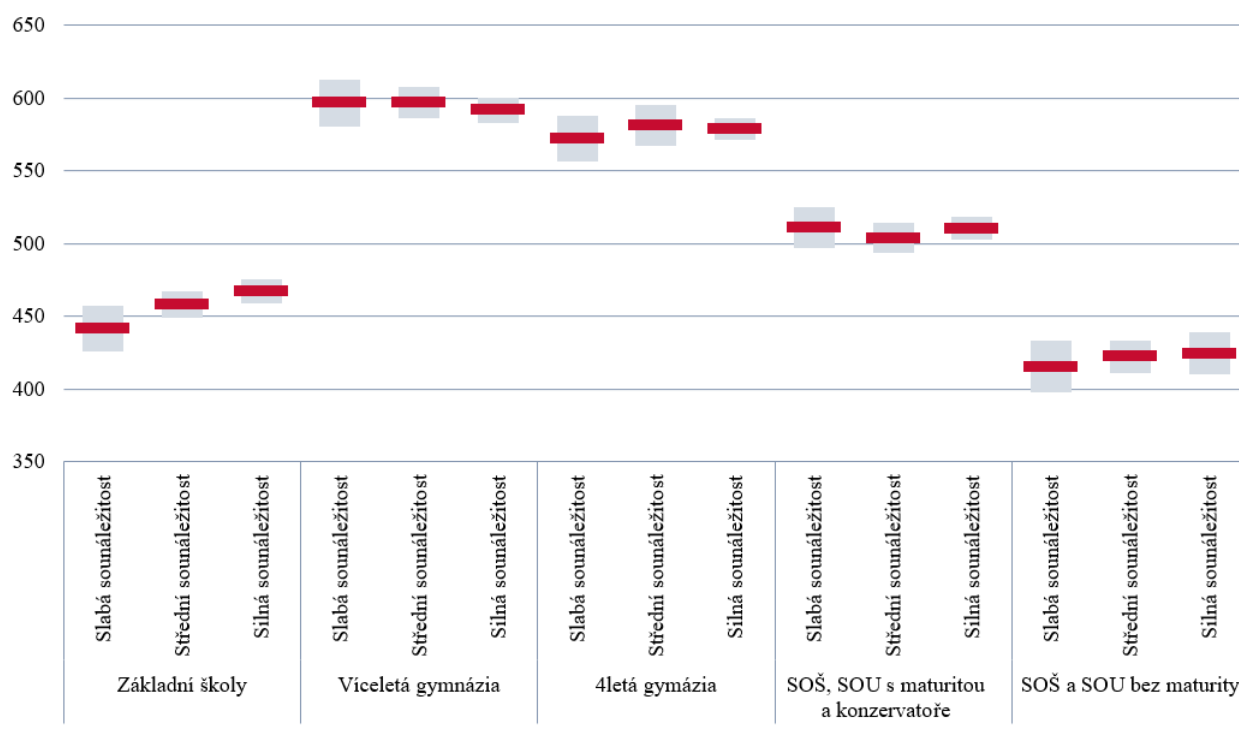
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Stejně jako v případě jiných indexů, i u pocitu sounáležitosti se školou lze pozorovat rozdíly mezi jednotlivými druhy škol v heterogenním datovém souboru. Graf 14 dokládá, že silný pocit sounáležitosti žáků se školou převažuje zejména na čtyřletých gymnáziích. U všech druhů škol, s výjimkou žáků nematuritních programů SOŠ a SOU, převažuje silný pocit sounáležitosti se školou. Ve srovnání s dalšími druhy škol existuje v případě SOŠ a SOU bez maturity nezanedbatelné procento žáků, kteří pociťují jen slabý pocit sounáležitosti se školou, následovaných žáky základních škol a víceletých gymnázií. Graf 15 následně prezentuje obdobná data dle průměrného skóre čtenářské gramotnosti v jednotlivých druzích škol. Opět je patrný rozdíl v celkovém skóre napříč různými druhy sledovaných škol, ale vnitroskupinová variace je velice nízká. Jediný statisticky významný rozdíl lze sledovat v případě základních škol a skupin žáků se slabým a silným pocitem sounáležitosti se školou. Žáci základních škol, kteří disponují silným pocitem sounáležitosti se školou, dosáhli vyšší skóre čtenářské gramotnosti než jejich spolužáci s nízkým pocitem sounáležitosti se školou.

GRAF 14 | Distribuce žáků dle míry pocitu sounáležitosti ke škole dle jednotlivých druhů škol



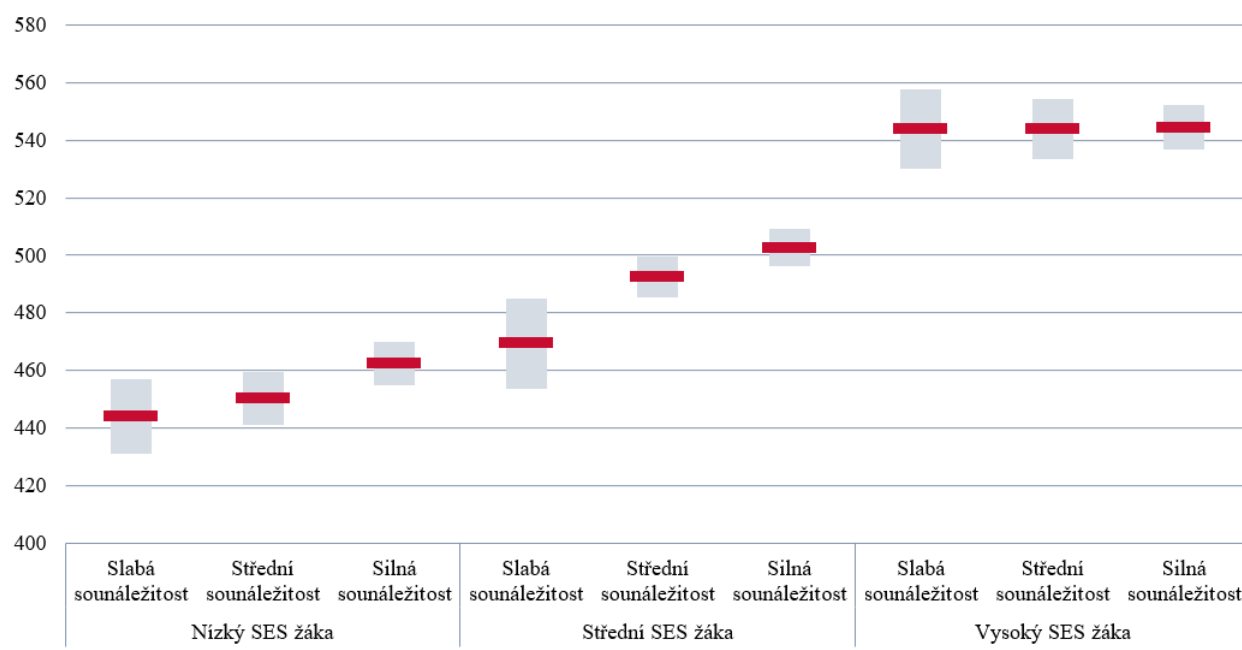
Zdroj: PISA 2018

GRAF 15 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocitu sounáležitosti a druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

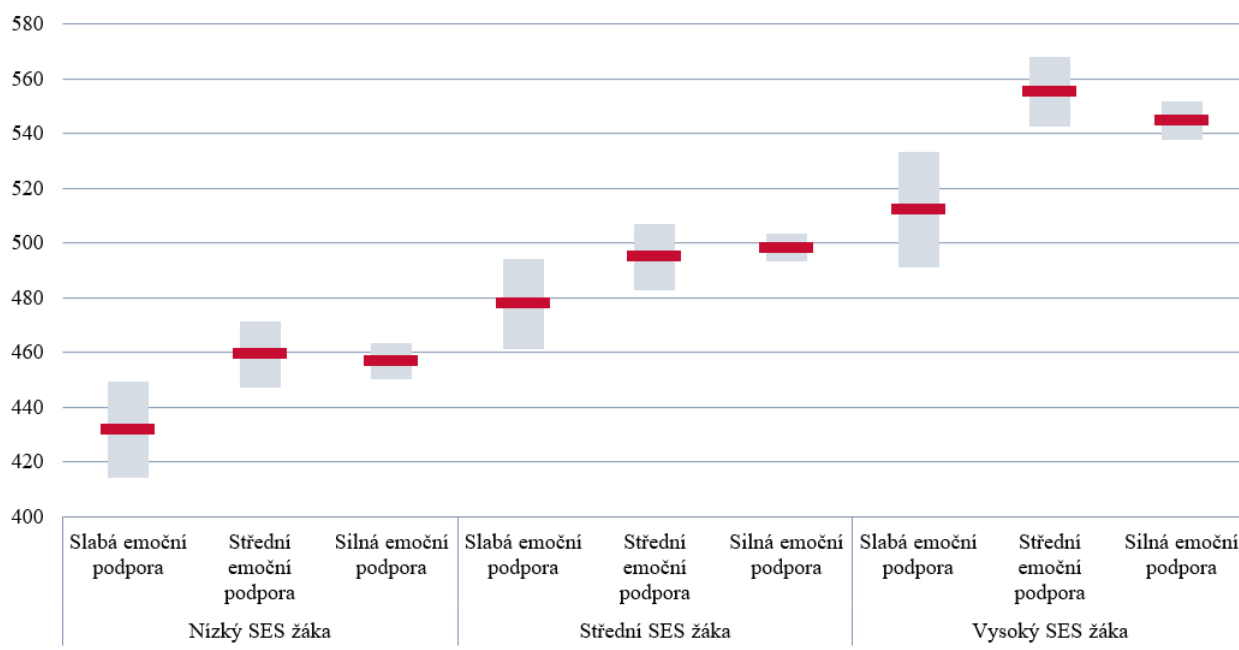
Pocit sounáležitosti se školou může být do značné míry ovlivněn mírou SES žáka nebo průměrným SES školy, zejména ve smyslu kompenzace negativních efektů nízkého SES. Graf 16 sleduje míru pocitu sounáležitosti žáka se školou dle jeho SES. Žáci, kteří disponují nižším či středním SES, mohou být podpořeni ve smyslu zisku vyššího skóre čtenářské gramotnosti právě silnějším pocitem sounáležitosti se školou. V případě žáků se středním SES postačí střední nebo následně silnější pocit sounáležitosti se školou k částečné kompenzaci negativního efektu plynoucího z nižšího SES. V případě žáků s nízkým SES je k částečné kompenzaci tohoto efektu nutný již silný pocit sounáležitosti se školou. Pro žáky s vyšším SES nehraje kompenzační efekt sounáležitosti se školou žádnou statisticky významnou roli. Je nutné zmínit, že kompenzace negativního efektu SES žáka není úplná, žáci se silným pocitem sounáležitosti se školou nedosáhnou zpravidla takového skóre jako žáci s vyšší hodnotou SES. Pocit sounáležitosti ovšem může být součástí sady proměnných, které dokážou při společném působení nízký SES žáka kompenzovat již podstatnou měrou. Při analogické analýze se zahrnutím průměrného SES školy namísto SES žáka se statisticky významný rozdíl projevil už pouze v případě škol s nízkým SES. Všechny ostatní rozdíly nejsou statisticky významné, byť i tak je možné pozorovat mírný nárůst skóre v případě středního a silného pocitu sounáležitosti žáka se školou. Graf zahrnující SES školy z důvodu místa není uveden.

GRAF 16 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocitu sounáležitosti se školou a SES žáka

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Obdobně jako v případě well-being žáka a sounáležitosti žáka se školou, které mohou být ovlivněny jak školním, tak rodinným prostředím, může skóre žáka ze čtení pozitivně ovlivnit významná emoční podpora rodičů. Graf 17 ukazuje data o emoční podpoře rodičů žáka za kontroly SES žáka. Můžeme pozorovat variaci skóre i v rámci jednotlivých skupin žáků členěných dle míry emoční podpory ze strany rodičů. Ve všech třech SES skupinách je patrné, že žáci, kteří pocítují střední nebo silnou emoční podporu ze strany rodičů, dosahují vyššího skóre ve čtenářské gramotnosti než žáci, kteří pocítují jen slabou emoční podporu rodičů. V případě žáků s vysokým SES je rozdíl statisticky významný pro obě vyšší kategorie emoční podpory rodičů. V případě žáků s nízkým SES a střední emoční podporou rodičů je rozdíl oproti žákům s nízkou emoční podporou rodičů na hranici statistické významnosti. V případě žáků se střední hodnotou SES je rozdíl statisticky významný pouze ve srovnání skupin žáků se slabou a naopak silnou emoční podporou rodičů, byť z vývoje dat lze předpokládat, že i zde střední emoční podpora rodičů dokáže pozitivně ovlivnit žákovy výsledky z testů čtenářské gramotnosti.

GRAF 17 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry emoční podpory ze strany rodičů a SES žáka

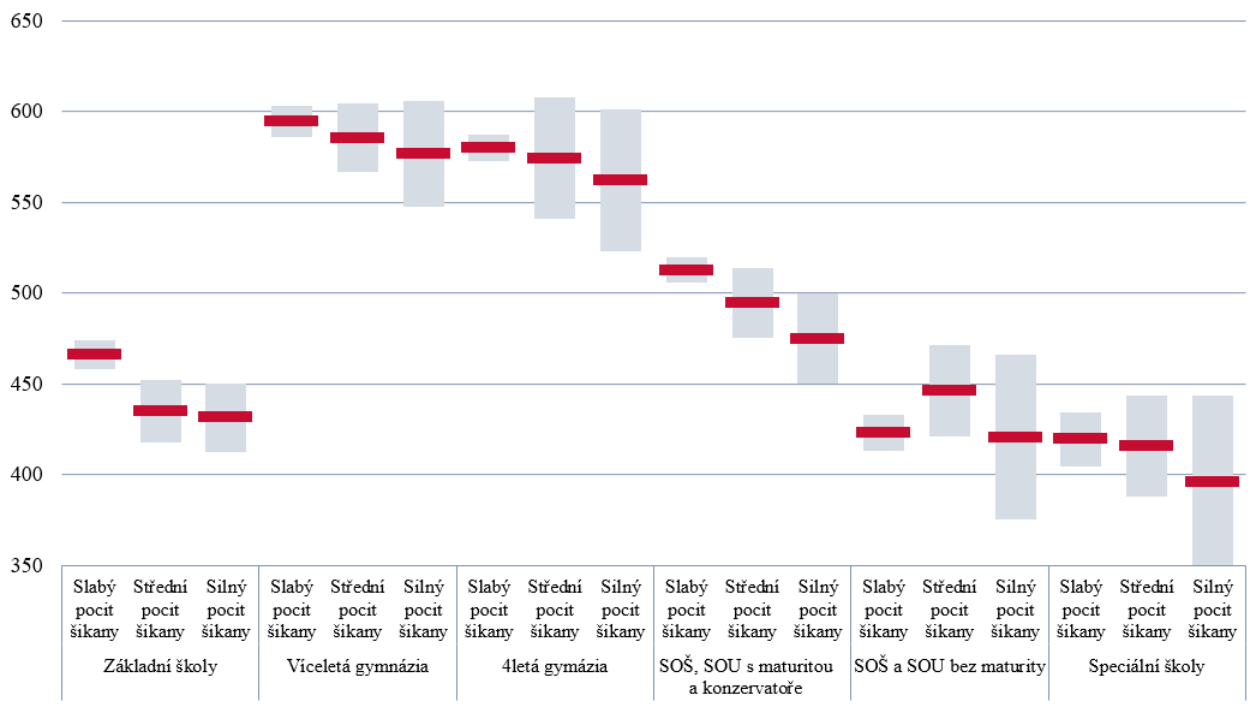
Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Často ve studiích opomíjeným tématem, které však může mít klíčový vliv na horší výsledky žáků v různých typech gramotností, je vystavení daného žáka nepříjemné situaci v podobě šikany, ať už pasivnější slovní šikany, nebo šikany aktivnější v podobě fyzických ataků, způsobování škody na věcech žáka aj., přičemž platí, že aktivní fyzická šikana nemusí být tou horší variantou šikany s výrazně negativnějším efektem na výsledky žáka. Šetření PISA 2018 pracuje s několika otázkami, které se snaží postihnout různé situace, ve kterých se žák mohl ocitnout v posledních 12 měsících.

Z grafu 18 prezentujícího průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků různých druhů škol s různou mírou pocítované intenzity zkušeností se šikanou je patrný negativní trend skóre s narůstajícím pocitem vystavení šikanou, s výjimkou žáků nematuritních oborů SOŠ a SOU. Pouze v případě žáků základních škol je nicméně statisticky významný rozdíl mezi žáky, kteří pocítují pouze slabou zkušenost se šikanou na jejich osobě, a žáky, kteří pocítují alespoň střední zkušenost se šikanou. Kategorie žáků silně pocítujících šikanu je významně ovlivněna nízkým počtem žáků, kteří se se silnou šikanou setkávají. Eventuální vztahy proto nevycházejí jako statisticky významné.

GRAF 18 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocitované šikany a druhu školy

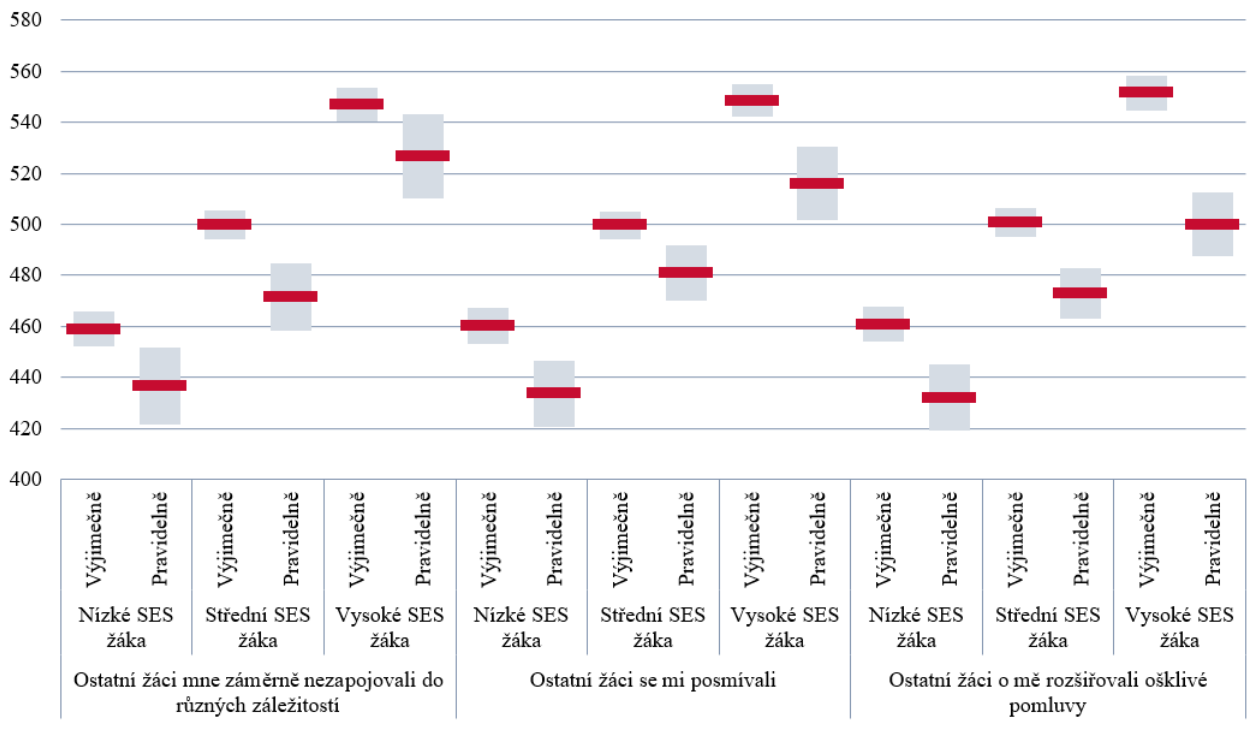


Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

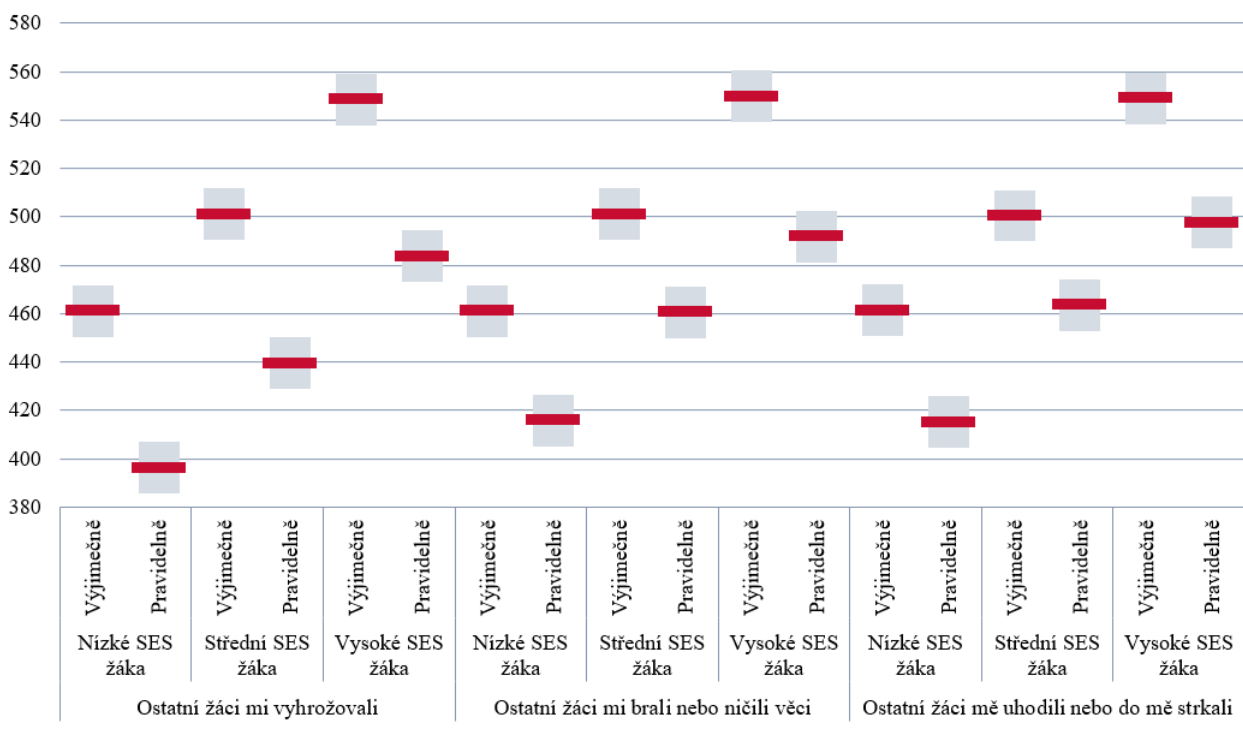
Průběh dat ovšem může být do jisté míry ovlivněn i konstrukcí indexu šikany, který pracuje jen s vybranými situacemi. Grafy 19 a 20 prezentují dosažené skóre žáků ze čtenářské gramotnosti dle jednotlivých situací měřících žákovu zkušenost se šikanou a dle SES žáka.

GRAF 19 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle zkušenosti žáků se šikanou a dle SES žáka



Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 20 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle zkušenosti žáků se šikanou a dle SES žáka

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

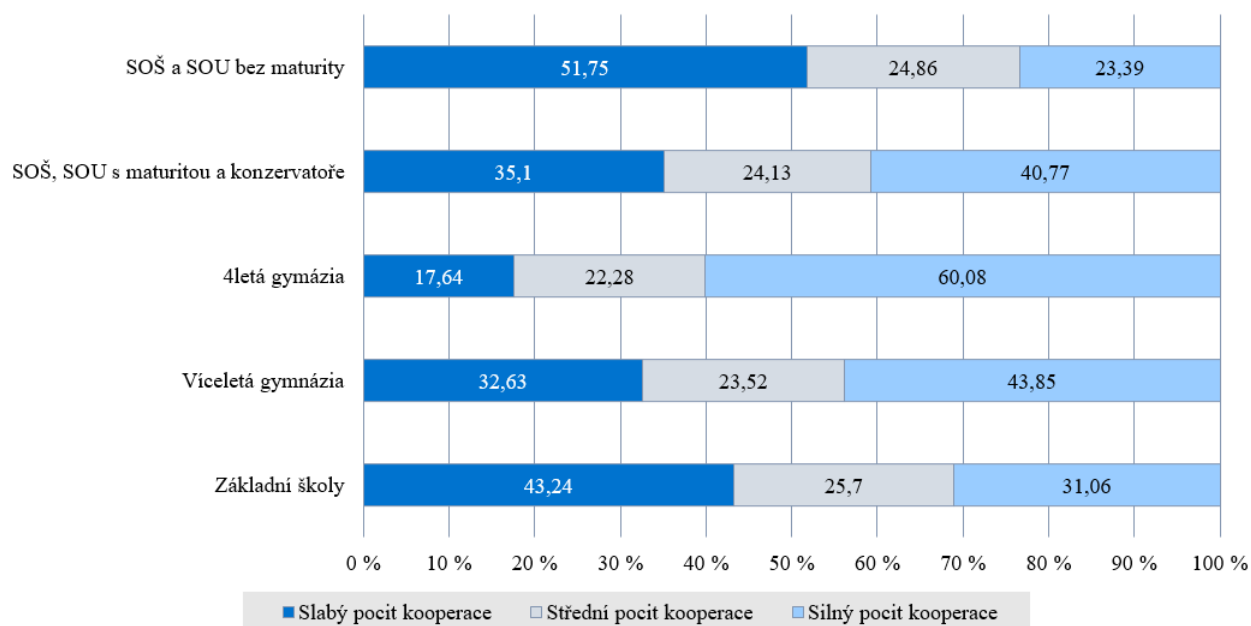
Z obou grafů je, vyjma obecně vyššího skóre ze čtenářské gramotnosti u žáků s vyšším průměrným SES, zřejmý propad skóre žáků s různým průměrným SES při vystavení intenzivní šikaně.⁶ Bez ohledu na typ nekonformní situace, které je žák vystaven, a jeho SES, žáci, kteří pocítují šikanu intenzivně, dosahují v testu gramotnosti nižšího skóre než žáci, kteří se se šikanou setkávají jen výjimečně. V případě pasivní či slovní šikany jsou rozdíly menší, avšak statisticky významné nebo stojí na hranici významnosti, v případě aktivního vyhrožování či již fyzického útlaku jsou rozdíly skóre čtenářské gramotnosti statisticky významné a mohou, i při započítání chybovosti, dosahovat až 50bodového poklesu. Z pohledu čtenářské gramotnosti je nejzřejmější situací vyhrožování ze strany ostatních žáků, jež zjevně způsobuje trýznivý psychický nátlak, který se podepisuje na úspěchu žáka v testech gramotnosti. Potenciální negativní efekt vystavení intenzivní šikaně se přitom opakuje napříč různými skupinami SES žáků a dle analogické analýzy, jejíž výsledky nejsou graficky prezentovány, i různými školami dle průměrného školního SES. Zde dochází k nárůstu chybovosti zejména u škol s vyšším SES pro malý počet případů intenzivní šikany, řada nekonformních situací je ovšem i tak statisticky významná co do propadu skóre žáka, jenž je takovým situacím pravidelně vystaven. Je nutné zdůraznit, že vystavení šikaně nemusí ovlivňovat přímo gramotnostní skóre daného žáka (a tím se přímo projevit v analýzách netestujících interakční efekty), ale může především negativně ovlivňovat well-being žáka, jeho soustředěnost, pozornost, psychickou pohodu apod. Pokud je toto podpořeno dalšími problémy pocházejícími např. z rodinného prostředí, může docházet k velmi významnému propadu v gramotnostní úrovni šikanovaného žáka.

V oblasti well-being žáků a jejich obecného pozitivního psychického nastavení může hrát důležitou roli pocit vnímané kooperace mezi spolužáky. Z grafu 21 vyplývá, že až polovina žáků nematuritních oborů SOŠ a SOU (52 %) a téměř polovina žáků základních škol (43 %) vnímá jen slabý pocit kooperace mezi žáky. Naopak pouze necelých 18 % žáků čtyřletých gymnázií vnímá slabý pocit kooperace. Pocit kooperativního prostředí na škole (ve smyslu pozitivní kooperace při řešení problémů, participaci na školních aktivitách apod., nikoli spolupráce při podvádění při písemných testech) je přitom potenciálně silný prediktor úspěchu žáků v testech gramotnosti. Žáci, kteří kooperují, si mohou pomáhat i při vzájemném doučování a vysvět-

⁶ Za pravidelné vystavení šikaně je považována četnost několikrát do měsíce či několikrát do týdne. Za výjimečné vystavení šikaně pak četnost několikrát do roka či vůbec.

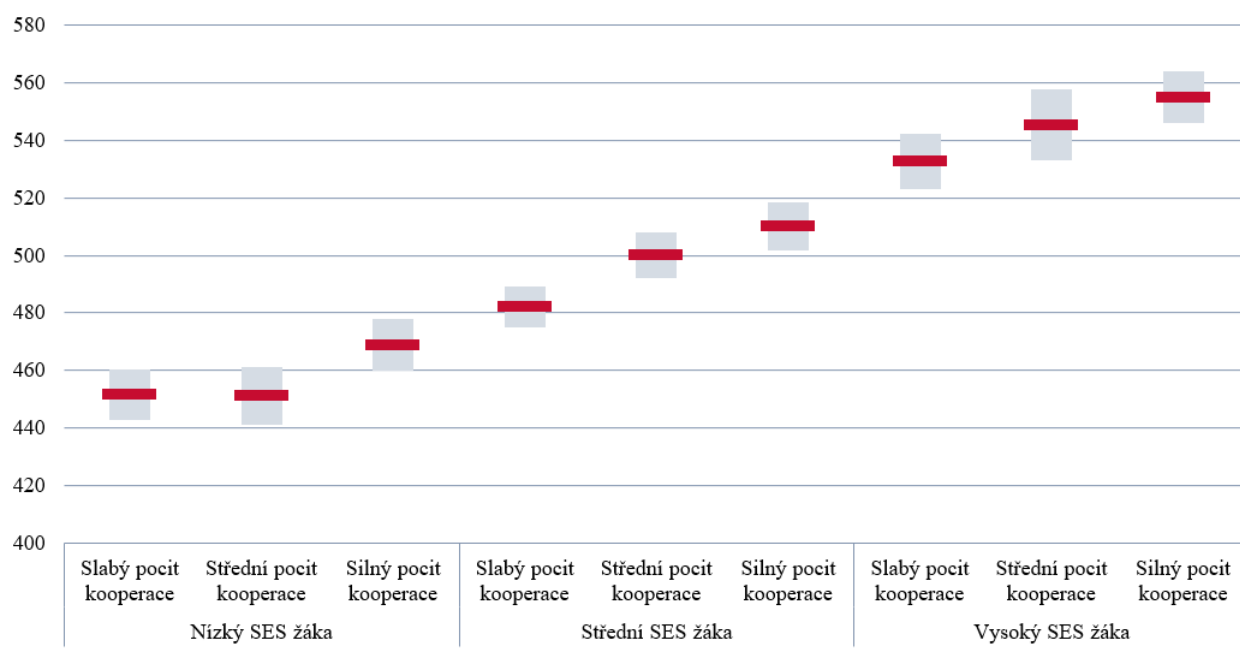
lování složitějšího učiva. Prostředí s velmi rozvinutou kooperací je také zpravidla prosto negativních jevů typu šikany, podvádění, rušení ve třídě apod. Nebo je jimi ovlivněno ve výrazně nižší míře.

GRAF 21 | Distribuce skupin žáků dle míry pocíťované kooperace mezi žáky a druhu školy



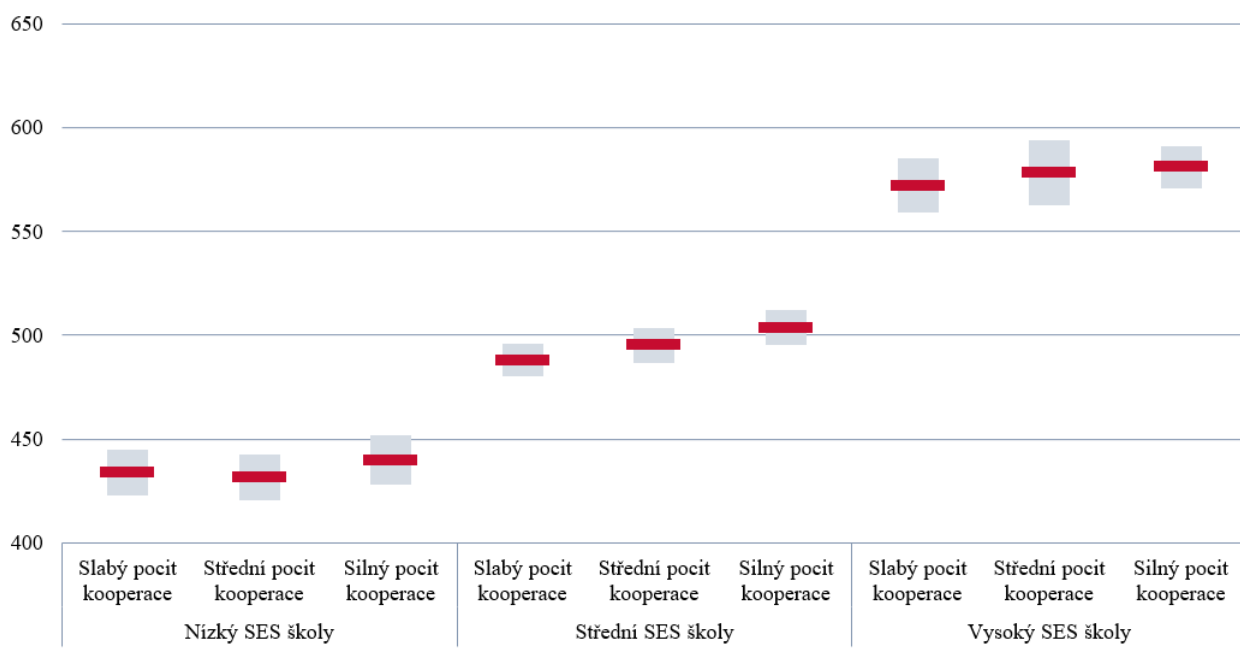
Zdroj: PISA 2018

Míra kooperace bývá často spojována se SES žáků či škol. Graf 22 ukazuje, že celkové skóre čtenářské gramotnosti lineárně stoupá se SES žáka, ale i v rámci jednotlivých SES skupin žáků lze pozorovat statisticky významnou variaci. Zejména v případě srovnání žáků se slabým a naopak silným pocitem kooperace existuje statisticky významný rozdíl ve skóre. Kooperace může podporovat zisk lepšího skóre ze čtenářské gramotnosti bez ohledu na SES žáka. V případě sledování SES školy, prezentovaném v grafu 23, je patrná závislost vztahu právě na průměrném SES školy. Vnímaný pocit kooperace a jeho potenciální pozitivní efekt na skóre čtenářské gramotnosti je tak nezávislý na individuálním SES žáka, ale závislý na průměrném SES školy. Pokud nebudeme srovnávat kooperativní prostředí napříč školami s různým SES, v rámci socioekonomického charakteru dané školy je přínosné podněcovat kooperaci mezi jednotlivými žáky pocházejícími z různého socioekonomického prostředí.

GRAF 22 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocit'ované kooperace a SES žáka

Zdroj: PISA 2018

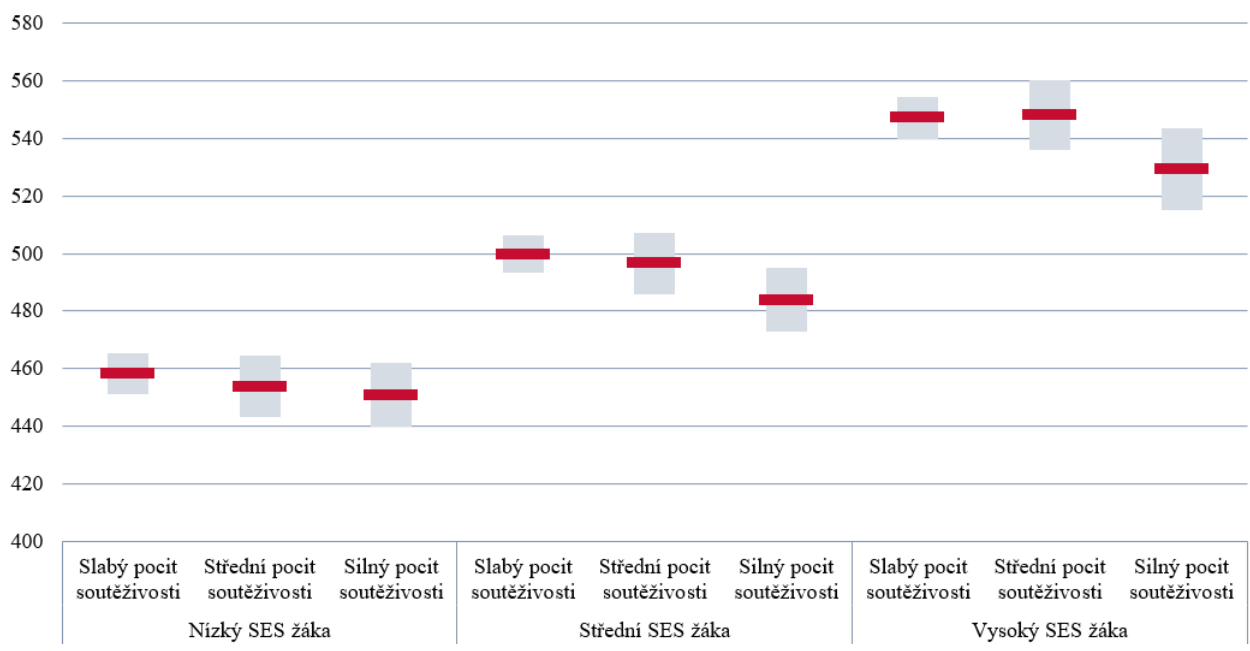
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 23 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocit'ované kooperace a SES školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Potenciální pozitivní dopady nastaveného kooperativního prostředí ve škole je možné podpořit poznatky z opačné situace, kdy žáci vnímají místo kooperace spíše soutěživost mezi spolužáky. Graf 24 sledující skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocitu soutěživosti a SES žáka naznačuje, že zejména silný pocit soutěživosti u žáků se středním a vyšším individuálním SES může vést k nižšímu dosaženému skóre z testů čtenářské gramotnosti. Podobný průběh dat se projevuje i v případě dělení skupin žáků dle průměrného SES školy, kterou navštěvují, výsledné vztahy již nicméně stojí na hranici statistické významnosti.

GRAF 24 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocíťované soutěživosti a SES žáka

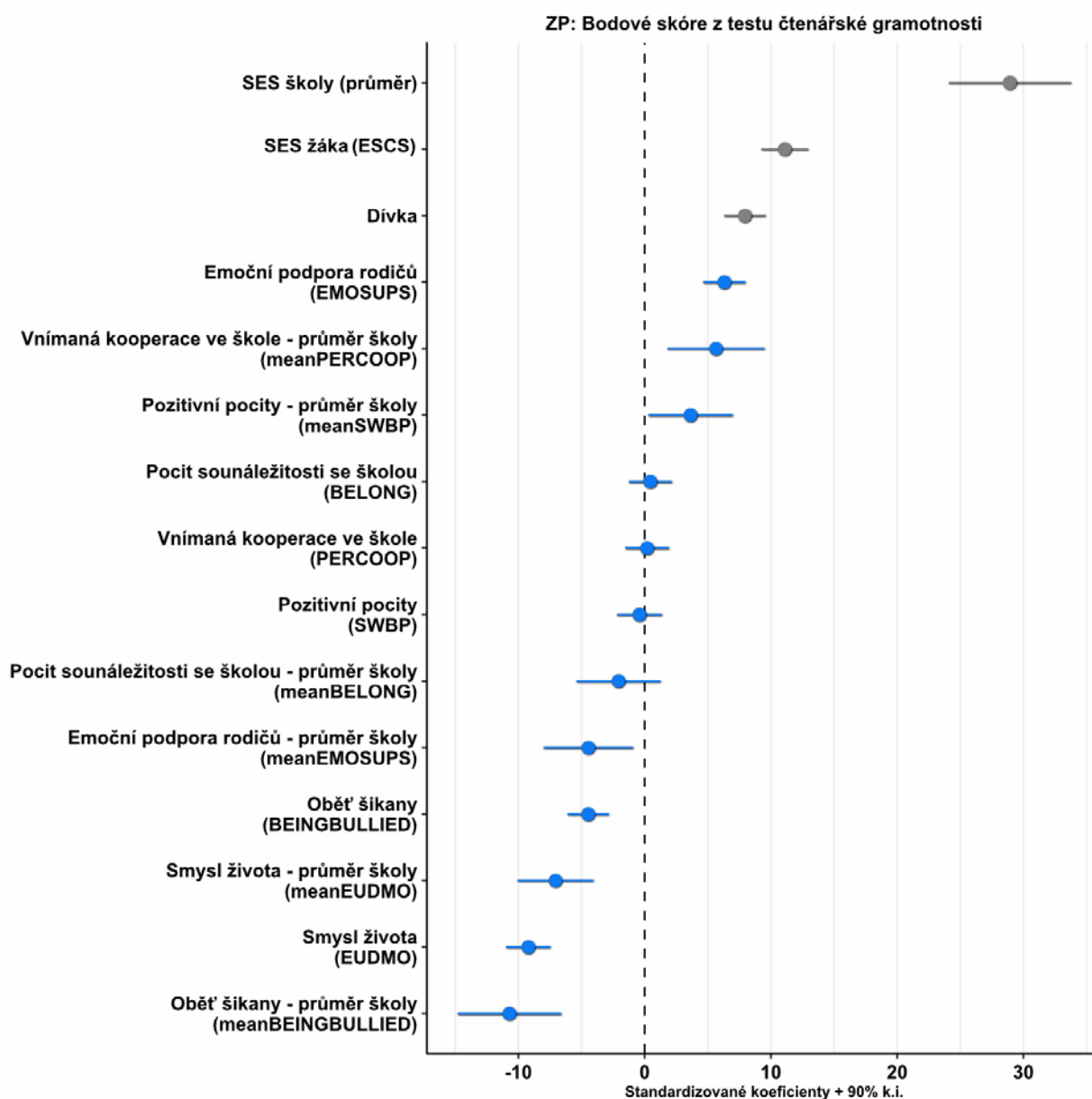
Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

1.2 Predikce vývoje čtenářské gramotnosti a komplexní vztahy v problematice well-being žáka

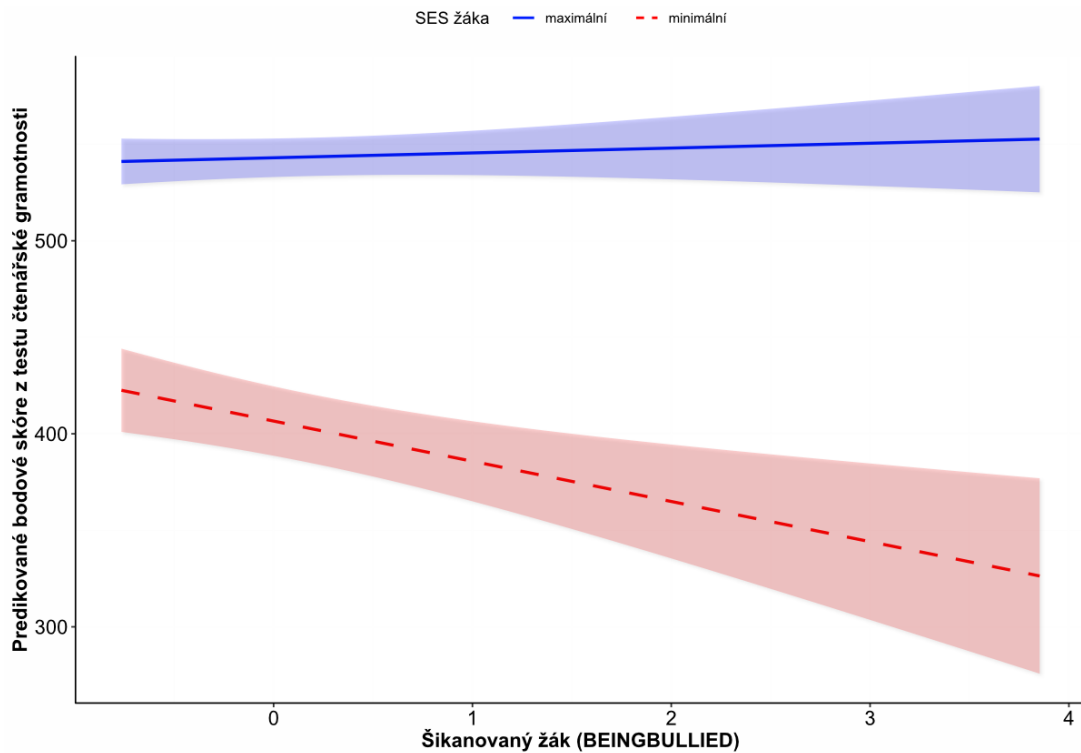
Tematická část je zakončena komplexním modelem, který modeluje vlivy faktorů na dosažené skóre z testu ze čtenářské gramotnosti. Je důležité upozornit, že proměnné jsou testovány na dvou úrovních. Individuální úroveň žáka, kdy se jedná o subjektivní postoje a deklarační údaje žáka, a agregovaná úroveň školy, kdy stejné proměnné byly zprůměrovány na úrovni školy. Druhá úroveň je obecně komplikovanější na interpretaci, protože daná proměnná může po agregaci měřit zcela jiný fenomén, například kvalitu školy či styl výuky nebo specifické klima ve třídě, což je tématem další kapitoly. Kromě kontrolních proměnných jako socioekonomický status žáka a pohlaví žáka (dívka) má nejsilnější pozitivní vliv emoční podpora rodičů. Žáci, kteří jsou svými rodiči podporováni a motivováni, dosahují lepších výsledků. Zajímavé ale je, že stejná proměnná po agregaci je negativně asociována s výsledky žáků. Pozorujeme i opačné vztahy u rozdílných úrovní, kdy například vnímaná kooperace ve třídě na úrovni školy je pozitivně asociována s výsledkem žáka, nicméně subjektivní vnímání kooperace ve třídě ze strany žáka již nikoliv. To může naznačovat, že proměnná po agregaci měří spíše kvalitu školy či výuky, popřípadě částečně i třídní klima. Podobně pozitivní pocity žáka nehrají žádnou statisticky významnou roli, ale po agregaci je efekt pozitivní. Pokud školu navštěvuje v průměru více žáků s deklarovanými pozitivními pocity, mají tito žáci lepší výsledek. Žádný efekt se na žádné ze dvou úrovní nepodařilo prokázat u pocitu sounáležitosti se školou. Zcela jasné jsou potom negativní vlivy, pokud se ve škole vyskytuje šikana či pokud je žák sám obětí šikany. Tito žáci pak mohou dosahovat horších výsledků, i když směr kauzality může být opačný, kdy slabší žáci jsou častěji vystaveni šikaně. Jedná se o celkový statistický trend, který samozřejmě nevylučuje, že v praxi může být šikanovaný i nadprůměrně úspěšný žák. Poměrně zajímavé výsledky ukazuje index smyslu života. Ten je tvořen možnými odpověďmi typu „můj život má jasný smysl nebo cíl“ či „mám jasnou představu o smyslu svého života“. Vyšší skóre tohoto indexu je asociováno s horšími výsledky žáka. Paradoxně pak žáci s neujasněnou představou svých budoucích aspirací dosahují lepších výsledků. Stejný negativní efekt je i v případě agregace na úrovni školy.

MODEL 3 | Well-being žáků



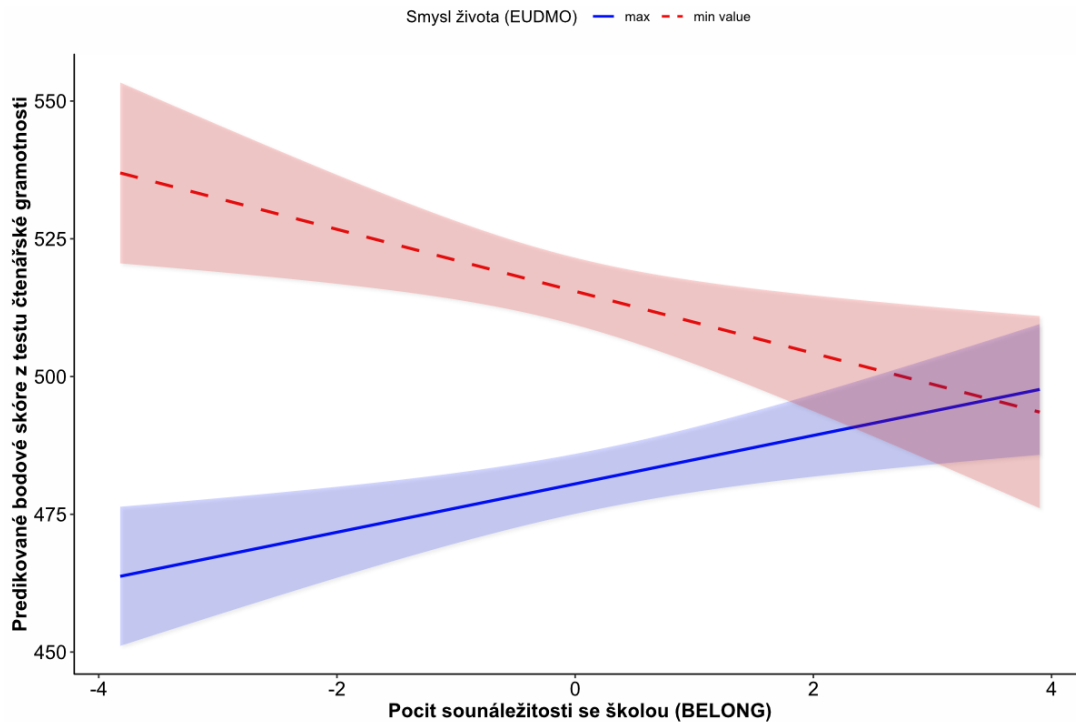
Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Vztahy mezi proměnnými tématu well-being žáka byly testovány s ohledem na to, zdali je mezi nimi i interakční efekt, jinými slovy, jestli se v efektu na výsledné skóre vzájemně ovlivňují. Nejdříve byla ověřována hypotéza z deskriptivní části této kapitoly, kdy u žáků, kteří mají nižší SES, může šikana způsobovat horší výsledky než u žáků s vyšším SES. To ukazuje graf predikovaných hodnot na základě interakce mezi SES žáka a deklarácí toho, že je často šikanován. Vztah je sice statisticky významný, ale sklon přímky v grafu ukazuje, že není příliš silný.

GRAF 25 | Vliv SES žáka v závislosti na míře šikany žáka na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

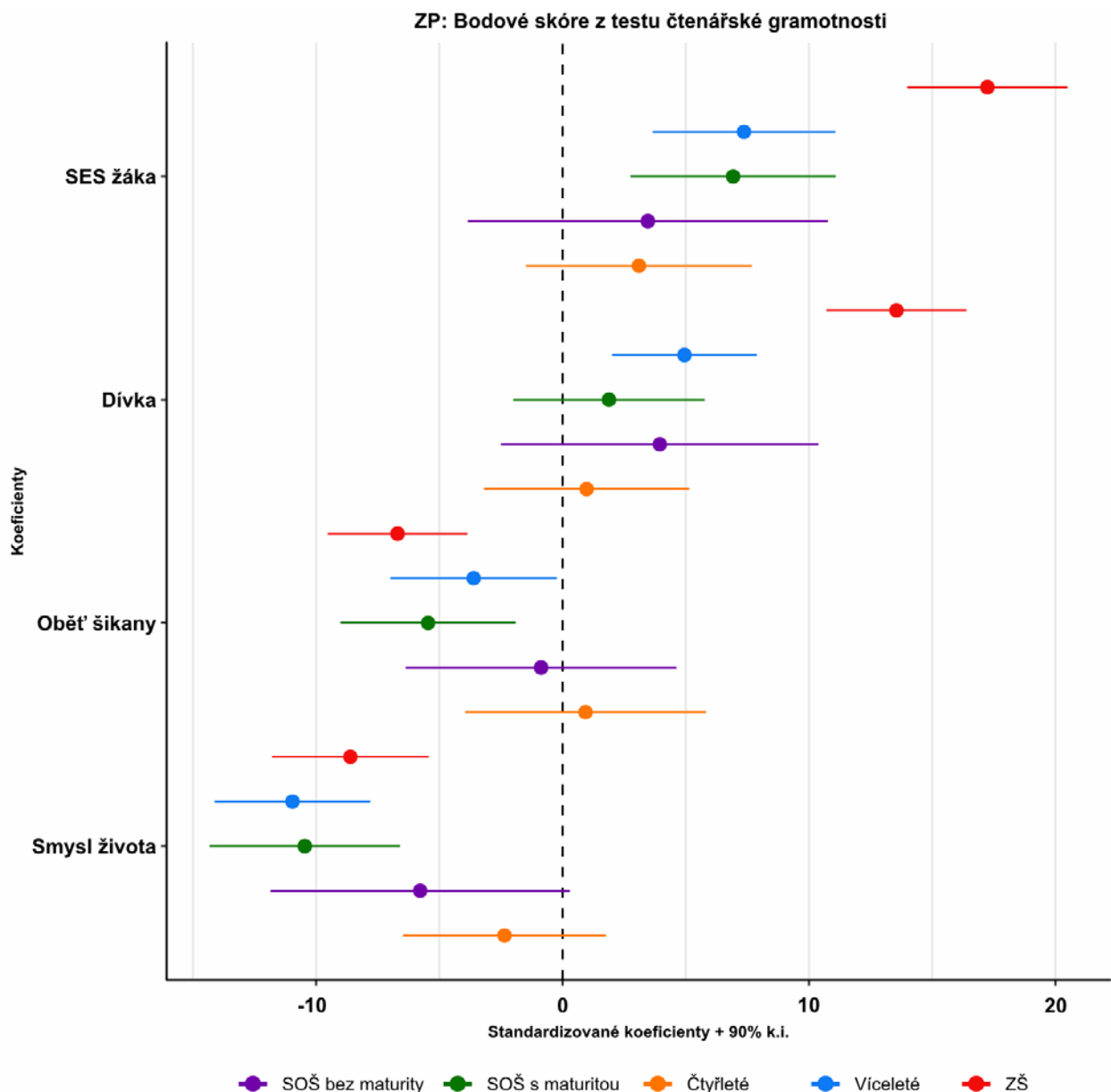
Dalším takovým efektem je index deklarovaného smyslu života a index sounáležitosti se školou. Žáci, kteří necítí sounáležitost se školou a zároveň nemají vyjasněný cíl života, dosahují vyšších výsledků než žáci, kteří jej mají vyjasněný a současně deklarují, že nezapadají do školy. Index smyslu života pak postupně ztrácí diferencovaný efekt s tím, jak roste deklarovaná sounáležitost se školou. Zjištění z kvantitativního šetření nelze kauzálně interpretovat, rovněž neznáme kauzální mechanismy za touto korelací. Nicméně výsledky sekundární analýzy by v této oblasti mohly iniciovat další výzkum, kdy se nabízí vysvětlit úspěšnost žáků pomocí komplikovanějších psychologických faktorů žáka.

GRAF 26 | Interakční efekt smyslu života (EUDMO) a sounáležitosti se školou na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

Poslední model této části ukazuje vliv některých faktorů dle druhu školy. Znázorněny jsou z předchozího modelu jen ty proměnné, které přinášejí zajímavé výsledky. Kromě individuálního SES žáka a pohlaví (dívka), kdy se efekt liší napříč druhy škol a nejsilnější je v případě škol základních, je rozdílný efekt v případě šikany a indexu smyslu života. V případě šikany nejslabších výsledků dosahují žáci základních škol, víceletých gymnázií a SOŠ s maturitou. Žádná asociace je v případě SOŠ bez maturity a čtyřletých gymnázií. Stejně výsledky jsou v případě indexu smyslu života.

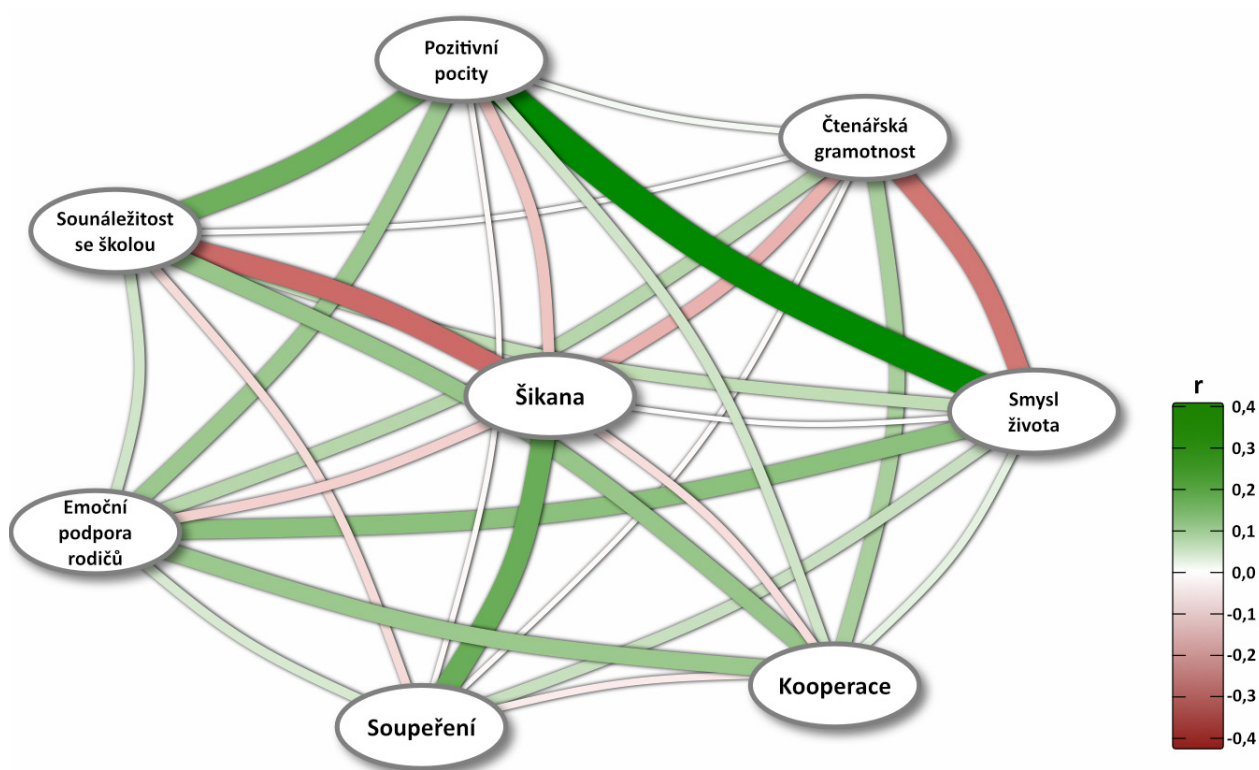
MODEL 4 | Well-being a druh školy



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Hierarchické regresní modely dokážou měřit jen tzv. očištěný efekt proměnné při kontrole efektu dalších proměnných, které jsou s danou proměnnou rovněž zkorelované, jinými slovy spolu souvisí a mohou spolu působit na výsledky testu, v krajním případě mohou způsobit falešnou korelaci. Jednou z metod, jak poukázat na složité vztahy mezi vysvětlujícími proměnnými, je vícerozměrný Gaussův grafický model (metoda, která je nově populární v psychologii a dalších sociálních vědách), který spočítá parciální korelace mezi páry proměnných po kontrole vlivu všech proměnných vstupujících do Gaussova modelu. Výsledné schéma 1 pak barevně ukazuje „očistěnou“ sílu vztahu mezi proměnnými, kdy zelená znamená kladnou korelaci a červená negativní korelaci. Jedná se tak o „explorační“ doplněk k regresním modelům. Schéma 1, kde jsou proměnné v rámci tématu well-being žáků, ukazuje, že šikanovaní žáci častěji deklarují nízkou sounáležitost se školou. Šikanovaní žáci také vykazují nižší podporu rodičů než nešikanovaní žáci, což může naznačovat, že se může jednat i o jednu z příčin šikany. Pro učitele je pak důležité zjištění, že vnímaná kooperace je pozitivně asociována s výsledky ve čtení. Pro lepší výsledky je proto dobré stimulovat atmosféru kooperace. Naopak přílišný důraz na soupeření je asociován se šikanou žáka. To může naznačovat, že je asociace vysvětlitelná i jako kauzální vztah, kdy soupeřící atmosféra může šikanu vyvolat.

SCHÉMA 1 | Vícerozměrný Gaussův grafický model pro well-being



Poznámka: Individuální úroveň žáka. Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

2

Rušivé třídní klima a jeho vliv na výsledky ve čtenářské gramotnosti

2 RUŠIVÉ TŘÍDNÍ KLIMA A JEHO VLIV NA VÝSLEDKY VE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Výsledky testů čtenářské (jakékoli jiné) gramotnosti, vyjma výše analyzovaného tématu well-being žáka včetně šikany, mohou být do značné míry ovlivněny neformálním charakterem výuky a třídního klimatu. Žádná z vyučovacích metod či pedagogických přístupů nemůže plně rozvinout svůj potenciál a pozitivně ovlivnit výsledky vzdělávání žáků, pokud je jejich aplikace narušována nevhodným třídním klimatem. Ve studiích zkoumajících charakter výuky se často hovoří o pozitivně nastaveném třídním klimatu, kooperaci mezi žáky, o vztazích a budování důvěry mezi učitelem a žákem aj., již méně často se zejména datově podkládá potenciální negativní efekt rušivého třídního klimatu, záškoláctví či jiných negativních externalit ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků. Šetření PISA se zaměřilo na některé dílčí rušivé jevy ve výuce i za využití některých indexů.

Disciplína ve třídě (DISCLIMA)

"Žáci neposlouchají, co učitel říká."
"Ve třídě je hluk a nepořádek."
"Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší."
"Žáci nemohou dobře pracovat."
"Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny."

Index sledující pocity žáků ohledně vybraných situací klimatu disciplíny a frekvenci jejich opakování v hodinách češtiny, je konstruován z pěti otázek.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím lépe žáci vnímají disciplínu v hodinách, tzn. tím méně časté je rušivé třídní klima v hodinách češtiny. Naopak nízké hodnoty indexu značí silně rušivé třídní klima.

Chování žáků narušující výuku (STUBEHA)

"Záškoláctví žáků."
"Absence žáků."
"Nedostatek úcty žáků vůči učitelům."
"Užívání alkoholu nebo drog mezi žáky"
"Žáci, kteří zastrašují nebo šikají jiné žáky."
"Nepozornost žáků."

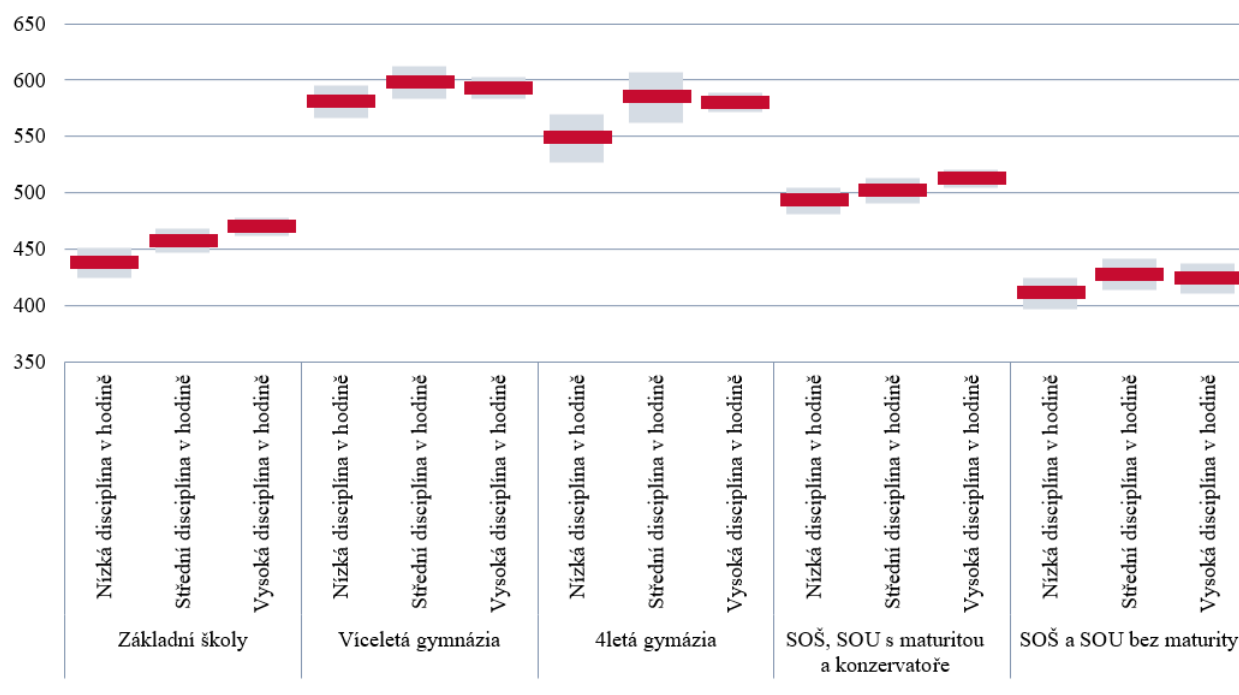
Index sleduje vyjádření ředitelů ohledně vnímaného chování žáků, které narušuje řádný průběh výuky. Index je konstruován z šesti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silněji jsou ředitelem školy vnímány uvedené překážky řádně probíhající výuky.

2.1 Deskriptivní zjištění

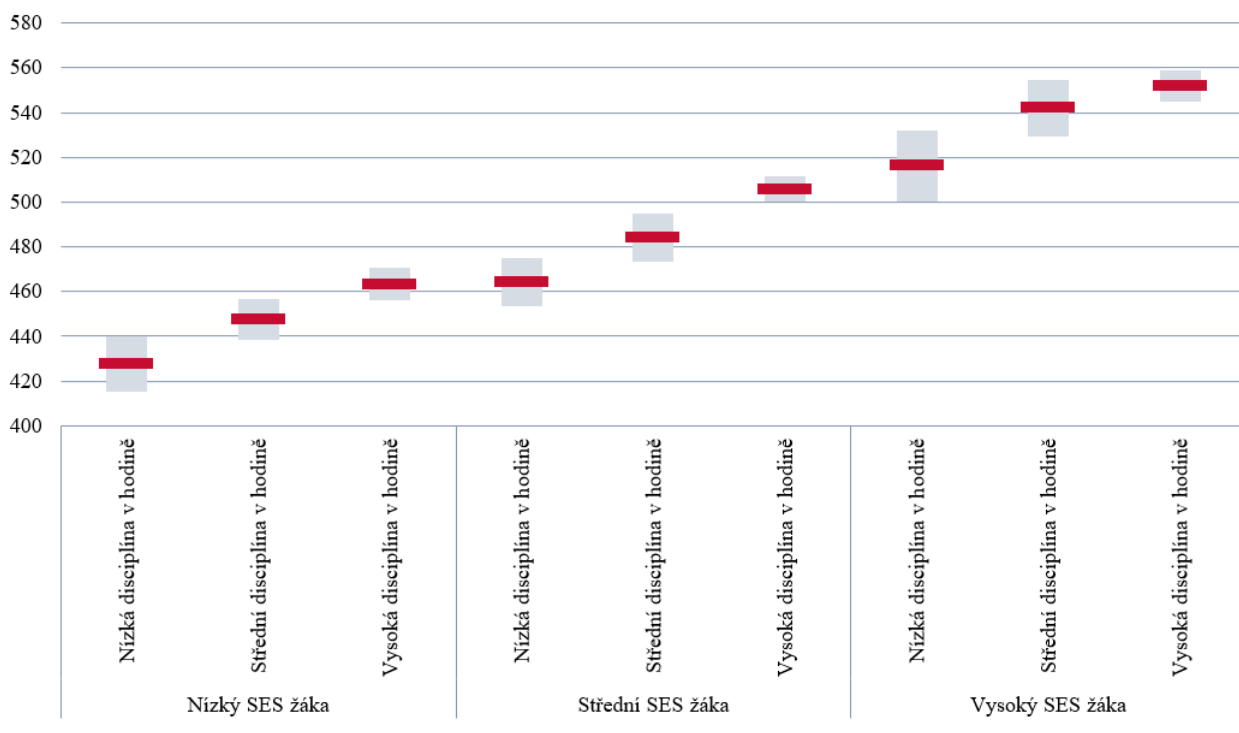
Dle teoretických předpokladů by rušivé třídní klima mělo významně negativně ovlivnit výsledné skóre žáků z testů čtenářské gramotnosti, a to bez ohledu na SES školy či žáka, bez ohledu na druh školy, ačkoli lze očekávat vyšší četnost situací spojených s rušivým třídním klimatem u některých druhů škol či škol se specifickými problémy, které lze sledovat pomocí průměrného SES školy. Taktéž je nutné upozornit, že silný pocit disciplíny nutně nemusí znamenat využívání technik nastolujících disciplínu ze strany učitele. Toto nebylo v rámci šetření PISA měřeno. Disciplínu v hodinách mohou žáci pociťovat přirozeně, např. vlivem složení třídy, bez ohledu na vztahy žák–učitel.

Graf 27 ukazuje průměrné bodové skóre čtenářské gramotnosti mezi žáky různých druhů škol. Lze pozorovat náznaky zvyšujícího se skóre s růstem disciplíny v hodinách (a naopak) u některých druhů škol, zejména ve srovnání žáků, kteří pociťují slabou disciplínu v hodinách, a žáků, kteří naopak pociťují silnou disciplínu v hodinách. Mezi těmito skupinami lze sledovat statisticky významné rozdíly v průměrném skóre čtenářské gramotnosti u žáků základních škol, žáků maturitních oborů SOŠ, SOU a konzervatoří a u žáků čtyřletých gymnázií. U žáků víceletých gymnázií a nematuritních oborů SOŠ a SOU se rozdíly neprokázaly, byť nelze spolehlivě usuzovat z pouhé deskriptivní statistiky. Potenciální negativní efekt rušivého třídního klimatu na skóre čtenářské gramotnosti je zde zřejmě dále podmíněn jinými faktory.

GRAF 27 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle pocitu disciplíny v hodinách češtiny a druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 28 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle pocitu disciplíny v hodinách češtiny a SES žáka

Zdroj: PISA 2018

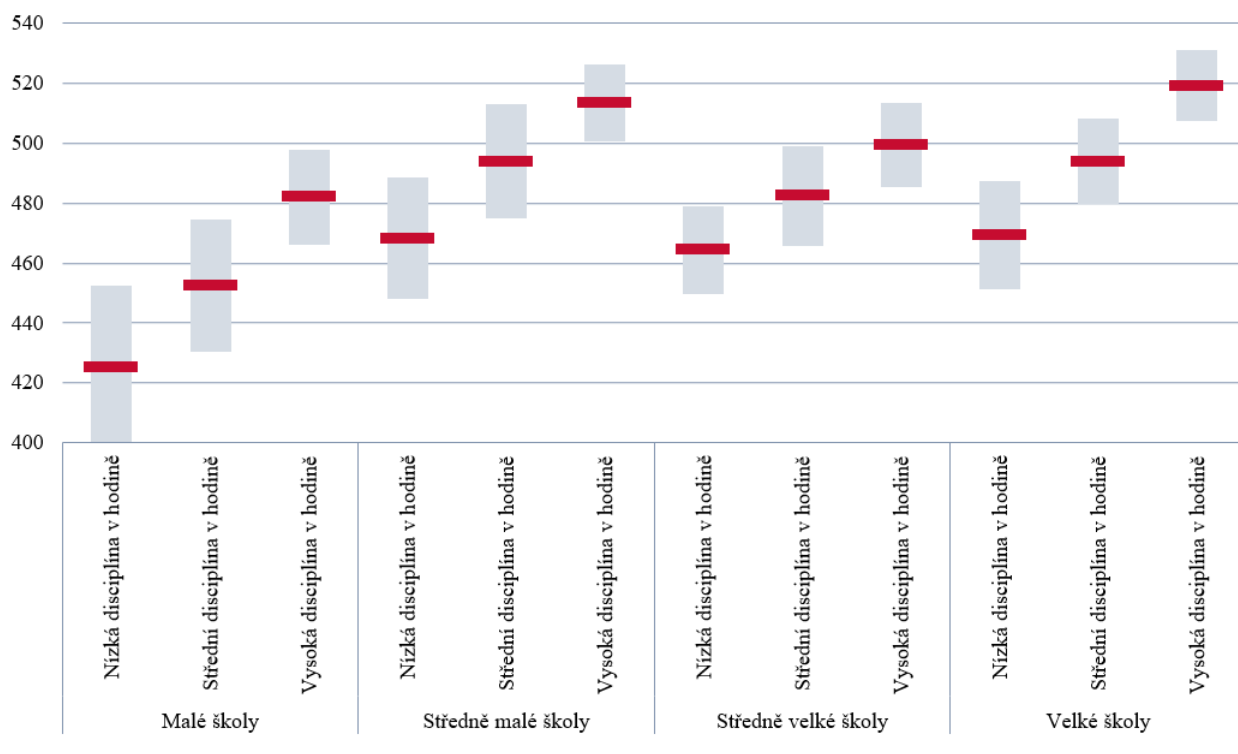
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Jak ukazuje graf 28, rozdíly v žáky dosaženém skóre čtenářské gramotnosti lze spatřit i v případě předběžné kontroly SES žáka – variace existuje v rámci jednotlivých SES skupin, opět zejména mezi skupinami žáků pociťujících silnou a naopak slabou disciplínu. Žáci, kteří pociťují ve třídách silnou disciplínu, bez ohledu na jejich SES, dosahují vyšší skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří pociťují pouze slabou disciplínu.

Toto je nutné zvažovat opět v rámci jednotlivých SES skupin žáků, protože silná disciplína u žáků s nízkým SES nedokáže sama o sobě kompenzovat případné další negativní vlivy. Žáci s nízkým SES, ale silně pocíťovanou disciplínou, nedosahují stejné průměrné výše skóre jako žáci středního (a vyššího) individuálního SES, byť se slabě pocíťovanou disciplínou. V analogické analýze zahrnující průměrné SES školy docházíme k obdobným výsledkům, s výjimkou žáků navštěvujících školy s vyšším SES, kde nejsou uvedené rozdíly statisticky významné.

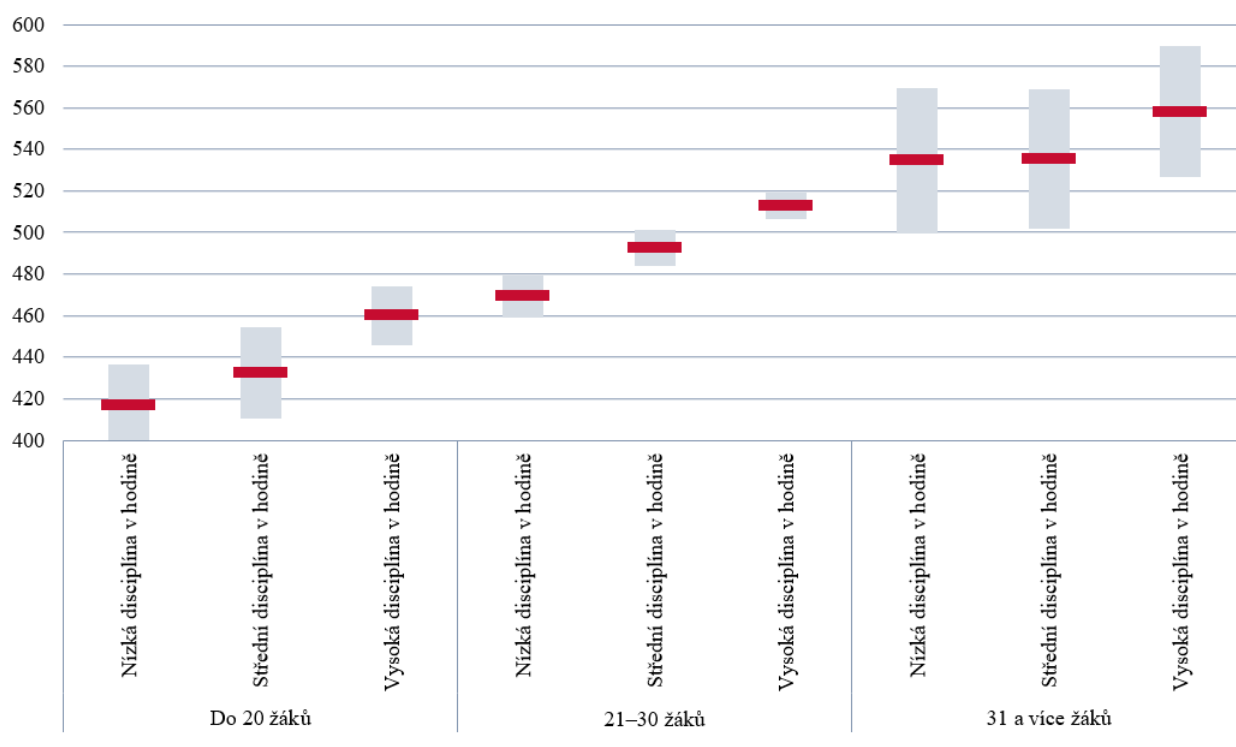
Lze také vyslovit předpoklad, že rušivé třídní klima se bude lišit dle velikosti školy nebo zejména dle velikosti třídy, přičemž ve větších třídách (ve smyslu většího počtu žáků) bude častěji docházet k jevům, které narušují celkové třídní klima. Grafy 29 a 30 prezentují takto postavená data. V případě velikosti školy nelze potvrdit, že by u větších či naopak menších škol rušivé třídní klima hrálo odlišnou roli. Bez ohledu na velikost školy jsou patrné statisticky významné rozdíly mezi žáky, kteří pocíťují silnou disciplínu v hodinách, a žáky, kteří pocíťují jen slabou disciplínu v hodinách. Při sledování velikosti třídy v grafu 30 je patrný mírně odlišný obrázek. Průměrné skóre žáků roste jak s velikostí třídy (což je pravděpodobně podmíněno SES a dalšími faktory), tak lze pozorovat vnitroskupinovou variaci v rámci jednotlivých velikostních kategorií tříd. Žáci malých a středně velkých tříd dosahují vyššího skóre čtenářské gramotnosti, pokud pocíťují silnou disciplínu v hodinách, ve srovnání s žáky, kteří pocíťují v hodinách češtiny jen slabou disciplínu. U žáků větších tříd nelze pro malý počet případů identifikovat statisticky významné rozdíly.

GRAF 29 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle pocíťování disciplíny v hodinách a velikosti školy



Zdroj: PISA 2018

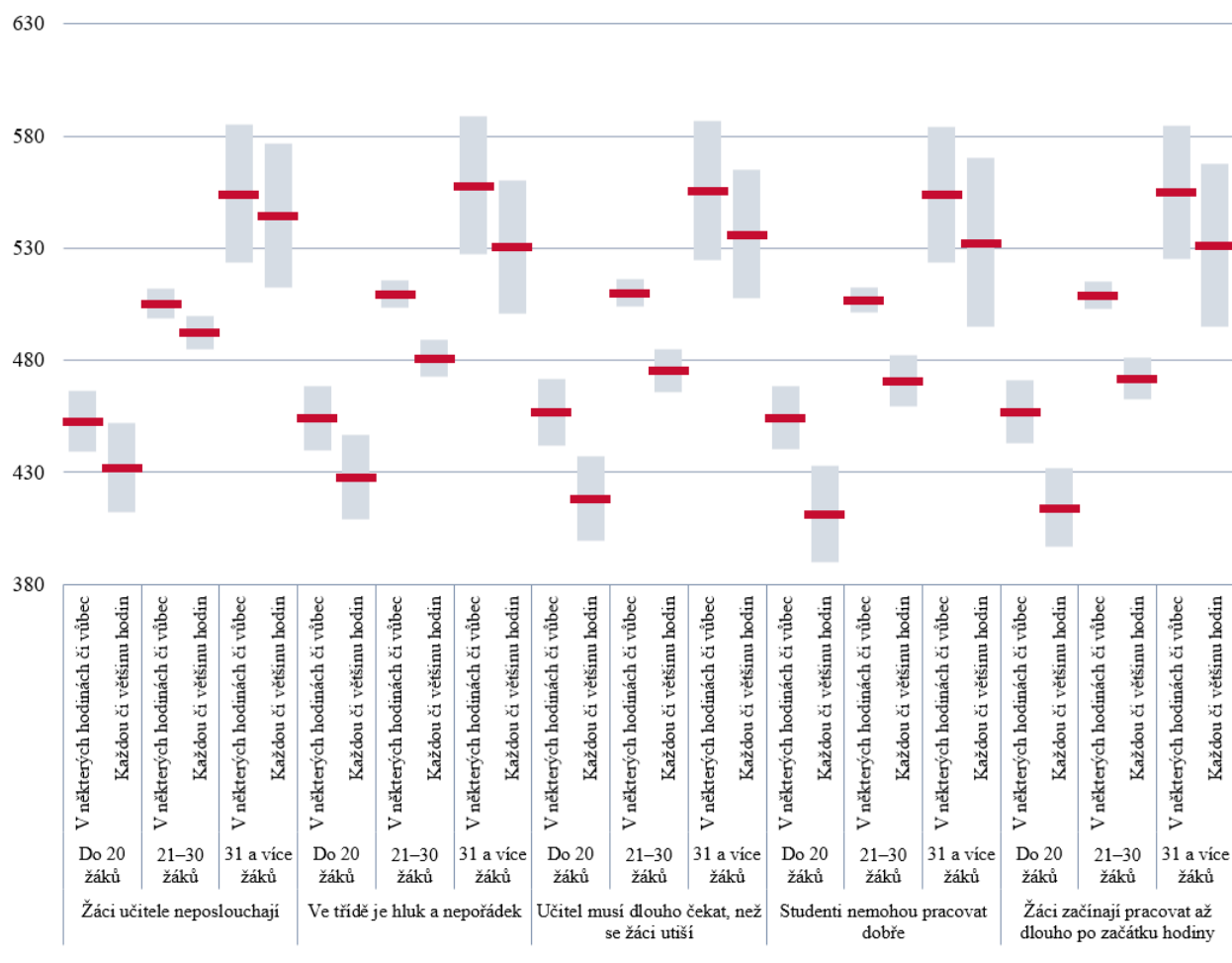
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 30 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle pocitu disciplíny v hodinách a velikosti třídy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

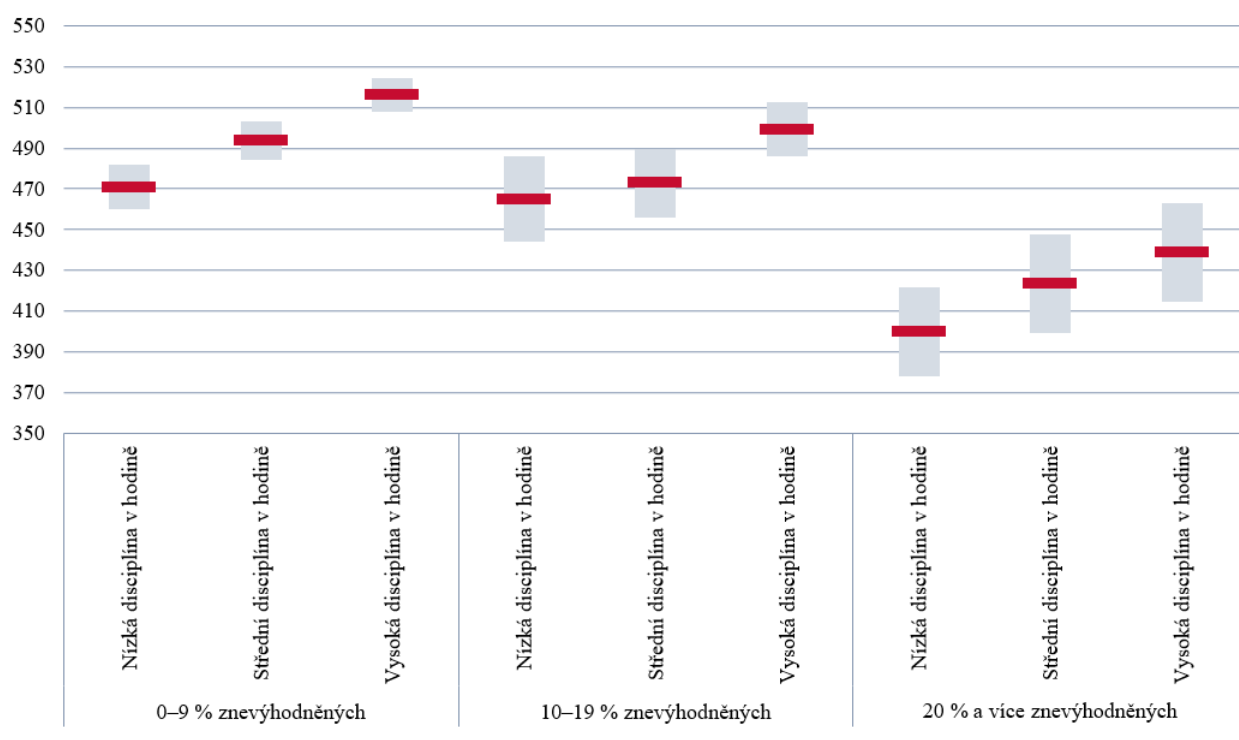
Pro úplnost problematiky rušivého třídního klimatu dle velikosti třídy graf 31 prezentuje data za jednotlivé situace, které tvoří index klimatu disciplíny v hodinách češtiny a sledují jednotlivé situace, které žáci hodnotí. I když obecně průměrné skóre ze čtenářské gramotnosti stoupá, jako v předchozích grafech, s velikostí třídy (což souvisí se SES a dalšími faktory), v rámci jednotlivých velikostních skupin lze spatřit statisticky významné rozdíly. Pokud se jednotlivé situace vyrušování (či obecně situace omezující průběh výuky) vyskytují ve většině vyučovacích hodin češtiny, takoví žáci dosahují statisticky významně nižšího skóre než žáci, kteří uvádějí, že se takové situace vyskytují jen v některých hodinách nebo vůbec. Více se ve skóre projevují rozdíly ve třídách menších a středně velkých. Ve třídách větších nelze toto spolehlivě potvrdit pro malý počet případů ve skupinách, avšak propad průměrného skóre je patrný i zde.

GRAF 31 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle dílčích situací rušivého třídního klimatu a velikosti třídy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

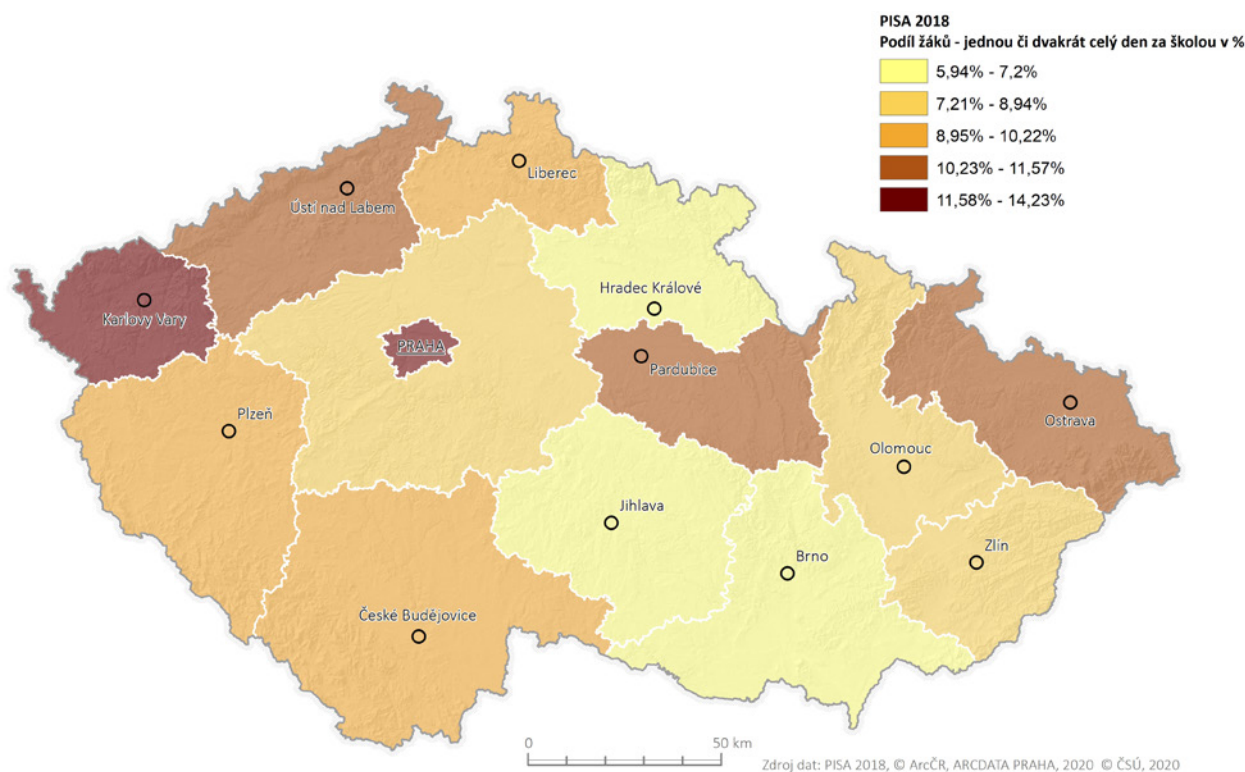
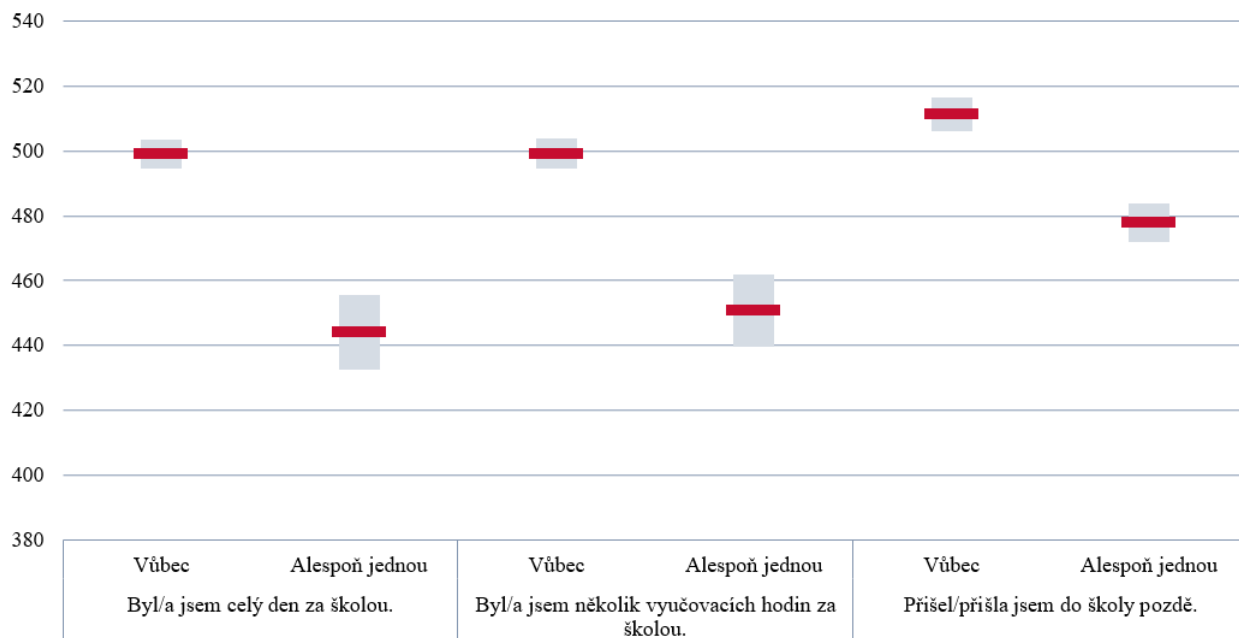
Některé úvahy, které jsou ovlivněny celkovým efektem SES na celou problematiku vzdělávání, hovoří o spojitosti mezi rušivým třídním klimatem a celkovou skladbou dané školy či třídy z hlediska socioekonomického, které se může stát podhoubím pro existenci a negativní působení dalších nepříznivých jevů. V grafu 32 jsou prezentována data o průměrném skóre čtenářské gramotnosti žáků jednak dle pocitu disciplíny v hodinách češtiny a jednak dle ředitelem dané školy udávaného procenta žáků této školy, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je patrné, že výrazné procento (20 % a více) znevýhodněných žáků je nějakým způsobem spojeno s nižším průměrným skóre žáků této školy v testu čtenářské gramotnosti. I v rámci skupin lze ovšem sledovat variaci ve skóre dle vnímané disciplíny v hodinách češtiny. Žáci navštěvující školy s maximálně 19 % sociálně znevýhodněných žáků dosahují vyššího skóre čtenářské gramotnosti, pokud pocítují silnou disciplínu v hodinách češtiny. Tyto rozdíly jsou statisticky významné. V případě žáků navštěvujících školy s více než 20 % sociálně znevýhodněných žáků tento rozdíl není statisticky významný, ovšem s ohledem na velmi nízký počet případů a výslednou chybovost. Průběh dat přibližně odpovídá předchozím dvěma skupinám. Přestože nelze na základě pouhé deskripce hovořit o kauzalitě, lze předpokládat, že pocit disciplíny v hodinách (dosažené různými způsoby) může pomoci kompenzovat potenciální negativní vliv socioekonomického složení školy.

GRAF 32 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle pocitu disciplíny v hodinách a procenta sociálně znevýhodněných žáků na škole

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Samotná nízká disciplína v hodinách není jedinou situací, kdy dochází k narušování průběhu výuky v hodinách nebo narušování procesu vzdělávání u jednotlivých žáků. Do procesu výuky mohou zasahovat externí faktory spojené spíše se SES a rodinným zázemím žáků. Jedním z takových externích faktorů je absence ve výuce a záškoláctví. Šetření PISA sleduje žakovské výpovědi o tom, jak často byli v posledním týdnu žáci za školou. Mapa 4 poskytuje přehled podílu žáků, kteří odpověděli kladně na otázku, zda v posledních dvou školních týdnech byli alespoň jednou či dvakrát celý den za školou. Nejčastěji se tento problém objevuje v Karlovarském kraji a překvapivě v Praze. Nemusí být proto výhradně spojen se strukturální postižeností regionu ani s průměrným SES. Základní obrázek poskytuje také graf 33 sledující prostě průměrné skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti dle četnosti absence ve výuce v posledním týdnu. Je patrné, že ti žáci, kteří alespoň jednou vynechali některou z vyučovacích hodin nebo rovnou celý školní den, dosahují nižšího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří výuku nevynechali ani jednou. Obdobný propad skóre lze pozorovat u žáků, kteří v posledním týdnu alespoň jednou dorazili do školy pozdě.

MAPA 4 | Podíl žáků, kteří udávají, že byli jednou či dvakrát celý den za školou, dle jednotlivých krajů**GRAF 33 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle četnosti absence ve výuce**

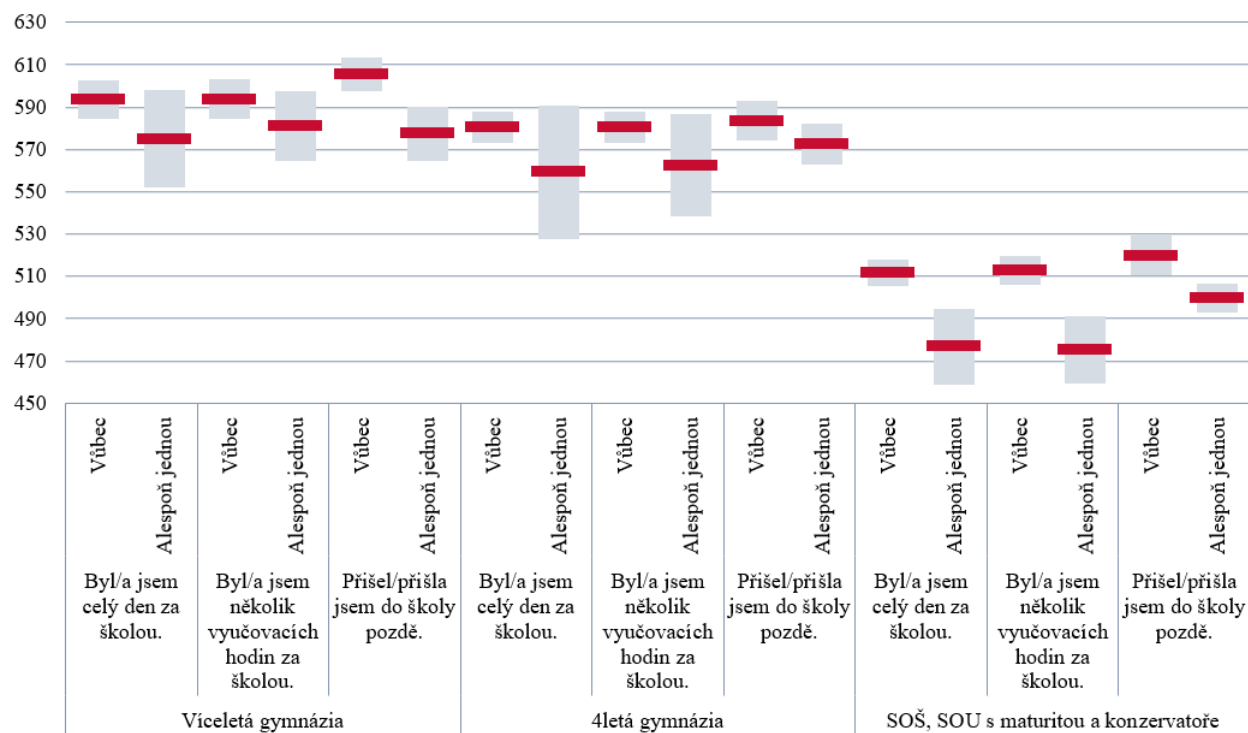
Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Přestože předpoklady hovoří o existenci negativního efektu absence žáků ve školní výuce na výsledky z testů gramotnosti obecně, grafy 34 a 35 prezentují stejná data za jednotlivé druhy škol. Výsledky lze shrnout konstatováním, že bez ohledu na druh navštěvované školy žáci, kteří vynechávají vyučovací hodiny, celé výukové dny nebo pouze jezdí do školy pozdě, dosahují v testu čtenářské gramotnosti výrazně nižší skóre než žáci, kteří nemají žádné absence tohoto typu. Rozdíly jsou statisticky významné napříč všemi druhy

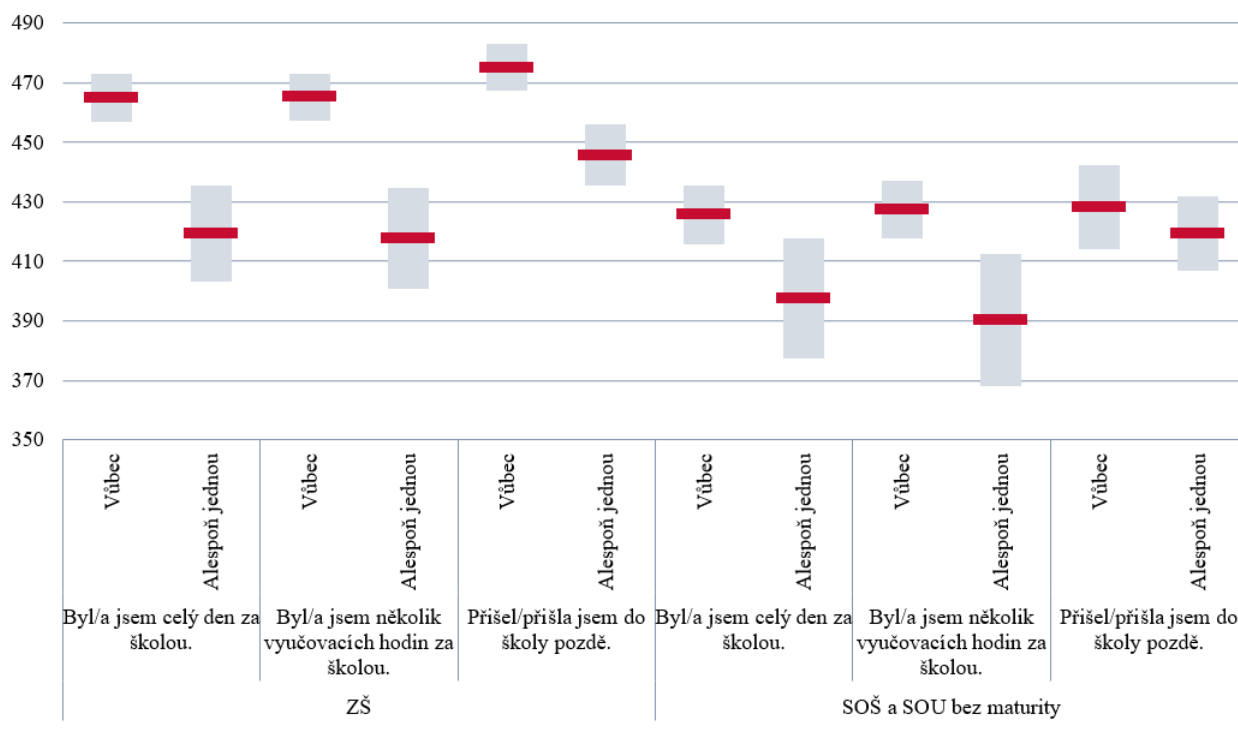
škol s výjimkou obou typů gymnázií, kde se velmi malé množství případů absence projevilo na velmi velké chybovosti. Trend dat ovšem napovídá, že v případě většího počtu případů by pokles skóre vlivem absence žáků ve výuce byl potvrzen i zde.

GRAF 34 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle četnosti absence ve škole a druhu školy – část A



Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

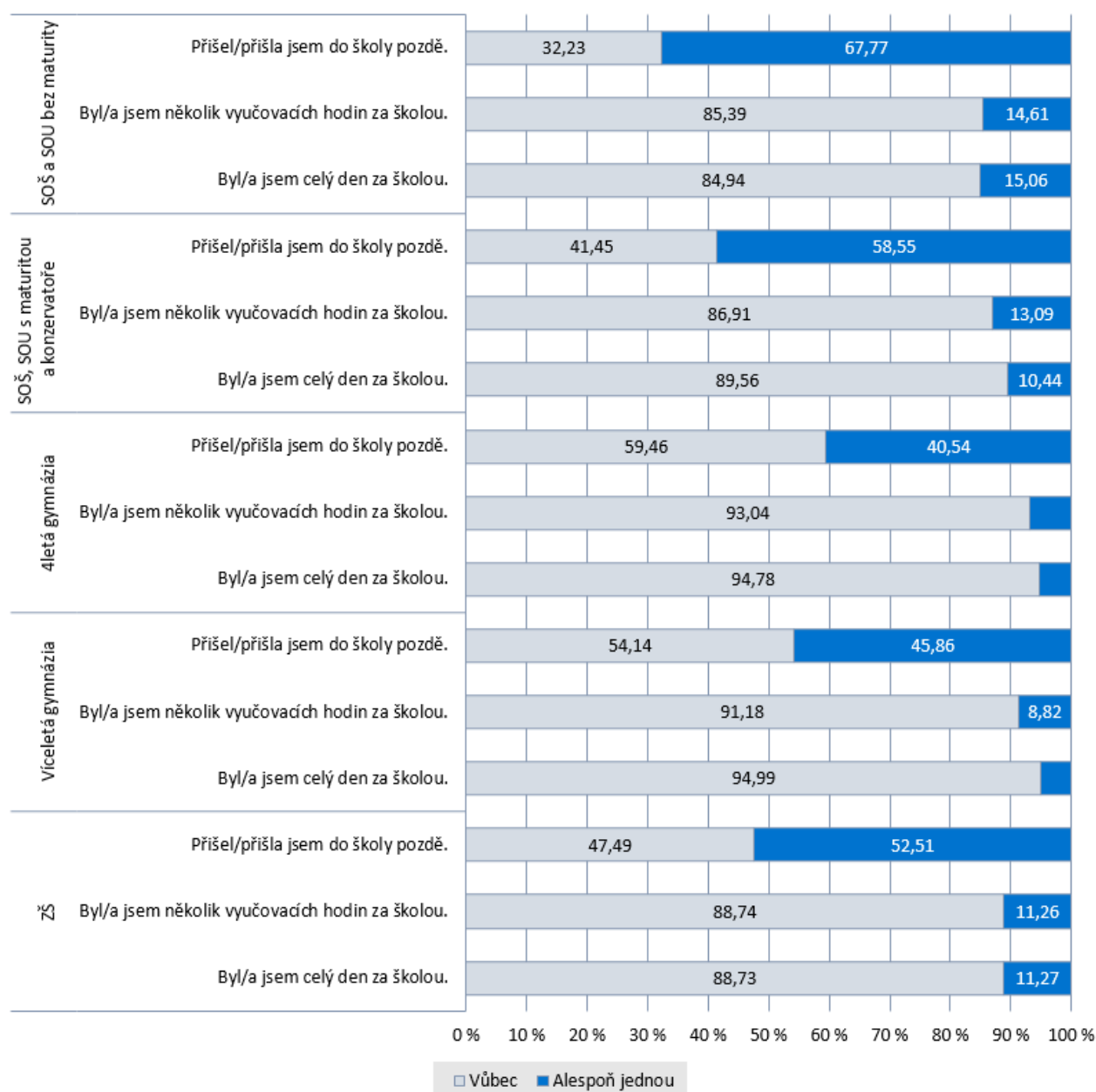
GRAF 35 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle četnosti absence ve škole a druhu školy – část B

Zdroj: PISA 2018

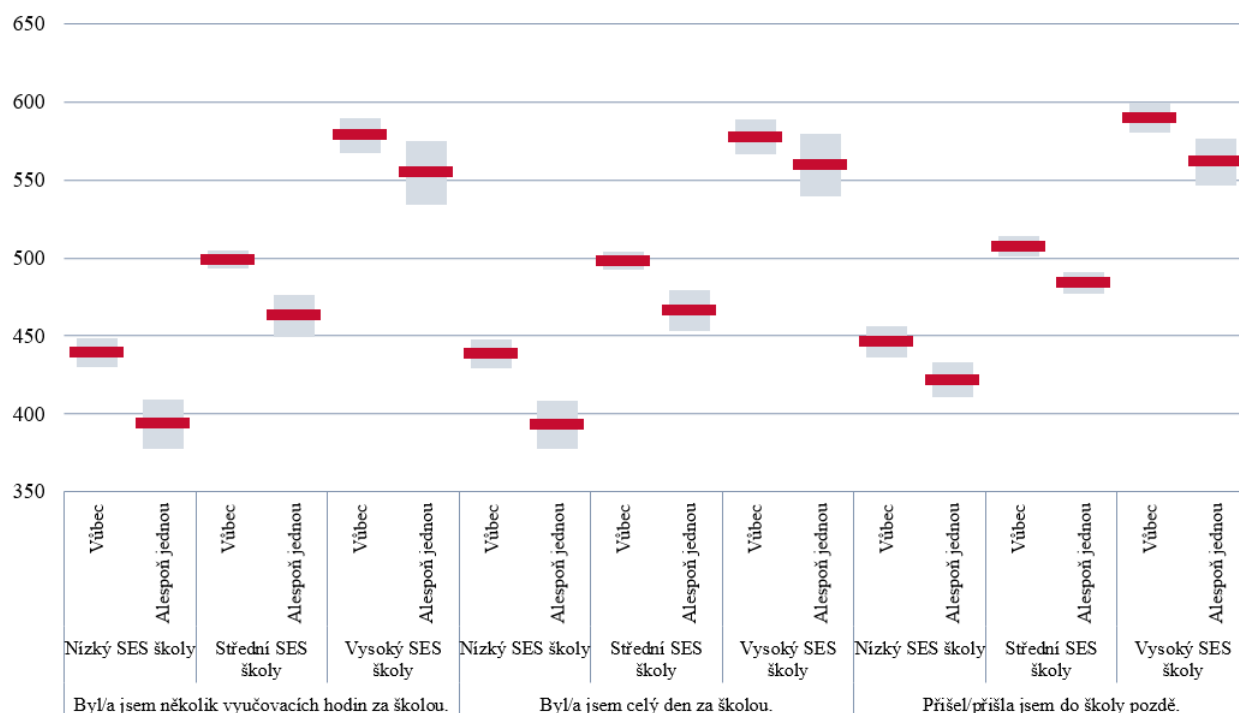
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Z pohledu obecné distribuce druhů a míry absence napříč jednotlivými druhy škol, jak ukazuje graf 36, se nejčastěji na všech školách vyskytuje pozdní příjezd do školy. Necelá polovina žáků gymnázií měla v posledním týdnu před testováním PISA problém dorazit do školy včas, obdobný problém měly 2/3 žáků nematuritních oborů SOŠ a SOU a polovina žáků základních škol. Z pohledu samotných absencí mají nejmenší tendence k absentování ve výuce žáci obou typů gymnázií, avšak téměř každý desátý žák základní školy a téměř každý sedmý žák nematuritního oboru SOŠ a SOU chyběl v posledním týdnu na jedné hodině či celý školní den.

GRAF 36 | Distribuce skupin žáků dle četnosti a druhu absence ve výuce a dle druhu školy



Zdroj: PISA 2018

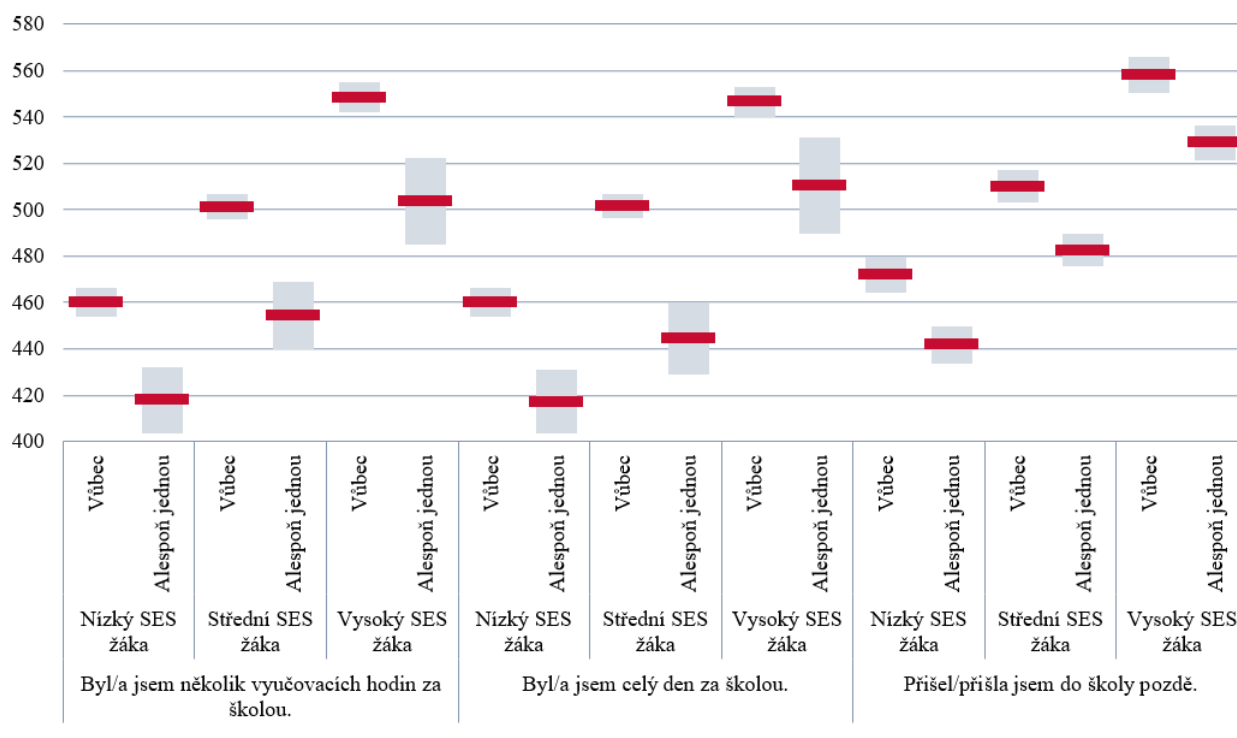
GRAF 37 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle četnosti a druhu absence a SES školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Kromě druhu školy lze rozdíly v četnosti absence a jejího potenciálního negativního efektu předpokládat v závislosti na SES školy. Jak je zřejmé z grafu 37, lze bez ohledu na SES školy pozorovat propad průměrného skóre žáků napříč různými skupinami žáků a druhů absence. Téměř všechny rozdíly jsou statisticky významné, s výjimkou škol s vyšším SES, kde opět hraje roli velmi malé množství případů a z toho plynoucí chybovost. V případě žáků navštěvujících školy s vyšším SES lze propad skóre označit za statisticky významný pouze u pozdního příjezdu žáků do školy. Charakter a závažnost dalších dvou druhů absence nás nicméně nutí důvodně předpokládat, že negativní efekt absence působí u žáků ze škol s vyšším SES i u těchto druhů absence, zvláště pokud by se staly běžnějším jevem.

Propad průměrného skóre žáků pravděpodobně vlivem absencí ve výuce je jasněji zřetelný při zahrnutí SES žáka, jak ukazuje graf 38. Z logiky věci by se častější absence očekávala u žáků s nižším SES, což potvrzují data o procentuálním zastoupení žáků v jednotlivých SES skupinách (graficky neprezentováno), byť rozdíly nejsou nijak markantní. Negativní efekt, tj. hluboký propad průměrného dosaženého skóre čtenářské gramotnosti, je ovšem patrný u všech SES skupin žáků a u všech sledovaných druhů absence. Všechny sledované párové průměry se navzájem statisticky významně odlišují, s velkou pravděpodobností v závislosti na časté absenci žáka ve výuce.

GRAF 38 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle četnosti a druhu absence a SES žáka

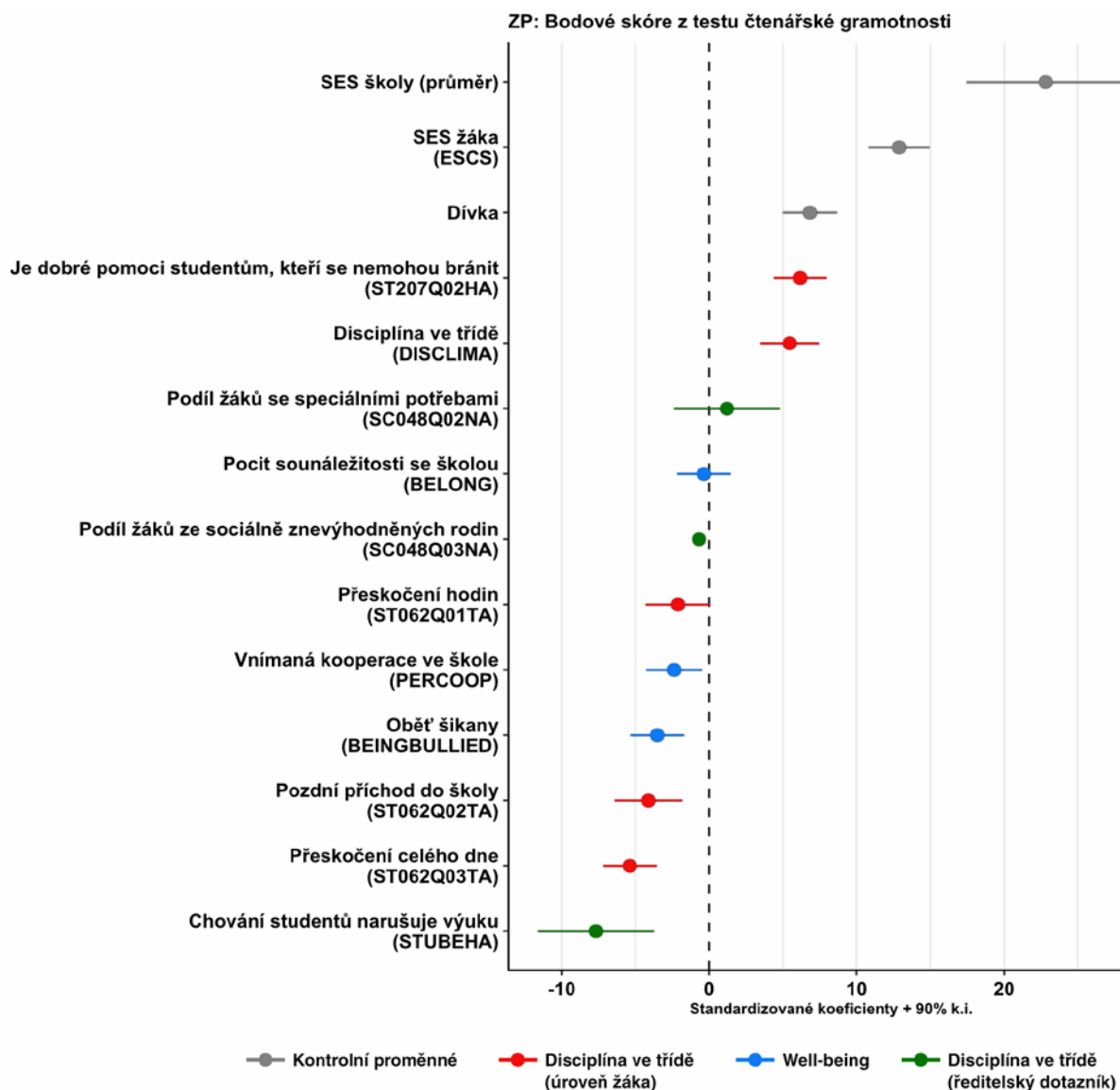
Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

2.2 Predikce vývoje čtenářské gramotnosti a komplexní vztahy v problematice rušivého třídního klimatu

Faktory rušivého třídního klimatu jsou opět analyzovány za pomoci vícerozměrných statistických metod. V modelu 5 jsou zobrazeny nejen kontrolní proměnné ze základního modelu z kapitoly Základní zjištění, ale zejména proměnné rušivého třídního klimatu, a to jak ze žakovského, tak nově i z ředitelského dotazníku (úroveň školy). Protože se některé faktory překrývají s předchozím tématem well-beingu žáků, jsou rovněž zobrazeny v modelu a jejich efekt je statisticky kontrolován. Zásadní zjištění není překvapivé: rušivé školní klima – měřeno indexem PISA DISCLIMA – je negativně asociováno s výsledky žáků (index technicky měří disciplínu, kdy vyšší hodnoty znamenají vyšší disciplínu ve třídě). Zde patrně není ani pochyb o tom, že se jedná o kauzální vztah, protože rušení ve třídě má prokazatelně negativní efekt na výsledky žáků. Vysoká disciplína ve třídě má pozitivní vliv jak na individuální úrovni, kdy žák subjektivně vnímá rušivé třídní klima, tak na agregované úrovni, kdy je hodnocení disciplíny žákem zprůměrováno na úroveň školy.

MODEL 5 | Rušivé třídní klima



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Ohledně tématu šikany jsme do modelu tentokrát vložili některé položky názorů žáků na šikanu. Konkrétně deklaraci toho, že je dobré pomoci obětem šikany. Žáci, kteří deklarují tento postoj, obecně dosahují lepších výsledků. Z proměnných na individuální úrovni pak mají negativní efekt na výsledky žáka jeho pozdní příchody či přeskočení celého dne. Přeskočení některých hodin není statisticky významně asociováno.

Nově jsou do modelu přidány relevantní proměnné z ředitelského dotazníku. Ty jsou pouze na úrovni školy a vyjadřují deklaratorní názor ředitele. Pokud ředitel uvedl, že chování studentů v jeho škole narušuje výuku, jsou výsledky žáků v průměru nižší. Výsledek se neliší od žáků. S ohledem na debatu ohledně inkluze ve vzdělávání, vyšší počet žáků se specifickými potřebami není asociován s horšími ani lepšími výsledky žáků ve školách. Naopak i ředitelské subjektivní odpovědi ukazují, že daleko významnějším faktorem je podíl žáků ze znevýhodněných rodin. To dokládá klíčový efekt socioekonomického statusu na výsledky ve čtenářské gramotnosti.

2.3 Zjištění z modulu TALIS-PISA link

Otázky na to, jaké panuje klima v jimi vyučovaných třídách, byly pokládány rovněž učitelům v rámci šetření TALIS. V další části analýzy je proto za využití TALIS-PISA link souboru ověřováno, nakolik právě vnímání rušivého disciplinárního klimatu učiteli ve škole, kterou žák navštěvuje, s jeho výsledky souvisí.

Protože se v obou případech jedná o subjektivní výpovědi buď žáků, nebo učitelů, obě skupiny respondentů mohou odpovídat v dotaznících určitým způsobem, který by mohl zkreslit analýzy. Kromě základních a tematických proměnných v modelu je v tomto případě navíc sledováno působení konkrétně dvou indexů z dat ze šetření TALIS.

Rušivé disciplinární klima (T3DISC)

"Na začátku vyučovací hodiny musím dlouho čekat, než se žáci utiší."

"Žáci v této třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru."

"Přicházím o poměrně dost času, protože žáci vyrušují."

"Ve třídě je mnoho rušivého hluku."

Index sledující míru souhlasu učitele s tvrzeními týkajícími se rušivého třídního klimatu ve vybrané třídě, kterou učí.

Vyšší hodnota indexu značí horší disciplinární klima ve třídě, častější vyrušování žáků dle vnímání učitele a potenciálně silnější narušení vzdělávacího procesu.

Delikvence a násilí ve škole (T3PDELI)

"Vandalství a krádeže."

"Zastrašování nebo šikana mezi žáky (nebo jiný druh verbálního napadání)."

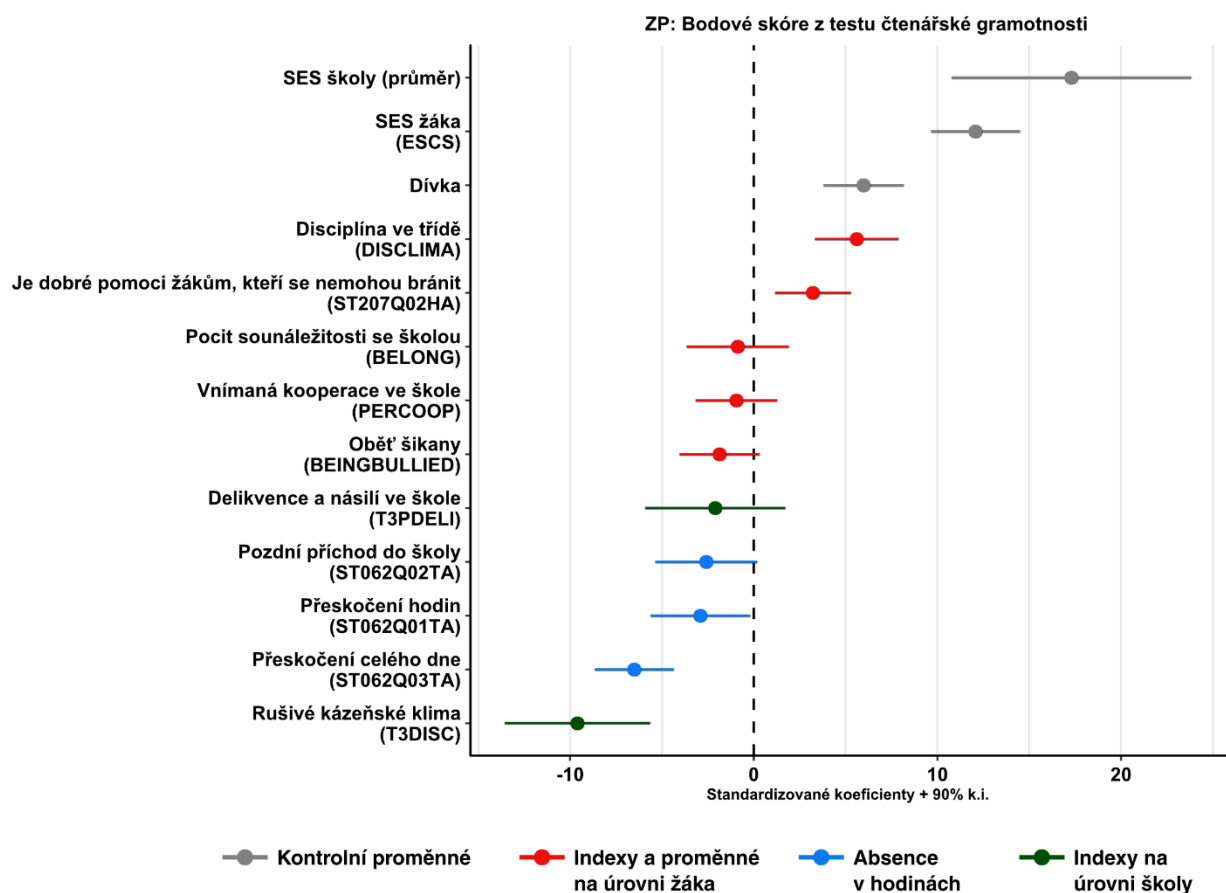
"Fyzické zranění způsobené v důsledku násilí mezi žáky."

"Zastrašování či verbální napadání učitelů a zaměstnanců školy."

Škála vytvořená z řediteli uváděných četností, s nimiž ve škole dochází k závažným situacím spojeným s chováním žáků.

Vyšší hodnota odpovídá vyšší četnosti výskytu násilí ve škole.

MODEL 6 | Rušivé třídní klima – TALIS-PISA link



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Výsledky modelu odpovídají zjištěním z předchozích částí – kromě vnímané disciplíny ve třídě samotnými žáky s jejich výsledky souvisí i učiteli deklarovaná disciplína žáků ve vybraných třídách, které vyučují. Směr vztahu přitom rovněž odpovídá očekávání, tedy s růstem průměrné míry souhlasu učitelů ve škole s tím, že žáci vyrušují, klesá dosažené skóre žáka. Je však nutné zdůraznit, že se z důvodu nemožnosti napojení konkrétních učitelů na žáky stále jedná o ukazatel kontextu školy, a ne třídy, ve které se žáci učí.

3

Vztahy mezi žáky a učitelem – adaptabilita potřebám žáků

3 VZTAHY MEZI ŽÁKY A UČITELEM – ADAPTABILITA POTŘEBÁM ŽÁKŮ

Různé podoby vztahů mezi učitelem a žákem jsou dlouhodobě jedním z ústředních témat zájmu nejen analytických zpráv České školní inspekce. Všechny dosavadní zprávy z posledních let (např. PISA 2015, TIMSS 2015 a 2019, PIRLS 2016 a další z řady tematických zpráv) se zabývaly touto problematikou nejen z úrovně žáků, ale taktéž z úrovně samotných učitelů (učitelské dotazníky) a škol (ředitelské dotazníky). Šetření PISA 2018 sleduje problematiku z pohledu žáků, ředitelů škol v rámci ředitelských dotazníků a v omezené míře též učitelů (skrze modul TALIS-PISA link). Ústředním zájmem předložené sekundární analýzy je dílčí problematika adaptability výuky ze strany učitele a vnímání samotných žáků, jak takové vztahy s učitelem vypadají a jaké mohou mít potenciální efekty ve vztahu ke skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti.

Vzhledem k tomu, že problematika vztahů mezi žáky a učitelem je, obdobně jako well-being žáků a rušivé klima ve třídě, velmi abstraktní a je měřená mnoha latentními koncepty, tyto jsou vyjádřeny celou řadou indexů.

Zájem učitele (TEACHINT)

“Bylo zřejmé, že nás učitel rád učí.”

“Nadšení učitele mě motivovalo.”

“Bylo zřejmé, že se učitel rád zabývá probíraným učivem.”

“Na učiteli byla vidět radost z výuky.”

Index sledující míru, do jaké žáci souhlasí s několika výroky ohledně zájmu učitele v posledních dvou hodinách češtiny (někdy též označovaném “nadšení učitele”).

Vyšší hodnota indexu znamená, že žáci vnímají, že učitel má o výuku žáků zájem či přímo projevuje nadšení z vyučovaného předmětu.

Přizpůsobení výuky učitelem (ADAPTIVITY)

“Učitel svůj výklad přizpůsobuje potřebám a znalostem třídy.”

“Učitel individuálně pomáhá žákům, kteří obtížně chápou nějaké téma nebo cvičení.”

“Pokud většina žáků nerozumí probírané látce, učitel změní způsob svého výkladu.”

Index sledující z pohledu žáků, do jaké míry učitel přizpůsobuje výuku češtiny zájmu a potřebám žáků. Index je konstruován z několika otázek.

Vyšší hodnota indexu značí žáky vnímanou silnější adaptabilitu výuky ze strany učitele.

Podpora učitele (TEACHSUP)

“Učitel má zájem o studijní pokroky každého žáka.”

“Učitel pomůže žákům, kteří potřebují pomoc.”

“Učitel pomáhá žákům s učením.”

“Učitel vysvětluje látku tak dlouho, dokud žáci učivu neporozumí.”

Index podpory učitele sleduje odpovědi žáků na otázky měřící, jak často učitel projevuje zájem a poskytuje žákům podporu, pokud mají s výukou problémy. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Vyšší hodnoty indexu značí žáky vnímaný častěji projevovaný zájem a podporu ze strany učitele.

Stimulace zapojení do výuky (STIMREAD)

“Učitel vybízí žáky, aby vyjádřili vlastní názor na nějaký text.”

“Učitel pomáhá žákům najít v jejich životě souvislost s příběhy, které čtou.”

“Učitel žákům ukazuje, jak informace získané z textu navazují na to, co už znají.”

“Učitel pokládá otázky, které žáky motivují k aktivní účasti v hodině.”

Index stimulace zapojení do výuky sleduje, do jaké míry žáci vnímají stimulaci ze strany učitele k zapojení se do výuky češtiny. Index je konstruován z několika otázek.

Vyšší hodnoty indexu znamenají častější vnímání stimulace zapojení do výuky ze strany učitele samotnými žáky.

Zpětná vazba ze strany učitele (PERFEED)

“Učitel mi dává zpětnou vazbu o mých silných stránkách v hodinách českého jazyka.”

“Učitel mi říká, v jakých oblastech se ještě mohou zlepšit.”

“Učitel mi říká, jak své výsledky mohu zlepšit.”

Index zpětné vazby učitele sleduje, do jaké míry, z pohledu žáků, dochází k poskytování zpětné vazby ze strany učitele. Je konstruován z několika otázek.

Vyšší hodnoty značí častěji poskytovanou zpětnou vazbu ze strany učitele.

Vedení výuky učitelem (DIRINS)

“Učitel stanoví jasné cíle výuky.”

“Učitel se nás ptá, zda jsme porozuměli probírané látce.”

“Na začátku hodiny nám učitel stručně připomene látku z minulé hodiny.”

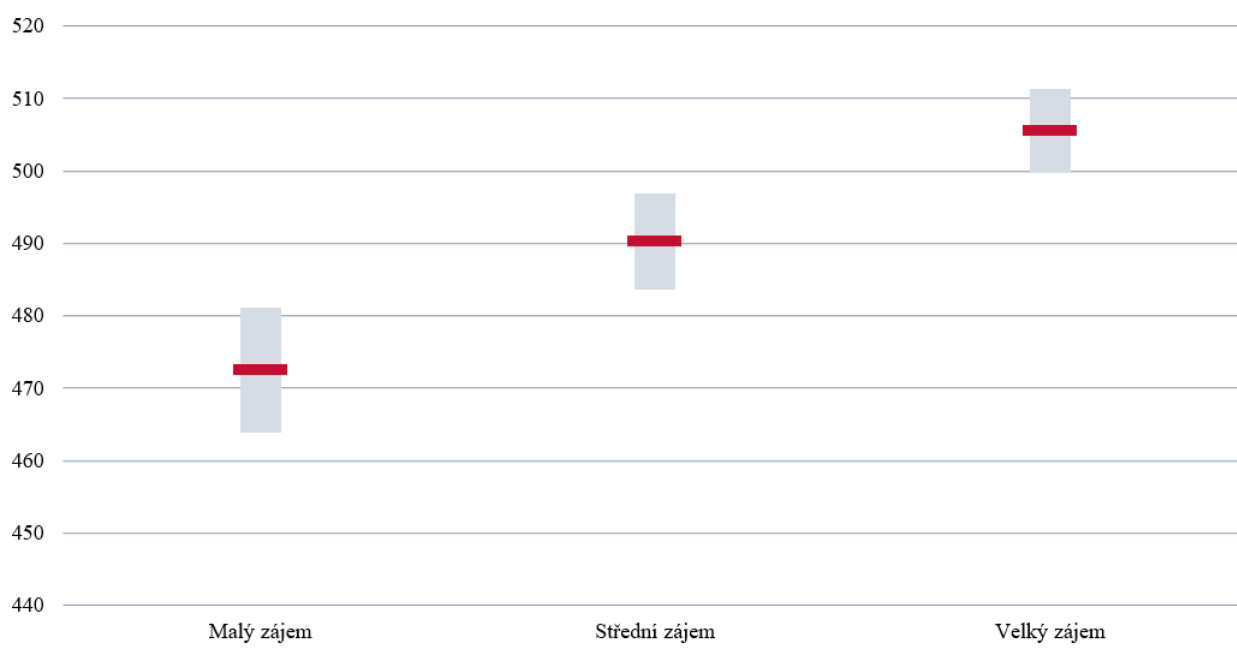
“Učitel nám říká, co se musíme naučit.”

Index sledující, do jaké míry, z pohledu žáka, učitel využívá některé metody vedení výuky. Index je konstruován z několika otázek.

Vyšší hodnoty indexu značí častější využívání sledovaných dílčích metod pro vedení výuky ze strany učitele.

3.1 Deskriptivní zjištění

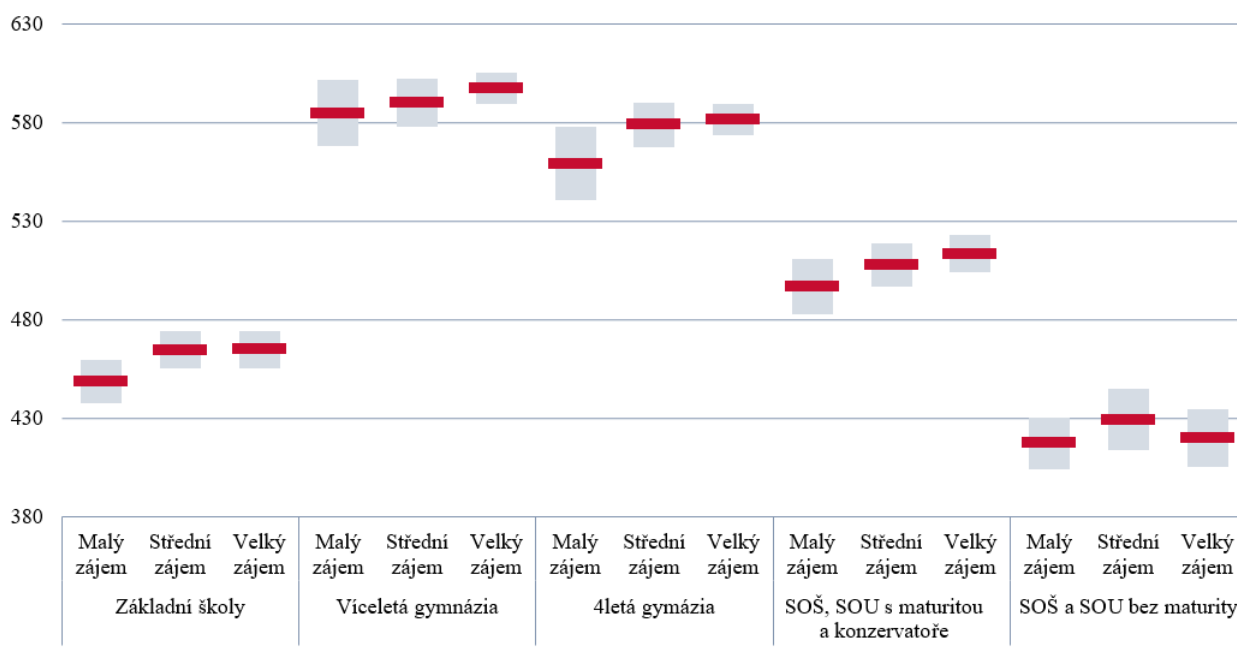
Základem pro vztahy mezi žákem a učitelem je kromě zájmu o vzdělání ze strany žáků i zájem o výuku ze strany učitele. Dříve publikované zprávy ČŠI poukázaly na existující vztah mezi motivací učitele k výuce a skóre žáků, zvláště v interakci s motivací samotného žáka. Graf 39 sleduje index zájmu učitele (TEACHINT) ve vztahu k průměrnému skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti. Lze pozorovat lineární vzrůst skóre s rostoucím zájmem učitele. Pozitivní přístup učitele k výuce, často označovaný jako nadšení do výuky, pravděpodobně dokáže pozitivně ovlivnit výsledné skóre žáků z testů gramotnosti. Ve vztahu ovšem mohou hrát podstatnou roli mnohé další faktory, efekt zájmu učitele nemusí být přímý.

GRAF 39 | Skóre čtenářské gramotnosti žáků dle zájmu učitele

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Graf 40 sleduje stejný index zájmu učitele dle jednotlivých druhů škol navštěvovaných žáky testovanými šetřením PISA 2018. Rozdíly ve skóre čtenářské gramotnosti mezi jednotlivými kategoriemi žáků dle vnímaného zájmu učitele nejsou statisticky významné u žádného z druhu škol. S výjimkou žáků navštěvujících nematuritní obory SOŠ a SOU však můžeme pozorovat obdobný trend vývoje dat, kdy skóre čtenářské gramotnosti žáků roste se zájmem učitele, který žáci pozorují.

GRAF 40 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle zájmu učitele a druhu školy

Zdroj: PISA 2018

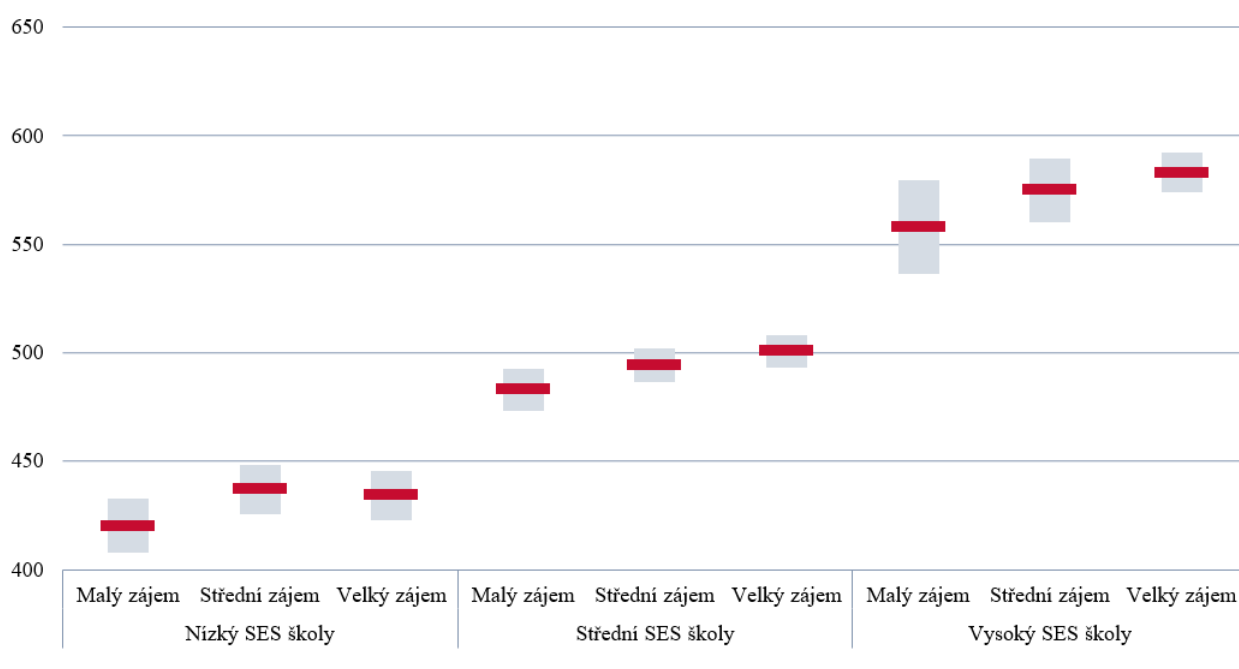
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Podobný průběh jako v případě diferenciací výsledků dle druhů škol lze pozorovat i v případě průměrného SES školy. U žáků navštěvujících školy se středním a vyšším průměrným SES lze pozorovat vyšší skóre na

podkladě zájmu učitele, rozdíly jsou nicméně statisticky významné jen v případě žáků navštěvujících školy se středním SES a mezi skupinami žáků vnímajících u učitele malý nebo naopak velký zájem. V případě žáků ze škol s nízkým SES skóre nevzrůstá lineárně, ale určitý pozitivní efekt zájmu učitele lze očekávat i zde. Potenciální vztah je nicméně dominantně ovlivněn SES školy.

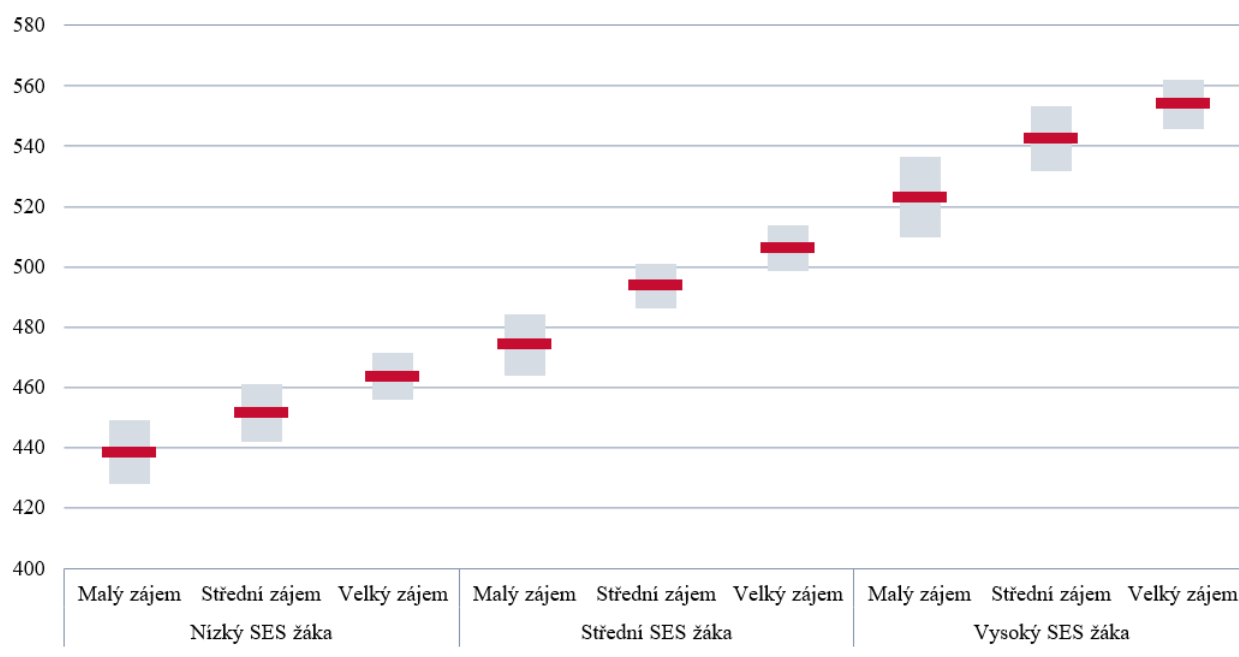
Príznivější trend dat a poněkud odlišný obrázek lze spatřit v obměně analýzy s individuálním SES žáka. Skóre čtenářské gramotnosti žáků sice nadále stoupá, stejně jako u většiny proměnných, s hodnotou SES žáka (ev. SES školy), ale je zároveň zachována vnitroskupinová variace dle zájmu učitele. Žáci, kteří u svých učitelů vnímají vyšší zájem o výuku, dosahují vyššího skóre ze čtenářské gramotnosti než žáci, kteří vnímají u učitele jen malý zájem o výuku, a to bez ohledu na SES žáka. I výsledky žáků s nižším SES lze pozitivně stimulovat projevovaným zájmem učitele o výuku.

GRAF 41 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle zájmu učitele a dle SES školy



Zdroj: PISA 2018

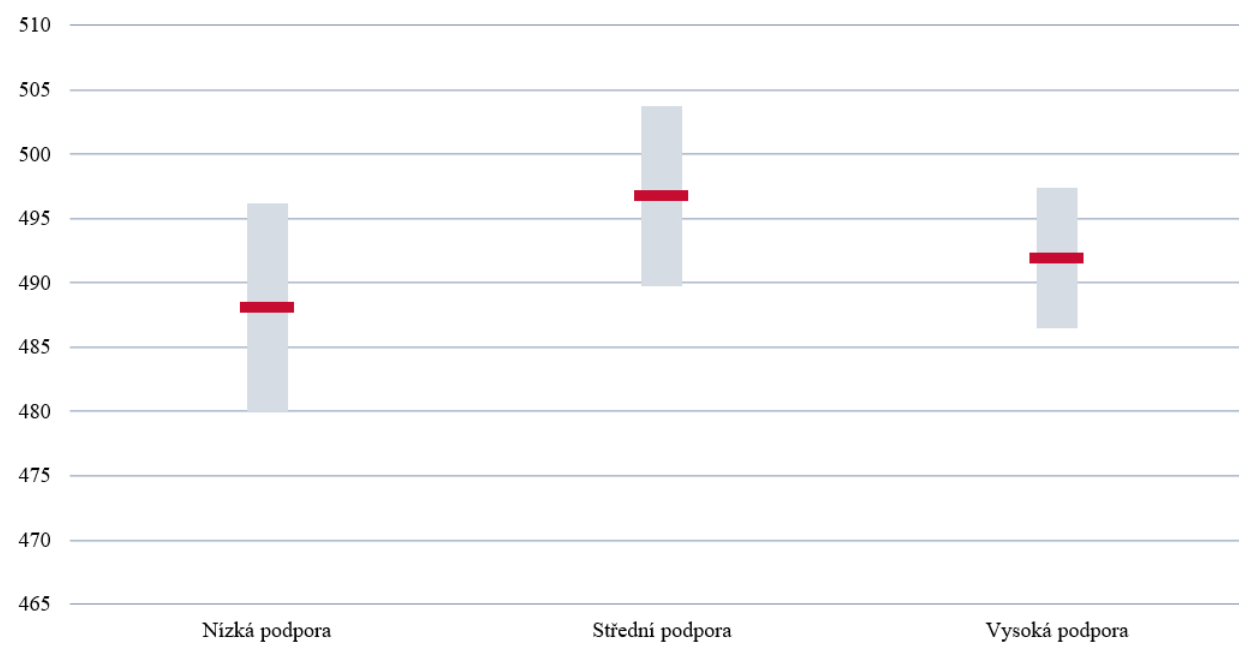
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 42 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle zájmu učitele a individuálního SES žáka

Zdroj: PISA 2018

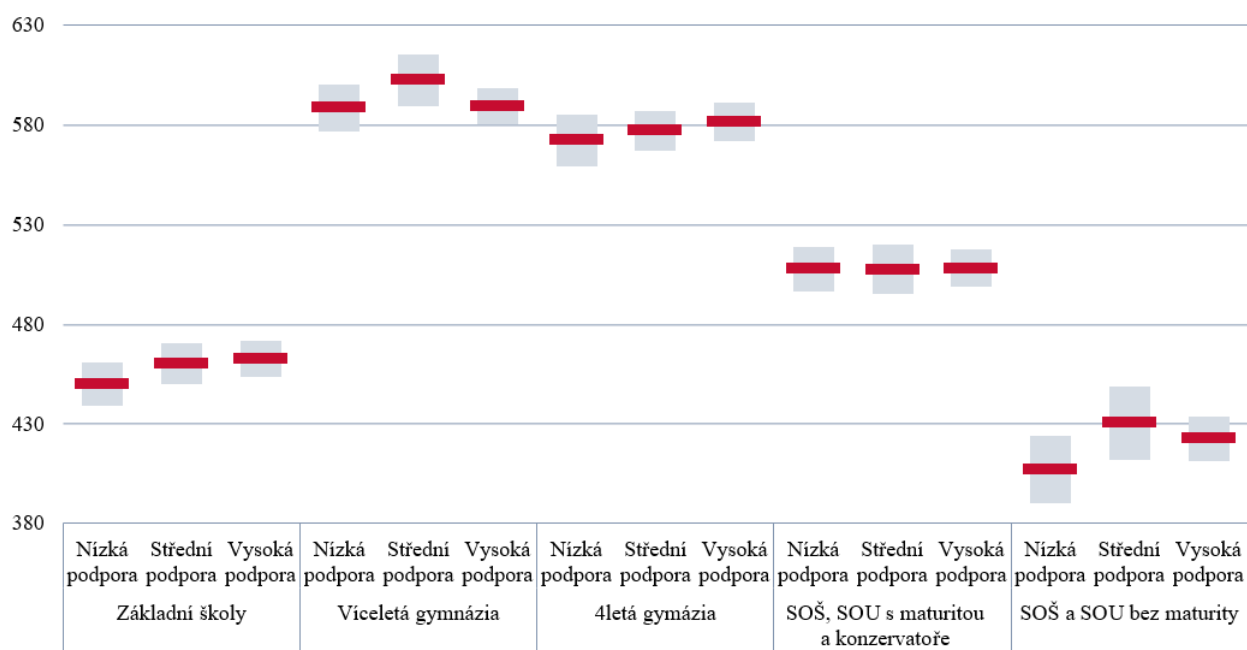
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

S problematikou postoje učitelů k výuce a vztahů mezi žákem a učitelem souvisí také aktivní přístup učitele k potřebám žáků. Prvním ze sledovaných parametrů je poskytovaná podpora žákům ze strany učitele. Graf 43 sleduje základní vývoj dat dle indexu podpory učitele (TEACHSUP). Očekávání o pozitivním efektu podpory učitele na skóre žáků ze čtenářské gramotnosti nelze předběžně podpořit. Ačkoli nejsou rozdíly statisticky významné, trend naznačuje, že pouze žáci, kteří vnímají střední podporu učitele, dosahují vyššího skóre než žáci, kteří vnímají podporu učitele slabě nebo naopak silně. To by naznačovalo, že podpora ze strany učitelů je potřebná, ale jen do určité míry, kdy naopak začne zpětně ovlivňovat žakovu schopnost řešit problémy.

GRAF 43 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle vnímané podpory ze strany učitele

Zdroj: PISA 2018

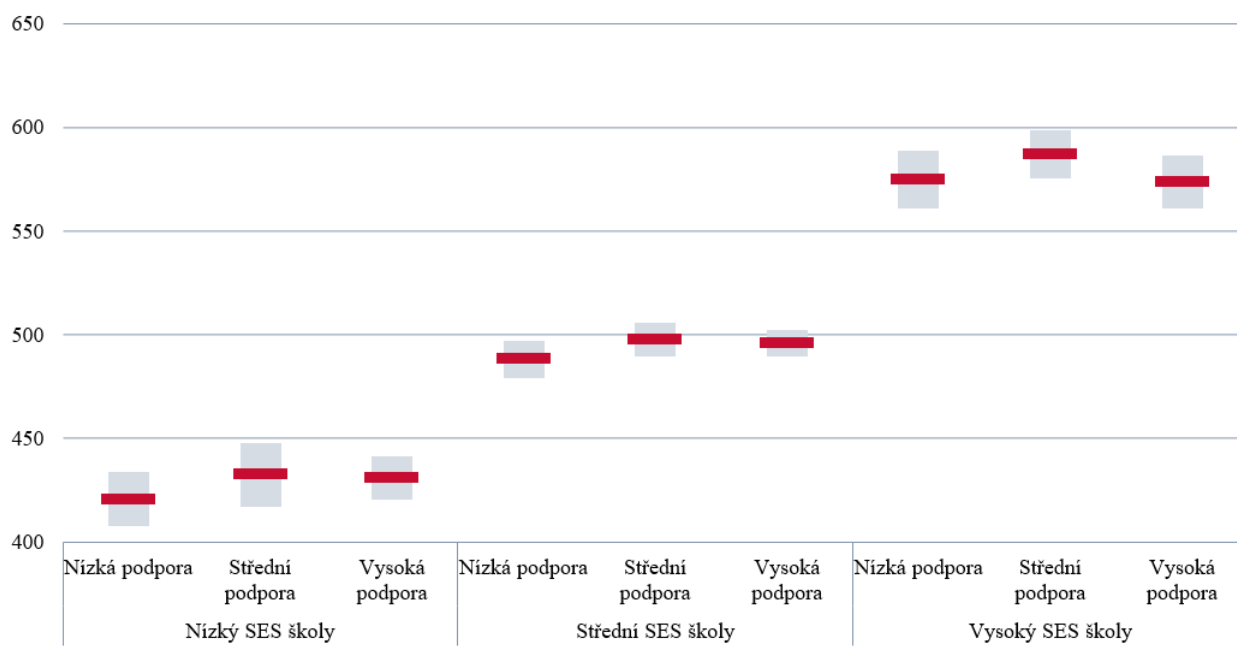
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 44 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle vnímané podpory ze strany učitele a dle druhu školy

Zdroj: PISA 2018

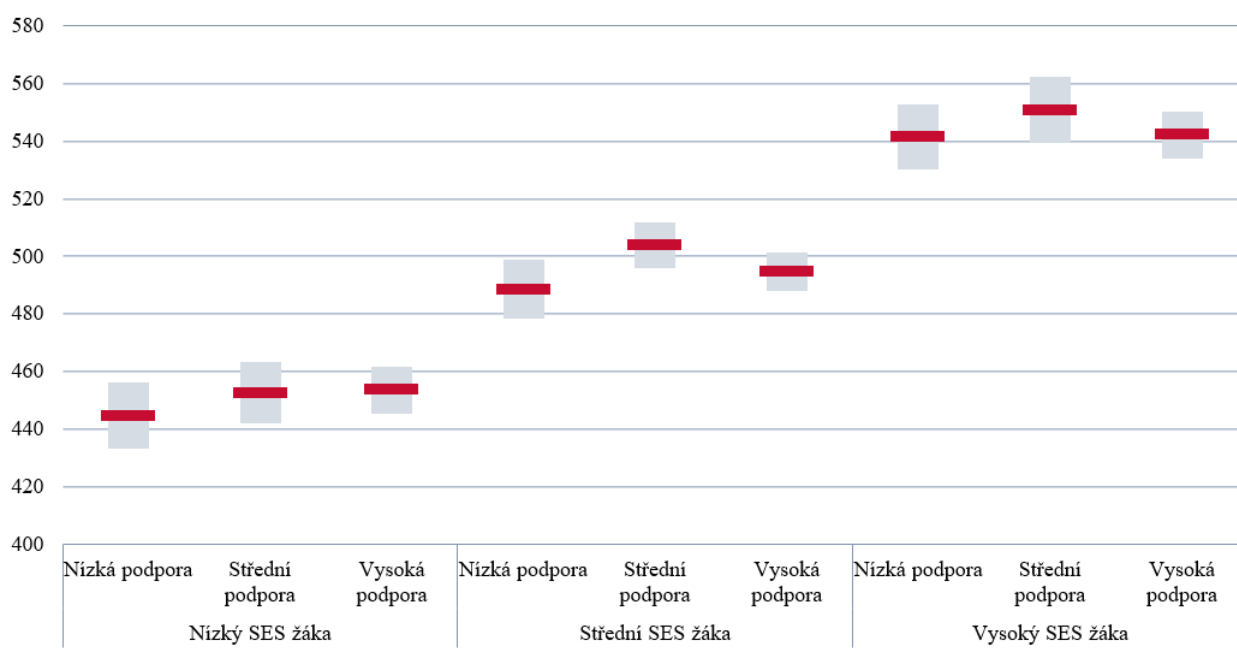
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Problematičnost podpory ze strany učitele podtrhuje absence jakýchkoli statisticky významných rozdílů ve skóre čtenářské gramotnosti žáků při diferenciaci dat dle druhu školy v grafu 44. Průběh dat ze základního grafu je analogicky přenositelný jen pro případy víceletých gymnázií a nematuritních oborů SOŠ a SOU. Nelze nicméně spolehlivě říci, že by se efekt podpory projevoval méně např. na gymnáziích a pozitivně na základních školách či naopak. Pokud pozorujeme potenciální efekt proměnné podpory učitele dle průměrného SES školy, je patrné, že obdobný průběh jako v případě základního grafu je pozorovatelný u žáků navštěvujících všechny skupiny škol dle průměrného SES. Potenciální „škodlivost“ přílišné podpory je nicméně nejvíce patrná u žáků navštěvujících školy s vyšším SES. Žádný rozdíl ovšem není statisticky významný. Při obměně za individuální SES žáka v grafu 46 jsou nastíněné rozdíly viditelnější a v případě středního SES žáka již lze hovořit o hranici statistické významnosti.

GRAF 45 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle vnímané podpory ze strany učitele a průměrného SES školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 46 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle vnímané podpory ze strany učitele a individuálního SES žáka

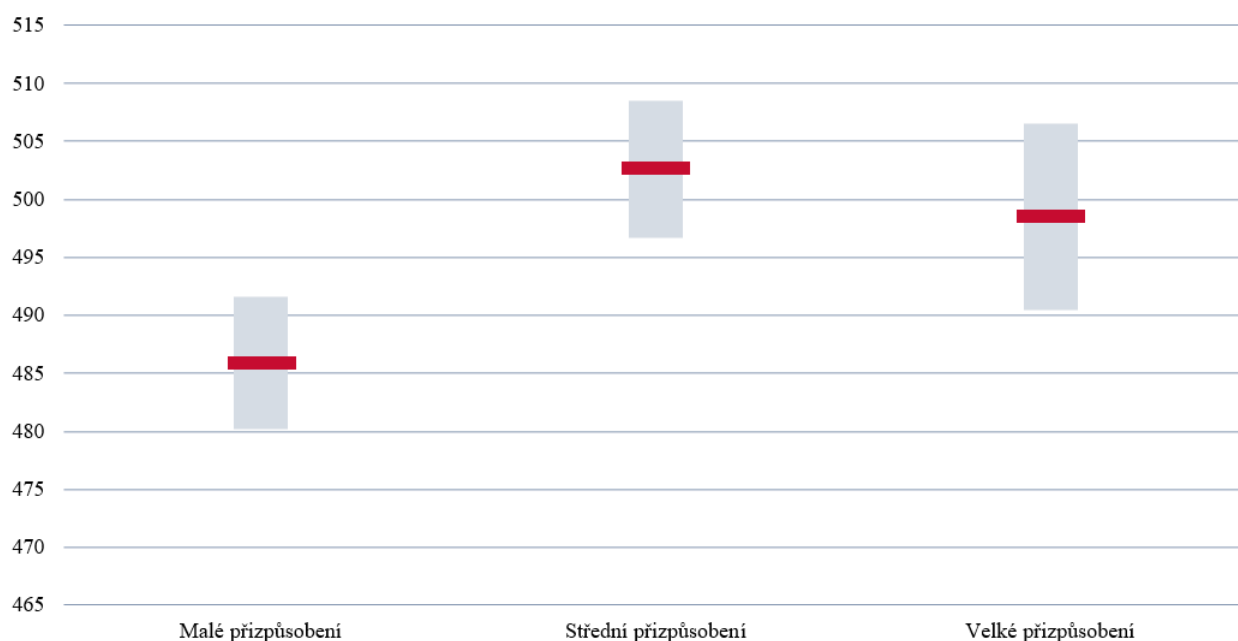
Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Šetření PISA 2018 se nově zaměřilo i na problematiku adaptování výuky učitelem dle potřeb, znalostí a zájmu žáků. Schopnost a ochota učitele adaptovat výuku, která může být nudná nebo nevhodně didakticky vedená vzhledem ke složení třídy, má potenciál významně ovlivnit výsledky žáků v testech gramotnosti v dlouhodobém horizontu. Graf 47 základního průběhu dat o skóre žáků z čtenářské gramotnosti naznačuje obdobný vývoj jako v případě podpory učitele. Rozdíly sice nejsou statisticky významné, ale lze předpokládat, že žáci, kteří vnímají střední přizpůsobení výuky ze strany učitele, dosahují vyššího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří vnímají malé nebo naopak velké přizpůsobení výuky ze strany učitele. To by

naznačovalo, že určitá míra přizpůsobení výuky je potřebná, avšak je nutné zachovávat navázání výuky vzhledem k RVP a požadovat po žácích osvojení si určité předem stanovené míry znalostí.

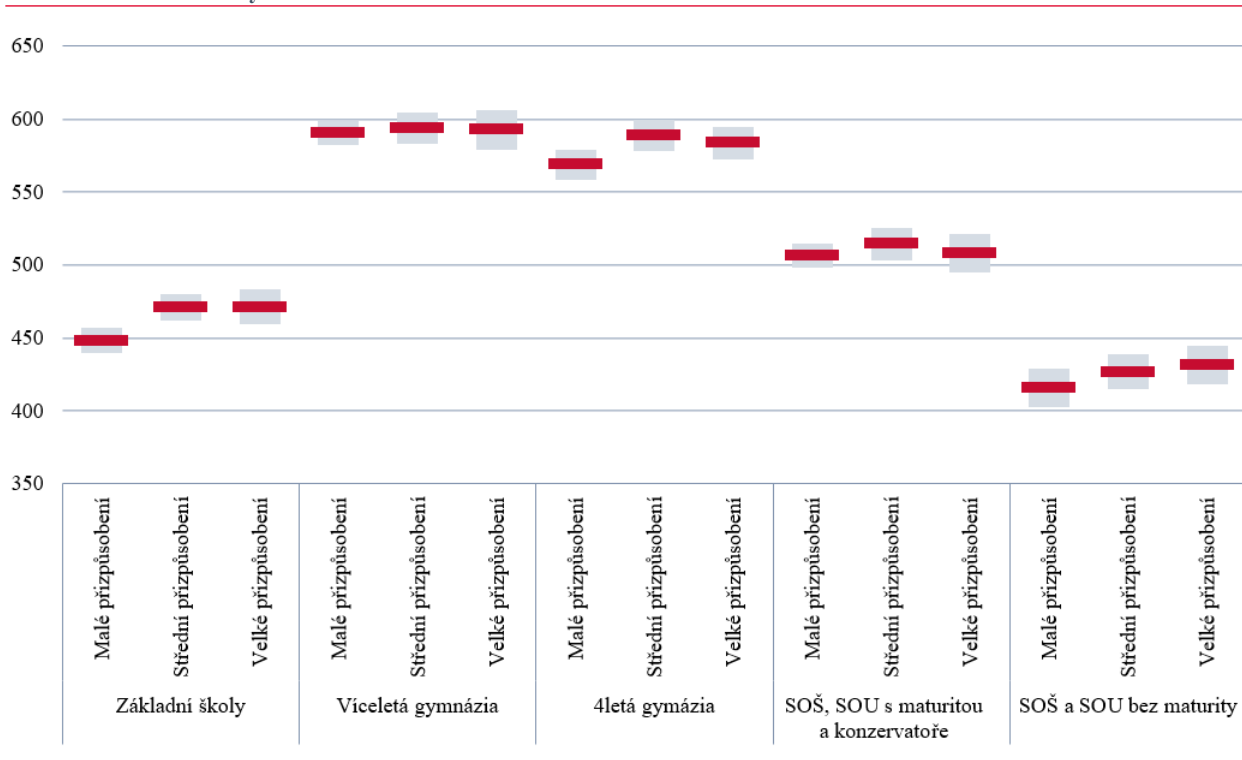
GRAF 47 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle vnímané míry adaptability výuky ze strany učitele



Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

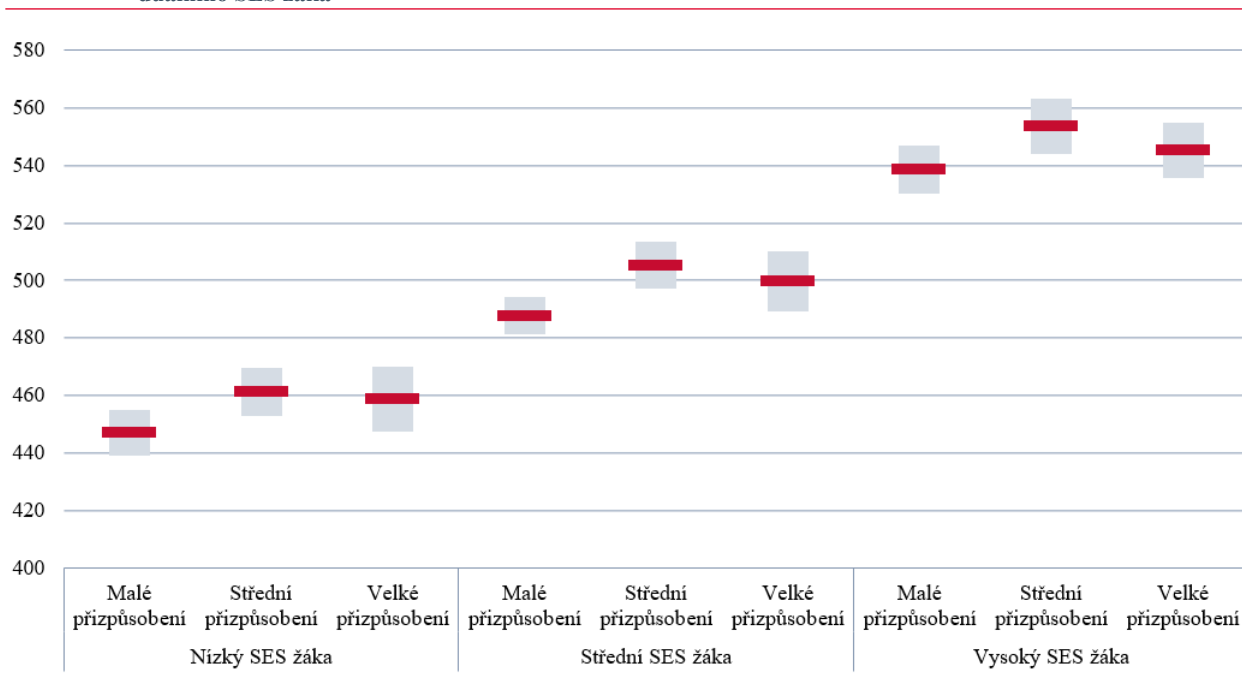
Pozorujeme-li míru přizpůsobení výuky ze strany učitelů v jednotlivých druzích škol, je zřejmé, že nelze nalézt statisticky významné rozdíly mezi žáky vnímající malé nebo naopak velké přizpůsobení výuky, s výjimkou základních škol a na hranici statistické významnosti i čtyřletých gymnázií, kde žáci, kteří vnímají střední a silné přizpůsobování výuky, dosahují vyššího skóre ve čtenářské gramotnosti. Průběh dat je zde odlišný od obecného základního grafu.

GRAF 48 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle vnímané míry adaptability výuky ze strany učitele a dle druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Sledování rozdílů v adaptabilitě výuky ze strany učitele, vnímané žáky, dle individuálního SES žáka nepřináší odlišnou informaci. Ve všech SES skupinách je průběh dat totožný jako v případě základního grafu. Stejný průběh dat lze pozorovat i v případě SES školy. Žáci navštěvující různé školy dle průměrného SES nevnímají adaptabilitu výuky odlišně, resp. neprojevuje se odlišný potenciální efekt na skóre ze čtenářské gramotnosti. Buď předpokládaný efekt neexistuje, nebo je podmíněn dalšími faktory, které by mělo odhalit návazné regresní modelování.

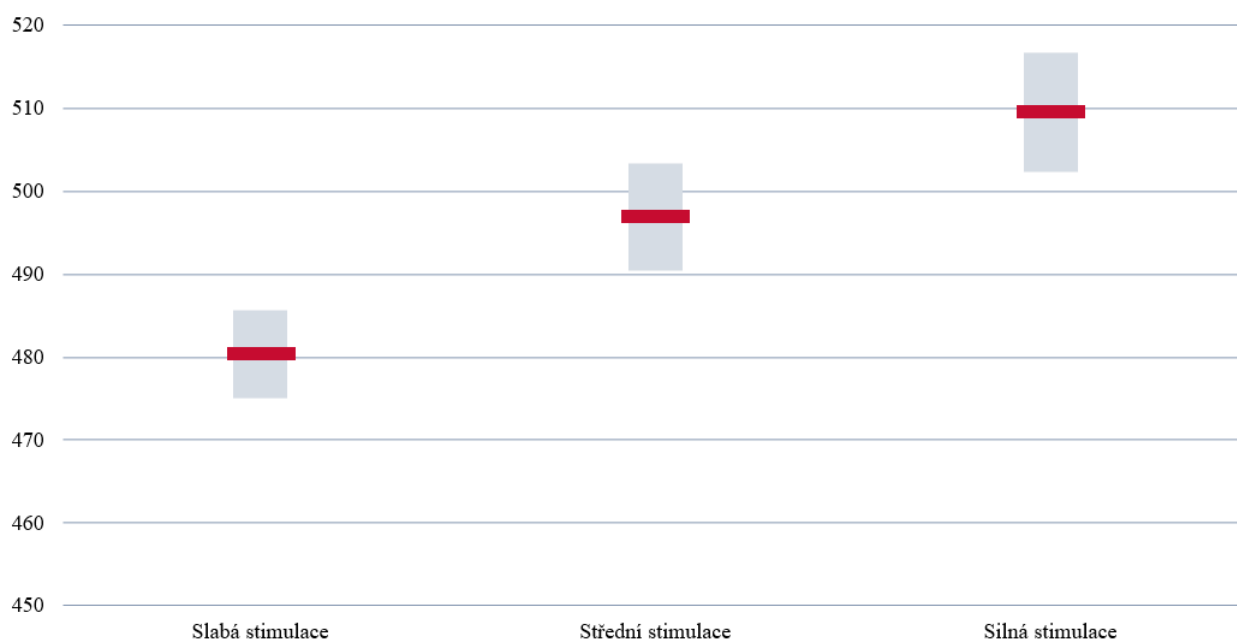
GRAF 49 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle vnímané míry adaptability výuky ze strany učitele a individuálního SES žáka

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Problematika vztahů mezi žákem a učitelem a jejich potenciální přímý či nepřímý efekt na skóre čtenářské gramotnosti žáků lze sledovat na dalších třech latentních konceptech – míře vedení, resp. využívání vybraných metod vedení výuky, míře stimulování žáků k zapojení do výuky a míře poskytované zpětné vazby ze strany učitele.

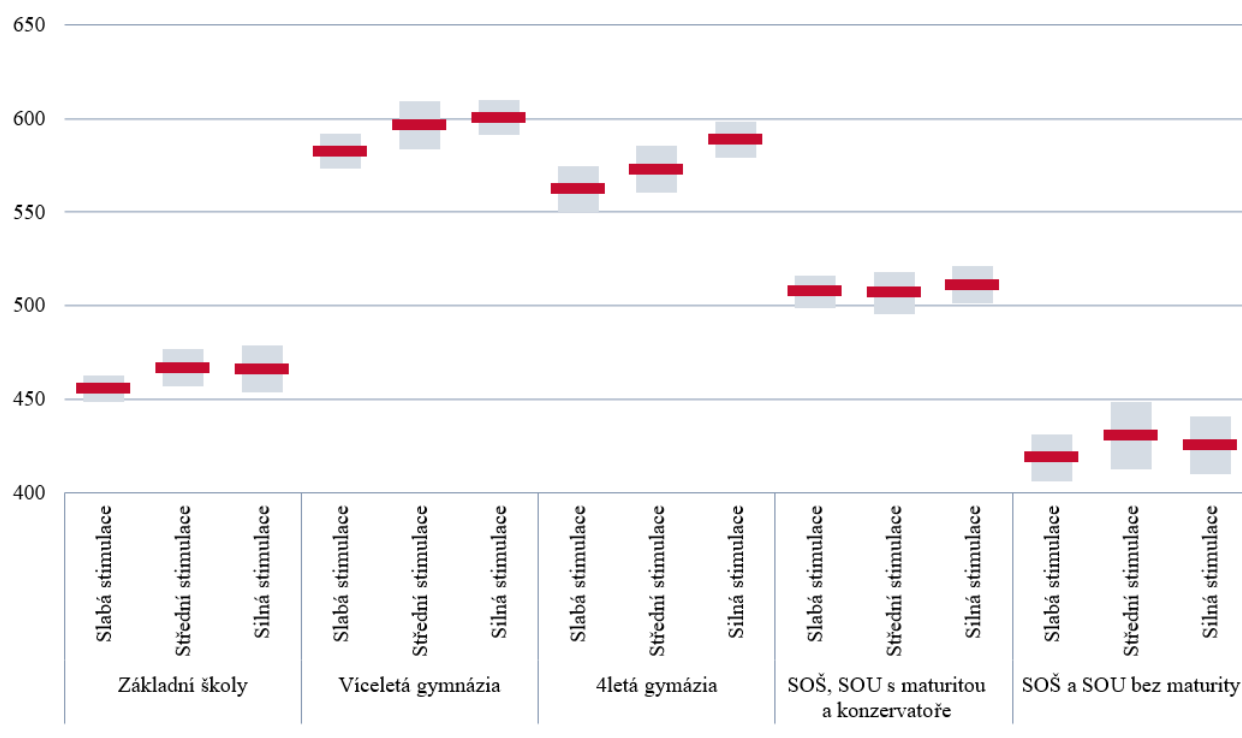
Jako potenciálně nejsilnější pozitivní faktor z výše zmíněných se jeví stimulace žáků k zapojení do výuky ze strany učitele (STIMREAD). Graf 50 ukazuje skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti dle míry žáky vnímané stimulace k zapojení do výuky ze strany učitele. Mezi skupinami lze pozorovat statisticky významné rozdíly (v případě skupin žáků vnímajících střední a silnou stimulaci na hranici statistické významnosti). Pokud žák pocítuje silnou stimulaci k zapojení do výuky, dosahuje v průměru vyššího skóre než žáci, kteří pocítují jen slabou stimulaci k zapojení do výuky. Metody stimulace žáků mohou souviset i s pocitem zájmu ze strany učitele. Pokud žáci vnímají zájem ze strany učitele a jsou aktivně zapojováni do výuky, učitel se ptá na jejich názory apod., může to mít pozitivní efekt na následný úspěch žáka v testu čtenářské gramotnosti.

GRAF 50 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry vnímané stimulace zapojení žáků do výuky ze strany učitele

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Z pohledu druhu školy je skóre čtenářské gramotnosti na podkladě pocitu stimulace k zapojení do výuky diferencováno zejména u žáků obou typů gymnázií. Zde lze pozorovat statisticky významné rozdíly mezi žáky, kteří pocítují silnou stimulaci, a žáky pocítujícími jen slabou stimulaci. Náznak rozdílu, avšak ne statisticky významného, který by podporoval využívání metod přímého zapojování žáků do výuky, je patrný i v případě žáků základních škol. Zapojování žáků do výuky může v těchto případech hrát významnou podpůrnou roli při posilování čtenářské gramotnosti žáků.

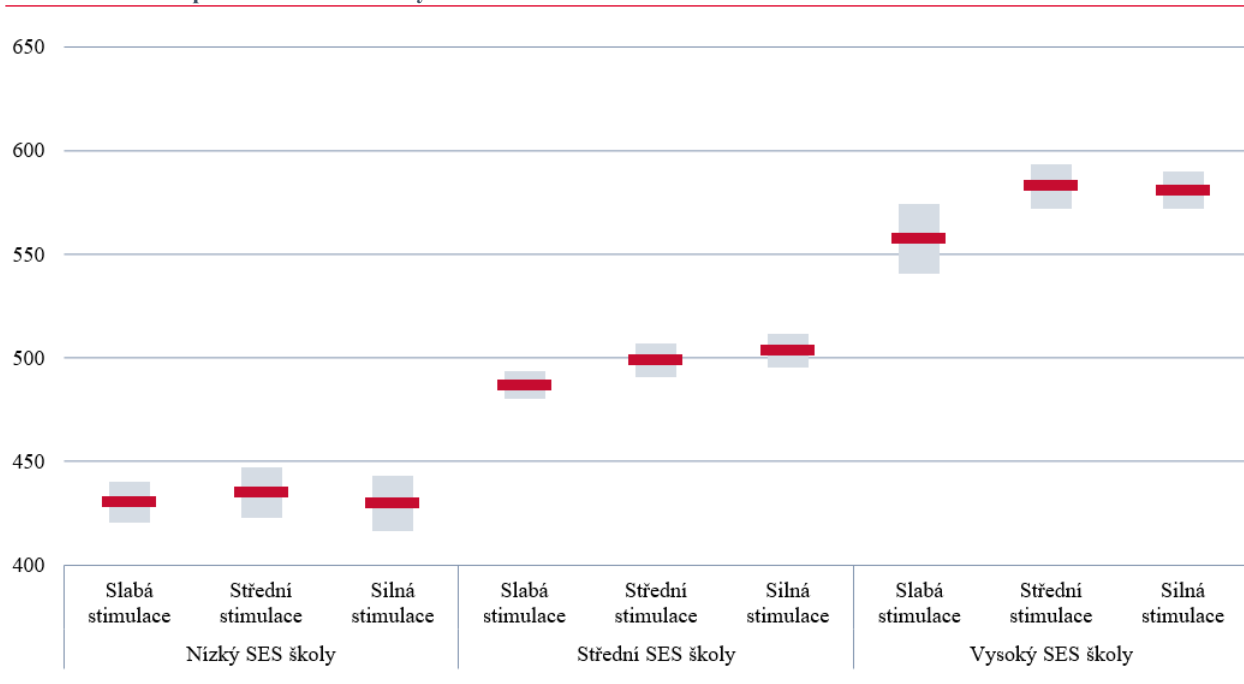
GRAF 51 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry vnímané stimulace zapojení žáků do výuky ze strany učitele a dle druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval

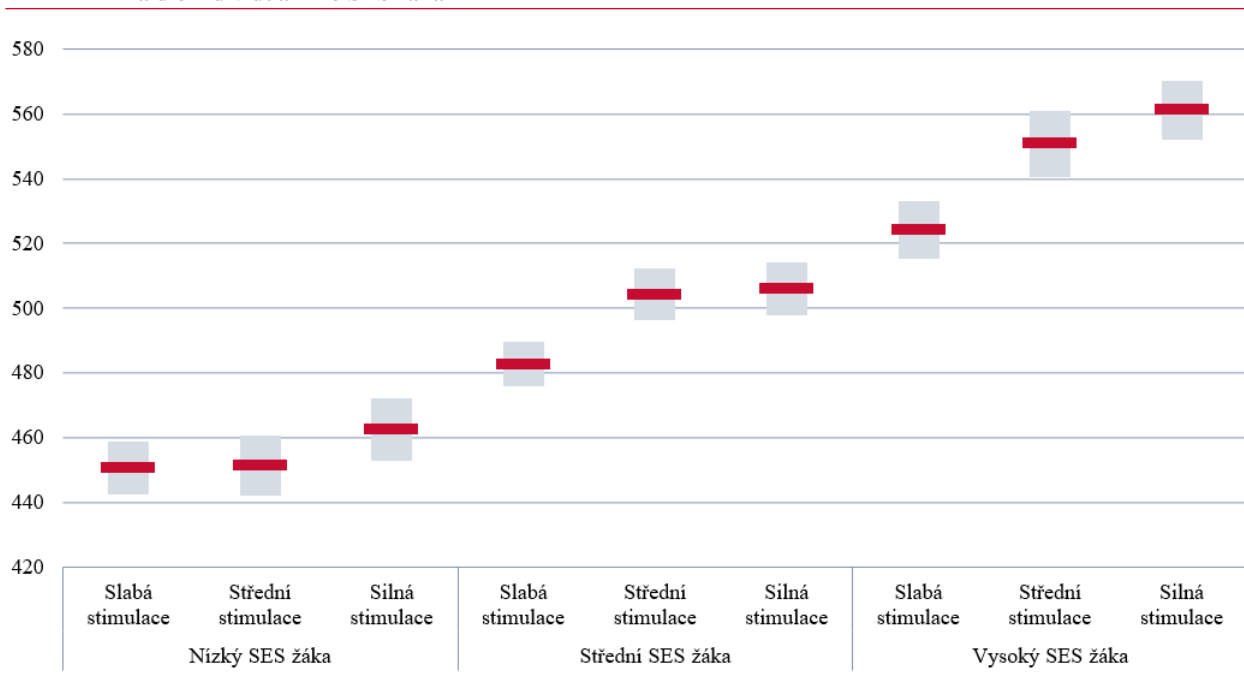
Potenciální pozitivní efekt metod zapojování žáků do výuky se projevuje zejména mezi žáky škol se středním a vyšším průměrným SES, byť jsou některé rozdíly v těchto SES skupinách na hranici statistické významnosti, jak ukazuje graf 52.

Tento předpoklad je viditelnější při sledování skóre čtenářské gramotnosti ve skupinách žáků s různým individuálním SES v grafu 53. Jak v případě žáků se středním SES, tak žáků s vyšším SES stimulace k zapojení do výuky ze strany učitele může vést k vyššímu skóre z testů čtenářské gramotnosti. Naopak u žáků s nízkým individuálním SES nejsou rozdíly statisticky významné a určitý potenciál ke zlepšení čtenářské gramotnosti poskytuje jen silná pocíťovaná stimulace k zapojení do výuky, pravděpodobně v synergickém působení s dalšími faktory.

GRAF 52 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry vnímané stimulace zapojení žáků do výuky ze strany učitele a dle průměrného SES školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 53 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry vnímané stimulace zapojení žáků do výuky ze strany učitele a dle individuálního SES žáka

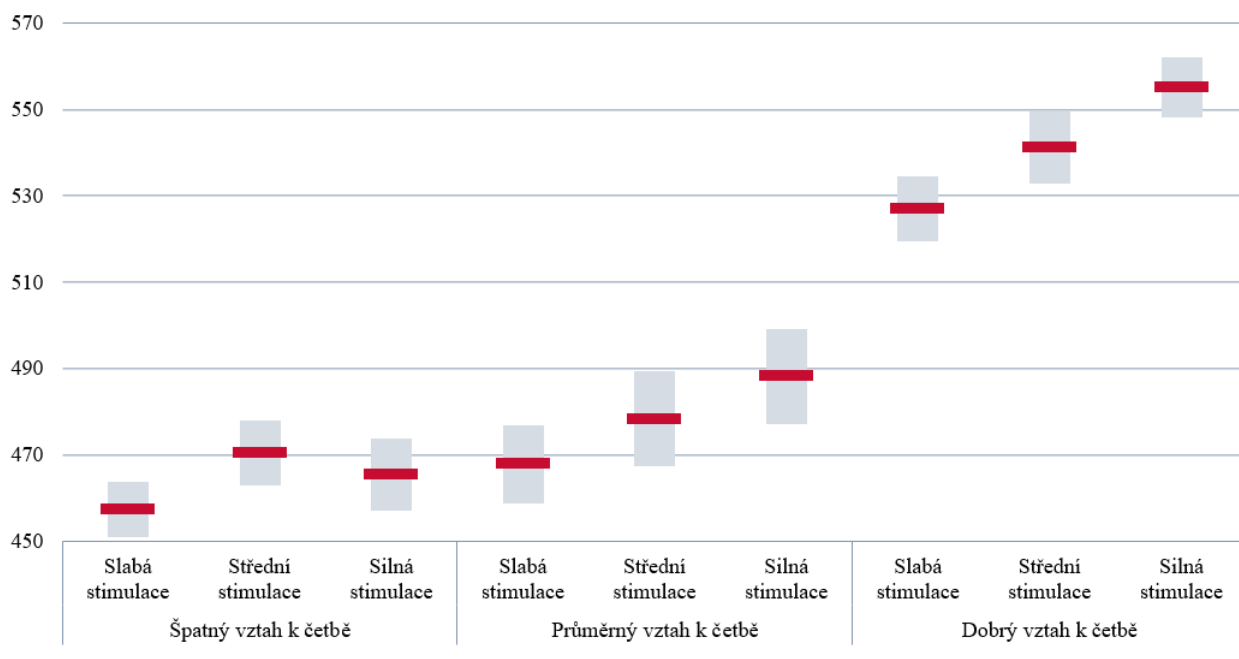
Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Jedním z takových podpůrných faktorů, který může spolupůsobit s metodami zapojování do výuky s metodami uplatňovanými učitelem, je např. dobrý vztah k četbě budovaný kromě školního prostředí rovněž v prostředí rodinném. Zatímco u žáků, kteří mají obecně špatný vztah k četbě, nedochází k výrazným rozdílům v dosaženém skóre čtenářské gramotnosti ani vlivem silné stimulace, u žáků s průměrným vztahem k četbě se efekt stimulace začíná projevovat, u žáků s dobrým vztahem k četbě (což mohou být v řadě případů žáci s nižším SES) se již synergický efekt pravděpodobně projevuje naplno. Žáci, kteří mají dobrý vztah

k četbě a zároveň jsou učitelem dále stimulováni k zapojení do výuky v hodinách češtiny, dosahují nejvyšší skóre ze všech porovnávaných skupin, přičemž tento rozdíl je statisticky významný.

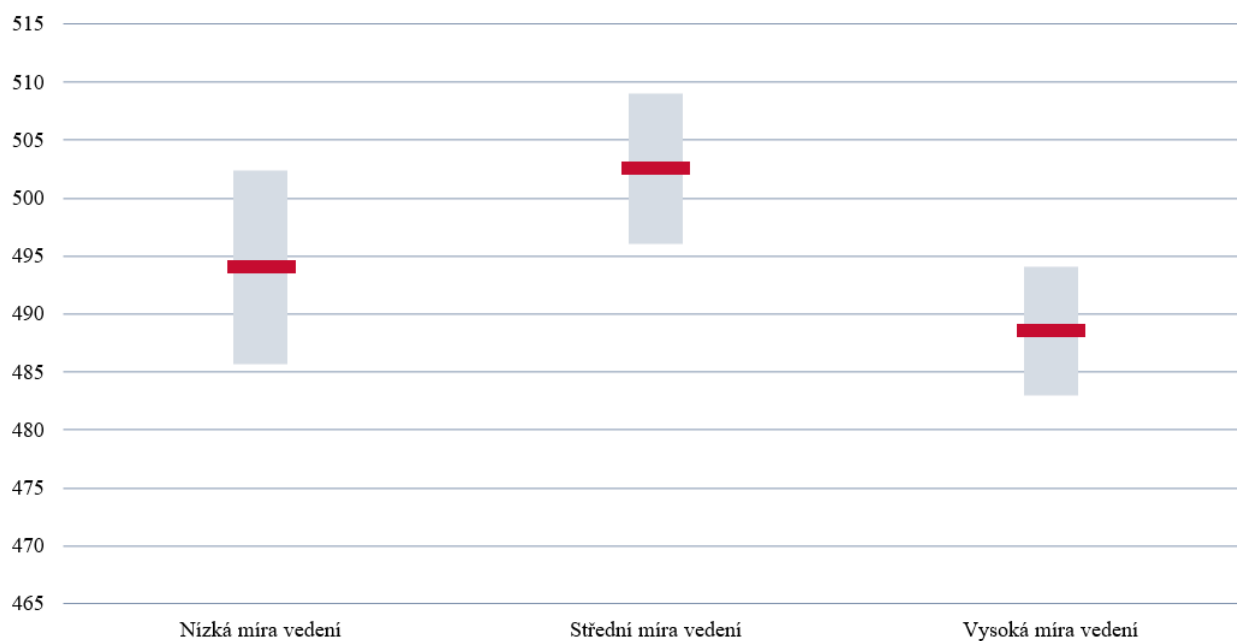
GRAF 54 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry vnímané stimulace zapojení žáků do výuky ze strany učitele a dle vztahu žáka k četbě



Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

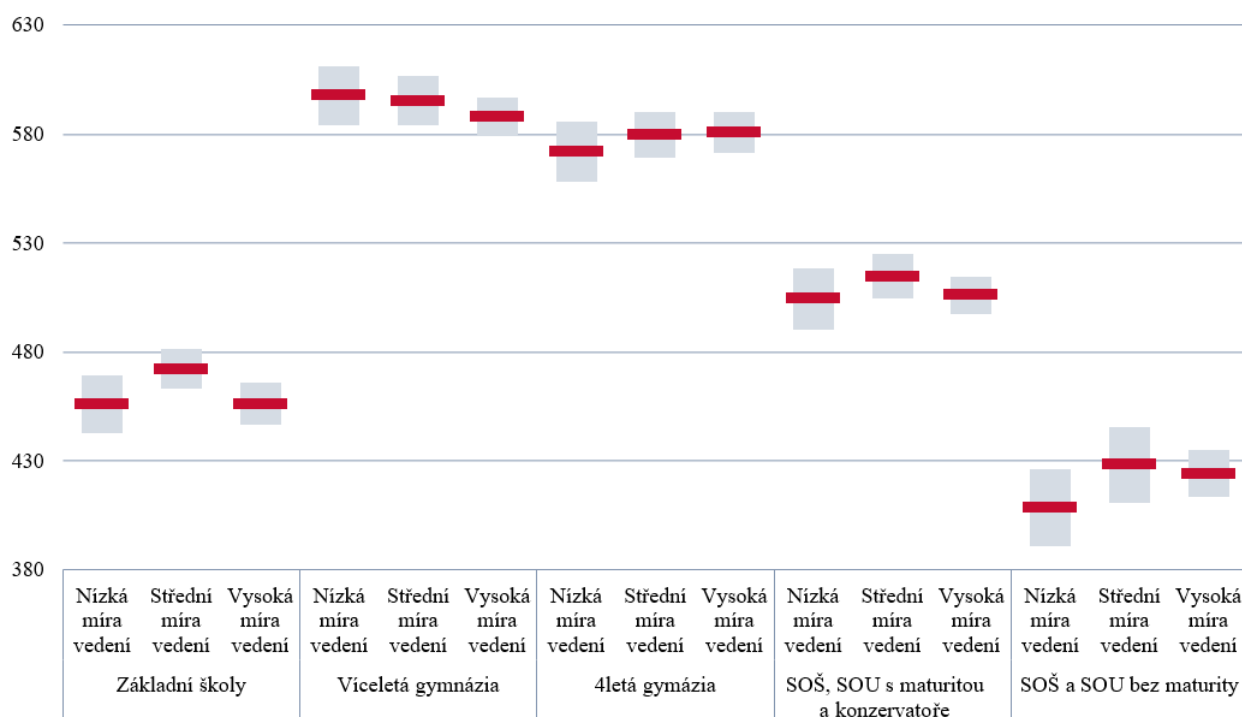
V problematice metod využívaných učiteli při výuce českého jazyka je v rámci šetření PISA sledován také index vedení výuky učitelem (DIRINS), který sleduje, zda učitel stanovuje jasné cíle výuky a jiným způsobem pracuje s vedením žáků k těmto stanoveným cílům. Graf 55 sleduje základní trend skóre čtenářské gramotnosti žáků dle tohoto indexu. Je patrný statisticky významný rozdíl ve skóre zejména mezi žáky, kteří pociťují střední míru vedení, a těmi, kteří pociťují vysokou míru vedení. Z grafu vyplývající negativní postavení vysoké míry vedení by mohlo poukazovat na potřebu určité flexibility učitele ve vztahu k žákům ve výuce českého jazyka. Stejně jako může být nevhodné příliš uvolněné chápání vzdělávacích cílů, tak může být nevhodné striktní stanovení těchto cílů. Podrobnější obrázek opět poskytne zahrnutí základních kontrolních proměnných.

GRAF 55 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocit'ovaného vedení výuky učitelem

Zdroj: PISA 2018

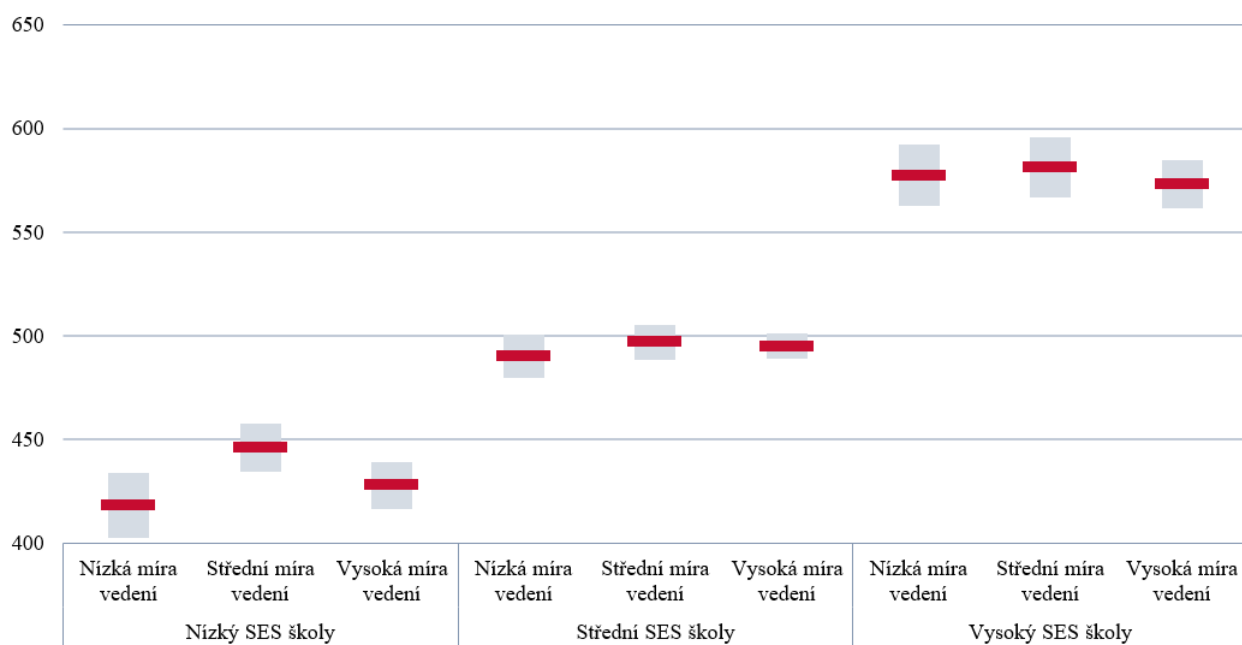
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Graf 56 diferencuje žáky a jejich průměrné skóre ve vztahu k pocit'ované míře vedení výuky učitelem a dle druhu školy různé průběhy dat. V případě žáků základních škol a maturitních i nematuritních oborů SOŠ a SOU se projevuje obdobný průběh dat s potenciálně nevhodným zahrnutím silné míry vedení učitelem do výuky. V případě víceletých gymnázií skóre rovněž klesá s narůstající mírou vedení, naopak u čtyřletých gymnázií skóre žáků stoupá s narůstající mírou vedení výuky učitelem. Všechny prezentované rozdíly nicméně nejsou statisticky významné a prezentované rozložení dat tak nemusí reflektovat realitu. Pouze u základních škol je nižší skóre žáků pocit'ujících silnou mírou vedení výuky učitelem na hranici statistické významnosti.

GRAF 56 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocíťovaného vedení výuky učitelem a dle druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 57 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocíťovaného vedení výuky učitelem a dle SES školy

Zdroj: PISA 2018

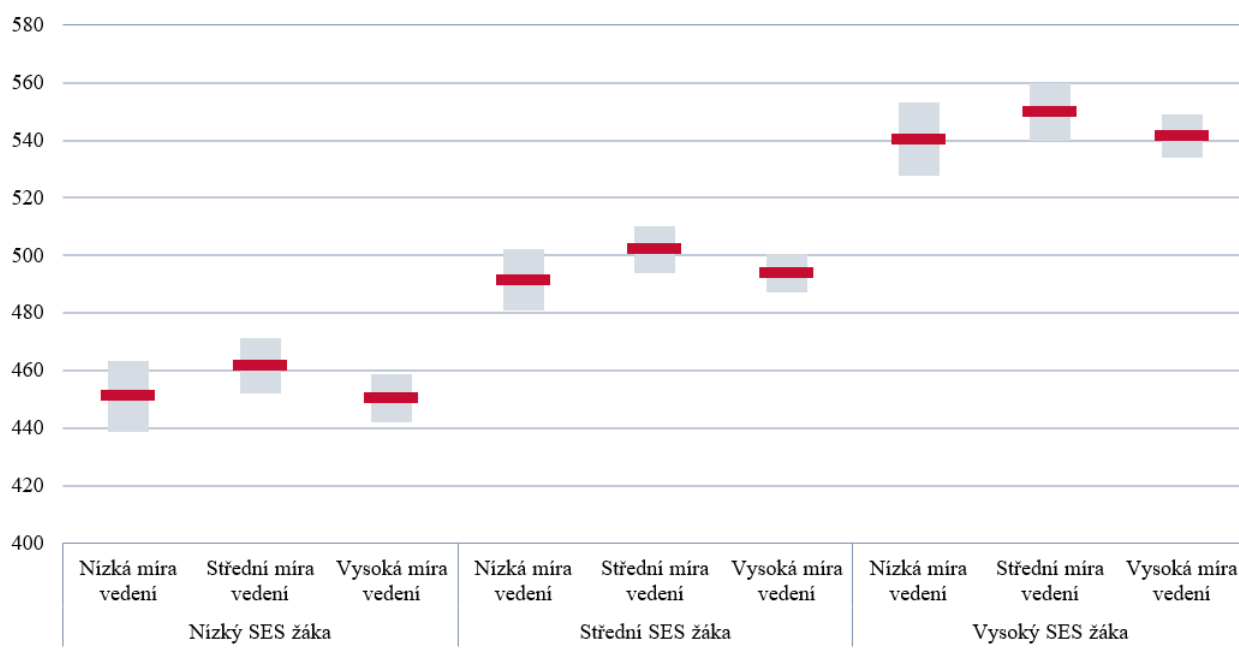
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Z pohledu průměrného SES školy, jak prezentuje graf 57, dosud popisovaný průběh dat s potenciálně nevhodným začleněním silného vedení učitelem do výuky se projevuje pouze u žáků, kteří navštěvují školy s nízkým SES. V případě žáků navštěvujících školy se středním a vyšším SES se vnitroskupinová variace neprojevuje, zde jde pravděpodobně o dominantní efekt SES školy. V kombinaci s předchozím zjištěním lze říci, že střední míra vedení výuky učitelem je ve vztahu k celkovému skóre žáků ze čtenářské gramot-

nosti prospěšná na základních školách a nematuritních oborech SOŠ a SOU s nízkým průměrným SES, ve stejných druhích škol lze ovšem očekávat naopak negativní efekt, pokud bude míra vedení výuky učitelem příliš vysoká. V ostatních druhích škol a SES skupinách škol se faktor vedení výuky učitelem zřejmě příliš neprojevuje ani jedním směrem.

Pro kompletnost graf 58 analogicky prezentuje data diferencovaná dle individuálního SES žáka. Jak je zřejmé, potenciální negativní efekt příliš vysoké míry vedení výuky učitelem se projevuje stejně napříč všemi SES skupinami žáků. Je proto pravděpodobné, že v případě vedení výuky učitelem, a jeho eventuální asociace se skóre čtenářské gramotnosti, hraje roli celkové SES složení školy spíše než individuální charakter žáka.

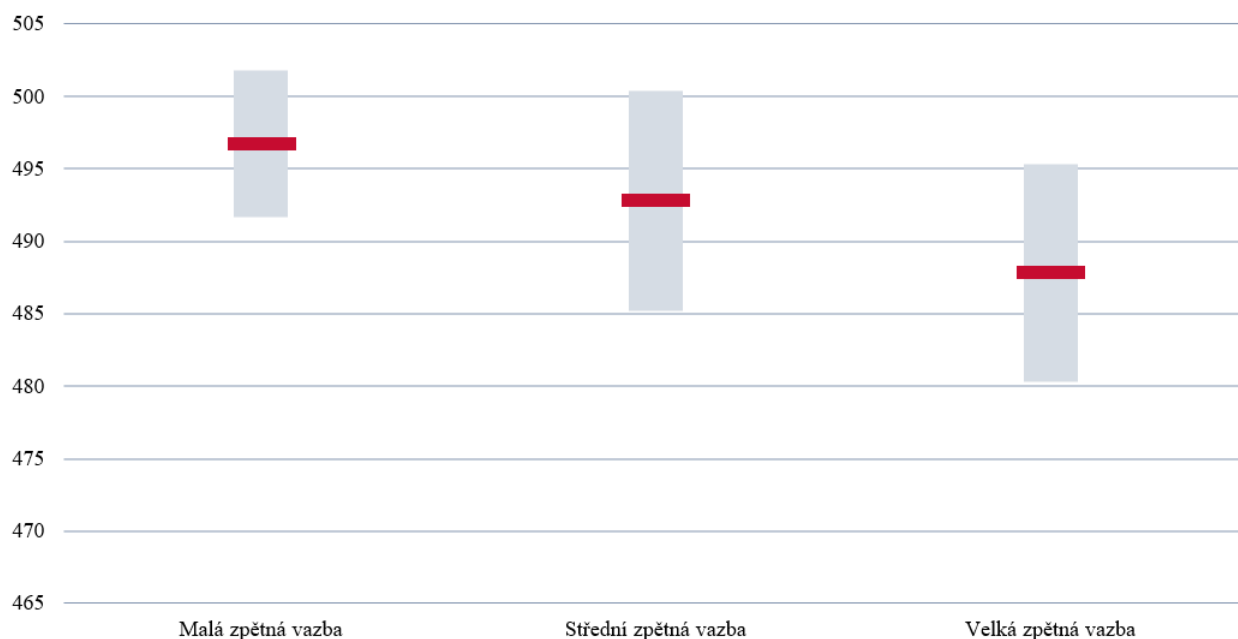
GRAF 58 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry pocíťovaného vedení výuky učitelem a dle individuálního SES žáka



Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

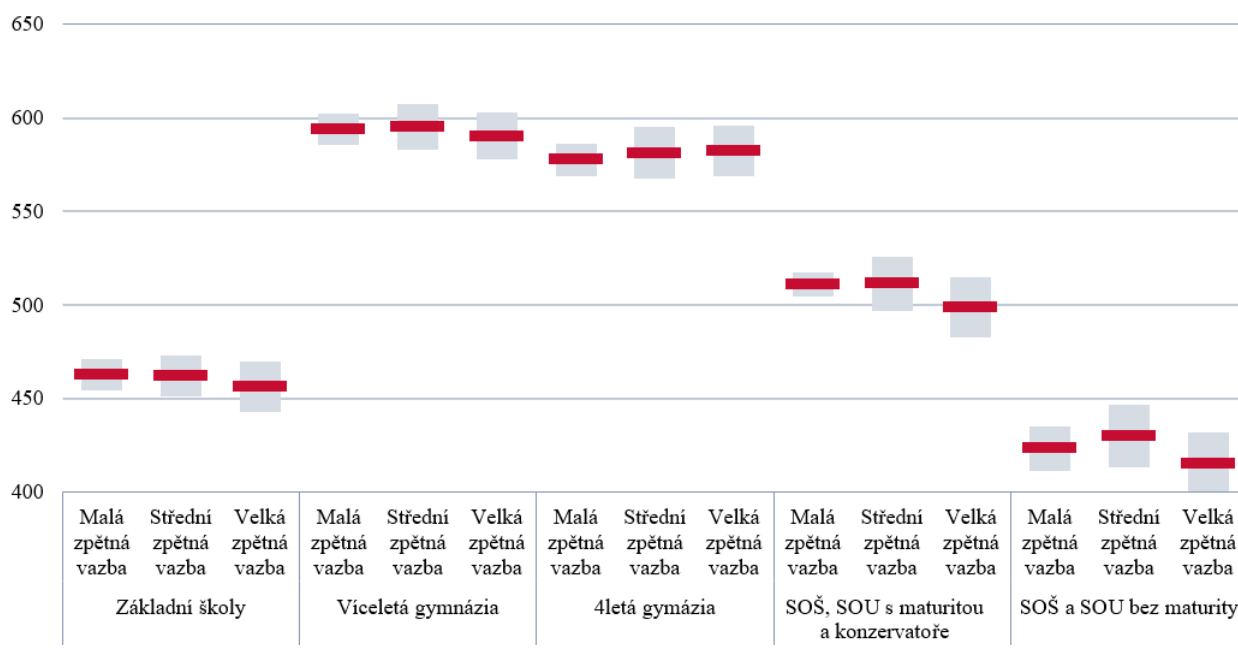
Posledním sledovaným faktorem spojeným se vztahy mezi učitelem a žákem, na který se šetření PISA 2018 zaměřilo, je učitelem poskytovaná zpětná vazba žákům (PERFEED). Zpětná vazba poskytovaná žákům může mít na jednu stranu pozitivní efekt na skóre žáků ze čtenářské gramotnosti, na stranu druhou může být spojena s žáky, kteří jsou z jiného důvodu problematictí a eventuální negativní efekt poskytované zpětné vazby je toho pouze indikátorem. Graf 59 základního zobrazení vývoje skóre čtenářské gramotnosti žáků dle míry učitelem poskytované zpětné vazby podporuje spíše druhý předpoklad, ačkoli rozdíly mezi skupinami žáků nejsou statisticky významné.

GRAF 59 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle míry učitelem poskytované zpětné vazby

Zdroj: PISA 2018

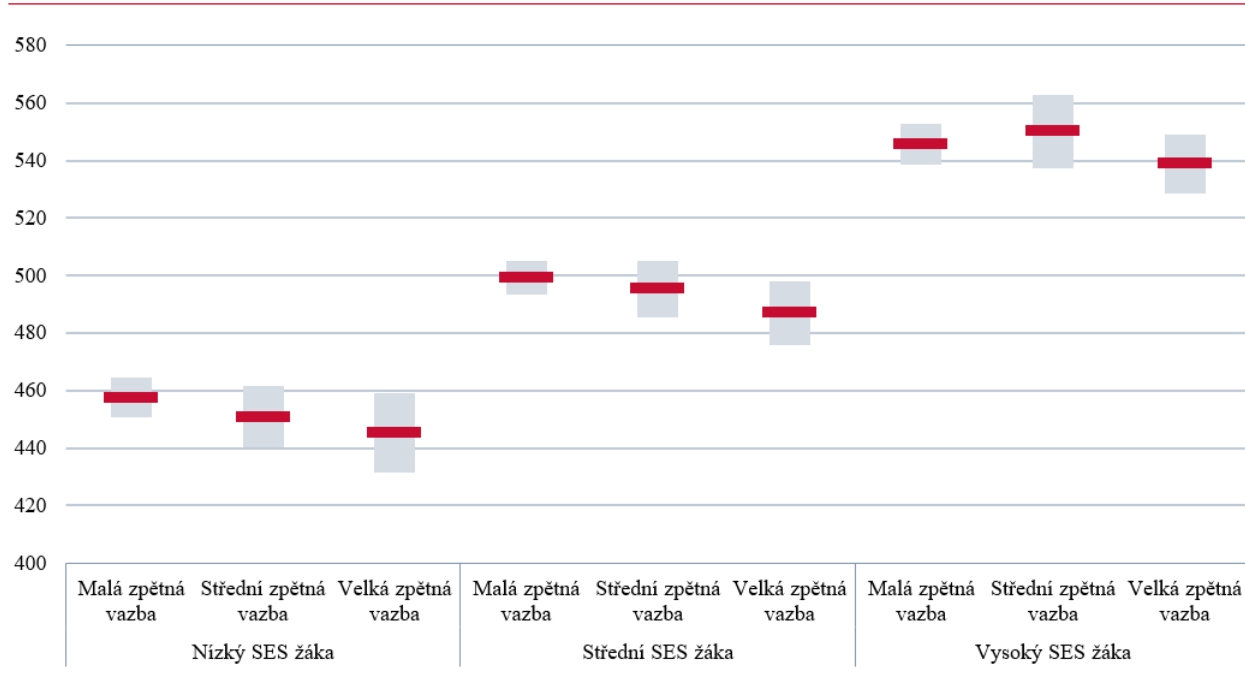
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Graf 60 sledující zpětnou vazbu poskytovanou učitelem dle druhů jednotlivých škol taktéž neodhaluje žádné statisticky významné rozdíly mezi skupinami žáků. U všech škol lze zaznamenat náznak poklesu skóre u žáků s pocitem velké zpětné vazby ze strany učitele, avšak toto nelze spolehlivě potvrdit. Stejně neprůkazná je diferenciací dle SES školy a SES žáka (prezentováno v grafu 61), v posledním případě lze ovšem zaznamenat klesající trend průměrného skóre žáků napříč SES skupinami. Rozdíly nejsou statisticky významné, ale za určitých podmínek, jež bude kontrolovat regresní modelování, lze uvažovat o potenciálním negativním efektu učitelem poskytované zpětné vazby.

GRAF 60 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle míry učitelem poskytované zpětné vazby a dle druhu školy

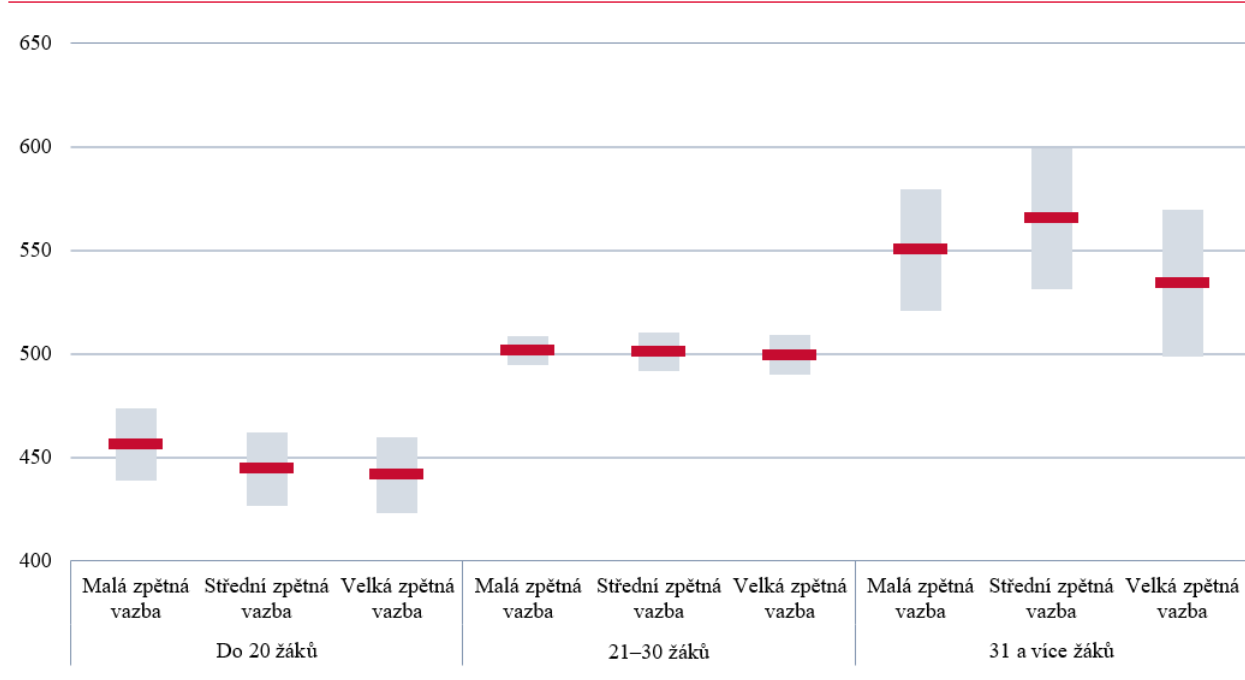
Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 61 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle míry učitelem poskytované zpětné vazby a dle individuálního SES žáka

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 62 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků dle míry učitelem poskytované zpětné vazby a velikosti třídy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Instinktivně by bylo možné očekávat výrazné rozdíly v průběhu dat dle skóre čtenářské gramotnosti žáků na podkladě míry učitelem poskytované zpětné vazby a diferencované dle velikosti třídy. Očekávali bychom, že ve větších třídách může přílišná zpětná vazba působit jako rušivý element, nicméně graf 62 toto nedokázal potvrdit. Žáci větších tříd sice dosahují nižšího průměrného skóre, pokud zároveň pociťují velkou zpětnou vazbu od učitele, oproti žákům stejně velkých tříd, kteří pociťují malou či střední míru učitelem poskytované zpětné vazby, ovšem vzhledem k velmi malému počtu případů obecně v kategorii velkých tříd

toto není možné spolehlivě potvrdit. Rozdíly nejsou statisticky významné. Také v případě malých tříd do 20 žáků vidíme určitý pokles skóre žáků s růstem učitelem poskytované zpětné vazby, avšak ani zde nejsou rozdíly statisticky významné.

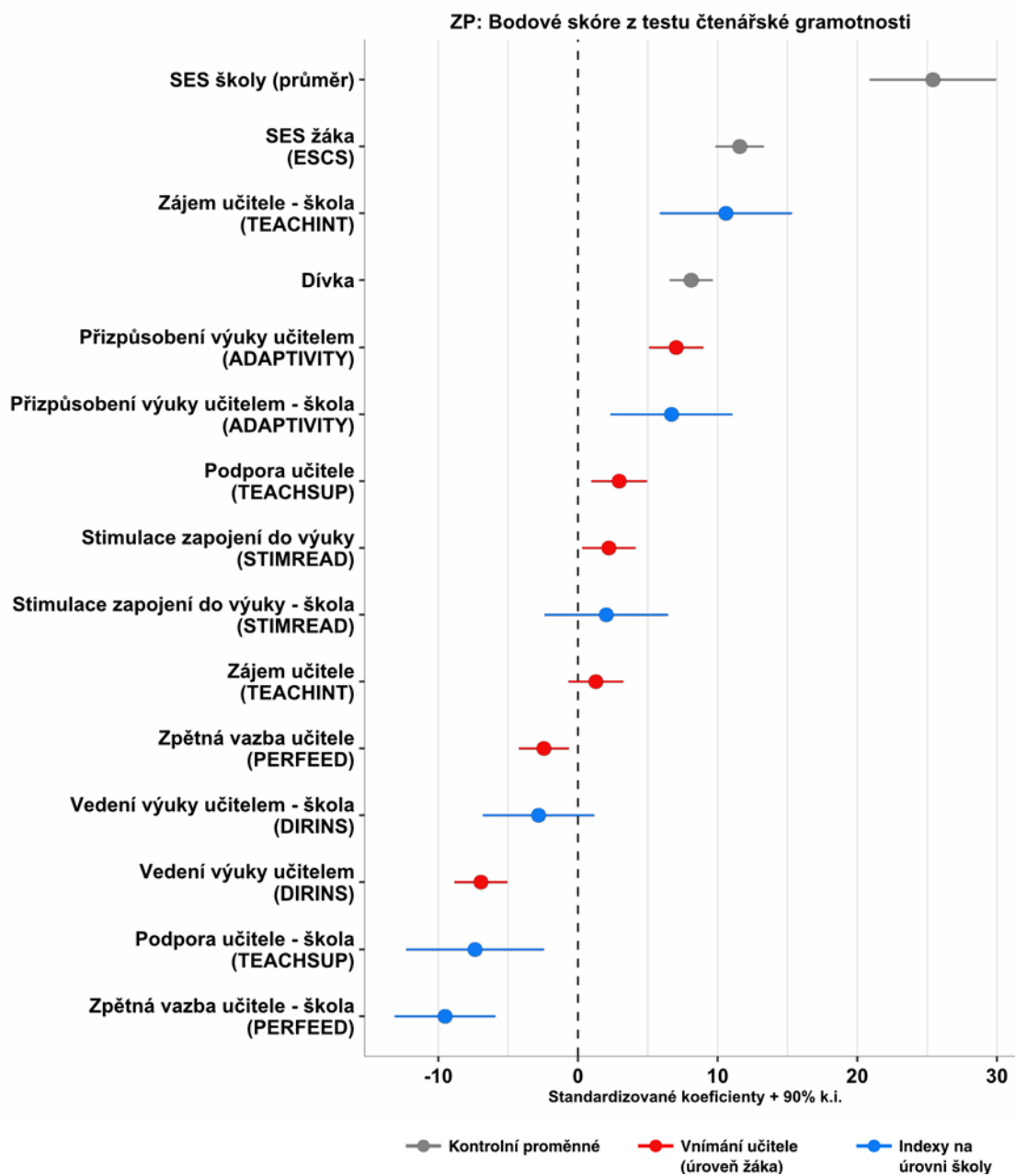
3.2 Predikce vývoje čtenářské gramotnosti a komplexní vztahy v problematice vztahů žák–učitel a adaptability výuky

V rámci šetření PISA absentuje učitelský dotazník společný všem školám. Faktory učitele, jeho metody a způsoby výuky, jsou měřeny pomocí deklaratorních subjektivních postojů žáků. Proměnné tak jsou na úrovni žáka, ale mohou být rovněž agregovány na úrovni školy. Jedná se o klíčové rozlišení, které má vliv na interpretaci vztahů. Do modelu vstupují faktory na individuální i agregované úrovni třídy. Například subjektivní vnímání zájmu a nadšení učitele (index TEACHINT) ze strany žáka bylo zprůměrováno na úrovni školy, kdy nová proměnná říká, do jaké míry celkově žáci hodnotí nadšení a zájem učitele. Po agregaci na druhou úroveň (škola) tyto proměnné vysvětlují rozdíly ve výsledcích žáků pro tuto úroveň, tedy mezi školami. V obou případech se ale jedná o subjektivní hodnocení ze strany žáků. V modelu jsou ponechány kontrolní proměnné z úvodního modelu základní zjištění, některé však již nejsou vizualizovány. Zůstává SES a pohlaví. Stále je však nutné mít na paměti, že se jedná o korelace, tedy statistické souvislosti, které nemusí ukazovat na kauzalitu.

Začneme nejdříve názory na výuku učitele na úrovni jednotlivých žáků. Ti, kteří tvrdili, že učitel přizpůsobuje výuku jejich potřebám, dosahují vyšší čtenářské gramotnosti. Stejný pozitivní efekt je u vnímání toho, zda učitel podporuje žáka. Čím vyšší vnímaná podpora, tím vyšší bodový zisk žáka. Na úrovni žáka vysvětlí ještě lepší skóre to, zdali žák uvedl, že učitel stimuluje při své výuce zapojení žáka. Naopak žáci, kteří častěji uváděli, že dostávají zpětnou vazbu od učitele, a častěji uváděli, že je výuka vedena direktivně výhradně učitelem, dosahovali nižších výsledků, respektive je zde negativní vztah s výsledkem žáka. Tento index (DIRINS) měří striktní organizování výuky a držení se jasné struktury, částečně může souviset s preferencí učitele pro frontální a tradiční výuku, která donedávna v českém školství převažovala. Na individuální úrovni pak nebyl nalezen statisticky významný vztah zájmu ze strany učitele.

Druhá úroveň je již složitější na interpretaci z důvodu toho, že není příliš jasné, jaký fenomén přesně daná proměnná po agregaci měří. Vnímaný vyšší zájem ze strany učitele sice neměl na individuální úrovni pozitivní souvislost s výsledky žáka, ale na úrovni školy, kdy se odpovědi žáků v dané škole zprůměrovaly na úroveň školy, již je velmi výrazný pozitivní vliv. Proměnná tak pravděpodobně částečně měří kvalitu školy. Žáci navštěvující školy, kde učitelé více přizpůsobují výuku potřebám žáků, dosahují lepších výsledků. Vztah je tak stejný na obou úrovních. Zatímco stimulace zapojení na individuální úrovni byla pozitivní, na agregované úrovni již nebyl nalezen statisticky významný vztah. To může být dáno tím, že žákům, kteří takto častěji odpovídali, tento styl výuky vyhovuje a také je schopni častěji identifikovat než žáci, kterým vyhovuje pasivní výuka. Negativní asociace je pak se zpětnou vazbou učitele a podporou učitele na úrovni školy. To může být dáno tím, že žáci, kteří na tyto otázky odpovídali, že učitel tuto činnost dělá pravidelně a ve všech hodinách, dosahují obecně slabších výsledků, a tudíž se jim učitel musel více věnovat. Směr kauzality nelze z analýzy zjistit, nicméně výsledky by neměly být interpretovány tak, že tato učitelova činnost výsledky žáků snižuje a má na ně negativní kauzální vliv.

MODEL 7 | Vztahy mezi žákem a učitelem



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

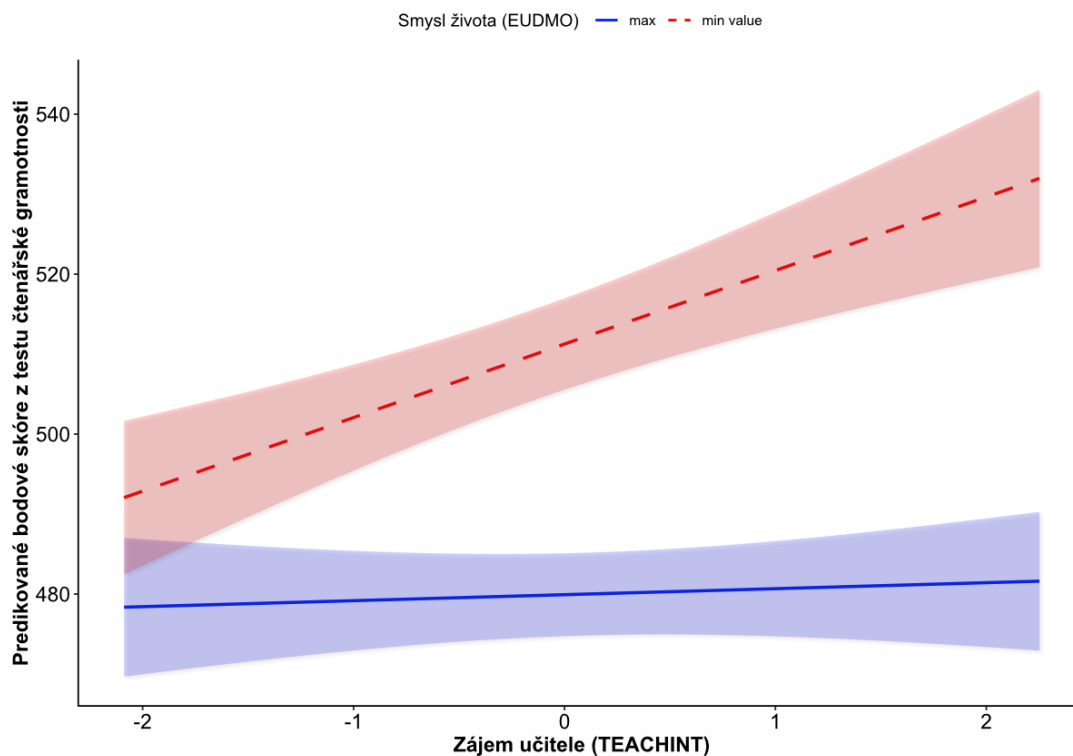
Pokud bychom se měli z modelu pokusit vyvodit nějaká doporučení, obecně jsou lepší výsledky asociovány s tím, že učitel přizpůsobuje výuku potřebám třídy, individuálně pomáhá žákům, kteří látce neporozumí, a flexibilně mění způsob výkladu, pokud zjistí, že třída probírané látce neporozuměla. Avšak klíčovou proměnnou je to, zdali učitelé projevují zájem o svůj obor a učení je baví. Nadšení pak motivuje žáky, aby se snažili dosáhnout lepších výsledků.

Rozdílný přístup učitele může ovlivnit i vztahy mezi jinými proměnnými a jejich efekt na výsledky čtenářské gramotnosti, které byly analyzovány v předchozích kapitolách, jako je well-being žáka a klima třídy. Byly exploračně testovány různé kombinace interakcí mezi přístupem učitele a faktory třídního klimatu a well-beingu žáka.

Následující graf ukazuje deklarovaný smysl života, tedy index toho, jestli má žák ujasněny své cíle a směřování v životě. Čím vyšší je tento index, tím horší výsledky žáka. Naopak žáci, kteří dosahují nízkých hodnot indexu, mají lepší skóre. To se zvyšuje, pokud tito žáci rovněž odpovídali, že jejich učitel je učí rád a je na

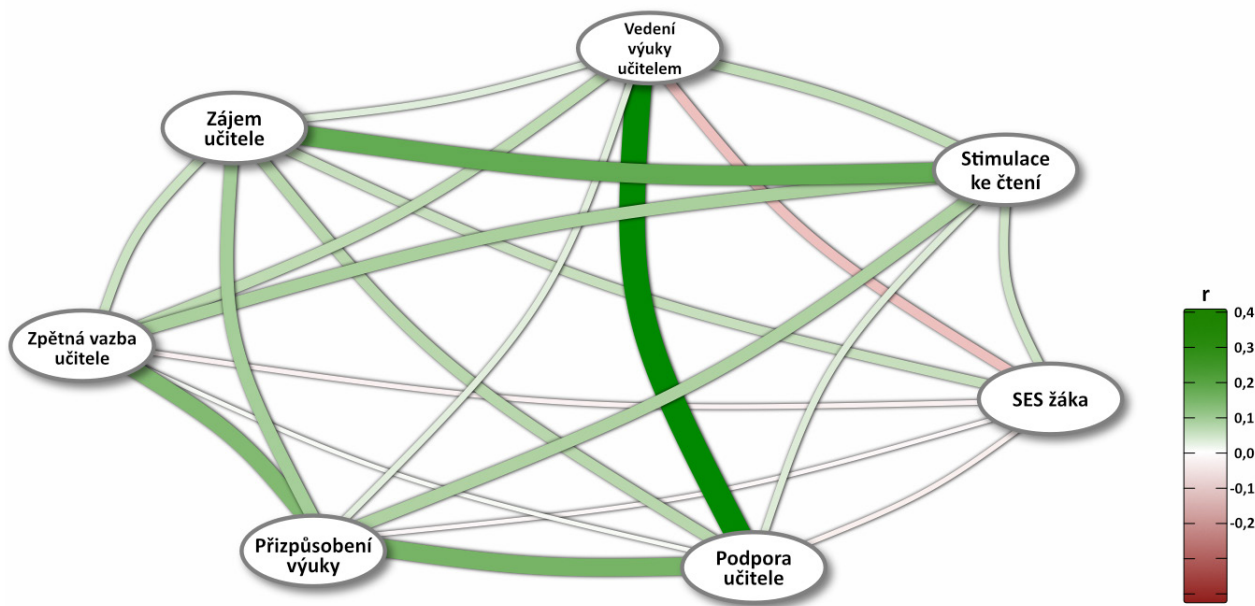
něm vidět radost z výuky. Pro tento vztah zatím nemáme kauzální vysvětlení, ale může souviset s tím, že žáci navštěvující víceletá gymnázia méně často odpovídali, že mají ujasněný cíl života, a zároveň na těchto školách vyučují v průměru učitelé s větším zájmem a nadšením pro povolání učitele.

GRAF 63 | Interakce mezi smyslem života a vnímaným zájmem učitele a jejich vztah s výsledným skóre z testu čtenářské gramotnosti



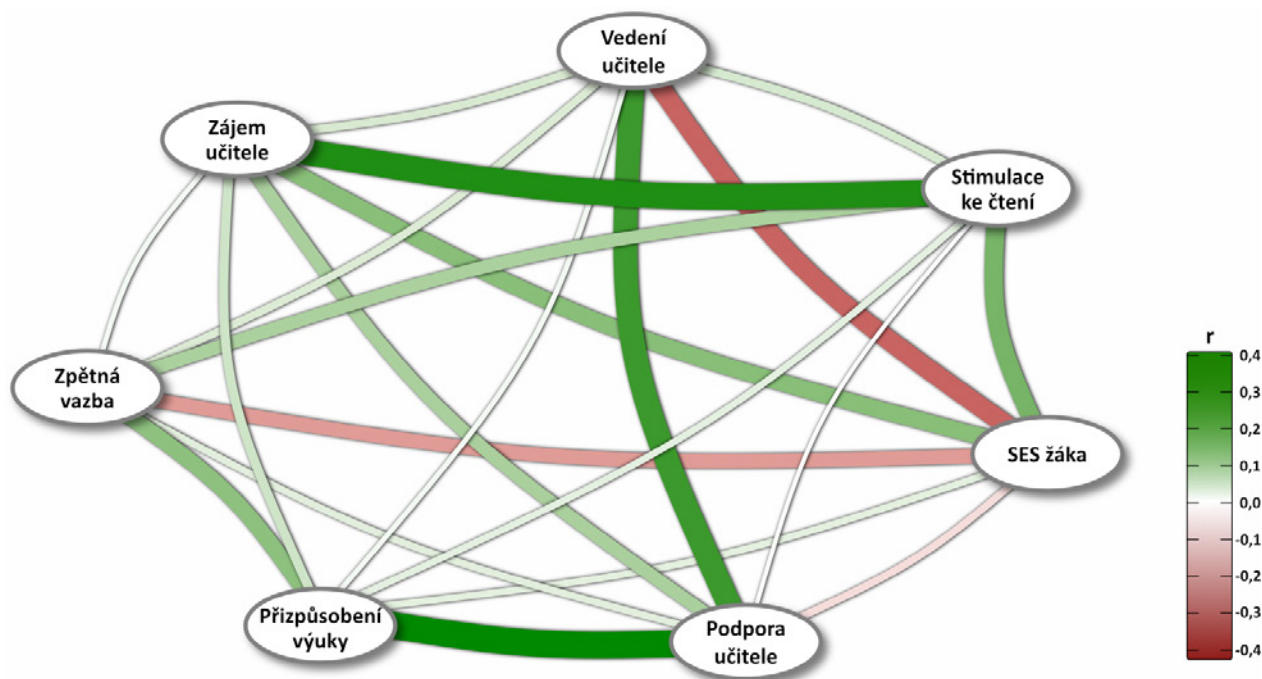
Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

Protože mohou být jednotlivé faktory tématu vnímání učitele a stylu jeho výuky navzájem provázané, schéma 2 a 3 ukazuje explorační vícerozměrný Gaussův grafický model párových korelací na úrovni žáka a na úrovni školy. Regresní modely měří efekty jednotlivých proměnných na čtenářskou gramotnost, tedy jednu proměnnou, ale nehodí se pro analýzu vztahů mezi vysvětlujícími faktory.

SCHEMA 2 | Vícerozměrný Gaussův grafický model pro vnímání učitele (úroveň žáka)

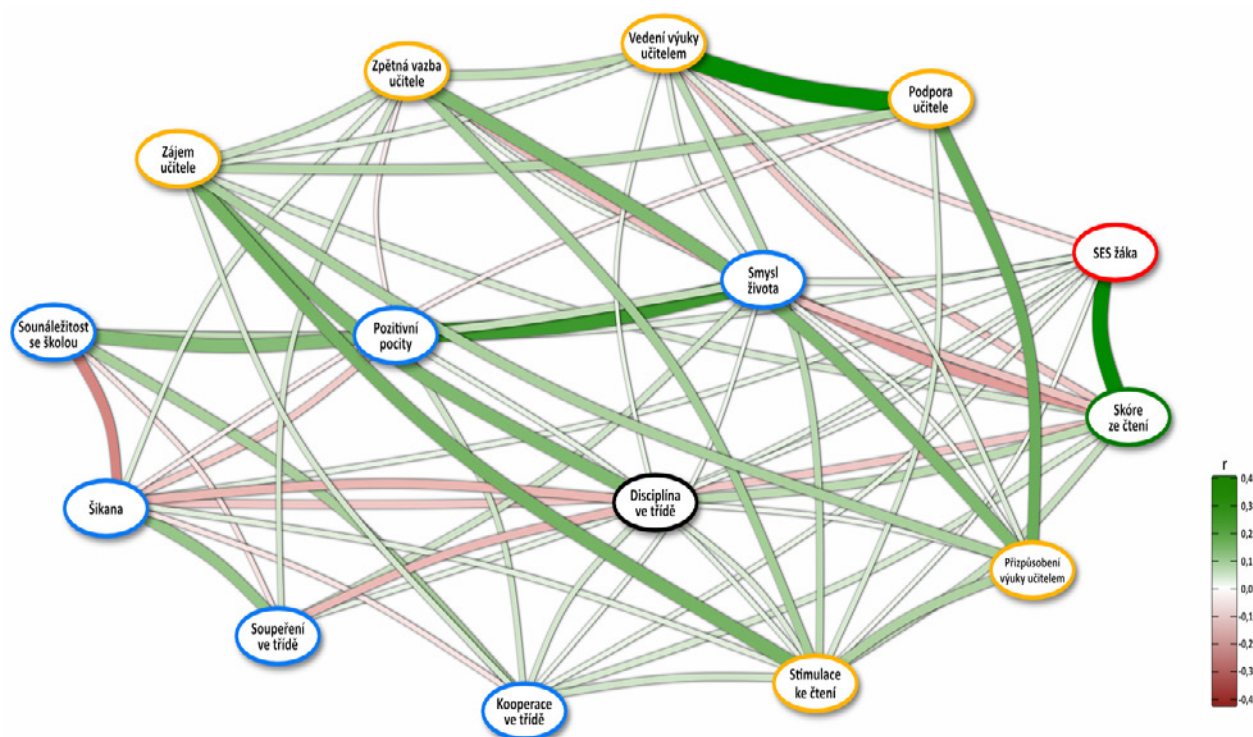
Poznámka: Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

Vztahy se mezi úrovněmi příliš neliší ve smyslu směru vztahu, nicméně na úrovni školy jsou korelace silnější. Model na úrovni školy je tak zajímavější, protože jsou individuální odpovědi žáků zprůměrovány, čímž se částečně vytratí subjektivní individuální hodnocení, kdy výsledky pak ukazují, do jaké míry je jev typický pro danou školu. Model ukazuje, že školy s nižším průměrným SES vykazují častější direktivní výuku (index vedení výuky učitelem, DIRINS) a také častější potřebu zpětné vazby od učitele. Ve školách, v nichž učitele jejich povolání baví a při výuce je z nich cítit určité nadšení, dochází k větší stimulaci žáků ke čtení. Oba faktory jsou pak korelovány s vyšším průměrným SES školy. Zbylé faktory vnímání učitele žáky na úrovni školy již souvisí pouze slabě s průměrným SES a odvozeně pak s výsledky čtenářské gramotnosti, protože SES je nejdůležitější faktor ovlivňující výsledky PISA testů. V rámci těchto faktorů stojí za zmínku silná provazba mezi indexem přizpůsobení výuky a podpory žáka ze strany učitele.

SCHÉMA 3 | Vícerozměrný Gaussův grafický model pro vnímání učitele (úroveň školy)

Poznámka: Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

Protože spolu témata well-being žáků, disciplína ve třídě a vnímané vztahy žáka a učitele, popřípadě výukové metody a techniky souvisejí, často se koncepčně překrývají a všechny byly v šetření PISA měřeny pomocí otázek na subjektivní vnímání těchto faktorů žáky, je vhodné se podívat na provazby mezi jednotlivými tématy a jejich příslušnými faktory. Následující schéma 4 ukazuje složitost vztahů mezi základními indexy v šetření PISA. Vícerozměrný Gaussův model je vytvořen na úrovni žáka, úroveň školy dá ale stejné výsledky a není zde již zobrazena. Párové korelace jsou zde očištěny o efekt SES žáka. To je dominantním vysvětlujícím faktorem výsledného skóre ze čtení, ale nejen to, koreluje i s vnímanou kooperací ve třídě a disciplínou ve třídě. Kooperace a disciplína pak nadto samy o sobě přispívají k lepším výsledkům žáků. Ohledně faktoru vnímání učitele je důležitý jeho zájem a vnímání žáků, že ho výuka baví. Nadšení učitelé také spíše stimulují ve třídě ke čtení, což má patrně efekt na lepší výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti. Komplexní Gaussův model sice nepřináší odlišná zjištění než předchozí kapitoly, ale jeho cílem je zmapovat vztahy mezi faktory těchto tří oblastí. Zájem učitele je totiž asociován i s disciplínou ve třídě a vnímanou kooperací.

SCHÉMA 4 | Well-being žáka, disciplína ve třídě, vnímání učitele – vícerozměrný Gaussův grafický model (úroveň žáka)

Poznámka: Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

Model dále ukazuje, že pozitivní pocity žáka a vyjasněný smysl života spolu výrazně souvisejí, ale ani jeden deklarovaný faktor není asociován s výsledky čtenářské gramotnosti. Stejně tak pocit sounáležitosti se školou. V modelu jsou vidět další provazby, například šikana a soupeření ve třídě či, a to je zajímavé, také provazba šikany a vnímané nižší podpory žáka učitelem.

3.3 Zjištění z modulu TALIS-PISA link

Rovněž zjištění v rámci kapitoly věnované tématu vztahů mezi žáky a učiteli mohou být rozšířena za využití TALIS-PISA link souboru. Přestože v daném souboru není možné propojit konkrétní žáky s učiteli, kteří je vyučují, mohou data z dotazování učitelů posloužit alespoň jako indikátor na úrovni školy, do nichž žáci docházejí. Za tímto účelem bylo vybráno několik indexů týkajících se jak činností, které učitelé v rámci výuky uplatňují, tak třeba jejich sebedůvěry či spokojenosti.

Kognitivní aktivity (T3COGAC)

“Zadávám úlohy, které nemají jasné řešení.”

“Zadávám úlohy, které od žáků vyžadují, aby mysleli kriticky.”

“Rozděluji žáky do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy.”

“Žádám žáky, aby se sami rozhodli pro postup, kterým chtějí řešit složité úlohy.”

Index sestaven z učitelů uváděných četností využívání činností, které aktivují kognitivní reakci žáků, ve výuce.

Vyšší hodnota indexu odkazuje na větší četnosti provádění těchto aktivit ve výuce.

Jasnost výuky (T3CLAIN)

“Shrnu obsah předešlé vyučované látky.”

“Na začátku hodiny nastavím jasné cíle.”

“Vysvětluji, co očekávám, že se žáci naučí.”

“Vysvětluji, jak nová látka souvisí s dřívější látkou.”

Index zachycující četnost provádění činností zaměřených na vyjasňování výuky. Index je konstruován pomocí sady několika aktivit.

Vyšší hodnota indexu značí častější provádění těchto aktivit ve výuce vybrané třídy.

Sebedůvěra v zapojení žáků (T3SEENG)

“Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky.”

“Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu.”

“Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci.”

“Pomáhat žákům myslet kriticky.”

Index sebedůvěry v zapojení žáků je sestaven na základě toho, do jaké míry učitelé uvádějí, že se jim v rámci výuky daří aplikovat některé motivující techniky.

Vyšší hodnoty indexu značí vyšší sebedůvěru učitele v používání těchto motivujících technik ve vztahu k žákům.

Vztahy učitelů a žáků (T3STUD)

“Učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí.”

“Většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý.”

“Většinu učitelů zajímá názor žáků.”

“Jestli žák potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne.”

Index vztahů mezi učiteli a žáky vychází z míry souhlasu učitelů se sadou tvrzení týkajících se vztahů mezi žáky a učiteli ve škole.

Vyšší hodnota indexu odpovídá vyšší míře souhlasu s těmito tvrzeními.

Spokojenost s pracovním prostředím (T3JSENV)

“Rád/a bych přešel/přešla na jinou školu, kdyby to bylo možné.”

“Práce v této škole mě těší.”

“Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.”

“Celkově jsem se svým zaměstnáním spokojen/a.”

Spokojenost učitelů s pracovním prostředím je měřena skrze sadu výroků sledujících jak spokojenost, tak sounáležitost učitele se školou.

Vyšší hodnota indexu odpovídá vyšší spokojenosti učitelů s prostředím.

Spokojenost s profesí (T3JSPRO)

“Výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami.”

“Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět práci učitele.”

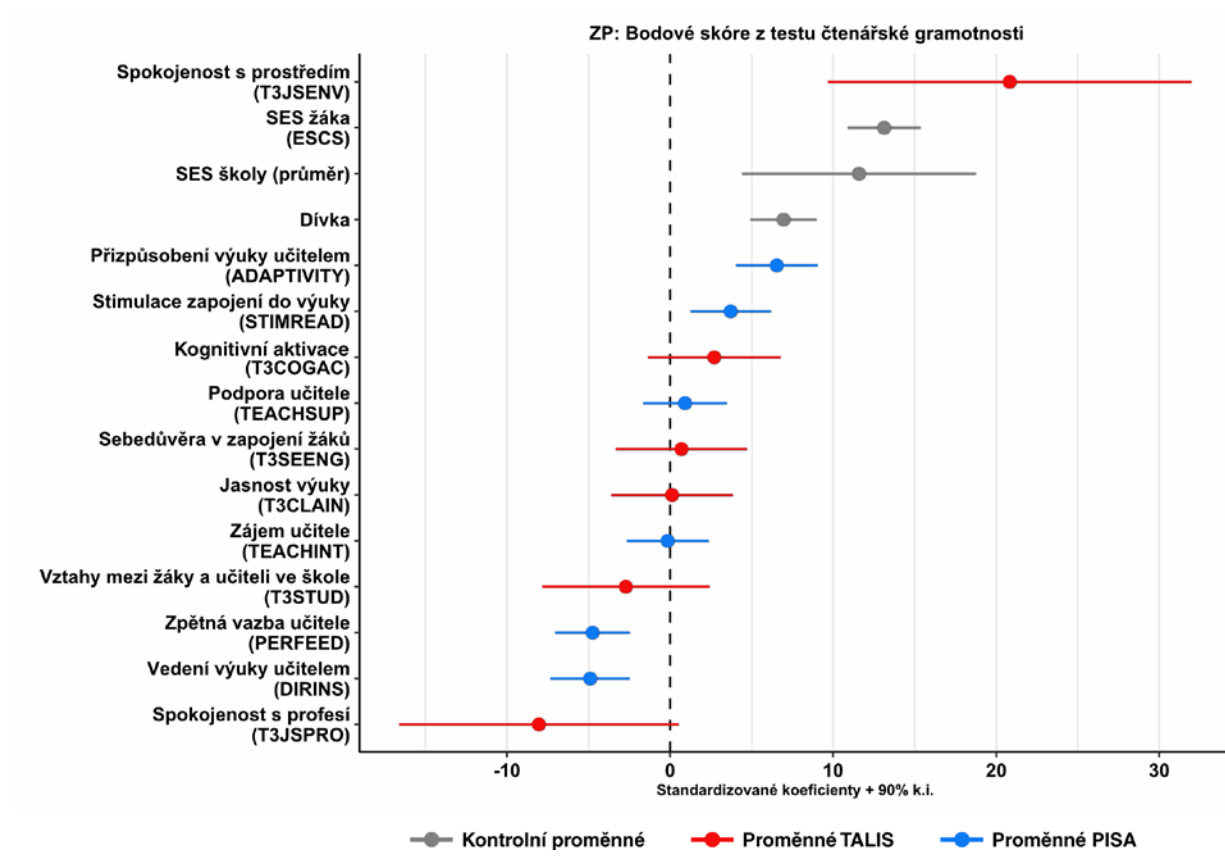
“Lituji svého rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou.”

“Říkám si, jestli by nebylo lepší, kdybych si býval/a zvolil/a jiné povolání.”

Spokojenost učitelů s jejich profesí je měřena prostřednictvím míry jejich souhlasu s několika tvrzeními.

Vyšší hodnota indexu značí větší spokojenost učitelů obecně s profesí učitele.

MODEL 8 | Vztahy mezi žákem a učitelem – TALIS-PISA link



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Z výsledku modelu je patrné, že ani jeden z koeficientů indexů aktivit ve výuce prováděných učiteli ve škole není statisticky významný. Obdobné je to i v případě sebedůvěry učitelů s ohledem na zapojení žáků a vnímaných vztahů mezi nimi a žáky ve škole. Taková zjištění by nás však neměla vést k závěru, že se jedná o charakteristiky učitelů, které se s výsledky žáků nepojí. Na tomto místě je totiž nezbytné znovu zdůraznit, že se jedná pouze o ukazatele vypovídající o školách, které žáci navštěvují, propojení učitelů přímo s žáky není možné. Statisticky významný koeficient není patrný ani v případě indexu měřícího spokojenost učitelů s profesí. To už ale neplatí o spokojenosti učitelů s prostředím, která se jako jediná ze sledovaných proměnných získaných z odpovědí učitelů ve školách ukazuje být s výsledky spjata. Vztah je přitom v očekávatelném směru, s růstem průměrné spokojenosti učitelů ve škole v tomto případě narůstá dosažené skóre žáka.

A large, hollow outline of the number 4, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

4

Problematika využívání ICT ve výuce a její vliv na výsledky žáků

4 PROBLEMATIKA VYUŽÍVÁNÍ ICT VE VÝUCE A JEJÍ VLIV NA VÝSLEDKY ŽÁKŮ

Míra využívání ICT ve výuce a její eventuální efekt na výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti je jedním z dalších ústředních témat šetření PISA 2018. V dříve publikovaných sekundárních analýzách mezinárodních šetření gramotností (TIMSS 2015, PIRLS 2016 apod.) Česká školní inspekce poukázala na problematický efekt využívání ICT ve výuce. ICT dokáže za určitých okolností výrazně dopomoci k efektivnější výuce a následnému lepšímu výsledku v testech gramotností. Po překročení určité hranice míry využívání ICT (nejen) ve výuce ovšem dochází spíše k negativnímu efektu a ICT může být spíše překážkou pro dosahování dobrých výsledků v testech gramotností. Kapitola zabývající se problematikou ICT bude rozdělena na dvě části – efektivní využití ICT ve výuce s důrazem na metody, styl a intenzitu využití a na téma internetové gramotnosti, SES žáků a jejich efekt na skóre v testech čtenářské gramotnosti. Obě témata opět pracují s řadou latentních konceptů a indexů konstruovaných z baterií navzájem korelujících otázek.

Počet ICT vybavení doma (ICTHOME)

<i>Stolní počítač</i>	<i>Mobilní telefon (bez připojení k internetu)</i>
<i>Laptop nebo notebook</i>	<i>Mobilní telefon (s připojením k internetu)</i>
<i>Tablet (např. iPad)</i>	<i>Přenosný přehrávač (Mp3/Mp4, iPod apod.)</i>
<i>Připojení k internetu</i>	<i>Čtečka elektronických knih (např. Amazon Kindle)</i>
<i>Herní konzole (např. Sony PlayStation)</i>	
<i>Tiskárna USB flash disk (přenosná paměť)</i>	

Jedná se o sumační index položek, které má žák k dispozici doma.

Vyšší hodnoty indexu značí více položek dostupných pro použití žákem.

Počet ICT vybavení ve škole (ICTSCH)

<i>Stolní počítač</i>	<i>Úložné místo pro elektronická školní data, např. adresář pro uložení vlastních dokumentů</i>
<i>Laptop nebo notebook</i>	<i>USB flash disk (přenosná paměť)</i>
<i>Tablet (např. iPad)</i>	<i>Čtečka elektronických knih (např. Amazon Kindle)</i>
<i>Školní počítače připojené k internetu</i>	<i>Dataprojektor, např. pro prezentace</i>
<i>Bezdrátové internetové připojení</i>	
<i>Interaktivní tabule, např. Smart Board</i>	

Jedná se o sumační index položek, které má žák k dispozici ve škole.

Vyšší hodnoty indexu značí více položek dostupných pro použití žákem.

Použití ICT mimo školu pro volný čas (ENTUSE)

- "Hraji hry pro jednoho hráče."*
- "Hraji hry online (spolu s dalšími hráči)."*
- "Používám e-mail."*
- "Chatuji online (např. Facebook Messenger, WhatsApp)."*
- "Zapojuji se do sociálních sítí (např. Facebook, Twitter)."*
- "Hraji online hry přes sociální sítě (např. FarmVille)."*
- "Surfuji na internetu pro zábavu (třeba sleduji videa, např. na YouTube)."*
- "Čtu si na internetu zprávy (např. aktuální zprávy)."*
- "Získávám na internetu praktické informace (např. kdy a kde se konají nějaké události)."*
- "Stahuji hudbu, filmy, hry nebo software z internetu."*
- "Zveřejňuji na internetu své vlastní výtvoř (např. hudbu, básničky, videa, počítačové programy)."*
- "Stahuji nové aplikace do mobilního přístroje."*

Index konstruovaný z řady otázek sledujících využívání ICT žákem ve volném čase mimo školu a k needukačním účelům.

Vyšší hodnoty indexu znamenají častější používání ICT nástrojů ve volném čase žáka.

Použití ICT mimo školu pro školní aktivity (HOMESCH)

Při přípravě do školy surfuji na internetu (např. kvůli přípravě eseje, referátu nebo prezentace).

Surfuji na internetu pro zopakování učiva ze školních hodin (např. hledání různých vysvětlení).

Používám e-mail ke komunikaci se spolužáky při přípravě do školy.

Používám e-mail ke komunikaci s učiteli a k odevzdávání domácích úkolů nebo jiných školních prací.

Používám sociální sítě (např. Facebook, MySpace) ke komunikaci se spolužáky při přípravě do školy.

Používám sociální sítě (např. Facebook, MySpace) ke komunikaci s učiteli.

Stahuji, ukládám nebo si prohlížím materiály na webových stránkách naší školy (např. školní rozvrh nebo výukové materiály).

Sleduji sdělení na webových stránkách naší školy (např. oznámení o suplování).

Dělám domácí úkoly na počítači.

Dělám domácí úkoly na mobilním přístroji.

Používám výukové aplikace nebo výukové webové stránky na počítači.

Používám výukové aplikace nebo výukové webové stránky na mobilním přístroji.

Index konstruovaný z řady otázek sledujících využívání ICT žákem ve volném čase mimo školu, avšak k edukačním účelům.

Vyšší hodnoty indexu znamenají častější používání ICT nástrojů ve volném čase žáka pro edukační účely.

Použití ICT ve škole obecně (USESCH)

"Chatuji online."

"Používám e-mail."

"Při přípravě do školy surfuji na internetu."

"Stahuji, ukládám nebo si prohlížím materiály na webových stránkách naší školy (např. intranet)."

"Zveřejňuji své práce na webových stránkách školy."

"Hraji výukové simulační hry."

"Procvičuji si učivo, např. při přípravě na cizí jazyk nebo matematiku."

"Dělám na školním počítači domácí úkoly."

"Používám počítač při práci ve skupině a komunikaci se spolužáky."

"Používám výukové aplikace nebo výukové webové stránky."

Index konstruovaný z řady otázek sledujících využívání ICT žákem obecně ve škole.

Vyšší hodnoty indexu značí častější používání uvedených ICT nástrojů v prostředí školy, avšak ne nutně v rámci vyučovacích hodin.

Zájem o ICT (INTICT)

"Když používám elektronické přístroje, nevnímám čas."

"Internet je skvělým zdrojem pro získávání informací, které mě zajímají (např. zprávy, sport, slovník)."

"Je velmi užitečné mít na internetu sociální sítě."

"Hrozně mě baví objevovat nové elektronické přístroje nebo aplikace."

"Cítím se hrozně, když nemám k dispozici internetové připojení."

"Rád/a používám elektronické přístroje."

Index sledující zájem žáka o ICT nástroje, konstruovaný z několika otázek.

Vyšší hodnoty indexu znamenají větší zájem daného žáka o ICT nástroje.

Vnímaná ICT kompetence (COMPICT)

"Nevadí mi používat elektronické přístroje, které tak dobře neznám."

"Když moji kamarádi nebo příbuzní chtějí koupit nové elektronické přístroje nebo aplikace, dokážu jim poradit."

"Rád/a používám své elektronické přístroje doma."

"Když narazím na nějaký problém s elektronickým přístrojem, myslím si, že ho umím vyřešit."

"Když moji kamarádi nebo příbuzní mají nějaký problém s elektronickým přístrojem, dokážu jim pomoci."

Index sledující žáky vnímanou kompetenci k aktivnímu používání ICT nástrojů i ve vztahu k dalším osobám (schopnost poradit ohledně ICT).

Vyšší hodnoty indexu znamenají žáky silněji vnímanou ICT kompetenci.

Vnímaná autonomie v užívání ICT (AUTICT)

- "Když potřebuji nový software, nainstaluji si ho sám/sama."*
- "Čtu si informace o elektronických zařízeních, abych byl/a nezávislý/ nezávislá."*
- "Elektronické přístroje používám, když se mi zachce."*
- "Když mám problém s elektronickými přístroji, snažím se je nejprve vyřešit sám/sama."*
- "Když potřebuji novou aplikaci, vyberu si ji sám/sama."*

Index sledující žáky vnímanou autonomií při používání ICT včetně schopnosti používat nový software a hardware.

Vyšší hodnoty indexu značí vyšší hodnotu vnímané autonomie při používání ICT nástrojů.

ICT jako téma v sociálních interakcích (SOIAICT)

- "Rád/a si s kamarády povídám o elektronických přístrojích, abych se o nich dozvěděl/a více."*
- "Rád/a si na internetu s jinými lidmi vyměňuji návody na řešení problémů s elektronickými přístroji."*
- "Rád/a se setkávám s kamarády a hraji s nimi počítačové hry nebo videohry."*
- "Rád/a s kamarády sdílím informace o elektronických přístrojích."*
- "O elektronických médiích se hodně dozvídám, když si povídáme s kamarády nebo příbuznými."*

Index sledující zda a do jaké míry se problematika ICT dotýká sociálních interakcí žáků, jejich rozhovorů apod.

Vyšší hodnoty indexu značí větší zastoupení problematiky ICT v sociálních interakcích žáků.

Používání ICT ve výuce (ICTCLASS)

- "Kolik času tráviš během běžného školního týdne používáním elektronických přístrojů při výuce v hodinách? Dle jednotlivých předmětů."*

Index sledující míru využití ICT žáky ve školní výuce v jednotlivých předmětech.

Vyšší hodnota indexu znamená vyšší míru využití ICT nástrojů žáky ve vyučovacích hodinách.

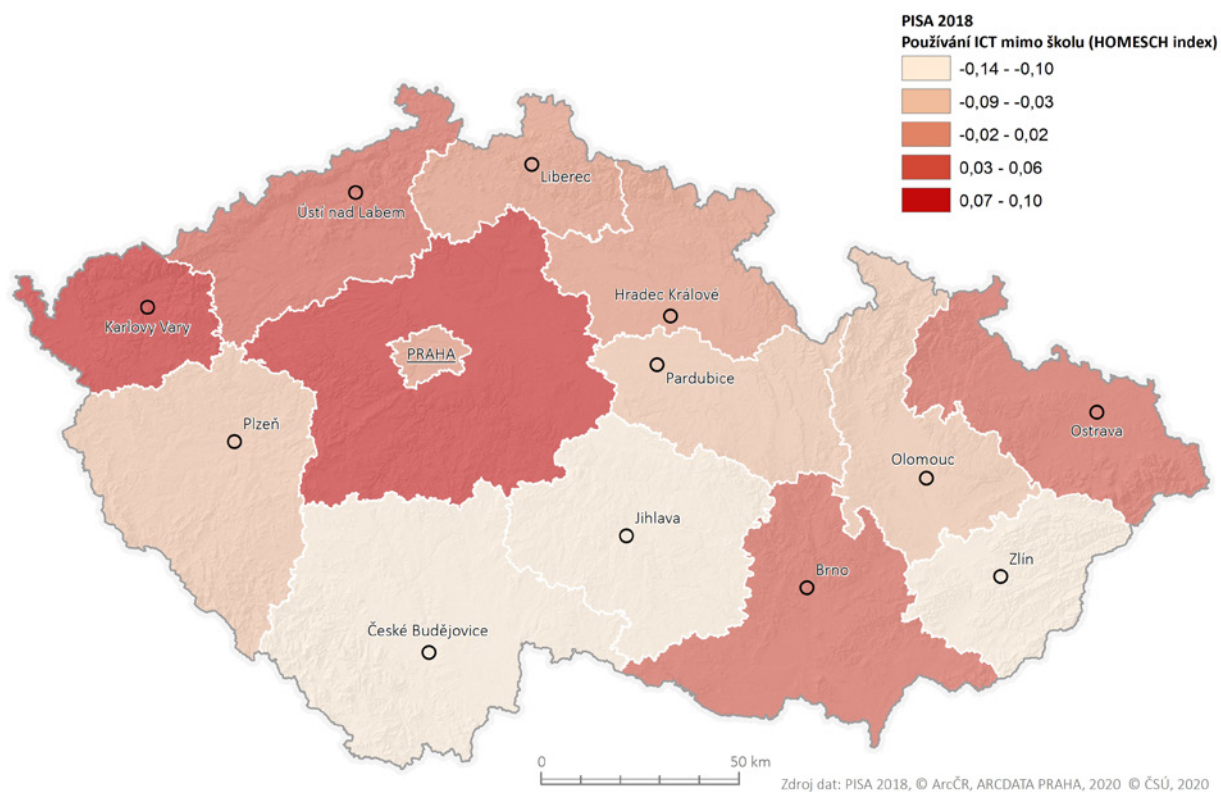
Používání ICT mimo výuku (ICTOUTSIDE)

- "Kolik času tráviš během běžného školního týdne používáním elektronických přístrojů mimo vyučovací hodiny (at' už doma nebo ve škole) u následujících školních předmětů?"*

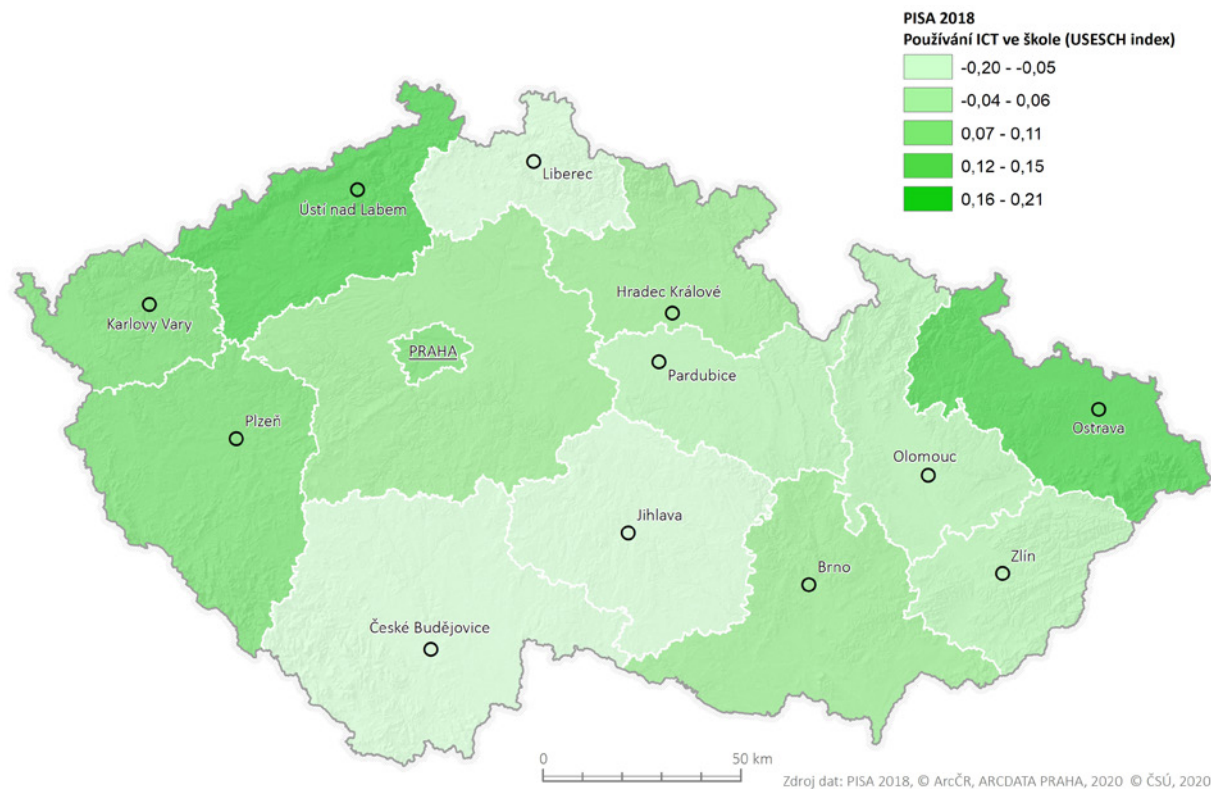
Index sledující míru využití ICT žáky mimo školní výuku pro účely jednotlivých předmětů.

Vyšší hodnota indexu znamená vyšší míru využití ICT mimo formální školní výuku.

Následující mapy ukazují rozdíly mezi kraji v důležitých indexech. První mapa ukazuje míru používání ICT mimo školu. Ta je nejnižší v kraji Jihočeském, v Kraji Vysočina a ve Zlínském kraji. Jedná se o kraje, které mají i nadprůměrné skóre ve čtenářské gramotnosti. Nicméně vztah s výsledky není jednoznačný.

MAPA 5 | Používání ICT mimo školu (HOMESCH index)

Druhá mapa ukazuje používání ICT ve škole obecně. Nejvíce se používá ICT v Moravskoslezském a Ústeckém kraji. Nadprůměrné používání je v kraji Karlovarském a Plzeňském.

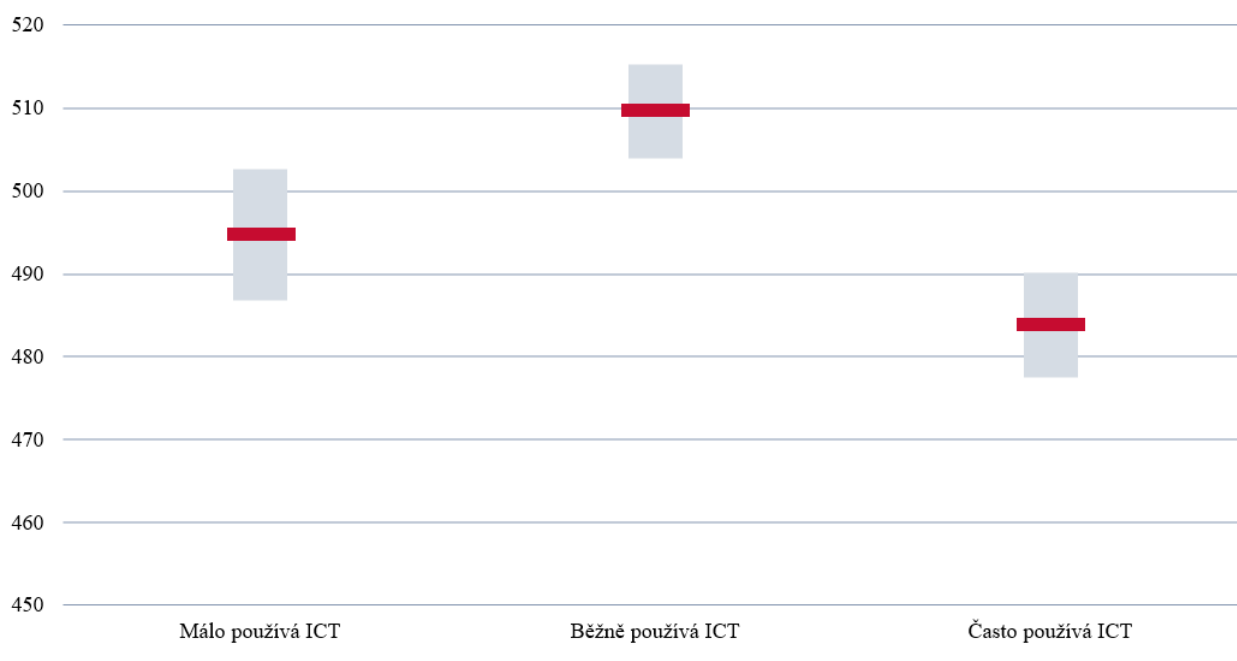
MAPA 6 | Používání ICT ve škole obecně (USESCH index)

4.1 Efektivní využití ICT ve výuce – metody, styl a intenzita

Šetření PISA 2018 se zaměřilo na tři různé varianty využívání digitálních zařízení (zkr. ICT) testovanými žáky – využívání ICT ve volném čase mimo školu, využívání ICT mimo školu ve volném čase, ale za účelem naplnění školní výuky (domácí úkoly, dohledávání informací aj.) a využívání ICT obecně ve škole. Diferenciace otázek sleduje nejen obecnou míru využívání ICT žáky, ale rovněž účel jejich použití. Pokud žáci využívají ICT nástroje za účelem výuky, očekávali bychom pozitivnější efekt než v případě, že ICT nástroje žák využívá ve volném čase v takové míře, že brání řádnému průběhu vzdělávacího procesu.

První série deskriptivních grafů sleduje míru využívání ICT nástrojů žáky pouze ve volném čase a potenciální efekt na skóre čtenářské gramotnosti. Graf 64 ukazuje základní rozložení dat indexu využití ICT ve volném čase, které koresponduje s předchozími zjištěními ČŠI. Žáci, kteří používají ICT ve střední, tj. běžné míře, dosahují v testu čtenářské gramotnosti vyšší skóre než žáci, kteří ICT ve volném čase využívají málo, ale zároveň vyšší skóre než žáci, kteří používají ICT ve volném čase často. Rozdíly jsou přitom statisticky významné. To by opět naznačovalo potřebu využívání ICT pouze v přiměřené míře, aby se mohl projevit potenciální pozitivní efekt.

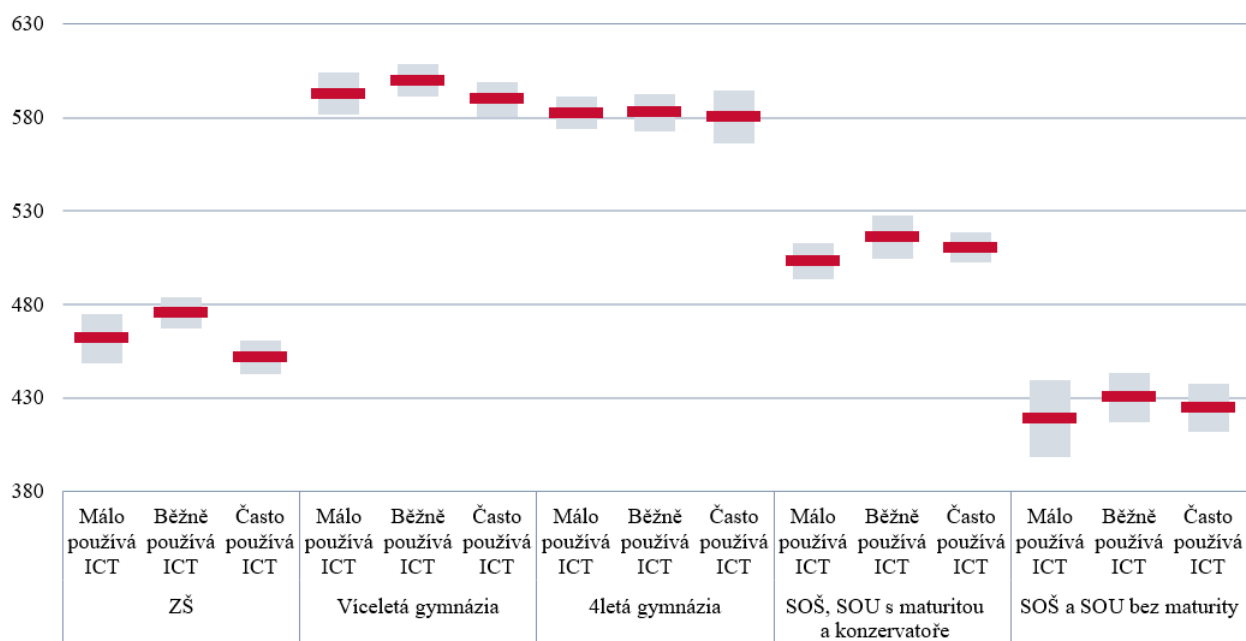
GRAF 64 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT ve volném čase



Zdroj: PISA 2018

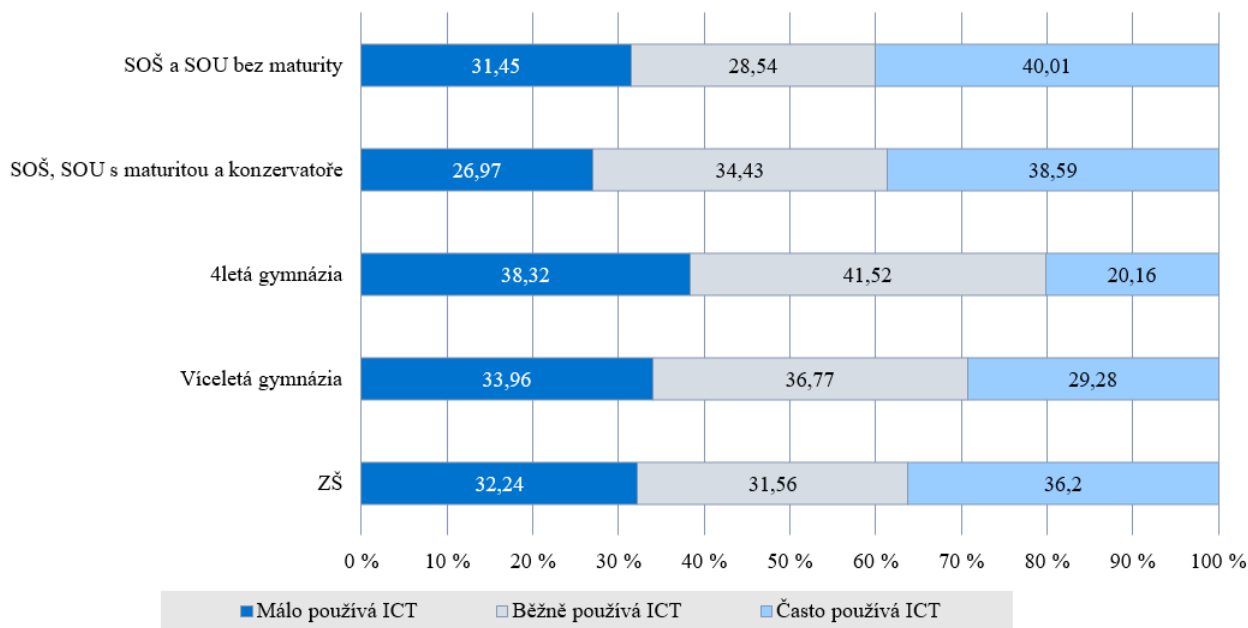
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Graf 65 upřesňuje obrázek pohledem na potenciální efekt totožného indexu na skóre žáků ve čtenářské gramotnosti dle druhu školy, kterou navštěvují. Je patrné, že výše naznačený průběh dat se projevuje zejména v základních školách. Žáci základních škol, kteří často používají ICT ve volném čase, dosahují statisticky významně nižšího skóre než žáci základních škol, kteří využívají ICT pouze v běžné míře. Žádné jiné sledované rozdíly v rámci jednotlivých druhů škol nejsou statisticky významné. Graf 66 distribuce žáků do jednotlivých sledovaných skupin ukazuje, že přibližně třetina žáků základních škol, kteří využívají ICT ve volném čase často, je ohrožena propadem skóre v testech čtenářské gramotnosti. Nominálně však častěji využívají ICT ve volném čase žáci SOŠ a SOU maturitních i nematuritních oborů, nejméně naopak žáci gymnázií.

GRAF 65 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT ve volném čase a druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

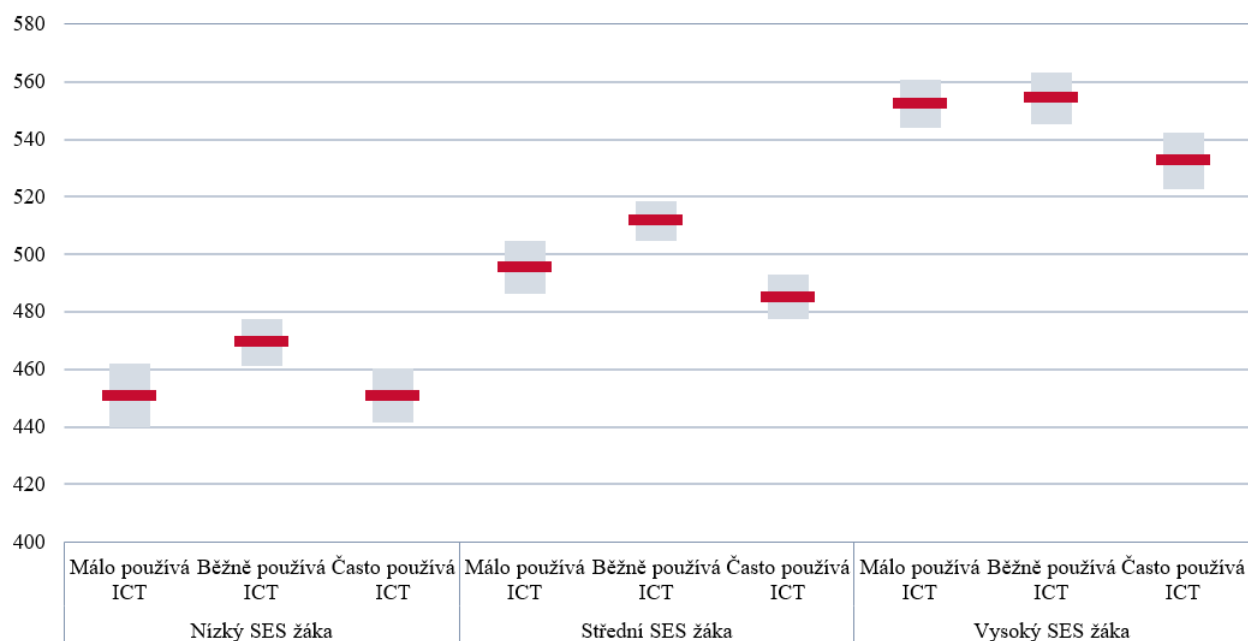
GRAF 66 | Distribuce žáků dle míry využívání ICT a druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Přestože se propad skóre neprojevil u jiných druhů škol než na základních školách, potenciální negativní efekt je závažný. Graf 67 sleduje skóre žáků ze čtenářské gramotnosti dle sledovaného indexu mezi různými skupinami žáků dle individuálního SES. U všech SES skupin platí, že žáci, kteří často využívají ICT nástroje ve volném čase, dosahují statisticky významně nižšího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří používají ICT jen v běžné míře. U žáků s vyšším individuálním SES je tento rozdíl statisticky významný dokonce i vůči žákům, kteří využívají ICT ve volném čase jen málo. Výsledky korespondují s dřívějšími zjištěními ČŠI a reflektují současnou obecně pozorovatelnou realitu, kdy využívání ICT nemusí škodit samo

o sobě, ale záleží, jakým způsobem jsou využívány a do jaké míry zaplňují čas žákům, kteří se nevěnují standardním vzdělávacím aktivitám.

GRAF 67 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT a SES žáka

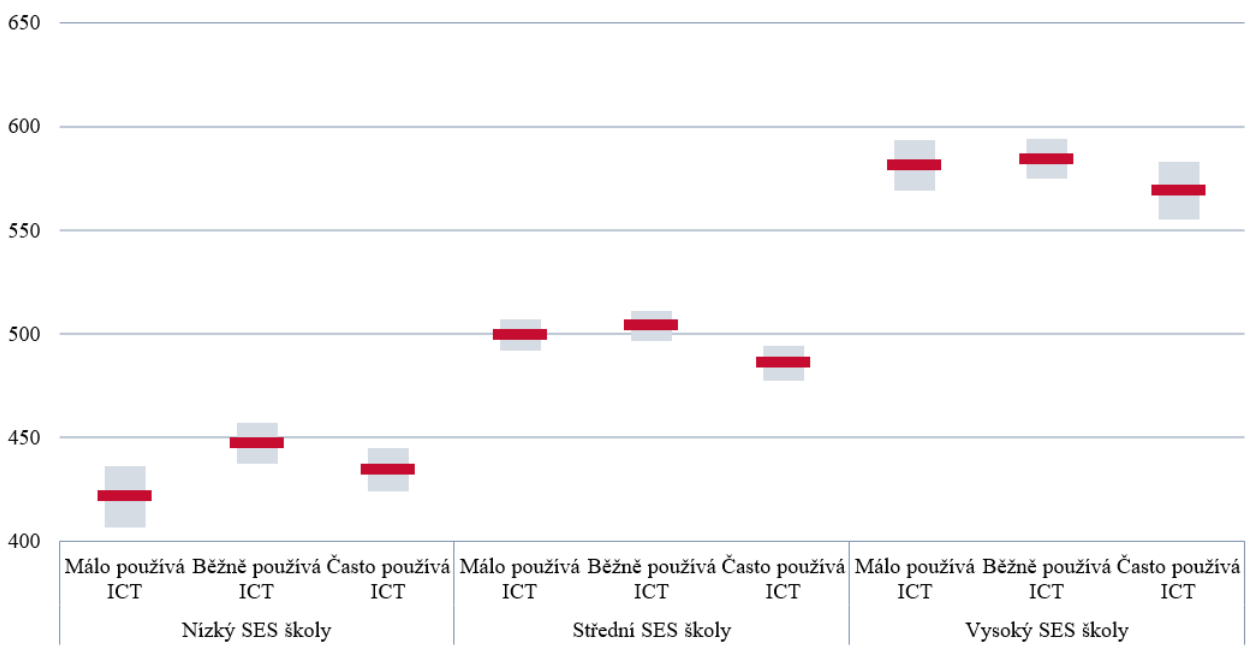


Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pro úplnost zjištění graf 68 prezentuje analogický graf s tříděním dle průměrného SES školy. Zejména u žáků škol se středním průměrným SES se potvrzují zjištění o potenciálně negativním efektu častého používání ICT nástrojů ve volném čase. I v případě žáků škol s nízkým a vysokým SES lze nicméně pozorovat propad skóre, tyto rozdíly ovšem již nejsou statisticky významné.

GRAF 68 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT ve volném čase a dle průměrného SES školy

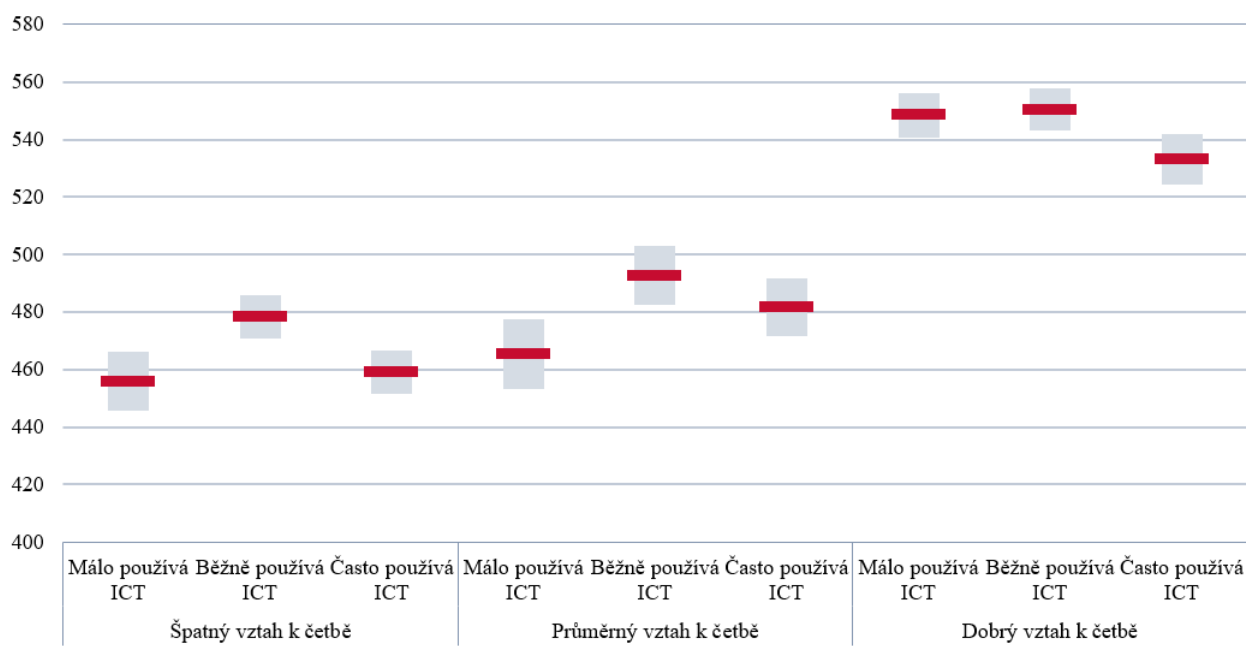


Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

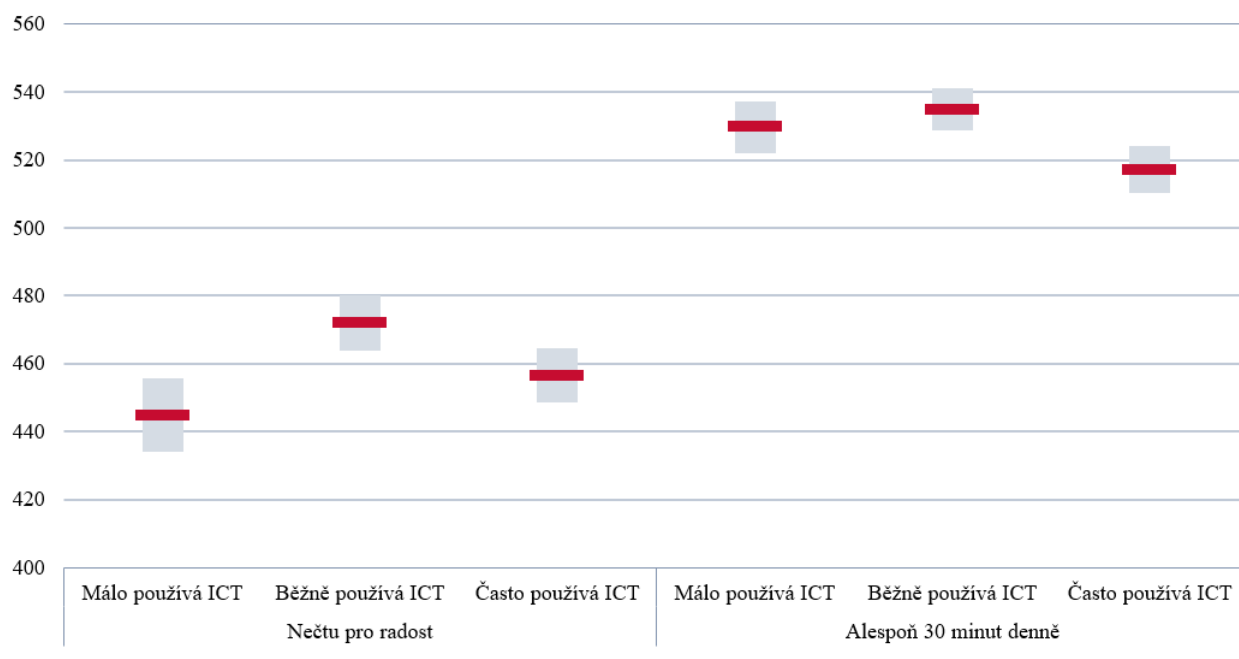
Obecný předpoklad hovoří o nahrazování četby knih a dalších materiálů (časopisů, zpráv – včetně elektronických verzí – apod.) používáním ICT nástrojů, kde hraje prim spíše vizuální netextová informace. Oboje nelze úplně oddělit, i na elektronických zařízeních lze pochopitelně pilovat schopnost žáka číst a porozumět informaci. Graf 69 nicméně poukazuje na zajímavé rozdíly mezi žáky dle různého vztahu k četbě. Zatímco výše prezentovaná data poukazovala na propad skóre s častým využíváním ICT nástrojů, a toto se projevilo u žáků, kteří mají špatný vztah k četbě, u žáků, kteří mají průměrný vztah k četbě, již není tento propad skóre statisticky významný. U žáků s dobrým vztahem k četbě lze sice zaznamenat statisticky významně nižší skóre, ovšem pouze u častého používání ICT. Běžné využívání ICT nemá, oproti malému využívání ICT ve volném čase, pravděpodobně žádný efekt. K dokreslení obrázku je možné se podívat na graf 70, který nesleduje skupiny žáků dle vztahu k četbě, ale dle času, který četbě denně skutečně věnují.

GRAF 69 | Skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT ve volném čase a dle vztahu žáka k četbě



Zdroj: PISA 2018

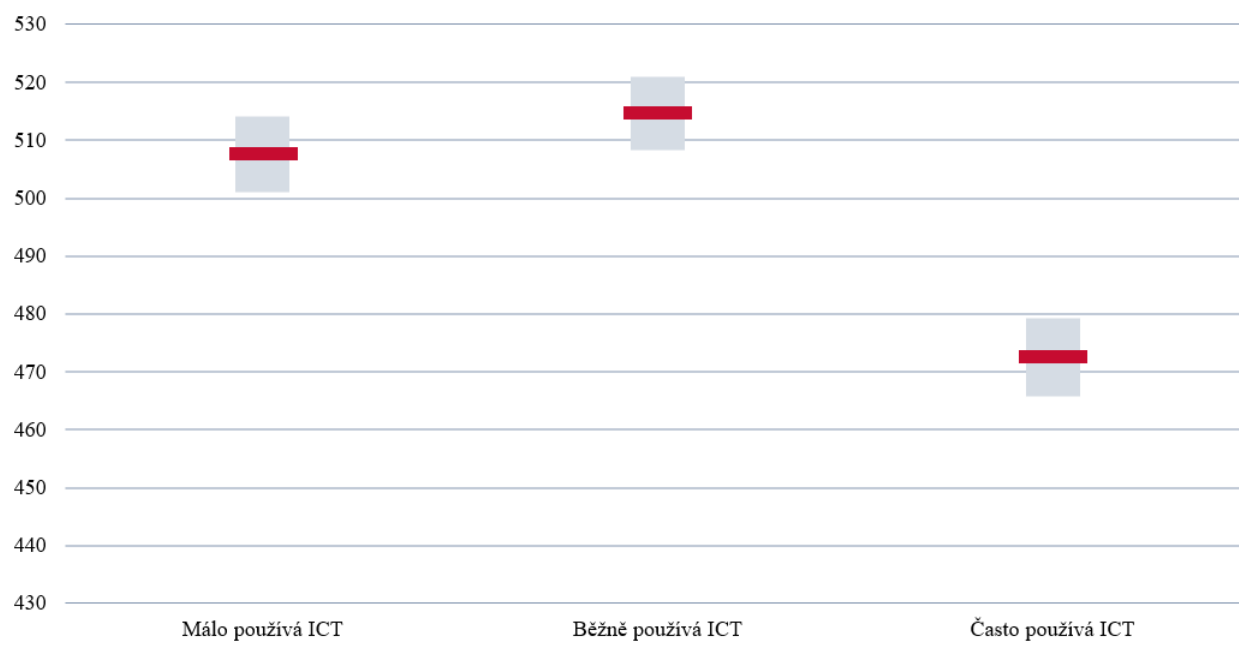
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 70 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT ve volném čase a dle délky četby pro radost

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Druhý sledovaný způsob využívání ICT ve volném čase se váže k činnostem spojeným se samotnou výukou, jako je zpracovávání domácích úkolů, psaní seminárních prací, vyhledávání informací apod. Graf 71 prezentuje základní průběh dat skóre čtenářské gramotnosti žáků dle míry využívání ICT ve volném čase, ale ke vzdělávacím účelům. Obdobně jako v případě využití ICT čistě ve volném čase, i zde pak žáci, kteří využívají ICT často, dosahují statisticky významně nižší skóre než žáci, kteří využívají ICT ke stejnému účelu málo nebo v běžné míře. Přílišné využívání ICT je pravděpodobně spojeno s horšími výsledky čtenářské gramotnosti, i když je spojeno se vzdělávacím procesem.

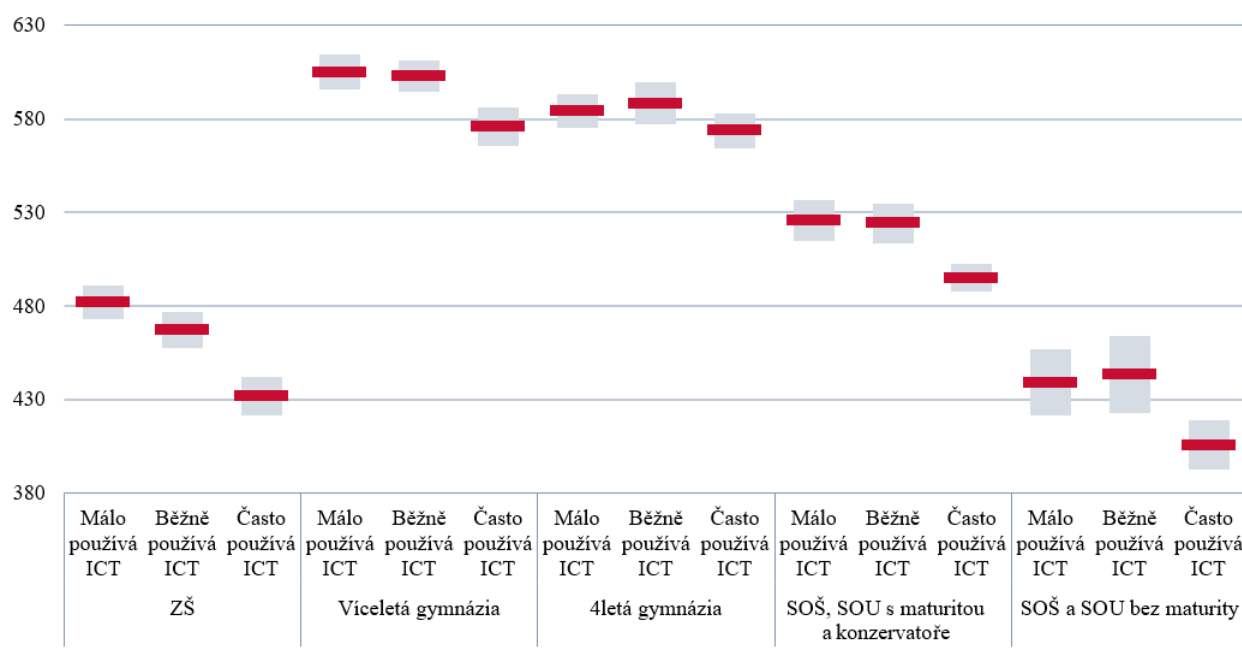
GRAF 71 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT ve volném čase mimo školu (ale ke školní práci)

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Graf 72 opět diferencuje jednotlivé žákovské skupiny dle druhu navštěvované školy. Pokles skóre u žáků, kteří často využívají ICT nástroje ve volném čase, ale pro činnosti spojené s výukou, je statisticky významný u všech druhů škol s výjimkou čtyřletých gymnázií, kde je sice pokles taktéž patrný, ale není statisticky významný. Zejména v případě žáků základních škol vidíme s častějším používáním ICT obdobným způsobem výrazný pokles skóre, a to i v případě běžné míry využívání ICT (na hranici statistické významnosti). Tato zjištění by napovídala obecně problematickému využívání nástrojů ICT mimo přímou kontrolu, např. učitelem. Svou roli, kromě dalších intervenujících faktorů, může hrát i samotný charakter otázky, kterou si žáci mohou do jisté míry vyložit po svém a do „vzdělávacích činností“ zahrnovat i takové využití ICT nástrojů ve volném čase, které k úspěšnému vzdělávacímu procesu žádným způsobem nepřispívá. Z dostupných dat toto bohužel nejsme schopni empiricky doložit.

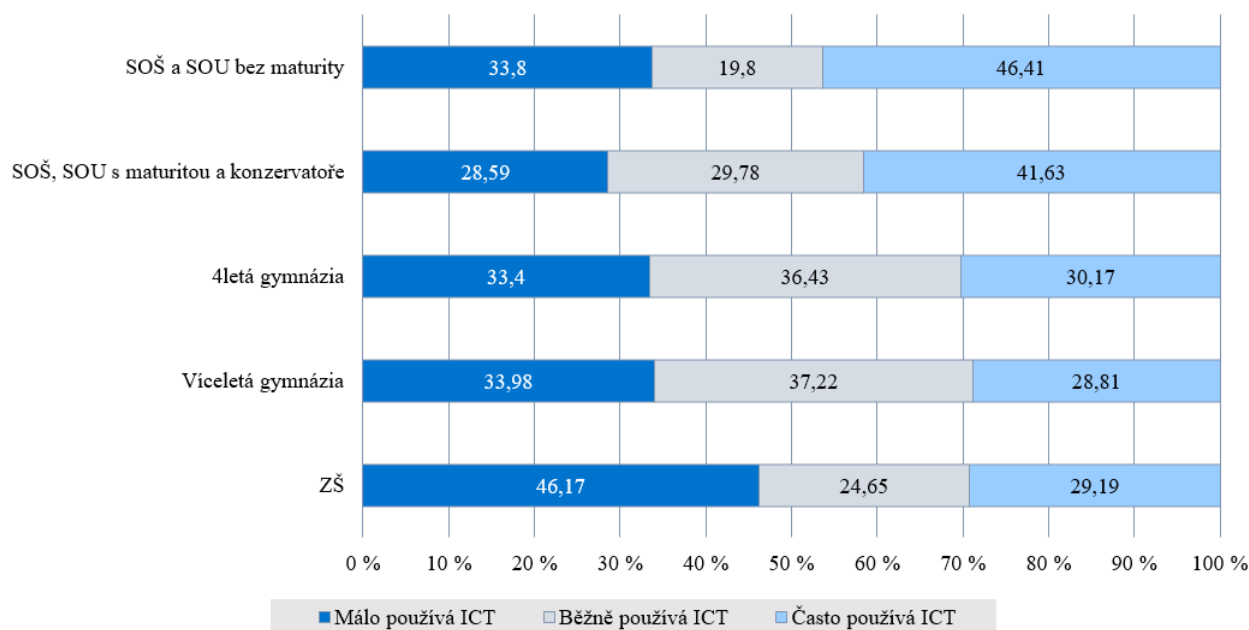
GRAF 72 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT ve volném čase mimo školu (ale ke školní práci) a dle druhu školy



Zdroj: PISA 2018

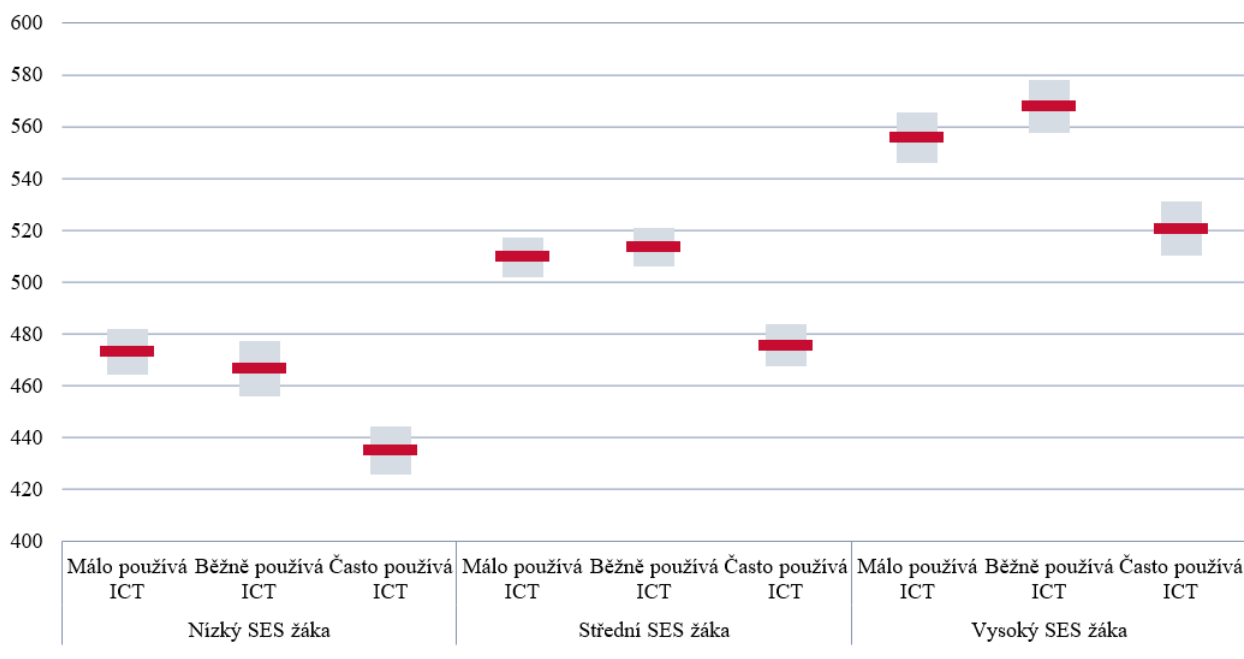
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Graf 73 věnující se distribuci žáků dle míry využití ICT nástrojů ve volném čase ke vzdělávacím účelům dle druhu školy příliš nepřispívá k vysvětlení předchozích zjištění. Jistým negativem je, že v případě žáků SOŠ a SOU maturitních i nematuritních oborů často využívá ICT více než 40 % testovaných žáků, a tito jsou potenciálně ohroženi horšími výsledky čtenářské gramotnosti. Na druhou stranu se v případě žáků základních škol jedná „pouze“ o 30 % žáků často využívajících ICT tímto způsobem. Zde je nicméně nutné připomenout, že pouze na základních školách byl naznačen statisticky významný pokles skóre i při běžné míře využití ICT. V takovém případě je až polovina žáků základních škol potenciálně ohrožena horšími výsledky čtenářské gramotnosti z důvodu častého využívání ICT ve volném čase pro vzdělávací účely. Před přijímáním závěrů je nutné připomenout, že nejsme schopni pomocí dostupných dat zachytit případné nepřesnosti v účelu využití ICT. Jak bylo nastíněno výše, žáci mohou jako vzdělávací činnosti udávat takové využití ICT, které nemá se vzděláváním mnoho společného, nebo využívají ICT k činnostem, které výrazně nepřispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti (ale mohou přispívat k rozvoji jiné gramotnosti). Komplexnější obrázek v tomto poskytne následné regresní modelování s kontrolou některých proměnných, eventuálně je třeba kontrolovat kontextuální faktory pomocí jiných metod a odlišných dat.

GRAF 73 | Distribuce žáků dle míry využívání ICT ve volném čase mimo školu (ale ke školní práci) a dle druhu školy

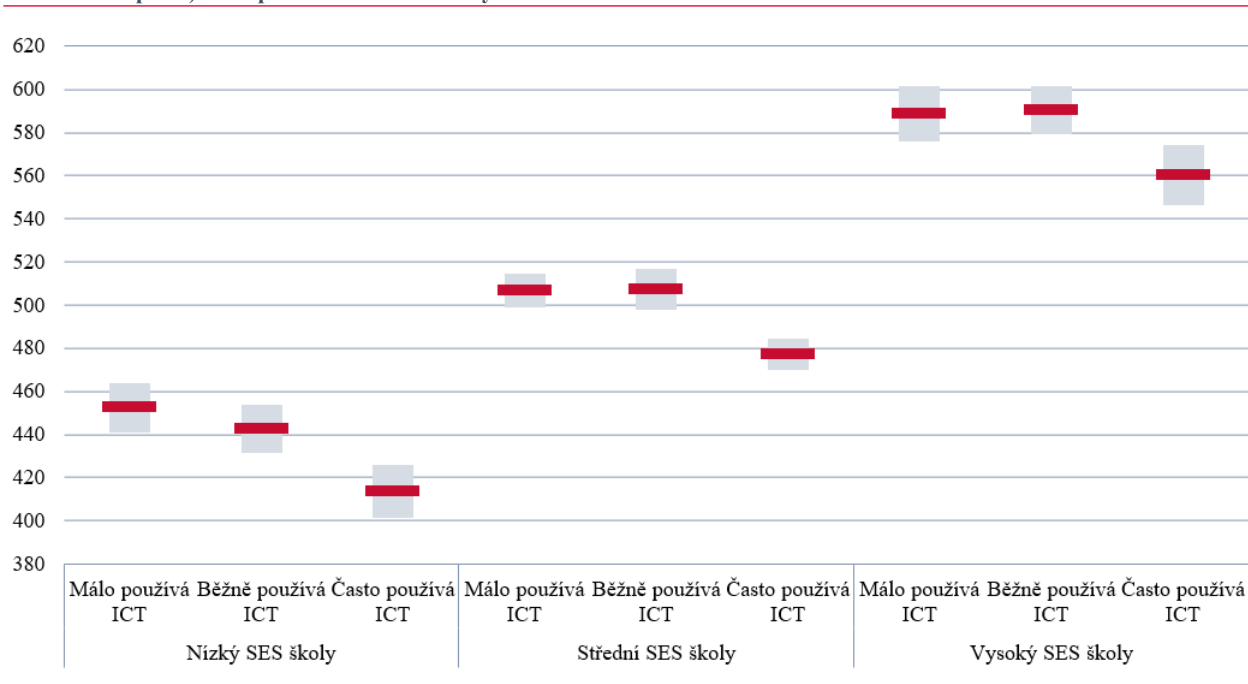
Zdroj: PISA 2018

Potenciální negativní efekt častého využívání ICT je pravděpodobně přítomen bez ohledu na SES žáka, jak dokládá graf 74. Obecný předpoklad, že negativním efektem jsou ohroženi zejména žáci s nižším SES (vlivem dalších specifických vzdělávacích potřeb) nebo naopak žáci s vyšším SES (vlivem snadněji dostupných nástrojů ICT), nelze podpořit. Časté využívání ICT je u všech SES skupin žáků spojeno s nižším dosaženým skóre z testu čtenářské gramotnosti. I přes zahrnutí SES školy a předpoklad, že by se propad skóre projevil zejména u žáků škol s vyšším SES (školy s vyšším průměrným SES mají díky větší dostupnosti ICT nástrojů mezi žáky větší možnosti v zavádění ICT do výuky), se propad skóre opět projevuje při častém využívání ICT napříč SES skupinami škol.

GRAF 74 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT ve volném čase mimo školu (ale ke školní práci) a dle individuálního SES žáka

Zdroj: PISA 2018

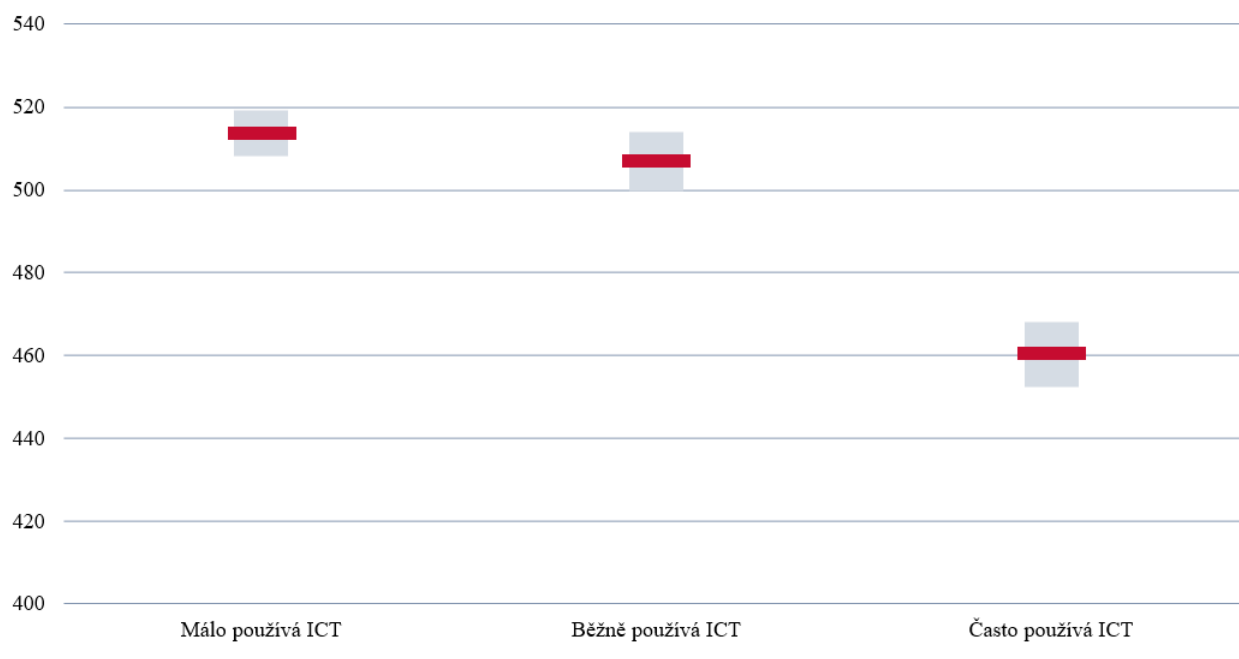
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 75 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry využívání ICT ve volném čase mimo školu (ale ke školní práci) a dle průměrného SES školy

Zdroj: PISA 2018

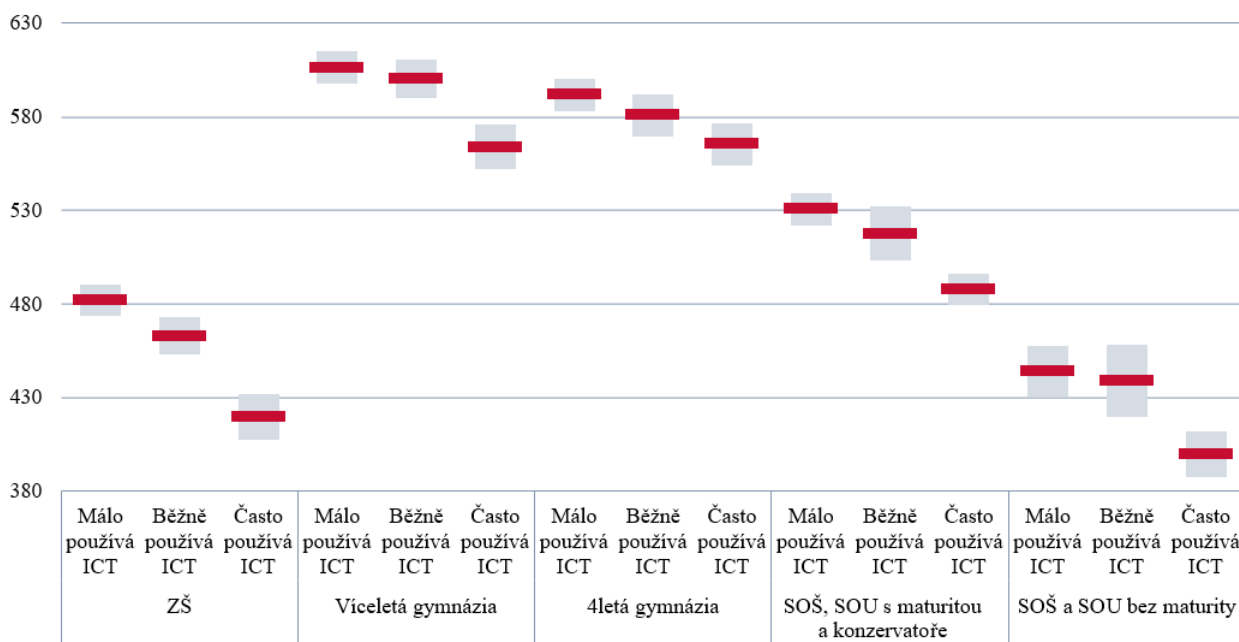
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Poslední sledovanou variantou využití ICT je její používání, a to nikoli pouze při výuce ve škole, ale obecně ve škole. I v tomto případě je zaznamenatelný statisticky významný propad skóre čtenářské gramotnosti u žáků, kteří často využívají ICT ve škole. Při porovnání jednotlivých skupin žáků dle druhu školy je patrné, že propad skóre je statisticky významný mezi skupinami žáků, kteří často používají ICT nástroje ve škole, a žáků, kteří jen málo používají ICT nástroje ve škole. Lze říci, že pokles skóre v poslední skupině žáků dle míry využití ICT je ve srovnání s předchozími dvěma způsoby využití ICT nejrazantnější. Index pravděpodobně měří používání digitálních zařízení jak ve volném čase ve škole (o přestávkách), tak i v rámci výuky (neoficiálně), což velmi výrazně narušuje vzdělávací proces.

GRAF 76 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry obecného využití ICT ve škole

Zdroj: PISA 2018

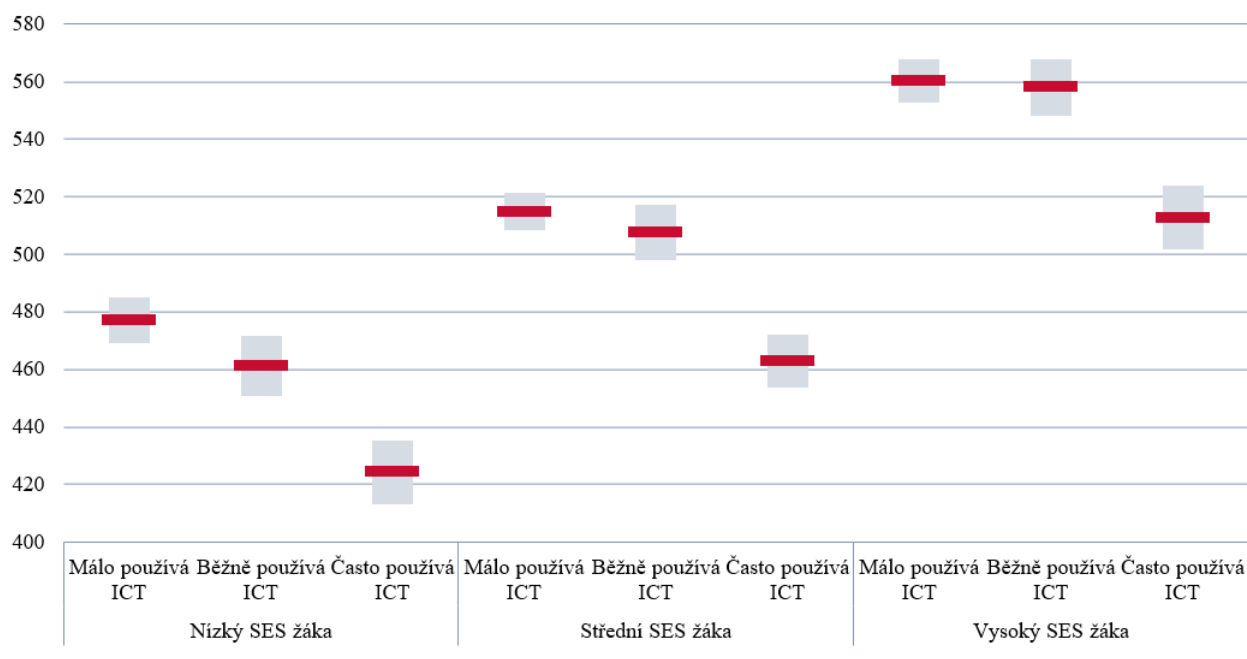
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 77 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry obecného využití ICT ve škole a dle druhu školy

Zdroj: PISA 2018

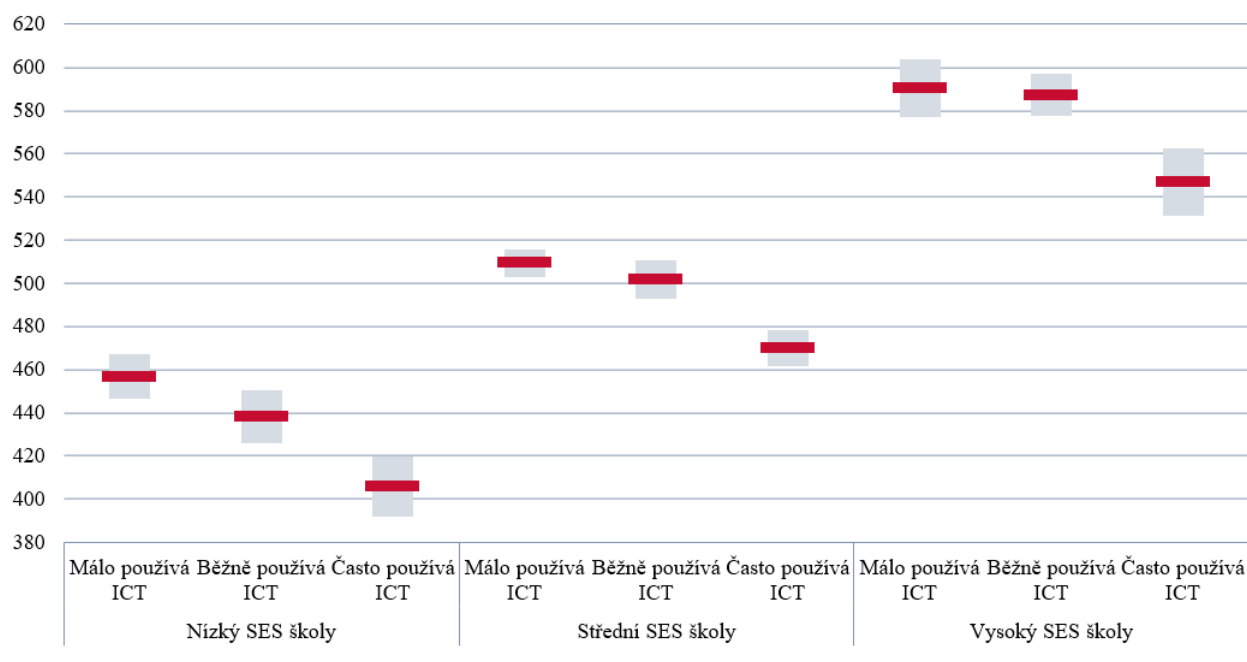
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokles skóre čtenářské gramotnosti, jak ukazují grafy 78 a 79, je statisticky významný při častém využívání ICT jak napříč SES skupinami žáků, tak SES skupinami škol, a jak bylo patrné výše, i napříč jednotlivými druhy škol. Bez ohledu na složení školy/třídy a jejich druh je nutné s využíváním digitálních zařízení přímo ve škole brát v úvahu potenciální výrazné negativní dopady na výsledky žáků v testech gramotnosti, zejména na té čtenářské.

GRAF 78 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry obecného využití ICT ve škole a dle individuálního SES žáka

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 79 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry obecného využití ICT ve škole a dle průměrného SES školy

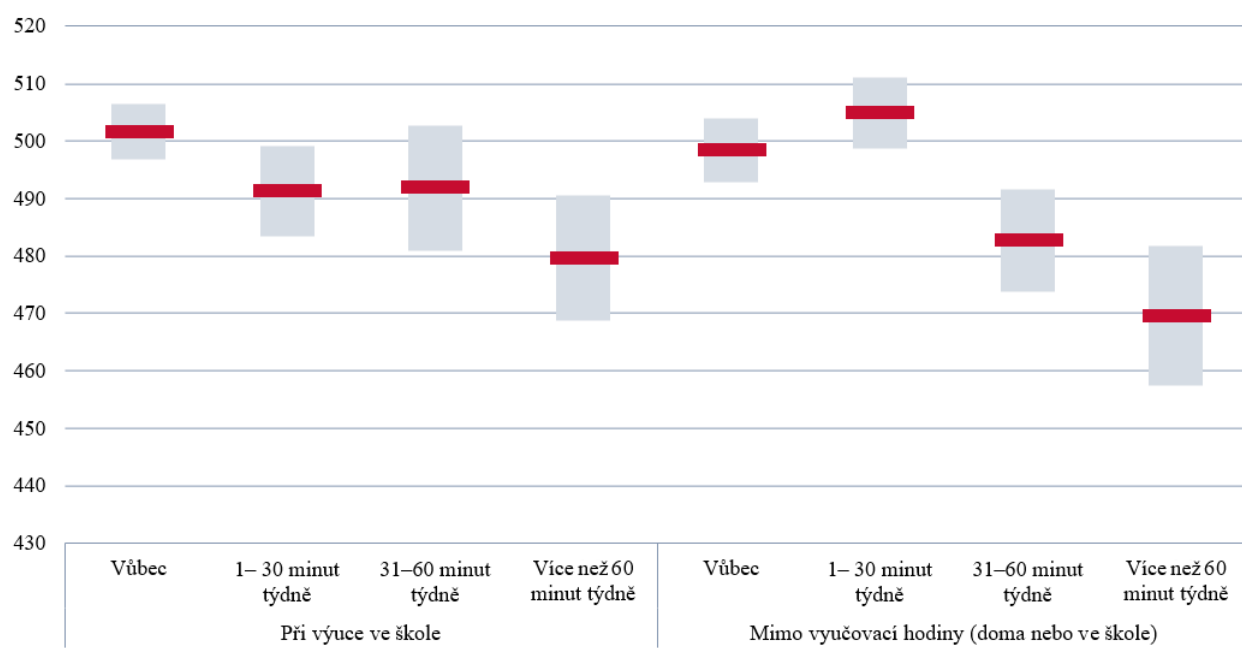
Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

K výše naznačené problematice skutečného využívání ICT přidává další informace graf 80 sledující čas, po který žáci běžně využívají ICT jak ve škole, tak mimo školu. Žáci, kteří při výuce ve škole nepoužívají ICT vůbec, dosahují statisticky významně vyššího skóre než ti žáci, kteří využívají ICT ve výuce více než 60 minut týdně. Určitý pokles skóre lze zaznamenat i u žáků, kteří ve výuce používají ICT do 60 minut, tento pokles ovšem není statisticky významný. V případě využívání ICT mimo školu pak ti žáci, kteří používají ICT k výuce mimo školu do 30 minut týdně, dosahují vyššího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří využívají ICT častěji, zejména 60 minut týdně a více. Naopak použití ICT pro výuku do 30 minut týdně může

mít potenciálně pozitivní efekt na žákovský úspěch v testu čtenářské gramotnosti. Eventuální kauzální vztah samozřejmě může být způsoben dalšími faktory, což pomohou zodpovědět regresní modely dále v kapitole.

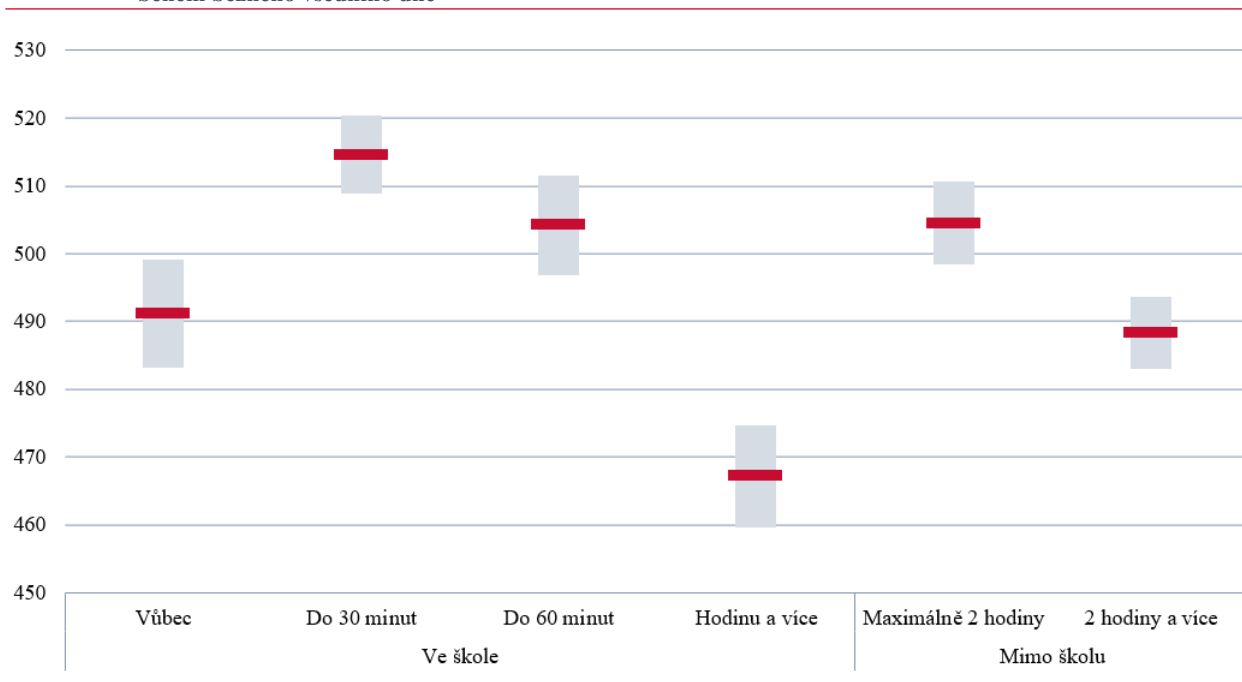
GRAF 80 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle času stráveného používáním ICT při výuce v hodinách nebo mimo vyučovací hodiny



Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

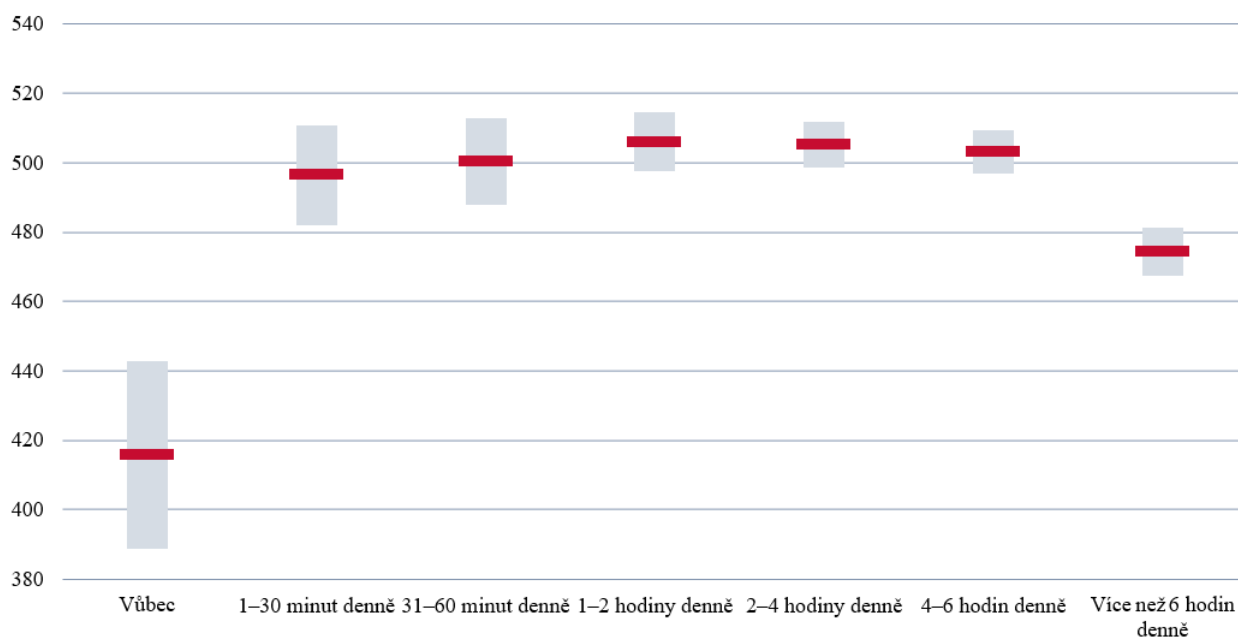
Kromě využívání samotných digitálních zařízení šetření PISA sleduje i využívání internetu a čas na něm strávený z pohledu žáků. V době sociálních sítí a streamovacích služeb je čas strávený na internetu jedním z klíčových faktorů, který může mít vážné dopady na vzdělávací výsledky žáků, zvláště není-li využívání internetu v souladu se vzdělávacími cíli, ale pouze k zábavě. Graf 81 sleduje sloučené kategorie žáků (s ohledem na minimalizaci chybovosti) a reflektuje přirozené hranice sledované v datech. Trávení maximálně 60 minut denně na internetu (během školního vyučování) může mít eventuálně pozitivní efekt na skóre žáků ve čtenářské gramotnosti, resp. nelze zaznamenat výraznou škodlivost (opět bude záležet na způsobu využití – 60 minut denně reflektuje především přestávky mezi vyučovacími hodinami), pokud srovnáváme se skóre žáků, kteří na internetu netráví čas vůbec (rozdíly na hranici statistické významnosti, statistická významnost potvrzena jen u 30 minut na internetu denně). Naopak ti žáci, kteří tráví na internetu ve škole více než 60 minut denně, mají velmi výrazně nižší skóre než žáci, kteří tráví ve škole na internetu maximálně 60 minut denně. Pokud toto srovnáme s trávením času na internetu doma, pomyslná hranice statistické významnosti jsou maximálně 2 hodiny času denně strávené na internetu. Pokud žáci tráví na internetu mimo školu více než 2 hodiny denně, dosahují statisticky významně nižšího skóre než žáci, kteří tráví na internetu mimo školu maximálně 2 hodiny denně.

GRAF 81 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle času stráveného žáky na internetu ve škole nebo mimo školu během běžného všedního dne

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

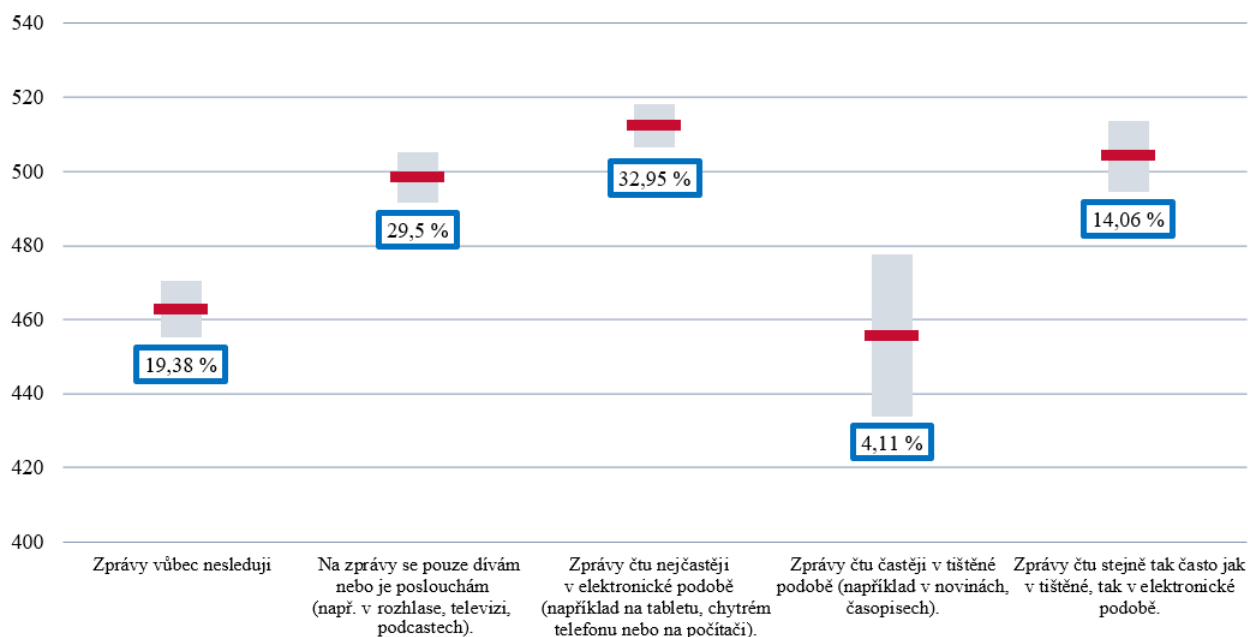
Posledním grafem, který sleduje čas trávený na internetu, je možné sledovat eventuální efekt trávení času na internetu během víkendových dnů na skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti. Zde vidíme dva významné body. Žáci, kteří netráví o víkendu na internetu čas vůbec, dosahují výrazně nižšího skóre než žáci, kteří tráví na internetu o víkendu více času. Zde je ovšem nutné podotknout, že v této kategorii máme k dispozici jen několik desítek žáků, a i přes statistickou významnost nelze věcně doložit reálně nižší skóre související s mírou času tráveného na internetu. Pravděpodobný je efekt SES žáka, který se projevuje spíše absencí dostupného internetového připojení, aniž by toto mělo přímý vliv na vzdělávací výsledky žáka. Na druhé straně vidíme statisticky významně nižší skóre žáků, kteří tráví na internetu 6 a více hodin v běžném víkendovém dni. Ostatní kategorie žáků dosahují de facto stejného skóre bez statisticky významných rozdílů, nominálně mírně vyšší skóre dosahují žáci, kteří o víkendu tráví na internetu 1–2 hodiny denně.

GRAF 82 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle času stráveného na internetu v běžnou sobotu nebo neděli

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

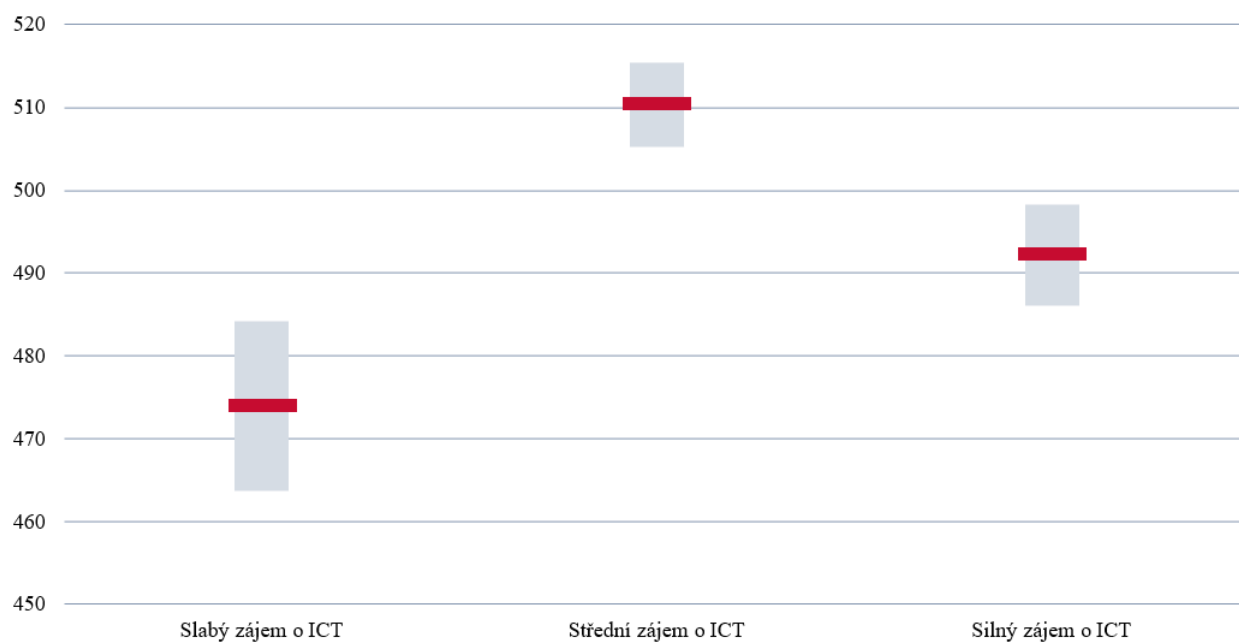
Odlíšnou informaci k dané problematice poskytuje graf 83 sledující způsob čtení zpráv dle skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti. Nejvyšší skóre čtenářské gramotnosti dosahují žáci, kteří čtou zprávy nejčastěji v elektronické podobě, zároveň se jedná o nejpočetnější skupinu žáků. Tito žáci se statisticky významně liší zejména od těch žáků, kteří nesledují zprávy vůbec nebo se na zprávy pouze dívají nebo je poslouchají (televize, rozhlas). Statisticky významně se již neliší od žáků, kteří čtou zprávy jak v elektronické, tak tištěné podobě. Skupina žáků, kteří čtou zprávy pouze v tištěné podobě, sice dosahuje nejnižšího skóre ze všech porovnávaných skupin, s výjimkou žáků, kteří nečtou zprávy vůbec, avšak při velmi malém počtu případů. Věcnost tohoto zjištění proto není spolehlivá. Graf naznačuje, že jakékoliv čtení zpráv může mít pozitivní efekt na skóre žáků z testů čtenářské gramotnosti.

GRAF 83 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle způsobů čtení zpráv | distribuce žáků dle způsobu četby zpráv

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Šetření PISA 2018 se kromě míry využití ICT ve výuce či mimo školu a míru využívání internetového připojení snažilo měřit i další latentní koncepty sledující problematiku ICT. Jedním z těchto konceptů je index měřící zájem žáků o problematiku ICT. Jak je patrné z grafu 84 představujícího základní zobrazení hodnoty indexu ve vztahu ke skóre čtenářské gramotnosti žáků, průběh dat je obdobný jako v případě frekvence využívání ICT. Žáci, kteří se silněji zajímají o problematiku ICT, dosahují nižšího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří uvádějí střední zájem o problematiku ICT. Dosahují nicméně vyšší skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří se o problematiku ICT nezajímají vůbec. Zde je vhodné podotknout, že čtenářská gramotnost nemusí nutně souviset se všemi možnostmi odpovědí vnímaných žáky. Pokud bychom sledovali např. matematickou gramotnost, je možné předpokládat odlišný průběh dat ohledně zájmu o problematiku ICT.

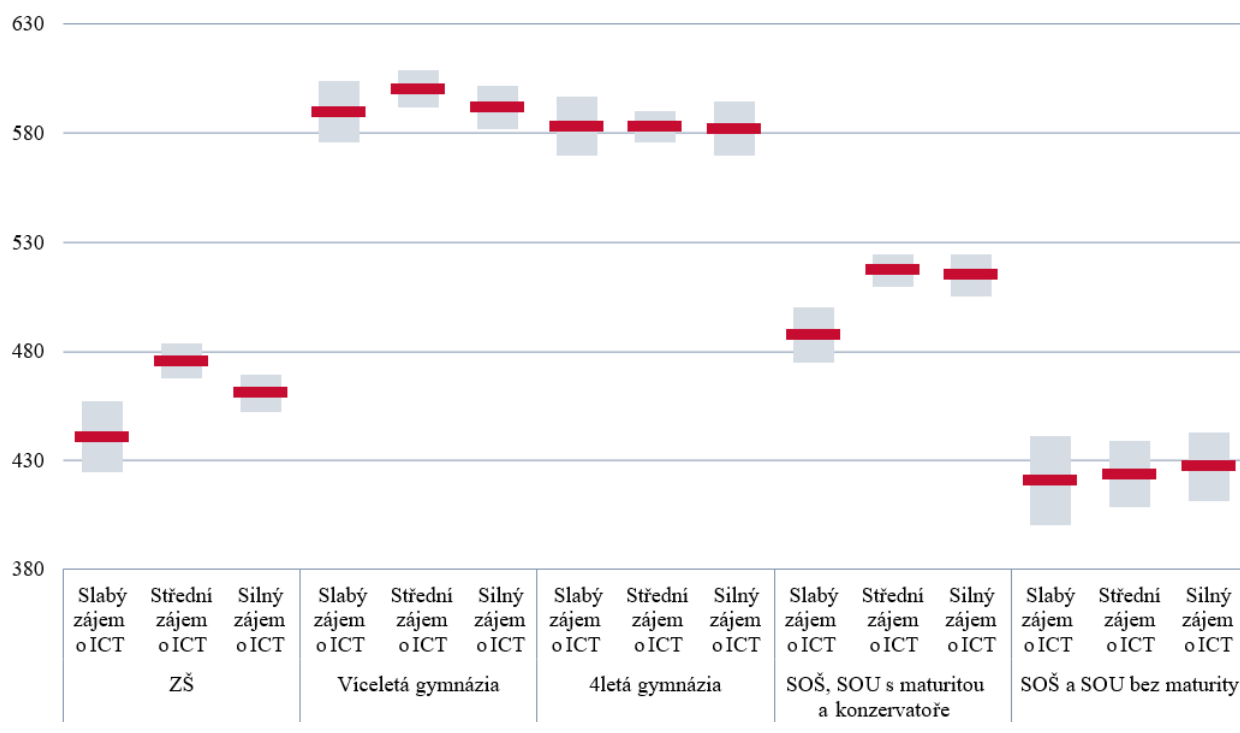
GRAF 84 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry zájmu o ICT

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

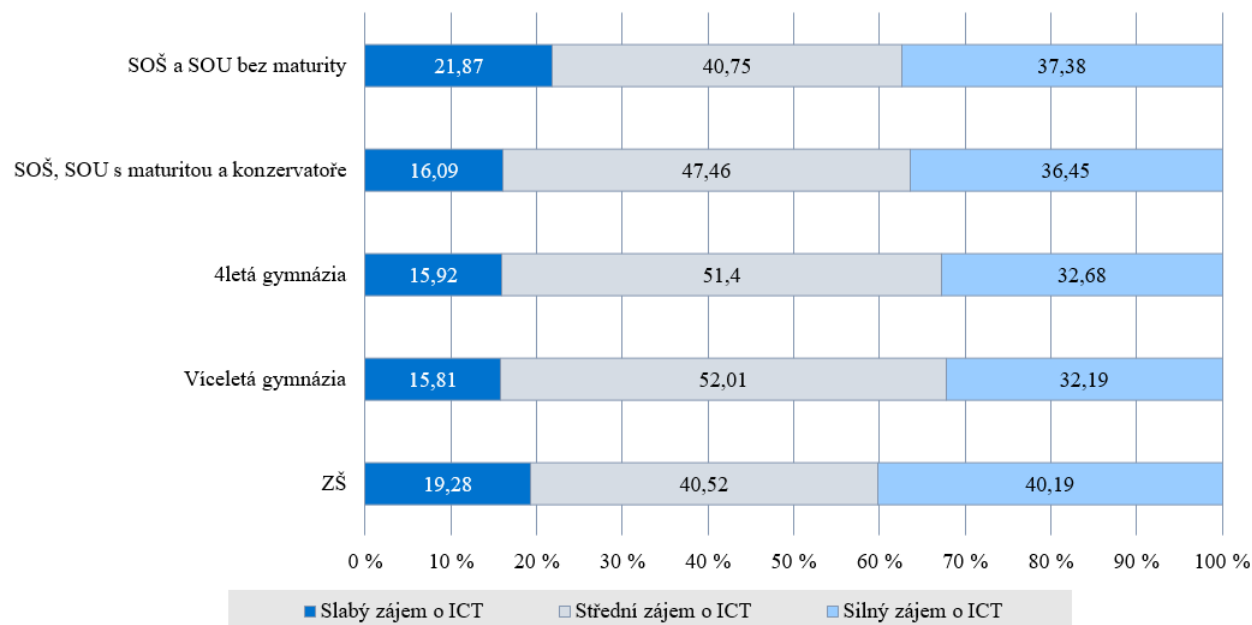
Rozdělení žakovských skupin dle druhu školy v grafu 85 ukazuje poněkud odlišný obrázek. Pouze žáci základních škol, kteří se silně zajímají o ICT, dosahují nižšího skóre než žáci téhož druhu školy, kteří se pouze středně zajímají o problematiku ICT, ale zároveň vyššího skóre než žáci základních škol nezajímajících se o ICT. V obou směrech jsou rozdíly na hranici statistické významnosti. Odlišný průběh dat ukazují žáci maturitních oborů SOŠ a SOU, kteří dosahují statisticky významně vyšší skóre oproti žákům nezajímajícím se o ICT, pokud se středně nebo silně zajímají. Zde může intervenovat i konkrétní obor, který, pokud se zaměřuje na ICT i v rámci výuky, může stát za odlišným průběhem dat. Na ostatních druzích škol zájem o problematiku ICT není statisticky odlišitelný napříč skupinami žáků.

Z pohledu distribuce žáků do skupin dle druhu školy a míry zájmu o ICT je zřejmé, že přibližně třetina všech žáků se silně zajímá o ICT, s mírně vyšším podílem žáků ZŠ, kteří jsou následováni žáky SOŠ a SOU maturitních i nematuritních. Oba druhy škol mají ovšem i vyšší podíl žáků, kteří se pouze slabě zajímají o ICT, což by naznačovalo existenci diferenciaci dle konkrétního oboru.

GRAF 85 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry zájmu o ICT a dle druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

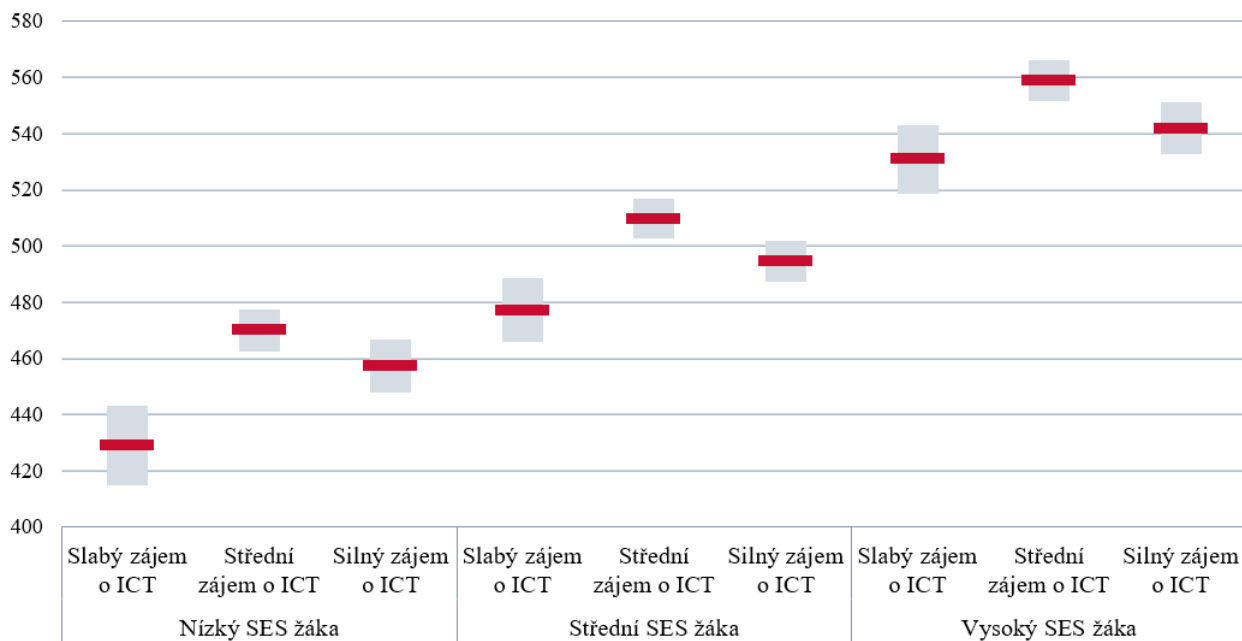
GRAF 86 | Distribuce žáků dle míry zájmu o ICT a dle druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Průběh dat ohledně zájmu žáků o ICT se neliší dle SES žáka. Žáci všech SES skupin dosahují statisticky významně (nebo na hranici statistické významnosti, zejména u žáků s nižším SES) nižšího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří mají jen střední zájem o ICT problematiku, ale na druhou stranu dosahují průměrně vyššího skóre než žáci, kteří se o ICT zajímají jen slabě. Posledně zmíněný rozdíl není statisticky významný v případě žáků s vyšším SES.

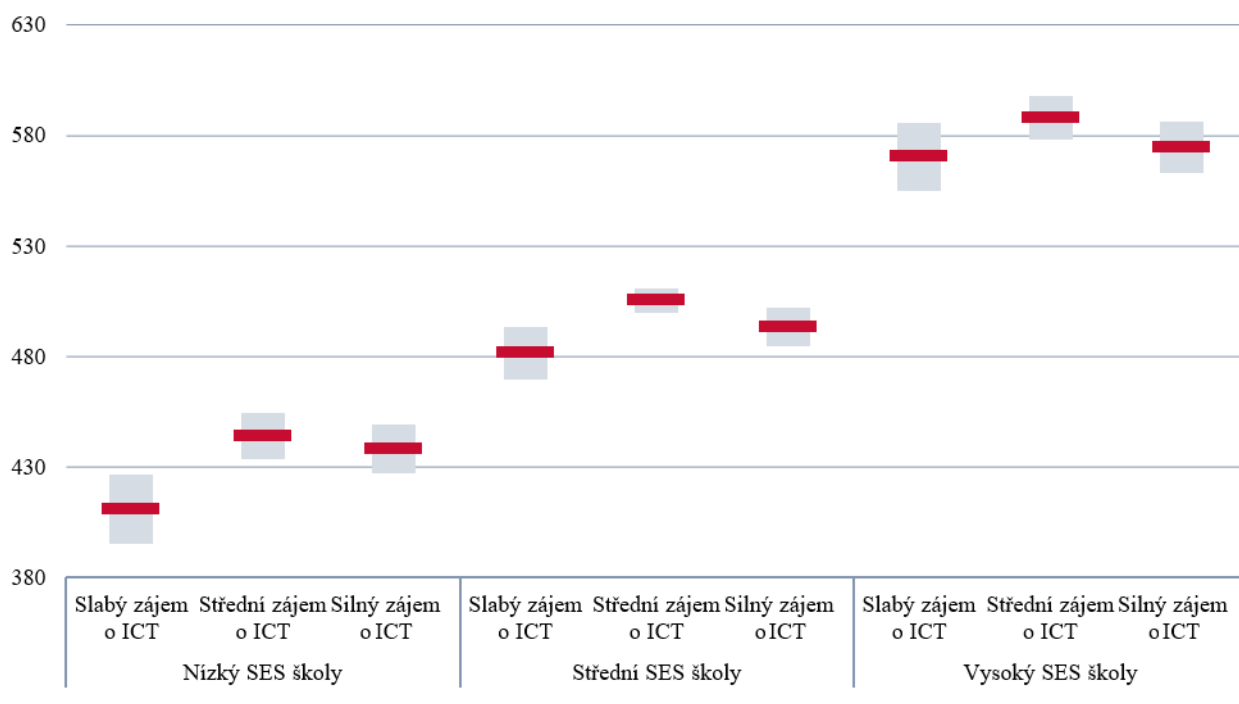
Obdobný průběh dat je pozorovatelný v případě žáků diferencovaných dle průměrného SES školy, jak ukazuje graf 88. Statistická významnost rozdílů mezi jednotlivými skupinami je zde nicméně méně častá. Zejména v případě žáků škol s nižším SES je vhodnější střední nebo silnější zájem o ICT. V takovém případě žáci dosahují vyššího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří mají jen slabý zájem o ICT. Nejsme ovšem schopni v rámci deskripce kontrolovat potenciální interakční efekt individuálního SES (menší dostupnost ICT obecně u žáků s nižším SES), a to pro větší chybovost méně početných skupin podrobněji diferencovaných skupin žáků.

GRAF 87 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry zájmu o ICT a individuálního SES žáka



Zdroj: PISA 2018

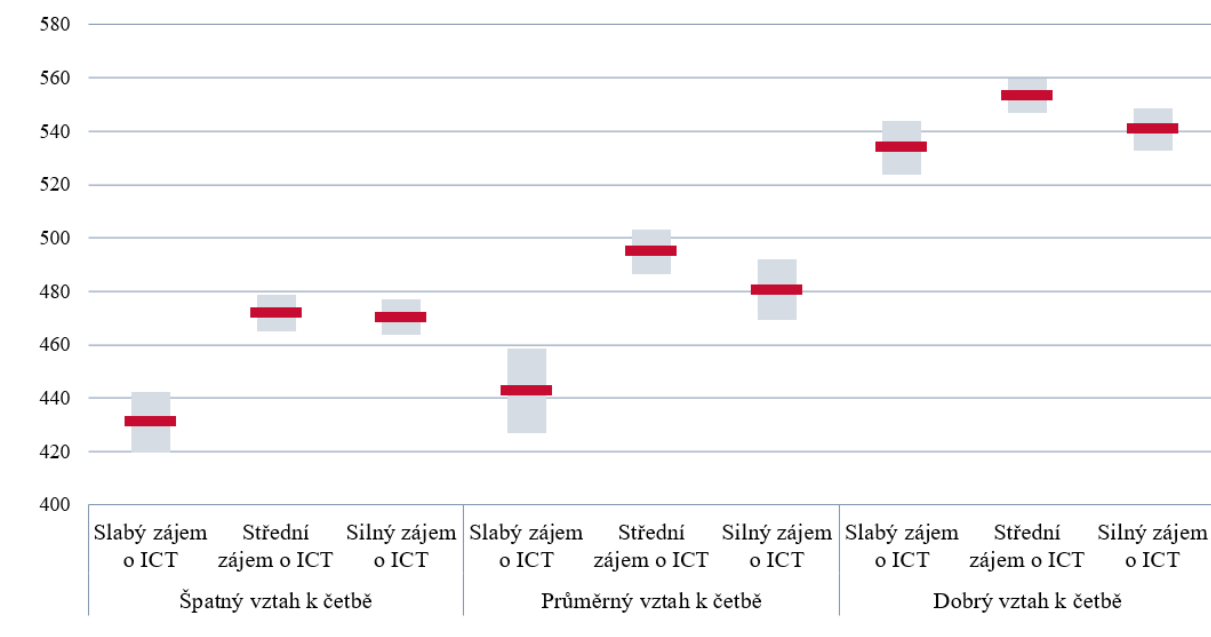
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 88 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry zájmu o ICT a dle průměrného SES školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Obecný předpoklad o vlivu používání ICT na výsledky žáků, zvláště je-li užíváno nadměru, hovoří o nahrazení jiných činností právě používáním ICT. Ve vztahu k čtenářské gramotnosti nepřekvapivě čtení knih, ať už tištěných, tak elektronických. Graf 89 sleduje průměrné skóre čtenářské gramotnosti žáků s ohledem na míru zájmu žáků o ICT a zároveň jejich vztahu k četbě. U žáků, kteří projevují slabý zájem o ICT a zároveň mají špatný nebo průměrný vztah k četbě, se projevuje nižší skóre čtenářské gramotnosti než u žáků, kteří v této kategorii udávají střední nebo silný zájem o ICT. Pokud bychom vztah k četbě považovali za jeden z kauzálních prediktorů dobrého výsledku žáka v testu čtenářské gramotnosti, slabý vztah k četbě může být potenciálně a do jisté míry nahrazen zájmem právě o ICT. Pokud má však žák dobrý vztah k četbě, zájem o ICT již mu příliš nepomůže. Aby nedošlo k dezinterpretaci, žáci s dobrým vztahem k četbě mají obecně výrazně vyšší skóre z testů čtenářské gramotnosti než žáci se špatným vztahem k četbě, nehlédě na míru zájmu o ICT. V kontextu snahy o zlepšování výsledků žáků v testech čtenářské gramotnosti se tak posilování vztahu k četbě jeví jako výrazně lepší cesta než posilování zájmu o ICT.

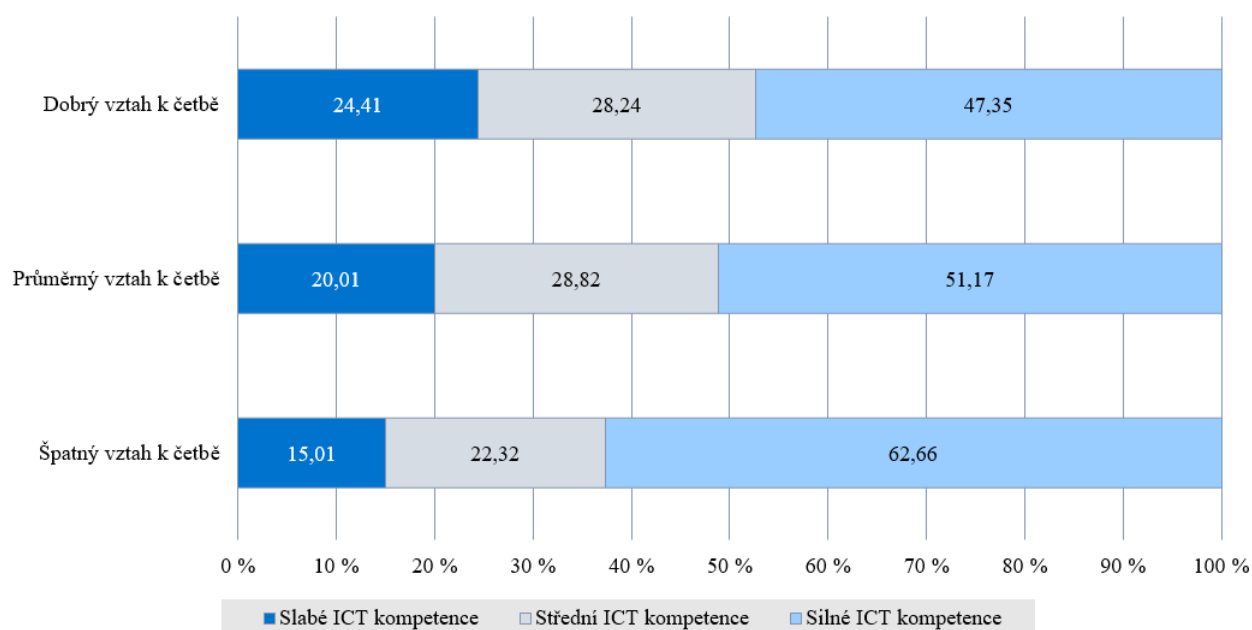
GRAF 89 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry zájmu o ICT a vztahu žáka k četbě

Zdroj: PISA 2018

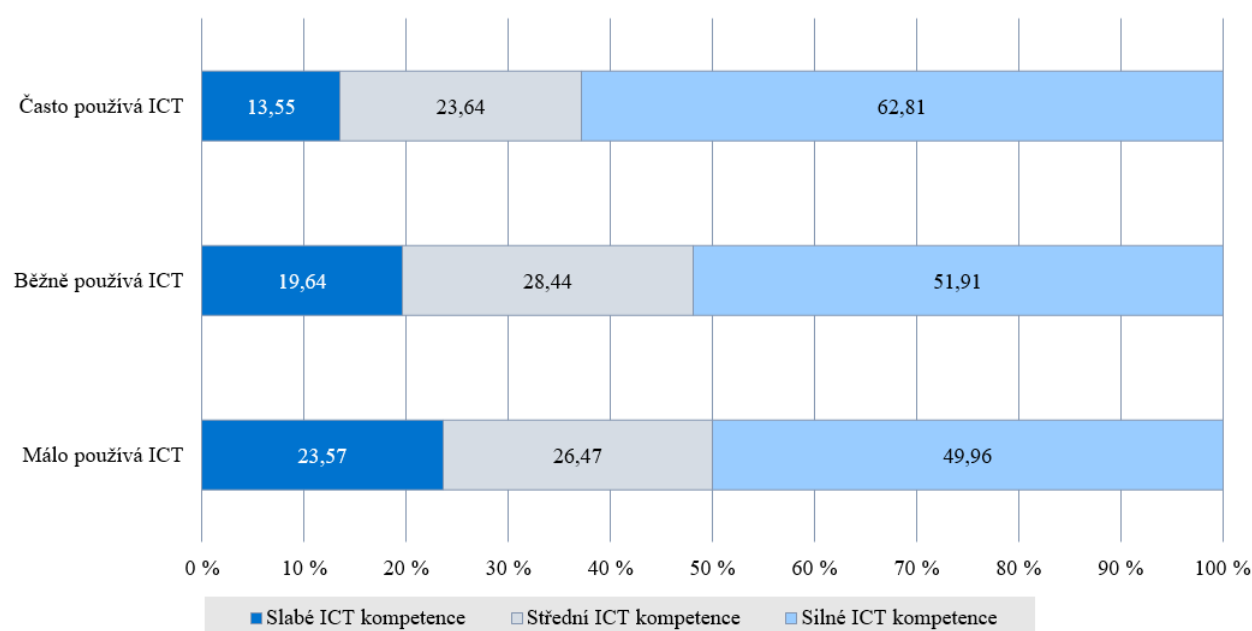
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Posledním sledovaným širším latentním konceptem v problematice využívání ICT v této kapitole je vnímání ICT kompetencí z pohledu žáků. Jelikož v rámci deskripce nebyly ICT kompetence jakkoli spojené se skóre žáků z testů čtenářské gramotnosti, tato data nejsou prezentována ve vizuální podobě. Pro ověření potenciálního efektu je nutné kontrolovat interakce s dalšími proměnnými v rámci regresního modelování. Určitý omezený obrázek o problematice (z pohledu deskripce) poskytnou alespoň grafy distribuce žáků do jednotlivých skupin.

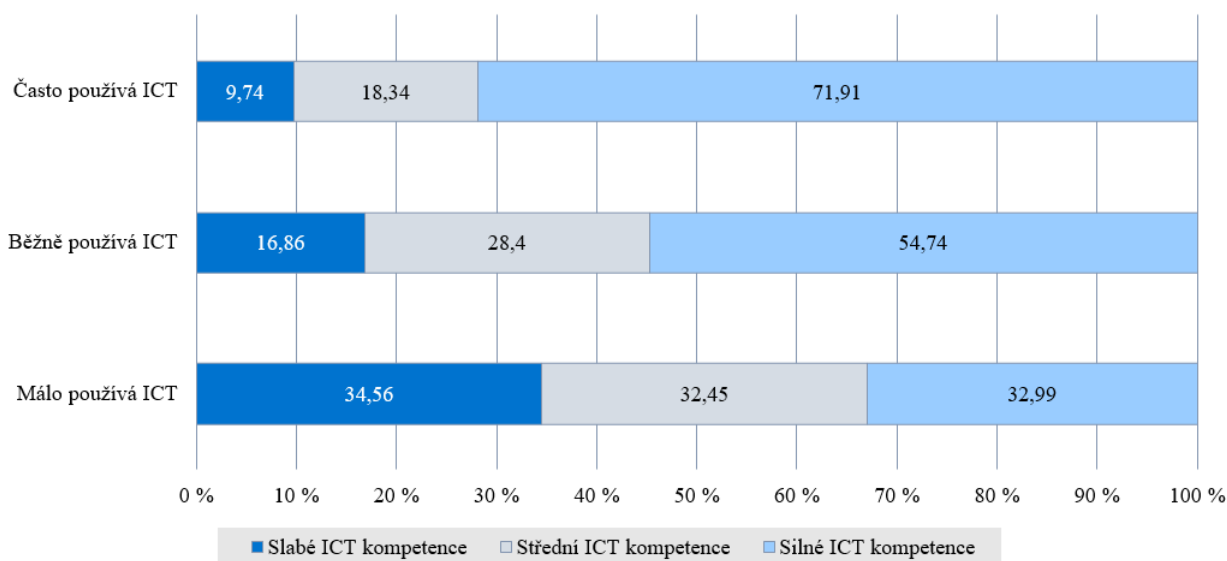
Z grafu 90 je patrné, že podíl žáků udávajících silnější pocit ICT kompetencí roste s tím, jak klesá vztah žáků k četbě. Žáci, kteří pociťují špatný vztah k četbě, jsou zároveň ti nejpočetnější, kteří pociťují silné ICT kompetence, a naopak. Podobnou distribuci v rámci jednotlivých skupin žáků ukazuje graf 91 pro problematiku ICT kompetencí a míry využívání ICT nástrojů ve škole. Žáci, kteří udávají časté využívání ICT ve škole, jsou zároveň nejpočetnější skupinou žáků, kteří udávají silné ICT kompetence, a naopak. Totéž se potvrdilo v případě využívání ICT ve volném čase. Zhruba 70 % žáků, kteří udávají časté využívání ICT ve volném čase, pociťuje i silné ICT kompetence. Naopak pouze třetina žáků málo využívajících ICT ve volném čase udává zároveň silné ICT kompetence.

GRAF 90 | Distribuce žáků dle míry pocíťovaných ICT kompetencí a vztahu žáka k čerbě

Zdroj: PISA 2018

GRAF 91 | Distribuce žáků dle míry pocíťovaných ICT kompetencí a míry používání ICT ve škole

Zdroj: PISA 2018

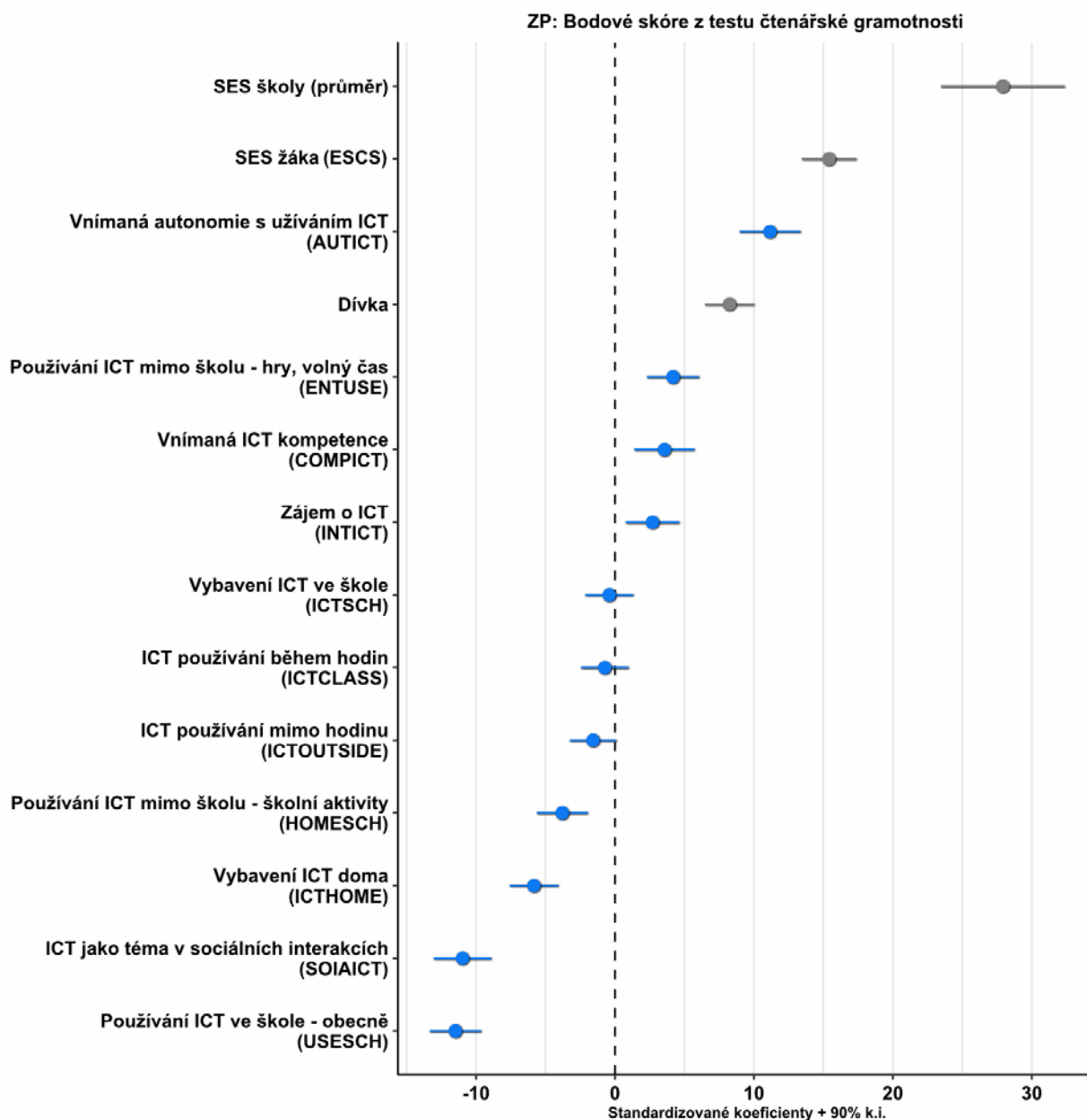
GRAF 92 | Distribuce žáků dle míry pocíťovaných ICT kompetencí a míry používání ICT ve volném čase

Zdroj: PISA 2018

4.2 Predikce vývoje čtenářské gramotnosti a komplexní vztahy v problematice používání ICT

V této sekci se podíváme na komplexní vztahy mezi čtenářskou gramotností a používáním ICT. Úvodní exploratorní statistický model ukazuje, jakým způsobem využívání ICT ve výuce či doma, vybavení ICT a vnímané kompetence žáka u používání ICT souvisí s jeho výsledky. V modelu pro přehlednost neukazujeme stejné indexy zprůměrované na úroveň školy, protože kromě průměrného vybavení školy ICT žádné indexy nedají rozdílné výsledky než původní úroveň žáka. Nejsilnější pozitivní efekt má vnímaná autonomie s používáním ICT, která částečně měří ICT kompetence žáka. Oba indexy jsou silně zkorelované, přesto v modelu ukazují statisticky významný pozitivní efekt. Vyšší kompetence v ICT částečně měří dovednosti žáka a korelace s lepší úspěšností v testu není překvapivá. Pozitivně je asociován i index zájmů o ICT, kdy s vyšším zájmem je vyšší úspěšnost v testu čtenářské gramotnosti. Zajímavá je ale pozitivní asociace s indexem používání ICT mimo školu ve volném čase, jako je hraní PC her, sociální sítě, „postování“ vlastních výtvorů, jako jsou hudba a videa. Naopak podobný index, který měří to, do jaké míry se žáci baví o ICT jako hraní her, informace o nových aplikacích a elektronických zařízeních, již koreluje negativně a žáci mají horší výsledky. Vybavení žáka je pak negativně asociováno (při vynechání kontrolní proměnné SES není žádný vztah). Dále se neprokázal vztah mezi vybavením školy ICT a používáním ICT během hodin a mimo hodinu žákem.

MODEL 9 | Čtenářská gramotnost a ICT



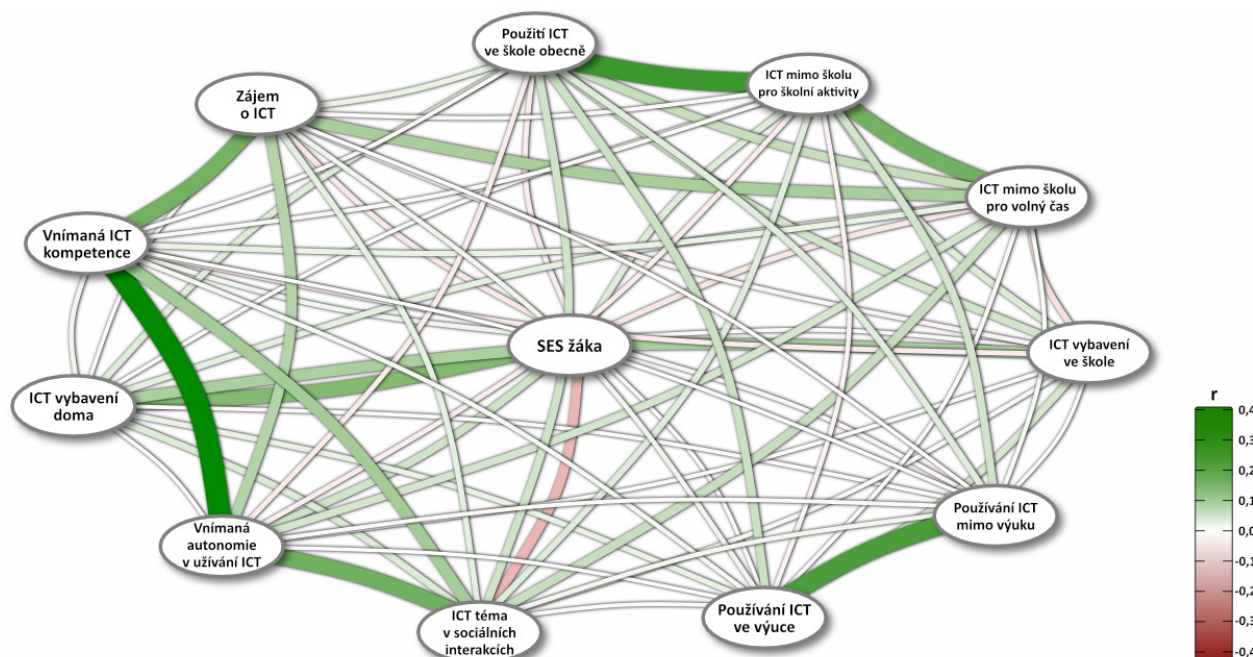
Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Přestože nebyl nalezen přímý vztah mezi používáním ICT při výuce (ICTCLASS), negativní souvislost s výsledky má časté obecné používání ICT ve škole (USESCH) a časté využití ICT pro aktivity související se školou doma (HOMESCH), tedy pro přípravu školních úkolů, referátů či při komunikaci s ostatními spolužáky. Opět zde musíme ale upozornit na to, že se jedná o asociační, a ne o kauzální vztah, takže nevíme, jestli tyto činnosti zlepšují, či snižují skóre ze čtenářské gramotnosti. Je možné, že určitý typ žáků, kteří mají horší výsledky, uváděl častější provádění dotazovaných činností. Po další inspekci také víme, že na otázky těchto dvou indexů častěji souhlasně odpovídali žáci středních odborných škol, které dosahují nižšího skóre (model však druh školy kontroluje).

Vztahy mezi proměnnými jsou rovněž zajímavé a je vhodné si je dále ukázat, protože regresní model ukazuje efekty jednotlivých proměnných na dosažené skóre při kontrole dalších faktorů v modelu, ale neukáže provazby mezi jednotlivými faktory. K tomu slouží vícerozměrný Gaussův grafický model na úrovni žáka. Schéma 5 ukazuje, že socioekonomický status žáka souvisí s jeho vybavením doma, ale i s vybavením ve škole. Školy, které navštěvují žáci s vyšším SES, jsou i lépe vybavené. První vztah je logický, u druhého je

ale problematické to, že by školy měly být stejně vybavené, aby byly zajištěny rovné podmínky.⁷ Na úrovni žáka spolu souvisí kompetence v ICT a zájem o ICT, s kompetencí pak souvisí více vnímaná autonomie při používání ICT. Žáci s vyšším SES méně odpovídali na otázky indexu ICT jako téma v sociálních interakcích (SOIAICT), opačný je vztah u žáků s nižším SES. To může vysvětlovat, proč tato proměnná měla negativní vliv v regresním modelu, který SES kontroloval, což znamená, že tato proměnná může mít samostatný negativní efekt na výsledky ve čtenářské gramotnosti. Z charakteru studie ale kauzalitu nejde potvrdit a určit, jednotlivé korelace jsou spíše náznakem vztahu, respektive jeho nutnou podmínkou.

SCHÉMA 5 | Vícerozměrný Gaussův grafický model pro ICT ve výuce



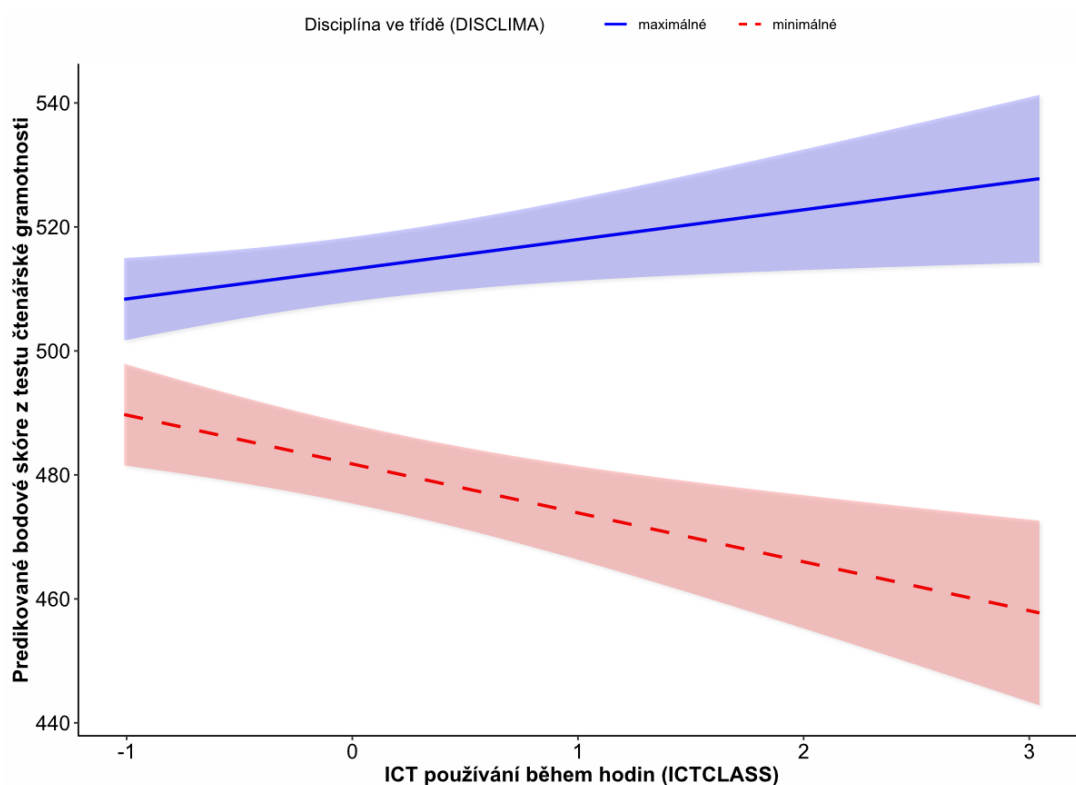
Poznámka: Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

Abychom ale zcela nerezignovali na možná kauzální vysvětlení, v následující části se budeme věnovat vztahu mezi ICT a SES a dalšími faktory, které mohou efekt ICT modifikovat. Zpravidla efekt používání ICT může záviset na několika dalších faktorech, jako je čas, způsob vedení výuky učitelem, motivace žáka a SES. Pokud se tento moderační efekt ukáže na korelačním vztahu, jedná se o silnou indicii toho, že proměnná může mít i kauzální vztah, protože interakce mohou lépe nastínit kauzální mechanismy mezi proměnnými.

Všechny možné další faktory jsme modelovali a v následujících grafech ukážeme nejsilnější vztahy, které vycházejí robustně napříč modely a specifikacemi kontrolních proměnných. Začneme používáním ICT přímo ve výuce během hodin, kdy žáci odpovídali, jak často a do jaké míry používají určité ICT nástroje. Zatímco se neprokázal moderační vliv SES žáka ani průměrného SES školy (ne že by proměnné neměly efekt na oblast ICT, viz níže), klíčové pro úspěch používání ICT ve výuce a během hodin je to, zdali je v třídě dostatečná disciplína a kooperativní klima (viz předchozí kapitoly). Graf 93 ukazuje interakční efekt mezi používáním ICT ve výuce a disciplínou: pokud je disciplína nízká (červená linie), odhadované bodové skóre klesá s tím, čím více se používá ICT ve výuce; naopak pokud je disciplína ve třídě vysoká, používání ICT je pozitivně asociováno. Přestože se jedná o asociaci, interakce proměnných obecně mohou naznačit i kauzální vztah, respektive jsou silným nepřímým důkazem pro hypotézu, že používání ICT je vhodné při zvládnutí disciplíny ve třídě (a to i po kontrole SES a druhu školy).⁸

⁷ Gaussův model na úrovni školy dá stejné výsledky, vztahy jsou pak ještě silnější, proto ukazujeme jen model na úrovni žáka.

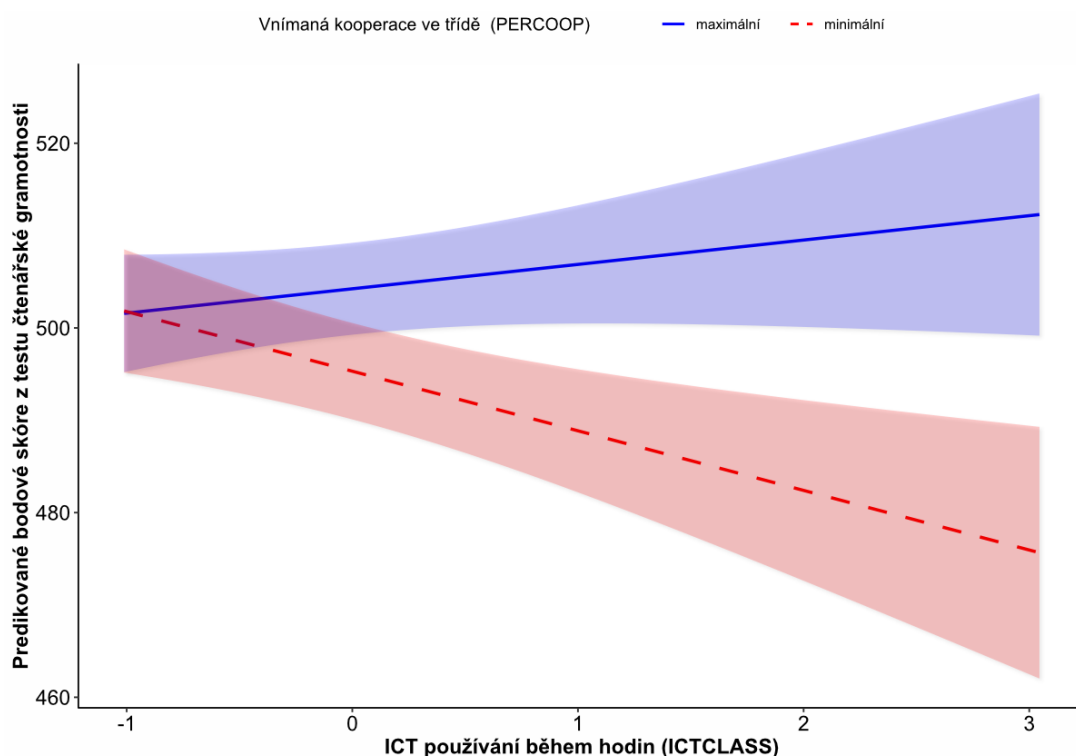
⁸ Pro přehlednost jsme se rozhodli ukázat ICT vždy na ose X, přestože mluvíme o tom, že je efekt ICT závislý na daném zkoumaném faktoru, který je vždy zobrazen pro maximální a minimální hodnotu. Nejedná se o závažný problém, protože interakce jsou symetrické.

GRAF 93 | Vliv používání ICT během hodin v závislosti na disciplíně třídy na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

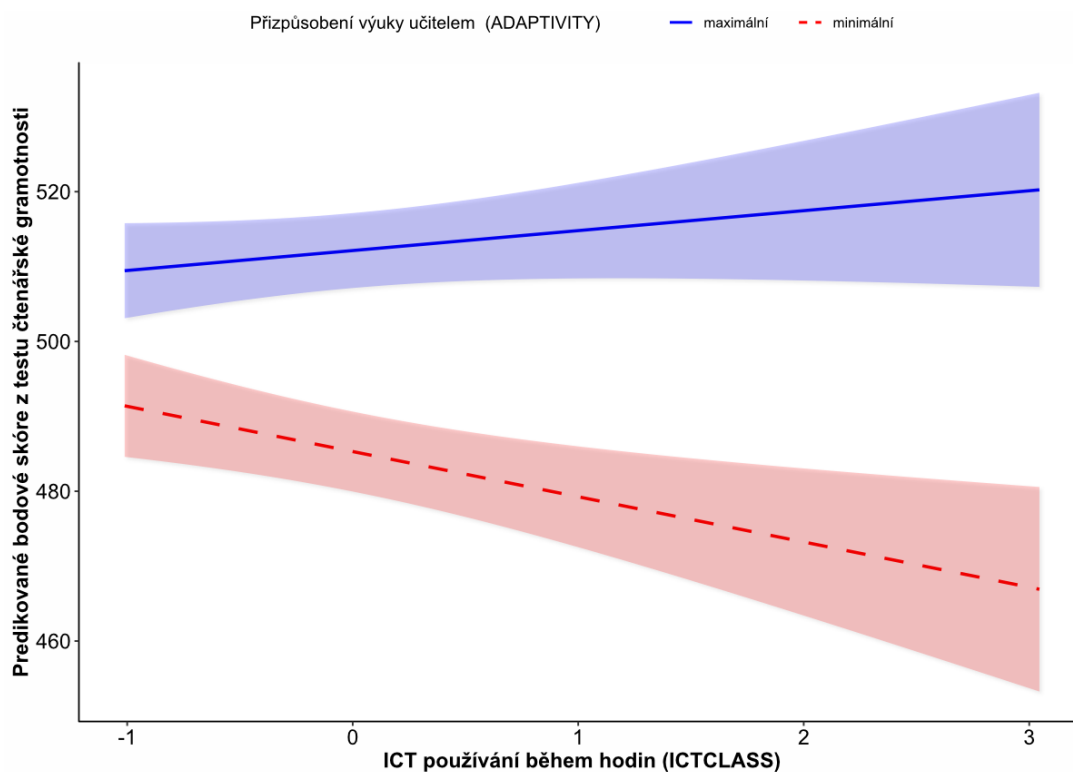
Stejný efekt ukazuje graf 94 v případě vnímané míry kooperace ve třídě. Pokud zde panuje spolupráce místo soutěživosti, používání ICT nemá výrazný vliv na výsledky, nicméně pokud je minimální kooperace mezi žáky, má častější používání ICT negativní efekt. Pro vhodné použití ICT se tak zdá důležité, aby učitel spíše podporoval kooperaci.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že efekt používání ICT ve výuce je ovlivněn vnímanou disciplínou a kooperací žáků ve třídě. Pokud disciplína a kooperativní prostředí chybí, používání ICT má spíše negativní efekt na výsledky žáků. Pokud je splněna podmínka disciplíny a kooperace, časté používání ICT má pozitivní vliv na výsledky žáků. Proto je zásadní role učitele a jeho schopnost zvládnutí vytvoření vhodného prostředí pro účelné využívání technologií.

GRAF 94 | Vliv používání ICT během hodin v závislosti na vnímané kooperaci ve třídě na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

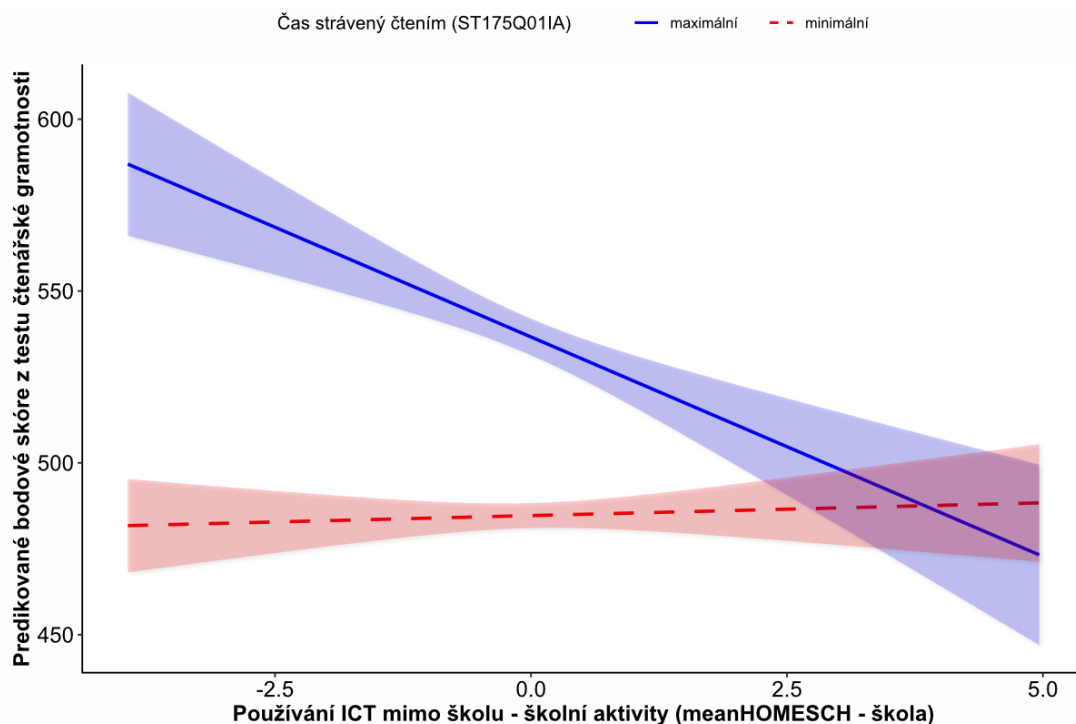
Jedinou proměnnou z baterie otázek na vnímání role učitele, která vstupuje do vztahu mezi používáním ICT a výsledky žáka, je míra toho, v jakém rozsahu učitel přizpůsobuje výuku potřebám žáka (PISA index ADAPTIVITY). Čím méně žáci zdůrazňovali, že učitel přizpůsobuje svou výuku, a čím více se v hodinách používalo ICT, tím horší výsledky predikuje statistický model.

GRAF 95 | Vliv používání ICT během hodin v závislosti na míře přizpůsobení výuky učitelem na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

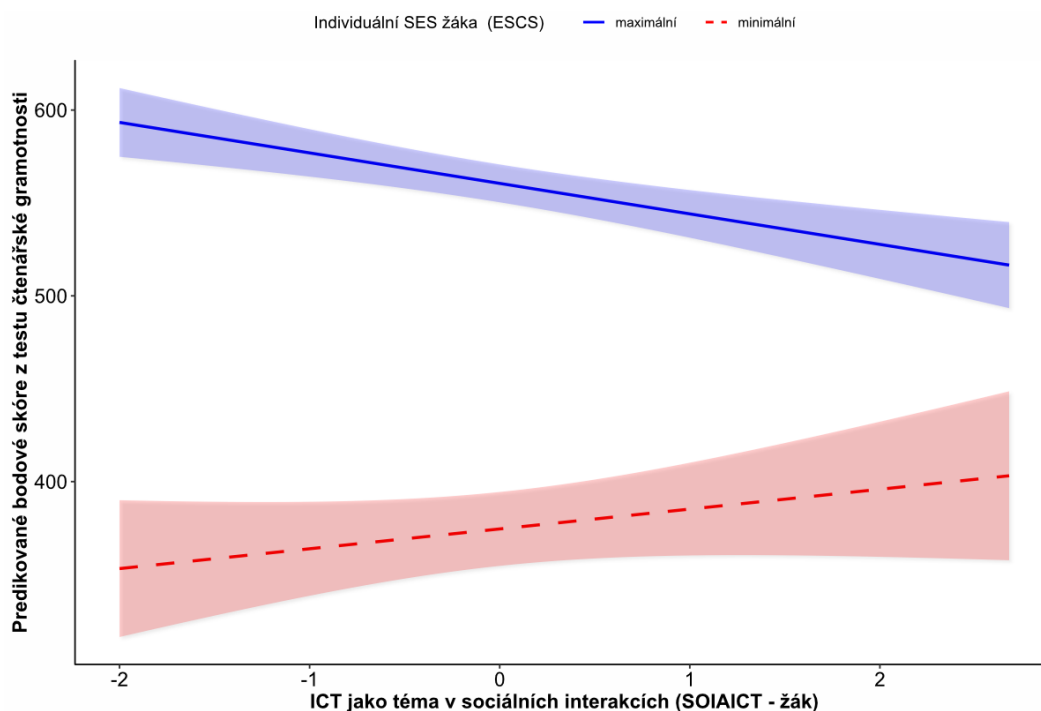
Výše popsané vztahy byly zkoumány i na úrovni školy, kdy vztahy byly nepatrně silnější. Technicky jsou uvedeny ale interakce na úrovni žáka, nicméně vzhledem k dalším robustním testům můžeme vztahy zobecnit i na úrovni škol.

Než přejdeme k roli SES, poslední zajímavou interakcí na datech PISA 2018 je vliv používání ICT mimo školu pro mimoškolní aktivity. Žáci, kteří uvádějí, že obecně hodně čtou, mají lepší skóre z testu, pokud ale používají nadměrně ICT doma, čtení již nesouvisí s lepším skóre. Jedná se tak o poměrně robustní oporu pro kauzální tvrzení, že přílišné používání ICT může škodit s ohledem na výsledky žáka. Do vztahu jistě bude vstupovat řada intervenujících proměnných, jako druh literatury, který žák čte. Negativní vztah mezi výsledkem žáka a přílišným používáním ICT prokázala i Sekundární analýza PISA 2015.

GRAF 96 | Vliv používání ICT během hodin v závislosti na čase stráveném čtením na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

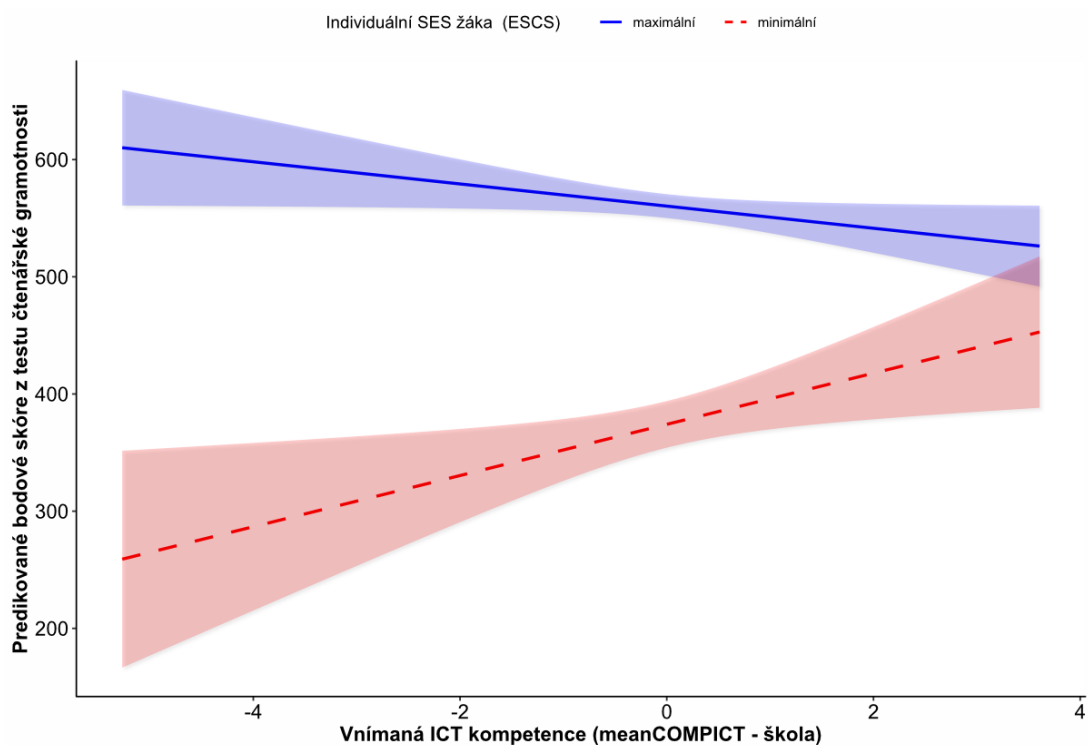
Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

Přestože se neprokázal rozdílný efekt používání ICT u žáků s různým SES, jiné indexy postojů žáků k ICT nebo jejich činnosti a používání ICT už SES dokázal ovlivnit. V případě indexu ICT jako téma v sociálních interakcích jsme z Gaussova modelu viděli, že žáci s nižším SES vykazovali obecně vyšší hodnoty. Z interakce je pak vidět, že žáci s vyšším SES dosahují postupně nižších výsledků s tím, jak na položky indexu odpovídali častěji. Interakce naznačuje, že tato forma činnosti může snížit výsledky žáků s vyšším SES. To ukazuje, že přestože žáci s vyšším SES mají lepší výsledky, při určitých činnostech se jejich výsledky blíží žákům s nižším SES.

GRAF 97 | Vliv indexu ICT jako téma v sociálních interakcích dle SES žáka na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

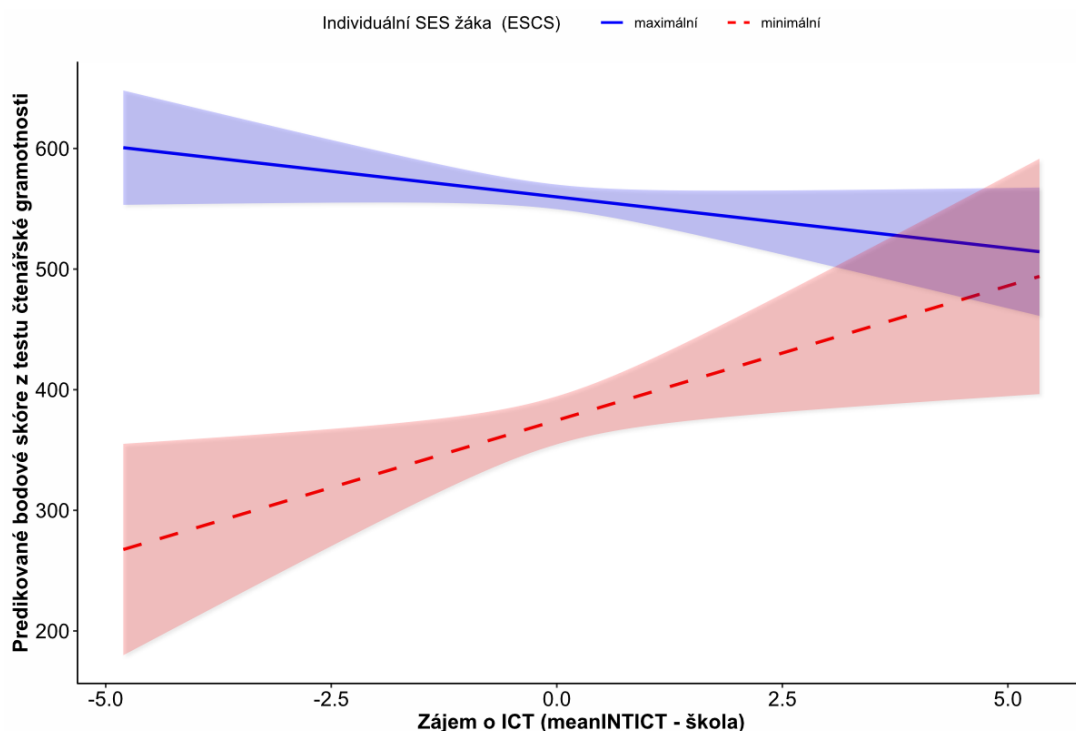
Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

Další proměnná je už na úrovni školy (byť vztah vychází i na úrovni žáka). Úroveň školy je zde záměrná, protože ukazuje tzv. kompoziční efekt, tzn. že pokud školu navštěvuje nadprůměrný počet žáků, kteří uvádějí, že mají vysokou míru vnímané kompetence v používání ICT, tak žáci s nižším SES navštěvující tuto školu dosahují lepších výsledků. Toto zjištění je zásadní, protože se jedná o další proměnnou, která možná dokáže částečně eliminovat negativní výchozí podmínky žáka dané tím, že pochází ze sociálně slabé rodiny. Otázkou zůstává, do jaké míry jsou tyto kompetence dané školou ve smyslu kvality školy, výukových metod a učitelů, nebo jednoduchou kompozicí školy.

GRAF 98 | Vliv vnímané kompetence v ICT (škola) s rozdílným SES na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

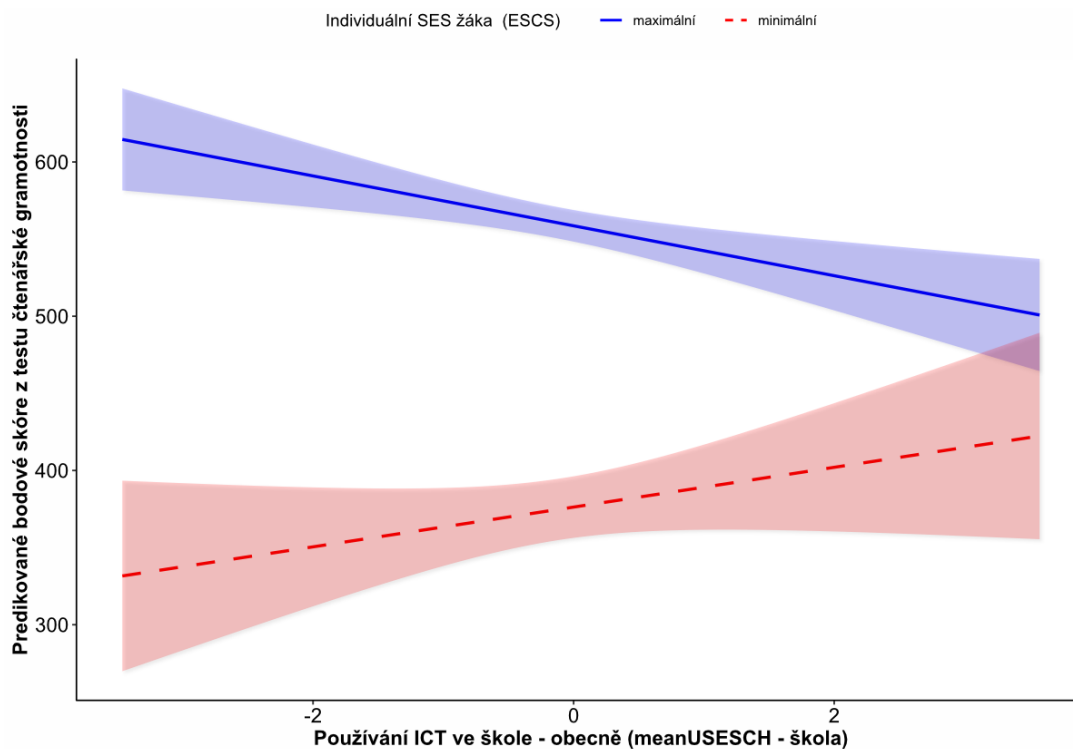
Stejný kompoziční efekt má průměrný zájem o ICT na úrovni školy, kdy i žáci s nižším SES navštěvující tyto školy dosahují srovnatelných výsledků. Vztah je důležitý i proto, že vychází po kontrole průměrného SES školy a druhu školy, které jsou jako kontrolní proměnné ve všech modelech této sekundární analýzy.

GRAF 99 | Vliv zájmu o ICT (škola) na výsledky žáků s rozdílným SES na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

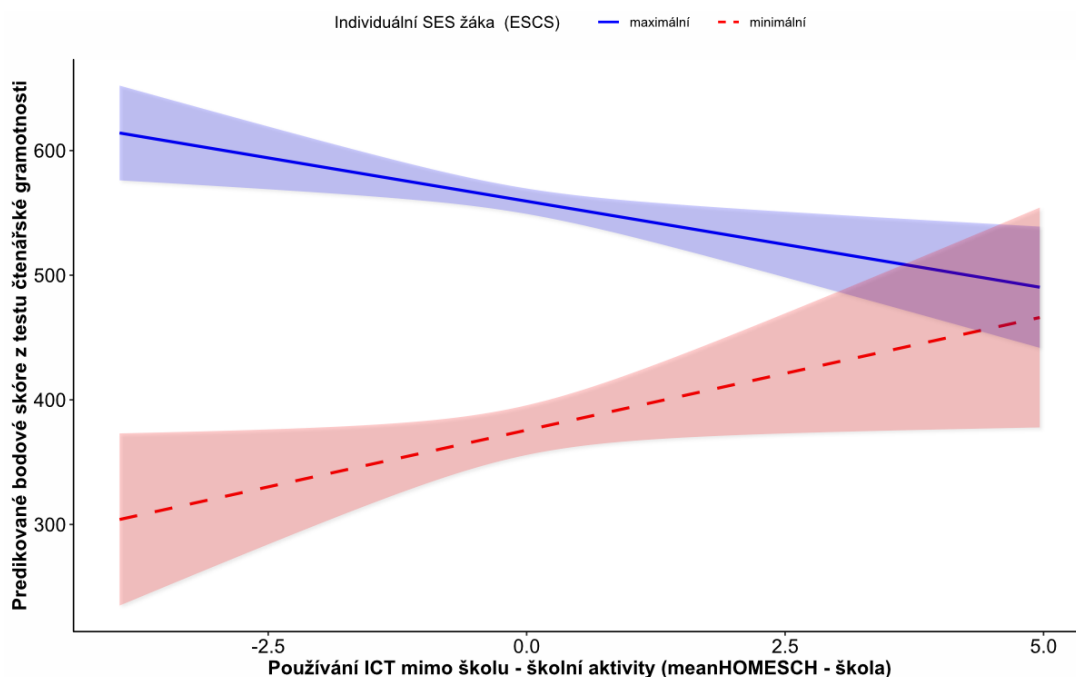
Další interakce jsou zajímavé v tom, že mají rozdílný vliv v závislosti na tom, jestli se jedná o žáky vysokým SES, nebo nízkým SES. Pokud se ve škole používá v průměru hodně ICT (index USESCH), mají žáci s nižším SES lepší výsledky, a naopak žáci s vysokým SES horší výsledky. Za touto asociací je ale třeba dále zkoumat možné kauzální mechanismy, popřípadě podmínky, za kterých tento vztah platí. Přesto tento vztah může naznačovat, že používání ICT může být pro žáky s nižším SES prospěšné.

GRAF 100 | Vliv používání ICT obecně (škola) na výsledky žáků s rozdílným SES na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti



Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

Prakticky stejný vztah vyšel u indexu HOMESH, který měří, do jaké míry žáci používají ICT doma při výuce.

GRAF 101 | Vliv používání ICT mimo školu (škola) s rozdílným SES na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

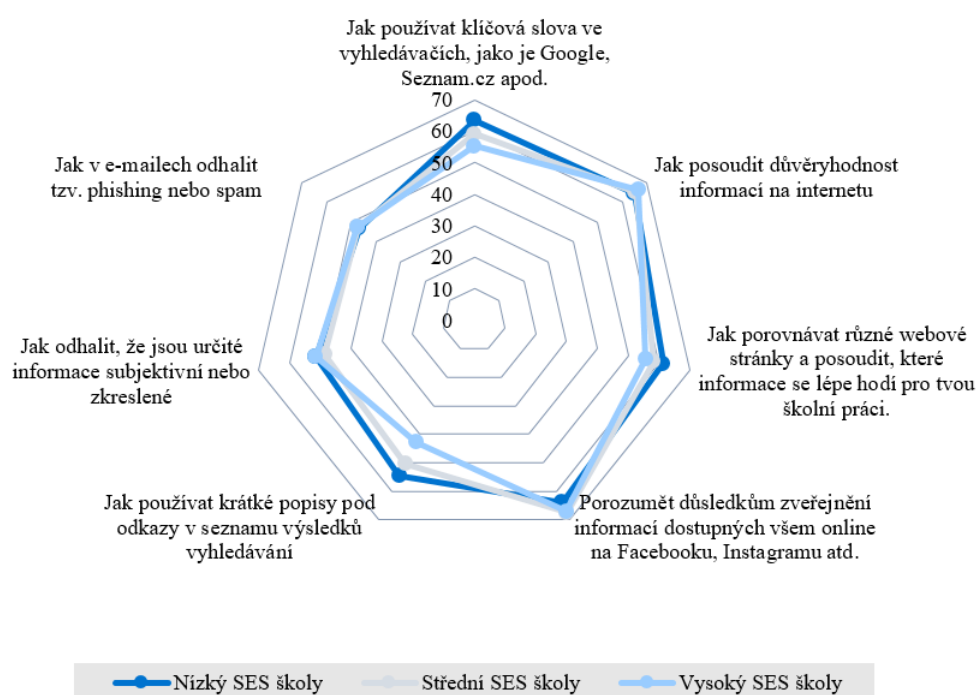
Pokud bychom měli shrnout výsledky všech analýz v oblasti ICT, nelze říci, že by za všech okolností mělo používání ICT buď pozitivní, nebo negativní vliv na výsledky žáků. Záleží na mnoha faktorech, které podmiňují výsledek používání ICT. Zejména se jedná o klima třídy, přizpůsobení výuky učitelem a SES. A nejen to, záleží také na tom, jak moc času žáci tráví používáním ICT, ať už při výuce, nebo doma. Zde platí pomyslná zlatá střední cesta. ICT nástroje mohou být vhodným doplňkem pro učitele při výuce. Jsou zde ale rizika. Jak ukazuje současná situace ohledně covidu-19, vliv distanční on-line výuky se negativně projevuje na děti ze sociálně slabších rodin. To je hlavně dáno nedostatečným vybavením a negativním vlivem rodinného prostředí. Nemusí se nutně jednat o to, že by on-line výuka byla za všech okolností špatná. Někteří odborníci zmiňují, že distanční výuka může být pozitivní pro žáky s určitým psychologickým profilem (např. introverti). Šetření PISA 2018 logicky nemůže přinést odpovědi na tyto aktuální otázky, ale výsledky naznačují, že pro pozitivní efekt použití ICT ve výuce je potřeba splnit několik podmínek. V opačném případě není vhodné ICT nadměrně využívat.

4.3 Internetová gramotnost a SES

Specifickou problematikou v tématu využívání ICT je internetová gramotnost současné generace žáků, jejíž potenciální důsledky nabývají na důležitosti s tím, jak dochází k rozvoji ICT nástrojů a platforem, jak se rozšiřuje dostupnost internetového připojení a jak stále více činností probíhá v on-line prostředí. Ruku v ruce s výhodami on-line prostředí jdou i hrozby podléhání falešným informacím, ztráty osobních a citlivých údajů apod., k jejichž šíření je, bohužel, internetové prostředí velmi vhodné. Žáci se také stále častěji setkávají se zkreslenými informacemi vlivem využívání pokročilých algoritmů pro přizpůsobování obsahu jak vyhledávači, tak sociálními sítěmi a dalšími on-line platformami. Z toho důvodu se výuka ICT gramotnosti čím dál více zaměřuje i na práci s informacemi získanými v on-line prostředí, tedy dochází k rozvoji výuky mediální gramotnosti ve vztahu k on-line prostředí, jakým způsobem rozpoznávat relevantnost informací, jak informace ověřovat a jakým způsobem odhalovat podvodné nabídky. Jelikož neočekáváme zvláštní vztah mezi schopností žáků v získávání informací z on-line prostředí a práce s nimi na jedné straně a rozvojem čtenářské gramotnosti na straně druhé, uvedeny jsou pouze některé deskripce dat z šetření PISA 2018, které však nejsou stavěny proti skóre čtenářské (ani žádné jiné) gramotnosti.

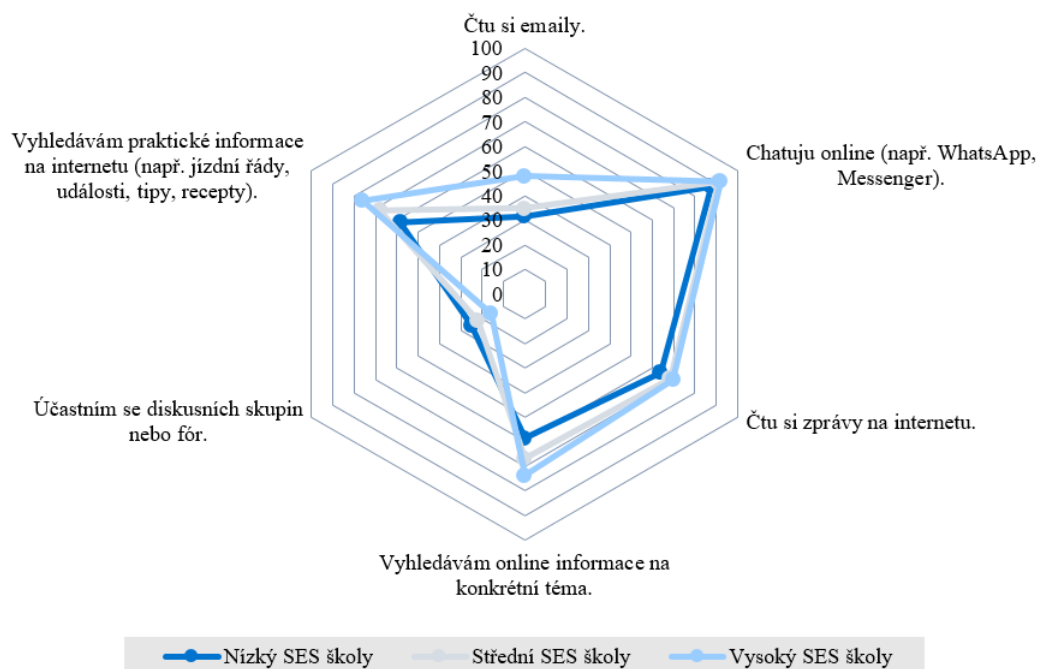
Graf 102 sleduje podíly žáků dle jednotlivých SES skupin škol podle toho, zda se ve škole učili některou z uvedených technik práce s informacemi v on-line prostředí. Jak je patrné, mezi žáky navštěvujícími školy s různým průměrným SES neexistují žádné podstatné rozdíly. Lze říci, že většinu technik se ve škole učila více než polovina testovaných žáků. Pokud je možné poukázat na některé rozdíly, pak jde o vyšší podíl žáků škol s nízkým a středním SES v případě práce s klíčovými slovy ve vyhledávacích a zejména pak v případě práce s krátkými anotacemi ve vyhledávání výsledků z vyhledávačů. O několik procent vyšší podíl žáků škol s vyšším SES se naopak učil porozumět důsledkům zveřejnění informací na on-line platformách. Pozitivním zjištěním jsou právě minimální rozdíly mezi žáky ze škol s různým SES, což poukazuje na snahu všech škol učit žáky orientaci v on-line prostředí. Na druhou stranu však u výuky některých technik stále zůstává významný podíl žáků, kteří se s tímto ve výuce nesetkávají (jde zejména o odhalování podvodných e-mailů a posuzování subjektivních/zkreslených informací), při práci v on-line prostředí mimo školu jsou tak více ohroženi negativními důsledky, pokud toto není kompenzováno samostudiem během každodenního využívání ICT nástrojů.

GRAF 102 | Internetová gramotnost – metody práce s informacemi dle průměrného SES školy



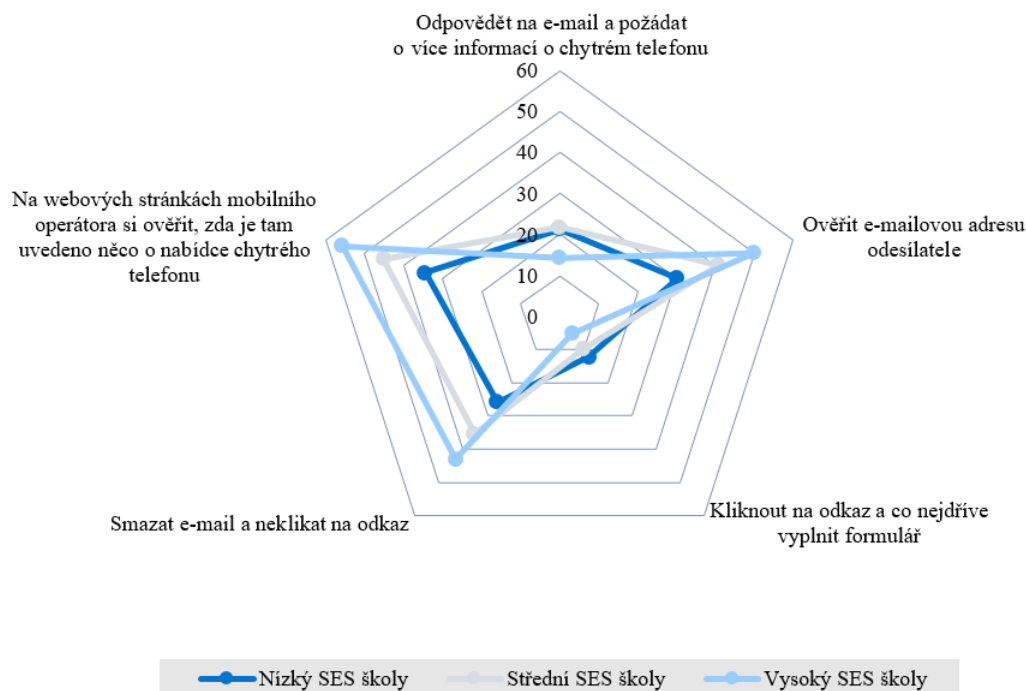
Zdroj: PISA 2018

Graf 103 sleduje podíly žáků, kteří několikrát týdně až několikrát denně vykonávají sledované činnosti zahrnující čtení. Lze říci, že opět neexistují žádné výrazné rozdíly mezi žáky ze škol s různým SES. ICT nástroje k činnostem zahrnujícím čtení zjevně využívají v obdobné míře žáci všech druhů škol. Mírné výkyvy lze pozorovat v případě čtení e-mailů, hledání informací on-line o konkrétních tématech a vyhledávání praktických informací na internetu, k čemuž ICT nástroje častěji využívají žáci škol s vyšším SES. Naopak žáci škol s nižším SES se o něco více účastní diskusních skupin nebo fór.

GRAF 103 | Internetová gramotnost – podíl žáků vykonávajících danou činnost několikrát týdně až několikrát denně dle SES školy

Zdroj: PISA 2018

Šetření PISA 2018 postavilo žáky do modelové situace, ve které obdrželi na své soukromé e-mailové adrese zprávu od neznámého mobilního operátora s informací o výhře chytrého telefonu. E-mail je vyzýval ke kliknutí na odkaz a vyplnění formuláře s citlivými údaji. Modelová situace simulovala takřka každodenně přítomné podvodné e-maily a sledovala reakce žáků. Reakce žáků škol s různým SES na konkrétní hrozbu se výrazně lišila. Zatímco žáci škol s vyšším průměrným SES v mnohem vyšší míře volili možnost smazání e-mailu bez kliknutí na odkaz nebo alespoň nějakou snahu si informaci ověřit, žáci škol s nižším SES ověřovali zprávu v mnohem menší míře. O něco vyšší podíl žáků škol s nižším průměrným SES také volilo jako vhodnou možnost kliknutí na odkaz a vyplnění formuláře, nominálně se však jednalo o menšinu žáků všech druhů škol.

GRAF 104 | Internetová gramotnost – podíl žáků udávajících vhodnost uvedených kroků při přijetí podezřelého e-mailu

Zdroj: PISA 2018

Šetření PISA 2018 zahrnuje pouze několik otázek sledujících internetovou gramotnost, nelze proto přijímat spolehlivé závěry. Dostupná data nicméně naznačují, že žáci všech škol dělených dle průměrného SES využívají ICT nástroje obdobným způsobem s mírnými variacemi napříč SES skupinami škol. Pokud jsou žáci postaveni do modelové situace, již se ovšem projevují vyšší kompetence žáků škol s vyšším SES ohledně adekvátního vypořádání se s takovou situací.

5

Zájmové vzdělávání,
doplňkové hodiny
a motivace žáka ve vztahu
k SES a výsledkům
ve čtenářské gramotnosti

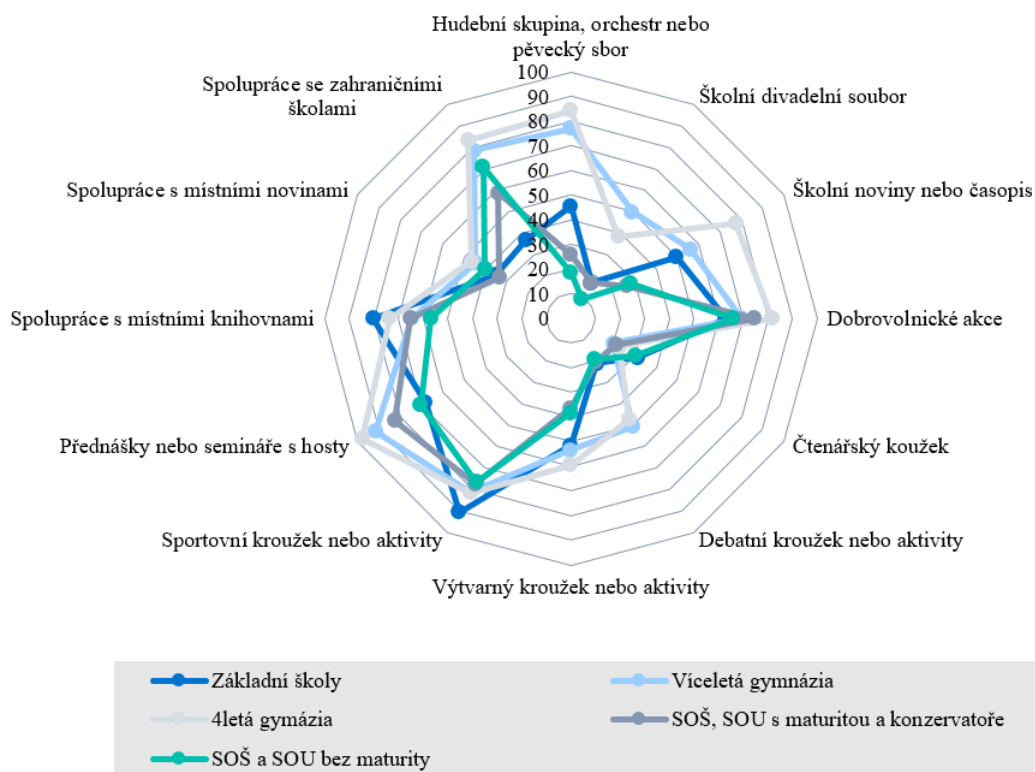
5 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ, DOPLŇKOVÉ HODINY A MOTIVACE ŽÁKA VE VZTAHU K SES A VÝSLEDKŮM VE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Šetření PISA 2018 se zaměřovalo na několik dalších dílčích témat, jež lze vnímat v kontextu socioekonomického statusu žáka nebo jeho skóre dosaženém v testech gramotností – zájmové vzdělávání na školách, schopnost a ochota škol poskytovat žákům doplňkové hodiny, které mohou potenciálně pomoci žákům v dosahování lepších výsledků v testech gramotností, a v neposlední řadě motivace žáka k učení a úspěchu ve škole.

Graf 105 prezentuje prostá procenta škol daných druhů, které poskytují žákům jednotlivé zájmové činnosti. V datech lze pozorovat dvě výrazná místa, ve kterých se jednotlivé druhy škol liší. Zatímco čtyřletá a víceletá gymnázia ve větší míře než další druhy škol poskytují žákům možnost zapojit se do hudební skupiny, orchestru nebo pěveckého sboru, školního divadelního souboru, školních novin či časopisů a debatního kroužku a v menší míře většinu dalších sledovaných aktivit, základní školy ve větší míře poskytují žákům možnost se zapojit do sportovních aktivit nebo do spolupráce s místními knihovnami. Velký rozdíl je patrný i v případě realizace přednášek nebo seminářů s externími hosty, které jsou častěji realizovány opět na gymnáziích obou typů, naopak na základních školách a školách s nematuritními obory nejsou realizovány tak často. Kromě často horších finančních podmínek škol jsou důležitým faktorem priority dané školy a zájem samotných žáků, který bývá často vyšší u žáků gymnázií než u žáků základních škol nebo učebních oborů. Podstatný rozdíl mezi gymnázii a dalšími druhy škol je patrný de facto u všech aktivit a kroužků umělecko-kulturního charakteru. Rozdíly mezi školami se téměř nevyskytují zejména u sportovních aktivit a činností, které jsou všemi druhy škol realizovány v minimální míře.

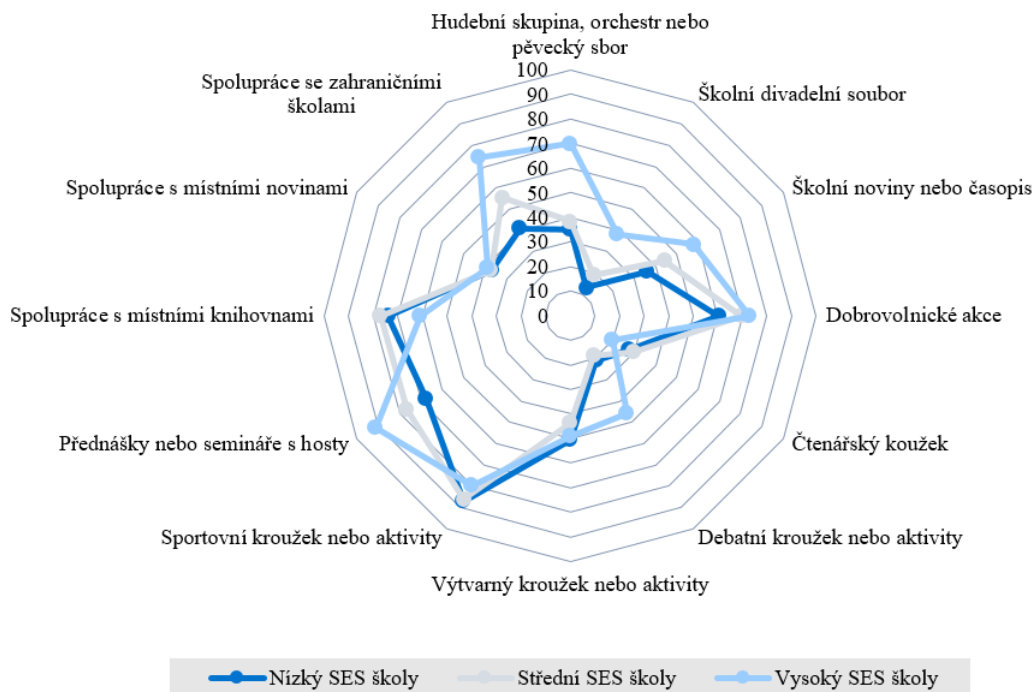
Průměrný SES školy může v určité míře odrážet mj. charakter lokality, ve které škola působí, respektive lidské, kulturní, organizační a zejména ekonomické zdroje, kterými škola, ale i žáci a jejich rodiny disponují. Dle grafu 106 je většina zájmových aktivit poskytována všemi SES skupinami škol, s výjimkou opět přednášek a seminářů s externími hosty a činností umělecko-kulturních, jako je hudební skupina, orchestr či pěvecký sbor, školní divadelní soubor a debatní kroužek, v menší míře pak školní noviny či časopis, které častěji poskytují školy s vyšším průměrným SES. Taktéž spolupráce se zahraničními školami je častěji realizována školami s vyšším SES. Naopak školy s vyšším SES méně často realizují sportovní kroužky a další sportovní aktivity a také méně spolupracují s místními knihovnami, kde převládá zapojení škol s nižším a středním SES. Zatímco převaha škol s nižším a středním SES v případě sportovních aktivit je pravděpodobně způsobena prioritizací činností danou školou a zájmem samotných žáků, ve spolupráci s místními knihovnami můžeme spatřovat i snahu o doplňující vzdělávací činnosti.

GRAF 105 | Procento škol jednotlivých druhů poskytujících danou zájmovou činnost žákům



Zdroj: PISA 2018

GRAF 106 | Podíl škol realizujících danou zájmovou činnost dle SES školy

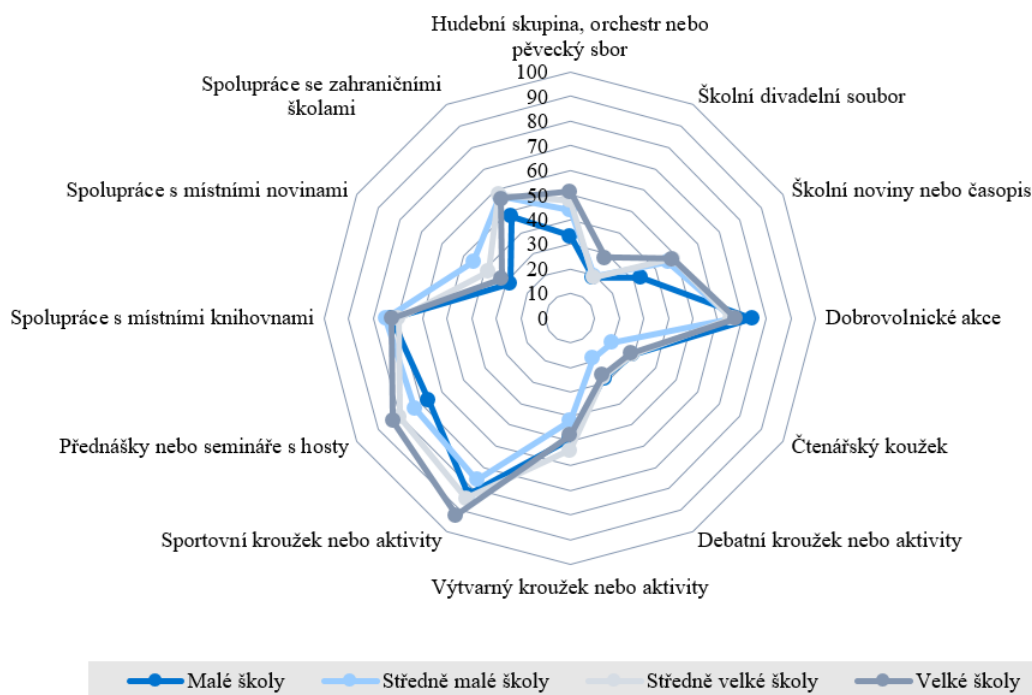


Zdroj: PISA 2018

Určité předpoklady o realizovaných zájmových činnostech směřují k rozdílům dle velikosti školy, přičemž větší školy by vlivem často širších materiálních, kapacitních a organizačních zdrojů měly realizovat širší spektrum zájmových činností, a to i z důvodu potřeby uspokojit větší množství žáků, k čemuž se nehodí

všechny typy zájmových činností. Dle grafu 107 většinu zájmových aktivit realizují ve větší míře než ostatní školy nebo v míře stejné právě školy větší velikosti. Výjimku tvoří spolupráce s místními novinami, kterou realizují častěji školy střední velikosti, a dobrovolnické aktivity, které více realizují školy malé. Rozdíly mezi velikostními typy škol nicméně nejsou markantní.

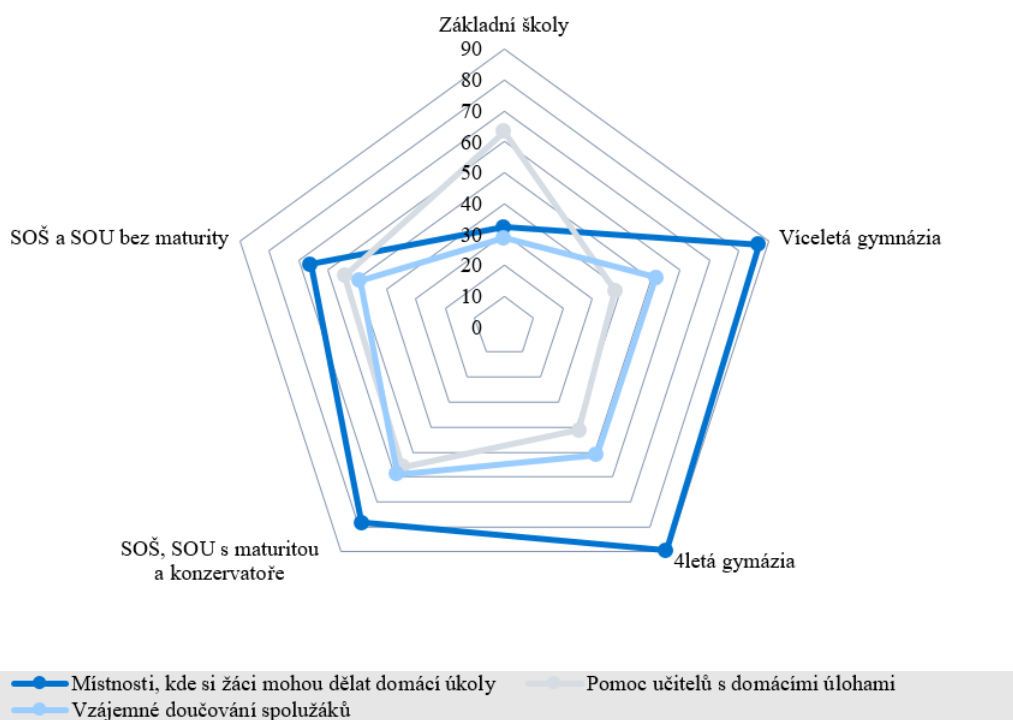
GRAF 107 | Podíl škol realizujících danou zájmovou činnost dle velikosti školy



Zdroj: PISA 2018

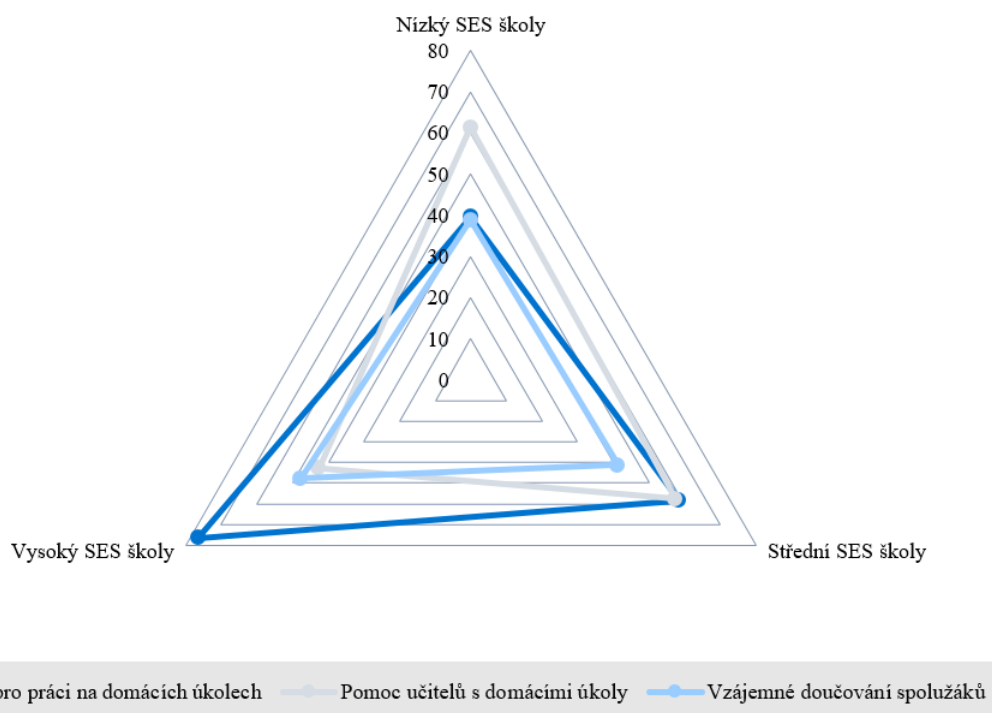
Podstatné rozdíly mezi školami lze spatřit v případě poskytované pomoci žákům s domácími úkoly. Běžnou pomocí škol žákům se zpracováním domácích úkolů je poskytnutí místnosti, kde si mohou žáci úkoly zpracovat před odchodem domů, v době přestávek ve výuce apod. Dle grafu 108 až 90 % všech gymnázií obou typů, 80 % všech SOŠ, SOU a konzervatoří s maturitou a 70 % SOŠ a SOU s nematuritními obory poskytuje žákům takovou místnost. Stejnou místnost ovšem poskytuje žákům pouze asi 30 % základních škol. Zejména pro žáky, kteří mají ztížené domácí podmínky, je taková místnost pro zpracování domácích úkolů významnou pomocí. Základní školy naopak v mnohem větší míře poskytují žákům pomoc učitelů s domácími úkoly (více než 60 %). V nejmenší míře tuto pomoc poskytují gymnázia, kde se může jednat o menší poptávku po této pomoci mezi samotnými žáky. V případě podporování vzájemného doučování žáků (peer-to-peer doučování), které může být často efektivnější než doučování vedené učitelem nebo samostudiem, pouze přibližně čtvrtina základních škol podporuje tento způsob doučování, naopak polovina škol mezi ostatními druhy škol podporuje zavádění tohoto typu doučování.

GRAF 108 | Procentuální podíly škol dle typu poskytované pomoci s domácími úkoly



Zdroj: PISA 2018

GRAF 109 | Procentuální podíly škol dle typu poskytované pomoci s domácími úkoly a SES školy



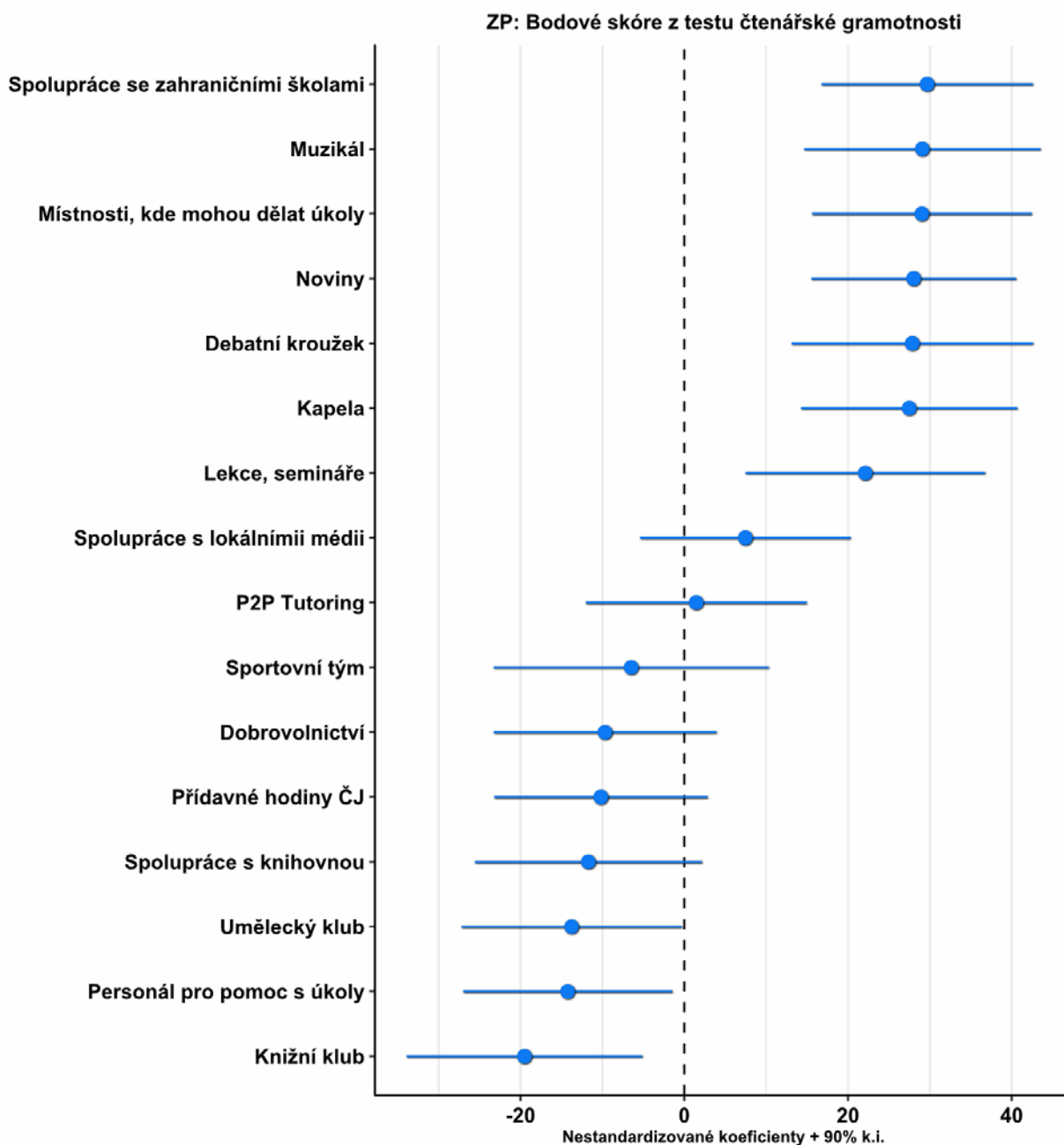
Zdroj: PISA 2018

V grafu 109 jsou prezentována data ohledně výše zmíněných typů pomoci s domácími úkoly v obměně dle SES školy. Školy s vyšším průměrným SES školy v daleko vyšší míře poskytují žákům místnost pro práci na domácích úkolech. Školy s vysokým SES v menší míře poskytují pomoc učitelů s domácími úkoly oproti školám s nízkým a středním SES. To může souviset opět s poptávkou samotných žáků – zatímco žáci na

školách s vyšším SES nepotřebují s domácími úkoly takovou pomoc, na školách s nižším SES je pravděpodobné, že poptávka po učitelské pomoci s vypracováním domácích úkolů bude daleko vyšší.

Kapitola je zakončena exploračním modelem, kde vstupují jednotlivé mimoškolní aktivity zvlášť. Faktory jsou na úrovni školy, tudíž mají i širší interval spolehlivosti. Model obsahuje tradičně všechny kontrolní proměnné základního modelu úvodní kapitoly Základní zjištění. Proměnné jsou na úrovni školy, takže nevíme, jestli daný žák aktivitu vykonává, a nemůžeme tak vztahovat výsledky na žáka (ekologická chyba), ale na školy. Proměnné spíše ukazují to, jak je škola aktivní.

MODEL 10 | Predikce vztahu mezi jednotlivými mimoškolními aktivitami a čtenářskou gramotností

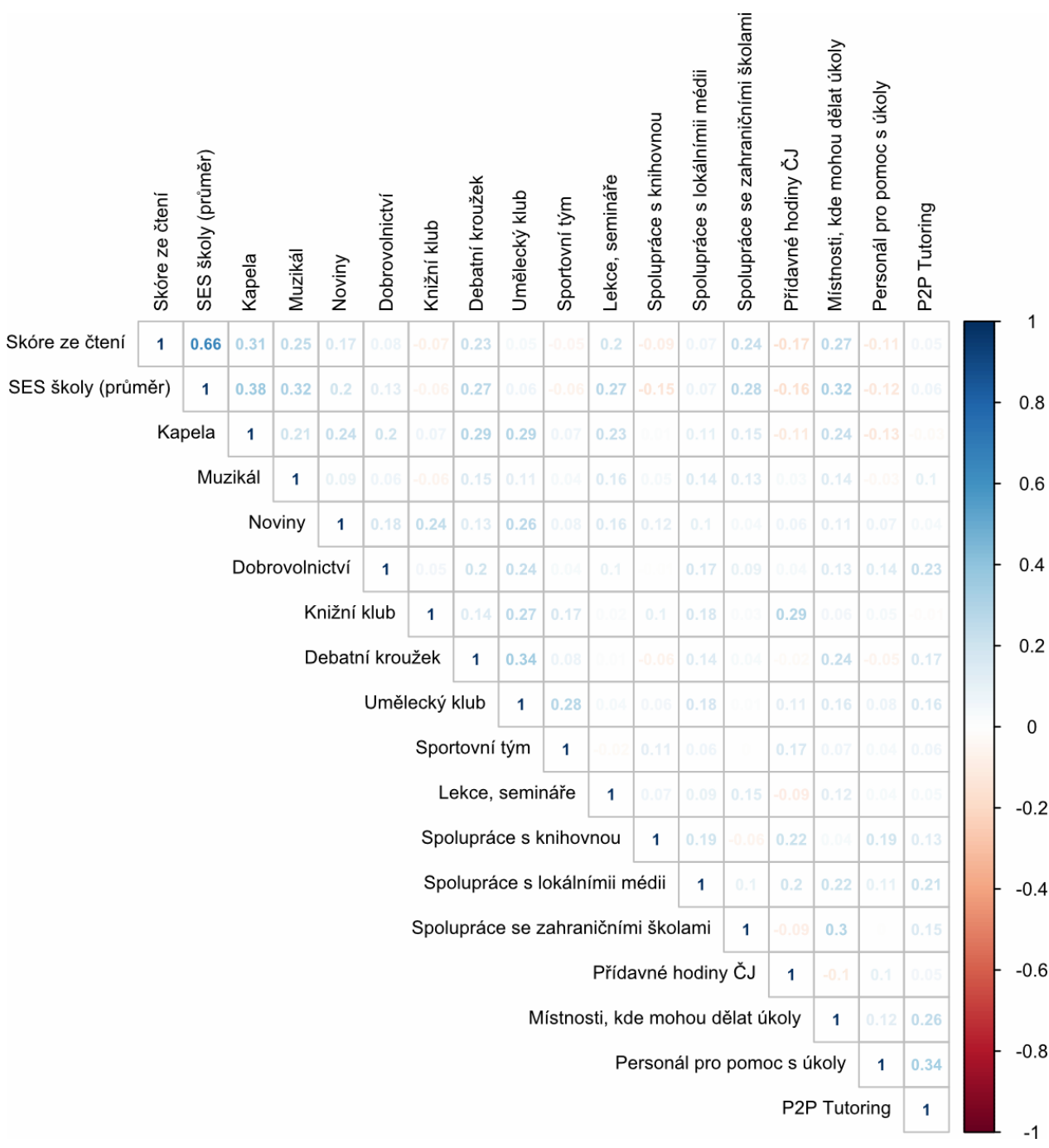


Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Školy s lepšími výsledky jsou ty, kde ředitel uvedl, že škola spolupracuje se zahraničními školami, pořádá muzikály, je vybavena místností pro vypracování úkolů žáky, zapojuje žáky do činnosti ve spolupráci s místními novinami, má debatní kroužek a kapelu. Školy také pořádají další lekce a semináře nad rámec výuky. Naopak pokud má škola personál pro pomoc s úkoly, dosahuje horších výsledků. Opět zde nemůžeme

vyvodit kauzální vztah a spíše školy, které mají slabší žáky, mají i další pomocný personál pro mimoškolní výuku. Negativní korelace je pak s knižním klubem. Protože jsou některé činnosti zkorelované, uvádíme ve schématu 6 i korelační matici (Spearmanův korelační koeficient), která ukazuje párové korelace. Zde je zajímavé to, že školy s vyšším SES provozují častěji tyto činnosti: muzikál, noviny, dobrovolnictví, debatní kroužek, lekce a semináře, spolupracují se zahraničím a mají místnosti pro další výuku. Naopak školy s nižším SES uvádějí častěji spolupráci s knihovnou, mají přídatné hodiny ČJ a personál pro pomoc s úkoly. Je možné, že to je důvodem negativní korelace s výsledky žáků u těchto činnostech. Z korelací tohoto typu je těžké vyvodit závěry, nicméně například podpora debatních kroužků a umělecké činnosti může být cesta, jak pomoci žákům ze znevýhodněných rodin, ale i těm, kteří mají dobré výsledky například v matematice a přírodovědě, nejen ve čtenářské gramotnosti. Tyto činnosti totiž mohou zlepšit dovednosti, které jsou v dnešní době potřebné a které žáci kvůli svému rodinnému prostředí přirozeně v rodině nezískají. Jedná se zejména o schopnost komunikovat, řešit problémy v týmu a umět sdělit srozumitelně svůj názor ostatním.

SCHÉMA 6 | Korelační matice mimoškolních aktivit, průměrného SES školy a průměrného výsledku školy



6

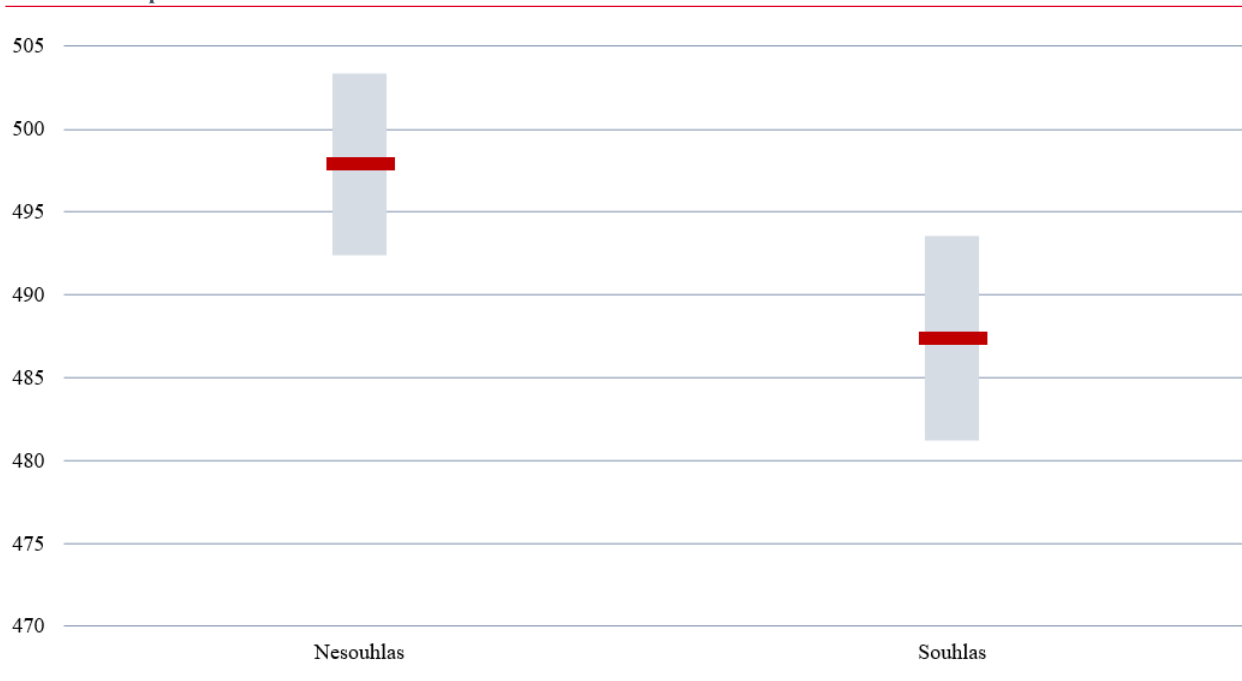
Růstové nastavení mysli

6 RŮSTOVÉ NASTAVENÍ MYSLI

Růstové nastavení mysli spočívá v přesvědčení, že schopnosti, talent a inteligence nejsou vrozené a neměnné, ale naopak se v průběhu času mohou měnit. V rámci šetření PISA 2018 byla žákům pokládána pouze jediná otázka, kterou lze považovat za měřítko růstového nastavení mysli, konkrétně měli uvádět, nakolik souhlasí s tím, že je inteligence něco, co mohou změnit. To potom může souviset s celou řadou dalších faktorů, jako je motivace, sebedůvěra či cílevědomost, na které se sekundární analýza zaměřuje v různých kapitolách.

Graf 110 sleduje průměrné skóre žáků na podkladě souhlasu s výrokem „*tvoje inteligence je něco, co na sobě nemůžeš příliš změnit*“. Pokud si je žák např. vědom své eventuálně nižší inteligence a nemyslí si, že by ji mohl měnit, nemusí to mít přímý důsledek na vzdělávací výsledky, ale může se projevit právě prohloubením nízké sebedůvěry, cílevědomosti apod. Jak je patrné, žáci, kteří s výrokem souhlasí, dosahují průměrně nižšího skóre, ale tento rozdíl není statisticky významný, pohybuje se na hranici standardně používané hranice statistické významnosti.

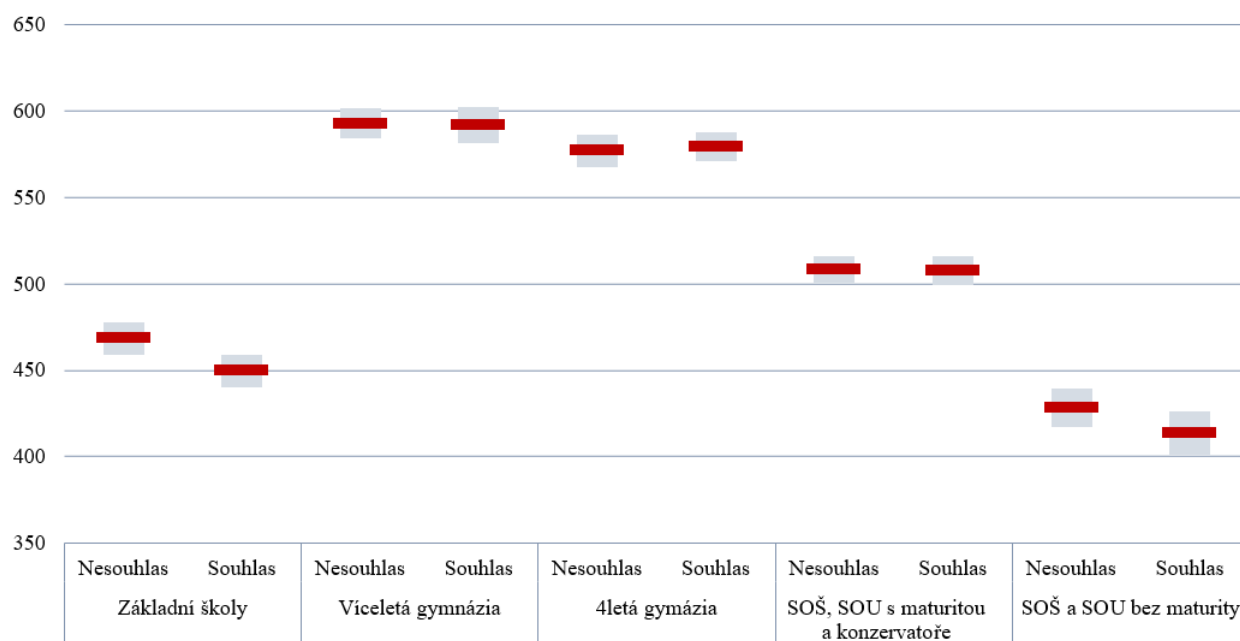
GRAF 110 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle souhlasu žáka s výrokem, že inteligence je něco, co nedokáže příliš změnit



Zdroj: PISA 2018

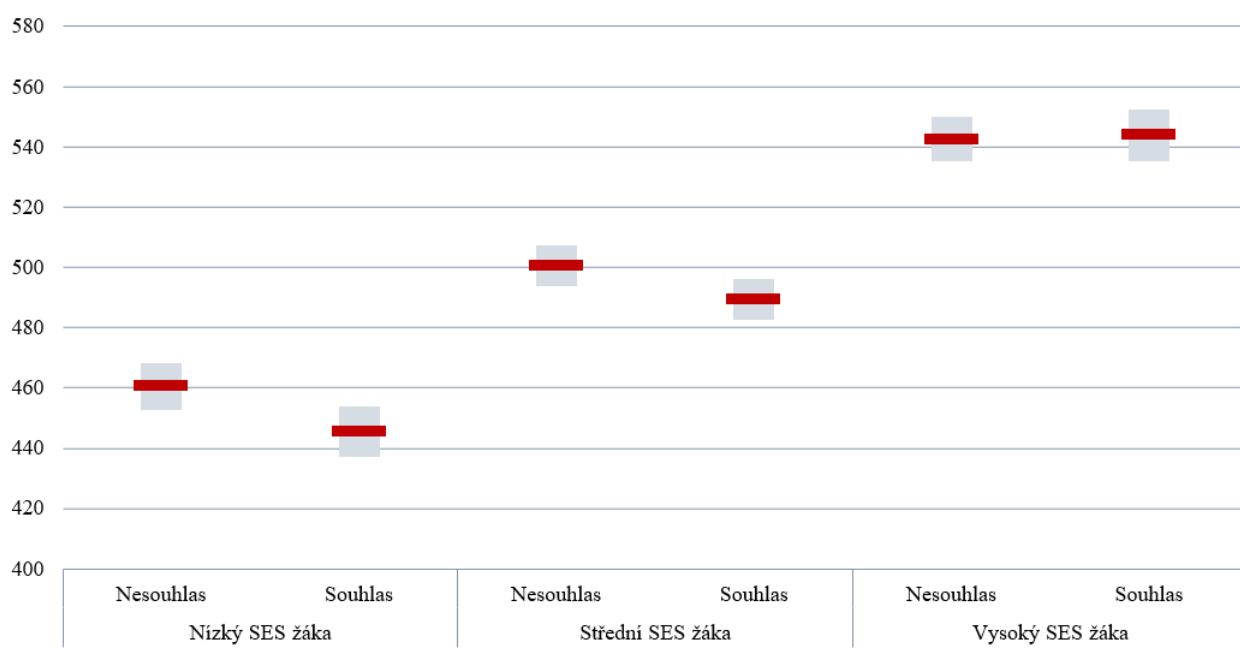
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Podrobnější obrázek o dané problematice poskytne graf 111 sledující souhlas žáků se stejným výrokem dle druhu školy, kterou navštěvují. Pouze v případě žáků základních škol lze zaznamenat statisticky významný rozdíl mezi žáky, kteří s výrokem souhlasí, a žáky, kteří s výrokem nesouhlasí. Obdobný trend je zaznamatelný i v případě žáků nematuritních oborů SOU a SOŠ, zde však není rozdíl statisticky významný.

GRAF 111 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle souhlasu žáka s výrokem, že inteligence je něco, co nedokáže příliš změnit, dle druhu školy

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 112 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle souhlasu žáka s výrokem, že inteligence je něco, co nedokáže příliš změnit, dle SES žáka

Zdroj: PISA 2018

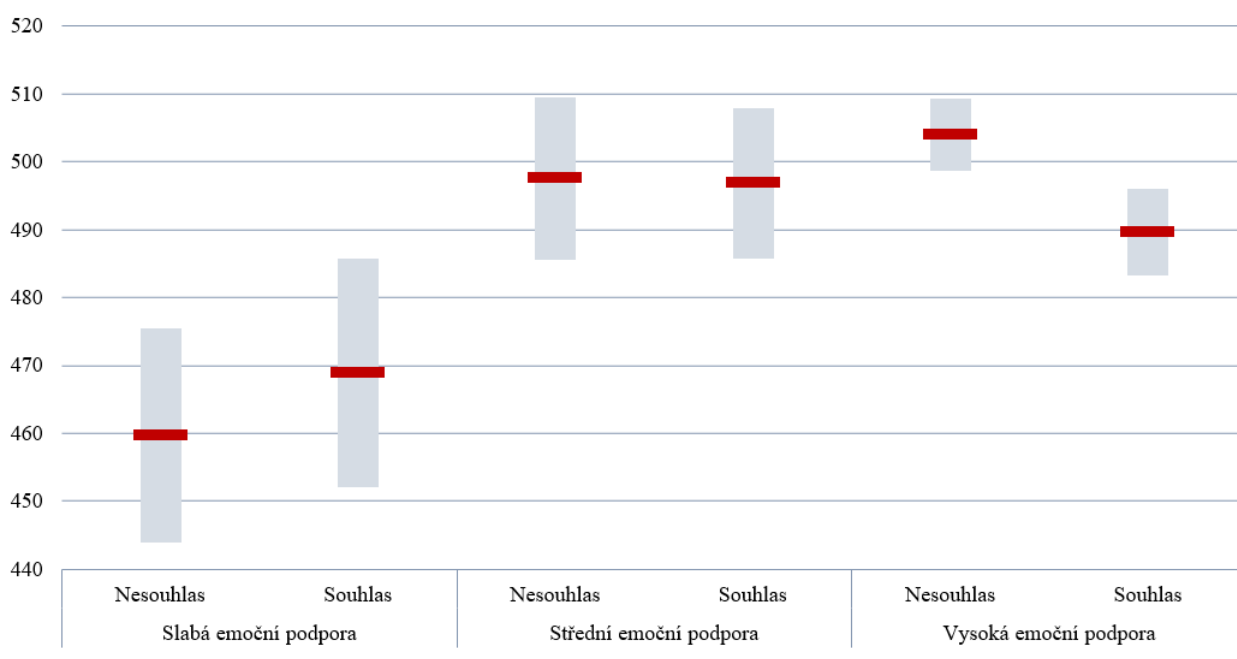
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Subjektivně by se dala rezignace očekávat u žáků s nižším SES, stejně tak negativní efekt z toho plynoucí. Graf 112 sleduje souhlas s tímto výrokem dle úrovně SES žáka. V případě nízkého a středního SES žáka je patrný statisticky významný rozdíl (nebo rozdíly na hranici statistické významnosti), kdy žáci souhlasící s výrokem, že svou inteligenci nedokážou změnit, dosahují nižšího průměrného skóre než žáci, kteří s uvedeným výrokem nesouhlasí. V případě žáků s vyšším SES není pozorovatelný žádný statisticky významný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami žáků, pravděpodobně proto, že souhlas či nesouhlas s výrokem nehraje

takovou roli při existenci jiných významných faktorů, které dokážou eventuální negativní efekt kompenzovat. Prakticky totožný průběh dat lze spatřit v případě obměny proměnné SES žáka za SES školy. V tomto případě nicméně nejsou nalezené rozdíly statisticky významné ani u jedné SES skupiny škol.

Zajímavý úkaz je pozorován v případě kombinace souhlasu s výše uvedeným výrokem a emoční podporou žáka ze strany rodičů. Žáci, kteří disponují alespoň střední emoční podporou rodičů, jsou zároveň ti, kteří dosahují vyšší skóre čtenářské gramotnosti. V případě vysoké emoční podpory však ti žáci, kteří mají pocit, že svou inteligenci nejsou schopni jakýmkoli způsobem ovlivnit, dosahují nižší skóre než žáci, kteří s tímto výrokiem nesouhlasí. Zřejmě se jedná o jistý synergický efekt emoční podpory rodičů a individuálního růstového nastavení mysli. Pro vyvození závěrů je ovšem nutné tento předpoklad dále zkoumat.

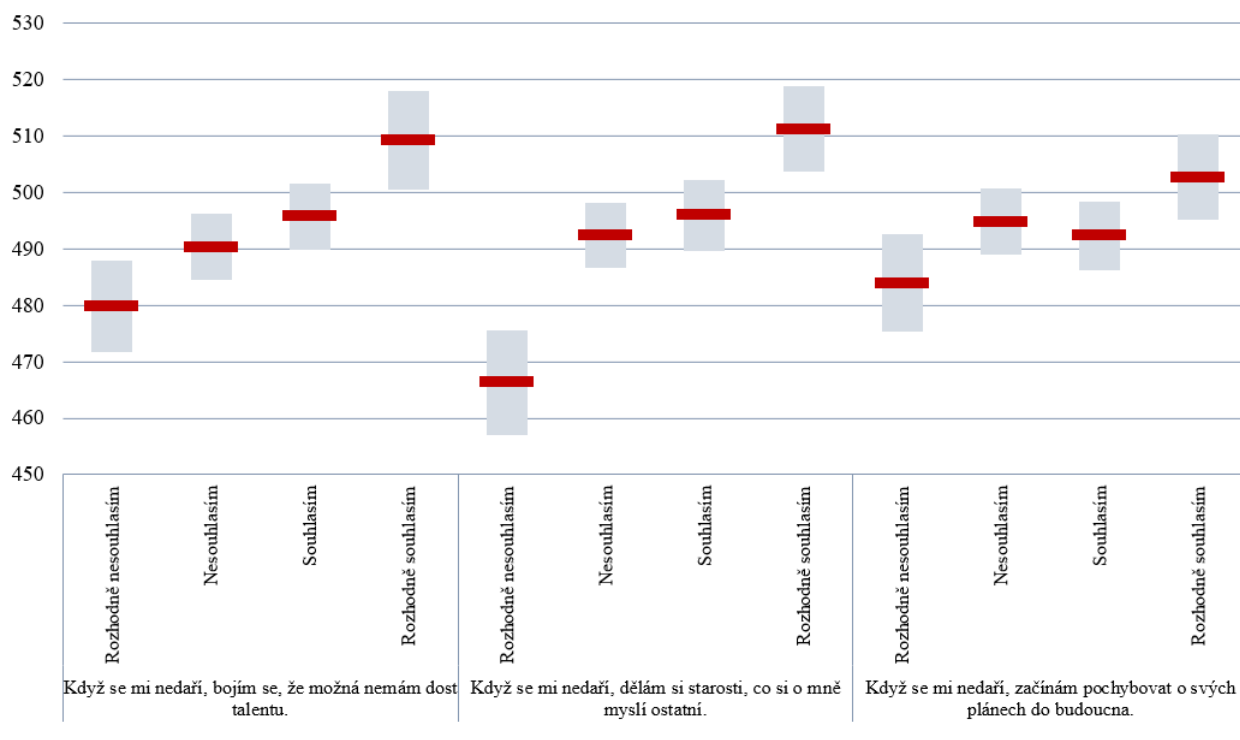
GRAF 113 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle souhlasu žáka s výrokiem, že inteligence je něco, co nedokáže příliš změnit, dle míry emoční podpory rodičů



Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Růstové nastavení mysli nemusí bohužel nutně znamenat pozitivní přístup. Z praxe známe situace, kdy jedním z impulzů k růstu je buď nepříjemná zkušenost, nebo strach ze selhání, které by žáka dostalo do nepříjemné situace. Ačkoli toto nelze doporučit jako opatření, protože strach žáků často vychází spíše z rodinné výchovy než z cíleného působení učitele, graf 114 dokládá, že žáci, kteří se obávají selhání, dosahují lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti než žáci, kteří se selhání nebojí. Strach ze selhání a touha uspět pravděpodobně působí jako významný motivační faktor testovaných žáků. Pro názornost byla škála ponechána nere kódovaná do širších kategorií. Žáci, kteří se obávají, že nemají dostatek talentu nebo se bojí reakce svého okolí na jejich selhání, dosahují statisticky významně vyššího skóre čtenářské gramotnosti než žáci, kteří tyto obavy nemají. Motivace studentů může být pravděpodobně a do jisté míry posílena úpravou vzdělávacího systému v tom směru, aby za selhání hrozily významnější sankce, než je tomu doposud. V takovém případě je ovšem pravděpodobné, že dojde k rozevření rozdílů mezi žáky motivovanými a nemotivovanými, resp. žáky apatickými, pro které podobný přístup zpravidla nebývá vhodným řešením. Je třeba zvažovat řadu kontextuálních faktorů, které mohou napovědět, za jakých situací je vhodné uplatnit pozitivní motivaci a za jakých podmínek může kýžený efekt přinést motivace strachem.

GRAF 114 | Průměrné skóre čtenářské gramotnosti dle míry souhlasu s výroky

Zdroj: PISA 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

A large, hollow number '7' is positioned on the right side of the page. To its left, a long, solid grey horizontal bar extends across the page. To its right, a shorter, solid grey horizontal bar is visible.

7

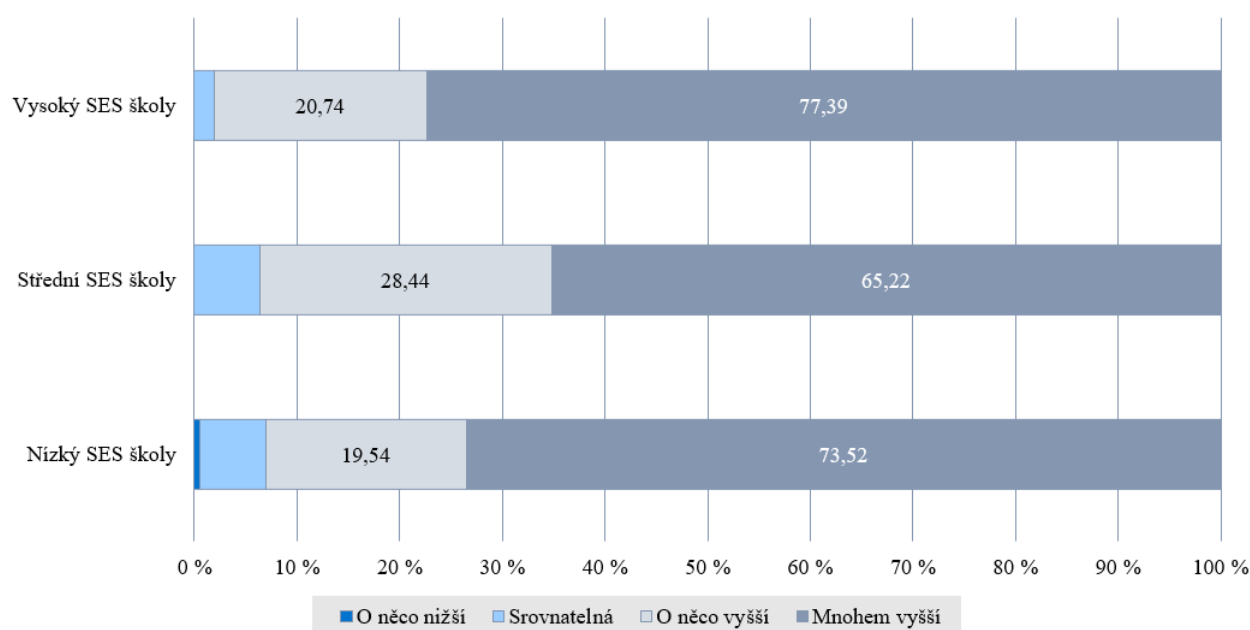
Distanční vzdělávání

7 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

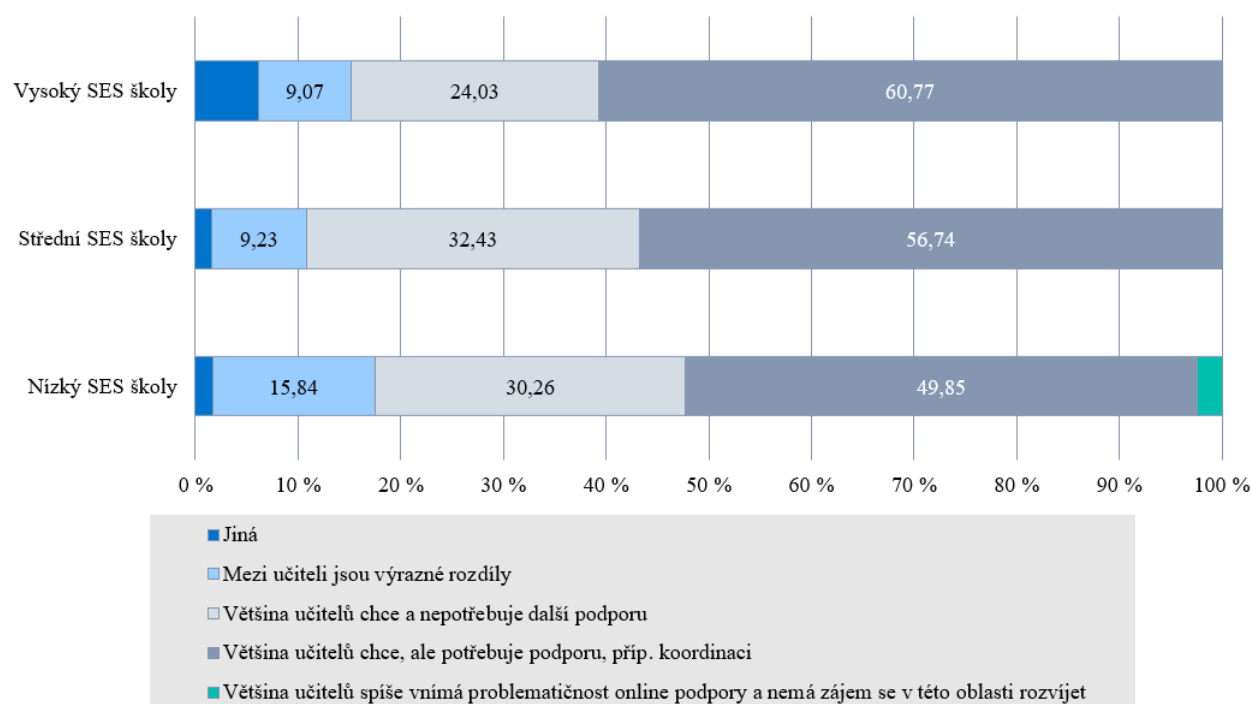
Koronavirová pandemie pokračující v období, kdy byla zpracovávána tato zpráva, postavila před školy celou řadu výzev a vedla Českou školní inspekci k realizaci tematického šetření problematických aspektů distančního vzdělávání, jehož závěry byly publikovány v tematické zprávě. Odpovědi ředitelů škol bylo možné propojit s daty šetření PISA 2018, avšak pouze na úrovni školy a v odlišném časovém okamžiku (rozdíl cca 2 roky). Pro potřeby této kapitoly proto při třídění dat nepracujeme s výsledky žáků, ale pouze s průměrným socioekonomickým statusem školy, který je možné považovat v čase za relativně stabilní a neočekává se, že by se struktura školy dle SES žáků, kteří ji navštěvují, v krátkém časovém období proměnil napříč SES skupinami škol. Cílem kapitoly je pouhé doplnění informací tematické zprávy u některých otázek pomocí diferenciací dat dle SES školy. Data pocházejí pouze z telefonických rozhovorů s řediteli škol, při vyvozování závěrů je proto nutné pracovat s velkou dávkou obezřetnosti a výsledky šetření za orientační v oblasti, která dříve nebyla ze strany ČŠI obsáhleji zkoumána.

Graf 115 sleduje vyjádření ředitelů škol ohledně náročnosti/pracnosti zajištění distanční výuky během koronavirové pandemie, tříděné dle SES školy. Naprostá většina žáků zapojených do testování PISA 2018 navštěvuje školy, ve kterých ředitelé označili náročnost distanční výuky za mnohem vyšší ve srovnání se standardně zajišťovanou výukou. Přibližně pětina až čtvrtina žáků navštěvuje školy, kde distanční výuku označili za o něco vyšší. Pouze minimum žáků navštěvuje školy, kde distanční výuku označili za srovnatelnou. Toto se týká spíše škol se středním a vyšším průměrným SES. Pouze mizivé procento žáků pak navštěvuje školy, jejichž ředitelé označili distanční výuku jako o něco méně náročnou než výuku běžnou. Je zřejmé, že bez ohledu na SES školy (a z toho vyplývající kompetence žáků, ICT vybavenost apod.) nehraje při zajištění distanční výuky její náročnost podstatnou roli. Situace je náročná pro naprostou většinu škol a týká se naprosté většiny žáků.

Následující graf sleduje podíly žáků dle prohlášení ředitelů ohledně ochoty učitelů zajišťovat realizaci distanční výuky. Zde poněkud překvapivě převažuje podíl žáků, kteří navštěvují školy se středním a nižším SES, z pohledu ochoty učitelů zajišťovat distanční výuku, aniž by potřebovali jakoukoli podporu, oproti žákům navštěvujícím školy s vyšším SES. Naopak nejvyšší podíl žáků dochází na školy s vyšším SES, které prohlásily, že většina učitelů chce realizovat distanční výuku, ale potřebuje určitou podporu nebo koordinaci. Pouze v případě žáků ze škol s nižším SES můžeme zaznamenat menší procento těch, jejichž školy označily distanční výuku za problematickou a projevily malou ochotu tuto výuku realizovat a dále se v ní rozvíjet.

GRAF 115 | Podíl žáků dle vyjádření ředitelů škol ohledně náročnosti distanční výuky

Zdroj: Tematické šetření ČŠI k distančnímu vzdělávání; PISA 2018

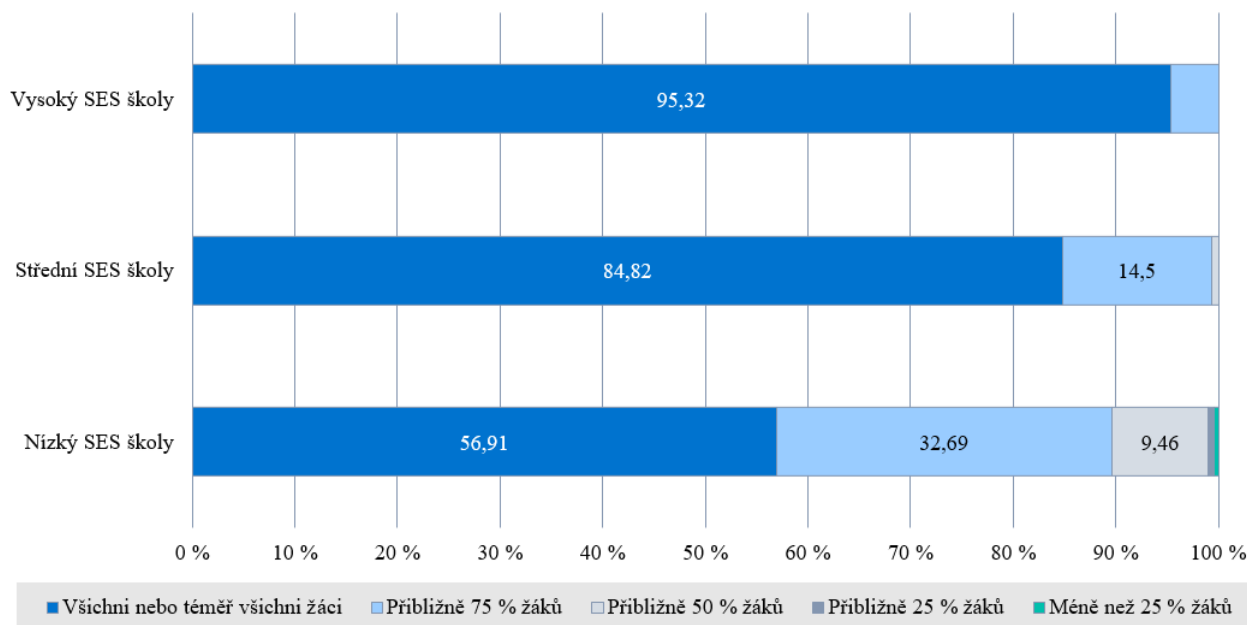
GRAF 116 | Podíly žáků dle prohlášení ředitelů škol ohledně ochoty učitelů zajistit distanční výuku, tříděno dle SES školy

Zdroj: Tematické šetření ČŠI k distančnímu vzdělávání; PISA 2018

Tematické šetření distančního vzdělávání se dotazovalo taktéž na odhad podílu žáků, kteří v rámci distančního vzdělávání aktivně komunikují se školou. Obdobná šetření např. neziskových organizací poukázala na problematické zajištění výuky za situace, kdy významné procento žáků školy se školou nijakým způsobem nekomunikuje a nemůže tak být zajištěna adekvátní výuka. Dle grafu 117 jsou patrné velmi výrazné rozdíly mezi podíly žáků navštěvujících školy s různou úrovní průměrného školního SES. Více než 95 % žáků navštěvuje školy s vyšším SES, které uvedly, že všichni nebo téměř všichni žáci se školou komunikují.

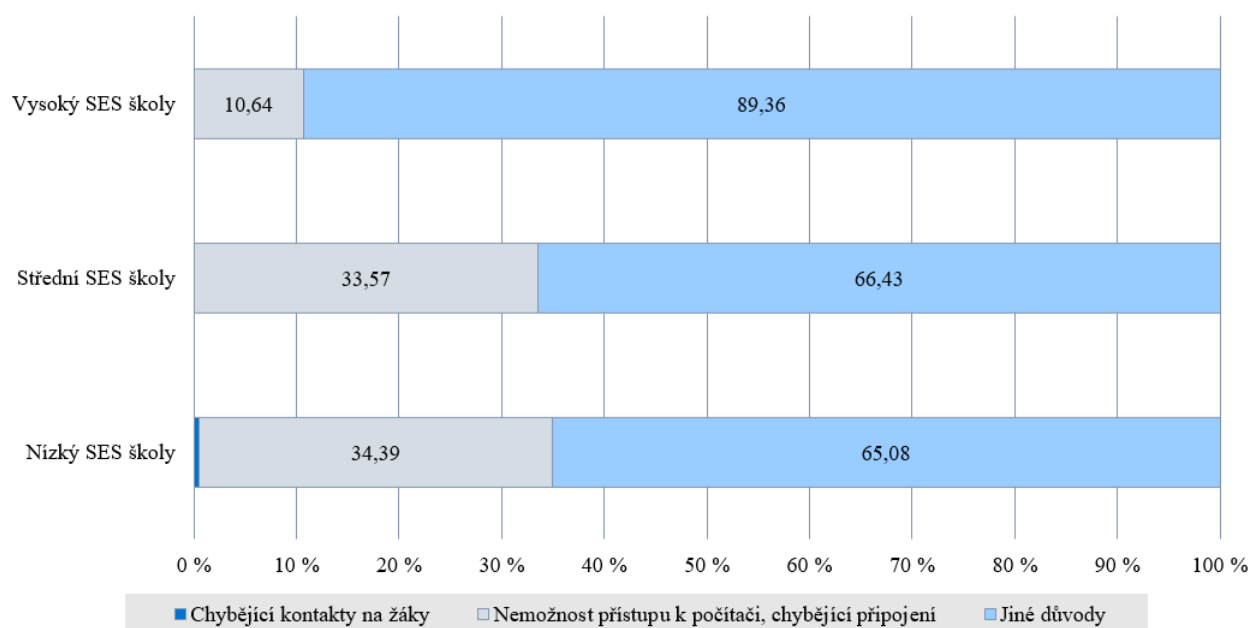
S klesajícím SES školy klesá i podíl žáků, kteří aktivně se školou komunikují. V případě žáků navštěvujících školy s nižším SES téměř třetina navštěvuje takovou školu, kde ředitelé uvádějí aktivitu 75 % žáků, necelá desetina pak školy, které uvedly aktivitu přibližně 50 % žáků. Pouze v případě škol s nižším SES se také vyskytují případy, kdy aktivně se školou komunikuje méně než 50 % žáků.

GRAF 117 | Podíly žáků dle prohlášení ředitelů ohledně procenta žáků aktivně komunikujících v rámci distančního vzdělávání, tříděno dle průměrného SES školy



Zdroj: Tematické šetření ČŠI k distančnímu vzdělávání; PISA 2018

Tematické šetření ČŠI se dotazovalo taktéž na důvody, proč se s žáky nedaří navázat kontakt. Přibližně třetina žáků škol s nízkým a středním SES dochází do škol, které jako důvod uvedly nemožnost přístupu k počítači nebo chybějící připojení, na což poukazovala i obdobná provedená šetření. Pouze přibližně desetina žáků škol s vyšším SES bojuje se stejným problémem. Chybějící vybavení proto výrazně narušuje průběh výuky, pokud je realizována distančně. Většina žáků napříč SES skupinami škol ovšem dochází do škol, jejichž ředitelé uváděli jiné důvody.

GRAF 118 | Podíly žáků dle prohlášení ředitelů ohledně důvodů nekomunikace žáků se školou, tříděno dle SES školy

Zdroj: Tematické šetření ČŠI k distančnímu vzdělávání; PISA 2018

Zajímavý obrázek poskytnou odpovědi ředitelů na otázku, co by školy reálně potřebovaly k tomu, aby se jim distanční vzdělávání realizovalo snadněji. Dle grafu typu wordcloud omezeného na 100 slov, který udává četnost výskytu daného slova (s provedením lemmatizace – sloučena slova se stejným kořenem) ve výpovědích ředitelů všech dotazovaných škol (nad rámec šetření PISA), je zcela zřejmé, že klíčovým prvkem pro snadnější realizaci distančního vzdělávání je vybavení – pro potřeby této sekundární analýzy nebylo specifikováno, zda se jedná o vybavení škol, nebo žáků, ale je vysoce pravděpodobné, že obojí. Ze struktury schématu slov lze vyzorovat významnější pozici označení techniky, připojení, digitálních nástrojů aj. Nejvýznamnější překážkou při realizaci distanční výuky je velmi pravděpodobně vybavení škol a hlavně dostupnost vybavení samotných žáků, dle výše prezentovaných grafů s převahou žáků škol se středním a nižším SES, spolu s problémy s internetovým připojením a dalšími technickými problémy.



Literatura

LITERATURA

Anderson, Lorin W. 2002. “Balancing Breadth and Depth of Content Coverage: Taking Advantage of the Opportunities Provided by Smaller Classes.” In Jeremy D. Finn, Margaret C. Wang (eds.). *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.

Aronson, Joshua, Carrie B. Fried, Catherine Good. 2002. “Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence.” *Journal of Experimental Social Psychology* 38: 113–125.

Becta. 2009a. *Harnessing Technology: Schools Survey 2009*. Coventry: Becta.

Becta. 2009b. *Harnessing Technology Review 2009: The Role of Technology in Education and Skills*. Coventry: Becta.

Blossfeld, Hans-Peter, Yossi Shavit. 1993. “Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries.” In Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality*. Boulder, CO: Westview Press.

Boaler, Jo. 2013. “Ability and Mathematics: the mindset revolution that is reshaping education.” *Forum* 55 (1): 143–152.

Burrill, Gail, Jacquine Allison, Glenda Breaux, Signe Kastberg, Keith Leatham, Wendy Sanchez. 2002. *Handheld Graphing Technology in Secondary School Mathematics: Research Findings and Implications for Classroom Practice*. Dallas, TX: Texas Instruments.

Cihlář, Jiří. 2008. „Využití ICT ve výuce matematiky.“ In Nad'a Stehlíková. (ed.). *Jak učit matematice žáky ve věku 11–15 let*. Plzeň: Vydavatelství servis.

Claro, Susana, David Paunesku, Carol S. Dweck. 2016. “Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement.” *Proceedings of the National Academy of Sciences* 113 (31): 8664–8668.

Česká školní inspekce. 2016. *Žáci a ICT – Sekundární analýza výsledků šetření ICILS 2013 a PISA 2012*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2020. *Tematická zpráva – zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2021. *Sekundární analýza – podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnání*. Praha: ČŠI.

Dvořák, Dominik, Jana Straková. 2016. „Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012.“ *Pedagogika* 66 (2): 206–229.

Dweck, Carol S. 2006. *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine Books.

Eccles, Jacquelynne S., Bonnie L. Barber, Margaret Stone, James Hunt. 2003. “Extracurricular activities and adolescent development.” *Journal of social issues* 59 (4): 865–889.

Finn, Jeremy. D., Margaret C. Wang (eds.). 2002. *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.

Fletcher, Anne C., Pamela Nickerson, Kristie L. Wright. 2003. “Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being.” *Journal of Community Psychology* 31 (6): 641–659.

Fuchs, Thomas, Ludger Woessmann. 2004. *Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School*. Munich: CESifo.

Gelman, Andrew, Hill, Jennifer. 2006. *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gelman, Andrew, Hill, Jennifer, Vehtari, Aki. 2020. *Regression and Other Stories*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gibb, Sheree J., David M. Fergusson, L. John Horwood. 2008. "Gender Differences in Educational Achievement to Age 25." *Australian Journal of Education* 52 (1): 63–80.
- Giedd, Jay N., Matcheri Keshavan, Tomas Paus. 2008. "Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence?" *Nature Reviews Neuroscience* 9 (12): 947–957.
- Good, Catherine, Joshua Aronson, Michael Inzlich. 2003. "Improving Adolescents' Standardized Test Performance: an intervention to reduce the effects of stereotype threat." *Applied Developmental Psychology* 24: 645–662.
- Graue, Elizabeth, Kelly Hatch, Kalpana Rao, Denise Oen. 2007. "The Wisdom of Class-Size Reduction." *American Educational Research Journal* 44 (3): 670–700.
- Hadj-Mousová, Zuzana. 2012. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Havlík, Radomír, Věra Halászová, Jiří Prokop. 1996. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hein, Vello, Francis Ries, Francisco Pires Vega, Agnese Caune, Judit Hesteráné Ekler, Arunas Emeljanovas, Irena Valantiniene. 2012. "The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers." *Journal of Sports Science and Medicine* 11: 123–130.
- Helus, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hofbauer, Břetislav. 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- Hrabal, Vladimír. 1992. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata 2*. Praha: Karolinum.
- Husén, Torsten, Albert Tuijnman, Wilfred D. Halls. 1992. *Schooling in Modern European Society: A Report of the Academia Europaea*. Oxford: Pergamon Press.
- Chandra, Vinesh, Margaret Lloyd. 2008. "The Methodological Nettle: ICT and Student Achievement." *British Journal of Educational Technology* 39 (6): 1087–1098.
- Choi, A. 2018. "Emotional well-being of children and adolescents: recent trends and relevant factors." *OECD education working papers No. 169*. Paris: OECD Publishing.
- Kadijevich, Djordje. 2015. "A Dataset from TIMSS to Examine the Relationship Between Computer Use and Mathematics Achievement." *British Journal of Educational Technology* 46 (5): 984–987.
- Kastberg, Signe, Keith Leatham. 2005. "Research on Graphing Calculators at the Secondary Level: Implications for Mathematics Teacher Education." *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 5 (1): 25–37.
- Kekule, Martina, Vojtěch Žák. 2009. „Mají dívky a chlapci rozdílné postoje k fyzice a zájem o ni? Co s tím?“ *Pedagogická orientace* 19 (3): 65–88.
- Kocabas, Ibrahim. 2009. "The Effects of Sources of Motivation on Teachers' Motivation Levels." *Education* 129 (4): 724–733.
- Kohoutek, Rudolf. 2002. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o.
- Korbel, Václav, Michal Paulus. 2017. "Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?" Prague: CERGE-EI.
- Korte, Werner B., Tobias Husing. 2006. *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. Bonn: Empirica.
- Lašek, Jan. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lazear, Edward. 1999. "Educational Production." Working Paper No. 7349. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.

- Liu, Xiufeng. 2004. *Socio-Cultural Context for Online Learning: A Case Study Viewed from Activity Theory Perspective*. Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology Conference, Chicago, IL.
- Livingstone, Sonia. 2012. "Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education." *Oxford Review of Education* 38 (1): 9–24.
- Lokšová, Irena, Josef Lokša. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Marjoribanks, Kevin. 1979. *Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Marjoribanks, Kevin. 2002. *Family and School Capital: Towards a Context Theory of Students' School Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Matějů, Petr, Michael L. Smith. 2014. "Are Boys That Bad? Gender Gaps in Measured Skills, Grades and Aspirations in Czech Elementary Schools." *British Journal of Sociology of Education* 36 (6): 871–895.
- Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Albert E. Beaton, Eugenio J. Gonzalez, Kelvin D. Gregory, Robert A. Garden, et al. 2000. *TIMSS 1999: International Mathematics Report. Findings from IEA's Report of the Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade*. Boston, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Nocar, David. 2003. "ICT ve výuce matematiky." *Department of Mathematics Report Series* 11.
- Noel, Sylvain, Patrice de Broucker. 2001. "Intergenerational Inequities: A Comparative Analysis of the Influence of Parents' Educational Background on Length of Schooling and Literacy Skills." In Walo Hutmacher, Douglas Cochrane, Norberto Bottani (eds.). *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- OECD. 2015. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Park, Nansook. 2004. "The role of subjective well-being in positive youth development." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591 (1): 25–39.
- Pavelková, Isabella, Katerina Hrabal, Vladimír Hrabal. 2010. „Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků.“ *Pedagogika* 60 (3–4): 292–302.
- Pelletier, Luc G., Louise Legault, Chantal Séguin-Lévesque. 2002. "Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors." *Journal of Educational Psychology* 94 (1): 186–196.
- Perry, Laura, Andrew McConney. 2010. "Does the SES of the School Matter? An Examination of Socio-economic Status and Student Achievement Using PISA 2003." *Teachers College Record Volume* 112 (4): 1137–1162.
- Průcha, Jan. 2002. „Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření.“ *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U7*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Reynolds, David, Dave Treharne, Helen Tripp. 2003. "ICT – the Hopes and Reality." *British Journal of Educational Technology* 34 (2): 151–167.
- Robová, Jarmila. 2012. „Výzkumy vlivu některých typů technologií na vědomosti a dovednosti žáků v matematice.“ *Scientia in educatione* 3 (2): 79–106.
- Roth, Guy, Avi Assor, Yaniv Kanat-Maymon, Haya Kaplan. 2007. "Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning." *Journal of Educational Psychology* 99 (4): 761–774.
- Ruus, Viive-Riina, Marika Veisson, Mare Leino, Loone Ots, Linda Pallas, Ene-Silvia Sarv, Anneli Veisson. 2007. "Student's Well-being, Coping, Academic Success, and School Climate." *Social Behaviour and Personality* 35 (7): 919–936.

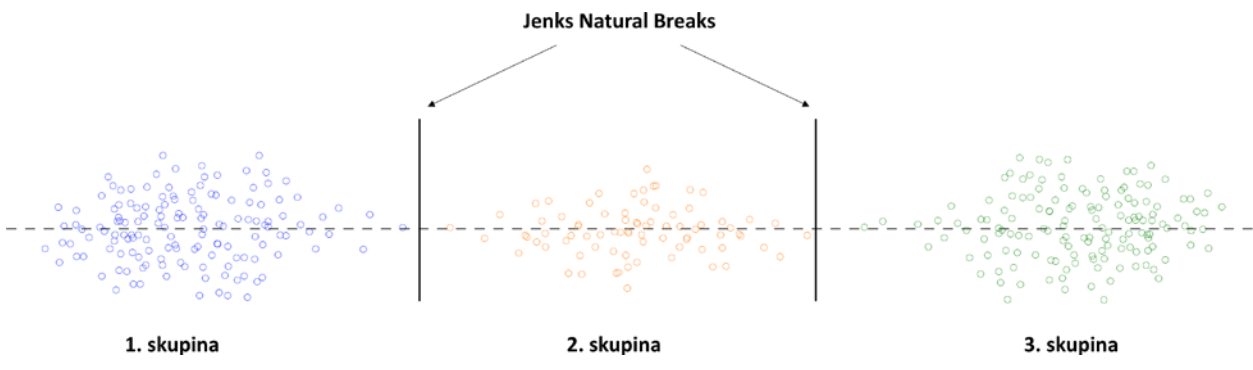
- Sheard, Mary, Jebar Ahmed. 2007. *Engaging the ,Xbox gGeneration of Learners' in Higher Education*. Huddersfield: University of Huddersfield, School of Education and Professional Development.
- Shu, Hua a kol. 2002. "The role of home-literacy environment in learning to read Chinese." Pp. 207–224 in Li, Gaffney, Packard (eds.). *Chinese children's reading acquisition: Theoretical and pedagogical issues*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Sirin, Selcuk R. 2005. "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research." *Review of Educational Research* 75 (3): 417–453.
- Slaměnik, Ivan, Jozef Výrost. 1997. *Sociální psychologie*. Praha: ISV.
- Smetáčková, Irena. 2013. „Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců?“ *Pedagogická orientace* 23 (5): 717–733.
- Straková, Jana. 2007. "The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic." *Czech Sociological Review* 43 (3): 589–610.
- Straková, Jana. 2010. „Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000.“ *Pedagogika* (60): 21–37.
- Straková, Jana. 2010. "Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů / The Value-Added of Studying at Multi-year Gymnasias in the Light of Available Data Sources." *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* (46): 187–210.
- Straková, Jana, Jaroslava Simonová. 2015. "Beliefs of Czech teachers as a prerequisite for effective teaching." *Studia pedagogica* 20 (4): 53–70.
- Šmídová, Iva, Klára Janoušková, Tomáš Katrňák. 2008. „Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému.“ *Sociologický časopis* 44 (1): 23–54.
- Torppa, Minna a kol. 2007. "Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia." *Scientific Studies of Reading* 11: 73–103.
- Underwood, Jean. 2004. "Research into Information and Communications Technologies: Where Now?" *Technology, Pedagogy and Education* 13 (2): 135–145.
- Wellington, Jerry. 2005. "Has ICT Come of Age? Recurring Debates on the Role in Education, 1982–2004." *Research in Science & Technological Education* 23 (1): 25–39.
- Willms, Douglas J. 1999. "Quality and Inequality in Children's Literacy: The Effects on Families, Schools, and Communities." In Daniel P. Keating, Clyde Hertzman (eds.). *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics*. New York: Guilford Press.



Příloha

PŘÍLOHA 1

Princip fungování metody Jenks Natural Breaks použité pro kategorizaci dat na kardinální škále konstruovaných indexů



Zdroj: Autoři

Poznámka: Odchylky v ose Y jen pro názornost.

VYSVĚTLENÍ VYBRANÝCH POJMŮ

PROMĚNNÁ

Jako proměnné označujeme koncepty, které mohou nabývat různých hodnot. V kontextu předložené zprávy můžeme identifikovat několik proměnných. Zaprvé jimi jsou závislé proměnné, jedná se o takové proměnné, jejichž hodnotu se snažíme vysvětlit. Primární závislou proměnnou je v této zprávě výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti. Druhým typem jsou nezávislé proměnné, tedy takové, pomocí nichž se hodnotu závislé proměnné snažíme vysvětlit, např. socioekonomický status žáka či jeho motivace (případně kombinace vícero proměnných).

KORELACE A KAUZALITA

Termínem korelace nazýváme takový jev, u něž pozorujeme vzájemný růst, respektive pokles ve vztahu mezi dvěma proměnnými. Korelační analýzou poté zjišťujeme, jak silně tento růst, případně pokles hodnoty první proměnné souvisí s růstem, případně poklesem hodnoty druhé proměnné.

V rámci předložené zprávy je korelační analýza použita především pro zachycení vztahů mezi výsledkem žáka v testu a jednou z jeho charakteristik. Například si klademe otázku, zda výsledek testu žáka souvisí s jeho socioekonomickým statutem (viz první část této zprávy – Základní zjištění). V interpretaci takto nalezeného vztahu musíme být obzvláště opatrní a nesměřovat ke kauzálnímu vysvětlení, kterého nelze metodologicky dosáhnout na základě srovnání napříč jednotkami. Pokud se budeme držet výše uvedeného vztahu, z provedených analýz je patrné, že žákem dosažený výsledek z testu pozitivně souvisí s jeho socioekonomickým statutem. Čím vyšší hodnotu socioekonomického statusu žák má, tím vyššího bodového skóre v testu dosáhl. Ač jsme prokázali existenci takového vztahu, nemůžeme socioekonomický status označit za příčinu a hodnotu dosaženého skóre za následek.

STATISTICKÁ VÝZNAMNOST

Protože je provedení plošného šetření z hlediska technického i finančního velmi komplikované, bylo mezinárodní šetření PISA provedeno na omezeném počtu učitelů. Ve zprávě tak pracujeme s výběrovým souborem, který je však reprezentativní vůči základnímu souboru (tedy populaci učitelů, tak jak byla pro dané mezinárodní šetření definována).

Statistická významnost (vyjádřena p -hodnotou) odráží pravděpodobnost výskytu spočtené hodnoty testovací statistiky při platnosti nulové hypotézy. Ta většinou hovoří u nulovém efektu, např. že rozdíl mezi průměry dvou skupin neexistuje (nemůžeme vyloučit, že nenastal pouze v důsledku tzv. náhodné výběrové chyby). P -hodnoty nám pak mohou napovědět, zda lze výsledky z výběrového souboru zobecnit na základní soubor na námi zvolené hladině významnosti (standardně používáme hladinu významnosti alfa 0,05; v regresních

modelech pak alfa 0,1). Tuto informaci musíme mít na paměti zejména v případech, kdy interpretujeme nalezené vztahy mezi proměnnými.

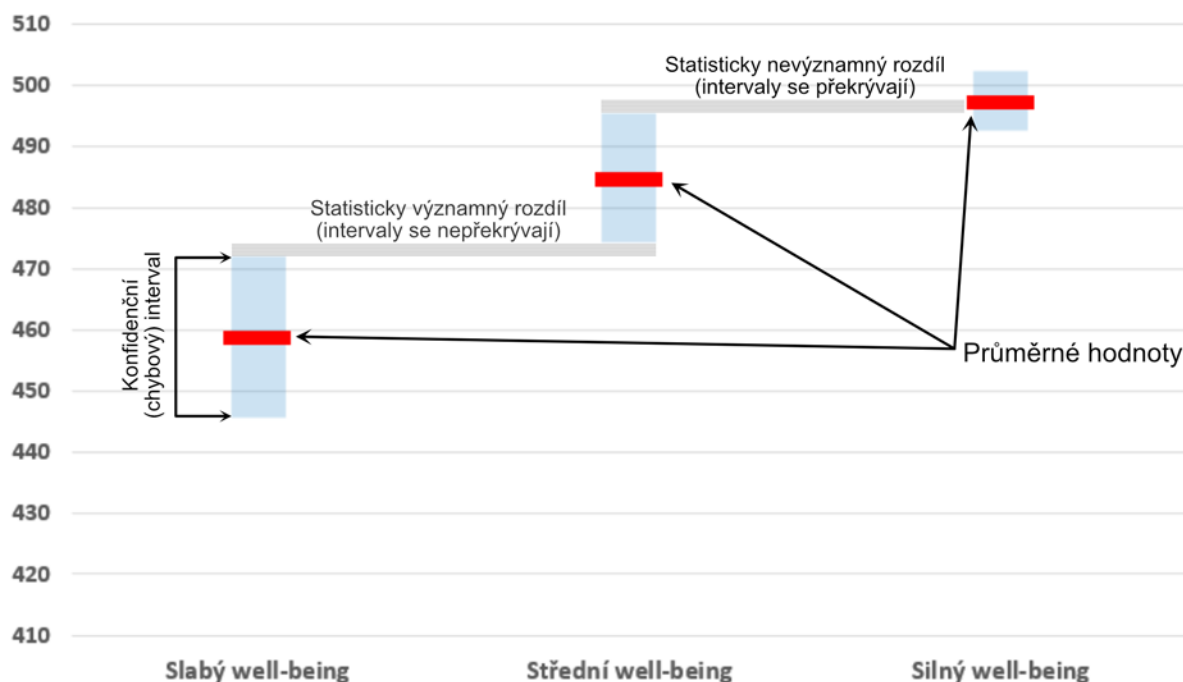
Pro výpočet statistické významnosti v případě dvoustupňového výběru používáme IDB Analyzer, balíček „PV Module“ pro program Stata a balíček „intsvy“ pro R. Statistická významnost je vizuálně znázorněna v grafech.

INTERVAL SPOLEHLIVOSTI

Pojem interval spolehlivosti (konfidenční interval) je velmi úzce spojen s testováním hypotéz a statistickou významností. Protože pracujeme s výběrovým vzorkem, a nikoliv s celou populací, neměli bychom výsledná zjištění prezentovat ve formě bodových odhadů, nýbrž jako intervalové odhady (rozsah hodnot).

Jako příklad můžeme uvést odhad v grafu níže, který zobrazuje průměrné skóre žáků dle míry jejich pocitu well-being. Každá průměrná hodnota (červený pruh) je doprovázena intervalem spolehlivosti, na kterém se skutečná hodnota průměru může pohybovat. Volba 95% hladiny spolehlivosti znamená, že odhadovaný populační parametr (zde průměr) pokryje 95 ze 100 vytvořených intervalů spolehlivosti. Spodní hodnota intervalu se označuje jako dolní interval, horní naopak jako horní interval.

Příklad interpretace běžného deskriptivního grafu z této zprávy



Poznámka: Světle modrá část představuje interval spolehlivosti, červená linka určuje střední hodnotu mezi horním a dolním intervalem, skutečný výsledek se nachází v rozmezí těchto dvou hraničních hodnot.

HIERARCHICKÝ REGRESNÍ MODEL

Pokud mají data hierarchickou strukturu (např. žáci v rámci škol), jednoduchá lineární regrese není pro jejich analýzu vhodná. Z tohoto důvodu se v edukačních vědách používají tzv. hierarchické regresní modely. Základní hierarchické modely počítají s náhodnou konstantou, která se mění v závislosti na tzv. klastru. Klastre v našem případě představuje škola. První úroveň je v hierarchickém modelu žák, v druhé úrovni pak proměnné na úrovni školy.

Vhodným statistickým softwarem pro používání hierarchických regresních modelů jsou Stata a Mplus. Ve studii používáme oba tyto programy a kombinujeme jejich hlavní přednosti. V případě programu Stata doporučujeme nainstalovat několik modulů. Hlavními balíčky jsou PV MODULE (pro výpočty s plausibilními hodnotami), MLT pro výpočet R^2 pro první a druhou úroveň, ICCVAR pro výpočet vnitroskupinové korelace. V případě programu Mplus je nutné vytvořit příslušný počet datových souborů pro jednotlivé

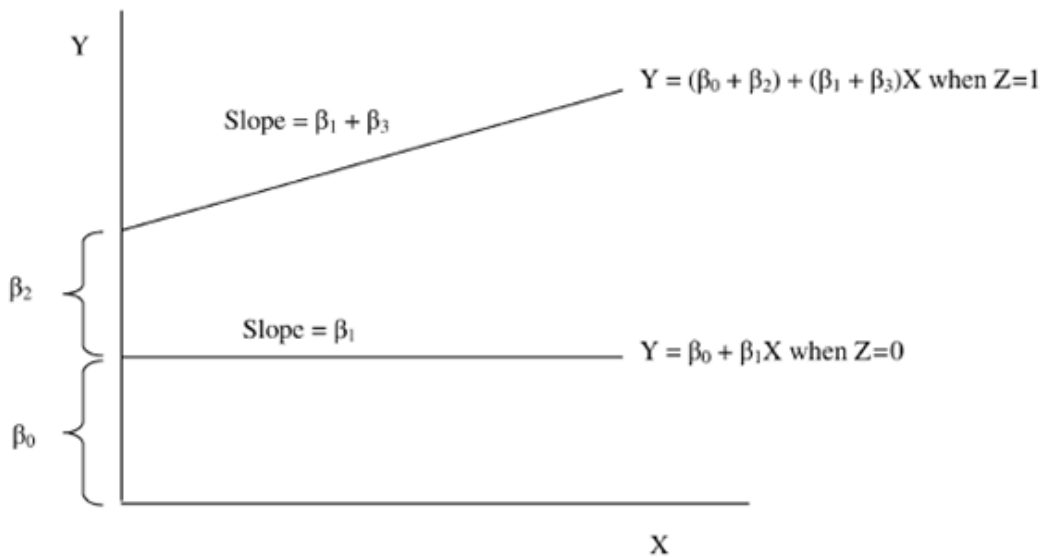
plausibilní hodnoty a textový soubor, kde jsou tyto datové soubory uvedeny. Skript pro HLM v Mplus pak musí odkazovat na tento textový dokument. Obecně potom platí, že výsledné hierarchické modely jsou konzervativní, protože jak vážení, tak výpočty s plausibilními hodnotami obecně (ale ne nutně!) zvyšují standardní chyby pro výpočet statistické významnosti regresních koeficientů.

ICC

Vnitrotřídní koeficient korelace (intra-class correlation coefficient, ICC) tvoří nedílnou část hierarchického modelování. Pomocí jeho výpočtu jsme schopni v první fázi výzkumu rozhodnout, zda je pro analýzu našich dat žádoucí použít hierarchické modely. V případě předkládané zprávy byl ICC vypočítán pro proměnnou testového skóre. První úroveň představoval žák, druhou úroveň jednotlivé školy. Hodnota ICC se pohybuje v rozmezí 0–1. Výsledná hodnota ICC značí rozptyl proměnné na druhé úrovni.

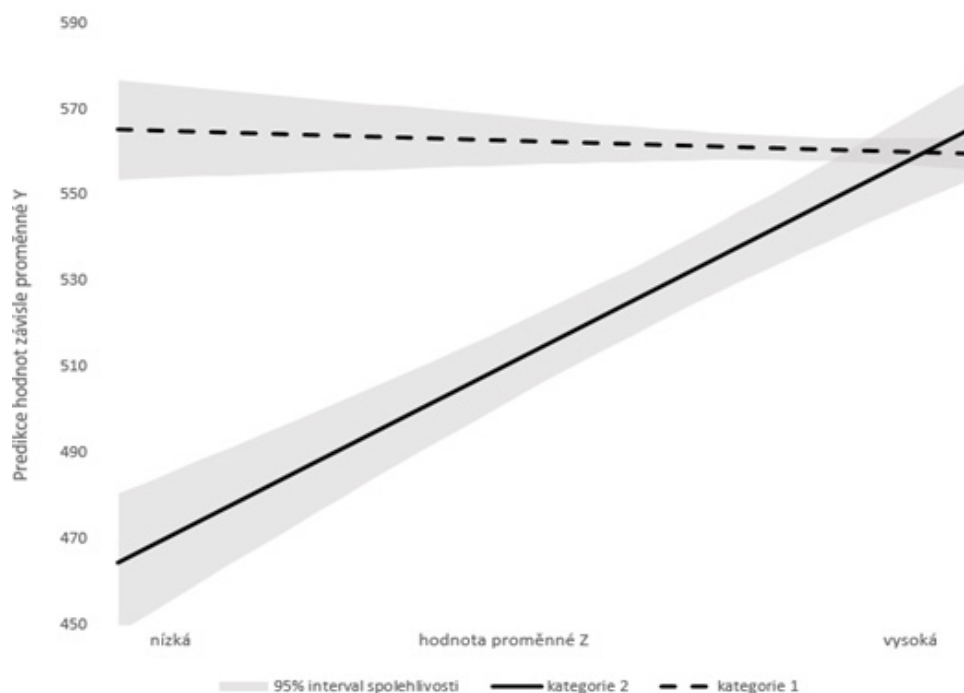
Interpretace bude následující (příklad je uveden pro hodnotu ICC 0,25): Rozdíly v testových výsledcích je možno z 25 % přičíst rozdílům mezi jednotlivými školami (druhá úroveň). Zbývající rozptyl 75 % potom připadá na jednotlivé žáky (první úroveň).

Příklad interakčního efektu, kdy $Z=0$, a za situace, kdy $Z=1$



Zdroj: Volně převzato z Brambor, T. et al. (2006). *Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses*. *Political Analysis* 14(1): 63–82.

Příklad predikce hodnot závisle proměnné interakčního efektu



Interakční efekty nelze interpretovat z rovnice regresní přímky. Je nutné buď hodnoty vizualizovat ve formě grafů, nebo alespoň vytvořit tabulku modelových situací. Jak pro tabulku, tak pro graf platí, že je nutné spočítat dolní a horní interval spolehlivosti. Výsledný graf predikovaných hodnot pak většinou ukazuje, že se predikce u rozdílných skupin (kategorie 1 a kategorie 2) liší v závislosti na hodnotě nezávisle proměnné Z. Kategorie může být buď přímo kategorická proměnná, nebo extrémní hodnoty zvolené proměnné (min. a max., popřípadě průměr u škálové proměnné).

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA TALIS 2018

Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



2020/2021

**Klima učitelského sboru, problémové třídy
a aplikace didaktických metod učiteli**

Sekundární analýza TALIS 2018

OBSAH

ÚVOD K ŠETŘENÍ TALIS	663
SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ.....	664
KLIMA UČITELSKÉHO SBORU	664
PROBLÉMOVÉ TŘÍDY	665
APLIKACE DIDAKTICKÝCH METOD VE VÝUCE	666
TEORETICKÉ VYMEZENÍ.....	667
JAK ČÍST SEKUNDÁRNÍ ANALÝZU: METODOLOGIE A POUŽITÉ METODY ANALÝZY.....	671
INDEXY	673
INDEXY NA ÚROVNI UČITELE – UČITELSKÉ DOTAZNÍKY	673
PROBLÉMOVÉ TŘÍDY	677
APLIKACE DIDAKTICKÝCH METOD VE VÝUCE	678
INDEXY NA ÚROVNI ŠKOLY – ŘEDITELSKÉ DOTAZNÍKY	679
1 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU (SPOLUPRÁCE UČITELŮ) A KLIMA ŠKOLY	682
1.1 DESKRIPTIVNÍ ZJIŠTĚNÍ	682
1.2 PREDIKCE SPOKOJENOSTI A STRESU UČITELŮ A KOMPLEXNÍ VZTAHY V PROBLEMATICE KLIMATU UČITELSKÉHO SBORU	706
1.3 DOPROVODNÁ ZJIŠTĚNÍ Z MODULU TALIS-PISA LINK	716
2 PROBLÉMOVÉ TŘÍDY	720
2.1 DESKRIPTIVNÍ ZJIŠTĚNÍ	720
2.2 PREDIKCE DISCIPLÍNY TŘÍDY POHLEDEM UČITELE A KOMPLEXNÍ VZTAHY V PROBLEMATICE DISCIPLINÁRNÍHO KLIMATU TŘÍD A ŠKOL	736
2.3 DOPROVODNÁ ZJIŠTĚNÍ Z MODULU TALIS-PISA LINK	738
3 APLIKACE DIDAKTICKÝCH METOD	740
3.1 DESKRIPTIVNÍ ZJIŠTĚNÍ	740
3.2 PREDIKCE MÍRY VYUŽÍVÁNÍ ROZDÍLNÝCH METOD VÝUKY A KOMPLEXNÍ VZTAHY V TÉTO PROBLEMATICE	754
3.3 DOPROVODNÁ ZJIŠTĚNÍ Z MODULU TALIS-PISA LINK	756
4 OBECNÁ ZJIŠTĚNÍ A DOPLŇUJÍCÍ ANALÝZY	760
4.1 VZTAHY MEZI JEDNOTLIVÝMI INDEXY NA ÚROVNI UČITELE A ŠKOLY.....	760
4.2 VÝSLEDKY VYBRANÝCH INDEXŮ NA ÚROVNI KRAJŮ	763
LITERATURA.....	770
PŘÍLOHA 1	776

ÚVOD K ŠETŘENÍ TALIS

Mezinárodní šetření TALIS (Teaching and Learning International Survey) je stejně jako šetření PISA pořádáno Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Průběh šetření v České republice zabezpečuje Česká školní inspekce. V případě šetření TALIS 2018 se v České republice jednalo již o druhý cyklus v řadě, do kterého se země zapojila. Předchozí šetření proběhlo v roce 2013, šetření z roku 2008 se ČR nezúčastnila. Poslední šetření proběhlo kromě České republiky v dalších 47 zemích a ekonomikách.

Hlavním cílem šetření TALIS je zmapovat názory, postoje a motivace učitelů, kteří v ČR působí na druhém stupni ZŠ či nižším stupni víceletých gymnázií (takto vymezená populace učitelů odpovídá úrovni ISCED 2 dle mezinárodní klasifikace vzdělávání). Informace byly v rámci šetření zjišťovány prostřednictvím elektronických dotazníků, které učitelé a ředitelé škol vyplňovali online.

Výhodou šetření je, že umožňuje, stejně jako podobná mezinárodní šetření, propojení učitelské a ředitelské úrovně i následnou analýzu takto spojeného datového souboru. Do šetření TALIS se v ČR zapojilo přes 3 400 učitelů z 219 škol. Díky náhodnému výběru škol a učitelů lze zjištění z TALIS zobecňovat na definovanou populaci, tedy učitele druhého stupně ZŠ a nižšího stupně víceletého gymnázia.

Vedle samostatného šetření TALIS je zpráva doplněna také o další zjištění z modulu TALIS-PISA link. Tento modul umožnil propojit výpovědi učitelů a ředitelů vybraných škol, které byly zapojeny do šetření PISA 2018, s výsledky a výpověďmi testovaných žáků.

SHRnutí A DOPORUČENí

Klima učitelského sboru

- Spokojenější učitelé častěji uvádějí, že vnímají pozitivní dopad zpětné vazby ke své práci, mají vysokou míru sebedůvěry ve vlastní kompetence a účastní se profesních a dalších aktivit souvisejících s profesním rozvojem. Ředitelé škol a jejich zřizovatelé by tak měli podporovat celoživotní vzdělávání učitelů a jejich další profesní rozvoj.
- S celkovou spokojeností učitelů pozitivně souvisí míra participace mezi zúčastněnými stranami a možnost aktivně se zapojit do rozhodování o aktivitách a směřování školy. Jako vhodné opatření se jeví budování prostředí, v rámci kterého dostanou učitelé možnost vyjadřovat se k návrhům vedení školy či alespoň částečně budou moci rozhodnutí ovlivňovat.
- Pokud učitelé ve škole v průměru uvádějí, že přicházejí s novými myšlenkami, jsou i tito učitelé v těchto školách v průměru celkově spokojenější. Zejména u mladších učitelů může být malá inovativnost týmu významnou překážkou začlenění se do pedagogického sboru a významně negativně ovlivňovat jejich spokojenost s pozicí na dané škole. Ředitelé škol by tak měli nastavit systém vhodných podmínek, pravidel a procesů, které budou upravovat podání inovativních návrhů a jejich vyhodnocení. Tímto způsobem může dojít ke stimulaci inovačního pracovního prostředí a podpoří vyšší motivaci a spokojenost učitelů.
- S vyšším věkem pedagogů klesá spokojenost s profesí učitele. To může být dáno syndromem vyhoření, ale i dalšími faktory. V případě nízké participace (škola neumožňuje participovat na rozhodnutích) starší učitelé vykazují vyšší nespokojenost s profesí než stejně staří učitelé, kteří působí na školách s vysokou mírou participace.
- V případě, že ředitel deklaruje vyšší míru spolupráce všech stran (zaměstnanců, rodičů a žáků), jsou starší učitelé více nespokojeni s profesí než mladší kolegové. Možné vysvětlení může být v tom, že ředitelé deklarující vyšší míru spolupráce všech stran přinášejí do pedagogického sboru vyšší míru nejistoty pramenící z nových postupů při práci s rodiči a dalšími aktéry ve vzdělávání. Tato nejistota se může projevit více u starších učitelů než u mladších. Ředitelé by si měli osvojit principy vedení a řízení lidí a tyto dovednosti pak využít pro motivující zpětnou vazbu, pomocí které mohou dosáhnout snížení nejistoty a nespokojenosti pedagogů.
- Celkově jsou pak s profesí učitele spokojenější ženy než muži.
- Přestože mladší učitelé vykazují vyšší stres z chování žáků, jsou celkově s profesí učitele spokojenější než starší učitelé. U starších učitelů pak v závislosti na vyšší míře stresu z žáků jejich spokojenost s profesí výrazně klesá. Tento vztah může být vysvětlitelný počáteční motivací mladších učitelů, kteří více vnímají pozitivně hodnoty pedagogické profese ve smyslu kariéry a společenského dopadu na rozvoj společnosti.
- Analýzy ukázaly na souvislosti mezi mírou spolupráce učitelů a vyšší mírou deklarace toho, že učitelé přicházejí s novými myšlenkami. Oboje souvisí s tím, že se učitelé mohou na sebe navzájem spolehnout. Kooperace a koordinace učitelů pak negativně souvisí se stresem z pracovní zátěže. Kooperace a koordinace je tedy klíčem k lepšímu klimatu v učitelském sboru, což se může projevit vyšší spokojeností učitelů. Vedení školy by mělo nastavit vhodné komunikační kanály a principy sdílení příkladů dobré praxe. Na jejich nastavení by vedení mělo spolupracovat přímo s pedagogy, čímž zvýší jejich motivaci a spokojenost.
- Menší vnímaný společenský přínos profese pedagoga (do jaké míry učitelé vnímají, že jejich práce může ovlivnit rozvoj mládeže a dětí, mohou pomoci sociálně slabším) je v obcích s vyšším podílem lidí v exekuci. Vysoký podíl exekucí se vyskytuje zejména ve vyloučených lokalitách Karlovarského, Ústeckého a Moravskoslezského kraje a v periferních oblastech krajů Olomouckého a Plzeňského a na vnitřních periferiích České republiky. Učitelé zde méně vnímají svoji roli v tom, že mohou ovlivnit pozitivně budoucí rozvoj dětí a mládeže.

- Učitelé, kteří vyjádřili spokojenost s profesí učitele, vnímají také vyšší osobní přínos pedagogické profese a vyšší hodnotový a politický vliv v oblasti vzdělávání. Obě oblasti jsou dobře ovlivnitelné vhodnými opatřeními (zlepšení finančních a materiálních podmínek učitelů, zlepšení pracovního prostředí aj.).
- Pro udržení stabilní spokojenosti učitelů se svou profesí a pozicí je nutné harmonicky rozvíjet jak vnímaný osobní přínos profese učitele (vnitřní očekávání učitele), tak společenský přínos profese učitele (vnější očekávání učitele) a vnímání hodnotového a politického vlivu profese učitele (zda je profese učitele vnímána jako ta, která ovlivňuje podstatné hodnotové a politické směřování země v oblasti vzdělávání).
- Učitelé, kteří vnímali vyšší míru participace na úrovni školy a možnost aktivně se zapojit do rozhodování o aktivitách a směřování školy, pozitivněji vnímali společenský přínos pedagogické profese, jež je spojena se spokojeností učitelů s jejich profesí.
- Učitelé, kteří pocítují silné známky stresu, jsou zároveň těmi s nízkou sebedůvěrou v různých oblastech (třídní management, celková sebedůvěra aj.). Sebedůvěra učitele ve vlastní kompetence hraje klíčovou roli ve zvládnutí stresových situací, ale dopomáhá i efektu dalších jevů, včetně spokojenosti učitele. Sebedůvěru lze pozitivně ovlivnit adekvátními kurzy DVPP podporujícími získání kompetencí v řešení problémů, které způsobují stres učitele.
- Spokojenost učitele je asociována s vnímáním pozitivní zpětné vazby, vysokou mírou sebedůvěry ve vlastní kompetence či aktivním vyhledáváním aktivit profesního rozvoje.
- Začínající učitelé do 5 let praxe vnímají silněji bariéry profesního rozvoje než jejich zkušenější kolegové.

Problémové třídy

- Sebedůvěra v kompetenci třídního managementu pozitivně ovlivňuje schopnost učitelů pracovat s problematickou třídou s horším disciplinárním klimatem. Předpokladem pro zvládnutí disciplinárního klimatu ve třídě je znalost teorie řízení třídy a dovednosti pro proaktivní způsob řízení třídy. K tomu může sloužit absolvování kurzů DVPP k získávání takových kompetencí, které se zaměřují na dovednosti hodnocení a sebehodnocení žáků, tvoření pravidel hry vzájemného chování, pravidel ocenění a sankcí, budování vztahů a důvěry mezi žákem a učitelem.
- Pokud učitel vykazuje vysokou míru sebedůvěry v třídní management (např. uklidňování žáků a nabádání k dodržování třídních pravidel aj.) a má vysokou sebedůvěru ve vlastní kompetence, vnímá i vyšší disciplínu ve třídě a méně často tráví čas výuky uklidňováním žáků. Podobný vztah platí v případě, kdy je učitel spokojený s autonomií ve vlastní třídě, respektive že má kontrolu nad způsobem vedení výuky.
- Učitelé, kteří vnímají silnou autonomii v rozhodování o aktivitách a směřování své třídy (tj. mají nad třídou velkou kontrolu), udávají, že mají se svými žáky lepší vztahy. Je pravděpodobné, že mezi žáky a učitelem musí panovat synergie, která by měla být neustále udržována, aby nedocházelo k převaze působení rušivých elementů (zhoršená disciplína apod.).
- Delší praxe a aprobovanost souvisí s nižší mírou toho, že učitelé tráví čas zjednáváním pořádku. Zkušenosti těchto kolegů by měly být sdíleny jako příklad dobré praxe méně zkušeným kolegům. Ředitelé by měli zajistit podporu výměny zkušeností mezi učiteli.
- Průměrné horší disciplinární klima na úrovni škol vnímají také ředitelé škol. Což může naznačovat, že se nejedná jen o problém jednotlivých učitelů a jejich schopnosti zvládnout disciplínu ve třídě, ale spíše systémový problém plynoucí z horšího školního klimatu. To potvrzují i zjištění z modelu TALIS-PISA link, kdy školy, kde žáci v průměru uváděli horší disciplinární klima, vykazovaly i horší průměrné vnímané klima učitelů. Ředitel může ve spolupráci se zřizovatelem školy a dalšími aktéry, např. s neziskovým sektorem, zahájit proces zkoumání příčin nastalého stavu a zahájit

konzultace s cílem navrhnout a implementovat potřebná opatření ke zvládnání horšího celkového třídního klimatu školy.

- Překvapivým zjištěním je statisticky významný rozdíl v případě aprobovanosti výuky. Ti učitelé, kteří vyučují všechny své předměty neaprobovaně, využívají metody třídního managementu častěji než učitelé, kteří alespoň část předmětů vyučují aprobovaně. Učitelé vyučující neaprobovaně nezaostávají za svými kolegy co do sebedůvěry v uplatnění kompetencí k třídnímu managementu, častější využití těchto kompetencí jde zřejmě na vrub složitějším vztahům mezi učitelem a žáky či dalším problémům, nikoli na vrub uvažované a často zmiňované nekompetentnosti učitelů vyučujících neaprobovaně.
- Víceletá gymnázia i po kontrole dalších faktorů vykazují nižší míru rušivého klimatu ve třídě.
- Složení třídy je přímo asociováno s hodnotou vnímaného disciplinárního klimatu ve třídě. Větší množství žáků s horšími studijními výsledky, problémy v chování nebo žáků pocházejících ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí je asociováno s horším třídním disciplinárním klimatem, jak jej vnímají učitelé, což si vyžaduje častější využívání metod třídního managementu.

Aplikace didaktických metod ve výuce

- Didaktickou metodu *jasnost vedení výuky* (ve smyslu jasného stanovení cílů výuky, požadavků na žáky a jejich zřetelnější komunikace směrem k nim) častěji aplikují ženy a obecně učitelé s vyšší vnímanou vlastní kompetencí a ti, kteří vnímají zpětnou vazbu a vyšší spolupráci. Didaktický přístup jasnost vedení výuky častěji deklarovali také starší učitelé a učitelé učící na základních školách, méně pak na víceletých gymnáziích.
- Didaktický přístup *kognitivní aktivace* (ve smyslu aplikace metod podporujících u žáků nikoli memorování faktů, ale hledání řešení problémů, týmovou práci apod.) aplikují častěji muži, učitelé vnímající vyšší sebedůvěru a ti, kteří se dále profesně vzdělávají. Častěji se tato metoda používá na víceletých gymnáziích.
- Didaktický přístup *třídní management* (ve smyslu uklidňování žáků a nabádání k dodržování třídních pravidel), který spíše ale měří to, do jaké míry učitelé musí zvládat zhoršené klima třídy, souvisí s nižší disciplínou ve třídě a také s tím, že učitel deklaruje vyšší stres z chování žáků. Tito učitelé také vykazují nižší vnímanou vlastní účinnost a sebedůvěru.
- Učitelé gymnázií, ve srovnání s dalšími druhy škol dle modulu TALIS-PISA link, častěji využívají metody kognitivní aktivace.
- Průměrná míra využívání metod kognitivní aktivace učiteli ve škole je pozitivně asociována s úspěšností žáků v testech čtenářské gramotnosti. To může být důsledkem častějšího využívání tohoto typu metod na školách s vyšším průměrným socioekonomickým statusem a na víceletých gymnáziích.
- Absolvování kurzů DVPP pro získání kompetencí v aplikaci různých didaktických metod je asociováno s vyšší sebedůvěrou učitelů v jejich reálné aplikaci. I přes zjevnou přínosnost kurzů DVPP je nejčastěji udávanou překážkou v absolvování kolize s pracovním rozvrhem učitele. Vhodným opatřením může být ze strany ředitelů a zřizovatelů podpora a motivace pro online formy dalšího vzdělávání, sdílení dobré praxe, které nejsou závislé na místě a času. Materiální a metodickou podporu může zajistit buď obec, kraj, či může být výsledkem spolupráce škol v rámci projektů Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání.
- Sebedůvěra učitele ovlivňuje volbu metod hodnocení žáků. Učitelé s velkou sebedůvěrou ve vedení výuky používají ve větší míře více hodnotících nástrojů. Rozdíly mezi učiteli se projevují nejvýrazněji v poskytování bezprostřední zpětné vazby při pozorování žáka během práce a při nabádání žáků k tomu, aby sami ohodnotili svůj pokrok, a ve využití vlastních hodnotících nástrojů.

TEORETICKÉ VYMEZENÍ

TALIS je prvním mezinárodním šetřením, kde jsou učitelé a ředitelé škol systematicky dotazováni přímo na oblast vyučování a učení (tedy školní prostředí, kde vyučování probíhá, a podmínky, ve kterých učitelé i ředitelé pracují). Přínosem takového typu šetření je především zpětná vazba sloužící nejen jako podklad pro zlepšení podmínek pro učitele při vykonávání jejich profese, ale současně jako podklad pro změny ve vzdělávací politice a vzdělávacím systému s cílem je zefektivnit. Výsledky sekundární analýzy TALIS 2018 tak mohou být významným zdrojem informací pro autority českého vzdělávacího systému, zejména pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nebo Českou školní inspekci.

V dosavadním diskurzu pedagogických věd je na mezinárodním poli i v České republice za zcela zásadní faktor působící ve vzdělávání považován socioekonomický status (Marjoribanks 1979 a 2002; Blossfeld, Shavit 1993; Willms 1999; Mullis et al. 2000; Noel, de Broucker 2001; Sirin 2005; Perry, McConney 2010; Straková 2007 a 2010; Straková, Simonová 2015; Dvořák, Straková 2016). Ten ovlivňuje výuku na školách jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni škol, a není pochyb o tom, že socioekonomické zázemí se projeví také u učitelů. Působení socioekonomického statusu (SES) je elementárním zjištěním většiny současných studií zabývajících se vzdělávacími systémy a faktory, které na jejich kvalitu působí. Sekundární analýza TALIS 2018 se zaměří podrobněji na vybrané oblasti, které souvisejí s činností pedagogického sboru a podmínkami pro výkon učitelé profese. Propojením s daty z mezinárodního testování žáků PISA 2018 se navíc nabízí prostor pro zkoumání vlivu různých podmínek pro výuku a školního prostředí na výsledky žáků základních škol v mezinárodních testováních přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti.

První zkoumanou oblastí¹ v rámci předkládané sekundární analýzy je **Klima učitelé sboru (spolupráce učitelů) a klima školy**. Školní instituce jsou hned po rodině těmi hlavními, které nějakým způsobem ovlivňují sociální život dítěte, stejně jako významně formují jeho názory či přesvědčení. Panuje také předpoklad, že výsledky, kterých žákovské populace v procesu vzdělávání dosahují, jsou závislé na parametrech a prostředí školy a stejně tak konkrétní třídy, v níž se žáci vzdělávají (Průcha 2002). V tomto případě hovoříme o vlivu tzv. klimatu školy, respektive třídy.

Pokud se podíváme nejprve na klima učitelé sboru a obecně klima školy, jedná se o oblast, která není zcela jasně definována. Klima školy bývá nejčastěji vymezováno jako sociálně-psychologická proměnná vyjadřující kvalitu mezilidských vztahů a současně sociálních procesů fungujících v dané škole takovým způsobem, jakým ji vnímají, prožívají a hodnotí primárně učitelé a žáci (Průcha, Walterová, Mareš 2001). Mareš (2000) říká, že klima školy v sobě zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, odehrává a bude odehrávat. Nejednoznačnost ve vymezení školního klimatu pak přináší různé teoretické přístupy, resp. různé způsoby, jak na tuto problematiku nahlížet. Dle Čápa a Mareše (2001) můžeme rozlišit celkem 4 odlišné přístupy v chápání i zkoumání problematiky zaměřené právě na klima školy: 1) zaměření na vedení a organizaci školy, 2) zaměření na učitelé sbor, 3) zaměření na vztahovou dimenzi aktérů výuky a 4) komplexněji pojaté přístupy. Je zřejmé, že některé přístupy se na klima školy dívají z užšího pohledu, kdy např. přístup založený na sledování klimatu učitelé sboru se vztahuje pouze na část osob participujících na chodu školní instituce. Přitom to, co utváří celkové školní klima, je mnohem komplexnější soubor různých vzájemně působících faktorů. Např. kvalita a specifická profesních, ale i mimoprofesionálních interakcí mezi učiteli, stejně jako kvalita sociálních vztahů učitelé sboru s vedením školy (tedy klima učitelé sboru) jsou faktory, které celkové školní klima ovlivňují nejvýrazněji (Urbánek 2003).

Výzkumu školního klimatu se věnuje i řada českých autorů. Některé studie přinášejí zajímavé závěry. Urbánek (2003) se zaměřil na často diskutovaný vztah mezi velikostí školy a kvality jejího klimatu na základních školách a došel k závěru, že vliv na klima sboru je závislý na více faktorech, ale primárně zkoumaný faktor velikosti školy se neukázal jako ten zásadní, který klima sborů ovlivňuje. Naopak klíčovým faktorem se ukázal způsob organizace života školy a charakter vedení lidí. Obdobně také novější studie Jursově, Urbánka a Váchové (2019) ukázala, že i přes srovnatelné hodnoty sociálního klimatu se školy mohou lišit v organizaci a vytváření podmínek práce. Soulad stylu vedení se specifiky každého učitelé sboru se přitom

¹ Konceptní řešení šetření TALIS 2018 viz Konceptní rámec šetření TALIS 2018.

ukázal jako klíčový faktor ovlivňující kvalitu sociálního klimatu. Obecně lze říci, že pokud se představy o fungování školy na straně učitelského sboru i na straně vedení školy shodují a takto jsou i v praxi realizovány, kvalita nejen klimatu učitelského sboru, ale současně klimatu celé školy se zvyšuje.

Nesmíme v tomto kontextu opomenout také pojem sociální klima školní třídy, který lze definovat jako „relativně trvalý stav interakce, komunikace a vztahů, jež se vytvářejí (spontánně a řízeně) mezi účastníky edukačního prostředí školní třídy a jež působí na jejich jednání, kooperace a výsledky činnosti“ (Průcha 2002). Edukační prostředí třídy je tvořeno jednak fyzikálními faktory (např. osvětlení, prostorová dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn apod.) a jednak psychosociálními faktory (jedná se o sociální klima, což jsou dlouhodobé a stabilní vztahy ve třídě a dále třídní atmosféra, která je tvořena krátkodobými interakcemi mezi členy třídy) (Průcha 2002; Lašek 2001). Sociální klima třídy je utvářeno vzájemnými vztahy mezi učitelem a žáky. Platí, že třídy s lepším klimatem se vyznačují obecně lepšími a osobnějším vztahy mezi učiteli a žáky a jsou tudíž i lepším pracovním prostředím pro výuku (podrobněji viz Hadj-Mousová 2012). Vzájemné vztahy v třídním kontextu pak budou logicky ovlivňovat i výkon žáků, a to v pozitivním smyslu v případě dobrého pracovního prostředí a dobrých vzájemných vztahů.

Na kvalitu třídního klimatu může mít vliv také motivovanost učitele. Tu mohou negativně ovlivňovat různé obtíže spojené s touto profesí. Mezi nejčastěji zmiňované patří velká pracovní zátěž, výše platu, vyrušující a nezvladatelní žáci či společenský status spojený s učitelským povoláním (Kyriacou et al. 2003; Kitching, Morgan, O'Leary 2009), dále pak materiální a sociální benefity, které učitelům škola poskytuje v nedostatečné míře (Findikci 2006). Tyto a mnohé další faktory jsou důvodem k tomu, že mladí učitelé tuto profesi po několika letech opouštějí. Různé průzkumy dále prokázaly, že učitelé se často vyznačují nízkým profesním sebevědomím a neuvědomují si výjimečnost své profese. Sami sebe poté vnímají pouze jako zprostředkovatele přesně určených učebních plánů, a to směrem od státních orgánů k žákům (Vašutová 2006). Snižující se motivace, která má vliv také na výkon učitele, je tedy důsledkem mnoha působících faktorů, mezi něž patří mimo jiné také klima školy. Pokud je nastavení školního klimatu pro daného učitele nevyhovující (např. zde nejsou dobré sociální vztahy, ideál učitele se neshoduje s reálnou organizací výuky ze strany vedení nebo vedení nevytváří vhodné podmínky pro učitele apod.), jeho motivace i výkon se bude pravděpodobně snižovat, což bude mít následně vliv také na výsledky žáků. Důležitou roli vedení akcentují argumenty typu, že dobrý ředitel by měl umět ve své škole učitele nadchnout a povzbudit pro práci (Celik 1999; Kocabas 2009). Stále je však potřeba mít na paměti, že hodnocení školního klimatu je subjektivní a co se pro jednoho může jevit jako nevyhovující, může jinému členu tohoto klimatu vyhovovat.

Dále se sekundární analýza zaměřuje na **Problémové třídy (učitelé musí často žáky usměrňovat, rušení, nedisciplína žáků)**. Problémové chování žáků ve třídách je něco, s čím se musí potýkat učitelé napříč různými typy škol (od odborných učilišť po gymnázia) i napříč jednotlivými stupni vzdělávání (od škol základních až po vysoké školy). Problémové chování žáků ve výuce může mít mnoho forem, např. vyrušování a hlučnost, vynucování si pozornosti, ignorace učitele, ničení učebních pomůcek, povzbuzování spolužáků k rušivému chování, vulgarity, šikana, záškoláctví a mnohé další situace. Jak bylo zmíněno již výše, vyrušující a nezvladatelní žáci jsou mnohdy také jedním z hlavních důvodů, proč se mladí učitelé rozhodnou po několikaleté praxi učitelkou profesí opustit (Kyriacou et al. 2003; Kitching, Morgan, O'Leary 2009). Rušivé či nevhodné chování žáků v každodenním pracovním nasazení je pro učitele nesmírnou psychickou zátěží, snižuje jeho motivaci k učení a často je hlavní překážkou pro systematické řízení výuky a dosahování očekávaných studijních výstupů u žáků, stejně jako pro plnění povinností souvisejících s výukou ze strany učitele (Navrátil, Mattioli 2011). Udržet pracovní nasazení a disciplínu je jednou z nejobtížnějších úloh učitele (Mertin, Krejčová 2013), a to i ve třídě bez rušivých elementů. Učitel je přitom mimo rodinu první autoritou, se kterou se musí děti při nástupu do školní docházky vyrovnat. Jeho primárním cílem je navíc rozvoj osobnosti žáka nejen v oblasti vzdělání, ale také z hlediska poznávacích a sociálních způsobilostí, mravních a duchovních hodnot pro občanský život i výkon povolání v dospělosti (Kohoutek 2006).

S hledáním řešení, jak se s problémovými žáky vypořádat, souvisí však jeden zásadní problém. Často se totiž nejedná o žáky problémové pouze ve škole, ale obecně v životě. Najít příčinu problémového chování u každého jednotlivého žáka tak může být velmi obtížné, jelikož hlavní příčiny se budou pravděpodobně lišit (např. jeden žák si může vynucovat pozornost učitele, protože se mu jí doma nedostává, a jiný žák je rušivým dítětem od mala a projevuje se tak nejenom ve škole, ale také mezi rodinou či přáteli). Např. Marková (2008) provedla na více než tisícovce adolescentů v ČR průzkum, ze kterého vyplynulo, že problémovým

chováním jsou nejvíce ohroženi mladí lidé, kteří „nemají dostatečnou životní orientaci, nejsou schopni si ji aktivně hledat a nemají podporu okolí; žijí v sociálně slabých poměrech, které omezují možnost jejich životního uplatnění; žijí v neúplných a rozvrácených rodinách a citově strádají; neúčastní se žádných smysluplných aktivit a nezapojují se do žádných výchovných struktur; patří do národnostních menšin těžko se integrujících do našeho kulturního prostředí, především Romové; trpí různými závislostmi nebo se dopouští trestné činnosti“ (Marková 2008). Přestože se jedná o výzkum na dospívajících žácích, lze předpokládat jeho přenositelnost také na mladší žáky.

Stejná studie (Marková 2008) ukázala také např. to, že chlapci vykazují významně vyšší četnost problémového a psychopatologického jednání. V souvislosti s problémovým a rušivým chováním žáků se můžeme zaměřit rovněž na velikost třídy (vyjádřenou počtem žáků). Obecné přesvědčení říká, že v menších třídách má učitel lepší podmínky pro spolupráci s jednotlivými žáky a výuka v menších třídách se vyznačuje nižší mírou rušivého chování mezi žáky. Nelze však s jistotou říct, že nižší počet žáků ve třídě znamená automaticky lepší výukové podmínky, a tedy i studijní výsledky. Velmi důležitým faktorem je zde osoba učitele a to, zda dokáže výhody menší třídy efektivně využít a zvýšit tak úspěšnost žáků těchto tříd (Graue et al. 2007; Finn, Wang 2002; Anderson 2002; Lazear 1999). Může také dojít k situaci, kdy se rušivé nebo problémové chování vyskytne i při menším počtu žáků a opět bude záležet na konkrétním učiteli, jak se s takovou situací vypořádá.

Z hlediska udržování kázně je učitel v podstatě prodlouženou rukou školy a jako takový zajišťuje, aby žáci dodržovali školou nastavená pravidla chování. Pro udržení kázně a zaručení toho, že budou žáci ochotni s konkrétním učitelem spolupracovat, však nelze spoléhat na nějakou mocenskou převahu učitele (Šedřová 2011). V podmínkách moderního vzdělávání, kladoucího důraz na využívání moderních výukových přístupů a metod, často nelze vynutit autoritu mocenským vynucováním, či dokonce vyhrožováním směrem k žákům, naopak autorita musí vycházet ze vzájemného respektu mezi učitelem a žáky. Jestliže se objeví nějaké rušivé nebo nežádoucí chování ze strany žáků, je pak nutné, aby dal učitel najevo, kdy se už jedná o chování za hranou, a vhodnou intervencí situaci uklidnil (Šedřová 2011). V případě zvolení nevhodného postupu ovšem může vzniklý problém nekázně zhoršit. Dodržování kázně, a tedy i nějakých formálně nastavených pravidel, není důležité pouze pro efektivní průběh vyučování, ale je současně jedním z důležitých cílů vzdělávání žáků, které školní instituce plní. Od žáků, kteří pravidelně porušují kázeň již ve škole, nelze ani později v životě očekávat, že by u nich nedocházelo k porušování pravidel, např. zákonů (Bendl 2011).

Poslední zkoumanou oblastí je *Aplikace didaktických metod ve výuce*. Didaktické metody se obecně řadí spíše k tzv. tradičním výukovým metodám, které dlouhodobě nacházejí uplatnění na základních a středních školách. Do této skupiny klasických výukových metod řadíme metody slovní (jako je výklad, přednáška, rozhovor, diskuze, písemné práce, práce s texty), metody názorně-demonstrační (pozorování jevů, pokusy, demonstrace) a metody praktické (laboratorní činnost, nácvik pracovních dovedností apod.) (Zormanová 2012). Odborná literatura uvádí rovněž velké množství nejrůznějších výukových stylů. Vyučovací a učební styly na základě aktivizace levé nebo pravé mozkové hemisféry, na základě preference auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické či jiné smyslové aktivity, dále globální či analytické styly, reflexivní či impulzivní, adaptérský či inovátorský, intelektové styly (Lojová 2005; Witkin et al. 1977; Kagan 1966; Kirton 1976; Sternberg 1988) a další (podrobněji viz např. Kohoutek 2006). Různé výukové metody stejně jako různé styly učení pak mohou produkovat různé studijní výsledky.

Z hlediska výukových metod můžeme tyto rozdělit na dvě základní skupiny – tradiční výukové metody a moderní výukové metody. V současné době se diskutují zejména moderní neboli alternativní metody, které mají zohledňovat moderní trendy ve vzdělávání a na rozdíl od zaměření na frontální výuku mají reflektovat potřeby jednotlivých žáků a rozvíjet komplexně jejich nadání. Obecně jsou jako alternativní školy označovány všechny druhy škol, které se odlišují od škol tradičních vyznačujících se odtržením od běžného života, autoritativním stylem výuky a důrazem na učení se faktů a pouček nazpaměť (v ČR např. waldorfská škola, montessori škola, daltonská škola, jenská škola a další). Z hlediska úspěšnosti žáků jsou názory ohledně výhod tradičních a moderních výukových metod sporné. Pozitivní vliv tradičních metod na výsledky žáků prokázali například Bietenbeck 2014; Schwerdt, Wuppermann 2011; Korb, Paulus 2017. Jiné studie zase ukazují, že tradiční výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející z rodin s horším socioekonomickým zázemím a naopak moderní výukové metody na žáky pocházející ze vzdělaných rodin (Lavy 2015). Na základě těchto zjištění ovšem nemůžeme říci, že tradiční metody jsou obecně lepší pro dosahování lep-

ších výsledků žáků. Moderní, respektive alternativní školy a alternativní výukové metody se totiž zpravidla zaměřují na rozvoj žáků v jiných oblastech. Důraz je kladen na vnitřní motivaci, individualismus a rozvoj žáka v sociálně-emoční rovině, dále flexibilitu, osobní potřeby a zájmy žáků, rozvoj tvořivosti apod. (podrobněji viz např. Korbel, Paulus 2017; Rýdl 1999; Průcha 2012; Hrdličková 1994; Jůva, Svobodová 1995; Jůva, Svobodová 1996). Velmi diskutované jsou metody výuky v kontextu jejich rozdílného působení na dívky a na chlapce. V nedávné studii Korbel a Paulus (2017) naznačují, že tradiční metody výuky mohou mít spíše negativní vliv na sebevědomí chlapců, zatímco moderní metody spíše pozitivní. Obecný pozitivní efekt moderních metod jak pro dívky, tak pro chlapce indikují na datech žáků druhého stupně základních škol.

Pokud se podíváme na metody výuky podrobněji, některé studie prokázaly, že v případě hodnocení kvality učitele na základě úspěšnosti jeho žáků ze strany školy se učitelé chovají ve výuce více direktivním způsobem, žákům více pomáhají, ale také jsou k nim více kritičtí (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Vašutová 2006). Stejně studie také prokázaly, že učitelé směřují k direktivnímu stylu výuky v případě, že čelí velkému nátlaku nejen z hlediska úspěšnosti svých žáků, ale také v důsledném naplňování kurikula vyučovaného předmětu a naplňování cílů stanovených školou, nátlaku ze strany rodičů nebo např. nátlaku na využívání moderních technologií a metod, kterým příliš nerozumí. Čím vyšší nátlak je na učitele vyvíjen, tím nižší je poté jejich osobní motivace k práci, resp. k učení. To může mít ve většině případů za následek právě směřování k direktivnímu stylu výuky, jenž se projevuje mimo jiné zhoršením vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky a následně také ztrátou osobní motivace k dalšímu učení na straně žáků (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002). Do protikladu k direktivní frontální výuce pak je možné postavit takový styl výuky, který podporuje v hodinách vyšší míru žákovské autonomie. Cílem moderní autonomně zaměřené výuky je vytvoření přátelského výukového prostředí, kde je kladen důraz na podpoření osobní motivace žáků pro výuku a vysokou míru interakce mezi učitelem a žáky. V souvislosti s tímto posláním se učitel snaží výuku přizpůsobit žákům v dané třídě tak, aby pro ně byla zajímavá a současně reflektovala jejich přání, potřeby a zájmy (Reeve 2009; Reeve 2016; Reeve, Cheon 2014). Lze předpokládat, že učitelé, kteří si pravidelně rozšiřují své vzdělání (např. formou DVPP), budou více otevření novým metodám výuky či různým inovacím.

S využitím různých výukových metod tedy úzce souvisí taktéž profesní zdatnost učitelů. Zpravidla lze předpokládat, že méně zdatní nebo zkušení učitelé budou směřovat spíše k direktivnímu stylu výuky v souladu se snahou o naplnění kurikula a očekávání ze strany vedení školy. Zvyšování profesní zdatnosti formou dalšího vzdělávání (DVPP) je pro učitele příležitostí, jak držet krok s novými trendy ve výuce. Už předchozí šetření TALIS z roku 2013 však ukázalo, že čeští učitelé se v mezinárodním srovnání méně vzdělávají v oblastech, v nichž se cítí nejméně zdatní, a to přesto, že vnímali profesní vzdělávání pozitivně (Kašparová, Potužníková, Janík 2013). Samotnou kapitolou v metodách výuky je např. využívání informačních a komunikačních technologií (ICT). Problematickým může být právě v této oblasti faktor učitele, resp. skeptický postoj k moderním technologiím způsobený většinou nedostatkem kompetencí pro jejich využívání. Zejména pak starší učitelé mohou mít obavy z využívání ICT, a to z důvodu nedostatečných znalostí a nízkého povědomí o možnostech, které nabízí. Je na místě také zmínit, že někteří učitelé se mohou obávat i toho, že jejich žáci vyrůstající v době moderních technologií jsou v tomto ohledu mnohem zdatnější. Přitom právě využívání ICT lze snadno řešit za pomoci dalšího vzdělávání učitelů (Robová 2012; Burill et al. 2002; Kastberg, Leatham 2005; Nocar 2003). ICT navíc poskytují obrovský potenciál pro využívání ve výuce a jejich přínos se ukázal zejména v posledním roce, kdy se Česká republika potýká s koronavirovou krizí a s ní souvisejícím plošným uzavřením škol. ICT se staly prostředkem, jak výuku nepozastavit úplně, a učitelé se museli ze dne na den na tento styl výuky adaptovat.

JAK ČÍST SEKUNDÁRNÍ ANALÝZU: METODOLOGIE A POUŽITÉ METODY ANALÝZY



V rámci sekundární analýzy TALIS 2018 byly použity metody statistické analýzy běžně využívané v pedagogických a sociálních vědách. Mezi tyto patří deskriptivní statistiky s tříděním prvního a druhého stupně, které poskytují souhrnné informace o dílčích proměnných a jsou tak základem pro provedení pokročilých analýz a sestavení komplexních modelů. Ve velké míře jsou využívány grafickou formou (graf chybových úseček) znázorněné analýzy rozdílů v průměrech (t-test, ANOVA), sloužící k porovnávání statistické podobnosti průměrů mezi skupinami žáků či učitelů.



Indexy a další proměnné, které jsou v rámci TALIS měřeny na kardinální škále, byly pro účely deskriptivní statistiky rozděleny na jednotlivé kategorie za pomoci metody *Jenks Natural Breaks*, která slučuje sousedící hodnoty do skupin (klastřů) vyznačujících se minimalizací odchylky od průměru dané skupiny, zatímco mezi jednotlivými skupinami zachovává maximální rozdíly. Hranice kategorií proto respektují přirozeně se vyskytující rozdíly mezi shluky (skupinami) dat na kardinální škále. Pro každý index jsou nicméně hranice specifické a nelze je zobecnit. Princip fungování metody Jenks Natural Breaks je vizuálně znázorněn v příloze zprávy.



Efekty některých faktorů na postoje učitelů mohou být ovlivněny přítomností či absencí dalších proměnných, které s těmito faktory souvisejí. Proto kombinujeme jednoduché deskriptivní techniky s komplexnějšími multivariačními statistickými modely.



Pro zjištění komplexnějších vztahů je používáno hierarchické regresní modelování na dvou úrovních (učitel a škola). Regresní model je statistickou technikou, která dovoluje zjistit „efekt“ (ve smyslu asociace) konkrétní proměnné očištěné o efekt dalších do modelu zahrnutých proměnných. Hierarchické regresní modely (HLM) jsou využívány oproti jednoduché lineární regresi s ohledem na hierarchickou strukturu analyzovaných datových souborů (škola → učitel), a to z toho důvodu, že jednoduchá lineární regrese není schopna korektně vyhodnotit statistickou významnost a vztahy mezi proměnnými v hierarchické struktuře dat (viz Gelman a Hill 2007; Gelman, Hill, a Vehtari 2020).



Modely byly testovány s náhodnou konstantou na úrovni školy, proto jsou v textu zobrazeny modely s druhou úrovní odpovídající škole. Přestože v případě postojových otázek učitelů jsou menší rozdíly mezi školami (vnitrotřídní koeficient korelace ICC v rozmezí 5–10 %), preferujeme používání HLM regresi oproti jednoduché lineární regresi.



Jednodušší i složitější vztahy testované regresními modely jsou interpretovány za pomoci vizuálního znázornění grafu regresních koeficientů. Body znázorňují regresní koeficient, chybové úsečky pak méně striktní 90% konfidenční interval. Veškeré proměnné byly standardizovány na škálu dvou směrodatných odchylek, aby bylo možno srovnat sílu asociačního vztahu napříč proměnnými. Jedná se o tzv. Gelmanovu metodu (viz Gelman 2008), kdy efekty proměnných se interpretují následovně, pokud se nezávislá proměnná změní zhruba z minima na maximální hodnotu, hodnota závislé proměnné se změní o hodnotu koeficientu. Výhodou je porovnatelnost škálových a ordinálních proměnných s kategoričnými binárními (dummy) proměnnými (Gelman 2008, s. 2867).



Jednotlivé faktory vstupují do modelů a komplexnějších multivariačních analýz jako indexy, které jsou přímo tvořené odborným týmem TALIS. Jednotlivé indexy jsou v závorce uvedeny kódem z datového souboru a z technické zprávy OECD k TALIS 2018. Je nutné mít na paměti, že se ve všech případech jedná o deklaratorní odpovědi učitelů a ředitelů. Validita takto získaných odpovědí je obecně nižší, protože v dotazníkových šetřeních mohou respondenti záměrně své výpovědi zkreslit, například z důvodu sociální konvence (tzv. social desirability bias).

Šetření TALIS 2018 bylo tvořeno odpověďmi učitelů z učitelského dotazníku a odpověďmi ředitelů škol. Veškeré proměnné tak vyjadřují subjektivní vnímání daných faktorů učiteli nebo řediteli. Odpovědi ředitelů jsou vždy na úrovni školy. Proměnné učitelského dotazníku vstupují do regresních modelů ve dvou úrovních. Individuální úroveň učitele (první úroveň), agregovaný průměr učitelských odpovědí na úrovni školy (průměr). Je důležité zdůraznit, že jedna proměnná může měřit odlišné jevy na úrovni učitele oproti agregované úrovni školy. Jedná se tak o kontextuální či kompoziční faktory školy ovlivňující postoje učitelů. Celá řada postojových konceptů je pak navzájem endogenní, to znamená, že nejsme schopni na koncepční úrovni odlišit příčinu a následek, jsme schopni pouze měřit souvislosti mezi těmito jevy. Některé postoje mohou být považovány i jako intervenující proměnné, které vztahy zprostředkovávají.



Jako sekundární zdroj pro podpoření nalezených vztahů z šetření TALIS 2018 jsou využita i data propojení modulu TALIS-PISA link. V modulu TALIS-PISA link byly stejně jako v samotném šetření PISA zapojeny druhy škol, ve kterých studují patnáctiletí žáci – základní školy, víceletá gymnázia, čtyřleté gymnázium, maturitní obory středních odborných škol, nematuritní obory středních odborných škol. Z hlediska škol zapojených v České republice do modulu TALIS-PISA link se jednalo o výběr škol vycházející z PISA 2018. Z celkem 330 škol zapojených v České republice do PISA 2018 bylo do modulu TALIS-PISA link vybráno mezinárodním konsorciem 173 škol a bezmála 4 000 žáků. Proměnné (odpovědi žáků) z modulu TALIS-PISA link byly agregovány na úroveň školy (zprůměrovány) a do analýz vstupují vždy na druhé úrovni školy. Cílem je zjistit korelace mezi postoji žáků a postoji učitelů. Je nutné mít ale na paměti, že se jedná o úroveň školy, a měříme tak vztahy mezi kompozičními či kontextuálními faktory, které jsou zobecnitelné jen pro úroveň škol.



Otázky týkající se výuky ve třídě a využívaných postupů se vztahovaly k jedné třídě, kterou učitel vyučuje. Konkrétně měl zvolit třídu žáků na 2. stupni ZŠ nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia na dané škole, v níž vyučoval po 11. hodině minulé úterý, případně třídu, kterou vyučoval ve dni následujícím po úterý, pokud v dané úterý žádnou odpovídající třídu neučil.



Sekundární analýza nemá za cíl nahradit akademický výzkum. Výsledky jsou proto prezentovány uživatelskou formou místo standardních požadavků impaktovaných časopisů. Závěry sekundární analýzy mohou posloužit následnému akademickému výzkumu, který může dále rozvinout výsledky exploračních analýz v této zprávě.



Veškeré analýzy jsou prováděny s odpovídajícím vážením dat. Pro přípravu, kódování, propojování a základní analýzu dat byly využity softwarové programy *IDB Analyzer* a *IBM SPSS Statistics*. Pro pokročilejší analýzy a hierarchické regresní modelování byly využity programy *Stata*, *R* (vizualizace) a *Mplus* (kontrola výsledků z *R*, testování robustnosti při imputaci chybějících hodnot, práce s plausibilními hodnotami). V rámci programu *R* byly využity balíčky „instvy“ a „WeMix“ (umožňují vážení na dvou úrovních HLM), „lme4“ pro HLM modely, „interaction“ pro vizualizaci interakčních efektů, „coefplot“ pro vizualizaci regresních koeficientů, „correlation“ pro Gaussovy grafické modely.



V případech, kde se v textu Zprávy při interpretaci kombinovaných grafů hovoří o rozdílech mezi žáky různých škol obecně a kde je obtížné dodržovat terminologii dle druhů a typů škol (dle § 7 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, a souvisejících prováděcích předpisů), využívá Zpráva z důvodu zachování jednoduchosti a přehlednosti textu pouze termín „druh školy“. V případech, kdy se v textu hovoří zřetelně o rozdílech mezi žáky definovaných typů škol (typy středních škol, typy škol dle SES apod.), je ponechán termín „typ školy“.



Všechny výsledné vztahy je možno chápat pouze ve smyslu asociací či korelací mezi zkoumanými faktory a sledovanými postoji učitelů. Z charakteru šetření TALIS 2018 či TALIS-PISA link, kdy se jedná o srovnání učitelů či ředitelů v jeden časový okamžik a kdy se v řadě případů jedná o proměnné zjišťované pomocí dotazníku a zachycující často jen deklarované chování respondenta, nelze vyvozovat žádné příčinné souvislosti.

Při popisu regresních modelů a v následném shrnutí analýzy „efekt proměnné“ znamená pouze pozitivní nebo negativní asociaci při interpretaci regresního koeficientu, v žádném případě „efekt proměnné“ nelze interpretovat jako kauzální vztah.

Důvodem je výzkumný design studie TALIS.

INDEXY

V rámci problematiky učitelů a jejich postojů k žákům, škole, výuce a dalším aspektům vzdělávacího procesu pracuje šetření TALIS 2018 s mnoha latentními koncepty a indexy, konstruovanými jako faktorové skóre pomocí konfirmační faktorové analýzy (korelující otázky jsou sdruženy do jednoho souhrnného indexu, který lépe vyjádří komplexní problematiku). Indexy jsou standardizovány s pomyslnou středovou hodnotou 10 a směrodatnou odchylkou o velikosti 2. Pro použití v deskriptivních přehledových grafech této sekundární analýzy indexy dále třídíme pomocí metody Jenks Natural Breaks (viz příloha zprávy).

Jednotlivé indexy lze rozdělit na indexy na učitelské úrovni, konstruované z odpovědí učitelů v rámci učitelských dotazníků, a indexy na úrovni školy, konstruované z odpovědí ředitelů v rámci ředitelských dotazníků, které hovoří buď o kontextu dané školy, nebo přímo o osobě samotného ředitele.

Následující výčet indexů respektuje přibližnou příslušnost daných indexů k jednotlivým analyzovaným tématům. Řada indexů je nicméně, z důvodu komplexnosti reality, používána v analýzách napříč jednotlivými tématy.

Indexy na úrovni učitele – učitelské dotazníky

Klima učitelského sboru

Spokojenost s pracovním prostředím (T3JSENV)

“Rád/a bych přešel/přešla na jinou školu, kdyby to bylo možné.”

“Práce v této škole mě těší.”

“Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.”

“Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.”

Index sledující spokojenost učitelů s pracovním prostředím, konstruovaný ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu značí vyšší spokojenost učitele s pracovním prostředím na škole, na které působí.

Spokojenost s profesí učitele (T3JSPRO)

“Výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami.”

“Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět práci učitele.”

“Lituji svého rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou.”

“Říkám si, jestli by nebylo lepší, kdybych si býval/a zvolil/a jiné povolání.”

Index měřící spokojenost učitelů obecně s pedagogickou profesí. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší spokojenost učitele s pedagogickou profesí.

Celková spokojenost s prací (T3JOBSA)

Index složený z předcházejících indexů

T3JSENV

T3JSPRO

Index měří celkovou míru spokojenosti učitelů jak s pracovním prostředím, tak s profesí jako takovou.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší lze očekávat u učitelů celkovou spokojenost s profesí a postem učitele.

Well-being a stres na pracovišti (T3WELS)

- “V práci pociťuji stres.”*
- “Při mé práci mi zbývá dostatek času na osobní život.”*
- “Moje práce má negativní vliv na mé duševní zdraví.”*
- “Moje práce má negativní vliv na mé tělesné zdraví.”*

Index sleduje, jak často dochází z pohledu učitelů k situacím, které mají vliv na jejich duševní i fyzické zdraví. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená častější zkušenost s uvedenými situacemi a silnější pocit stresu učitele.

Stres z pracovního vytížení (T3WLOAD)

- “Příliš přípravné práce na hodiny”*
- “Příliš vyučovacích hodin”*
- “Příliš práce se známkováním”*
- “Příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů)”*
- “Povinnosti navíc kvůli chybějícím učitelům”*

Index sledující, do jaké míry jsou uvedené situace spojené s pracovním vytížením zdrojem stresu u učitele. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější stres z pracovního vytížení učitel pociťuje.

Stres z chování žáků (T3STBEH)

- “Zodpovědnost za výsledky žáků”*
- “Udržování disciplíny ve třídě”*
- “Zastrašování nebo slovní napadání ze strany žáků”*

Index sleduje, do jaké míry jsou uvedené situace spojené s chováním žáků, zdrojem stresu učitele.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím silnější stres učitel pociťuje.

Osobní přínos profese pedagoga (T3PERUT)

- “Učitelské povolání nabízí stabilní kariéru.”*
- “Učitelské povolání poskytuje spolehlivý příjem.”*
- “Být učitelem znamená mít jistou práci.”*
- “Školní rozvrh (např. hodiny, prázdniny, práce na zkrácený úvazek) zapadá do mých povinností v osobním životě.”*

Index sleduje, do jaké míry hrály uvedené aspekty roli při výběru pedagogické profese učitelem. Je konstruován ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější osobní přínos pedagogické profese učitel pociťuje.

Společenský přínos profese pedagoga (T3SOCUT)

- “Díky práci učitele mohou ovlivnit rozvoj dětí a mládeže.”*
- “Díky práci učitele mohou pomoci sociálně slabším.”*
- “Díky práci učitele mohou být prospěšná/prospěšný pro společnost.”*

Index sledující, jak velký sociální přínos pedagogické profese učitel vnímá. Konstruován je ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější společenský přínos pedagogické profese učitel vnímá.

Vnímání hodnoty a politického vlivu profese (T3VALP)

*“Názory učitelů jsou ceněny politiky této země/
tohoto kraje.”*

*“Učitelé mají možnost ovlivnit vzdělávací politiku v
této zemi/v tomto kraji.”*

“Média v této zemi/v tomto kraji si učitelů cení.”

Index sleduje, jaký hodnotový a politický vliv pedagogické profese učitele vnímají. Konstruován je ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější hodnotový a politický vliv učitelé vnímají.

Sebedůvěra v třídním managementu (T3SECLS)

“Mít pod kontrolou vyrušování ve třídě”

“Výjasnit svá očekávání ohledně chování žáků”

*“Dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla
ve třídě”*

“Uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný”

Index sleduje, do jaké míry učitelé zvládají situace narušující výuku, souhrnně označované jako třídní management. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím sebevědomější je učitel v uplatňování nástrojů třídního managementu.

Sebedůvěra v zapojení žáků do výuky (T3SEENG)

“Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky”

*“Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení
hodnotu”*

“Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci”

“Pomáhat žákům myslet kriticky”

Index sleduje míru sebedůvěry učitele v metodách a situacích, pomáhajících zapojit žáky do výuky, tedy zvýšit jejich motivaci učít se. Konstruován je ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená vyšší sebevědomí učitele ve schopnosti zapojení žáků do výuky.

Sebedůvěra ve vedení výuky (T3SEINS)

“Připravovat žákům podnětné otázky”

“Využívat různé postupy hodnocení výsledků”

*“Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci
zmateni”*

“Využívat ve třídě různé vyučovací metody”.

Index sleduje míru sebedůvěry učitele ve vedení výuky, schopnosti adaptovat didaktické metody potřebám žáků a třídy a jejich hodnocení. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší je sebevědomí učitele ve vedení výuky, adaptabilitě metod a hodnocení žáků.

Celková sebedůvěra učitele (T3SELF)

Index složený z předcházejících indexů

T3SECLS

T3SEENG

T3SEINS

Index měří celkovou sebedůvěru učitele v kompetencích třídním managementu, schopnostech zapojení žáků do výuky a vedení samotné výuky. Konstruován je ze tří dílčích indexů.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší celkové sebevědomí učitel pociťuje.

Sebedůvěra učitele v multikulturních třídách (T3SEFE)

- “Čelit výzám multikulturní třídy.”
- “Přizpůsobovat výuku kulturní rozmanitosti žáků.”
- “Zajistit vzájemnou spolupráci žáků s přistěhovaleckým původem a bez něj.”
- “Zvýšit povědomí o kulturních rozdílech mezi žáky.”
- “Snižit používání etnických stereotypů mezi žáky.”

Index sleduje míru sebevědomí učitelů při výuce v multikulturních třídách a schopnost adaptability výuky dle kulturní rozmanitosti žáků. Konstruován je z pěti otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená vyšší sebedůvěru učitele při výuce v multikulturních třídách.

Profesní spolupráce v hodinách (T3COLES)

- “Vyučuji týmově společně s jinými učiteli”
- “Pozoruji výuku ostatních učitelů a poskytuji jim zpětnou vazbu”
- “Zapojuji se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů)”
- “Společně s kolegy pracujeme na svém profesním rozvoji”

Index sledující, do jaké míry učitelé spolupracují v hodinách např. společnou výukou, zapojením do školních projektů, vzájemným pozorováním apod. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím silnější profesní spolupráci učitelé vnímají.

Sdílení a koordinace mezi učiteli (T3EXCH)

- “Vyměňuji si učební materiály s kolegy”
- “Probírám s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků”
- “Spolupracuji s ostatními učiteli v této škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků”
- “Účastním se společných porad”

Index sleduje míru, do jaké mezi učiteli dochází k výměně materiálů, zkušeností či informací ohledně žáků. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji dochází mezi učiteli k výměně materiálů, zkušeností či informací.

Celková spolupráce mezi učiteli (T3COOP)

- Index složený z předcházejících indexů
- T3COLES
- T3EXCH

Index měří celkovou míru spolupráce mezi učiteli.

Čím vyšší hodnota indexu, tím silnější kooperaci mezi učiteli můžeme pozorovat.

Inovativnost týmu (T3TEAM)

- “Většina učitelů v této škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání.”
- “Většina učitelů v této škole je otevřena změnám.”
- “Většina učitelů v této škole hledá nové způsoby, jak řešit problémy.”
- “Většina učitelů v této škole si vzájemně poskytuje praktickou podporu při uplatňování nových myšlenek.”

Index sledující míru, do jaké učitelé vnímají inovativnost pedagogického sboru na škole, kde vyučují, otevřenost jejich kolegů vůči změnám a inovativním přístupům či ochotu kolegů nalézat řešení problémů spojených s výukou. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší míru inovativnosti celého pedagogického sboru učitelé pocítují.

Participace mezi zúčastněnými stranami (T3STAKE)

“Tato škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.”

“Tato škola poskytuje rodičům nebo zákonným zástupcům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.”

“Tato škola poskytuje žákům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.”

“V této škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování.”

“Ve škole společně vytváříme atmosféru vzájemné podpory a spolupráce.”

Index sleduje pohled učitele na možnost zapojení učitelů, rodičů žáků i žáků samotných do procesu rozhodování v dané škole. Sledována je atmosféra spolupráce ve škole.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silněji učitelé vnímají možnost zapojit se do rozhodování o směřování školy a silněji vnímají atmosféru spolupráce.

Spokojenost s autonomií rozhodování ve třídě (T3SATAT)

“Výběr vyučovaného obsahu”

“Výběr vyučovacích metod”

“Hodnocení toho, co se žáci naučili”

“Stanovování kázeňských trestů žáků”

“Určování množství zadávaných domácích úkolů”

Index sleduje, do jaké míry učitelé vnímají možnost autonomně rozhodovat o výuce v dané třídě z hlediska obsahu, metod výuky či hodnocení, včetně eventuálního stanovení kázeňských trestů. Je konstruován z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější autonomii rozhodování v dané třídě učitelé pociťují.

Problémové třídy

Učitelem vnímané disciplinární klima (T3DISC)

“Na začátku vyučovací hodiny musím dlouho čekat, než se žáci utiší.”

“Žáci v této třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru.”

“Přicházím o poměrně dost času, protože žáci vyrušují.”

“Ve třídě je mnoho rušivého hluku.”

Index měřící učitelem vnímanou míru disciplíny v hodinách. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím slabší je disciplinární klima a tím více je ve třídě rušivého hluku nebo je výuka narušována jinými způsoby.

Vztahy mezi učitelem a žákem (T3STUD)

“Učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí.”

“Většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý.”

“Většinu učitelů zajímá názor žáků.”

“Jestliže žák potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne.”

Index sledující charakteristiku vztahu mezi učitelem a jeho žáky, zda žáci učitele respektují či zda je úspěch žáků jedním z motivujících faktorů učitele. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím lepší panují vztahy mezi učitelem a jeho žáky.

Aplikace didaktických metod ve výuce

Kognitivní aktivace (T3COGAC)

“Zadávám úlohy, které nemají jasné řešení.”

“Zadávám úlohy, které od žáků vyžadují, aby mysleli kriticky.”

“Rozdělují žáky do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy.”

“Žádám žáky, aby se sami rozhodli pro postup, kterým chtějí řešit složité úlohy.”

Index měří míru využívání metod kognitivní aktivace ze strany učitelů. Metody kognitivní aktivace pobízejí žáky k hledání řešení problémů, týmové práci a kritickému myšlení. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji učitel ve výuce používá metody kognitivní aktivace žáků.

Jasnost vedení výuky (T3CLAIN)

“Shrnu obsah předešlé vyučované látky.”

“Na začátku výuky nastavím jasné cíle.”

“Vysvětluji, co očekávám, že se žáci naučí.”

“Vysvětluji, jak nová látka souvisí s dřívější látkou.”

Index sledující, do jaké míry učitelé využívají jasné a srozumitelné vedení výuky, nastavují její cíle a vysvětlují žákům svá očekávání. Konstruován je ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená častější využívání nástrojů pro zřetelné vedení výuky.

Třídní management (T3CLASM)

“Říkám žákům, aby dodržovali třídní pravidla.”

“Nabádám žáky, aby poslouchali, co jim říkám.”

“Klidním žáky, kteří ruší.”

“Když začne hodina, řeknu žákům, aby se rychle utišili.”

Index sleduje, jak často se učitelé dostávají do situací, které vyžadují použití metod souhrnně označovaných jako třídní management. Konstruován je ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená častější využívání nástrojů třídního managementu učitelem.

Celkové využívání didaktických metod (T3TPRA)

Index složený z předcházejících indexů

T3CLAIN

T3COGAC

T3CLASM

Index měří celkovou míru využívání různých didaktických metod učitelem. Konstruován je ze tří dílčích indexů.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji učitel využívá různé didaktické techniky.

Potřeba profesního rozvoje k výuce diverzity (T3PDIV)

“Přístupy k individualizovanému učení”

“Výuka žáků se speciálními potřebami”

“Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí”

Index sleduje míru, do jaké učitelé vnímají potřebu profesního rozvoje v oblasti výuky ve třídách s rozsáhlejší diverzitou. Konstruován je ze tří otázek.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím silnější potřebu profesního rozvoje v dané oblasti učitelé vnímají.

Potřeba profesního rozvoje v předmětu a pedagogice (T3PDPED)

“Prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučuji”

“Pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů”

“Znalost školního vzdělávacího programu”

“Postupy hodnocení žáků”

“Chování žáků a vedení třídy”

Index sleduje, do jaké míry učitelé pociťují potřebu profesního rozvoje v oblastech spojených s předmětem jimi vyučovaným a obecně v pedagogice. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím větší potřebu profesního rozvoje v daných oblastech učitelé pociťují.

Bariéry profesního rozvoje (T3PDBAR)

“Nemám potřebné předpoklady (např. kvalifikaci, zkušenosti, odpracované roky).”

“Profesní vzdělávání je příliš finančně náročné.”

“Zaměstnavatel jej dostatečně nepodporuje.”

“Nemám čas kvůli rodinným povinnostem.”

“Neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání.”

Index sleduje učitelé udávané důvody případné neúčasti na kurzech profesního rozvoje a jiné bariéry účasti bránící. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější bariéry profesního rozvoje učitelé vnímají.

Efektivní profesní rozvoj (T3EFFPD)

“Vycházela z mých předchozích vědomostí.”

“Uzpůsobila se potřebám mého osobního rozvoje.”

“Měla srozumitelnou strukturu”

“Vhodně se soustředila na obsah potřebný k výuce mých předmětů.”

Index sleduje evaluaci učitelů ohledně přínosnosti aktivit profesního rozvoje. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím učitelé hodnotí aktivity profesního rozvoje jako přínosnější.

Aplikace technik pro výuku v rozmanitosti (T3DIVP)

“Podpora aktivit nebo organizací, které podněcují žáky k projevení různých etnických a kulturních identit (např. umělecké skupiny)”

“Pořádání multikulturních akcí (např. den kulturní rozmanitosti)”

“Výuka žáků, jak se chovat v případě etnické nebo kulturní diskriminace”

“Zavádění postupů výuky a učení, které integrují globální problémy do vzdělávacího programu”

Index sleduje míru, v jaké učitelé aplikují metody výuky učící žáky o kulturních rozdílech a společenské rozmanitosti. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více různých metod, spojených s výukou rozmanitosti, učitelé využívají.

Indexy na úrovni školy – ředitelské dotazníky

Stres ředitele z pracovního vytížení (T3PWLOAD)

“Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou”

“Příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů)”

“Povinnosti navíc kvůli chybějícím zaměstnancům”

Index sleduje ředitelem udávanou míru stresu plynoucí z pracovního vytížení. Konstruován je ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější stres z pracovního vytížení ředitel dané školy pociťuje.

Participace zúčastněných stran dle ředitele (T3PLEADP)

- “Tato škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.”*
- “Tato škola poskytuje rodičům nebo zákonným zástupcům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.”*
- “Tato škola poskytuje žákům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.”*
- “V této škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování.”*
- “Ve škole společně vytváříme atmosféru vzájemné podpory a spolupráce.”*

Index sledující míru spolupráce mezi školou, žáky, rodiči žáků a možnost těchto aktérů podílet se na rozhodování o aktivitách a směřování školy. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím ředitel dané školy vnímá participaci mezi jednotlivými aktéry za rozsáhlejší.

Delikvence a násilí na škole (T3PDELI)

- “Vandalství a krádeže”*
- “Zastrašování nebo šikana mezi žáky (nebo jiný druh verbálního napadání)”*
- “Fyzické zranění způsobené v důsledku násilí mezi žáky”*
- “Zastrašování či verbální napadání učitelů a zaměstnanců školy”*

Index sleduje řediteli udávanou četnost závažných kázeňských situací na dané škole. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím jsou závažné kázeňské situace na dané škole častější, dle pohledu ředitele školy.

Spokojenost ředitele s pracovním prostředím (T3PJSENV)

- “Práce v této škole mě těší.”*
- “Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.”*
- “Se svým výkonem v této škole jsem spokojen/a.”*
- “Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.”*

Index sleduje ředitelem udávanou spokojenost s pracovním prostředím. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím spokojenější s pracovním prostředím ředitel dané školy je.

Spokojenost ředitele s profesí (T3PJSPRO)

- “Výhody tohoto povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami.”*
- “Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět tuto práci/pozici.”*
- “Lituji svého rozhodnutí stát se ředitelem/ředitelkou.”*
- “Říkám si, jestli by nebylo lepší, kdybych si býval/a zvolil/a jiné povolání.”*

Index sleduje ředitelem udávanou spokojenost s pozicí ředitele jako takovou. Konstruován je ze čtyř otázek.

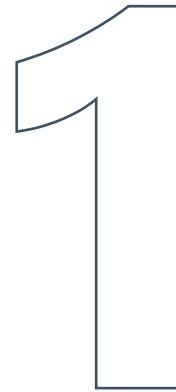
Čím vyšší je hodnota indexu, tím spokojenější je ředitel školy se svou profesní pozicí.

Celková spokojenost ředitele (T3PJOBSA)

- Index složený z předcházejících indexů
- T3PJSENV*
- T3PJSPRO*

Index měří celkovou míru spokojenosti ředitele s prací. Konstruován je ze dvou dílčích indexů spokojenosti.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím spokojenější ředitel dané školy je.

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both positioned below the top of the number.

1

Klima učitelského sboru (spolupráce učitelů) a klima školy

1 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU (SPOLUPRÁCE UČITELŮ) A KLIMA ŠKOLY

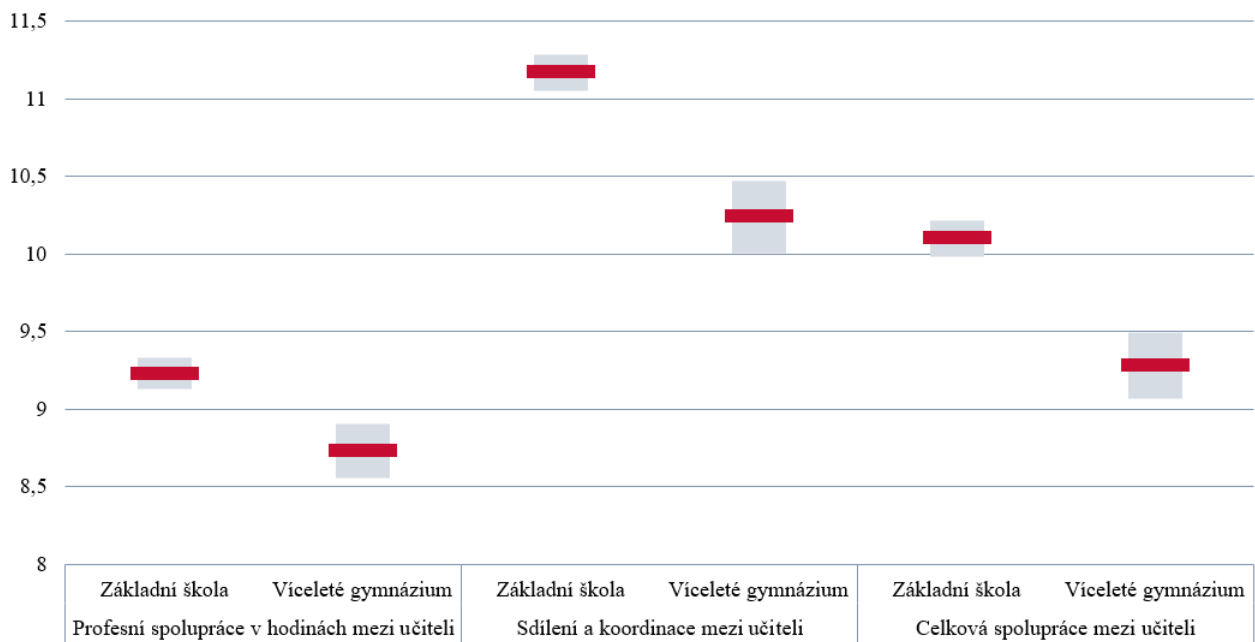
Šetření TALIS 2018 se, podobně jako jiná mezinárodní šetření gramotností, soustředí mj. na problematiku klimatu ve školách, vztahů mezi jednotlivými aktéry procesu vzdělávání (učitel–žák apod.), aktivity spolupráce mezi těmito aktéry a jejich vliv na další související problémy. Kapitola nejdříve předkládá deskriptivní zjištění, kdy jsou porovnávány postoje učitelů dle několika třídících znaků, jako je pohlaví, věk, aprobovanost, druh školy apod. Na deskriptivní část navazuje multivariační analýza, kdy jednotlivé faktory ovlivňující klima učitelského sboru jsou analyzovány dohromady, což umožňuje přesnější odhadované vztahy mezi těmito faktory. V této kapitole je vysvětlována spokojenost učitelů a jejich stres, na druhou stranu některé faktory klimatu učitelského sboru či školy jsou zde pracovně považovány za vysvětlující faktory spokojenosti a stresu učitelů.

1.1 Deskriptivní zjištění

První sledovanou problematikou, která má významný potenciál ovlivnit celkové klima učitelského sboru, je míra spolupráce mezi učiteli v dané škole a jevy s tím související. Spolupráce, a to nejen v případě samotných žáků, ale i v případě učitelů, je považována za jeden z klíčových aspektů kultivace školního klimatu, který může mít velmi významný pozitivní vliv na celou řadu dalších jevů ovlivňujících celý vzdělávací proces a aktéry v něm zapojené.

Graf 1 prezentuje průměrné hodnoty indexů spojených s kooperací mezi učiteli – profesní spoluprací mezi učiteli v hodinách, tj. do jaké míry si učitelé např. poskytují vzájemnou zpětnou vazbu k výuce, zda se společně zapojují do žakovských i učitelských projektů, zda společně podstupují kurzy DVPP aj. a výměnu a kooperaci mezi učiteli, tj. zda a do jaké míry dochází k přenosu zkušeností, materiálů, výukových technik či hodnotících nástrojů mezi učiteli. Spolupráce mezi učiteli je sledována také celkovým indexem, konstruovaným z obou zmíněných dílčích indexů, který reflektuje problematiku z obou úhlů pohledu.

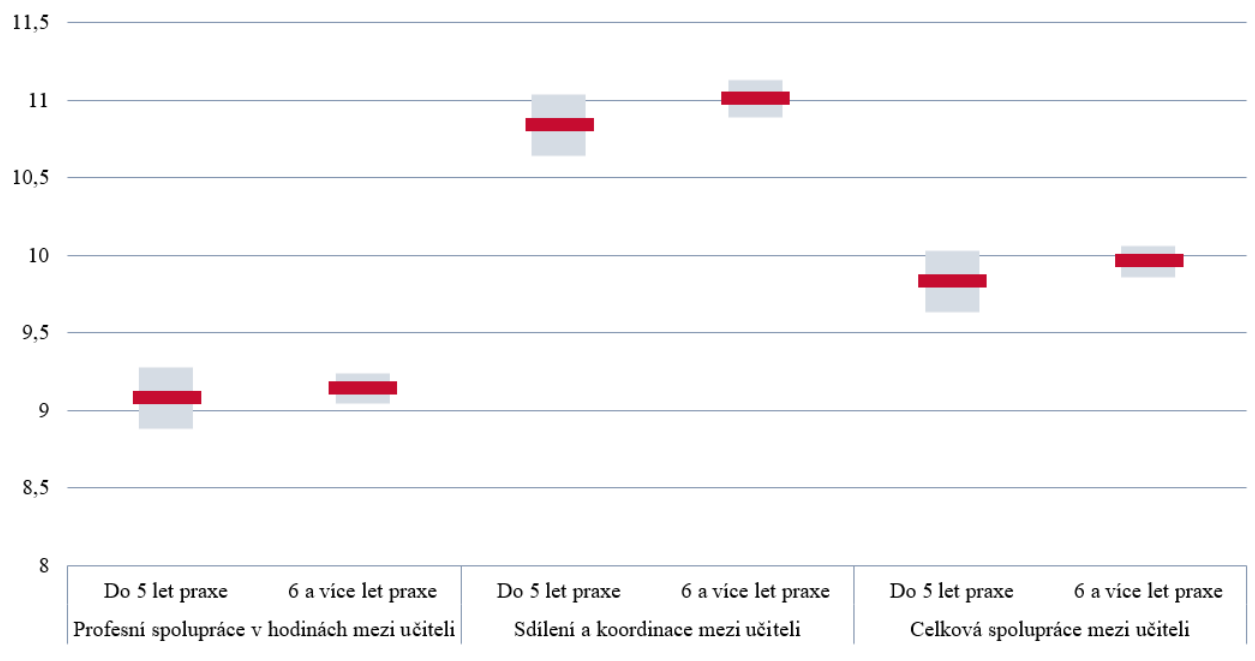
Při třídění hodnot indexů dle druhu školy, na které učitel vyučuje, existují statisticky významné rozdíly u všech tří typů indexů. Učitelé základních škol uvádějí vyšší míru sdílení a koordinace, ať už v případě profesní spolupráce, nebo výměny zkušeností a materiálů, než jakou v průměru uvádějí učitelé víceletých gymnázií. Rozdíly se promítly i do hodnoty a statisticky významného rozdílu v průměrné hodnotě celkového indexu spolupráce mezi učiteli.

GRAF 1 | Průměry indexů spolupráce mezi učiteli dle druhu školy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Problematika kooperace mezi učiteli je řešena i z pohledu délky profesní zkušenosti učitele. Dle grafu 2 neexistují statisticky významné rozdíly mezi začínajícími učiteli do 5 let praxe na pozici pedagoga a zkušenějšími učiteli s více než 6 lety praxe na pozici pedagoga, co se kooperace týká. V průměru zkušenější učitelé udávají vyšší míru spolupráce ve smyslu výměny zkušeností a materiálů, což se projevilo i na mírně vyšším průměru celkového indexu spolupráce u zkušenějších učitelů. Ani jeden z rozdílů nicméně není statisticky významný.

GRAF 2 | Průměry indexů spolupráce mezi učiteli dle délky profesní zkušenosti učitele

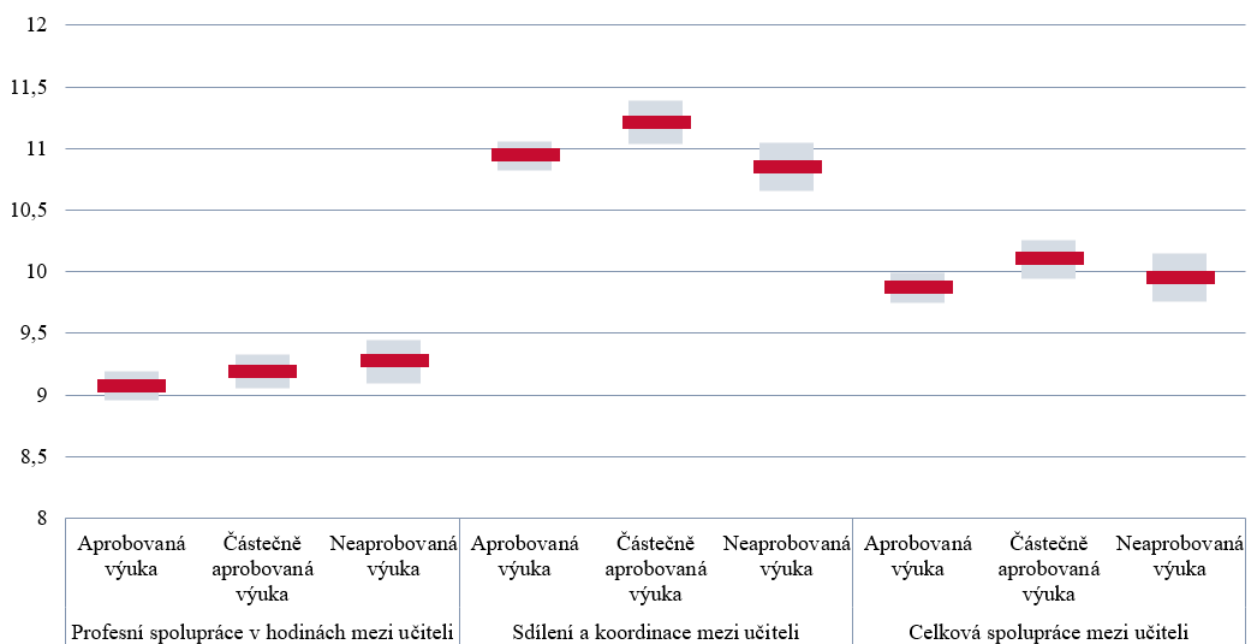
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Jako s jednou z třídících proměnných sekundární analýza pracuje s mírou aprobovanosti výuky, konstruované z baterie otázek na výuku jednotlivých předmětů. Pokud učitel u všech předmětů, jež na dané škole vyučuje, označil, že byl daný předmět součástí jeho formálního vzdělání, je jeho výuka považována za aprobovanou. Pokud učitel označil jen některé vyučované předměty jako součást jeho formálního vzdělání, je zařazen do skupiny částečně aprobované výuky. Pokud ani jeden z předmětů, které na dané škole vyučuje, neoznačil jako součást jeho formálního vzdělání, byl zařazen do skupiny neaprobované výuky. Proměnná, ze které je míra aprobovanosti výuky daným učitelem vyvozována, není zcela ideální. Proměnná nemusí spolehlivě měřit skutečnou aprobovanost učitelů. Proměnná taktéž nedokáže spolehlivě odlišit, ke které třídě / k jakému vyučovanému předmětu se vztahují výpovědi učitele ohledně rušivého klimatu ve třídě, ohledně aplikace didaktických metod apod. Jelikož šetření TALIS nepracuje s žádnou proměnnou, která by lépe ilustrovala, byť pouze orientačně, aprobovanost výuky, jsou analýzy pracující s touto proměnnou zahrnuty do zprávy pro doplnění problematiky. V žádném případě nedoporučujeme tuto proměnnou považovat za zcela spolehlivý ukazatel aprobovanosti výuky, ve vyvozování závěrů je nutné zachovat velkou dávku obezřetnosti a případná zjištění ověřit na dalších datových zdrojích.

Graf 3 sleduje spolupráci mezi učiteli pomocí stejných tří indexů a dle míry aprobovanosti výuky měřené výše zmíněnou proměnnou. Mezi učiteli s různou mírou aprobovanosti výuky neexistuje statisticky významný rozdíl co do míry sdílení, koordinace a kooperace v rámci pedagogického sboru. U učitelů s částečně aprobovanou výukou lze zaznamenat mírně vyšší průměr udávané kooperace v případě výměny zkušeností a materiálů, což se projevilo na obdobném průběhu dat celkového indexu, rozdíl ovšem není ani v jednom případě výrazný a statisticky významný.

GRAF 3 | Průměry indexů spolupráce mezi učiteli dle míry aprobovanosti výuky



Zdroj: TALIS 2018

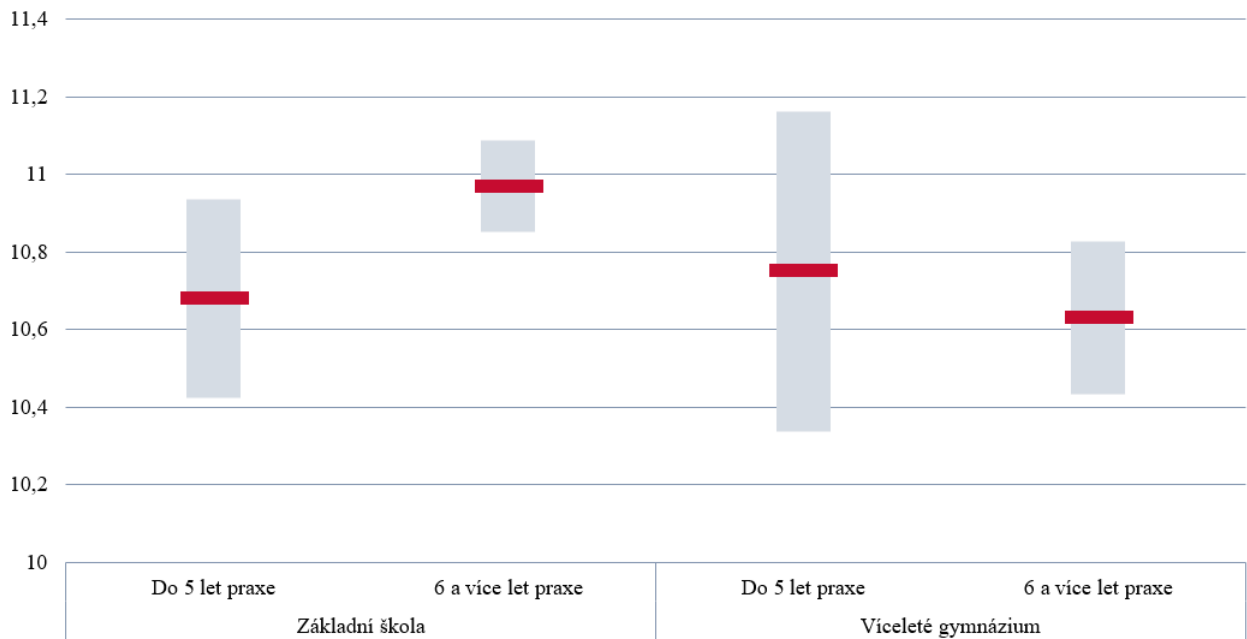
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Charakteristiky pedagogického týmu v kontextu učitelského (či školního) klimatu lze sledovat i pomocí otázek měřících míru, do jaké učitelé vnímají inovativnost pedagogického sboru. Zejména u mladších učitelů může být malá inovativnost týmu významnou překážkou začlenění se do pedagogického sboru a významně negativně ovlivňovat jejich spokojenost s pozicí na dané škole.

Graf 4 toto sleduje pomocí indexu inovativnosti pedagogického týmu, který se snaží zachytit, do jaké míry jsou učitelé ochotni přicházet s novými myšlenkami a tyto myšlenky aplikovat a do jaké míry se v tomto učitelé v jednom pedagogickém sboru podporují. Proměnná měří inovativnost učitelského klimatu na dané škole pohledem každého z učitelů. Data jsou tříděna dle délky pedagogické praxe učitele a druhu školy, na které učitel působí. Ani jeden z rozdílů mezi učiteli s různou délkou praxe není statisticky významný.

Nominálně učitelé základních škol s delší praxí udávají vyšší inovativnost svého učitelského týmu než začínající učitelé. V případě víceletých gymnázií toto není potvrzeno, trend dat je spíše opačný, avšak vzhledem k velké chybě způsobené malým počtem takových učitelů v šetření TALIS 2018 lze jen spekulovat. Jediný statisticky významný rozdíl je možné pozorovat mezi vnímanou inovativností pedagogického týmu u učitelů základních škol s delší praxí a učitelů víceletých gymnázií s delší praxí. To může do určité míry souviset s rozdíly v obecné inovativnosti mezi základními školami a víceletými gymnázii, eventuálně se jedná o falešný vztah, který při kontrole dalších proměnných nebude hrát významnou roli.

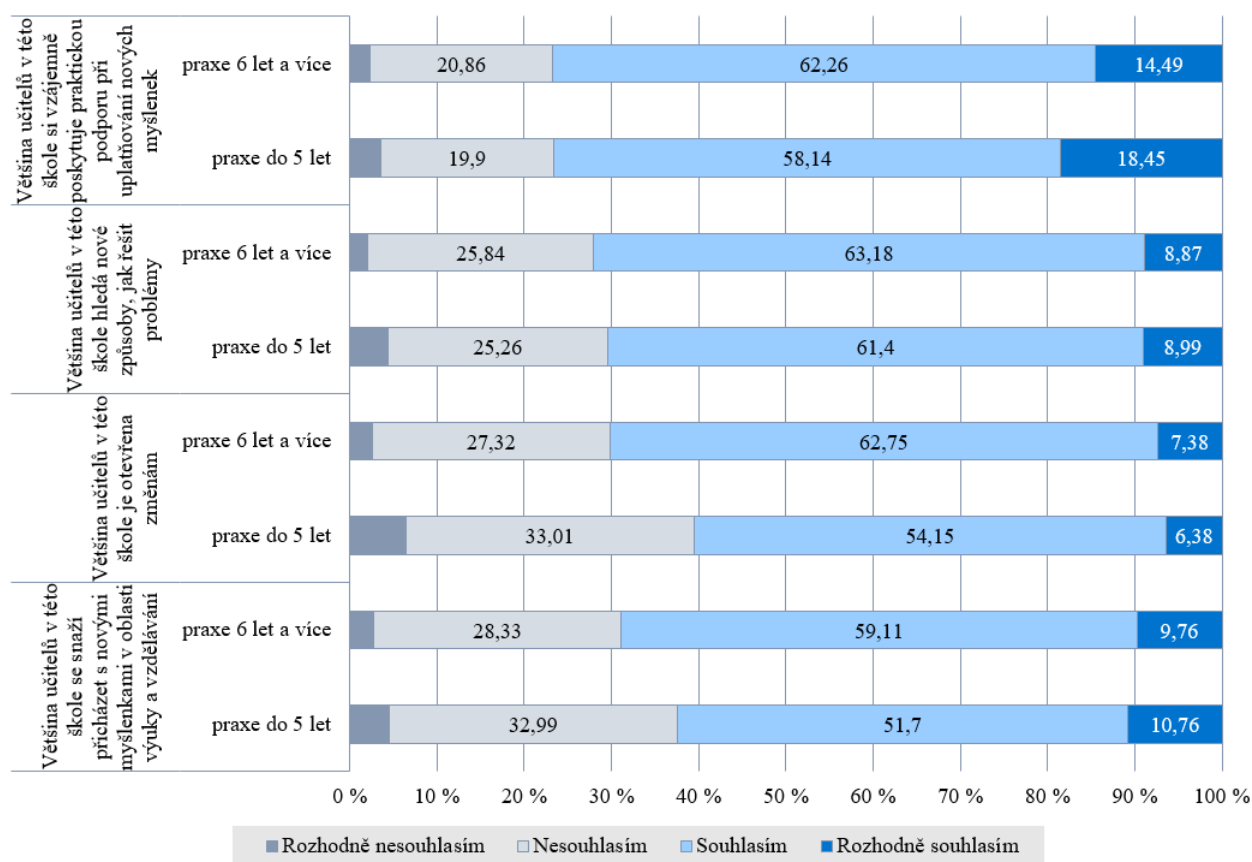
GRAF 4 | Průměr indexu inovativnosti týmu dle délky pedagogické praxe učitele



Zdroj: TALIS 2018

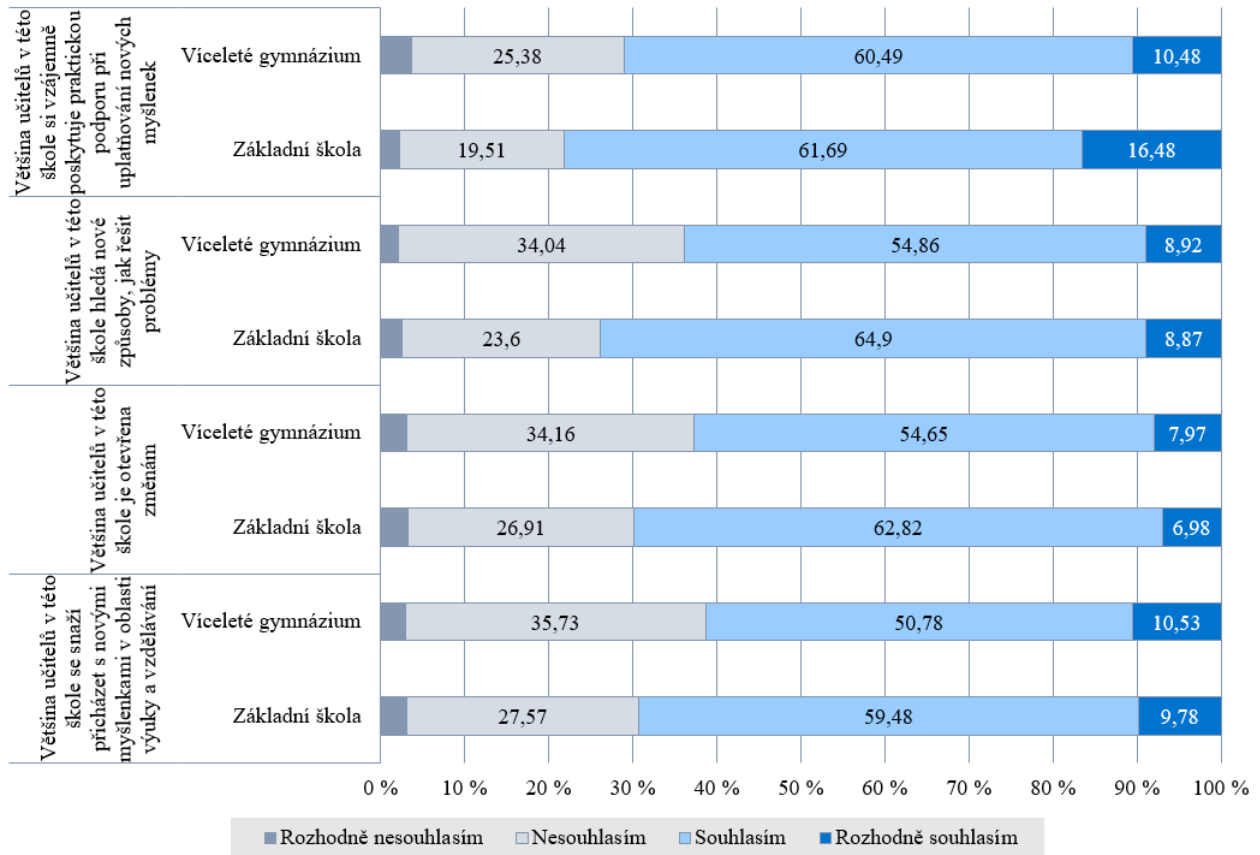
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Částečnou odpověď nám může poskytnout distribuce učitelů dle odpovědí na jednotlivé otázky, ze kterých je konstruován index inovativnosti týmu. V grafech 5 a 6 jsou zobrazeny odpovědi učitelů na jednotlivé otázky indexu inovativnosti samostatně dle délky pedagogické praxe učitele a dle druhu školy, na které učitel působí. V případě délky praxe lze zaznamenat rozdíly mezi učiteli na podkladě vnímání otevřenosti pedagogického sboru ke změnám a přicházení s novými myšlenkami. S takto nastaveným učitelským klimatem směrem k inovacím souhlasí o několik procent méně začínajících učitelů než učitelů s delší praxí, což by odpovídalo trendu dat dle průměru indexu inovativnosti. Začínající učitelé vnímají své pedagogické týmy jako méně inovativní než učitelé s delší praxí. I druhý graf dokresluje obrázek, kde ve třech ze čtyř otázek učitelé základních škol vnímají týmy, jichž jsou součástí, jako více inovativní, než je tomu u učitelů víceletých gymnázií. Za nejnovativnější prostředí lze proto považovat základní školu. Pokud bychom problematiku analyzovali i pohledem aprobovanosti výuky, mezi jednotlivými učiteli dle míry aprobovanosti jejich výuky nejsou žádné rozdíly, a to ani statisticky, ani věcně. Stejně tak nelze zaznamenat statisticky významné rozdíly mezi učiteli na základě toho, jak inovativnost celé organizace (celé školy) vnímá ředitel dané školy. Z důvodu místa tato data neprezentujeme vizuálně.

GRAF 5 | Podíly učitelů dle postojů k charakteristikám učitelského sboru na jejich škole, tříděno dle profesní zkušenosti učitelů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost 1–4 % u každé kategorie.

GRAF 6 | Podíly učitelů dle postojů k charakteristikám učitelského sboru na jejich škole, tříděno dle druhu školy, na které učitel působí

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost 1–4 % u každé kategorie.

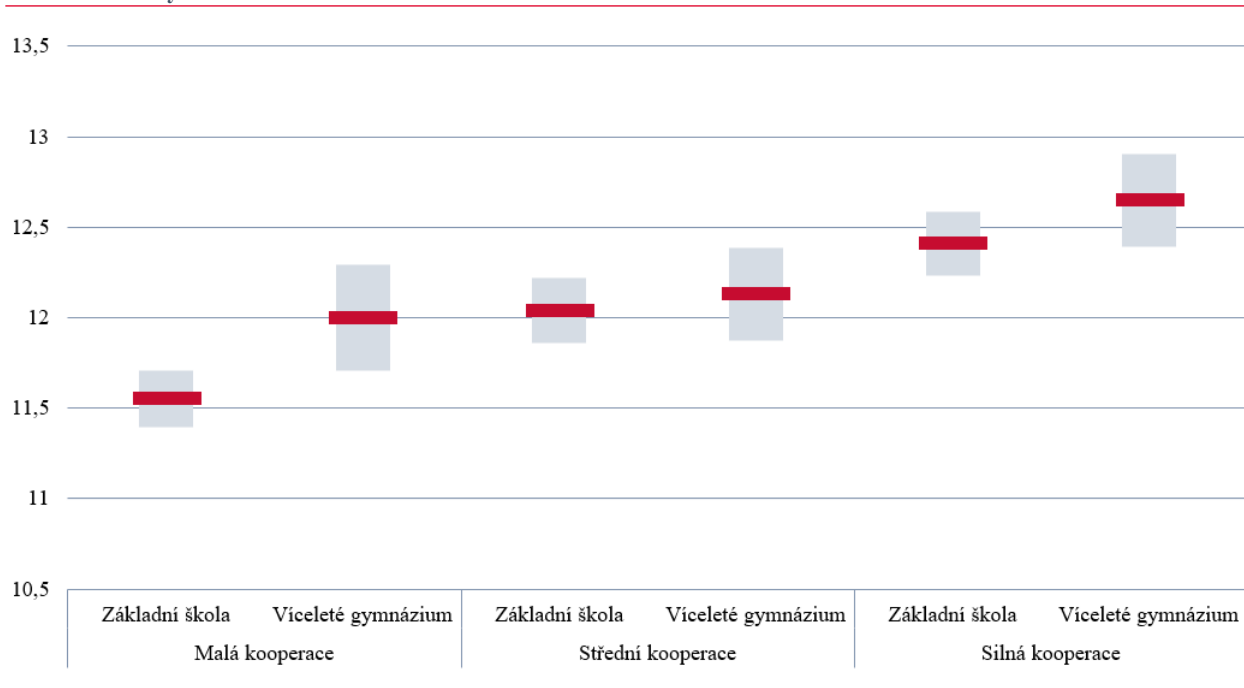
Dle teoretických předpokladů nejen ve vztahu k žákům, ale právě i ve vztahu k učitelům, může mít vyšší míra koordinace vliv na některé další jevy. Často se uvádí např. významná role spokojenosti učitele se svou prací, která v komplexní realitě edukačních věd byla mnohokrát prokázána (i v rámci analýz České školní inspekce) jako významný faktor působící na výsledky žáků. V grafu 7 jsou prezentována data propojující spokojenost učitele s mírou udávané kooperace či koordinace. Spokojenost je měřena celkovým indexem spokojenosti učitele s prací a tříděna dle celkového indexu spolupráce mezi učiteli, děleného do tří kategorií pomocí metody Jenks Natural Breaks. Je patrné, že čím vyšší míra koordinace je učiteli udávána, tím se projevuje větší spokojenost učitele s prací. Rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi jsou statisticky i věcně významné a předpokládaný vztah může být téměř lineární.

GRAF 7 | Průměr indexu celkové spokojenosti učitele dle míry udávané celkové spolupráce/kooperace mezi učiteli

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

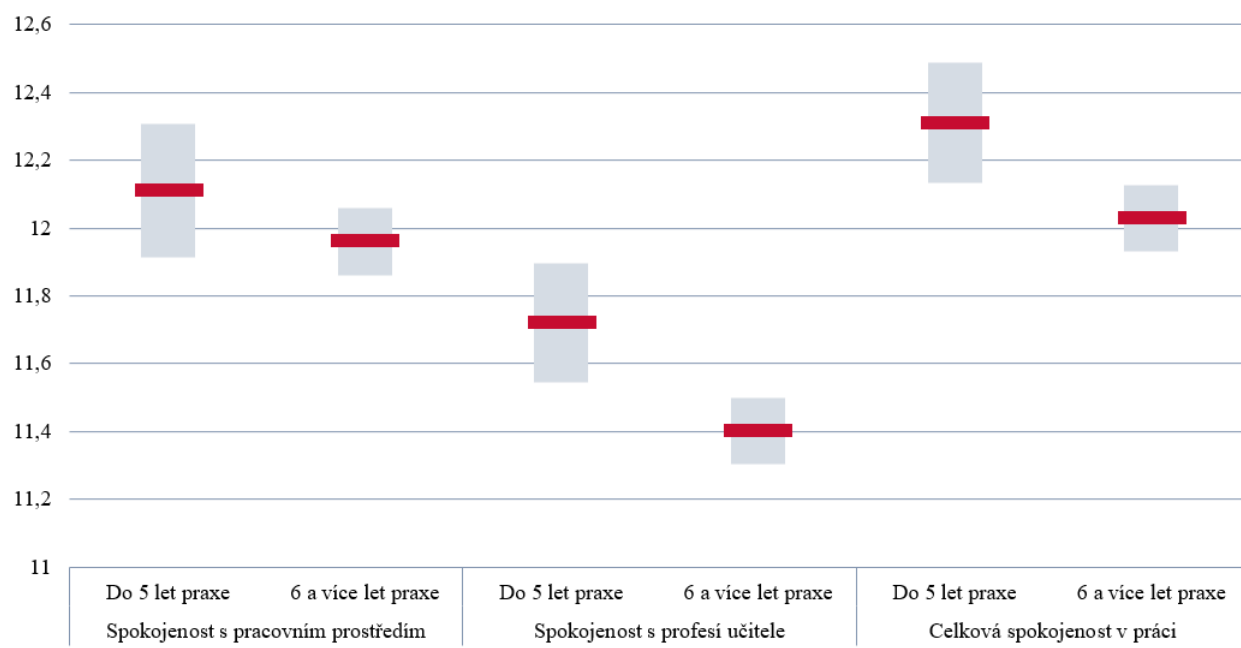
Spokojenost učitele pochopitelně není ovlivňována efektem pouze koordinace, ale celé řady dalších proměnných. Nelze proto říci, že spokojenost učitele zajistí pouze zlepšení kooperace mezi učiteli, ale je nutné harmonicky rozvíjet vztahy na pracovišti, posilovat kompetence učitelů a naopak se snažit maximálně eliminovat případné rušivé jevy, které spokojenost učitelů snižují, což se může projevit až na žákovské úrovni v podobě horších výsledků z testů gramotností. Takové faktory, pozitivní či negativní, jsou zpravidla spojeny se samotným prostředím školy. Dle grafu 8 sledujícího index spokojenosti učitele s prací dle míry kooperace a druhu školy existuje statisticky významný rozdíl ve spokojenosti učitelů víceletých gymnázií a základních škol, pokud udávají jen malou míru kooperace. Kooperace v tomto případě nezlepšuje spokojenost učitele, což je sice kompenzováno jinými faktory působícími na víceletých gymnáziích, avšak ne na základních školách.

GRAF 8 | Průměr indexu celkové spokojenosti učitele dle míry udávané spolupráce/kooperace mezi učiteli a dle druhu školy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

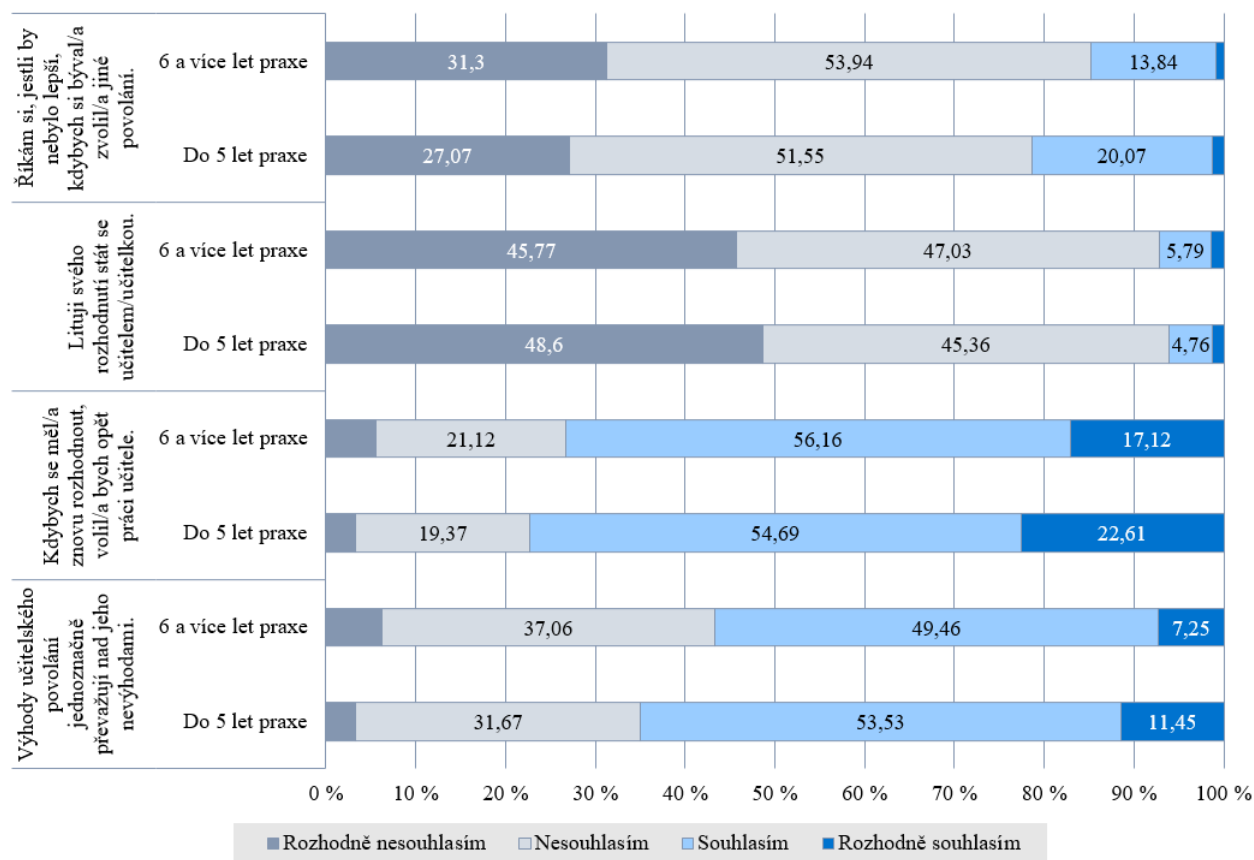
Samotná spokojenost učitele se může lišit i dle dalších kritérií. Graf 9 ukazuje podstatné rozdíly v průměrech jednotlivých indexů spokojenosti tříděných dle délky profesní zkušenosti učitele. Učitelé, kteří disponují již 6- a víceletou praxí na pozici pedagoga, udávají v průměru nižší spokojenost než jejich méně zkušené kolegové. Rozdíly jsou nicméně statisticky významné jen u spokojenosti s profesí učitele a na základě toho i v celkové spokojenosti učitele. Rozdíl mezi učiteli dle délky praxe není statisticky významný v případě spokojenosti s pracovním prostředím, i když samotný průměr je u zkušenějších učitelů nižší. Data by napovídala určitému procesu odcizení zkušenějších učitelů pedagogické profesi s tím, jak roste délka praxe pedagoga.

GRAF 9 | Průměry indexů spokojenosti učitele dle délky profesní zkušenosti učitele

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

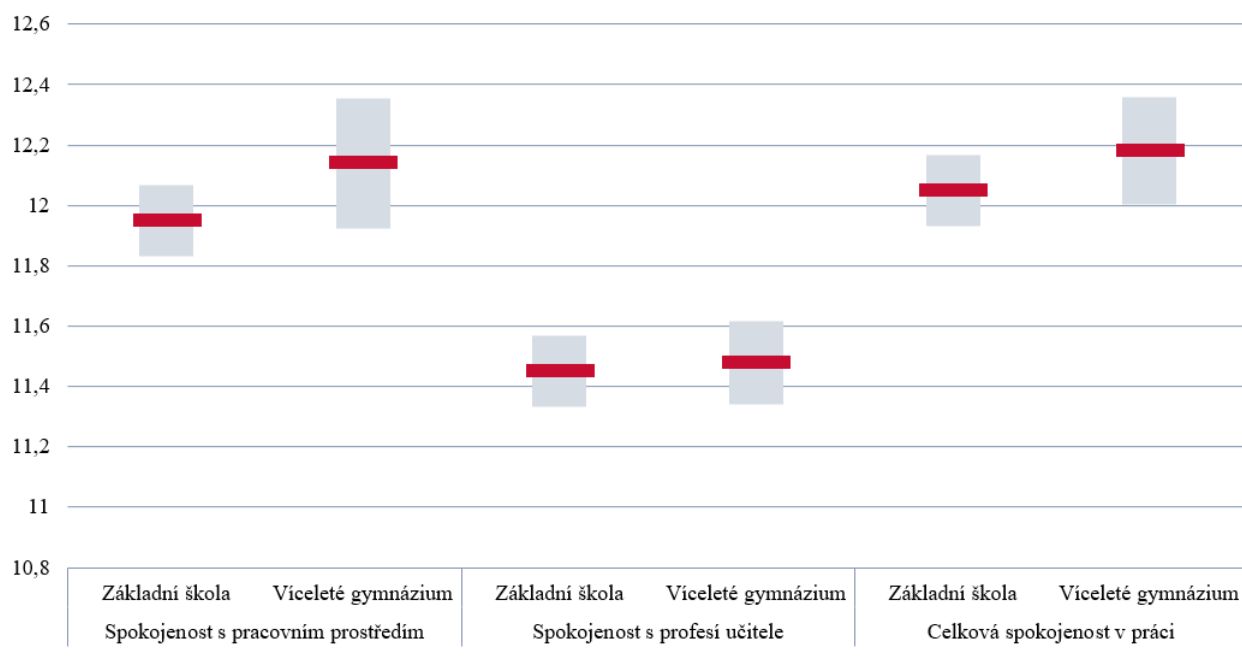
Procesu odcizení od učitelské profese s narůstajícími zkušenostmi by odpovídal i graf 10 zobrazující distribuce odpovědí učitelů na jednotlivé otázky indexu spokojenosti s povoláním učitele. Zkušenější učitelé o něco častěji vyjadřují nesouhlas s výroky ohledně výhod povolání učitele převažujících nad jeho nevýhodami. Obdobně zkušenější učitelé odpovídají v případě eventuální možnosti znovu si zvolit své povolání.

GRAF 10 | Podíly učitelů dle souhlasu s výroky v problematice spokojenosti s učitelským povoláním, tříděno dle délky praxe

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost v každé kategorii v rozmezí 1–5 % (vyšší chybovost u větších kategorií).

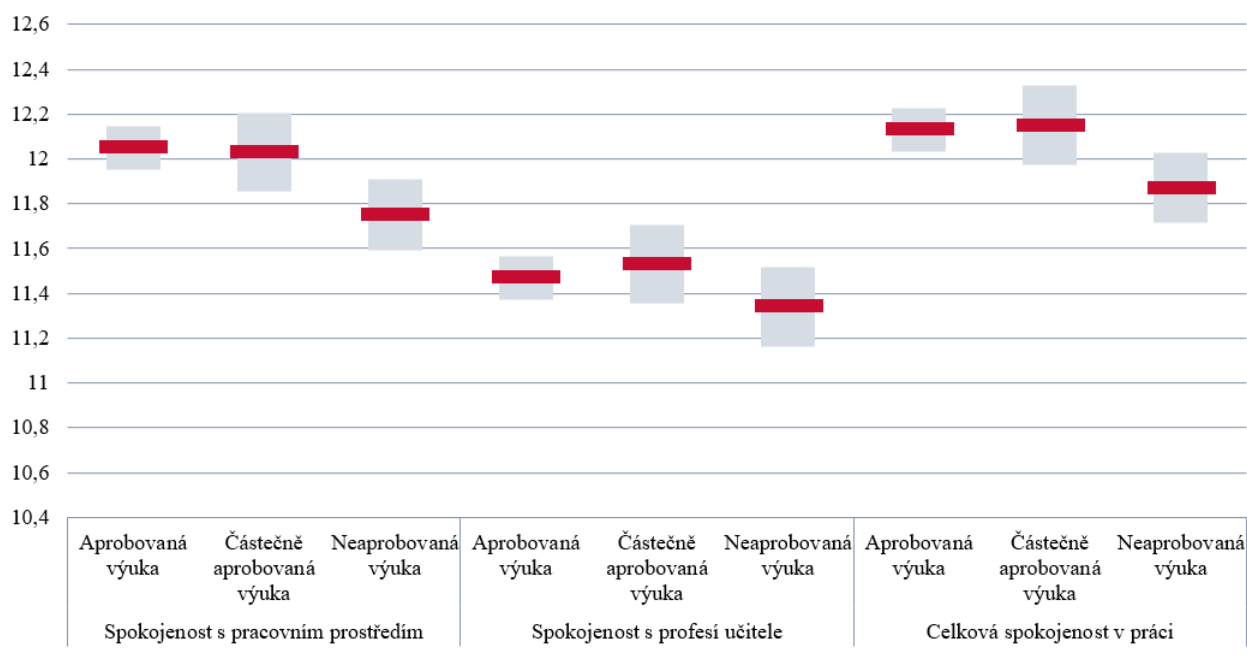
Spokojenost učitelů byla sledována i dle jednotlivých druhů škol. Zde ovšem nelze nalézt žádné statisticky ani věcně významné rozdíly mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Pouze v případě spokojenosti s pracovním prostředím učitelé víceletých gymnázií udávají mírně vyšší spokojenost, což ovšem může souviset s dalšími neměřenými faktory.

GRAF 11 | Průměry indexů spokojenosti učitele dle druhu školy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Poněkud odlišný obrázek poskytuje třídění hodnot indexů spokojenosti dle míry aprobovanosti výuky zajišťované učitelem. U všech tří indexů spokojenosti lze zaznamenat mírný, avšak statisticky nevýznamný pokles průměru spokojenosti učitele, pokud tento zajišťuje výuku pouze neaprobovaně. Na rozdíl od výše sledovaných skupin se rozdíl projevuje zejména v případě spokojenosti s pracovním prostředím a ve výsledku též v celkové spokojenosti. V obou případech je rozdíl na hranici statistické významnosti.

GRAF 12 | Průměry indexů spokojenosti učitele dle míry aprobovanosti jeho výuky

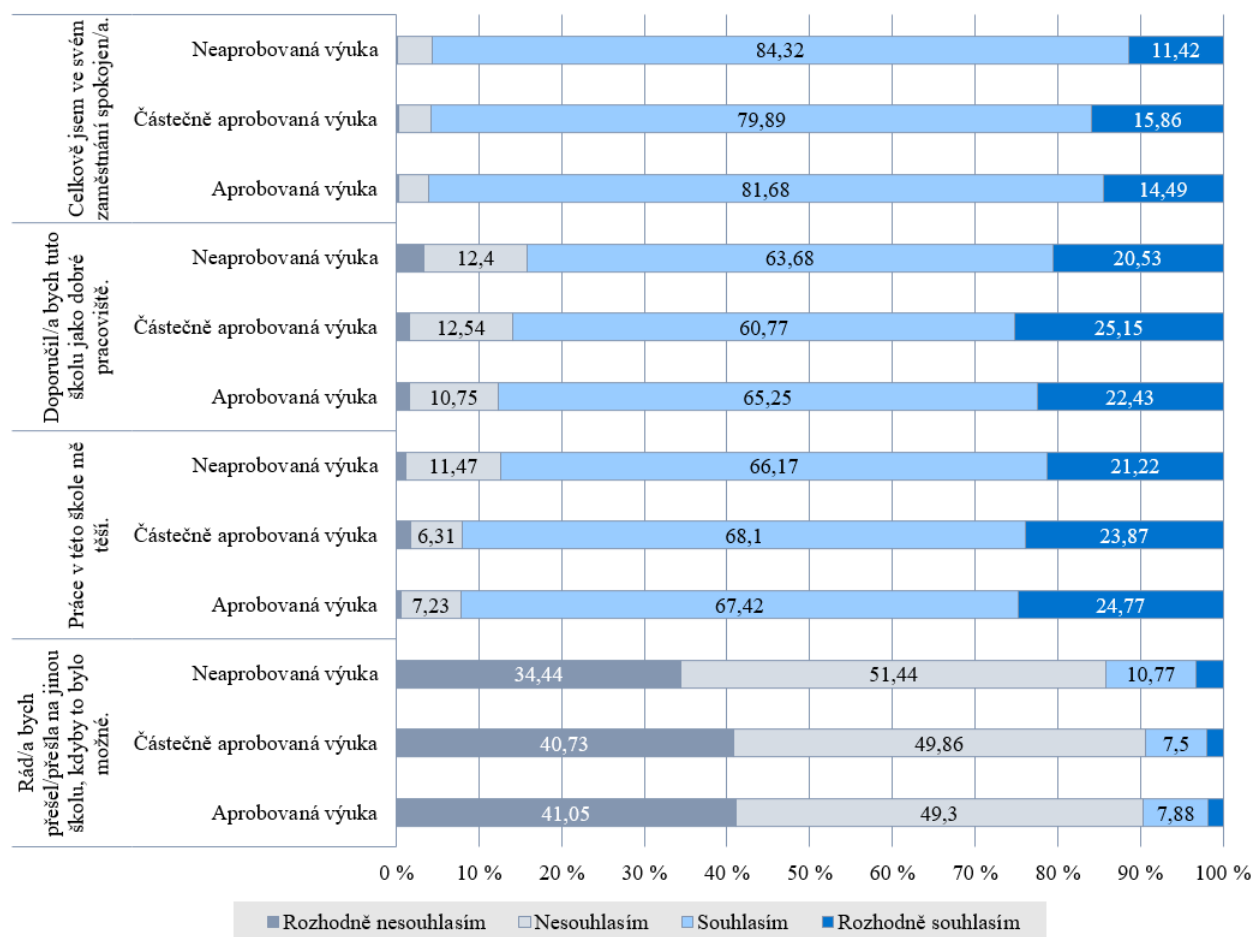
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud rozebereme daný index spokojenosti s pracovním prostředím a sledujeme jednotlivé podíly učitelů dle jejich souhlasu s výroky, které tento index konstruuje, je zřejmé, že eventuelní nespokojenost učitelů má

pravděpodobně jiné důvody než ty spojené se školou. Učitelé, kteří učí aprobovaně, mají taktéž o něco málo vyšší spokojenost s pracovním prostředím oproti učitelům, kteří učí své předměty pouze neaprobovaně. Stejně tak existuje o několik málo procent více učitelů, kteří nevyučují aprobovaně a kteří by rádi přešli na jinou školu. Rozdíly mezi podíly učitelů jsou nicméně naprosto minimální, aprobovanost výuky proto nelze chápat jako příčinu eventuální nespokojenosti učitelů s pracovním prostředím, spíše jako jednu z průvodních charakteristik učitelů, která je o něco málo pravděpodobnější u učitelů nespokojených s pracovním prostředím.

GRAF 13 | Podíly učitelů dle souhlasu s výroky v problematice spokojenosti s pracovním prostředím, tříděno dle aprobovanosti výuky



Zdroj: TALIS 2018

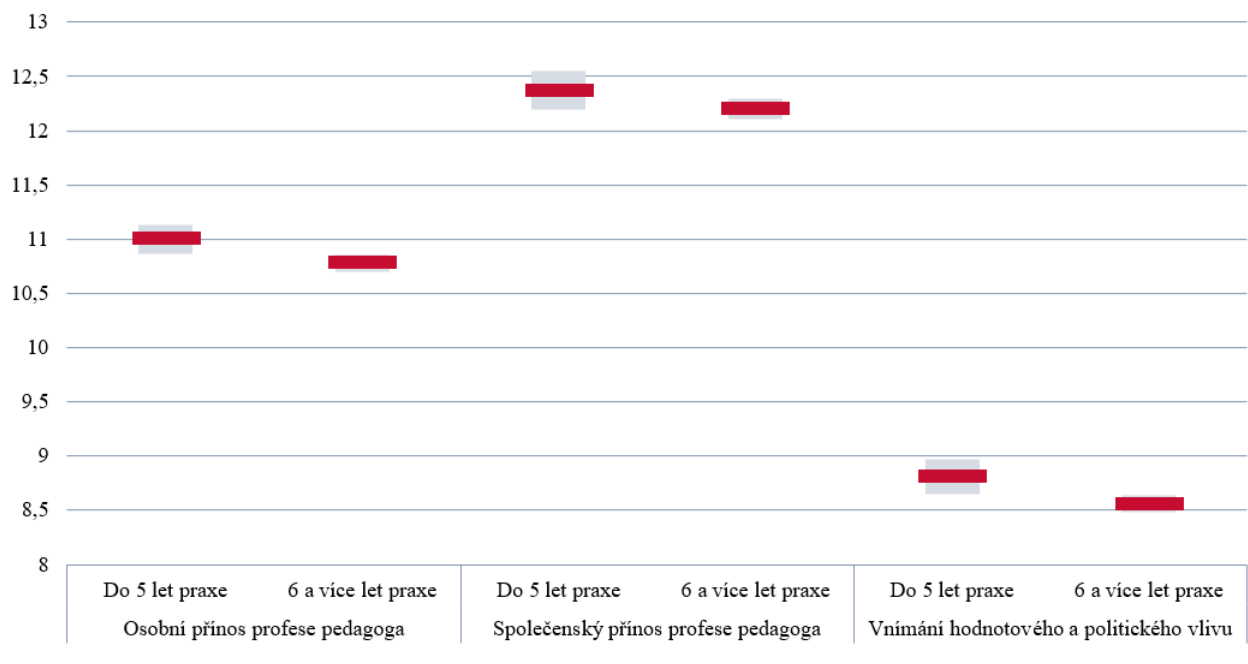
Poznámka: Chybovost v každé kategorii v rozmezí 1–5 % (vyšší chybovost u větších kategoriích).

Dalšími oblastmi, ve kterých lze hledat podstatné faktory ovlivňující spokojenost učitelů (a tím podporu učitelského a školního klimatu), je obecné vnímání profese učitele a její postavení ve společnosti a v neposlední řadě možnost dalšího profesního rozvoje v rámci aktivit DVPP, které může určitá skupina pedagogů chápat jako podstatnou podmínku spokojenosti se zaměstnáním.

První zmíněnou oblast šetření TALIS 2018 měří pomocí tří hlavních indexů, sledujících osobní přínos profese učitele (zda profese učitele naplňuje vnitřní očekávání každého učitele), společenský přínos profese učitele (zda profese učitele naplňuje vnější očekávání každého učitele) a také vnímání hodnotového a politického vlivu profese učitele (zda je profese učitele veřejností vnímána jako ta, která ovlivňuje podstatné hodnotové a politické směřování země v oblasti vzdělávání). Lze říci, že pro spokojenost učitelů je nutné harmonicky rozvíjet všechny tři úrovně vnímání profese učitele. Učitel potřebuje jak vnitřní, tak vnější uspokojení a potřebuje mít reálný vliv v oblasti, které se věnuje.

Graf 14 sleduje tři výše zmíněné indexy (pozn. indexy jsou centrovány na hodnotu 10, nejsou nicméně vzájemně spolehlivě porovnatelné – je nutné srovnávat kategorie v rámci každého indexu zvláště). Je patrné, že u učitelů s delší pedagogickou praxí dochází k jistému poklesu průměru u všech tří indexů. S výjimkou společenského přínosu pedagogické profese, kde se pohybujeme na pomyslné hranici statistické významnosti, jsou všechny rozdíly statisticky významné. Učitelé s delší pedagogickou praxí ve srovnání se začínajícími učiteli vnímají osobní i společenský přínos a hodnotový a politický vliv pedagogické profese jako nižší. Toto zjištění koresponduje se zaznamenaným poklesem průměrné spokojenosti s profesí pedagoga s rostoucí délkou pedagogické praxe.

GRAF 14 | Průměry indexů vnímaného osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užitné hodnoty) pedagogické profese dle délky praxe



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Oproti délce pedagogické praxe se projevuje v případě učitelů tříděných do kategorií dle druhu školy pouze jeden statisticky významný rozdíl. Učitelé základních škol vnímají o něco větší společenský přínos profese učitele než jejich kolegové z víceletých gymnázií. U osobního přínosu pedagogické profese a jejího potenciálního hodnotového a politického vlivu nelze mezi těmito skupinami učitelů nalézt statisticky významné rozdíly. Pokud sledujeme tuto problematiku optikou aprobovanosti výuky zajišťované učitelem, nenalezneme statisticky významné rozdíly v průměrných hodnotách indexů ani u jedné skupiny učitelů.

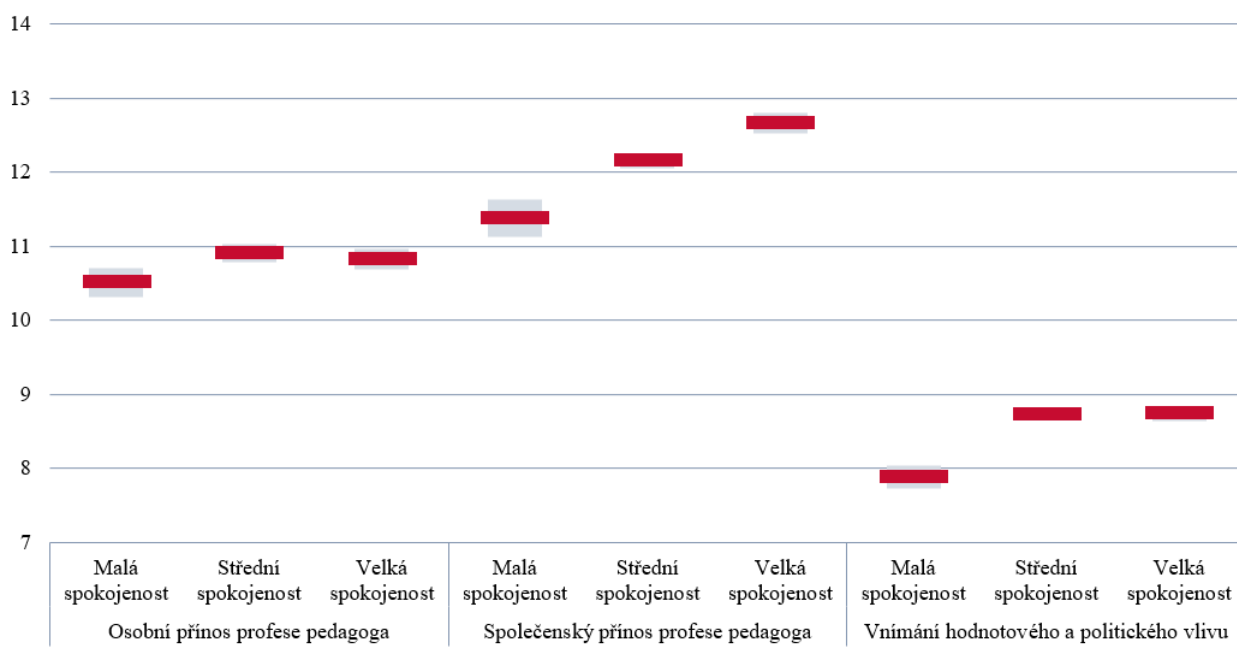
GRAF 15 | Průměry indexů vnímaného osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užité hodnoty) pedagogické profese dle druhu školy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Odišný, avšak velmi důležitý obrázek poskytuje třídění dat dle již zmiňované míry celkové spokojenosti učitelů s jejich profesí, na niž by vnímání sociální a osobní role pedagogické profese mělo mít rozhodující vliv. Dle grafu 16 můžeme vyzdvihnout předpoklad, že pro spokojenost učitelů s profesí jako takovou je potřeba harmonicky rozvíjet všechny tři úrovně přínosu pedagogické profese. Ti učitelé, kteří vyjádřili střední a velkou spokojenost s profesí učitele, uváděli také vyšší míru vnímaného osobního přínosu pedagogické profese a vyšší hodnotový a politický vliv v oblasti vzdělávání ve srovnání s učiteli, kteří uváděli jen malou spokojenost. Rozdíly v průměrech těchto skupin jsou statisticky významné. Obě oblasti jsou navíc ovlivnitelné přiměřenými opatřeními – zvýšení osobního přínosu pedagogické profese (např. zlepšení finančních a materiálních podmínek, zlepšení pracovního prostředí aj.) a přehodnocení hodnotového a politického vlivu pedagogů v oblasti vzdělávání (přesun kompetencí pro řešení specifických školních problémů na školy).

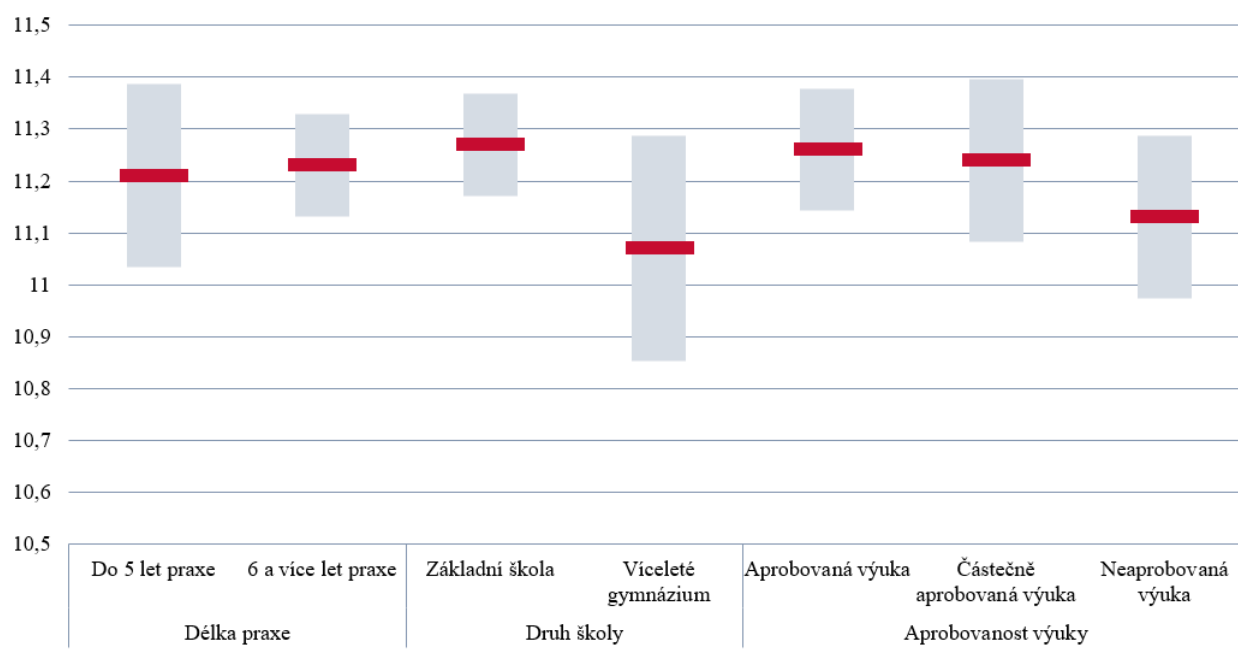
Třetí sledovaný index navíc naznačuje, že může existovat téměř lineární pozitivní vztah mezi společenským přínosem pedagogické profese a spokojeností učitelů s jejich profesí. Role v posilování spokojenosti učitelů je potenciálně nejsilnější mezi všemi třemi sledovanými indexy, bohužel právě společenský přínos pedagogické profese, tedy vnější hodnota profese vnímaná veřejností, je nejhůře ovlivnitelná přímými opatřeními. Pro zjištění možností a eventuální přijetí opatření pro zvýšení vnímání společenského přínosu hodnoty pedagogické profese je nutný další specifický výzkum.

GRAF 16 | Průměry indexů vnímaného osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užité hodnoty) pedagogické profese dle míry spokojenosti s profesí učitele

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

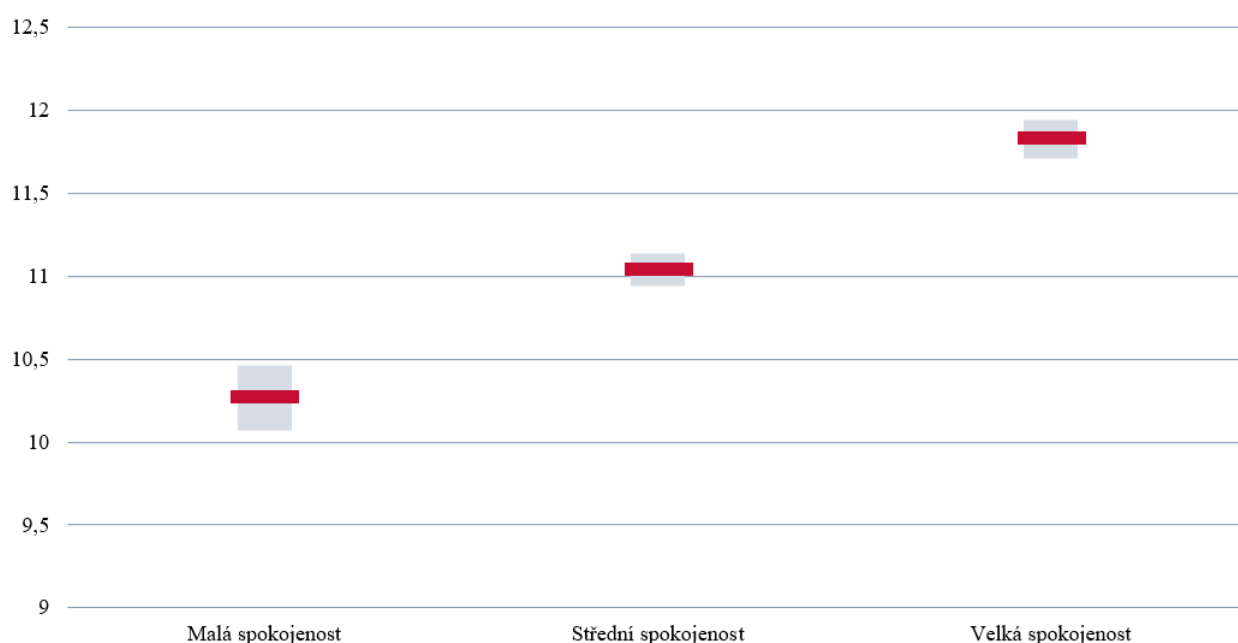
Vnímání pedagogické profese ze strany samotných učitelů a zvýšení vlivu takové profese, když už ne na úrovni celostátní či regionální, tak na úrovni jednotlivé školy, může zlepšit situace, kdy jsou učitelé aktivně zapojováni do rozhodování o směřování a aktivitách školy. Šetření TALIS 2018 měří tuto problematiku indexem participace mezi zúčastněnými stranami, který sleduje, do jaké míry z pohledu učitelů jsou žáci, rodiče žáků a samotní učitelé zapojováni do aktivit školy. Pokud je předpoklad správný, aktivní zapojení učitelů by mohlo mít alespoň částečně pozitivní dopad a mohlo by do jisté míry kompenzovat horší vnímání vnější užité hodnoty a hodnotového a politického vlivu profese pedagoga. Graf 17 souhrnně prezentuje průměrnou hodnotu indexu participace mezi zúčastněnými stranami dle jednotlivých třídících faktorů. Je zřejmé, že mezi skupinami neexistuje žádný statisticky významný rozdíl ani mezi učiteli s různou délkou praxe, ani mezi učiteli z různých druhů škol, ani mezi učiteli dle míry aprobovanosti jejich výuky. Jediný výkyv v podobě nižší míry vnímané participace mezi učiteli víceletých gymnázií je zatížen velkou chybou a nemožností spolehlivě usuzovat.

GRAF 17 | Průměr indexu participace mezi zúčastněnými stranami dle jednotlivých třídících faktorů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Přestože se neobjevují rozdíly mezi jednotlivými učiteli napříč sledovanými druhy škol, typy aprobovanosti výuky či délkou praxe, vnímaná participace mezi zúčastněnými stranami může mít obecný pozitivní vliv na spokojenost učitelů. To v základním zobrazení sleduje graf 18. Ti učitelé, kteří vyjadřují velkou spokojenost s pedagogickou profesí, mají také statisticky významně vyšší průměrnou hodnotu vnímané participace mezi zúčastněnými stranami a naopak. Potenciální vztah je téměř pozitivně lineární.

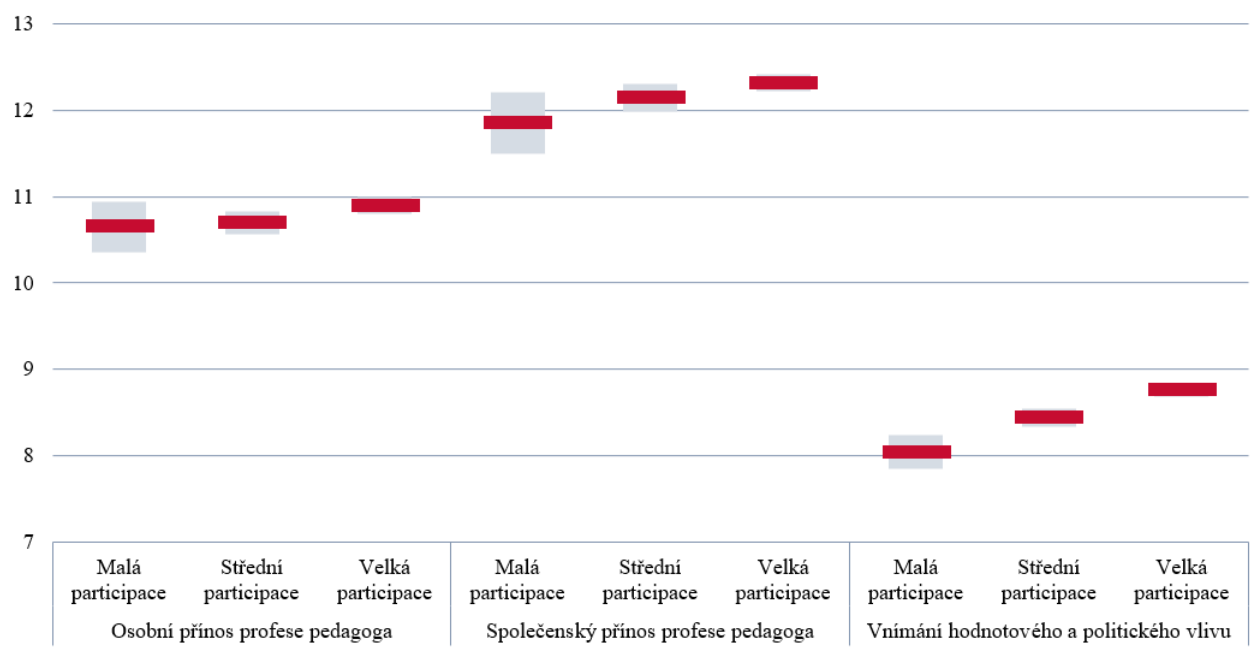
GRAF 18 | Průměr indexu vnímané participace mezi zúčastněnými stranami dle celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud se podíváme na problematiku optikou dříve představeného osobního, společenského a hodnotově-politického přínosu pedagogické profese, jak ukazuje graf 19, trend dat koresponduje s předpokladem, že aktivní zapojení učitele do rozhodování o směřování a aktivitách školy může částečně kompenzovat negativní trend vnímání profese pedagoga. Čím silnější participaci mezi zúčastněnými stranami, tj. žáky, rodiči, učiteli a školou, učitelé vnímají, tím také uvádějí v průměru vyšší hodnotový a politický vliv pedagogické profese. Aktivní zapojení učitelů do rozhodování na úrovni školy má potenciál zvyšovat i učitelé vnímaný společenský přínos pedagogické profese, který je za jiných okolností jen velice těžko ovlivnitelný. Rozumným řešením pro zvyšování spokojenosti učitelů a ve výsledku i potenciální zlepšování výsledků žáků je tak mj. právě aktivní zapojení učitelů (a dalších aktérů) do rozhodování na úrovni školy.

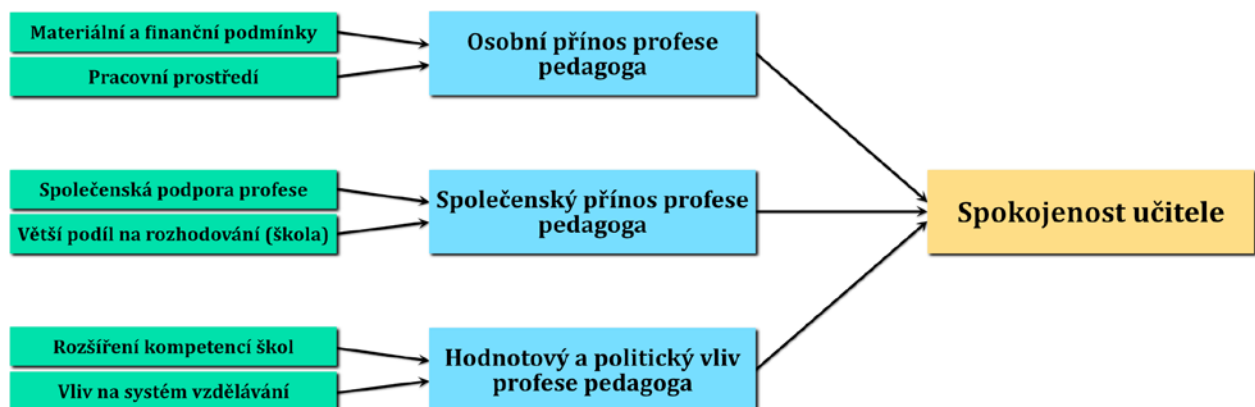
GRAF 19 | Průměry indexů vnímaného osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užitné hodnoty) pedagogické profese dle míry vnímané participace mezi zúčastněnými stranami



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

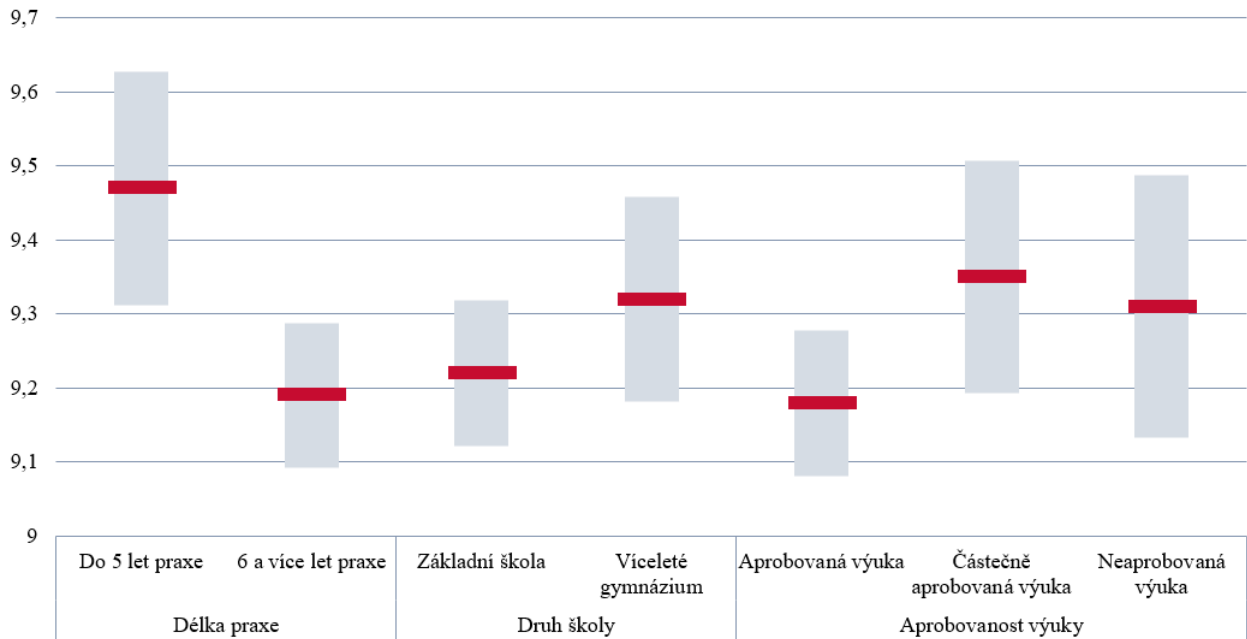
Úvahy o propojenosti těchto konceptů přibližuje ilustrativní schéma, které vychází z teoretických předpokladů podložených dílčími zjištěními analýz. Nejsme nicméně schopni dostatečně doložit směr kauzálního působení jednotlivých konceptů. Pro přijímání eventuálních opatření je naprosto nezbytné toto podložit dalšími datovými zdroji.



Zdroj: TALIS 2018; založeno na teorii a dílčích zjištěních z analýz

Poslední sledovanou možností s potenciálem pozitivně ovlivnit spokojenost učitelů a tím zlepšit učitelské a školní klima je přístup učitelů k aktivitám DVPP a jiným aktivitám profesního rozvoje. Obecný předpoklad hovoří o vyšším vnímání bariér profesního rozvoje zejména u mladších (ať už věkem, či zkušenostmi) učitelů. Souvisí to jednak s obecně klesající ochotou profesně se vzdělávat s rostoucím věkem (nejen) učitele (běžné v jakékoliv profesi) a jednak s proměnou generací na pedagogických pozicích. Graf 20 sleduje průměr indexu vnímaných bariér profesního rozvoje dle jednotlivých třídících faktorů délky profesní zkušenosti, druhu školy a míry aprobovanosti výuky. I přes vyšší chybovost v jednotlivých kategoriích je patrné, že jediný statisticky významný rozdíl lze nalézt mezi učiteli dle délky jejich pedagogické praxe. Začínající učitelé do 5 let praxe vnímají silněji bariéry profesního rozvoje než jejich zkušenější kolegové.

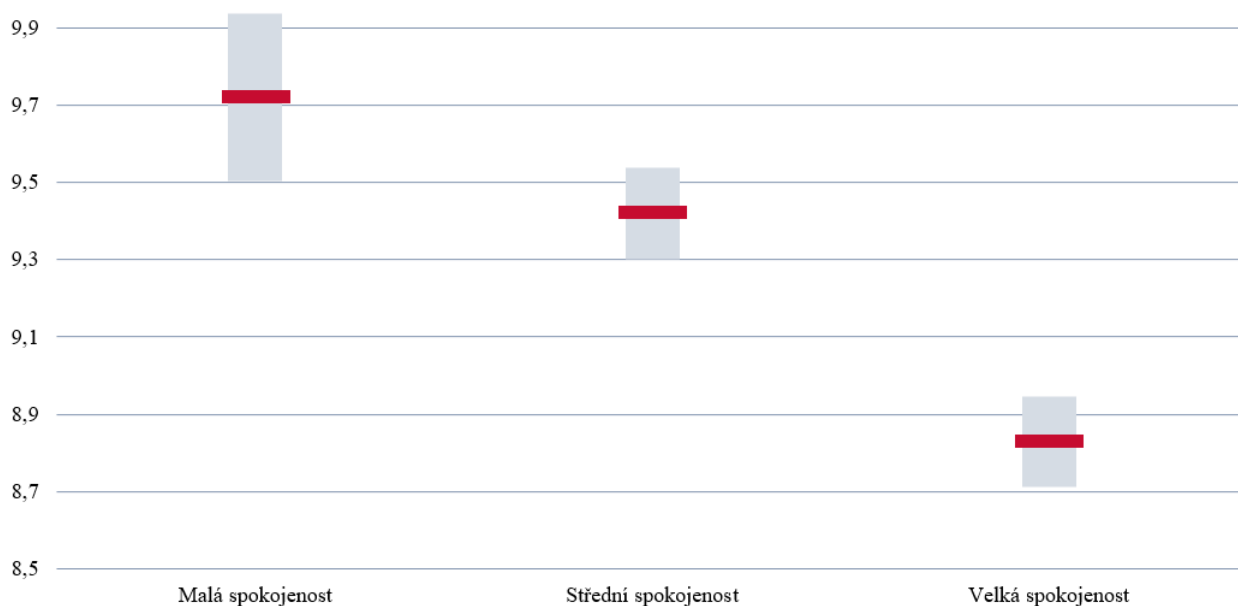
GRAF 20 | Průměr indexu vnímaných bariér profesního rozvoje dle jednotlivých třídících faktorů



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Zjištění není překvapivé a nemuselo by být nikterak závažné, pokud by neexistovala spojitost mezi mírou vnímaných bariér profesního rozvoje a spokojeností učitelů, která, jak bylo naznačeno výše, významně ovlivňuje další návazné procesy v systému vzdělávání. Jak nicméně ukazuje graf 21, čím vyšší spokojenost učitelé udávali, tím méně bariér profesního rozvoje vnímali a naopak. Nejnižší spokojenost vykazovali ti učitelé, kteří zároveň udávali nejvyšší míru vnímaných bariér profesního rozvoje. Z uvedených zjištění lze usuzovat, že spokojenost učitele je ovlivňována celou řadou různých proměnných, které je třeba buď, v ideálním případě, harmonicky rozvíjet, nebo naopak korigovat.

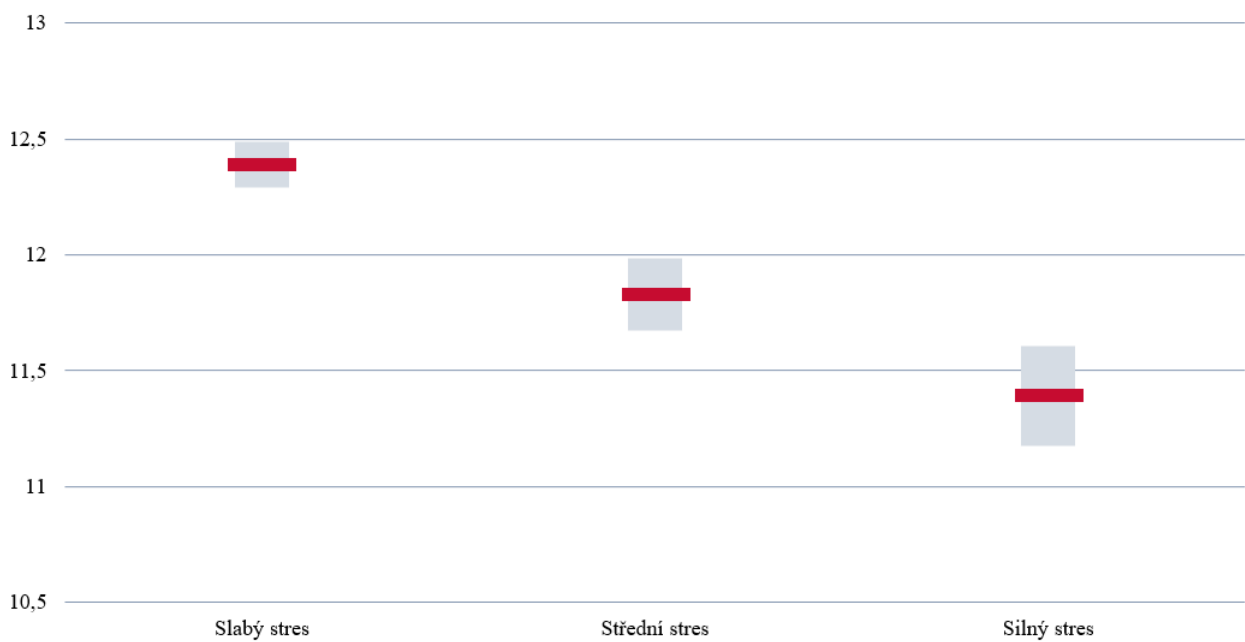
GRAF 21 | Průměr indexu vnímaných bariér profesního rozvoje dle celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Spokojenost učitele s jeho prací, jak bylo zmíněno výše, může být nicméně ovlivněna i negativně. Nejčastějším jevem, který oslabuje motivaci k práci, k seberozvoji apod. a je stále více diskutován i jako spouštěč civilizačních nemocí, pokud dosáhne určité fáze, je stres. V současné době, kdy dle různých průzkumů až polovina populace udává takovou míru stresu, která negativně ovlivňuje mj. jejich pracovní život, a až dvě třetiny populace udávají nespokojenost se svým zaměstnáním, může být stres jednou z hlavních příčin, která bude ovlivňovat spokojenost učitele na pracovišti.

Graf 22 nejprve prezentuje obecný vývoj dat z pohledu stresu učitele z pracovního vytížení. Ti učitelé, kteří udávají silný stres z pracovního vytížení, udávají také výrazně nižší spokojenost s prací dle celkového indexu spokojenosti. Rozdíly mezi skupinami učitelů dle míry stresu jsou statisticky i věcně významné, předpokládaný vztah je téměř negativně lineární.

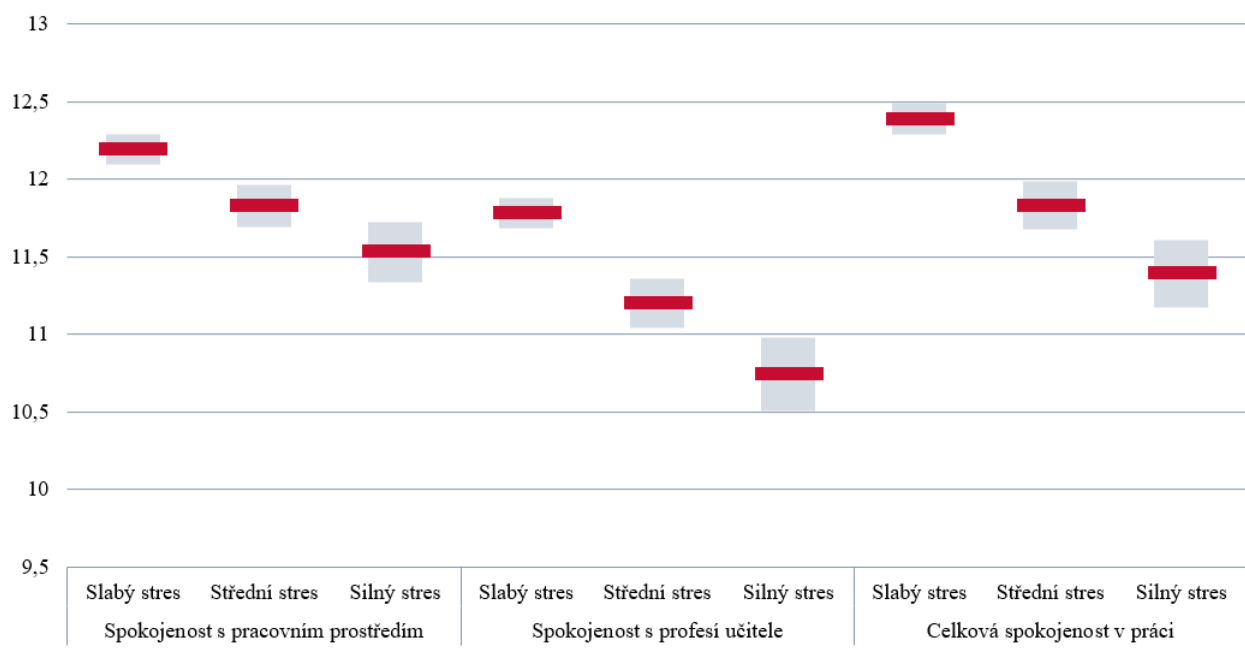
GRAF 22 | Průměr indexu celkové spokojenosti učitele dle míry udávaného stresu z pracovního vytížení

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Stres učitele se může projevovat mnoha negativními důsledky: od narušování individuálního psychického a fyzického zdraví přes narušení sociálních kontaktů a obecně vztahů v rámci pedagogického sboru až po celkové vyčerpání učitele vlivem různých druhů nespokojenosti. V kontextu stresu na pracovišti je v případě pedagogů na místě otevřeně hovořit i o odhalování obecných náznaků syndromu vyhoření v této pomáhající profesi, jenž může mít velmi negativní vliv na další aktéry procesu vzdělávání, zejména pak samotné žáky.

Graf 23 se pokouší shrnout změny průměru tří sledovaných indexů spokojenosti učitele dle míry pociťovaného stresu z pracovního vytížení. Lze říci, že existují statisticky významné rozdíly ve spokojenosti učitelů, ať už v pracovním prostředí, tak ve spokojenosti s profesí jako takovou, na podkladě pociťovaného stresu z pracovního vytížení.

GRAF 23 | Průměry indexů spokojenosti učitele dle míry pocíťovaného stresu z pracovního vytížení

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Šetření TALIS 2018 se nicméně zaměřilo i na jiný stres než nejběžnější stres z pracovního vytížení. Sledován je jak stres z vytížení na pracovišti, tak stres plynoucí z chování žáků a obecný stres a duševní pohoda (well-being) učitele na pracovišti.

Graf 24 porovnává průměrné hodnoty indexů zachycujících stres mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Z grafu je na první pohled patrné, že zatímco chování žáků za zdroj stresu v práci v průměru ve větší míře považují učitelé základních škol, učitelé víceletých gymnázií se vyznačují vyšší průměrnou hodnotou indexu stresu souvisejícího s množstvím práce. Co se týče posledního indexu zachycujícího celkový stres učitelů a vnímané dopady práce na zdraví, není rozdíl v průměrech statisticky významný. Zjištění by korespondovalo s obecnými předpoklady, kdy na základních školách lze obecně očekávat výraznější výchovné problémy a z toho plynoucí nátlak na psychiku učitele, naopak na víceletých gymnáziích lze očekávat větší tlak na učitele z pohledu množství přípravy na výuku.

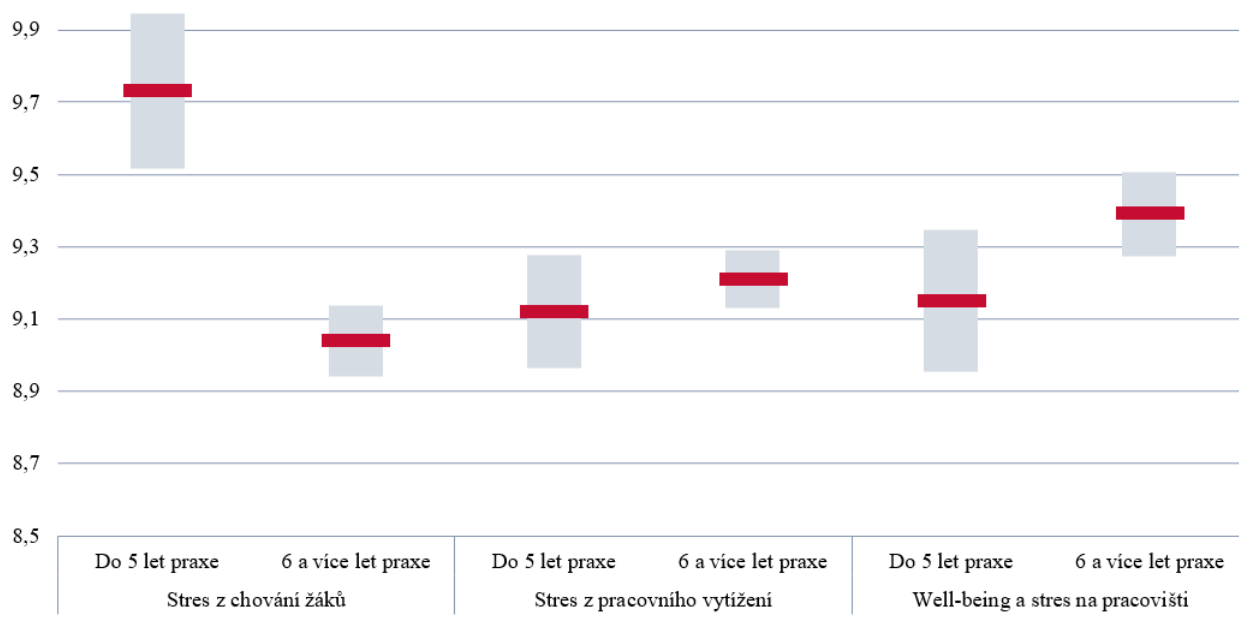
GRAF 24 | Průměrné hodnoty indexů měřících stres učitelů podle druhu školy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

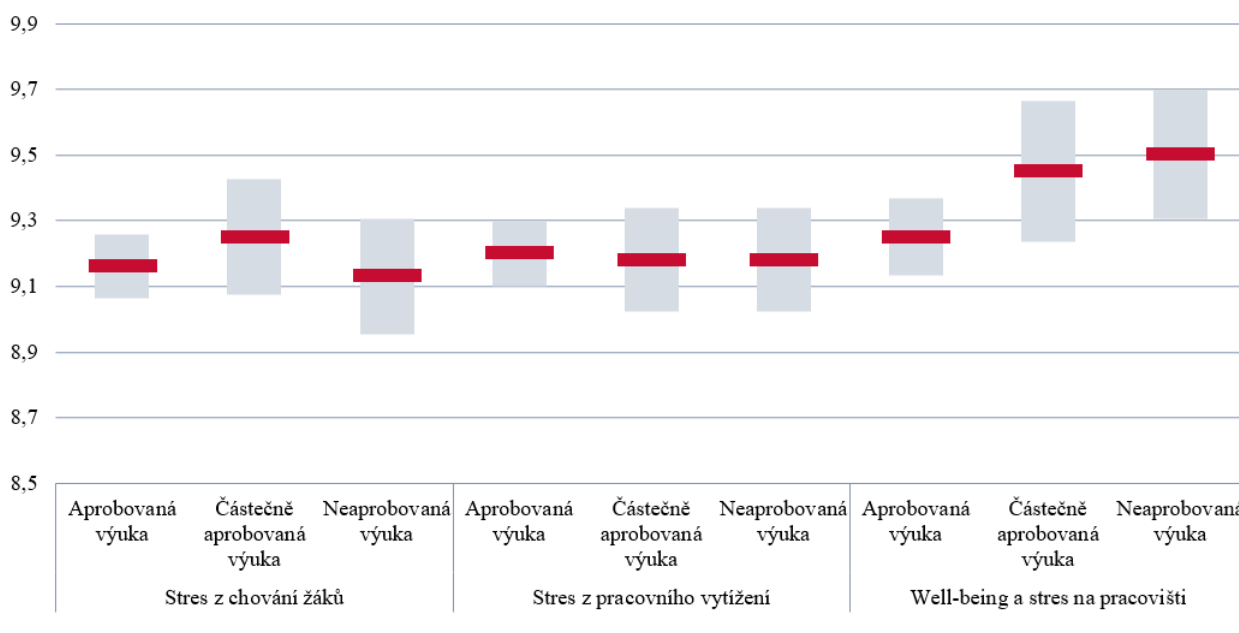
Zajímavý obrázek poskytuje graf 25 sledující míru různých druhů stresu mezi učiteli dle délky jejich profesní zkušenosti. Nejvýraznější výkyv vidíme u začínajících učitelů v případě stresu z chování žáků. Je pravděpodobné, že pro začínající učitele je chování žáků v některých školách (dle grafu 24 výše zejména v základních školách) šokujícím momentem. S přibývajícím léty praxe buď učitelé získávají silnější odolnost proti stresu, nebo začnou využívat metody selektivní ignorace, průměrná hodnota stresu z chování žáků prudce opadne u učitelů s 6 a více lety praxe. Stres z pracovního vytížení se statisticky významně neliší mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli, byť lze zaznamenat mírně vyšší průměrnou hodnotu stresu u zkušenějších učitelů. Tato hodnota je nicméně spíše podmíněna druhem školy a prostředím. Opačný trend než v případě stresu z chování žáků můžeme pozorovat v případě well-being a stresu na pracovišti. Přestože rozdíl mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli není statisticky významný, je možné, že u učitelů s delší praxí, kteří již dokážou odolávat krátkému intenzivnímu stresu z chování žáků, se začíná kumulovat dlouhodobý celkový stres plynoucí z pracovního prostředí. K potvrzení zjištění a vyvození validních závěrů by nicméně bylo potřeba dalšího výzkumu.

Indexy stresu byly sledovány i pohledem na míru aprobovanosti výuky učitelů, kdy panoval předpoklad, že učitelé učící méně aprobovaně budou mít větší problémy se zvládnutím některých stresových situací v prostředí škol. Tento předpoklad se nicméně nepotvrdil. Neexistují statisticky významné rozdíly mezi učiteli co do zvládnutí stresových situací dle míry aprobovanosti jejich výuky. Jediný index, kde lze zaznamenat určitý trend dat, jak ukazuje graf 26, je celkový index well-beingu a stresu na pracovišti, kde učitelé s částečně aprobovanou a neaprobovanou výukou udávali mírně vyšší průměrnou hodnotu dlouhodobého stresu. Ani zde ovšem nejsou rozdíly statisticky významné a věcnost trendu dat by musela být ověřena dalšími výzkumy.

GRAF 25 | Průměrné hodnoty indexů stresu dle délky pedagogické praxe učitele

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 26 | Průměry indexů stresu dle míry aprobovanosti výuky

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Grafy prezentující míru stresu učitelů v různých variantách třídění přinesly myšlenku, že existují statisticky odlišitelné skupiny učitelů, kteří se dokážou vypořádat se stresem lépe než skupiny jiné. Těžko lze nicméně předpokládat, že např. změna typu školy, kde bude učitel vyučovat, automaticky povede k oslabení míry stresu. Proaktivnější přístup ke zvládnání stresových situací hovoří spíše o nutných kompetencích učitelů, které jim dopomáhají k aktivnímu zvládnání stresových situací a brání rozvoji závažnějších psychických stavů, jako jsou ztráta motivace, rozvoj úzkosti, deprese a obecně syndrom vyhoření. Mnoho metod zvládnání stresu pracuje s posilováním sebedůvěry učitelů ve zvládnání těchto situací, vyjma výuky samotných kompetencí a metod práce se stresovými situacemi.

Šetření TALIS 2018 se dotazovalo na několik otázek spojených se sebedůvěrou učitelů, z nichž některé budou předmětem dalších kapitol. Graf 27 prezentuje data z indexů sebedůvěry ve zvládnání třídního managementu, sebedůvěry v multikulturních třídách a celkové sebedůvěry učitele, který je konstruován jak z prvního indexu třídního managementu, tak dalších dvou indexů sledujících sebedůvěru učitele v rámci výuky samotné. Tyto indexy jsou samostatně součástí kapitoly věnující se aplikaci didaktických metod. Jednotlivé indexy jsou ve svých průměrných hodnotách vztahovány k celkové míře stresu učitele na pracovišti.

Z grafu 27 je patrné, že ti učitelé, kteří udávají střední a silný stres na pracovišti, jsou zároveň těmi učiteli, kteří mají nízkou hodnotu sebedůvěry ve všech třech sledovaných kompetencích (třídní management, multikulturní třídy i celková sebedůvěra). Lze předpokládat, že sebedůvěra učitele ve vlastní různé kompetence hraje klíčovou roli nejen ve zvládnání stresových situací, ale dopomáhá efektu dalších jevů a mj. spolupůsobí i na celkovou spokojenost učitele, jak bylo patrné z jednoho z grafů výše.

GRAF 27 | Průměr indexů sebedůvěry učitele dle míry celkového stresu na pracovišti

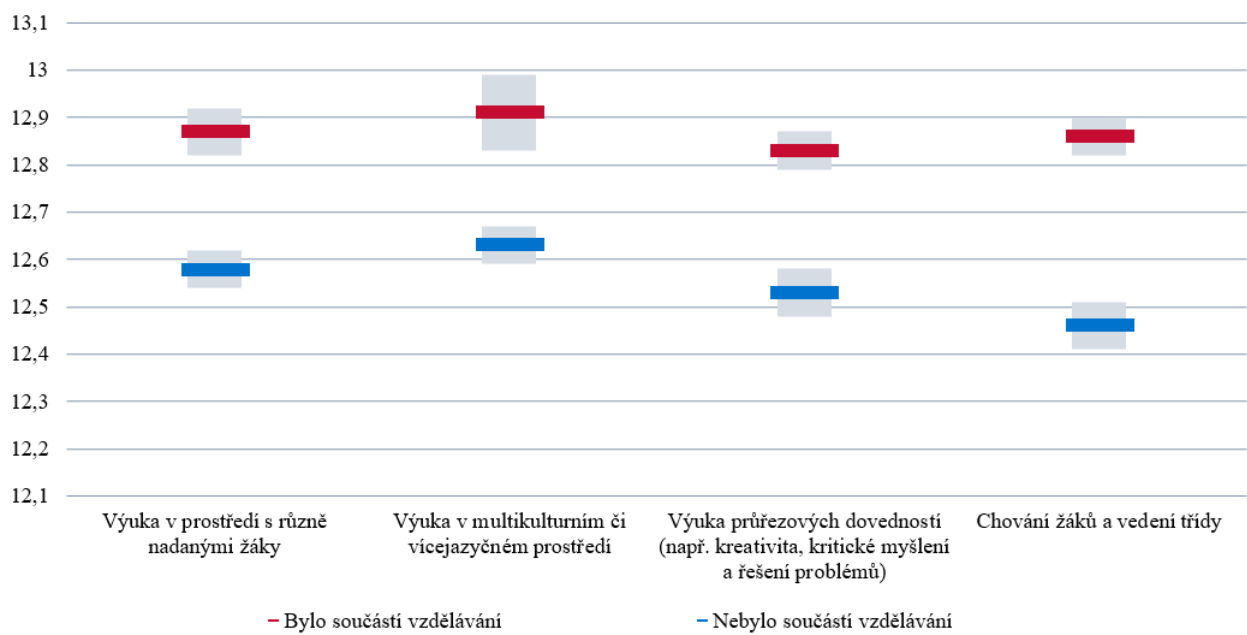


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Sebedůvěra učitelů je přitom něco, co lze ovlivnit cílenými opatřeními, formálním vzděláváním nebo kurzy v rámci DVPP. Šetření TALIS 2018 se dotazovalo na řadu témat, která byla součástí jejich formálního vzdělávání. Předpokladem je, že ti učitelé, kteří se v rámci svého vzdělávání (obdobně platí pro DVPP) setkali s výukou možností řešení situací vedoucích k vyšší míře stresu v rámci povolání, jejich stres bude nižší. To je ovšem podmíněno zejména vyšší sebedůvěrou ve výuce v takových situacích. Pro ilustraci je využit index sebedůvěry učitelů a témata formálního vzdělávání, která by učitelům mohla pomoci se s těmito situacemi vypořádat.

Graf 28 prezentuje průměrnou hodnotu indexu celkové sebedůvěry učitele dle vybraných témat formálního vzdělávání učitelů. Červené linie značí přítomnost tématu ve formálním vzdělávání učitele a modré linie jeho nepřítomnost (osa Y zobrazuje hodnoty indexu sebedůvěry), ti učitelé, kteří se v rámci svého vzdělávání setkali s tématem chování žáků a vedení (managementu) třídy, se v daných oblastech cítí jistější.

GRAF 28 | Průměr indexu sebedůvěry dle ne/absolvování vybraných témat v rámci formálního vzdělávání

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená a modrá linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

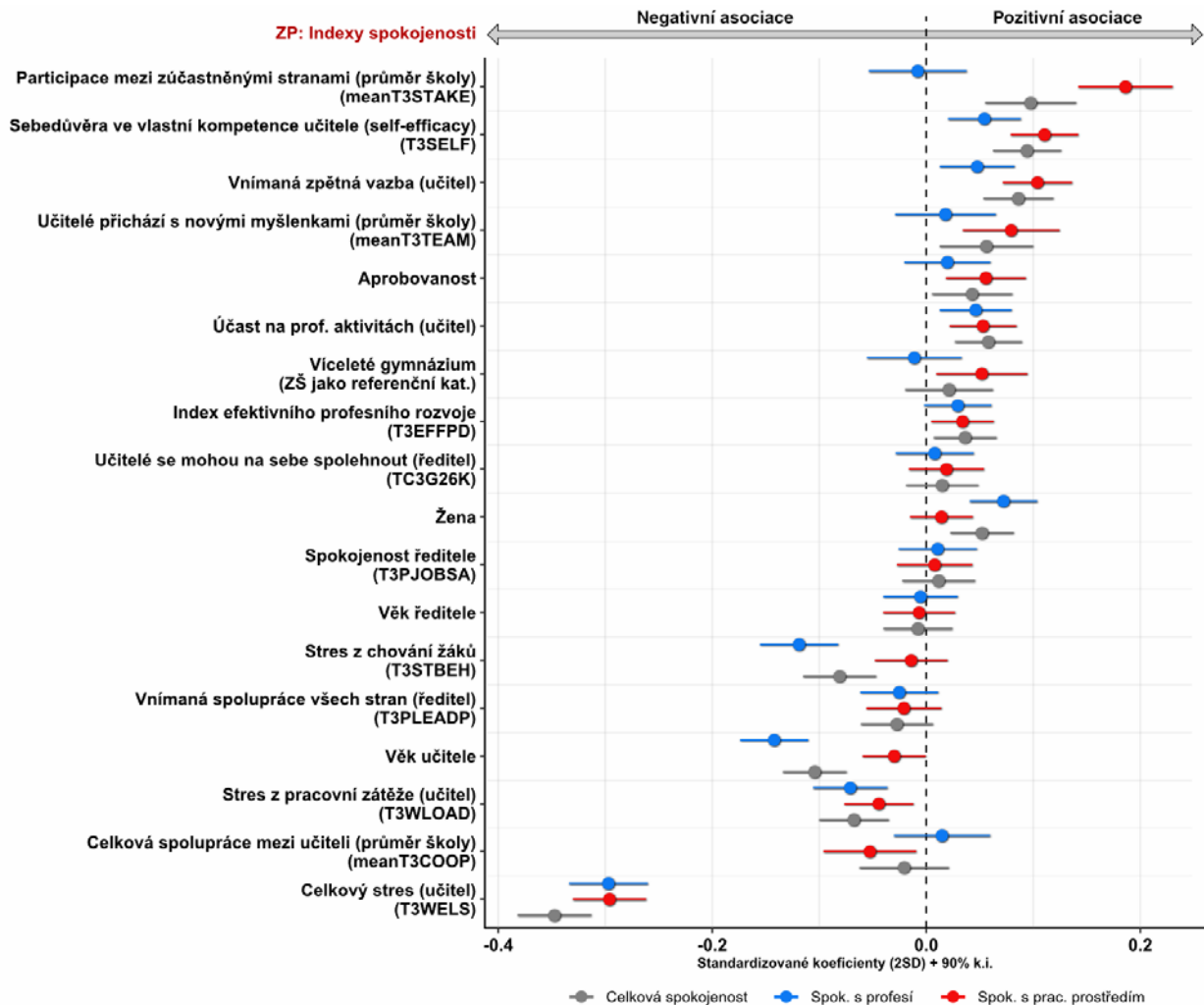
1.2 Predikce spokojenosti a stresu učitelů a komplexní vztahy v problematice klimatu učitelského sboru

Deskriptivní část je doplněna o zjištění z multivariačních statistických analýz, které dokážou srovnat souvislosti jednotlivých faktorů při kontrole dalších proměnných, jež mohou vztahy částečně zkreslit. Jako první jsou uvedeny regresní modely, které měří souvislosti mezi jednotlivými faktory a námi sledovanými postoji a názory učitelů na školní klima, konkrétně na to, jak moc jsou spokojeni s prací učitele. Výsledky jsou zobrazeny pomocí grafu regresních koeficientů, kdy hodnota koeficientu představuje bod a interval spolehlivosti úsečku. Pokud u daného faktoru bod i chybové úsečky leží za osou (čárkovaně) protínající hodnotu nula na ose x, jedná se o pozitivní vztah, naopak pokud leží pod osou vlevo, jedná se o negativní vztah. Pokud chybové úsečky protínají nulovou osu, jedná se o statisticky nevýznamný vztah, což znamená, že u proměnné nejsme schopni vztah s určitou mírou nejistoty interpretovat. Proměnné byly standardizovány do dvou směrodatných odchylek (Gelmanova metoda), kdy interpretace je jednoduchá. Pokud se hodnota faktoru zvýší zhruba z minima na maximum, zvýší či sníží se hodnota závisle proměnné o hodnotu koeficientu. Protože většina indexů z šetření TALIS je konstruována pomocí faktorových či IRT metod, jejich výsledná škála je většinou abstraktní interval. Avšak pro snadnější interpretaci modelů můžeme čtenářům doporučit, že hodnoty koeficientů nad 0.1 naší standardizované škály jsou relativně významné a nad hodnotou 0.2 se jedná už o silné efekty v rámci sociálněvědních dat. Díky standardizaci tak můžeme porovnat sílu efektu jednotlivých faktorů. Modely sledují hned tři indexy spokojenosti: celkovou obecnou spokojenost učitele, spokojenost s profesí a spokojenost s pracovním prostředím. Přestože všechny druhy spokojenosti učitele spolu logicky souvisejí a korelují, největší rozdíly najdeme v otázce spokojenosti s pracovním prostředím a profesí jako takovou.

Soustava modelů 1 ukazuje, že jednotlivé druhy spokojenosti mají odlišné vysvětlení. Nejsilnější negativní vliv na všechny druhy spokojenosti má celkový deklarovaný stres učitele a dále pak stres z pracovní zátěže. Rozdílný vztah je u stresu z chování žáků, který výrazně ovlivňuje spokojenost s profesí a celkovou spokojenost, ale není již asociován se spokojeností na pracovišti. Na druhé straně máme faktory, které patrně spokojenost zvyšují, nebo jsou s ní alespoň korelovány, jedná se zejména o participaci mezi zúčastněnými stranami a inovativní pracovní prostředí. Možnost participace pak nejvíce přímo souvisí s deklarovanou spokojeností s pracovním prostředím. Rovněž pokud učitelé ve škole v průměru uváděli, že přicházejí s no-

vými myšlenkami, jsou i tito učitelé v těchto školách v průměru více spokojeni s pracovním prostředím a celkově více spokojeni. Jak ukázala Sekundární analýza PISA 2018 na datech PISA-TALIS link, spokojenost s pracovním prostředím učitele je asociována s lepším skóre ve čtenářské gramotnosti. Vztah ale není nalezen v případě spokojenosti s profesí. Ve všech případech má na spokojenost pozitivní vliv to, že učitel vnímá pozitivní dopad zpětné vazby, má vysokou míru sebedůvěry ve vlastní kompetence, účastní se profesních aktivit a dalších aktivit souvisejících s profesním rozvojem. Vlivem zde opět nemyslíme nutně kauzální vztah, protože úspěšní učitelé, kteří jsou spokojeni, budou pravděpodobněji spíše vyhledávat další aktivity profesního rozvoje.

SOUSTAVA MODELŮ 1 | Spokojenost s prací učitele

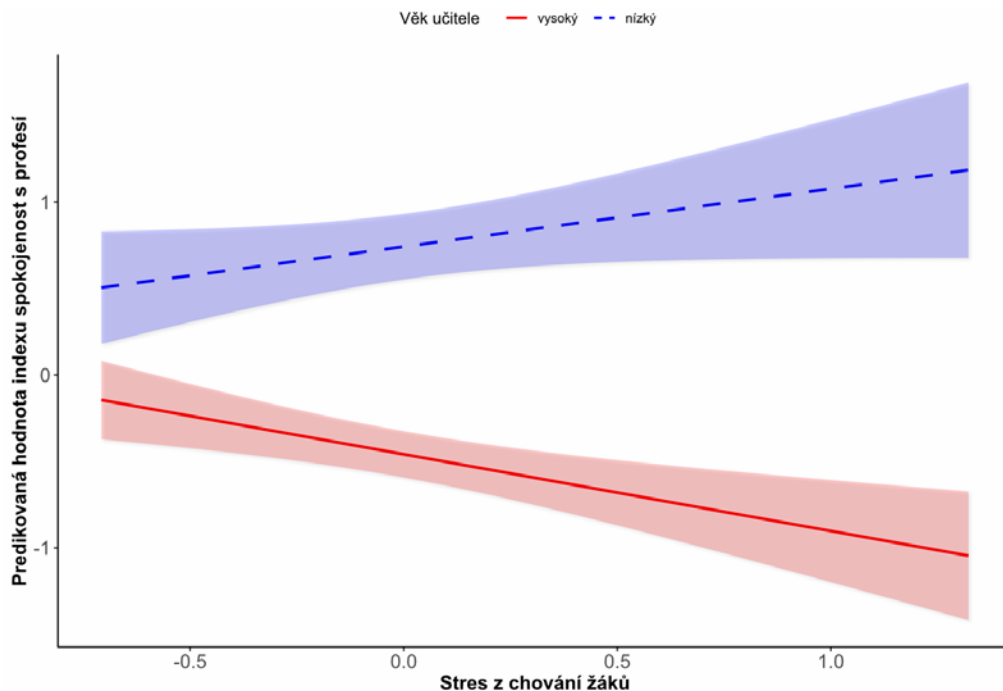


Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Model dále ukázal, že častěji – i po kontrole dalších postojových faktorů učitele – jsou spokojeny s profesí více ženy, statisticky řečeno je samostatný očištěný vliv proměnné pohlaví na spokojenost. Zajímavé je, že méně spokojeni jsou starší učitelé, a to ve všech případech. V modelech jsme ponechali i některé proměnné, které se ukázaly být zcela nevýznamné při vysvětlení spokojenosti učitele. Jedná se o druh školy gymnázium versus základní škola, kde není po kontrole dalších faktorů rozdíl ve spokojenosti učitelů. Dále pak postoj ředitelů a jejich věk. Minimální efekt proměnných z ředitelského dotazníku může být dán tím, že ředitelé mohli odpovídat zkresleně. Například u spolupráce učitelů, kooperativního klimatu či míře inovací, se kterou učitelé přicházejí, je validita patrně vyšší, pokud na tyto otázky odpovídají buď přímo učitelé, nebo žáci.

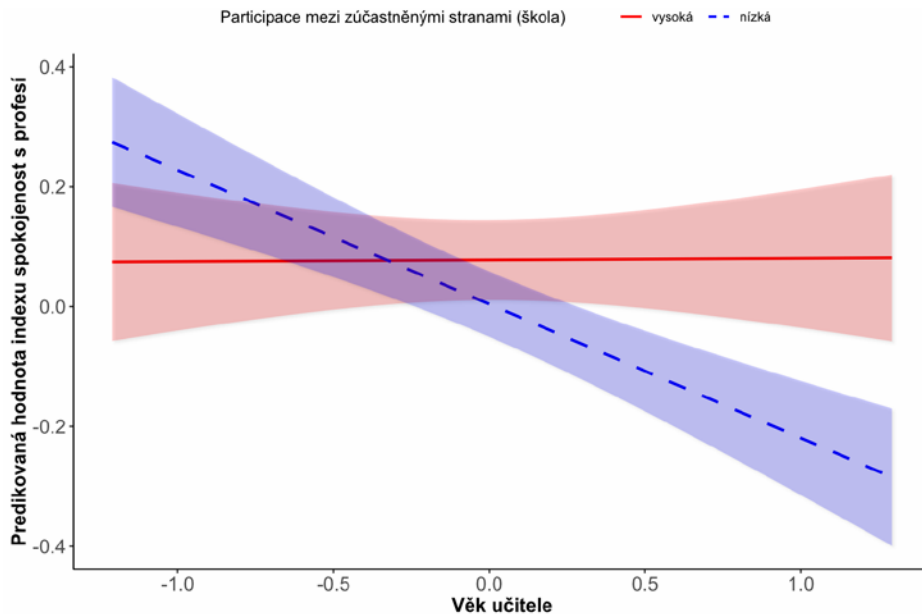
Vztahy mezi proměnnými nemusí být nutně symetrické. Proto jsme testovali i tzv. interakční efekty spolupůsobení dvou proměnných na výslednou spokojenost učitele. To znamená, že testujeme předpoklad, že za určitých podmínek daný faktor se spokojeností souvisí a za určitých třeba nikoliv. První interakce, která se v rámci sledovaných faktorů z modelu 1 prokázala být statisticky i věcně významná, je vliv stresu z chování žáků. Zde je zajímavé to, že mladší učitelé vykazující vyšší stres jsou celkově s profesí učitele spokojenější než starší učitelé. U nich pak v závislosti na stresu jejich spokojenost výrazně klesá. Tento vztah může být vysvětlitelný počáteční motivací mladších učitelů, kteří dle deskriptivní analýzy výše vykazovali vyšší hodnoty u indexu osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užité hodnoty) profese pedagoga.

GRAF 29 | Vliv stresu z chování žáků na spokojenost s profesí v závislosti na věku učitele



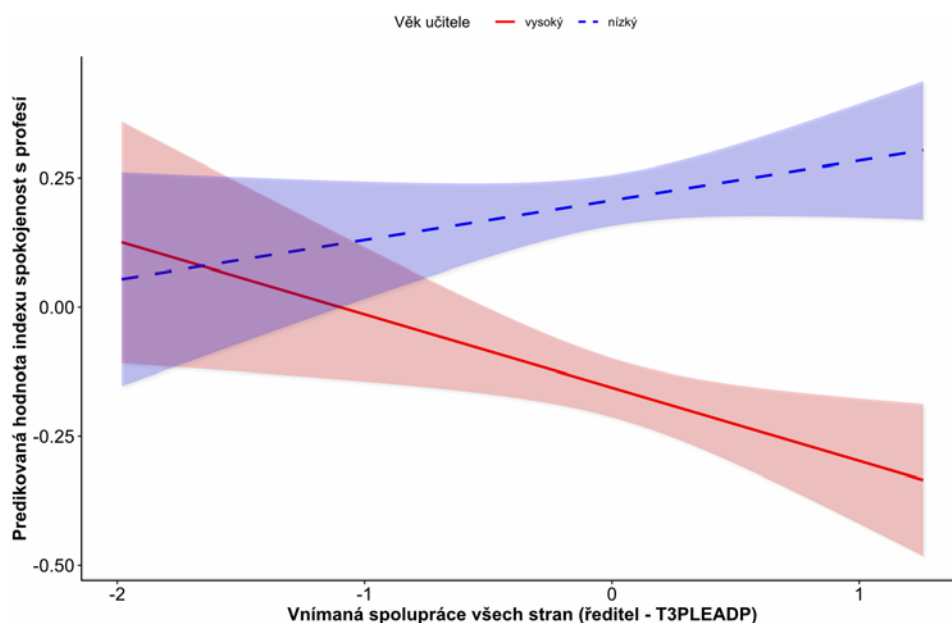
Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

Jakým způsobem lze zvýšit spokojenost i u starších učitelů? Testovali jsme celou řadu indexů měřících další faktory ovlivňující z hlediska postojů učitelů klima pedagogického sboru, které jsou ovlivnitelné ředitelem, popřípadě celkovým složením kolektivu pedagogického sboru. Nejrobustnější vztah se ukázal v případě proměnné míry participace mezi zúčastněnými stranami, který do modelu vstupuje agregován na úrovni školy a měří tak kompoziční charakteristiku sboru, ne individuální postoj jednotlivého učitele. V případě vysoké participace mezi zúčastněnými stranami nemá věk učitele vliv na spokojenost, v případě nízké participace (škola neumožňuje participovat na rozhodnutích) pak starší učitelé vykazují vyšší nespokojenost s profesí než stejně staří učitelé, kteří působí na školách s vysokou mírou participace. Stejný interakční efekt vychází v případě indexu sdílení a koordinace mezi učiteli po agregaci na úroveň školy. Pokud v průměru učitelé vykazují vyšší míru vnímané koordinace a spolupráce, jsou starší učitelé spokojenější s profesí než v případě, kdy starší učitel působí ve škole, kde je v průměru nižší deklarovaná míra sdílení, koordinace a spolupráce mezi učiteli. Protože graf vychází téměř identicky s grafem 30, tato interakce zde již není zobrazena.

GRAF 30 | Vliv věku učitele na spokojenost s profesí v závislosti na míře participace mezi zúčastněnými stranami (úroveň škola)

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

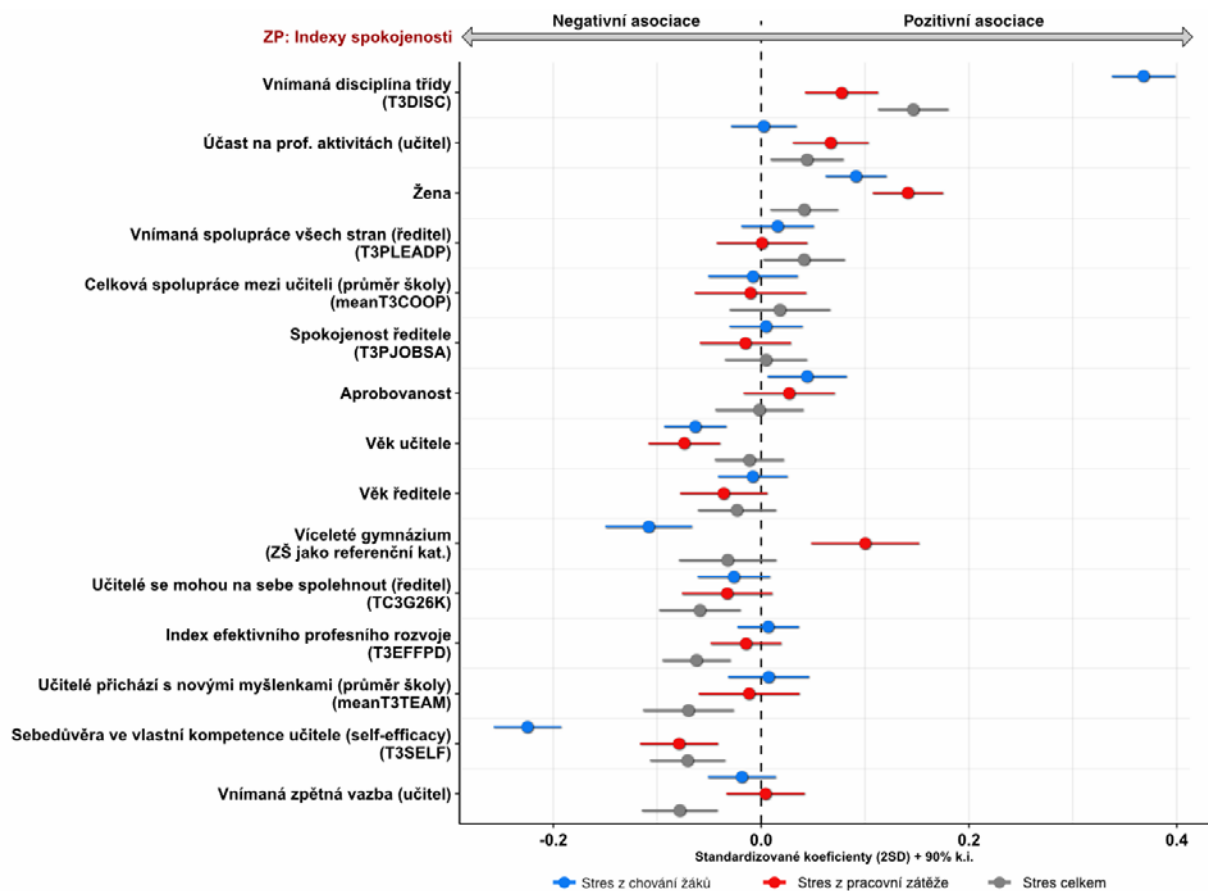
Podobná otázka na kooperační klima učitelského sboru je v rámci šetření TALIS v ředitelském dotazníku jako index spolupráce všech zúčastněných stran (T3PLEADP). Jedná se o postojovou proměnnou ředitele, která je rovněž na úrovni školy, protože na ni odpovídá ředitel. V případě, že ředitel deklaruje vyšší míru spolupráce všech stran, jsou starší učitelé více nespokojeni s profesí než mladší kolegové. V kontextu předchozích výsledků se zjištění může zdát kontradiktorní, nicméně tato proměnná je postojem ředitele, kdežto míra participace (popřípadě spolupráce) je postojem učitelů dané školy a jednalo se o průměr na úrovni školy. Tudíž předchozí proměnná měřila kooperaci a míru participace celkově dle učitelů, kdežto odpovědi ředitele jsou patrně subjektivnější a neměří objektivně kooperaci sboru, ale spíše postoj ředitele, popřípadě jeho přístup k vedení školy. Možné vysvětlení může být v tom, že ředitelé deklarující vyšší míru spolupráce všech stran přinášejí do pedagogického sboru vyšší míru nejistoty pramenící z nových postupů při práci s rodiči a dalších aktérů ve vzdělávání. Tato nejistota se může projevit více u starších učitelů než u mladších učitelů.

GRAF 31 | Vliv deklarované spolupráce všech stran (ředitel) na spokojenost s profesí v závislosti na věku učitele

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

S klimatem pracovního prostředí přímo souvisí vnímaný stres učitele. Přestože ne nutně může vést stres k negativnímu vnímání pracovního prostředí, jak ukázal předchozí model, je stres negativním faktorem, který se může projevit i na výsledcích žáků. Celkem sledujeme tři druhy stresu: obecný stres, stres z pracovního prostředí a stres z žáků. Každý druh stresu může mít jiné příčiny a může souviset s jinými vysvětlujícími faktory. Disciplína třídy (čím vyšší hodnota indexu, tím nižší disciplína třídy) je hlavní prediktor stresu učitele, kdy nepřekvapivě nejsilnější vztah je u stresu z chování žáků. Větší stres z chování žáků deklarují ženy učitelky; nižší stres z chování žáků mají učitelé pociťující sebedůvěru ve vlastní kompetence, učitelé na víceletých gymnáziích a starší učitelé. Zajímavé výsledky přináší model stresu z pracovní zátěže: zde jej naopak pociťují více učitelé na víceletých gymnáziích, ženy a učitelé, kteří se častěji účastní profesních aktivit.

SOUSTAVA MODELŮ 2 | Stres učitele

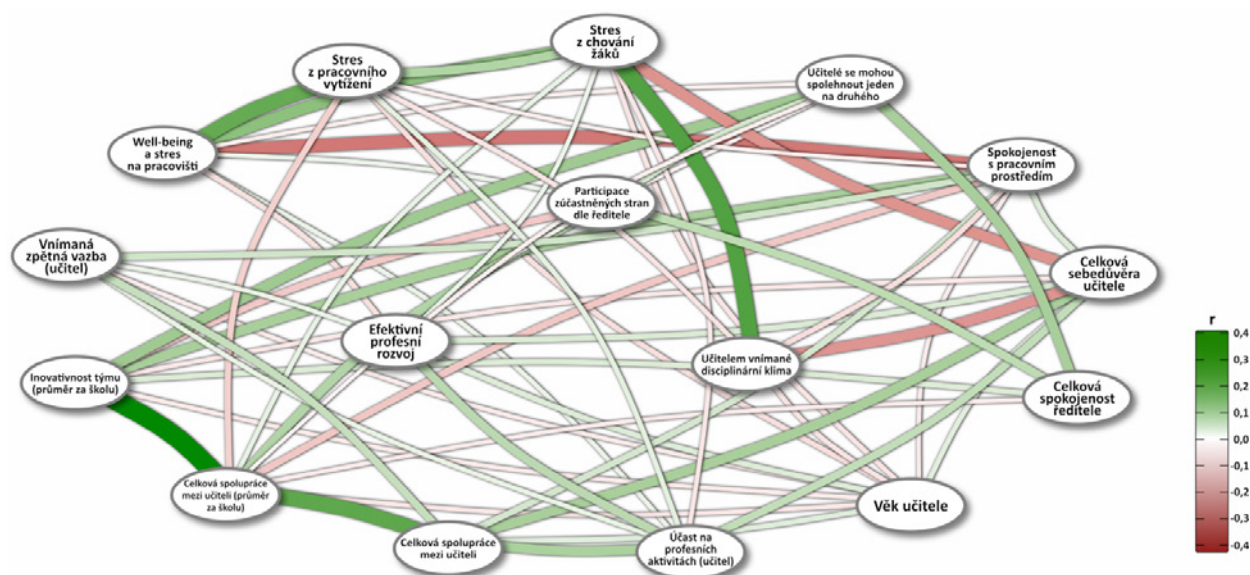


Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Co se týče celkového stresu, zde zmíníme jen některé odlišnosti a specifika. Pokud se dle ředitele učitelé na sebe mohou spolehnout, deklarují v průměru méně obecného stresu. Nižší stres mají i učitelé, kteří více vnímají zpětnou vazbu, a ti, kteří se dále efektivně profesně rozvíjejí. Pokud ve školách učitelé častěji tvrdili, že přicházejí s novými myšlenkami, vykazují učitelé menší míru obecného stresu. V tomto ohledu se zdá být klíčové, aby ředitel školy stimuloval inovativní klima v učitelském sboru a podporoval další aktivity profesního rozvoje.

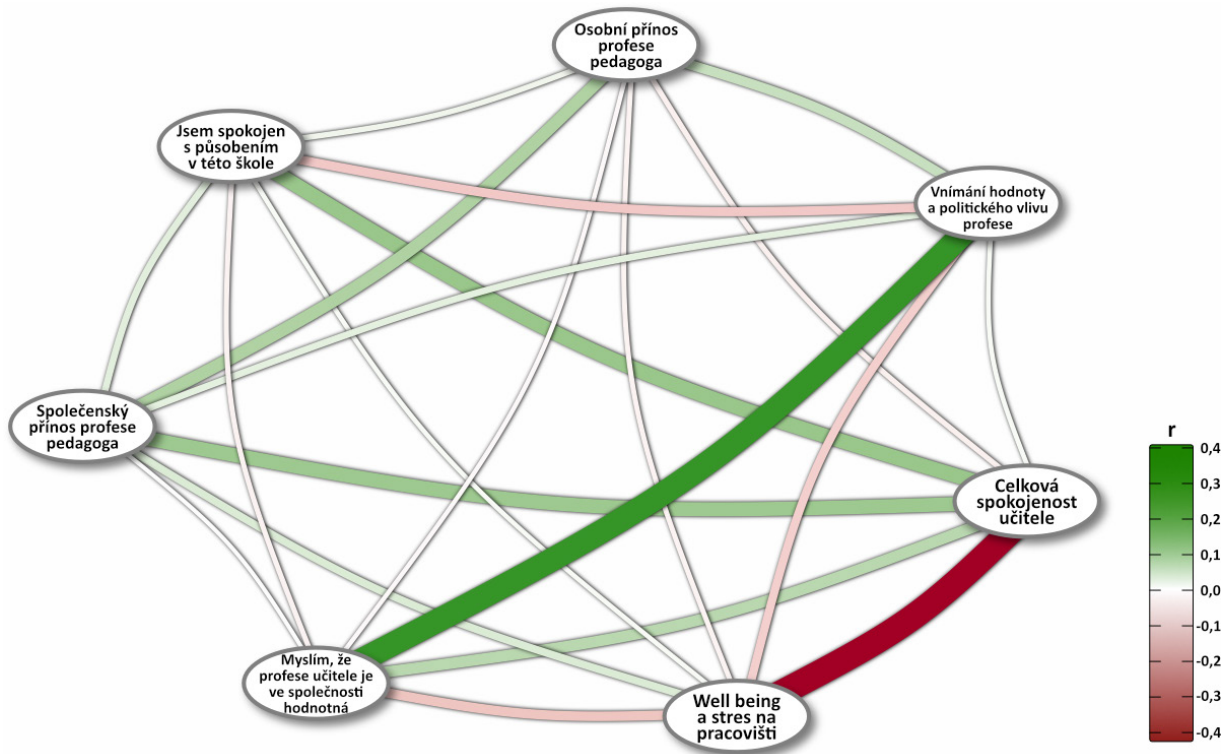
Regresní modely nejsou schopné zachytit komplexní vztahy mezi jednotlivými faktory, protože predikují vždy hodnoty závislé proměnné při určité sadě sledovaných prediktorů. Abychom si ukázali na vztahy mezi všemi proměnnými, je kapitola zakončena Gaussovým grafickým modelem, který ukazuje všechny párové parciální korelace po očištění všech vztahů mezi proměnnými. Ideálně tak ukazuje očištěný vztah mezi páry proměnných. Zelená barva ukazuje pozitivní asociace a červená negativní asociace, tloušťka pak sílu vazby. Model může také naznačovat, že některé faktory mohou působit skrze intervenující proměnné. Například vyšší pociťovaná sebedůvěra ve vlastní kompetence není přímo korelována s celkovou spokojeností s pracovním prostředím, ale souvisí s vnímáním stresu z chování žáků, který souvisí se stresem obecně a ten pak může vést k nižší spokojenosti práce učitele. Gaussův model navíc poukazuje na vztahy mezi jednotlivými faktory, které vstoupily do regresního modelu výše. Kupříkladu spolu souvisí spolupráce učitelů a vyšší míra deklarace toho, že učitelé přicházejí s novými myšlenkami. Oboje pak souvisí s tím, že se učitelé mohou na sebe spolehnout. Kooperace učitelů potom negativně souvisí se stresem z pracovní zátěže. Kooperace tak je klíčem k lepšímu klimatu v učitelském sboru, což se může projevit vyšší spokojeností učitelů.

SCHEMA 1 | Gaussův model – klima učitelského sboru



Poznámka: Individuální úroveň žáka. Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

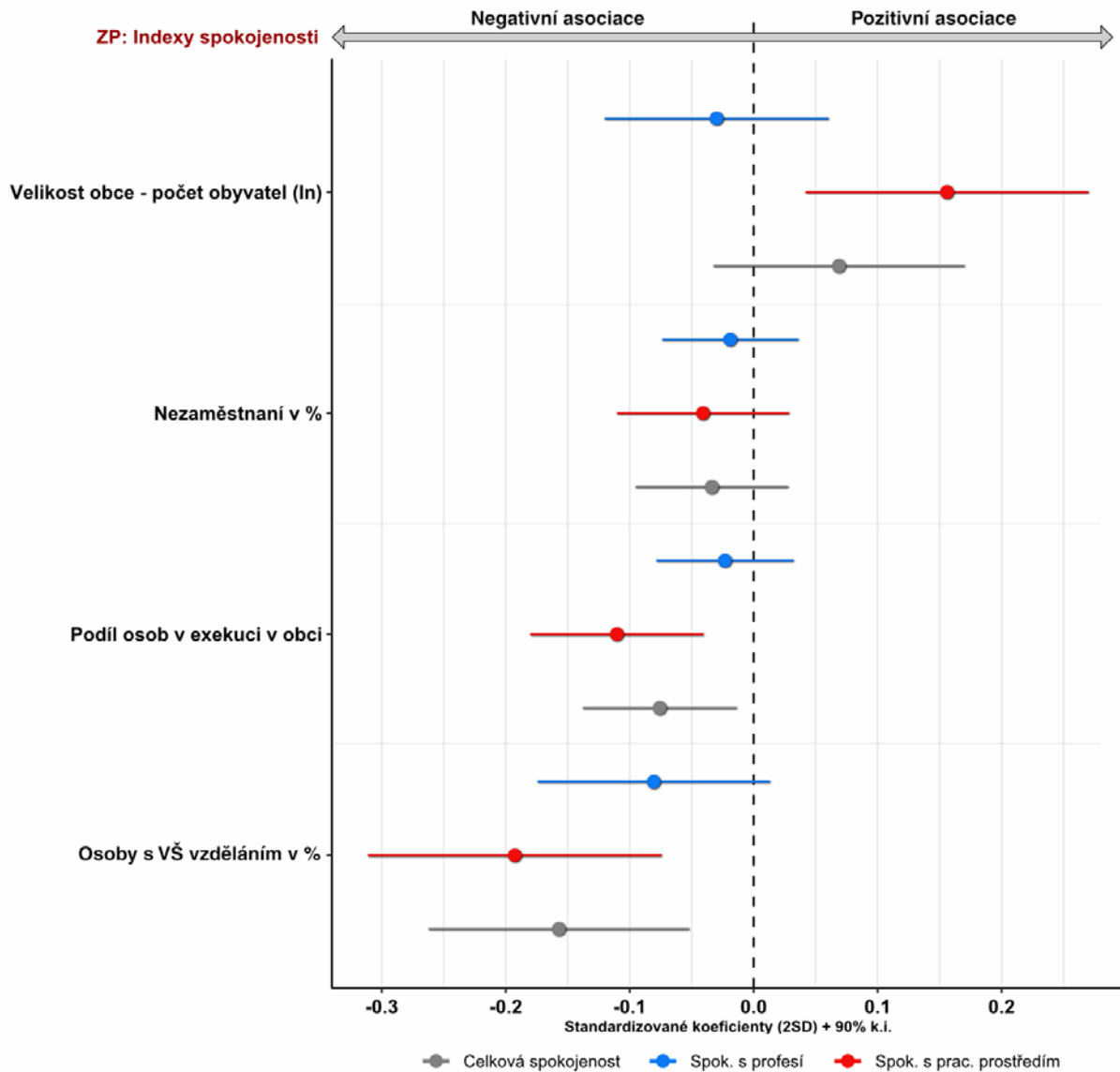
Následující model ukazuje vztahy mezi postojovými proměnnými k roli učitele ve společnosti a spokojeností s prací učitele a míry stresu učitele. Tedy dvě hlavní proměnné charakterizující zdravé klima učitelského sboru. Postojové proměnné týkající se role učitele ve společnosti nebyly součástí regresních modelů, protože je u nich daleko složitější koncepčně odlišit příčinu a následek (endogenita vztahu). Stačí tak poukázat na pouhé souvislosti pomocí parciálních korelací. K tomu slouží následující Gaussův grafický model ve schématu 2 ukazující vztahy mezi sledovanými postoji učitelů. Z modelu lze zjistit, že spokojenost s prací učitele nejvíce souvisí se spokojeností se samotným výkonem ve škole. Daleko zajímavější je ale vztah mezi názorem, že učitelská profese mi umožní ovlivnit děti, a tak přispět společnosti, spokojeností s prací učitele a dále vnímáním toho, že je profese učitele ceněna ve společnosti. Stres učitele ani jeho spokojenost nesouvisí s vnímáním výhod povolání učitelství ve smyslu kariéry a jistého příjmu. Materiální hodnoty tedy nesouvisí se spokojeností učitelů ani s jejich stresem. Finanční otázka je sice velmi důležitá pro nalákání nových absolventů pedagogických fakult do profese, nicméně sama o sobě nezajistí spokojenost učitelů. Ta je spíše ovlivněna postmateriálními hodnotami a etickými postoji ohledně role a postavení učitele ve společnosti.

SCHÉMA 2 | Gaussův model – hodnotový rámec učitelů a celková spokojenost s prací učitele


Poznámka: Individuální úroveň žáka. Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

Kromě dat z datasetu TALIS jsme využili i sociodemografické proměnné ze Sčítání lidu, domů a bytů 2011, které provádí Český statistický úřad. Data byla napojena dle obce, ve které škola leží. Pro analýzu vlivu kontextuálních sociodemografických proměnných jsme tak data z učitelského dotazníku TALIS agregovali na úroveň obce a připojili sociodemografická data. Kromě dat ze sčítání lidu jsme použili i data o podílu exekucí v dané obci z Mapaexekuci.cz. Výsledný datový soubor pak ukazuje průměrné rozdíly v postojích učitelů napříč obcemi a městy. Klíčová otázka, která nás v analýze zajímala, je to, zdali jsou rozdíly mezi obcemi vysvětlitelné i kontextem, konkrétně socioekonomickým rozvojem obce. Soustava modelů 3 ukazuje výsledky jednoduchých regresních modelů na úrovni obcí. Ty zjišťují, že ve větších obcích jsou učitelé v průměru spokojenější s pracovním prostředím. Naopak v obcích, kde je vysoký podíl obyvatel v exekucích, je průměrná spokojenost učitelů v obci nižší.

SOUSTAVA MODELŮ 3 | Spokojenost učitelů a sociodemografie obce



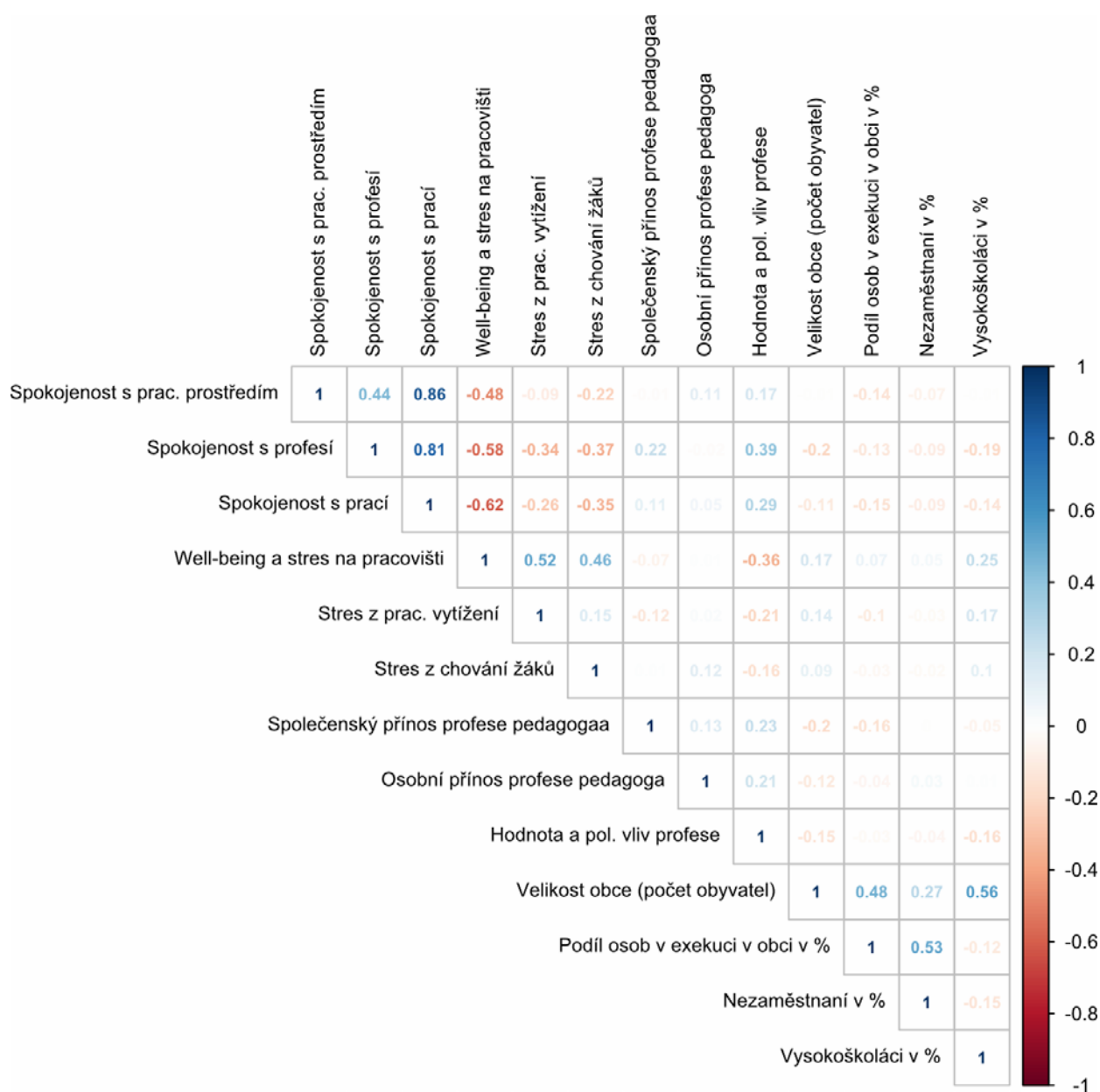
Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Překvapivé výsledky přinesl podíl vysokoškolsky vzdělaného obyvatelstva, kdy v obcích s vyšší vzdělaností panuje menší průměrná spokojenost učitelů (celková a s pracovním prostředím). Celkově ale socioekonomický rozvoj a sociodemografie obcí nedokáže dobře vysvětlit postoje učitelů ke své profesi. Podíl vysvětlené variance je v modelech nízký, do 10 %. Pokud tyto kontextuální proměnné přidáme do hierarchických modelů na individuální úrovni učitelů jako kontextuální proměnnou, efekty nejsou významné kromě podílu osob v exekuci v obci. Podíl exekucí totiž měří vyloučené lokality, nízkou kvalitu života a perifernost obce. Kromě individuálních charakteristik učitelů, jako jsou aprobovanost a pohlaví, nebo školních proměnných, jako jsou např. gymnázium či postoje ředitelů, a dalších školních charakteristik tak podíl osob v exekucích v obci dokáže dále vysvětlit rozdíly v průměrné spokojenosti učitelů napříč obcemi.

Protože analýza na úrovni obcí má metodologická úskalí, kdy řada sociodemografických proměnných je spolu zkorelovaná a dále agregace postojů učitelů na úroveň obce může být velmi nepřesné z hlediska faktu, že učitelé nebyli vybráni do výzkumu TALIS reprezentativně vůči obcím, ukazujeme již jen pouhou korelační tabulku, v které jsou klíčové postojové otázky z dotazníku pro učitele na úrovni obcí v souvislosti se sociodemografií. Použit je Spearmanův korelační koeficient, který je neparametrickým testem méně náchylným na odlehlé hodnoty a promo menší počet případů. Jedná se tak o konzervativnější a opatrnější

přístup k analýze. Ta ukazuje, že skutečně menší spokojenost učitelů je v obcích s vyšším podílem vysokoškoláků. Zároveň je v těchto obcích i vyšší deklarovaný stres učitelů a nízký well-being. Z dalších postojových otázek negativně koreluje vnímaná společenská hodnota pedagoga s podílem lidí v exekuci (pro připomenutí: tento index měří to, do jaké míry učitelé vnímají, že jejich práce může ovlivnit rozvoj mládeže a dětí, mohou pomoci sociálně slabším a mohou být pro ně prospěšní). Vysoký podíl exekucí je zejména ve vyloučených lokalitách Karlovarského, Ústeckého a Moravskoslezského kraje a v periferních oblastech krajů Olomouckého a Plzeňského a na vnitřních periferiích České republiky. Zde se tak zdá, že učitelé méně vnímají svoji roli v tom, že mohou ovlivnit pozitivně budoucí rozvoj dětí a mládeže.

SCHÉMA 3 | Korelační matice – sociodemografie



Celkově jsou korelace se sociodemografickými proměnnými slabé. Postoje učitelů tak vysvětlí zejména jejich individuální charakteristiky a charakteristiky na úrovni školy a učitelského sboru.

1.3 Doprovodná zjištění z modulu TALIS-PISA link

Zjištění prezentovaná v této kapitole zaměřené na školní klima je možné sekundárně doplnit analýzou dat z databáze TALIS-PISA link, která umožňuje propojit odpovědi učitelů, ředitelů a žáků. Výhodou analýzy učitelského souboru z databáze TALIS-PISA link navíc je, že jsou v něm z důvodu zajištění reprezentativity výběru na učitele patnáctiletých žáků zapojených do šetření PISA zahrnuti učitelé z více druhů škol, tedy kromě základních škol a víceletých gymnázií také učitelé čtyřletých gymnázií, středních odborných škol s maturitou a středních odborných učilišť bez maturity, což nám umožní porovnat situaci rovněž mezi nimi.

Data získaná od žáků v rámci šetření PISA je v tomto případě možné využít k rozšíření informací o prostředí škol, v nichž učitelé působí, skrze jejich zprůměrování na úroveň školy a propojení k jednotlivým učitelům. Nabízí se nám tak možnost sledovat, nakolik deklarované odpovědi žáků na úrovni školy souvisejí s deklarovanými odpověďmi učitelů. Můžeme tedy ověřit, jak se s jednotlivými druhy stresu, vysvětlovanými v předchozí části textu, pojí například negativní pocity žáků ve škole ve smyslu šikany, pohled žáků ve škole na míru vedení výuky učitelem či přídatně průměrné skóre žáků ze čtení.

Vystavení šikaně (BEINGBULLIED)

“Ostatní žáci mě záměrně nezapojovali do různých záležitostí.”

“Ostatní žáci se mi posmívali.”

“Ostatní žáci mi vyhrožovali.”

Index sledující, do jaké míry se žák cítí být obětí šikany ze strany svých spolužáků, ať už slovní či přímo fyzické. Šetření PISA 2018 se dotazovalo žáků, jak často během posledních 12 měsíců měli zkušenost s několika situacemi ve škole nebo na sociálních sítích. Index obětí šikany je konstruován ze tří takových otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žák pociťuje míru vystavení těmto situacím.

Vedení výuky učitelem (DIRINS)

“Učitel stanoví jasné cíle výuky.”

“Učitel se nás ptá, zda jsme porozuměli probírané látce.”

“Na začátku hodiny nám učitel stručně připomene látku z minulé hodiny.”

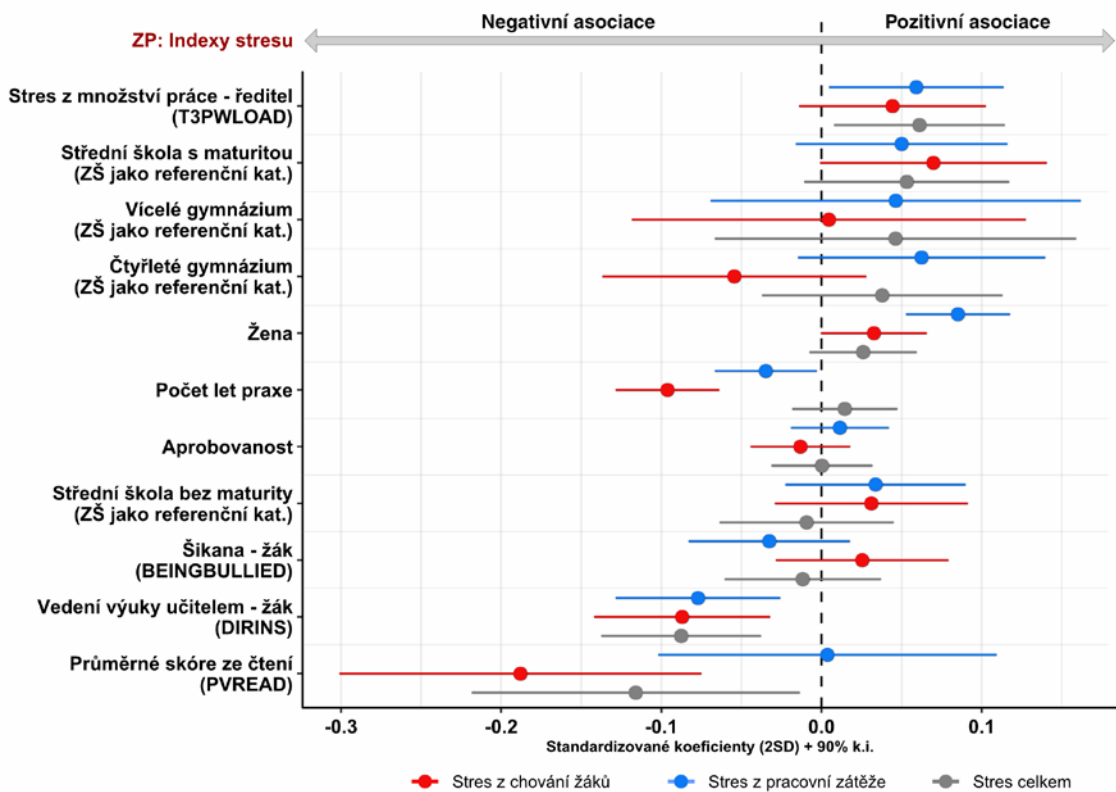
“Učitel nám říká, co se musíme naučit.”

Index sledující, do jaké míry, z pohledu žáka, učitel využívá některé metody vedení výuky. Index je konstruován z několika otázek.

Vyšší hodnoty indexu značí častější využívání sledovaných dílčích metod pro vedení výuky ze strany učitele.

Z výsledků modelů je patrné, že se stres učitelů zřejmě může pojit se stresem, který pociťuje ředitel. S růstem deklarované míry stresu z pracovní zátěže ředitele ve škole narůstá jak učitelem uváděná míra stresu z pracovní zátěže, tak míra jeho obecného stresu. Hodnota koeficientu u stresu z chování žáků je kladná rovněž u proměnné zachycující negativní pocity žáků ve škole ve smyslu jejich potýkání se s šikanou, nicméně konfidenční interval v tomto případě protíná nulu. To ovšem neplatí pro další proměnnou získanou zprůměrováním odpovědi žáků, a sice proměnnou zachycující, nakolik podle žáků učitelé ve škole vedou výuku. Vztah je v tomto případě u všech druhů stresu negativní, což znamená, že se vyšší míra přesvědčení žáků ve škole o tom, že učitel vede výuku, pojí s nižšími úrovněmi stresu učitele. Negativní hodnoty koeficientů jsou patrné rovněž u průměrného skóre žáků ve škole ze čtení v případě stresu z chování žáků a celkového stresu z profese, což jinak řečeno znamená, že učitelé ve školách, v nichž žáci dosahují lepších výsledků, mohou pociťovat nižší úroveň obou druhů stresu. Co se týče druhů škol, můžeme z výsledku modelů pozorovat kladné hodnoty koeficientů ve všech případech stresu u kategorií středních škol s maturitou a víceletých gymnázií v porovnání s referenční kategorií základních škol, obdobné je to s výjimkou stresu z chování žáků u čtyřletých gymnázií a s výjimkou celkového stresu rovněž u středních škol bez maturity. Ve všech případech jsou ovšem patrné poměrně široké konfidenční intervaly, které navíc vždy protnou nulu. Vzhledem k limitům vyplývajícím z výběru učitelů je však těžké činit o rozdílech mezi druhy škol obecnější závěry.

SOUSTAVA MODELŮ 4 | Stres učitele – TALIS-PISA link



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Kapitola se zabývala individuálními a interními faktory ovlivňujícími fungování učitelů a vztahy mezi učiteli na pracovišti a s tím souvisejícími jevy. Jednou z klíčových problematik, která se zde řešenými jevy úzce souvisí, je pak samotný vztah učitelů a žáků, s pomocí šetření TALIS 2018 z pohledu nikoli žáků, ale samotných učitelů. Této problematice se širěji věnuje následující kapitola.

2

Problémové třídy

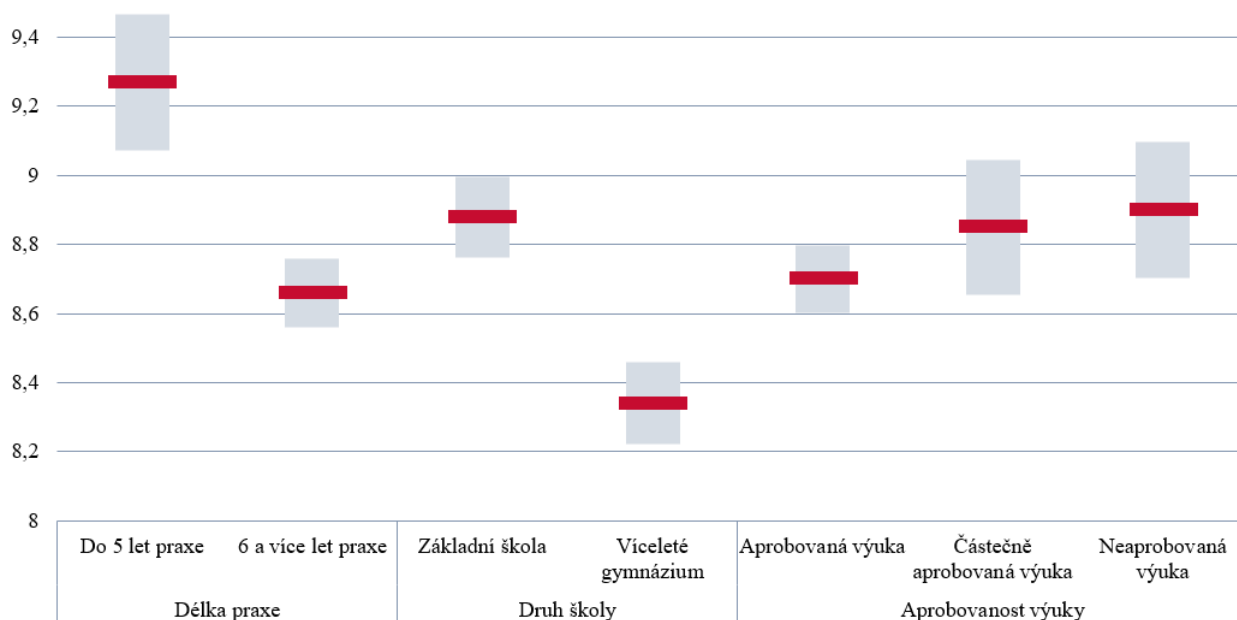
2 PROBLÉMOVÉ TŘÍDY

Častým zájmem mezinárodních i národních šetření v edukačních vědách a jedním z nejsilnějších negativních faktorů ovlivňujících proces vzdělávání žáků (po nízkém SES žáka) je rušivé třídní klima. Šetření TALIS 2018 se zaměřuje výhradně na vnímání tohoto problému očima učitelů, kteří se vyjadřují ke svým třídám a jsou tak schopni často lépe odhadnout nastavené třídní klima, než jak to dokážou samotní žáci nebo ředitel školy. Problémové třídy, charakteristické častým vyrušováním žáků, nepozorností, obecně nízkou disciplínou, snahou učitele o zklidnění žáků, čímž dochází k významné ztrátě času potřebného pro zvládnání vyučované látky apod., mohou v konečném důsledku vést až k narušení standardního procesu vzdělávání a k horším výsledkům žáků v různých testech gramotností. Šetření TALIS 2018 se zaměřovalo především na učitelem vnímaný pořádek/disciplínu v rámci vyučování, eventuálně na multikulturní třídy a třídy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v rámci této kapitoly je nicméně problematika problémových tříd vztahována k osobě samotného učitele a nastaveným vztahům mezi žákem a učitelem, a to pohledem samotného učitele, jeho sebedůvěry ve zvládnání obtížných situací a jeho psychické pohody.

2.1 Deskriptivní zjištění

Základní obrázek poskytuje index disciplinárního klimatu, který ukazuje, do jaké míry se učitelé musí vypořádávat se situacemi narušujícími disciplínu ve třídě. Graf 32 sleduje tento index v třídění dle jednotlivých základních třídících faktorů – délky praxe, druhu školy a aprobovanosti výuky daného učitele. Nejhuře vnímají pořádek a disciplínu ve třídě učitelé s kratší praxí a také učitelé základních škol, což, jak bude prezentováno níže, koresponduje např. se stresem učitele z chování žáků. Rozdíly v těchto dvou kategoriích jsou statisticky významné. Naopak nelze nalézt statisticky významné rozdíly ve vnímání pořádku a disciplíny ve třídě z pohledu aprobovanosti výuky daného učitele. Učitelé, kteří vyučují své předměty čistě aprobovaně, vnímají disciplínu ve třídě de facto stejně jako učitelé, kteří učí částečně či zcela neaprobovaně. Lze zaznamenat určitý vzestupný trend indexu, což by napovídalo vnímání horší disciplíny ve třídě ze strany učitelů, kteří učí neaprobovaně, ale věcně je rozdíl pouze minimální – v řádu desetin.

GRAF 32 | Průměr indexu disciplinárního klimatu třídy pohledem učitele dle jednotlivých třídících faktorů



Zdroj: TALIS 2018

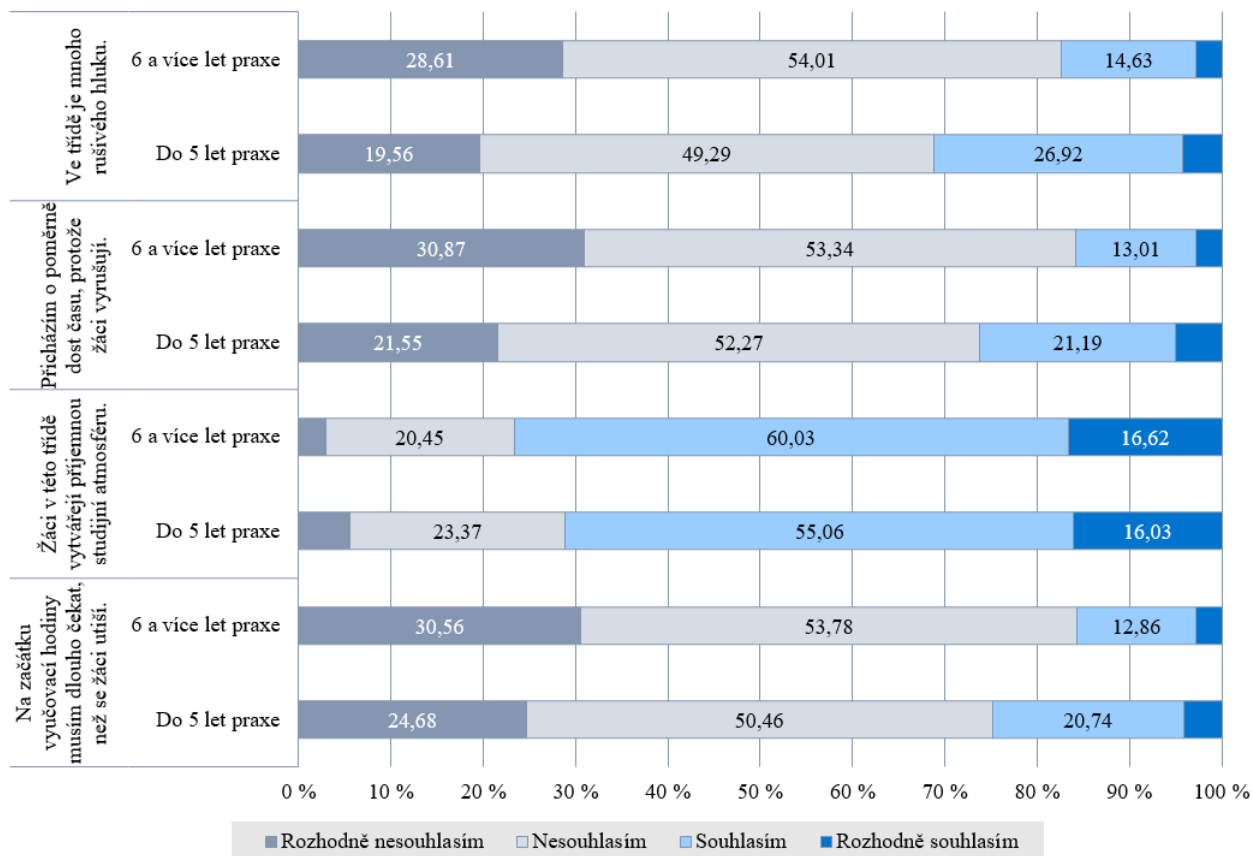
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Proč právě učitelé s kratší praxí a učitelé základních škol vnímají disciplínu ve třídě huře než jejich kolegové s praxí delší či z víceletých gymnázií, mohou napovědět grafy 33 a 34 prezentující procentuální podíly učitelů dle jednotlivých odpovědí na otázky, ze kterých je konstruován index disciplíny. Se všemi

otázkami sledujícími nedisciplinovanost žáků učitelé s kratší praxí souhlasí více než jejich kolegové s praxí delší. Naopak u otázky sledující, zda žáci vytvářejí ve třídě příjemnou atmosféru, odpovídají častěji kladně učitelé s praxí delší. Zaznamenané rozdíly jsou ovšem relativně malé, i když v mnoha případech statisticky významné.

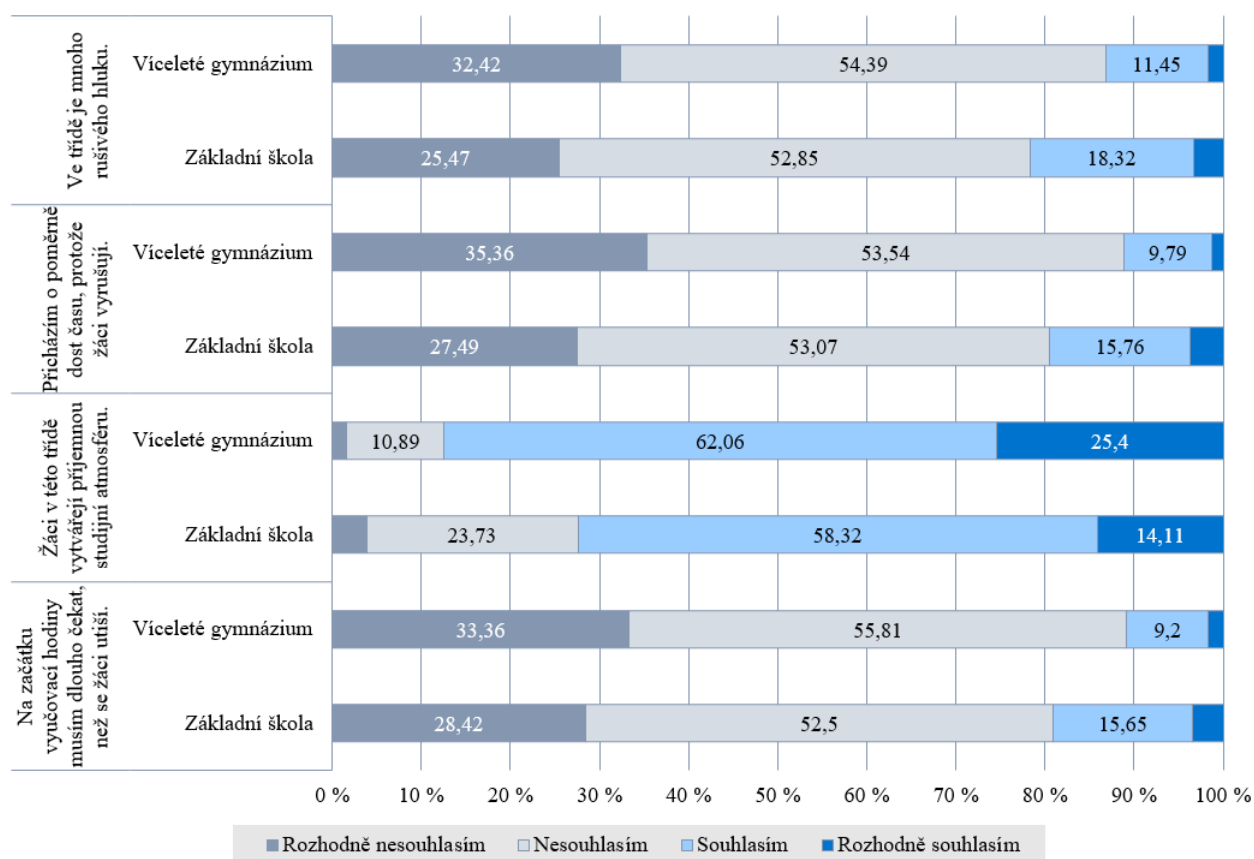
V případě odpovědí učitelů na totožné otázky dle druhu školy, na které vyučují, zaznamenáváme totožné rozdíly. Zejména při odpovědi na otázku, zda žáci vytvářejí příjemnou atmosféru, učitelé víceletých gymnázií častěji odpovídají kladně. Jedná se pravděpodobně o efekt složení dané školy/třídy – mj. i z pohledu socioekonomické struktury žáků.

GRAF 33 | Podíly učitelů dle odpovědi na otázky disciplinárního klimatu a délky pedagogické praxe



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost v každé kategorii v rozmezí 1–5 % (vyšší chybovost u větších kategorií).

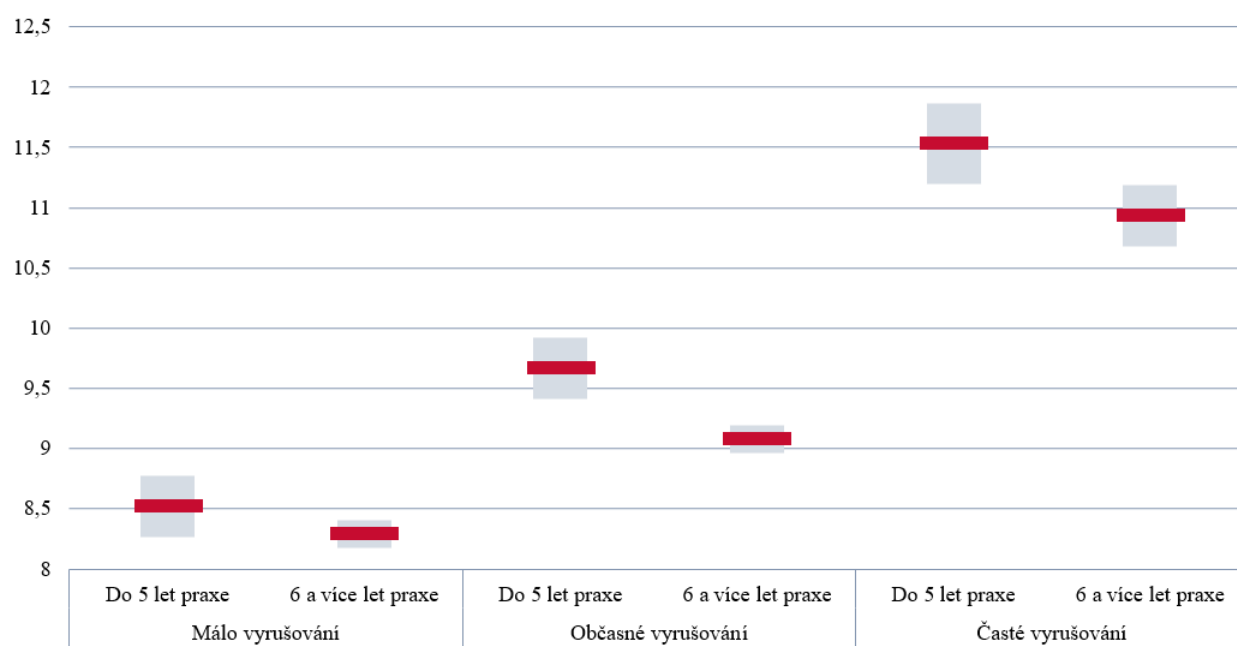
GRAF 34 | Podíly učitelů dle odpovědí na otázky disciplinárního klimatu a dle druhu školy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost v každé kategorii v rozmezí 1–5 % (vyšší chybovost u větších kategorií).

Jak bylo řečeno v první kapitole, významným faktorem ovlivňujícím výuku celkově je psychické nastavení učitele, zejména subjektivně pociťovaný stres. Oslabená disciplína ve třídě může vést ke zvyšování stresu učitele z chování žáků, oslabování jeho spokojenosti či motivace a ve výsledku se recipročně projevovat v dalším zhoršování dosahovaných výsledků žáků.

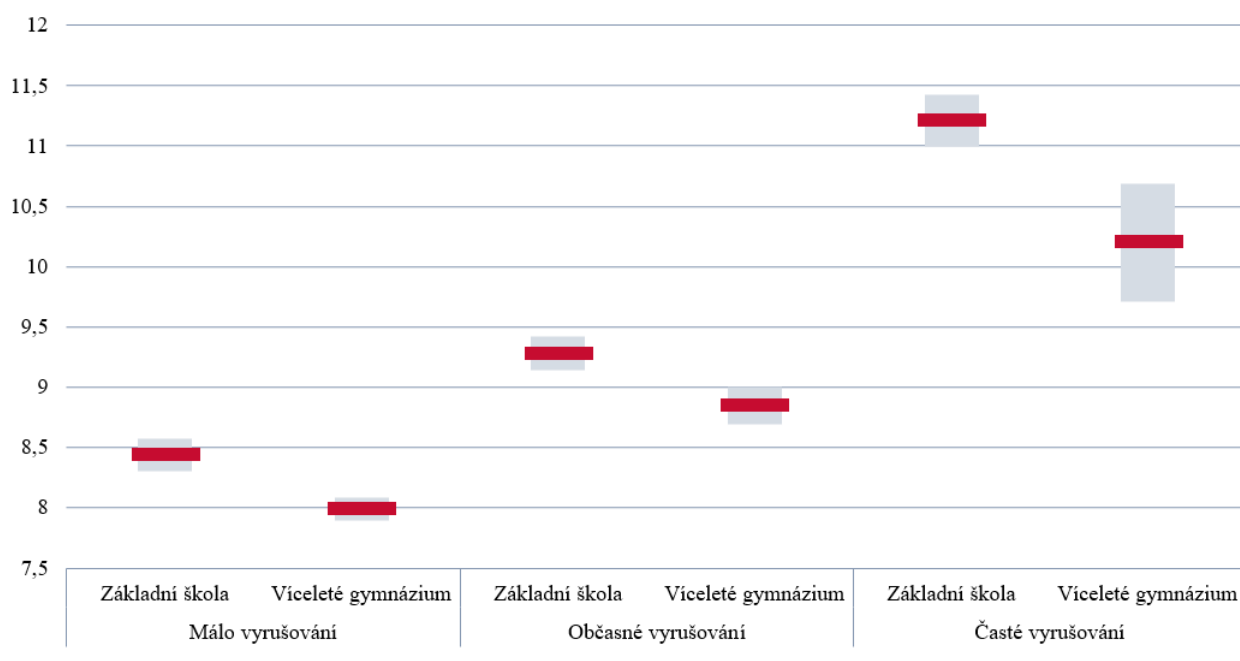
Graf 35 sleduje průměr indexu stresu z chování žáků dle míry, do jaké žáci v hodinách vyrušují, tříděno dle délky pedagogické praxe učitele. Lze říci, že s narůstající mírou vyrušování ve třídě roste i rozdíl mezi učiteli začínajícími a učiteli zkušenějšími, co se stresu týká. Jak bylo prezentováno již v první kapitole, učitelé s delší pedagogickou praxí jsou zjevně odolnější proti stresu z problémového chování žáků ve srovnání se svými kolegy s pouze několikaletou pedagogickou praxí.

GRAF 35 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle míry vyrušování třídy a délky praxe učitele

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud sledujeme stejnou problematiku pohledem druhu školy, na které učitel vyučuje, o něco podrobněji než v úvodním grafu, je patrné, že i zde jsou statisticky významné rozdíly v míře stresu z chování žáků mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Učitelé víceletých gymnázií udávají nižší stres z chování žáků než jejich kolegové ze základních škol, což pravděpodobně do značné míry souvisí se socioekonomickou skladbou dané třídy. Šetření TALIS 2018 takové údaje bohužel nesbíralo, pro ověření tohoto zjištění je proto nutné využití jiných datových zdrojů.

GRAF 36 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle míry vyrušování třídy a druhu školy

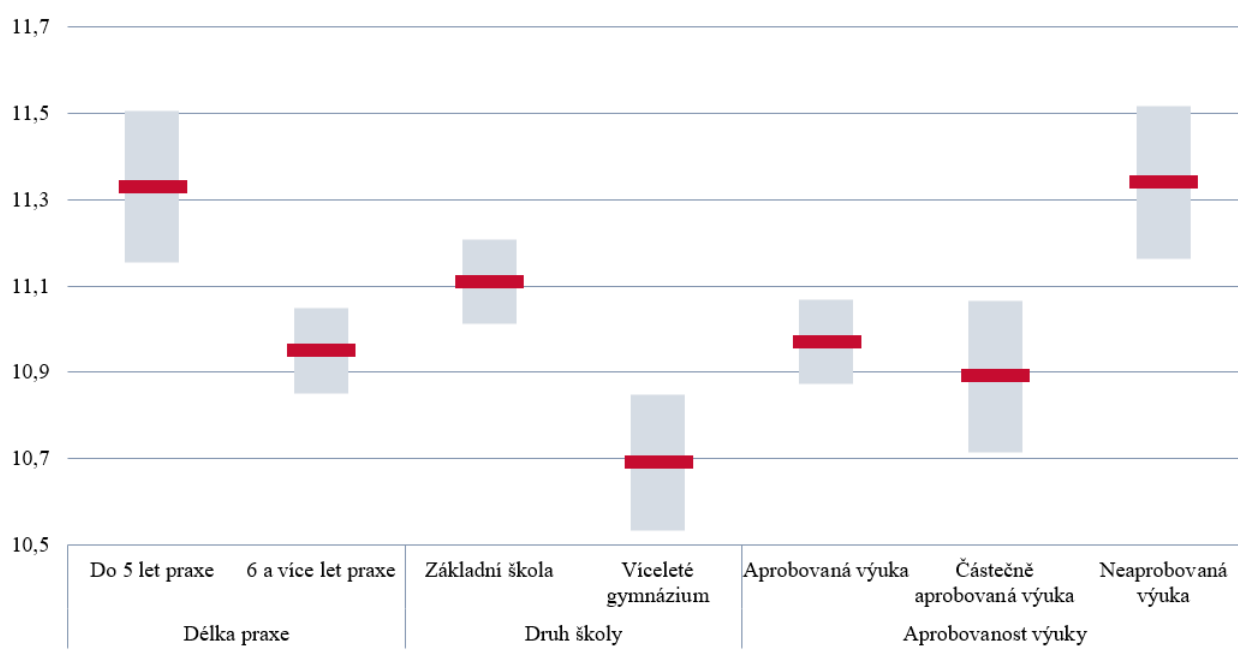
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Problematika rušivého třídního klimatu úzce souvisí s problematikou osvojování si kompetencí ke zvládnutí obtížných situací ze strany učitelů. Jedním typem takových kompetencí je zvládnutí metod třídního managementu, tedy schopnost kompenzovat eventuální negativní působení rušivého třídního klimatu. Učitel je v takovém případě schopen utišit hluk způsobovaný žáky ve třídě, dokáže udržet disciplínu a pokračovat ve standardní výuce, aniž by docházelo k významné ztrátě času potřebného k probrání látky. Šetření TALIS 2018 měří nejen to, jak často učitelé využívají kompetence k třídnímu managementu, ale také to, jakou sebevěru ve využití vlastních kompetencí třídního managementu učitelé cítí.

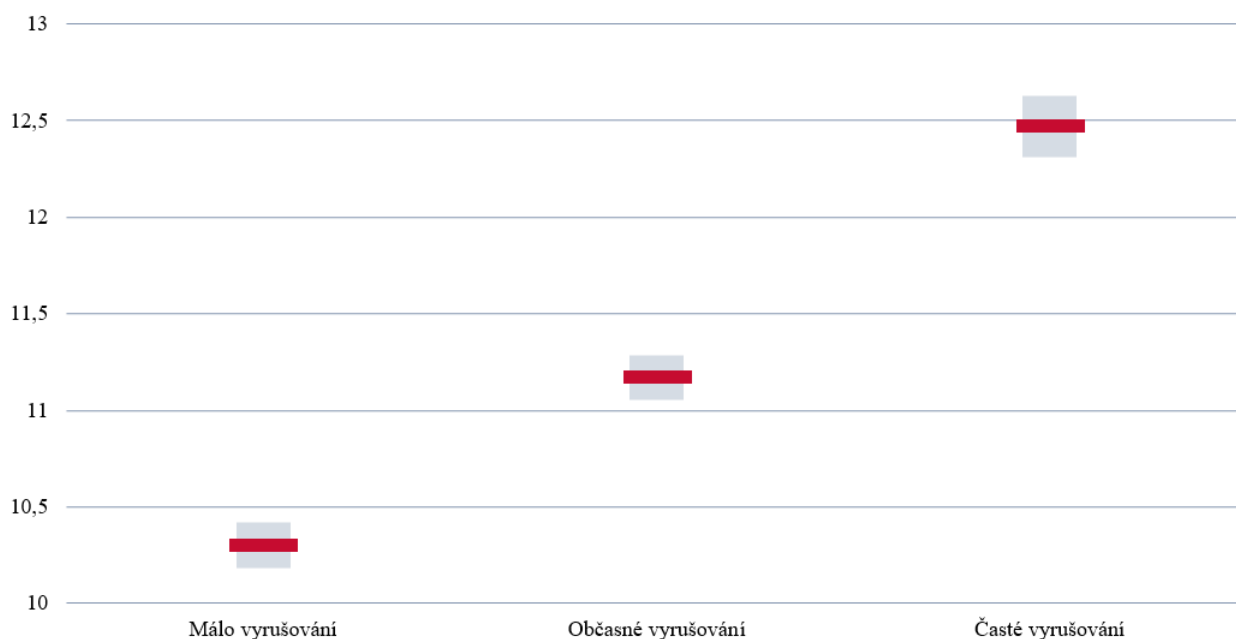
Graf 37 sleduje první variantu, index třídního managementu, měřícího míru, do jaké učitelé třídní management využívají v problémových třídách, tříděných dle základních proměnných. Obdobně jako v případě míry pořádku v hodinách dle indexu disciplíny, metody třídního managementu častěji používají učitelé s kratší pedagogickou praxí a učitelé základních škol. Četnost využití třídního managementu zcela zjevně souvisí s mírou samotného narušování pořádku žáky ve třídě, jak ukazuje následující graf 38, kde s mírou vyrušování významně stoupá i míra využití právě metod třídního managementu. Překvapivým zjištěním je statisticky významný rozdíl v případě aprobovanosti výuky. Ti učitelé, kteří vyučují všechny své předměty neaprobovaně, využívají metody třídního managementu častěji než učitelé, kteří alespoň část předmětů vyučují aprobovaně. Nemáme dostatečně podrobná data ke spolehlivému zjištění příčiny, je nicméně pravděpodobné, že častější využívání třídního managementu nesouvisí s kompetenční (ne)vybaveností učitele vyučujícího neaprobovaně, ale spíše se vztahy mezi učitelem a žáky, jak je prezentováno níže. Nemůžeme spolehlivě říci, zda neaprobovaná výuka u daného učitele je standardem na dané škole, nebo se jedná o výjimečnou a dočasnou výuku třídy v předmětu, pro který učitel nemá formální aprobaci, ale v zájmu zajištění výuky třídu vyučovat musí. Druhou variantu by podporovala zjištění ohledně vztahu mezi žáky a učiteli, který bude z pochopitelných důvodů nižší u učitelů, kteří předmět vyučují neaprobovaně, pokud jsou teze o dočasné výuce správné.

GRAF 37 | Průměr indexu využití třídního managementu dle jednotlivých třídících faktorů



Zdroj: TALIS 2018

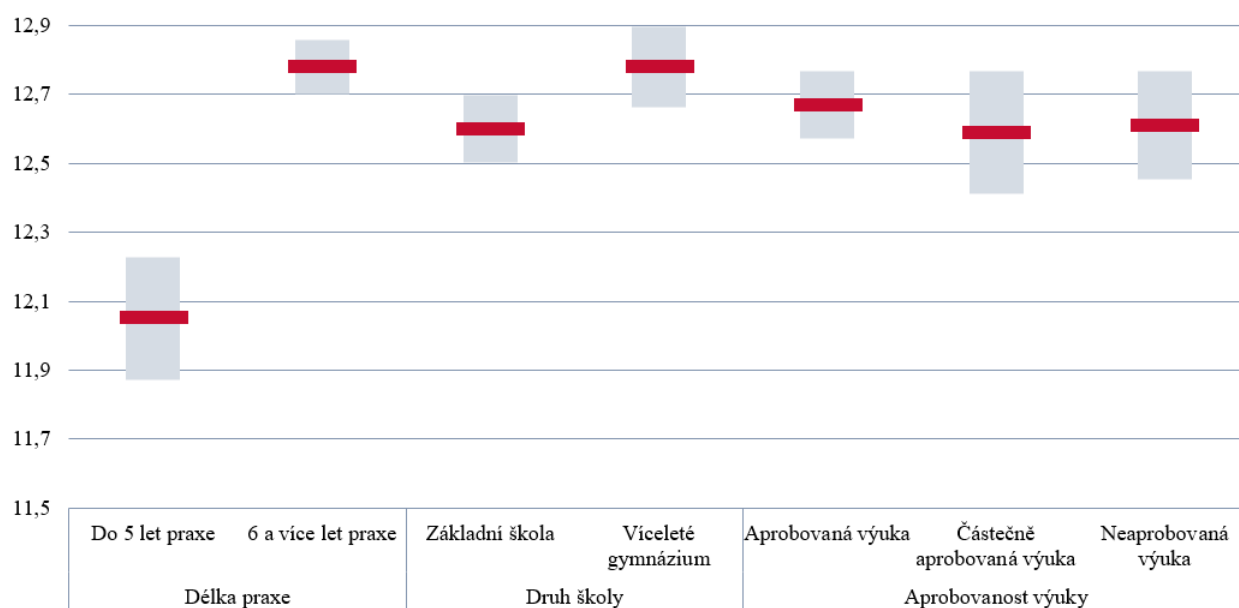
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 38 | Průměr indexu využití třídního managementu dle míry vyrušování žáků v hodinách

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Problematiku kompetencí ke zvládnutí třídního managementu doplňuje graf 39 sledující sebedůvěru v uplatňování těchto kompetencí dle jednotlivých třídních faktorů. Je jasně zřetelné, že učitelé s kratší praxí disponují výrazně nižší sebedůvěrou (nikoli nominálně, ale velikostí rozdílu) v uplatňování kompetencí třídního managementu ve srovnání se svými kolegy s delší pedagogickou praxí. Pokud bychom zjištění přeložili do srozumitelné modelové situace, začínající učitelé mohou disponovat dostatečnými kompetencemi třídního managementu pocházejícími z formálního vzdělávání, ale získání sebedůvěry v jejich reálném využívání zabere čas. Po několika letech praxe se míra sebedůvěry v užití kompetencí třídního managementu zvyšuje. Obdobně lze argumentovat v případě rozdílů mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Přestože stále existuje rozdíl průměrů, tento není statisticky významný, což koresponduje s předchozím zjištěním o častějším využívání kompetencí třídního managementu učiteli základních škol. Učitelé základních škol zjevně nezaostávají výrazně za učiteli víceletých gymnázií, co se týká vybavenosti a sebedůvěry v užití kompetencí třídního managementu, základní školy jsou však složitější prostředí s častější potřebou aktivního využívání takových kompetencí. Lze položit tezi o existenci kumulativního efektu, kdy nejhůře situaci vnímají učitelé začínající, kteří zároveň působí na základních školách s ne příliš přívětivou socioekonomickou strukturou či začínají učit obecně ve třídách s výchovnými problémy a problémy s disciplínou. S výše položenou tezí koresponduje i třídění dle aprobovanosti výuky. Učitelé vyučující neaprobovaně nezaostávají za svými kolegy co do sebedůvěry v uplatnění kompetencí k třídnímu managementu, častější využití těchto kompetencí jde zřejmě na vrub složitějším vztahům mezi učitelem a žáky či dalším problémům, nikoli na vrub uvažované a často zmiňované nekompetentnosti učitelů vyučujících neaprobovaně.

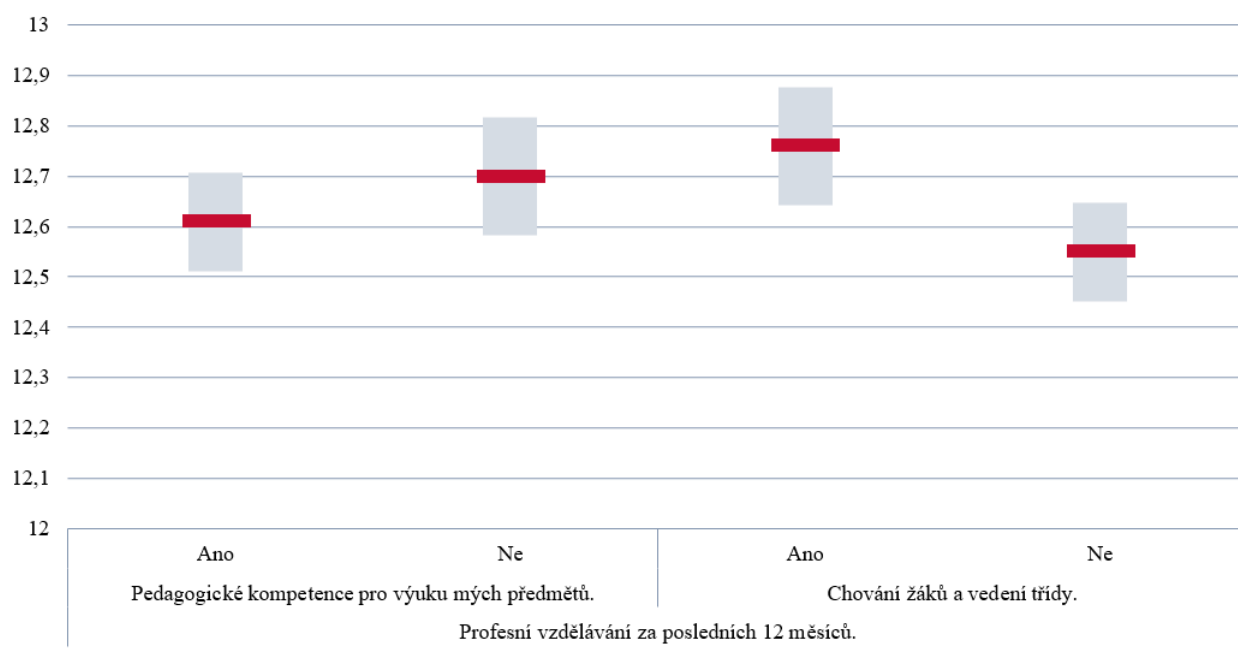
GRAF 39 | Průměr indexu sebedůvěry ve zvládnání třídního managementu dle jednotlivých třídicích faktorů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Šetření TALIS 2018 zjišťovalo témata, která byla součástí DVPP jednotlivých učitelů za posledních 12 měsíců, což do jisté míry pomáhá odhalit témata, která jsou pro učitele zjevně aktuální a potřebná ve vztahu ke zvládnání vyskytujících se problémů ve výuce. Graf 40 sleduje dvě vybraná témata ve vztahu k získané sebedůvěře učitelů ve zvládnání kompetencí třídního managementu. Učitelé, kteří za posledních 12 měsíců absolvovali kurzy a aktivity DVPP pro získání obecných pedagogických kompetencí pro výuku jimi vyučovaných předmětů, se statisticky významně neliší v sebedůvěře ve zvládnání kompetencí třídního managementu od svých kolegů, kteří takový kurz neabsolvovali. Jiný průběh dat ovšem vidíme v případě absolvování kurzů DVPP přímo zaměřených na chování žáků a vedení třídy. Učitelé, kteří takový kurz absolvovali v posledních 12 měsících, pociťují statisticky významně vyšší míru sebedůvěry ve zvládnání kompetencí k třídnímu managementu než jejich kolegové, kteří takový kurz neabsolvovali. Nominálně je ovšem rozdíl v řádu několika desetin, posílení sebedůvěry je pouze dílčí a je nutné toto doplnit buď dalšími aktivitami DVPP, nebo se spoléhat na využití a posilování kompetencí přímo v praxi.

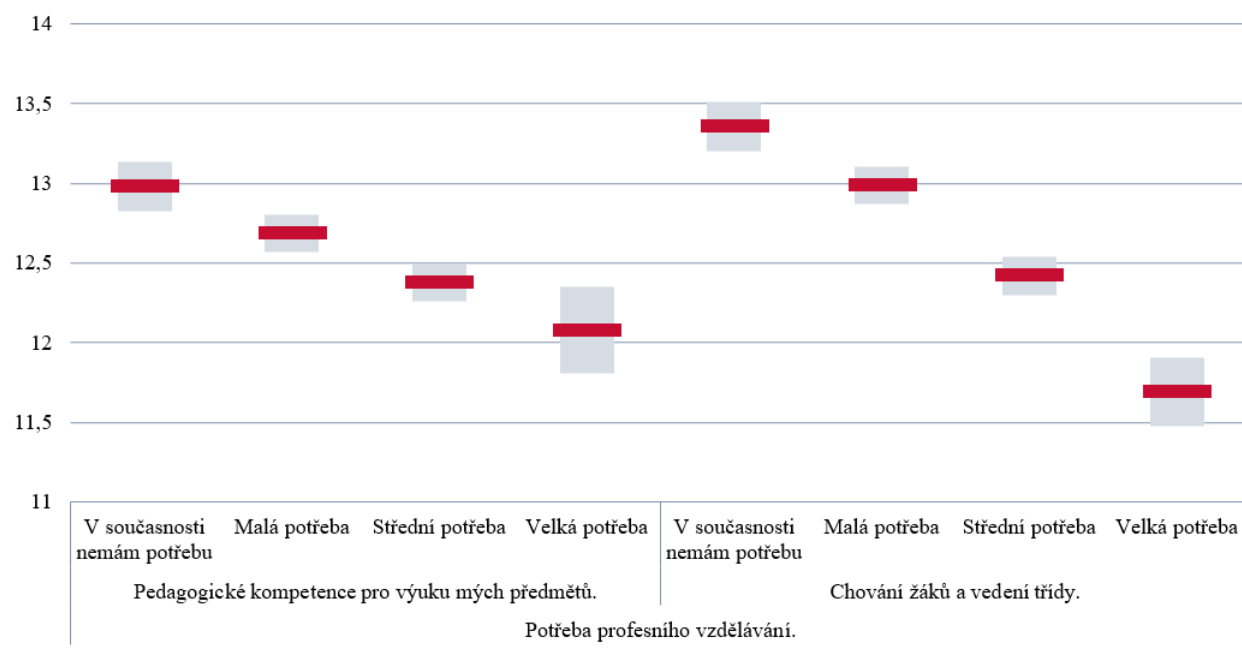
GRAF 40 | Průměr indexu sebedůvěry ve zvládnutí třídního managementu dle vybraných absolvovaných témat v rámci DVPP za posledních 12 měsíců



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pro doplnění obrázku o dané problematice graf 41 prezentuje učitelé vnímanou potřebu absolvování vybraných témat v rámci DVPP dle míry sebedůvěry ve zvládnutí kompetencí třídního managementu. V obou tématech ti učitelé, kteří disponují slabší sebedůvěrou v uplatnění kompetencí třídního managementu, zároveň pociťují silnou potřebu tato témata absolvovat. Dle průběhu dat lze předpokládat silnější vztah mezi sebedůvěrou a potřebou absolvování těchto témat v případě chování žáků a vedení třídy. Samotní učitelé si uvědomují, že nemají dostatečnou sebedůvěru v uplatnění těchto kompetencí, a snaží se tímto směrem vést i případné aktivity v rámci DVPP pro zvyšování kompetencí.

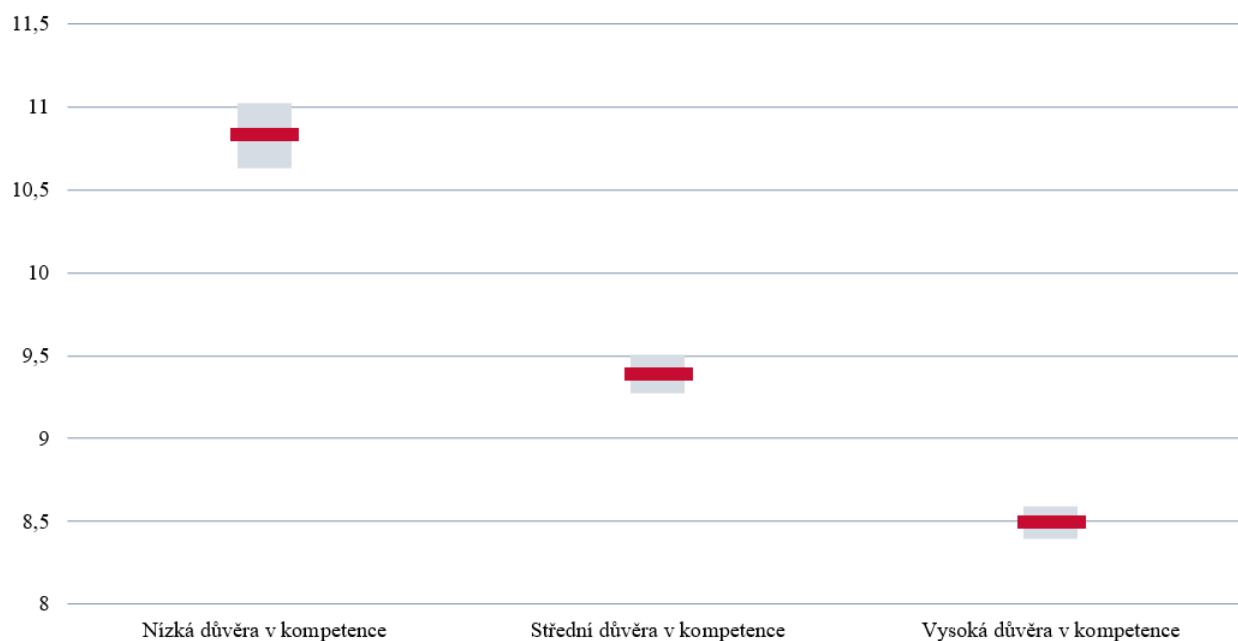
GRAF 41 | Průměr indexu sebedůvěry ve zvládnání třídního managementu dle potřeby absolvování vybraných témat v rámci DVPP

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

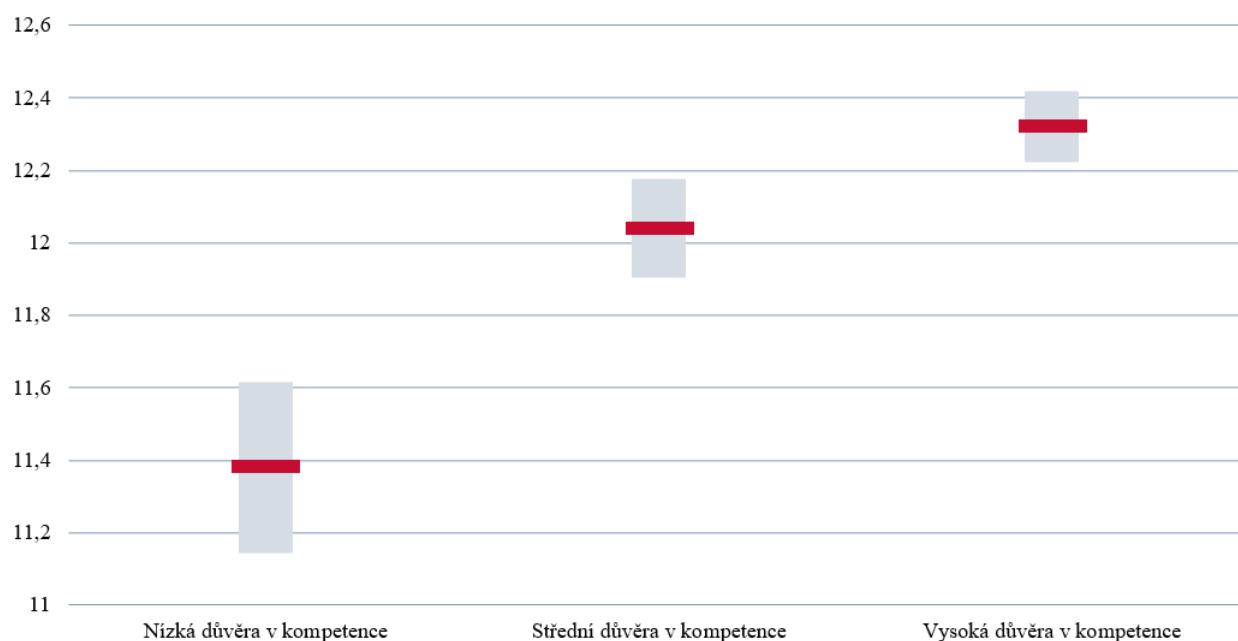
Zlepšování kompetencí třídního managementu může být asociováno i s dalšími charakteristikami učitelů. Předpokládané základní vztahy lze sledovat v případě stresu (zvyšování kompetencí oslabuje stres učitelů) a ve spokojenosti (zvyšování kompetencí zvyšuje i spokojenost). Graf 42 sleduje průměr indexu stresu z chování žáků v asociaci s důvěrou učitele ve zvládnání kompetencí třídního managementu. Ti učitelé, kteří udávají vysokou důvěru ve vlastní kompetence k třídnímu managementu, mají také statisticky významně výrazně nižší průměr indexu stresu z chování žáků. A naopak učitelé, kteří udávají pouze malou důvěru ve vlastní kompetence třídního managementu, jsou zároveň ti učitelé, kteří udávají silný stres z chování žáků. V této fázi nejsme schopni odlišit, jakým směrem vztah působí, zda nedostatečná důvěra v kompetence způsobuje zhoršování stresu, nebo naopak stres z chování žáků vede i k oslabování sebedůvěry učitele v uplatňování kompetencí třídního managementu. Pravděpodobná je určitá kovariance, kdy proměnné spolupůsobí ve složité matici vztahů, aniž by musely nutně navazovat svými efekty jedna na druhou.

Podobně lze charakterizovat asociaci sebedůvěry učitele v uplatnění kompetencí třídního managementu a celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí. Učitelé, kteří disponují vysokou důvěrou ve vlastní kompetence k třídnímu managementu, jsou zároveň ti, kteří udávají vyšší celkovou spokojenost s pedagogickou profesí, a naopak. Je důvodné očekávat, že stres učitele, jeho spokojenost, sebedůvěra v různých oblastech a řada dalších proměnných spolu působí ve složité matici asociací, kterou lépe vystihují modely ke konci kapitoly.

GRAF 42 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle sebedůvěry učitele ve vlastní kompetence v třídním managementu

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 43 | Průměr indexu celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí dle udávané míry sebedůvěry ve vlastní kompetence v třídním managementu

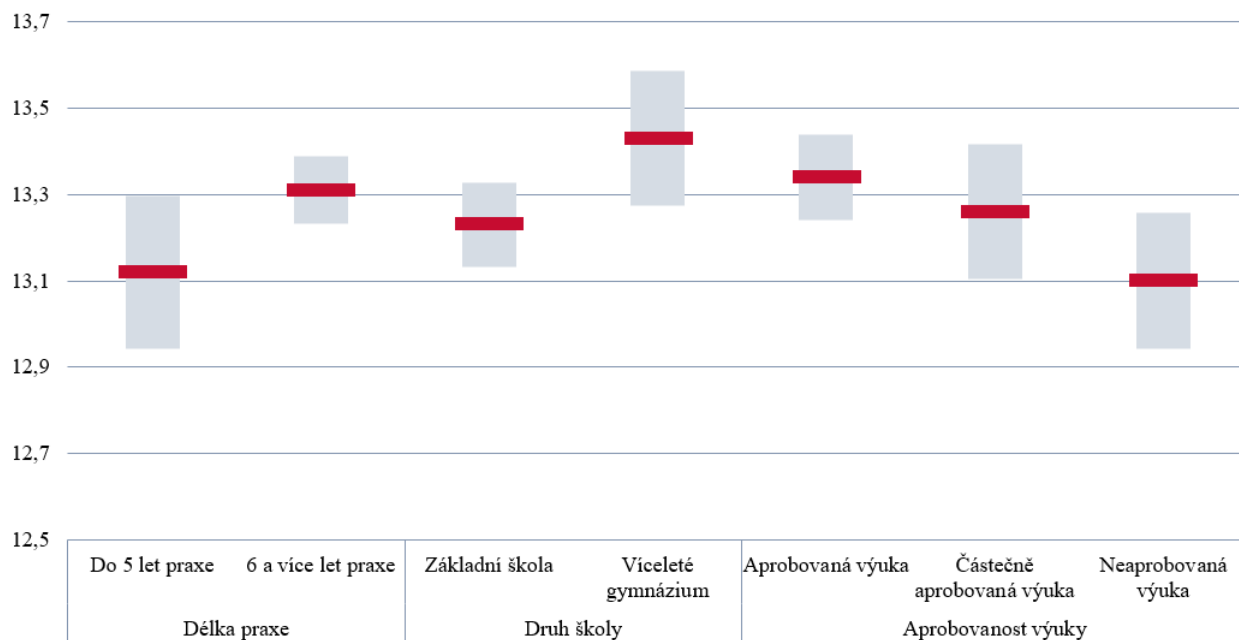
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Předložená sekundární analýza několikrát odkazuje na proměnnou vztahů mezi učitelem a žáky jako na jeden z intervenujících faktorů. Neformální klima ve třídě a vztahy mezi učitelem a žáky může být potenciálně důležitější než formální kompetence učitelů. Graf 44 sleduje tuto problematiku pomocí indexu vztahu mezi učitelem a žáky dle jednotlivých třídících faktorů. V rámci jednotlivých třídění nejsou rozdíly statisticky významné, avšak lze pozorovat vyšší průměr indexu blížíci se statistické významnosti, tedy lepší vztahy mezi učitelem a žáky, u učitelů s delší pedagogickou praxí oproti učitelům začínajícím a u učitelů víceletých

gymnázií oproti učitelům základních škol. Rovněž v případě míry aprobovanosti výuky lze zaznamenat již statisticky významný rozdíl v průměru mezi učiteli, kteří učí všechny předměty aprobovaně, a učiteli, kteří učí všechny předměty neaprobovaně. Opět to však nevypovídá o kompetencích daného učitele, jako spíše o unikátním vztahu mezi učitelem a žáky. Pro spolehlivé závěry nicméně nemáme dostatečná data, která by naznačila možnost, že taková neaprobovaná výuka je např. dočasná, nebo by naopak potvrdila opak a vrátila tak možnost významné role pedagogických kompetencí.

GRAF 44 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle jednotlivých třídicích faktorů

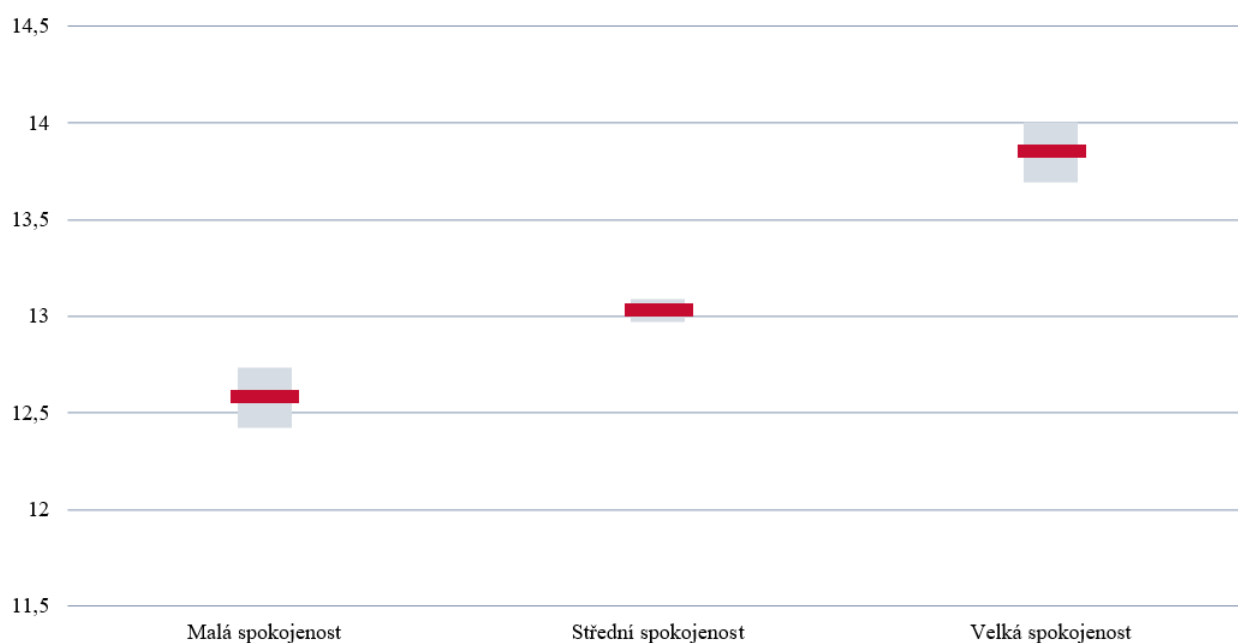


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Je možné důvodně předpokládat, že zaznamenané rozdíly mezi tříděnými kategoriemi učitelů budou zaznamatelné i v případě dalších grafů, kde testujeme asociace s indexem vztahů mezi učitelem a žáky. Avšak jelikož nejsme schopni dostatečně odlišit situace podmíněné kompetencemi učitelů od situací podmíněných např. strukturou třídy aj., jsou trendy dat prezentovány obecně pro všechny učitele.

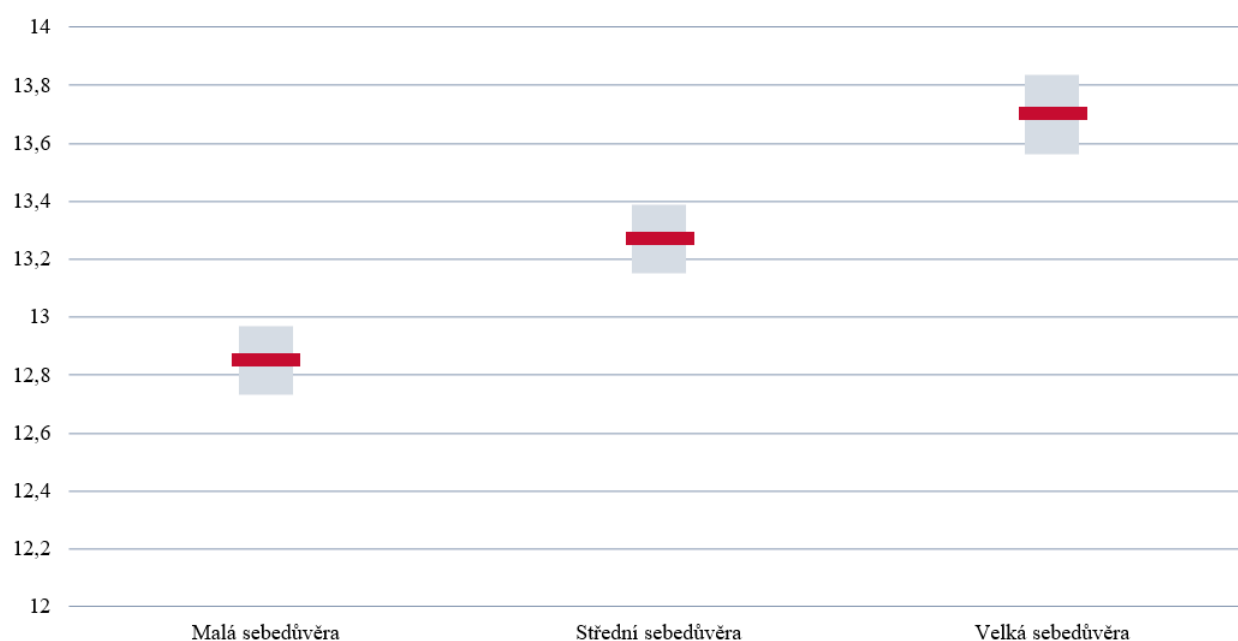
Graf 45 prezentuje asociaci mezi indexem vztahů mezi učitelem a žáky a mírou celkové spokojenosti učitele. Ti učitelé, kteří uvádějí vysokou spokojenost s pedagogickou profesí, jsou zároveň ti, kteří uvádějí lepší vztahy mezi učitelem a žáky. Naopak ti učitelé, kteří uvádějí malou spokojenost s pedagogickou profesí, jsou zároveň ti, kteří uvádějí spíše horší vztahy mezi učitelem a žáky. Neznáme směr kauzálního působení, ale je pravděpodobné, že potenciální vztah bude fungovat i opačným směrem, tedy že ti učitelé, kteří budou mít se svými žáky dobré vztahy, budou celkově spokojenější. Je pravděpodobná existence recipročního posilování vztahů a kovariance s dalšími proměnnými.

GRAF 45 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle míry celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Podobný trend jako v případě spokojenosti učitele lze pozorovat v případě sebedůvěry učitele v asociaci s indexem vztahů učitele s žáky. Opět platí, že ti učitelé, kteří udávají vysokou celkovou sebedůvěru (nejen v třídním managementu, ale i ve spojitosti se sebedůvěrou ve výuce), jsou zároveň ti učitelé, kteří uvádějí, že mají dobré vztahy se svými žáky. Vztah je opět takřka lineárně pozitivní, jednotlivé rozdíly průměrů jsou statisticky významné, očekávat lze potenciální obousměrné působení, což mohou pomoci potvrdit regresní modely dále v textu.

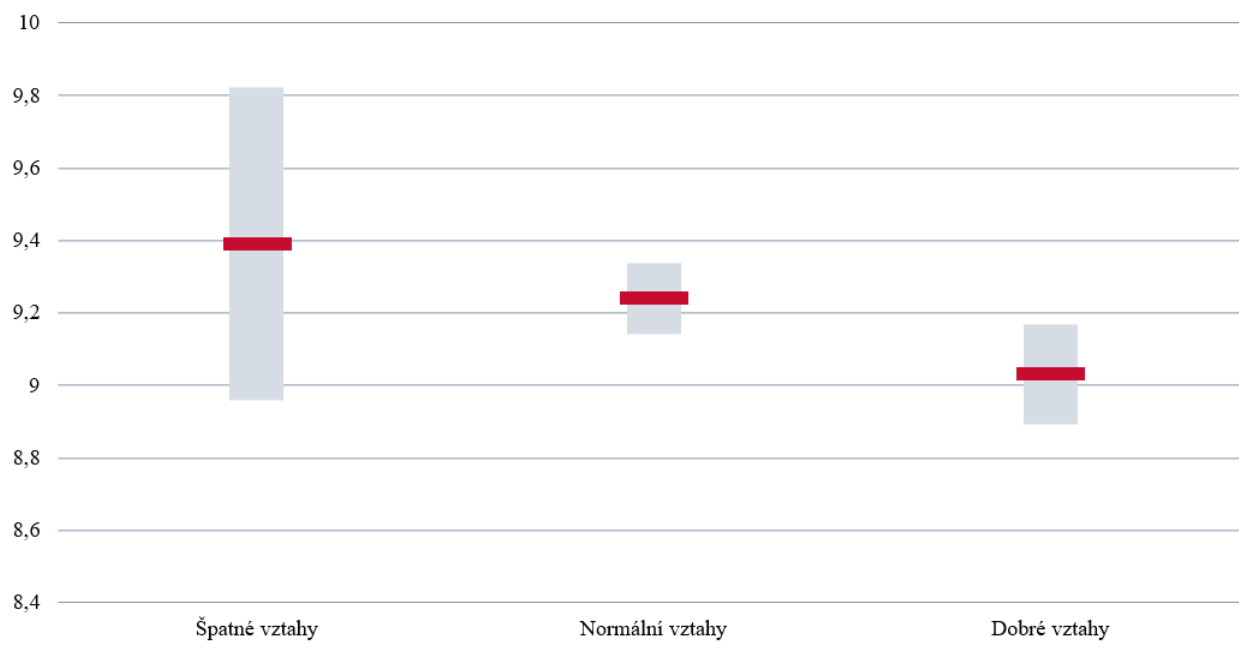
GRAF 46 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle míry celkové sebedůvěry učitele

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Mírně odlišný obrázek, který ovšem stále koresponduje s dosavadními zjištěními, je asociace mezi indexem vztahů mezi učitelem a žáky a indexem stresu z chování žáků. Ti učitelé, kteří uvádějí, že mají se svými žáky dobré vztahy, jsou zároveň ti, kteří udávají nižší průměrný stres z chování žáků. Nelze zcela potvrdit téměř lineární, tentokrát negativní, potenciální vztah mezi těmito proměnnými, protože kategorie učitelů se špatnými vztahy s žáky je zatížena velkou chybovostí. Trend dat nicméně napovídá, že ti učitelé, kteří mají se svými žáky špatné vztahy, vykazují zároveň silnější stres z chování žáků. Chybovost je výsledkem velmi malého počtu případů učitelů, kteří by se svými žáky měli vyloženě špatné vztahy.

GRAF 47 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle udávaných vztahů mezi učitelem a žáky



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Poslední sledovanou asociací v problematice vztahů učitele s žáky je učitelem uváděná míra autonomie v rámci třídy, tedy pocit z toho, že učitel má kontrolu nad plánováním výuky pro danou třídu. Dle grafu 48 platí, že ti učitelé, kteří udávají autonomii ve vedení třídy jako vysokou, tedy mají nad třídou velkou kontrolu, mají zároveň se svými žáky dobré vztahy. Naopak ti učitelé, kteří nemají třídu pod kontrolou, mají se svými žáky vztahy spíše špatné. To pravděpodobně poukazuje na fakt, že musí panovat určitá synergie mezi učitelem a žáky, a tato synergie se musí budovat a neustále posilovat. Pokud není budována, posilována a vztahy mezi učitelem a žáky jsou špatné, otevírají se dveře působení dalších rušivých elementů v čele se stresem učitele, který dále negativně působí na motivaci učitele, jeho spokojenost a další faktory.

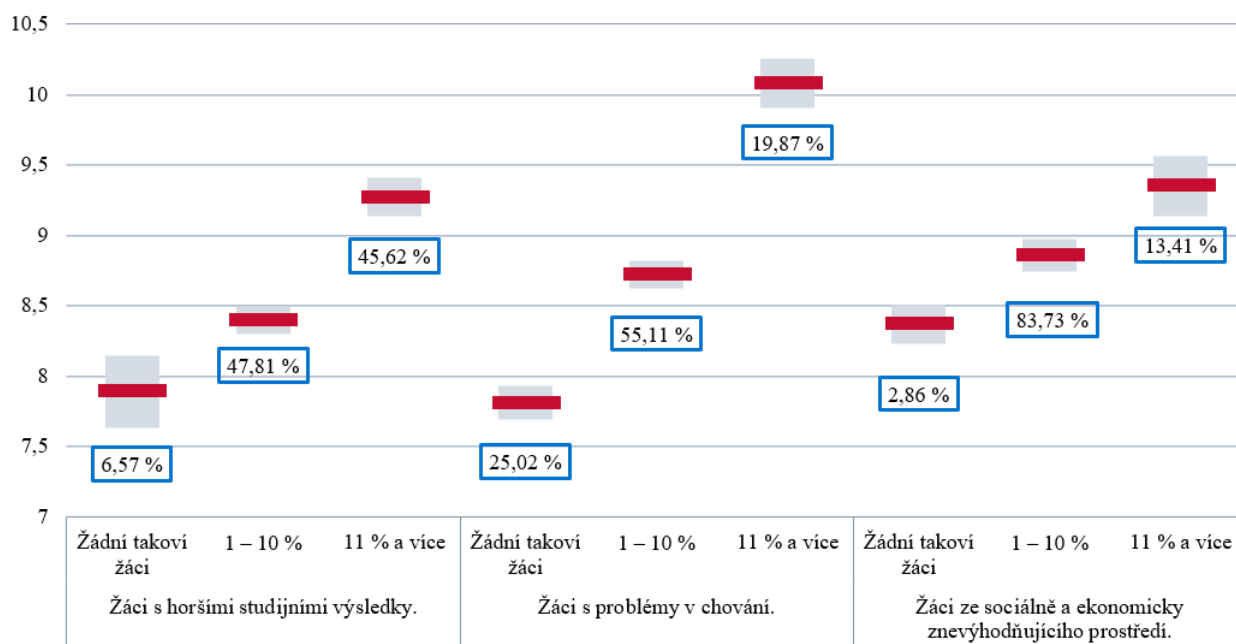
GRAF 48 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle míry udávané spokojenosti učitele s autonomií hodnocené třídy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Předchozí zjištění často vypovídala spíše o struktuře dané třídy než o kompetencích učitele a reálně uplatňovaných metodách. Šetření TALIS 2018 se učitelů při charakterizování třídy, k níž se vztahují některé z odpovědí, dotazovalo též na její strukturu z hlediska různých typů žáků. V kontextu problematických tříd jsou sledovány třídy s žáky s horšími studijními výsledky, žáci s problémy v chování a žáci ze znevýhodněného prostředí (zpravidla na základě nízkého socioekonomického statusu žáka).

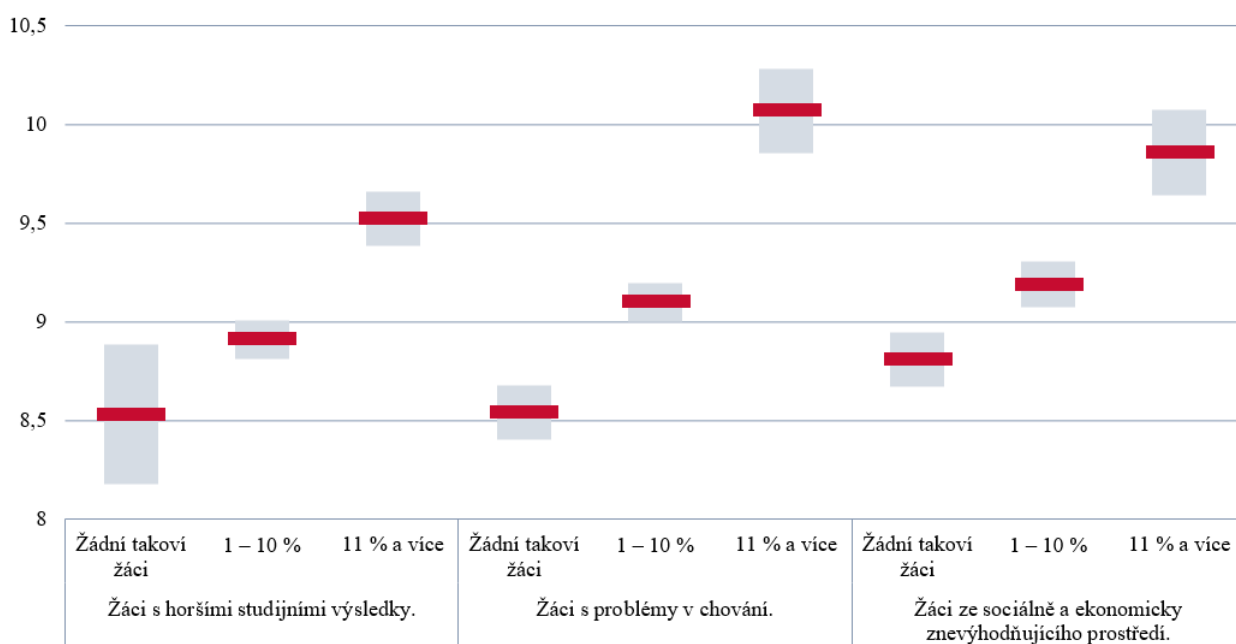
Graf 49 prezentuje data z indexu měřícího vnímanou disciplínu učitelem v hodinách dle procentuálního podílu žáků ve třídě s různými problémy, jež mohou mít na disciplínu vliv. Uvedeny jsou i výchozí podíly učitelů, kteří vyučují ve třídách s takovou strukturou žáků (napříč prezentovanými indexy se struktura učitelů co do charakteristiky tříd liší pouze o chybějící hodnoty – missing values – v rámci dané otázky). Lze říci, že čím větší je podíl žáků s horšími výsledky, problémy v chování nebo žáků pocházejících ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí v dané třídě, tím spíše učitel vnímá horší disciplínu v této třídě a naopak. Rozdíly průměrů mezi jednotlivými kategoriemi jsou statisticky významné. Nepřekvapivě je nejhůře disciplína v hodinách vnímána u učitelů, kteří vyučují ve třídách s 11 a více procenty žáků s problémy v chování. Ostatní kategorie jsou prakticky srovnatelné, s o něco hůře vnímanou disciplínou u učitelů, kteří vyučují ve třídách s vyšším podílem žáků pocházejících ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí, ve srovnání s učiteli, kteří vyučují ve třídách s žáky s horšími studijními výsledky.

GRAF 49 | Průměr indexu disciplinárního klimatu ve třídě dle procenta žáků v různě strukturovaných třídách

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Jak bylo mnohokrát zmíněno výše v této zprávě, struktura třídy z hlediska problémovosti žáků může mít vliv na přístup učitele k takovým žákům, budování vztahů a ve výsledku i na stres z chování takových žáků. Graf 50 sleduje asociaci mezi strukturou třídy v kontextu problémových žáků a indexu stresu chování žáků. Podobně jako v případě samotné disciplíny v hodinách, i zde platí, že čím více daný učitel vyučuje ve třídách s vyšším podílem problémových žáků různého typu, tím vyšší stres z chování žáků pociťuje a naopak. Charakter průběhu dat se téměř překrývá s vnímáním disciplíny z pohledu učitele.

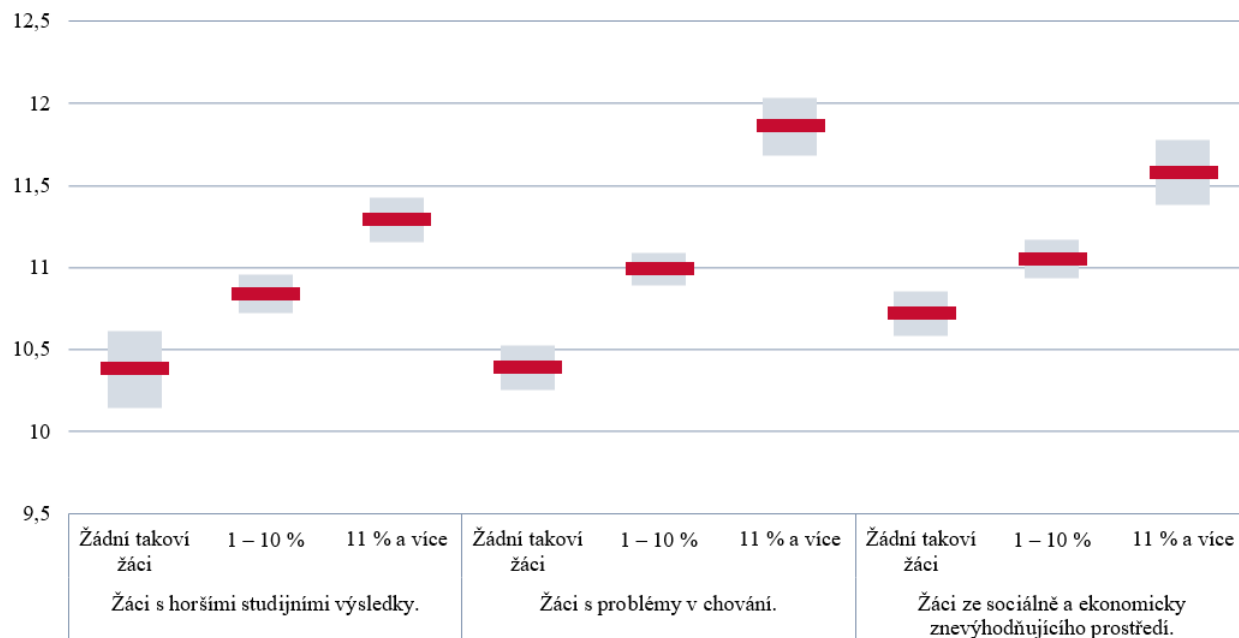
GRAF 50 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle procenta žáků v různě strukturovaných třídách

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Dle předpokladu, ve třídách, kde učitelé vnímají zhoršenou disciplínu a které jsou zároveň asociovány se stresem učitele z chování žáků, využívají učitelé dle předpokladu častěji metody třídního managementu, jak ukazuje graf 51. Obdobný průběh napovídá, že mezi disciplínou, třídním managementem a stresem učitele může existovat vzájemný vztah, kdy se jednotlivé proměnné synergicky posilují nebo oslabují.

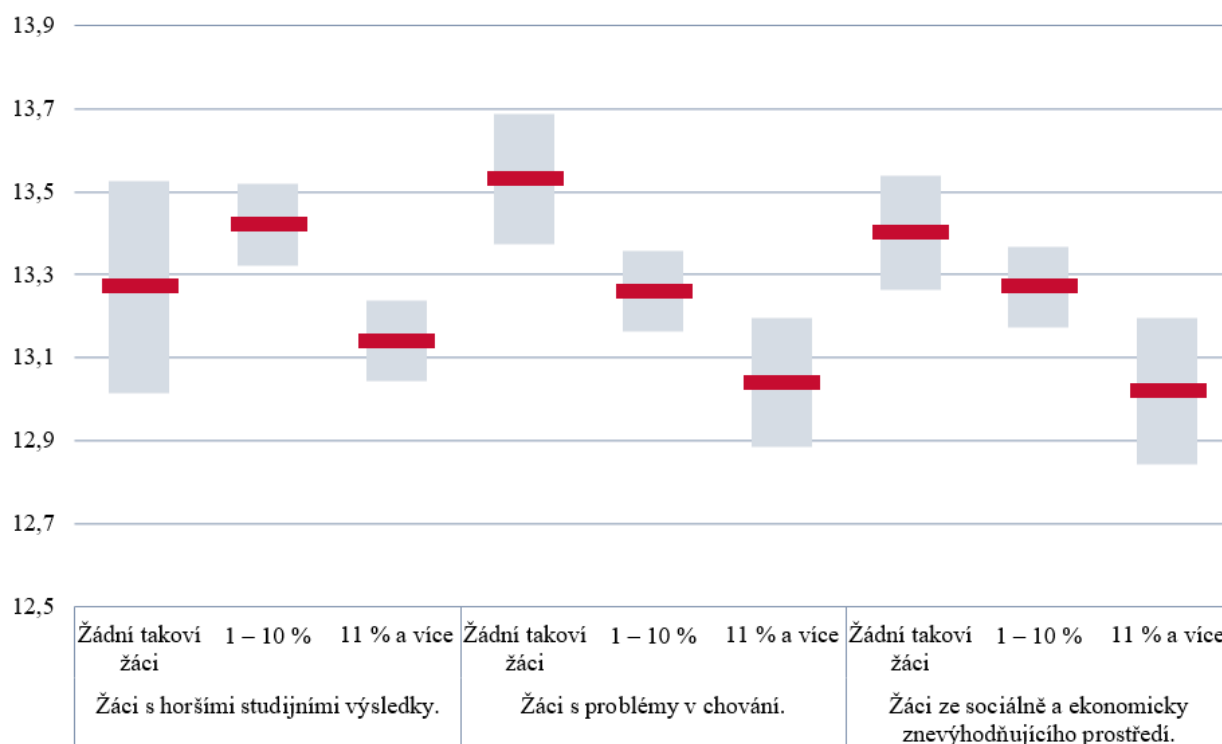
GRAF 51 | Průměr indexu využití třídního managementu dle procenta žáků v různě strukturovaných třídách



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Do výše uvedené složitější sítě navzájem se posilujících či oslabujících potenciálních vztahů lze zařadit i problematiku vztahů mezi učitelem a žáky. Z předchozích zjištění vyplývá, že učitelé, kteří se svými žáky udržují dobré vztahy, bývají méně vystresovaní, více si věří v uplatňování různých metod, jsou více spokojeni. I samotná struktura třídy z hlediska podílů problémových žáků je do značné míry asociována s těmito vztahy mezi učitelem a žáky. Jak lze vyčíst z grafu 52, ti učitelé, kteří vyučují ve třídách s vyšším podílem problémových žáků (1 % a více), udávají zároveň horší vztahy se svými žáky. S ohledem na statistickou významnost lze vztah očekávat zejména mezi třídami bez problémových žáků daného typu a třídami s vyšším podílem žáků daného typu. V případě tříd s žáky s problémovým chováním je statisticky odlišitelná již kategorie s nižším podílem takových žáků ve třídě. V případě kategorie žáků s horšími výsledky je vztah komplikovaný pro vyšší chybovost u jedné z kategorií. Avšak stále existuje statisticky významný rozdíl v průměru indexu vztahů mezi učitelem a žáky při porovnání skupin učitelů vyučujících ve třídách s nízkým, a naopak vyšším podílem žáků s horšími výsledky.

GRAF 52 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle procenta žáků v různě strukturovaných třídách

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Problematika problémových tříd je, obdobně jako problematika třídního a školního klimatu, komplikovaná propojením vztahů, a dokonce celých témat. Níže prezentované regresní a Gaussovské modely problematiku přibližují více komplexním způsobem.

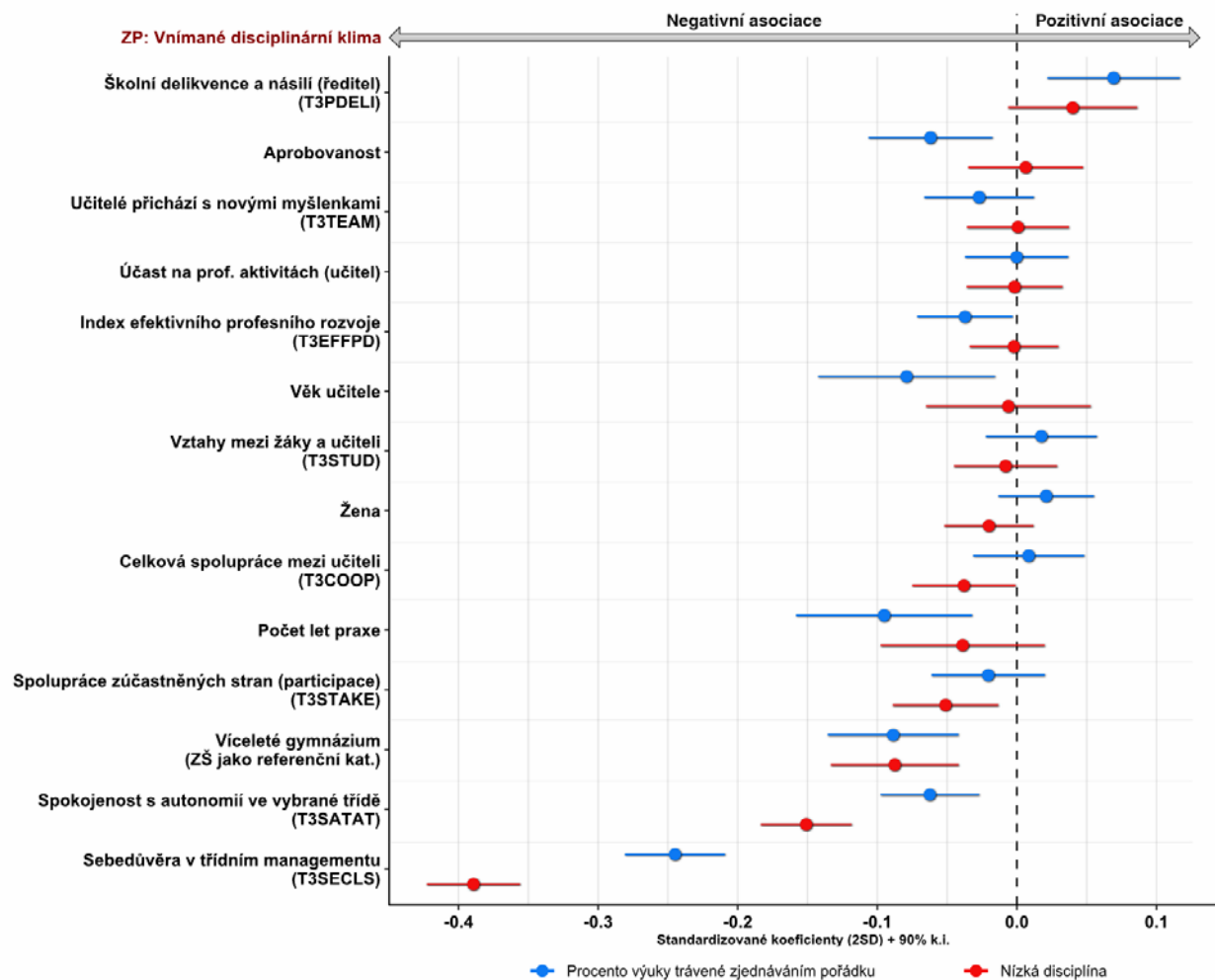
Šetření TALIS 2018 zahrnuje i několik dalších otázek, které by se daly považovat za vhodné pro řešení v rámci problematiky problémových tříd. Zejména se jedná o ředitelem vnímané problémy s vandalismem a krádežemi na škole a učitelem vnímanou problematiku tříd s žáky s jazykovou bariérou či imigrantským původem. V prvním případě nebylo možné zahrnout problematiku do deskriptivních analýz pro výrazně vyšší chybovost při testování asociací mezi odpověďmi ředitelů a učitelů. Odpovědi spolu tolik nekorespondují, byť průběh dat odpovídá předpokladům vzešlým z učitelských dotazníků. V drobných nuancích odpovědí ředitelů se kvůli chybovosti statisticky významné rozdíly nicméně zpravidla vytrácí a je třeba je zahrnout do regresního modelování. Ve druhém případě nebyla problematika zahrnuta do deskripce pro malý počet takových případů učitelů, zejména v kategorii tříd s vyšším podílem žáků s imigrantským původem, což opět vedlo k výrazné chybovosti a nemožnosti vyvodit z deskriptivních analýz relevantní závěry.

2.2 Predikce disciplíny třídy pohledem učitele a komplexní vztahy v problematice disciplinárního klimatu tříd a škol

Následující část kapitoly ukazuje výsledky multivariačních analýz, při kterých jsou kontrolovány již nalezené vztahy v deskriptivní analýze o další kontrolní proměnné, popřípadě jsou efekty srovnávány mezi sebou. Jako první jsou zobrazeny výsledky regresních modelů v podobě grafu regresních koeficientů, kdy bod ukazuje hodnotu koeficientu a chybová úsečka interval spolehlivosti. Jsou srovnány souvislosti faktorů se dvěma vysvětlovanými proměnnými měřícími disciplinární klima třídy. První je procento výuky trávené zjednávaním pořádku, druhý je přímo index měřící disciplínu ve třídě, respektive rušivé klima. Index s vyšší hodnotou znamená, že učitelé vnímají menší míru disciplíny a naopak. To má důsledek pro interpretaci jednotlivých faktorů. Obecně jsou efekty proměnných podobné u obou měřítek třídního klimatu, kdy pokud učitel vykazuje vysokou míru sebedůvěry v třídní management, vnímá i méně případnou zhoršenou disci-

plínu ve třídě a méně často tráví čas výuky uklidňováním žáků. Stejný efekt je v případě indexu sebedůvěry ve vlastní kompetence (self-efficacy), který již do výsledných modelů nebyl vložen, protože silně koreluje se sebedůvěrou v třídní management. Podobný efekt má spokojenost s autonomií ve vlastní třídě, respektive že učitelé uvádějí častěji, že mají kontrolu nad způsobem vedení výuky. Čím vyšší hodnota indexu, tím nižší vnímání nízké disciplíny ve třídě a kratší čas strávený zjednáváním pořádku. Nižší hodnoty obou indexů jsou korelovány s víceletými gymnázii, které obecně vykazují vyšší míru disciplinárního klimatu. Pokud učitelé vnímají svoji roli při participaci na vedení školy, vykazují i lepší disciplinární klima a méně často musí napomínat žáky ve třídě a zjednávat pořádek.

SOUSTAVA MODELŮ 5 | Vnímání disciplinárního klimatu



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Důležitá je celková doba praxe, zkušenosti a aprobovanost učitele. Čím vyšší jsou tyto charakteristiky učitele, tím méně učitelé tráví času zjednáváním pořádku, efekt v případě vnímané disciplíny pak není v modelu statisticky významný (samostatně ale proměnné korelují s indexem disciplíny v předpokládaném směru). Do modelů z ředitelského dotazníku vstupuje pouze proměnná kontrolující celkové klima ve škole dle ředitele školy, ostatní charakteristiky ředitele jako věk, zkušenosti a další postoj nevycházejí statisticky významně a výsledné modely je již proto neobsahují. Vnímání školní delikvence a násilí ředitelem logicky pozitivně souvisí s nízkou disciplínou vnímanou učitelem. Proměnná je ale na úrovni školy, což je důležité hlavně v tom, že se jedná ne o problém jednotlivého učitele, jeho kompetence zvládat disciplínu ve třídě, ale že se jedná o kontextuální efekt školy, na které učitel učí. Tato kontextová proměnná pak vysvětlí rozdílné vnímání disciplíny napříč školami.

2.3 Doprovodná zjištění z modulu TALIS-PISA link

Na to, jaké klima panuje ve třídách, v kterých se učí, byli dotazováni i žáci v rámci šetření PISA. Za využití souborů z TALIS-PISA link databáze je tak možné sledovat, zda se pohled žáků ve škole na to, jaká v jejich výuce panuje disciplína, pojí s tím, jak vyrušování vnímají sami učitelé. Vzhledem k tomu, že jsou v učitelském souboru z link databáze zahrnuti učitelé z více druhů škol, můžeme navíc sledovat rozdíly mezi nimi. Určitou nevýhodu na druhou stranu představuje skutečnost, že se jedná o soubor reprezentativní pouze za učitele patnáctiletých žáků zapojených do testování PISA. Přesto však zjištění z něj mohou posloužit k utvoření alespoň základní představy o působení dalších proměnných zachycujících kontext školy, v nichž učitelé působí, tentokrát rovněž díky využití dat získaných agregací odpovědí žáků na úroveň školy.

Disciplína ve třídě (DISCLIMA)

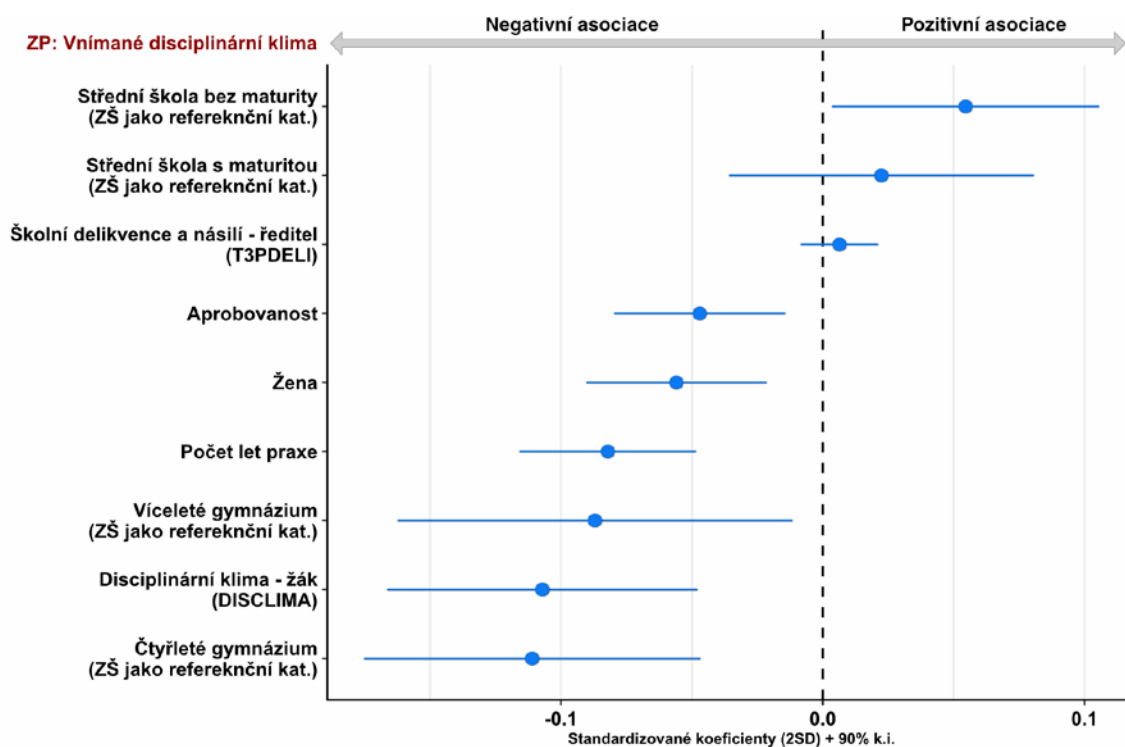
“Žáci neposlouchají, co učitel říká.”
 “Ve třídě je hluk a nepořádek.”
 “Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší.”
 “Žáci nemohou dobře pracovat.”
 “Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.”

Index sledující pocity žáků ohledně vybraných situací klimatu disciplíny a frekvenci jejich opakování v hodinách češtiny, je konstruován z pěti otázek.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím lépe žáci vnímají disciplínu v hodinách, tzn. tím méně časté je rušivé třídní klima v hodinách češtiny. Naopak nízké hodnoty indexu značí silné rušivé třídní klima.

Z grafu znázorňujícího výsledek modelu je na první pohled patrné, že v porovnání s učiteli základních škol učitelé středních škol bez maturity zřejmě mohou pociťovat rušivé klima ve výuce silněji, naopak učitelé víceletých i čtyřletých gymnázií vyrušování oproti učitelům základních škol vnímají méně. Na základě předchozích zjištění prezentovaných v této kapitole jsme podobný vztah patrně mohli očekávat. Rovněž koeficient vnímaného disciplinárního klimatu žáky ve škole je v očekávatelném směru, neboť v tomto případě vyšší hodnota značí lepší pohled na disciplínu ve výuce. S lepším průměrným hodnocením disciplíny žáky ve škole, v níž učitel působí, tedy klesá vnímání rušivého klimatu učitele. Pohled žáků ve škole na vyrušování ve výuce se tak zdá být v souladu s vnímáním vyrušování učitelem.

MODEL 1 | Vnímané disciplinární klima – TALIS-PISA link



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

3

Aplikace didaktických metod

3 APLIKACE DIDAKTICKÝCH METOD

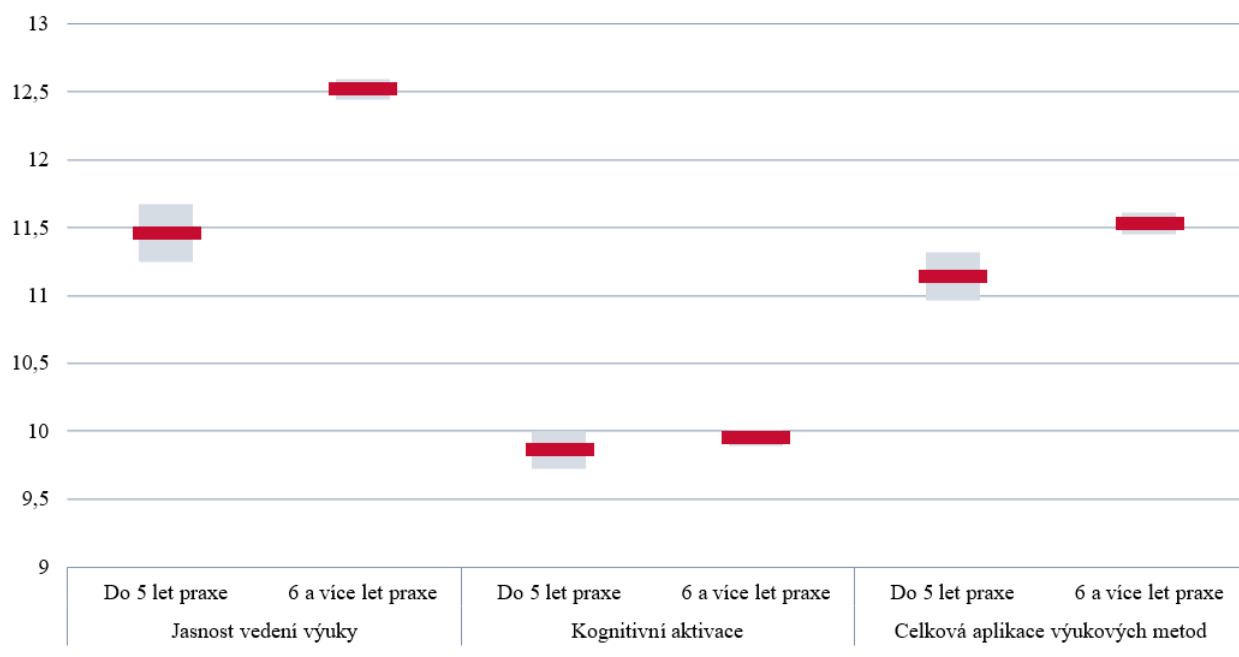
Třetí a poslední specificky zaměřenou částí Sekundární analýzy šetření TALIS 2018 je problematika aplikování didaktických metod učitelem ve výuce, a to v potenciálním vztahu s některými dalšími faktory. Kapitola se zaměří nejprve na obecnou míru využití didaktických metod učiteli, které se následně pokusí vztáhnout na problematiku sebedůvěry a spokojenosti učitele. Třetím analytickým směrem bude předpokládaná synergie mezi aktivitami a kurzy DVPP absolvovanými učiteli a samotnou aplikací didaktických metod ve výuce.

3.1 Deskriptivní zjištění

Na základě dřívějších zjištění České školní inspekce, a to nejen z mezinárodních šetření, ale i z dalších disponibilních národních datových zdrojů, lze předpokládat, že míra a charakter aplikace didaktických metod učiteli ve výuce budou výrazně podmíněny celkovým charakterem vztahů učitel–žák–škola. Pokud např. učitel není spokojený nebo si nedůvěřuje, lze důvodně předpokládat, že to ovlivní jak kompetence, tak prostou ochotu učitele aplikovat některé didaktické metody ve výuce. Pokud učitel nenavštěvuje kurzy DVPP dle potřeby ve výuce nebo absolvování kurzů DVPP brání jiné okolnosti, opět lze důvodně předpokládat, že se to projeví zejména na jeho kompetencích a ochotě případně nové metody aplikovat.

Úvodní základní přehled na reprezentativním vzorku českých učitelů poskytuje graf 53, který sleduje, do jaké míry jednotlivé skupiny učitelů udávají jasnost svého vedení výuky (ve smyslu jasného stanovení cílů výuky, požadavků na žáky aj.), do jaké míry udávají, že se u žáků snaží o kognitivní aktivaci (ve smyslu aplikace metod podporujících u žáků nikoli memorování faktů, ale hledání řešení problémů, týmovou práci apod.), a také index konstruovaný z předchozích dvou indexů spolu s indexem kompetencí k třídnímu managementu, který byl diskutován v předchozí kapitole ve vztahu k problémovému chování žáků pohledem učitele. Celkový index aplikace výukových (didaktických) metod se snaží měřit koncept zřetelného, častého a adekvátního aplikování vhodných didaktických metod.

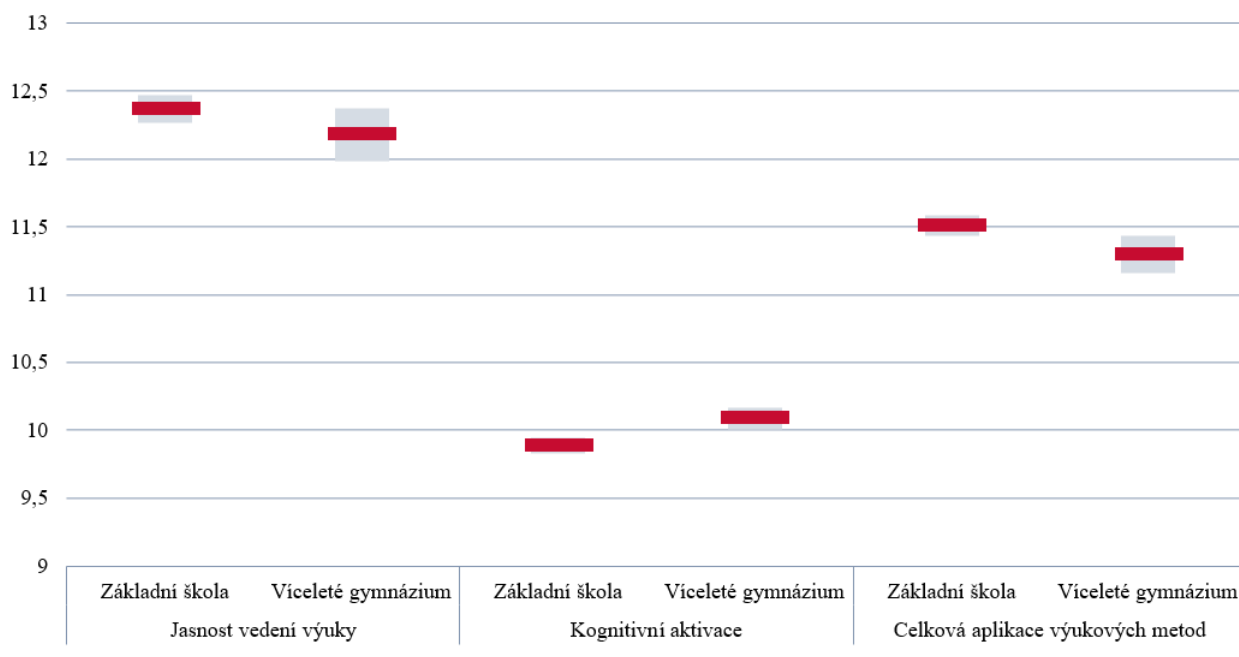
Z grafu je patrné, že existují statisticky významné rozdíly při třídění dle základních proměnných. Učitelé, kteří mají delší pedagogickou praxi, udávají častější využívání metod jasnosti vedení výuky, tedy častěji žákům stanovují cíle výuky, zřetelněji toto komunikují směrem k žákům. Pohledem metod kognitivní aktivity neexistuje mezi učiteli s kratší a delší praxí statistický ani věcný rozdíl. Pohledem celkového využívání vhodných didaktických metod, včetně metod třídního managementu, tyto jsou častěji využívány učiteli s delší pedagogickou praxí. Lze říci, že u začínajících učitelů nezaostává eventuální inovativnost ve využití metod podporujících kognici, avšak chybí jim zatím dostatečné zkušenosti pro zřetelnější vedení výuky.

GRAF 53 | Průměry indexů aplikace didaktických metod ve výuce dle délky pedagogické praxe

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

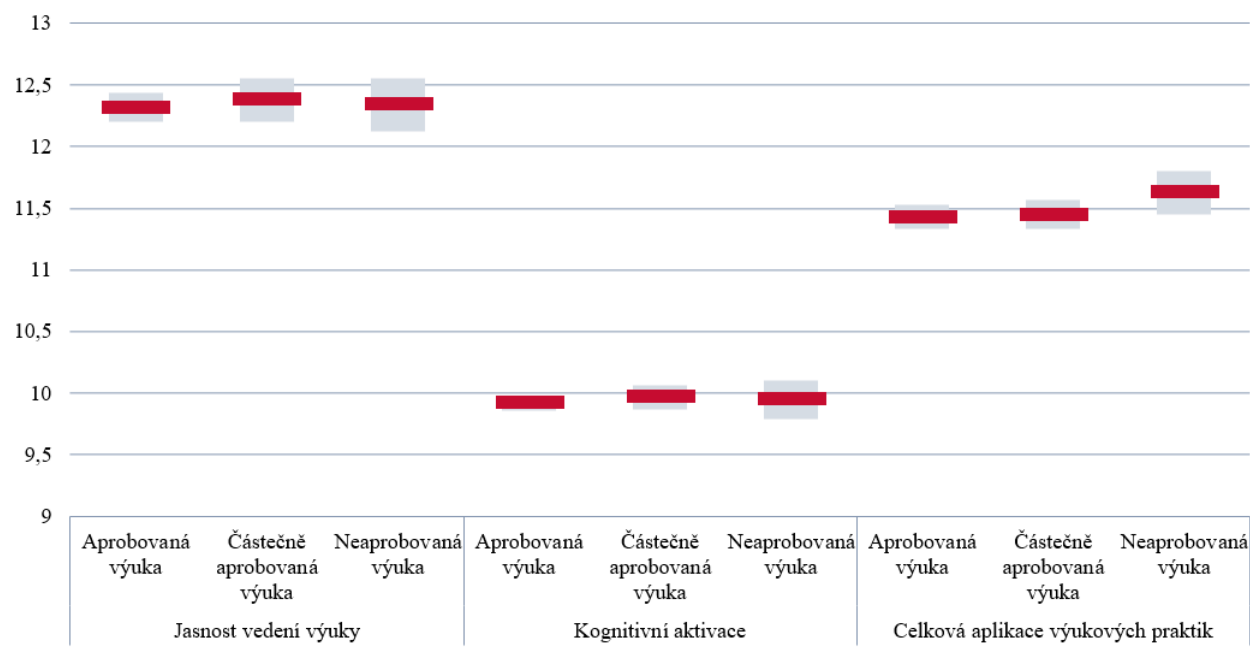
Pohledem dělení indexů aplikace didaktických metod dle druhu školy, na které učitel vyučuje, se rozdíl v jasnosti vedení výuky pohybuje na hranici statistické významnosti. Učitelé víceletých gymnázií udávají o něco méně časté využívání těchto metod. Naopak v případě metod kognitivní aktivace učitelé víceletých gymnázií využívají tyto metody častěji. Rozdíly v porovnání dvou typů didaktických metod jsou pravděpodobně způsobeny charakterem výuky, kdy na základní škole jsou metody zřetelného vedení výuky důležitější, naopak v případě (nejen) víceletých gymnázií je důležitější využití metod kognitivní aktivace. Zahrneme-li do celkového indexu i metody třídního managementu, pak je zřejmé, že učitelé základních škol častěji využívají různé druhy didaktických metod, což opět pravděpodobně souvisí spíše s charakterem výuky než s jakýmkoli problémem ve výuce.

GRAF 54 | Průměry indexů aplikace didaktických metod ve výuce dle druhu školy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Třetí základní třídicí proměnná, aprobovanost výuky učitele, naznačuje, že mezi učiteli s různou mírou aprobovanosti jejich výuky neexistují statisticky významné rozdíly co do míry využití jednotlivých druhů didaktických metod. Pouze v případě učitelů vyučujících čistě neaprobovaně lze zaznamenat o něco vyšší průměr celkového indexu aplikace výukových metod ve srovnání s kolegy učícími zcela či částečně aprobovaně. To pravděpodobně souvisí se začleněním problematiky kompetencí k třídnímu managementu do celkového indexu, které častěji využívali právě učitelé učící neaprobovaně z důvodu charakteru této výuky.

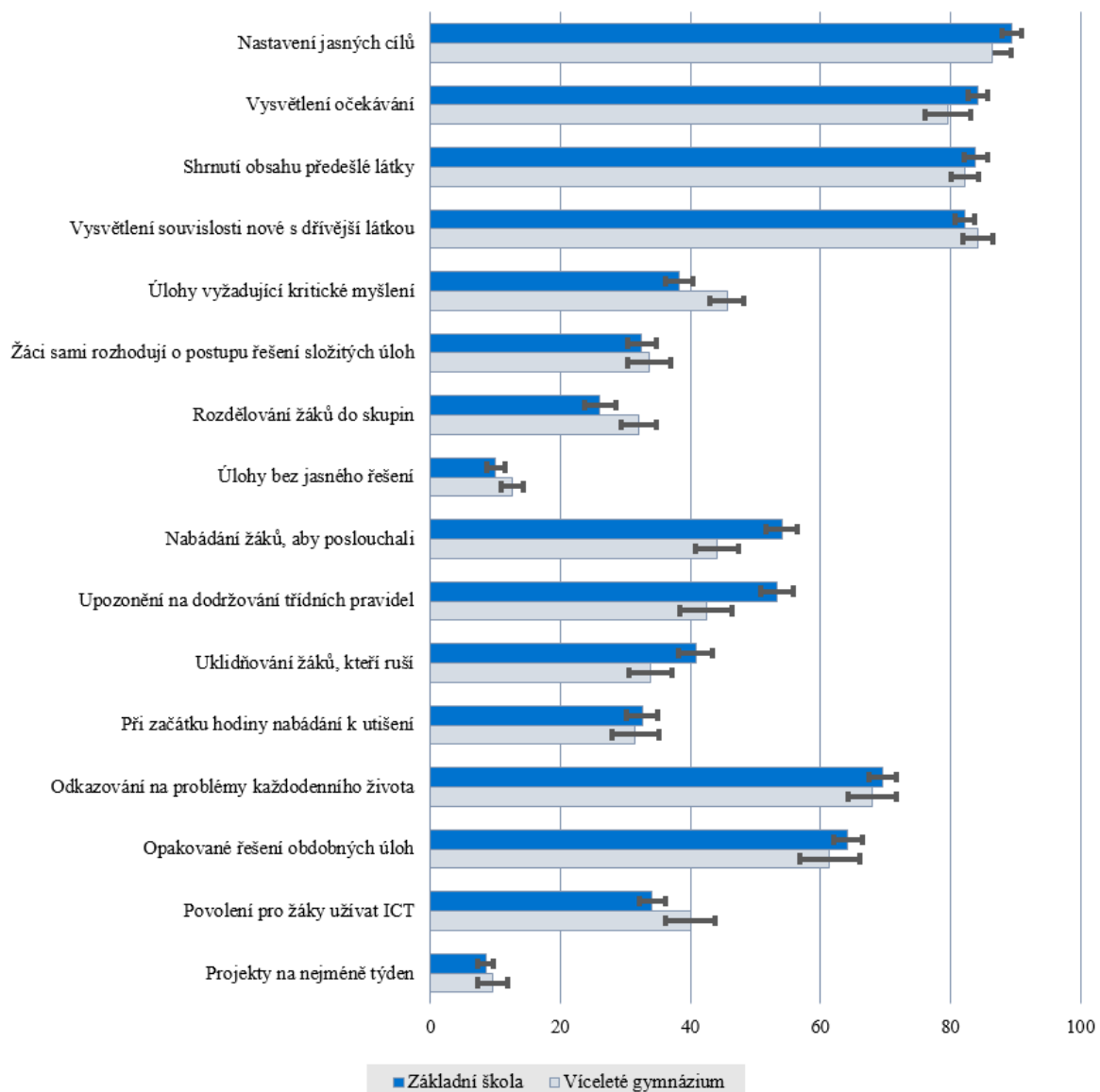
GRAF 55 | Průměry indexů aplikace didaktických metod ve výuce dle míry aprobovanosti výuky

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Jednotlivé indexy didaktických metod lze sledovat také dle míry využívání jednotlivých konkrétních metod. Graf 56 srovnává provádění různých činností ve výuce vybrané třídy učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Jednotlivé položky přitom lze sloučit do několika tematických oblastí reflektujících rozložení dat v jednotlivých indexech spojených s aplikací didaktických metod. Prvními otázkami byli učitelé dotazováni na četnost provádění aktivit směřovaných k vyjasňování výuky. V tomto případě mezi skupinami učitelů základních škol a víceletých gymnázií nepozorujeme výraznější rozdíly. Určité rozdíly se však vyskytují v další části otázek sledujících provádění náročnějších aktivit a zdá se, že učitelé na gymnáziích mohou být podobné praktiky využívány častěji. Konkrétně v porovnání s učiteli základních škol vyšší podíl gymnaziálních učitelů uvedl, že často nebo vždy ve výuce vybrané třídy zadává úlohy vyžadující kritické myšlení a že žáky rozděljuje do skupin. Naopak co se týče aktivit směřovaných k uklidňování žáků, je podíl učitelů uvádějících jejich provádění ve skupině učitelů základních škol obecně vyšší. Jedinou výjimku v tomto případě představuje nabádání žáků k utišení na začátku vyučovací hodiny, kde jsou hodnoty srovnatelné. Mimo tyto oblasti se zdá, že se učitelé základních škol a víceletých gymnázií mohou odlišovat i s ohledem na povolení užívání ICT pro žáky. V tomto případě je podíl gymnaziálních učitelů, kteří povolují žákům ICT používat často nebo vždy, v porovnání s učiteli základních škol o trochu vyšší.

GRAF 56 | Podíly učitelů uvádějících provádění následujících činností ve výuce vybrané třídy podle druhu školy (pouze odpovědi „často“ a „vždy“)



Zdroj: TALIS 2018

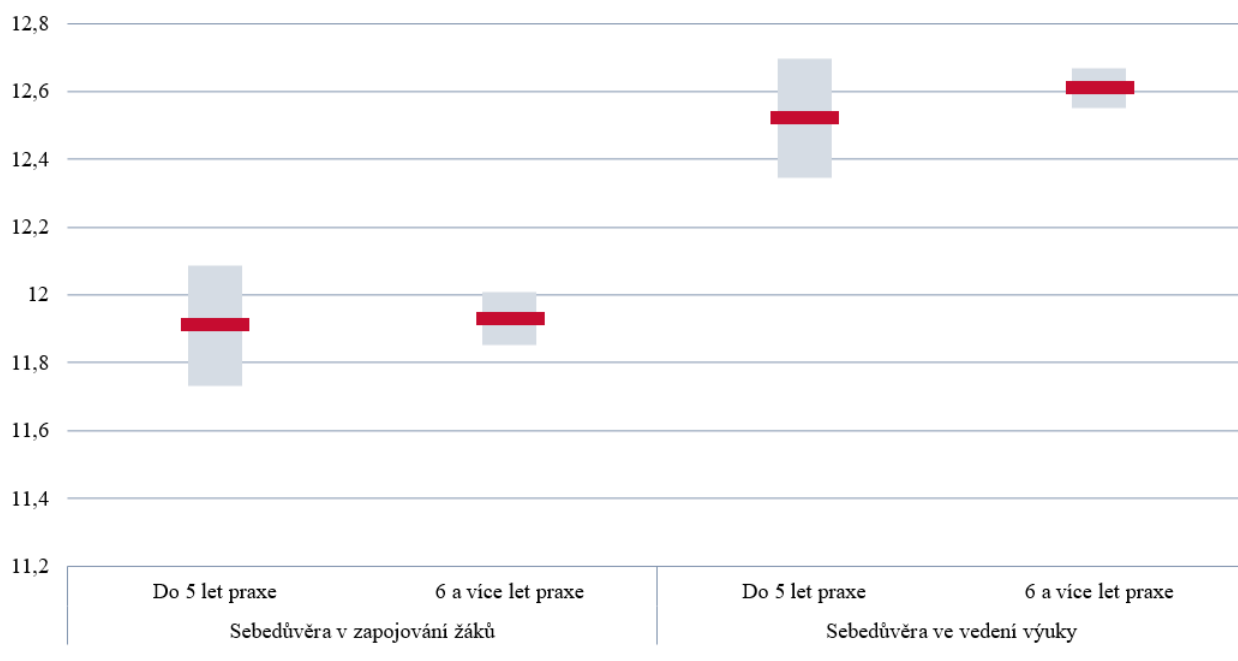
Poznámka: Úsečka na konci jednotlivých pruhů značí 95% konfidenční interval.

Aplikace didaktických metod je zpravidla do značné míry ovlivněna sebedůvěrou učitele. Pokud je si učitel jistý v používání jednotlivých didaktických metod, je ochoten je využívat častěji a flexibilně tak řešit eventuelní problémy ve výuce nebo dokáže zajistit kvalitnější výuku pomocí aplikace vhodných didaktických metod, které mají potenciál např. zlepšovat dosahované výsledky žáků, jejich motivaci k výuce a řadu dalších individuálních jevů.

Graf 57 sleduje dva indexy sebedůvěry učitele ve výuce, na které se šetření TALIS 2018 dotazuje. Index sebedůvěry učitele v zapojování žáků do výuky měří, do jaké míry jsou učitelé schopni motivovat žáky k aktivnímu zapojení do výuky, do jaké míry dokážou žákům vysvětlit hodnotu vzdělání apod. Index sebedůvěry ve vedení výuky pak měří, do jaké míry jsou učitelé schopni zodpovídat žákům problematické otázky nebo aplikovat metody výuky a hodnocení, které žáky motivují k hledání řešení problémů. Z grafu je patrné, že neexistuje statisticky významný rozdíl v sebedůvěře v uplatňování didaktických metod mezi učiteli začínajícími a zkušenějšími. Učitelé zkušenější udávají o něco vyšší průměrnou sebedůvěru ve vedení výuky, avšak toto nelze v rámci deskripce spolehlivě potvrdit.

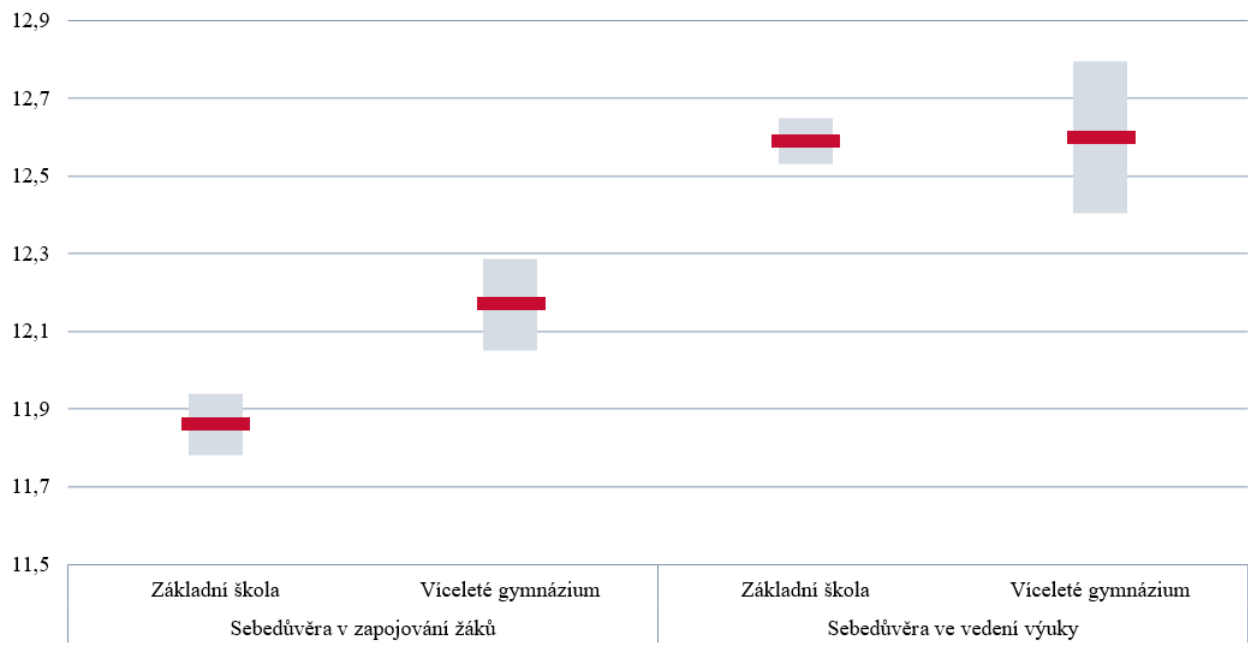
Pohledem na graf 58 lze obrázek ohledně sebedůvěry učitelů v aplikaci didaktických metod upřesnit z pohledu učitelů různých druhů škol. Mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií existuje statisticky významný rozdíl jen v případě indexu sebedůvěry v zapojování žáků do výuky. Učitelé víceletých gymnázií udávají vyšší sebedůvěru v zapojení žáků do výuky než jejich kolegové ze základních škol.

GRAF 57 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle délky pedagogické praxe



Zdroj: TALIS 2018

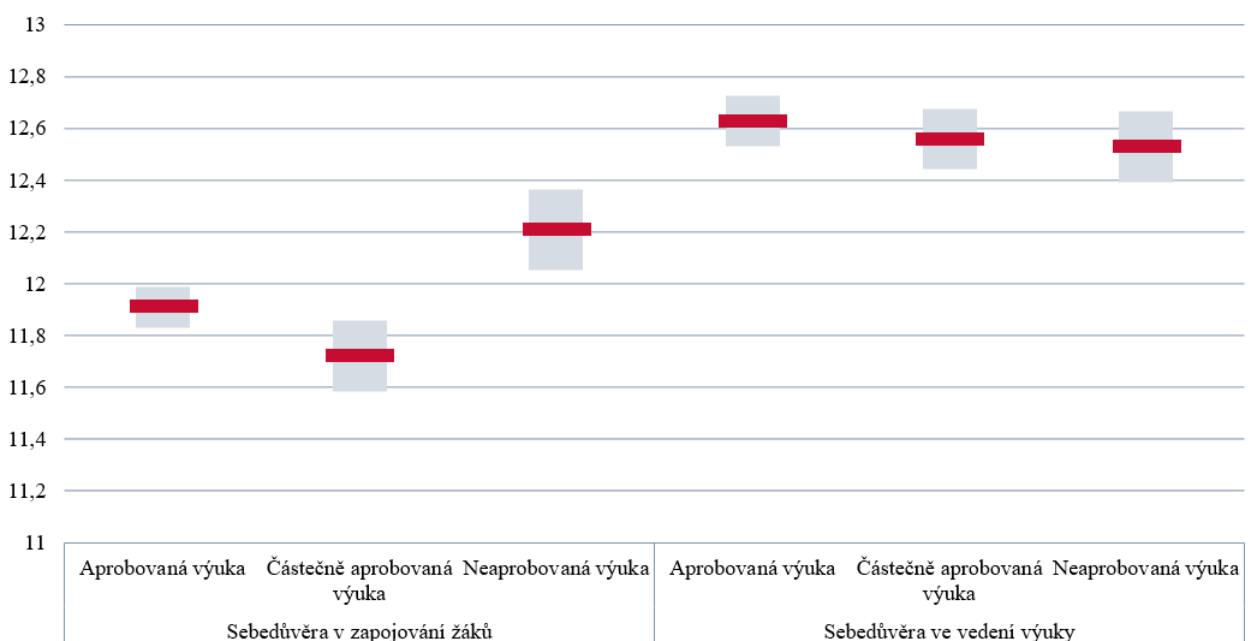
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 58 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle druhu školy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Oba indexy sebedůvěry jsou testovány i v potenciální asociaci s mírou aprobovanosti výuky. Dle všeobecného očekávání by učitelé učící neaprobovaně měli používat didaktické metody méně často a méně flexibilně, což se nicméně nepotvrdilo, jak ukázal jeden z grafů výše. Z pohledu sebedůvěry pak nalezneme statisticky významný rozdíl opět jen u indexu sebedůvěry v zapojování žáků, kdy učitelé vyučující neaprobovaně udávají vyšší sebedůvěru v zapojení žáků do výuky než učitelé učící zcela nebo částečně aprobovaně. V případě indexu sebedůvěry ve vedení výuky již rozdíly nejsou statisticky významné.

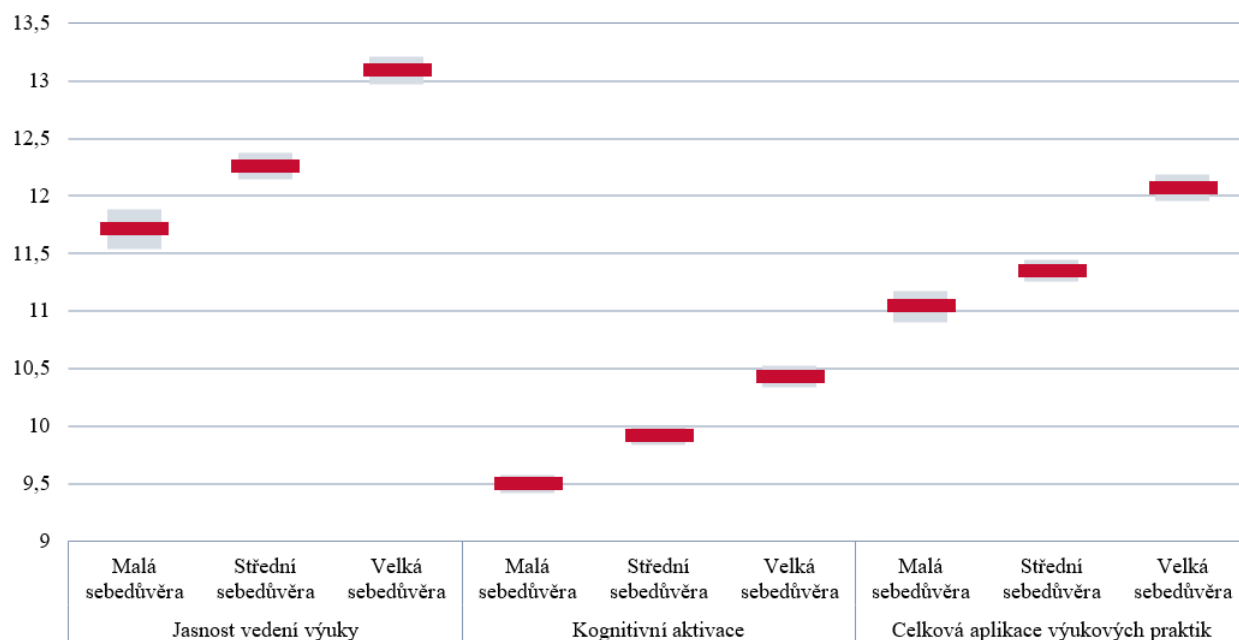
GRAF 59 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle míry aprobovanosti výuky

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Sebedůvěra učitele by se dle předpokladu měla přímo projevit na častějším využívání adekvátních didaktických metod. Graf 60 sleduje předpokládanou asociaci mezi jednotlivými indexy aplikace didaktických metod a indexem sebedůvěry v zapojení žáků do výuky. U všech tří indexů lze zaznamenat statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi sebedůvěry v zapojení žáků do výuky. Čím vyšší sebedůvěru daný učitel udává, tím vyšší je také hodnota každého dílčího indexu aplikace didaktických metod. Je vysoce pravděpodobné, že sebedůvěra v používání metod a jejich reálná aplikace koexistují ve vzájemné synergii. Pro častější využívání různých didaktických metod učiteli je proto vhodné posilovat sebedůvěru učitelů v jejich používání, např. skrze absolvování kurzů DVPP zaměřených na získání kompetencí v používání těchto didaktických metod v různých výukových prostředích.

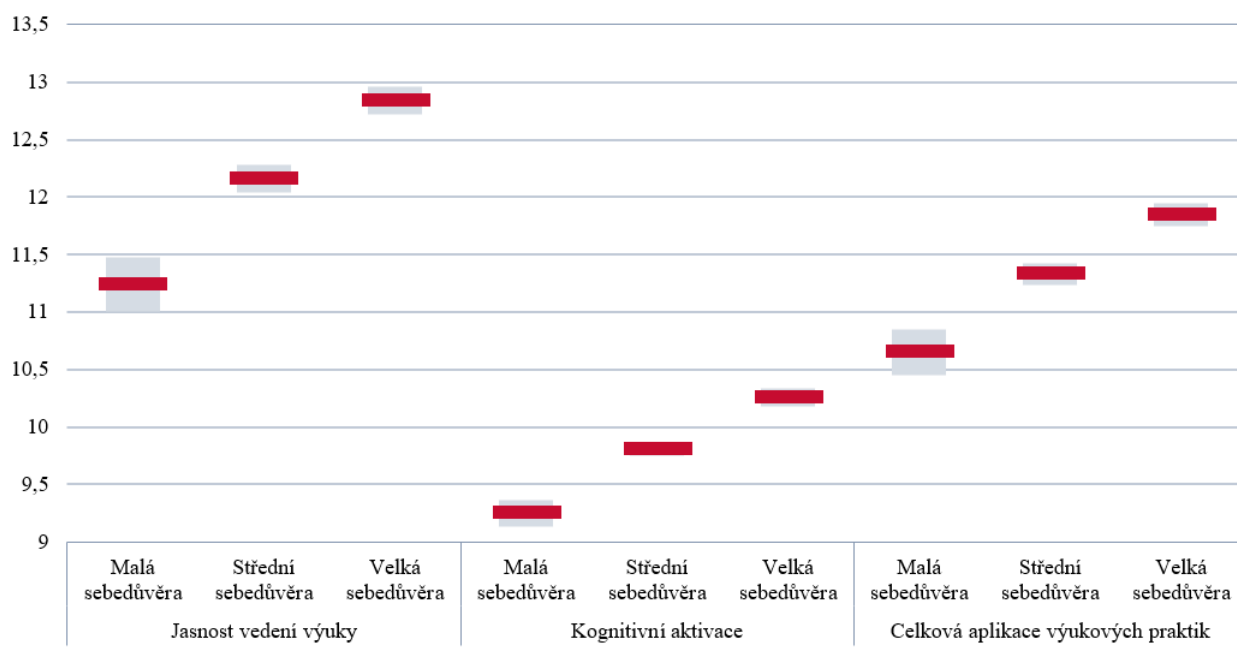
GRAF 60 | Průměry indexů aplikace didaktických metod dle udávané míry sebedůvěry v zapojení žáků do výuky



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

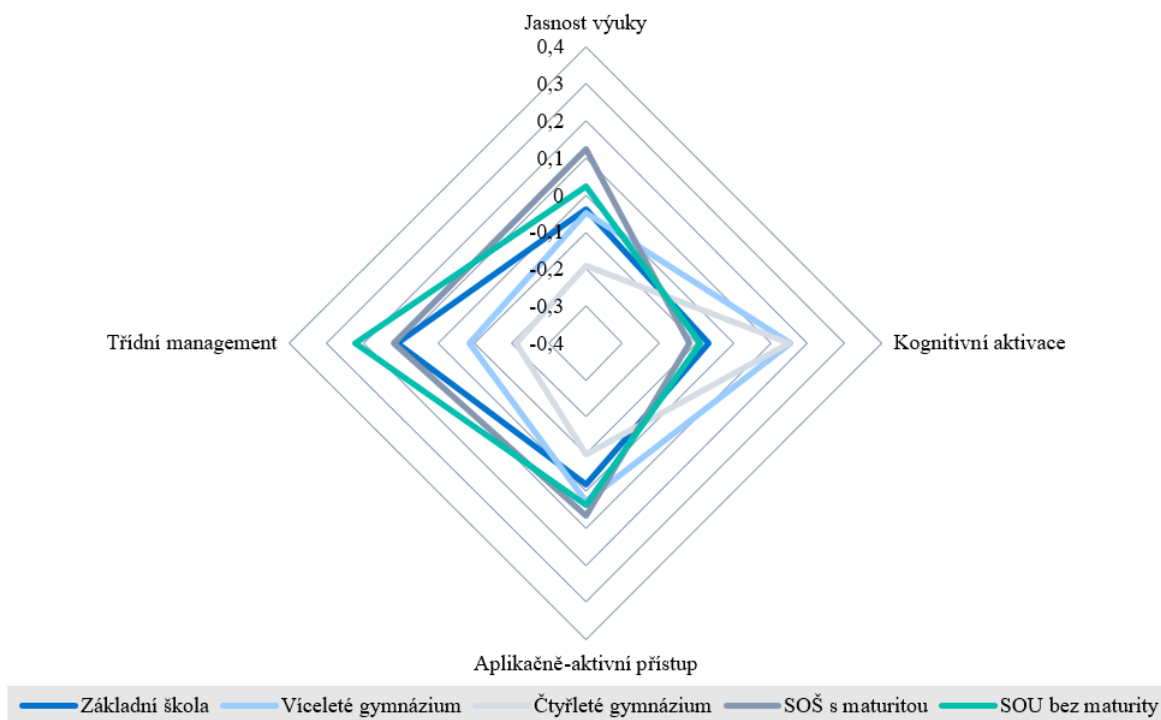
Takřka totožný průběh dat pozorujeme v případě třídění jednotlivých indexů aplikace didaktických metod dle udávané míry sebedůvěry učitele ve vedení výuky. Opět platí, že vyšší sebedůvěra učitele je asociována s častějším používáním daného druhu didaktických metod. Sebedůvěra učitele v užívání didaktických metod a jejich reálná aplikace fungují zřejmě ve vzájemné synergii.

GRAF 61 | Průměry indexů aplikace didaktických metod dle udávané míry sebedůvěry ve vedení výuky

Zdroj: TALIS 2018

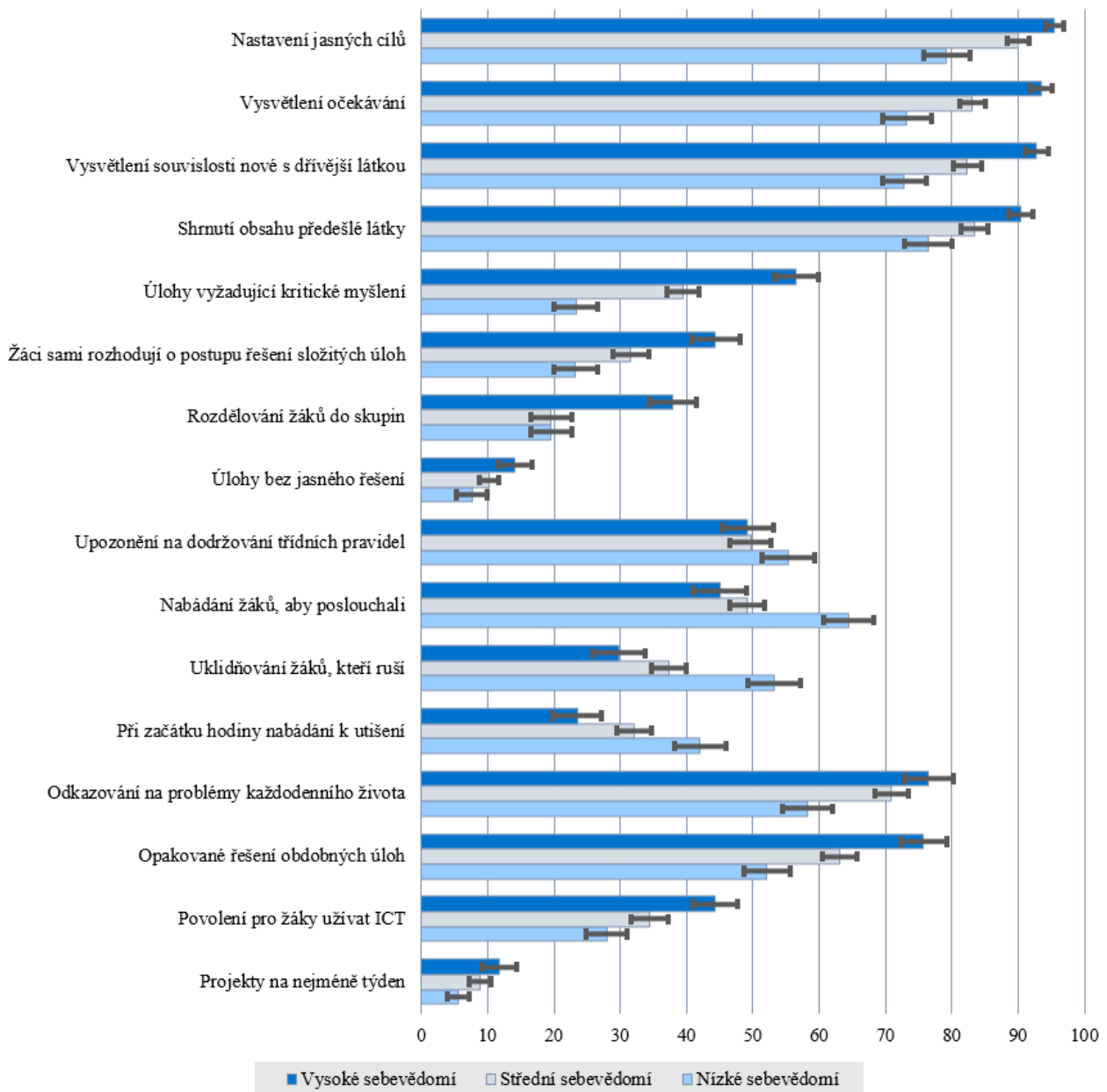
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Graf 62 porovnává průměry standardizovaných indexů činností ve výuce mezi učiteli odlišných druhů škol za využití učitelského souboru z TALIS-PISA link databáze a jistým způsobem doplňuje obrázek v této problematice. Z grafu je patrné, že nadprůměrné využívání metod zaměřených na vyjasňování výuky je deklarováno učiteli základních škol, o něco nižší hodnota je znatelná u skupiny učitelů středních škol bez maturity. Naopak co se kognitivní aktivace týče, nejvyšších průměrných hodnot dosahují gymnaziální učitelé. V porovnání s učiteli z ostatních druhů škol tak u tohoto typu aktivit udávali vyšší četnost jejich využívání v rámci výuky vybrané třídy, na kterou byli dotazováni. U třetí skupiny aktivit, a sice aplikačně-aktivního přístupu, se rozdíly v průměrech zdají být poměrně malé. V míře deklarované četnosti využívání tohoto typu aktivit se tak učitelé napříč různými druhy škol patrně tolik neliší. Větší rozdíly však jsou zřetelné u praktik směřovaných k uklidňování žáků a udržování pořádku ve třídě. Nejvyšší průměrné hodnoty v tomto případě dosahují učitelé středních škol bez maturity, nadprůměrná hodnota je patrná rovněž u kategorií učitelů středních škol s maturitou a základních škol, naopak nižší četnost jejich provádění uváděli učitelé gymnázií.

GRAF 62 | Průměr indexů činností ve výuce podle druhu školy – TALIS-PISA link

Zdroj: TALIS-PISA link

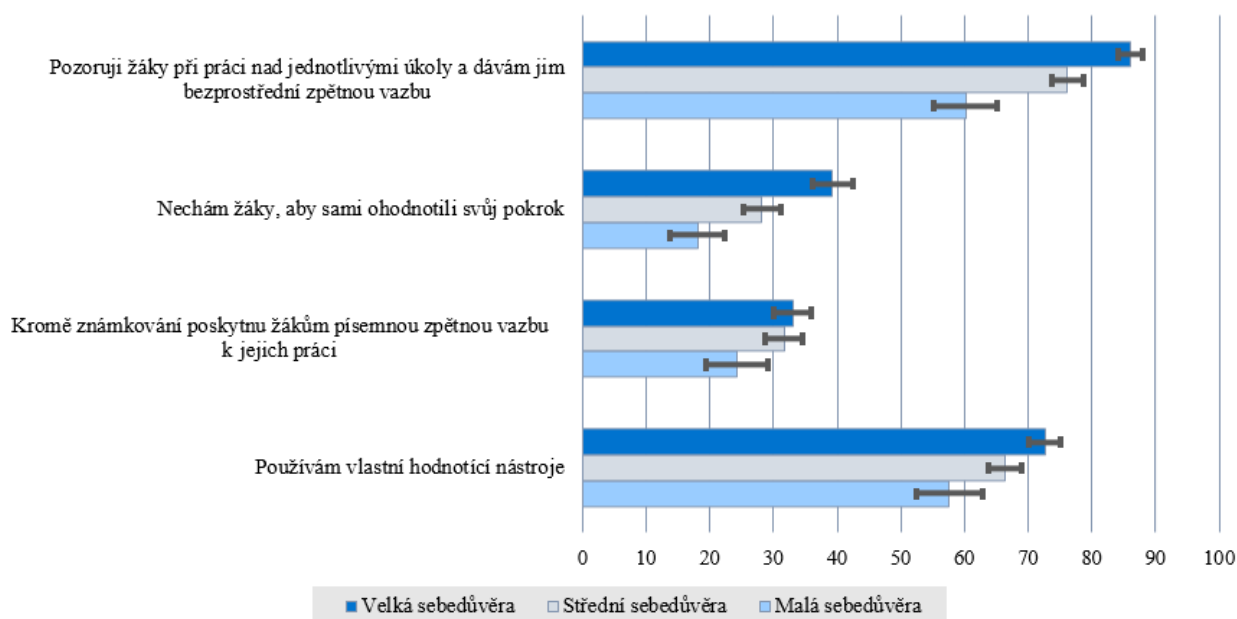
Provádění činností ve výuce v rámci tří skupin učitelů podle sebevědomí demonstruje graf 63. Z něj je patrný určitý obecný trend, a sice že je v případě všech sledovaných výukových metod nejvyšší podíl učitelů, kteří deklarují jejich aplikaci, ve skupině učitelů vyznačujících se nejvyšším sebevědomím. Celkově nižší podíl učitelů deklaruje použití praktik ve skupině středně sebevědomých učitelů a vůbec nejnižší podíl je přiznáván mezi učiteli méně sebevědomými. To platí o všech metodách směřovaných k vyjasňování výuky a rovněž o metodách kognitivní aktivace. Zatímco z nejvíce sebevědomých učitelů uvedlo časté využívání úloh vyžadujících kritické myšlení 55 %, z učitelů v kategoriích středního a nízkého sebevědomí to bylo 41 % a 24 %. Jedinou výjimkou, kde se dané dvě skupiny středně a méně sebevědomých učitelů neliší, je v případě rozdělování žáků do skupin. Z praktik kognitivní aktivace se celkově nejméně uplatňovanou metodou zdá být zadávání úloh bez jasného řešení, podíly učitelů provádějících tuto aktivitu „často“ či „vždy“ se k sobě ve všech skupinách různě sebevědomých učitelů přibližují. Podobné je to i u zadávání projektů, jejichž vypracování trvá nejméně týden. Celkově opačný trend mezi různě sebevědomými učiteli je ovšem zřejmý u všech aktivit zaměřených na řízení třídy. V tomto případě je naopak nejvyšší podíl učitelů uvádějících jejich aplikování ve výuce „často“ nebo „vždy“ ve skupině nejméně sebevědomých učitelů. Různě sebevědomí učitelé se v tomto případě výrazněji neliší – akorát s ohledem na upozorňování na dodržování třídních pravidel.

GRAF 63 | Podíly učitelů uvádějících provádění následujících činností ve výuce vybrané třídy podle sebevědomí (pouze odpovědi „často“ a „vždy“)

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Úsečka na konci jednotlivých pruhů značí 95% konfidenční interval.

Sebedůvěra učitele se může projevat také v odlišných metodách hodnocení žáků. Graf 64 ukazuje, že ti učitelé, kteří udávají velkou sebedůvěru ve vedení výuky, používají všechny uvedené hodnotící nástroje ve větší míře než učitelé udávající zejména malou sebedůvěru ve vedení výuky. Rozdíly mezi učiteli jsou statisticky významné a nejmarkantněji věcně významné v případě poskytování bezprostřední zpětné vazby při pozorování žáka při práci a při nabádání žáků k tomu, aby sami ohodnotili svůj pokrok. Rozdíl je statisticky významný taktéž v případě využití vlastních hodnotících nástrojů. Pouze v případě používání písemné zpětné vazby, která zjevně nevyžaduje bezprostřední reakci učitele, je rozdíl již na hranici statistické významnosti.

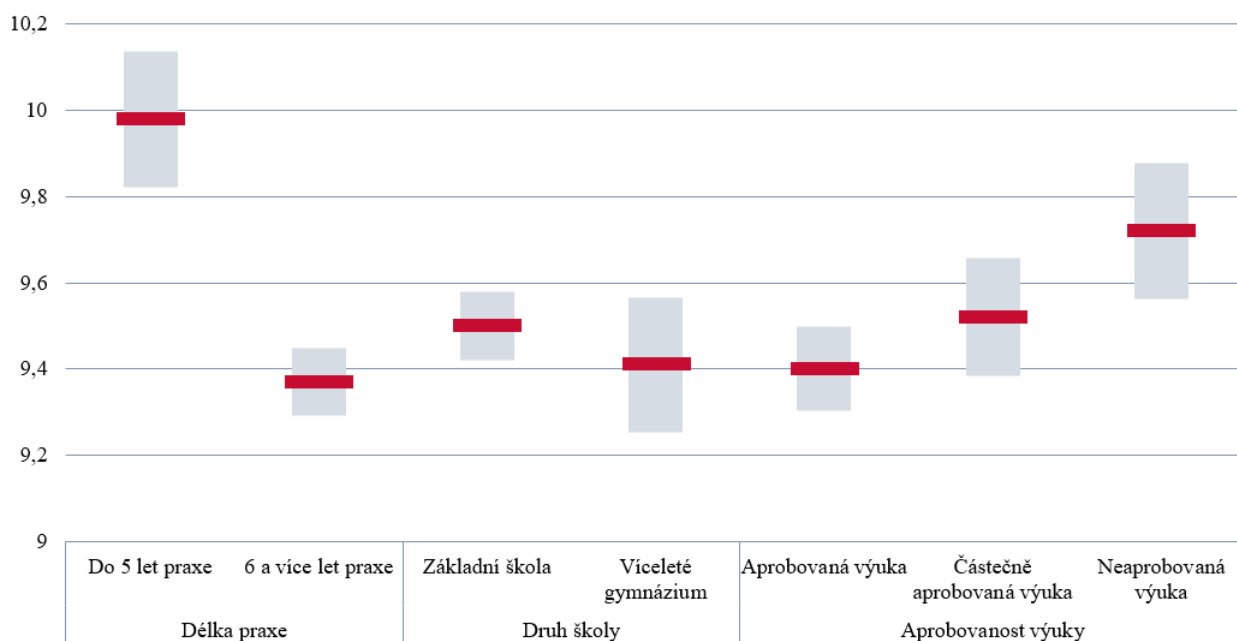
GRAF 64 | Podíly učitelů dle toho, jak často ve výuce používají uvedené způsoby hodnocení žáků, tříděno dle sebedůvěry učitele ve vedení výuky (pouze sloučené odpovědi „často“ a „vždy“)

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Úsečka na konci jednotlivých pruhů značí 95% konfidenční interval.

Jak bylo zmíněno výše, synergie panující mezi sebedůvěrou učitele v užívání různých didaktických metod a jejich reálná aplikace ve výuce může být relativně snadno pozitivně ovlivnitelná absolvováním vhodných kurzů DVPP. Šetření TALIS 2018 se v tomto kontextu dotazovalo učitelů jednak na vnímanou potřebu kurzů DVPP a jednak na užitečnost takových kurzů. Dle dílčích zjištění této sekundární analýzy je možné předpokládat asociaci mezi sebedůvěrou učitele v používání různých druhů didaktických metod a potřebou absolvování příslušných kurzů DVPP, pokud si učitel nedůvěřuje. Pravděpodobná je taktéž asociace mezi udávanou subjektivní užitečností takových kurzů DVPP a potenciálně posílenou sebedůvěrou učitele v aplikaci didaktických metod. De facto se jedná o posílení sebedůvěry učitele v aplikaci didaktických metod skrze získání dodatečných kompetencí v užívání těchto metod na kurzech DVPP.

Graf 65 nejprve prezentuje průměrnou hodnotu indexu učitelem vnímané potřeby profesního rozvoje v metodách vedení jeho vlastního předmětu a obecně v pedagogice dle jednotlivých základních třídících faktorů. Je patrné, že zejména začínající učitelé do 5 let praxe pocítují výrazně vyšší potřebu profesního rozvoje, což je zcela očekávatelné zjištění. Z pohledu učitelů různých druhů škol nelze nalézt statisticky významné rozdíly. Důležitým zjištěním je statisticky významný rozdíl v subjektivně vnímané potřebě profesního rozvoje mezi učiteli, kteří učí zcela aprobovaně, nebo naopak neučí aprobovaně vůbec. Ti učitelé, kteří vyučují své předměty zcela neaprobovaně, udávají vyšší potřebu profesního rozvoje ve výuce tohoto předmětu a obecně v pedagogice. Zjištění je do jisté míry překvapivé v tom smyslu, že v případě sebedůvěry učitelů či reálné aplikaci metod se mezi aprobovanými a neaprobovanými učiteli nevyskytovaly statisticky významné rozdíly. Učitelé vyučující neaprobovaně přesto cítí silnější potřebu profesního rozvoje, byť zřejmě ne tak silnou jako učitelé s krátkou pedagogickou praxí.

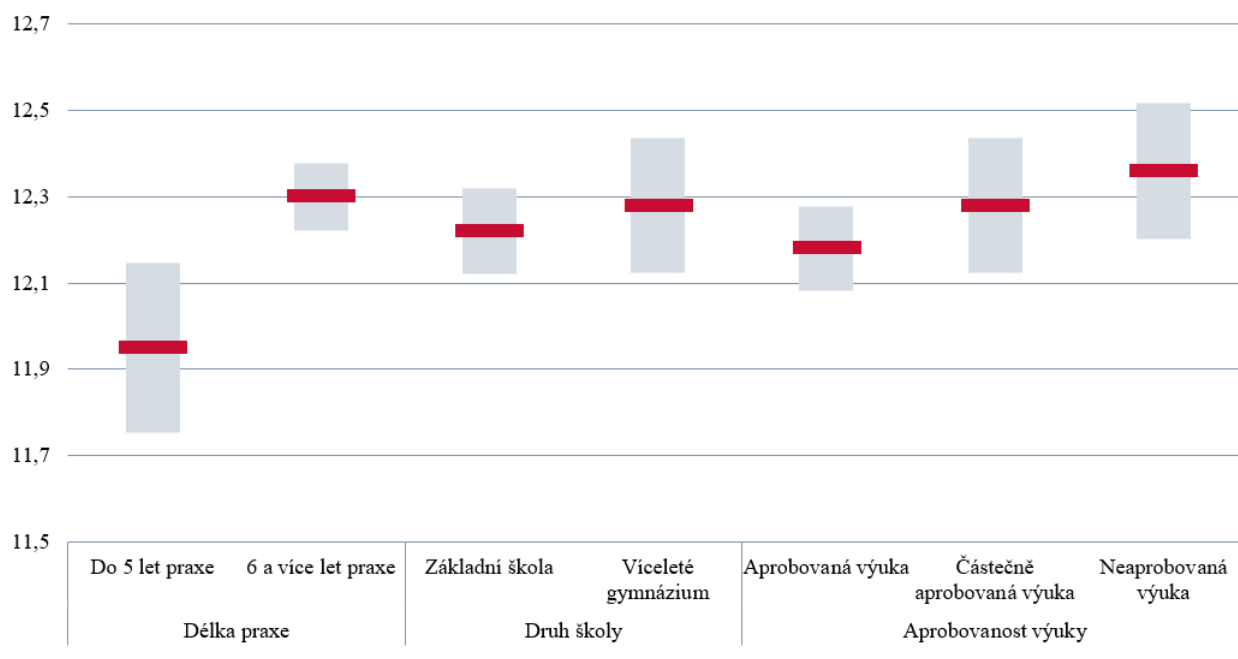
GRAF 65 | Průměr indexu vnímané potřeby profesního rozvoje ve výuce předmětu a pedagogice dle jednotlivých třídicích faktorů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Dle jednotlivých třídicích faktorů je možné sledovat i druhý index související s profesním rozvojem učitele, a to vnímanou užitečností kurzů DVPP za posledních 12 měsíců, který měří, do jaké míry učitelé subjektivně pozitivně hodnotí kurz DVPP – zda vycházel z jejich potřeb, zda se soustředil na důležité potřeby výuky daného předmětu apod.

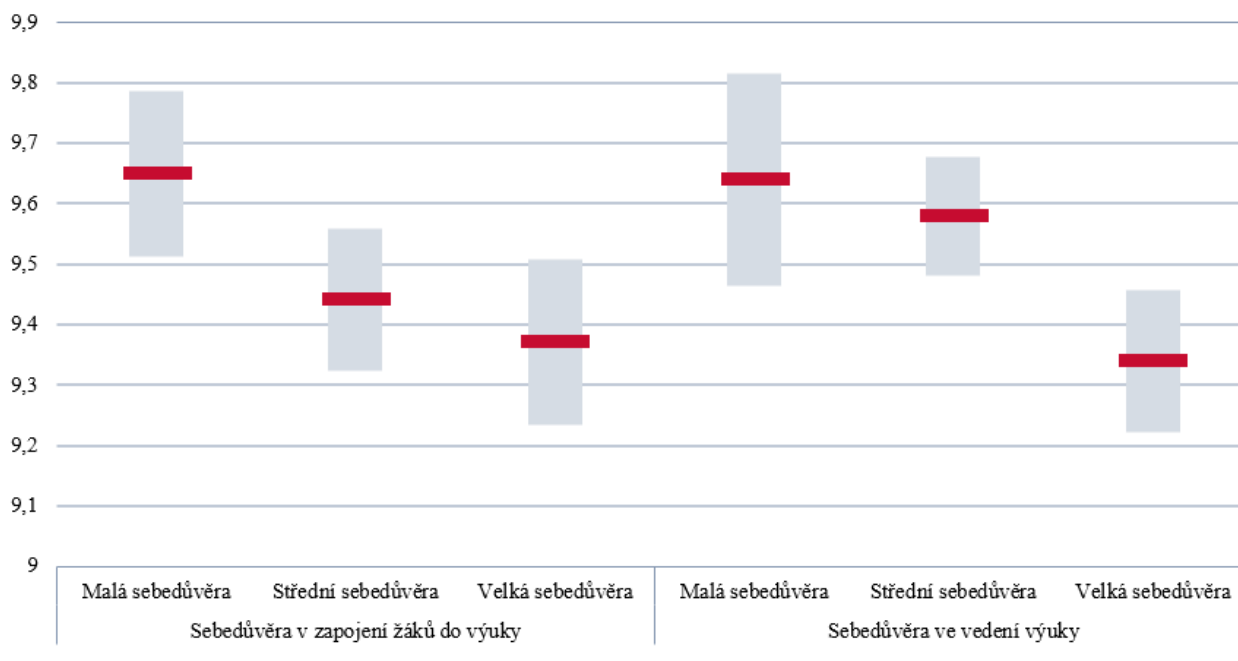
Jak prezentuje graf 66, jediný významný výkyv lze opět sledovat u učitelů s krátkou pedagogickou praxí, ovšem opačně než dle předběžných očekávání. Začínající učitelé s méně než 5letou pedagogickou praxí hodnotí užitečnost kurzů DVPP absolvovaných za posledních 12 měsíců o něco hůře než jejich zkušenější kolegové. Ačkoli je rozdíl nominálně pouze minimální, je statisticky významný. Přestože jsou začínající učitelé jednou z cílových skupin kurzů DVPP, jelikož vyjadřují silnou potřebu takové kurzy absolvovat, subjektivní hodnota kurzů DVPP zřejmě nenaplnuje jejich očekávání. V případě učitelů dělených dle druhu školy nebo dle míry aprobovanosti výuky nelze nalézt statisticky významné rozdíly. U aprobovanosti výuky je nicméně patrný růst průměru indexu užitečnosti s tím, jak klesá eventuální míra aprobovanosti výuky.

GRAF 66 | Průměr indexu vnímané užitečnosti (efektivity) profesního rozvoje dle jednotlivých třídících faktorů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud problematiku sledujeme pohledem asociace mezi sebedůvěrou učitelů a vyjadřovanou potřebou profesního rozvoje, jak ukazuje graf 67, lze říci, že ti učitelé, kteří pociťují vyšší sebedůvěru v zapojení žáků do výuky, pociťují zároveň relativně nízkou potřebu profesního rozvoje ve výuce jejich předmětu a pedagogice. Statisticky významné rozdíly lze spatřit zejména mezi kategoriemi učitelů, kteří udávají malou nebo naopak velkou sebedůvěru. De facto stejný statisticky významný rozdíl mezi dvěma krajními kategoriemi je patrný v případě indexu sebedůvěry ve vedení výuky. Pokud si učitel důvěruje ve vedení výuky, nemá takovou potřebu profesního rozvoje jako učitel, který sebedůvěru postrádá.

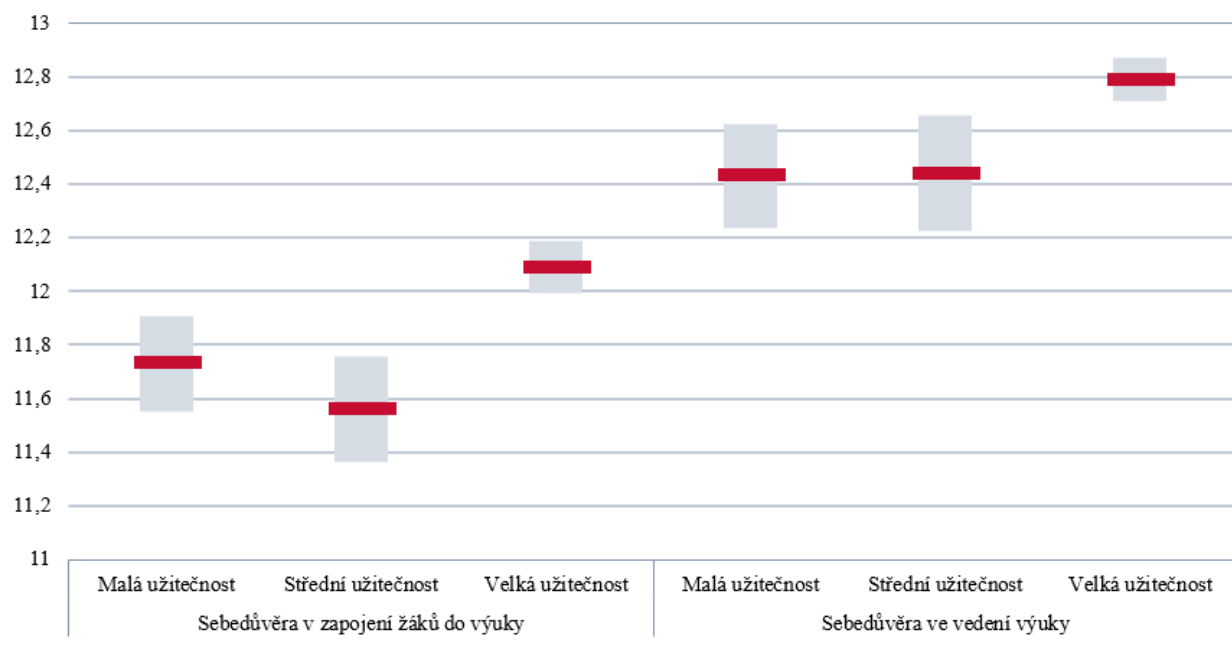
GRAF 67 | Průměr indexu vnímané potřeby profesního rozvoje ve výuce předmětu a pedagogice dle míry udávané sebedůvěry v zapojení žáků do výuky a dle udávané sebedůvěry ve vedení výuky

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pro uzavření kontextu graf 68 prezentuje obdobnou asociaci, ale vedoucí zpětně od absolvování kurzů DVPP, ve smyslu subjektivně vnímané užitečnosti kurzů, směrem k posílení sebedůvěry učitele. Ti učitelé, kteří subjektivně hodnotí kurzy DVPP absolvované za posledních 12 měsíců jako velmi užitečné, disponují také vyšší sebedůvěrou v obou sledovaných indexech sebedůvěry ve srovnání s učiteli, kteří kurzy DVPP hodnotí jako málo či středně užitečné. Mezi učiteli, kteří hodnotí kurzy jako málo a středně užitečné, pak není žádný statisticky významný rozdíl v průměru indexu užitečnosti profesního rozvoje.

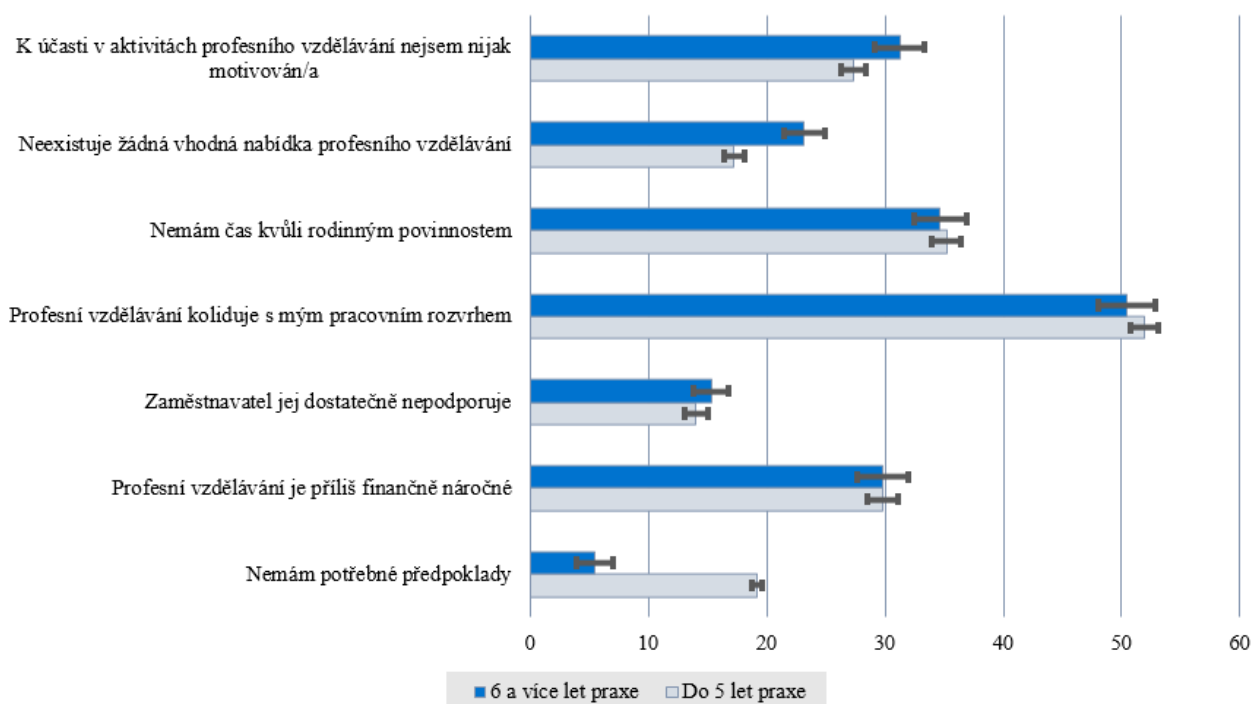
GRAF 68 | Průměr indexu vnímané užitečnosti (efektivity) profesního rozvoje dle míry udávané sebedůvěry v zapojení žáků do výuky a dle udávané sebedůvěry ve vedení výuky



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud má mít jakýkoliv kurz DVPP svůj efekt, je samozřejmé, že musí být učiteli navštěvován. A to těmi, kterým může být nejvíce ku prospěchu. Šetření TALIS 2018 se dotazovalo učitelů, co považují za největší překážku toho, proč se případně neúčastní kurzů DVPP, kterých by chtěli. Graf 69 prezentuje podíly učitelů u jednotlivých bariér, kteří odpověděli, že „souhlasí“ či „rozhodně souhlasí“ s uvedenou bariérou jako podstatnou v jejich konkrétním případě. Je zřejmé, že zcela nejčastější bariérou účasti na kurzech DVPP je kolize kurzů DVPP s běžným pracovním rozvrhem. Více než polovina učitelů uvádí, že se nemohou uvolnit z běžného pracovního rozvrhu, aby si zvyšovali své kompetence v rámci kurzů DVPP. Mezi učiteli začínajícími a zkušenějšími v tomto není statisticky významný rozdíl. Obě skupiny učitelů vnímají tuto překážku v obdobné míře. Druhou nejčastěji uváděnou překážkou jsou rodinné povinnosti učitelů a z toho plynoucí nedostatek času na kurzy DVPP. Ani zde není statisticky významný rozdíl mezi učiteli dle délky praxe. Třetí nejčastější bariérou profesního vzdělávání je jeho eventuální finanční náročnost. Pokud učitelé nejsou podporováni buď zaměstnavatelem, nebo z jiných zdrojů, často je účast na kurzech DVPP nad jejich finanční možnosti. Ve dvou kategoriích můžeme zaznamenat statisticky významný rozdíl mezi učiteli dle délky praxe. Zkušenější učitelé častěji uvádějí, že pro ně neexistuje vhodná nabídka profesního vzdělávání. Začínající učitelé naopak častěji uvádějí, že nemají pro kurzy DVPP potřebné předpoklady. Na hranici statistické významnosti je pak rozdíl mezi učiteli v případě bariéry z pohledu nedostatečné motivace k absolvování kurzů DVPP. Zkušenější učitelé častěji uvádí, že nejsou k absolvování kurzů DVPP jakkoli motivováni.

GRAF 69 | Podíly učitelů dle odpovědi na otázky ohledně největší bariéry účasti na kurzech DVPP, tříděno dle délky pedagogické praxe

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Úsečka na konci jednotlivých pruhů značí 95% konfidenční interval.

3.2 Predikce míry využívání rozdílných metod výuky a komplexní vztahy v této problematice

V následující části jsme se podívali na to, jaké faktory souvisejí s určitou preferencí použití daného typu didaktických metod. K tomu jsou využity regresní modely, kde vstupují teoreticky nejdůležitější faktory související s typem aplikovaných didaktických metod. Celkem zde máme čtyři typy metod, či lépe řečeno přístupů ve výuce. V rámci šetření TALIS byly již vytvořeny tři indexy mezinárodním týmem. První se nazývá *jasnost výuky*, druhý je *index kognitivní aktivity*, třetí *index třídního managementu*. Čtvrtý index byl vytvořen autorským týmem, kdy po provedení faktorové analýzy spolu souvisejí položky z dotazníku, v nichž učitel uvádí, že zadává žákům školní projekty a nechává v rámci projektů a práce ve třídě žáky používat ICT. Tento index nazvaný pracovní pro účely sekundární analýzy jako *index aplikačně-aktivního přístupu* pak částečně koreluje s indexem kognitivní aktivity, zejména s položkou, kdy učitel uvedl, že zadává žákům úlohy, které nemají jasné řešení. Je důležité mít na paměti, že ačkoli faktorová analýza (polychorická korelace pro ordinální škálu s rotací) vytvoří celkem čtyři samostatné latentní dimenze, které definují základní didaktické přístupy, nejsou tyto přístupy zcela vylučné. Existuje část učitelů, kteří odpověděli na baterii otázek bez preference jediného přístupu. Výsledné indexy pak měří, do jaké míry danou didaktickou techniku učitel upřednostňuje. Jedná se navíc o deklaratorní postoj.

Aplikačně-aktivní přístup (nepůvodní index)

"Odkazují se na problémy každodenního života nebo práce, abych ukázal/a, proč jsou nové znalosti užitečné."

"Nechávám žáky řešit obdobné úlohy, dokud si nejsem jistý/jistá, že každý žák porozuměl celé látce."

"Zadávám žákům projekty, kterým se musí věnovat nejméně týden."

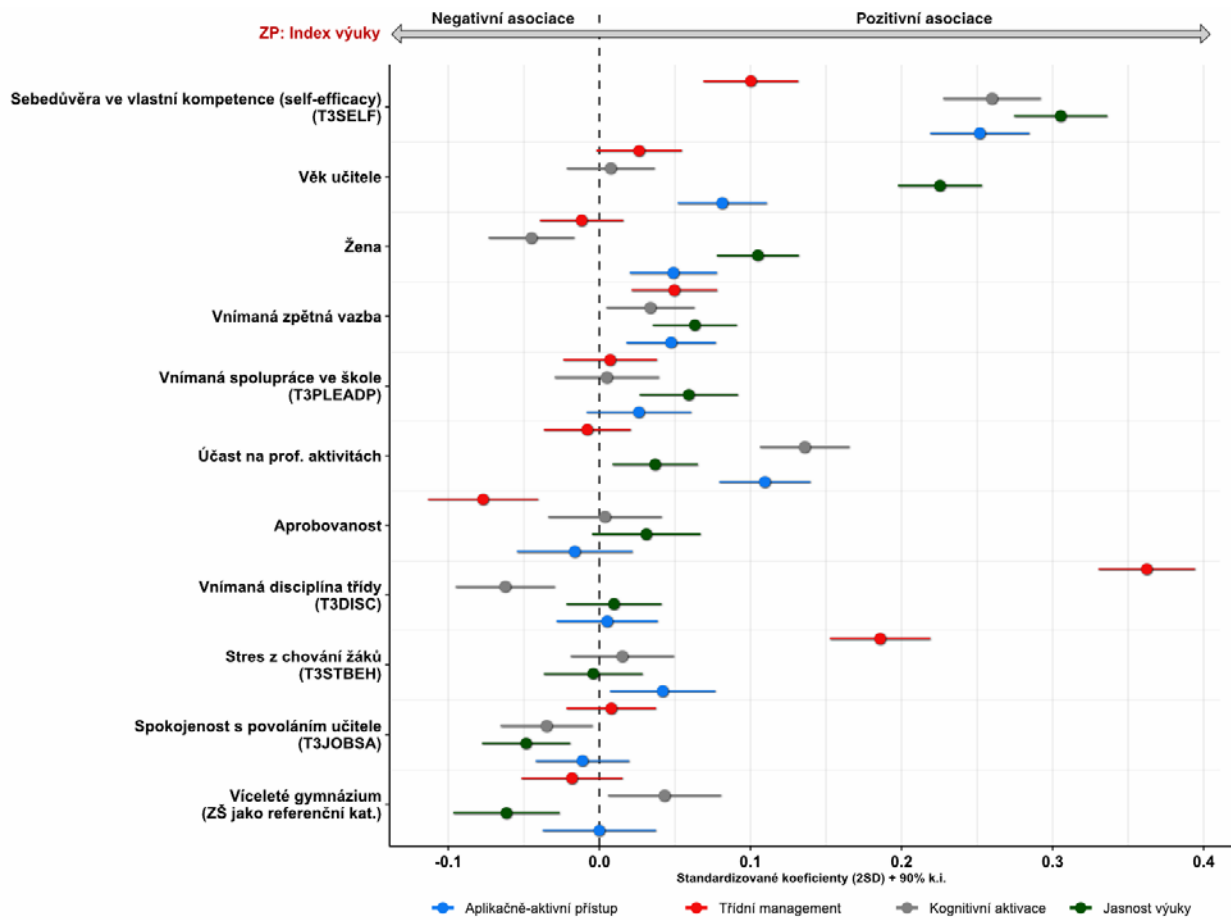
"V rámci projektů či v rámci práce ve třídě žákům dovoluji používat ICT (informační a komunikační technologie)."

Index konstruovaný autorským týmem na základě faktorové analýzy, který sleduje tzv. aplikačně-aktivní přístup učitele ve výuce, kdy se snaží probírané učivo aktivně aplikovat žákům v praxi, tj. mimo školu.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více učitel tento přístup k výuce využívá.

Soustava modelů 6 ukazuje, že latentní dimenze jasnost výuky je asociována spíše se ženami, u učitelů a učitelek s vyšší vnímanou vlastní kompetencí. Pokud učitelé vnímají zpětnou vazbu a dle ředitele je obecně vyšší spolupráce ve škole (ředitelský dotazník), rovněž je častější využívání tohoto přístupu. Na druhou stranu jsou tito učitelé méně spokojeni s povoláním učitele. Didaktický přístup jasnost výuky častěji deklarovali také starší učitelé a učitelé učící na základních školách (referenční kategorie v modelu), méně pak na víceletém gymnáziu. Index kognitivní aktivace méně často deklarují ženy než muži. Učitelé vnímají vyšší vlastní kompetence, ale ne tak silně, jako v případě jasnosti výuky. S tímto typem metody souvisí i častější deklarace dalšího vzdělávání a účast na dalších profesních aktivitách. Kognitivní aktivace se také častěji využívá na víceletých gymnáziích. Co se týče třídního managementu, na položky dotazníku častěji odpovídali učitelé, kteří mají větší stres z chování žáků a více vnímají disciplinární klima ve třídě.

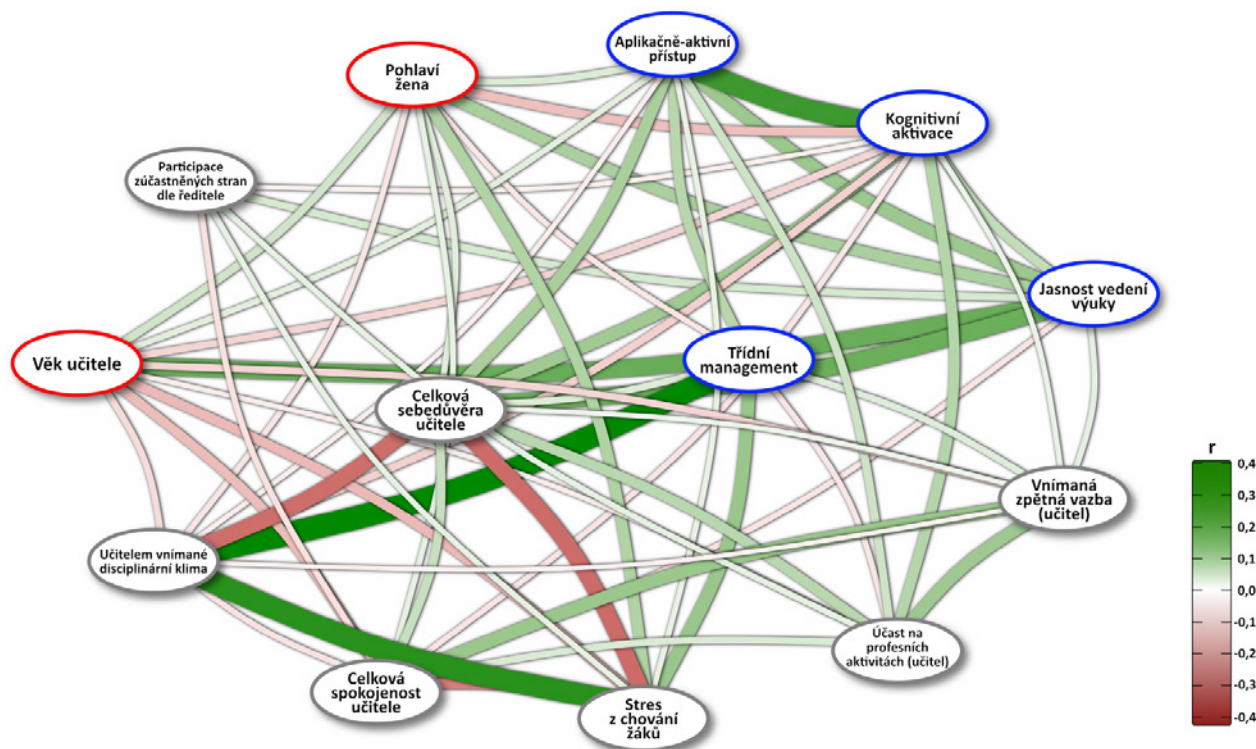
SOUSTAVA MODELŮ 6 | Predikce aplikace didaktických metod



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Poslední model vysvětluje index s názvem aplikačně-aktivní přístup, který měří to, do jaké míry nechává učitel žákům volný prostor a do jaké míry jim zadává flexibilní úkoly, které nemusí mít jasné řešení. V tomto případě se jedná o pedagogy, kteří mají relativně nižší vnímanou vlastní účinnost, ale více vnímají kooperaci ve škole a zpětnou vazbu. Častěji se účastní dalších profesních aktivit.

Abychom se podívali, jaké jsou provazby mezi jednotlivými faktory, prezentujeme i Gaussův vícerozměrný model parciálních korelací. Zelená barva ukazuje pozitivní asociace a červená negativní asociace, tloušťka pak sílu vazby. Nejsilnější vztah je mezi vnímanou disciplínou a stresem z chování žáků. Oba dva indexy jsou silně negativně korelované s vnímanou vlastní účinností, kdy pedagogové vykazující vyšší stres z žáků uvádějí i nižší vlastní kompetence (self-efficacy). Všechny faktory jsou korelované s třídním managementem. Vlastní index aplikačně-aktivního přístupu ukazuje provazbu s kognitivní aktivací, což částečně zpochybňuje analytickou užitečnost daného didaktického přístupu. Gaussův model pak ukazuje další provazby, které byly již představeny v předchozích kapitolách a deskriptivních analýzách.

SCHÉMA 4 | Vícerozměrný Gaussův grafický model – didaktické metody


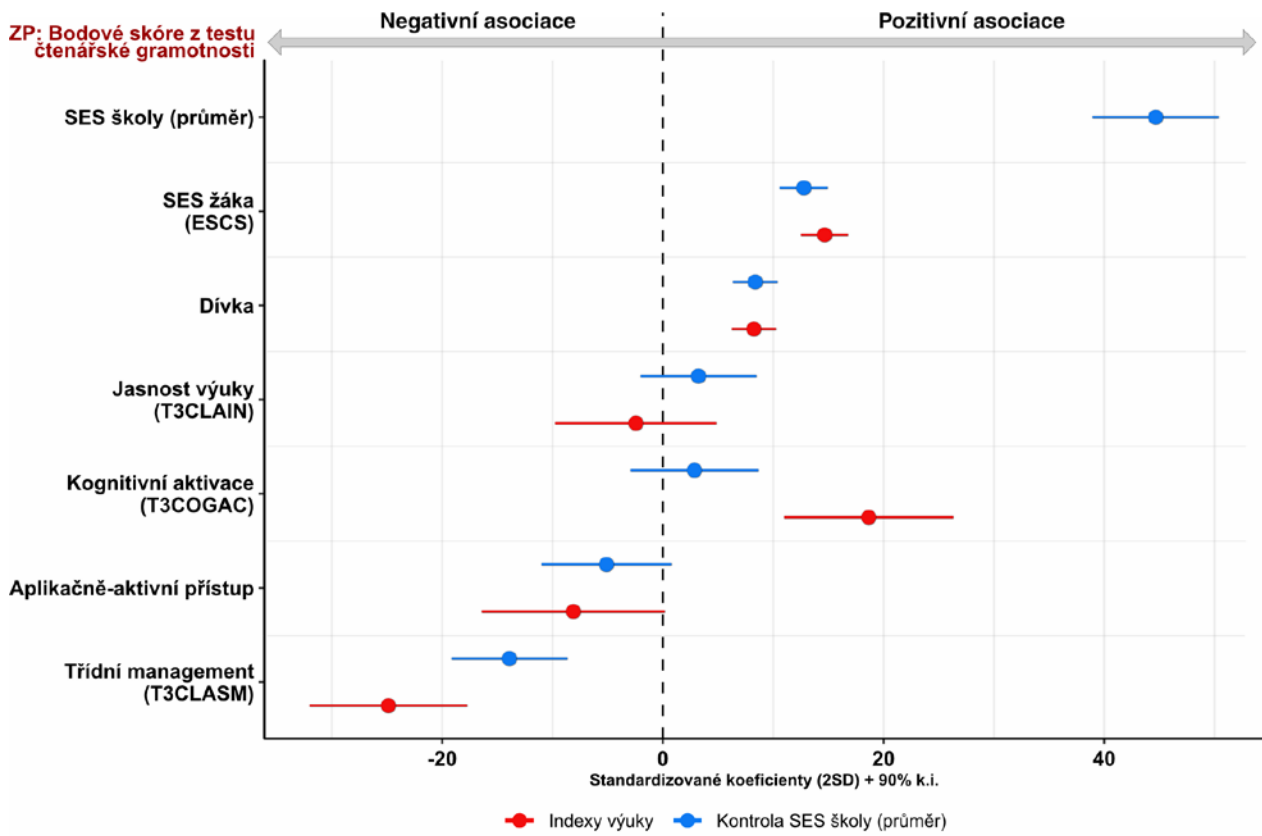
Poznámka: Individuální úroveň žáka. Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „graph“.

3.3 Doprovodná zjištění z modulu TALIS-PISA link

Při analýze metod používaných učiteli ve výuce se samozřejmě nabízí otázka, jaké mohou být dopady na výsledky žáků. Přestože šetření PISA neumožňuje přímé napojení učitelů na jejich žáky, které by bylo pro podobné posouzení žádoucí, soubory z databáze TALIS-PISA link alespoň umožňují využít učitelské výpovědi v agregované podobě na úrovni škol jako ukazatel školského kontextu, v němž se žáci učí. Vztah mezi průměrnými hodnotami indexů metod výuky využívaných učiteli ve škole a výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti je ověřován v soustavě modelů 7.

První prezentovaný model sleduje pouze vztah mezi metodami využívanými učiteli ve škole a výsledky žáků při kontrole základních charakteristik žáků, které se s výsledky pojí (pohlaví, SES). Pozitivní asociace je v tomto případě zřetelná mezi průměrnou mírou využívání praktik kognitivní aktivace učiteli ve škole a tím, jakých výsledků žák v testování dosáhl. Naopak negativní asociace se projevuje u indexu třídního managementu. To znamená, že s růstem průměrné deklarované míry provádění aktivit směřovaných k uklidňování žáků učiteli ve škole, do níž žák dochází, klesá jeho dosažené skóre. Záporná hodnota je patrná rovněž u indexu aplikačně-aktivního přístupu, avšak v tomto případě konfidenční interval těsně protne nulu. To, nakolik učitelé ve škole deklarují, že ve výuce vybrané třídy provádějí praktiky směřované k vyjasňování výuky, se s výsledky žáků nezdá být spjato. Druhý model se od prvního liší pouze zahrnutím průměrného socioekonomického statusu ve škole, neboť je možné usuzovat na jeho provázanost s některými ze sledovaných proměnných. Po zahrnutí socioekonomického statusu školy do modelu je skutečně zřetelná změna některých koeficientů. Za nejzásadnější z nich lze přitom asi považovat posun viditelný u míry používání praktik kognitivní aktivace ve škole, kdy koeficient už není statisticky významný. Výsledky modelu tak poukazují na to, že mohou být podobné praktiky patrně více využívány ve školách s vyšším průměrným socioekonomickým statusem, v nichž žáci rovněž dosahují lepších výsledků.

SOUSTAVA MODELŮ 7 | Metody výuky ve škole ve vztahu k výsledkům žáků – TALIS-PISA link



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

A large, hollow outline of the number 4, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

4

Obecná zjištění a doplňující analýzy

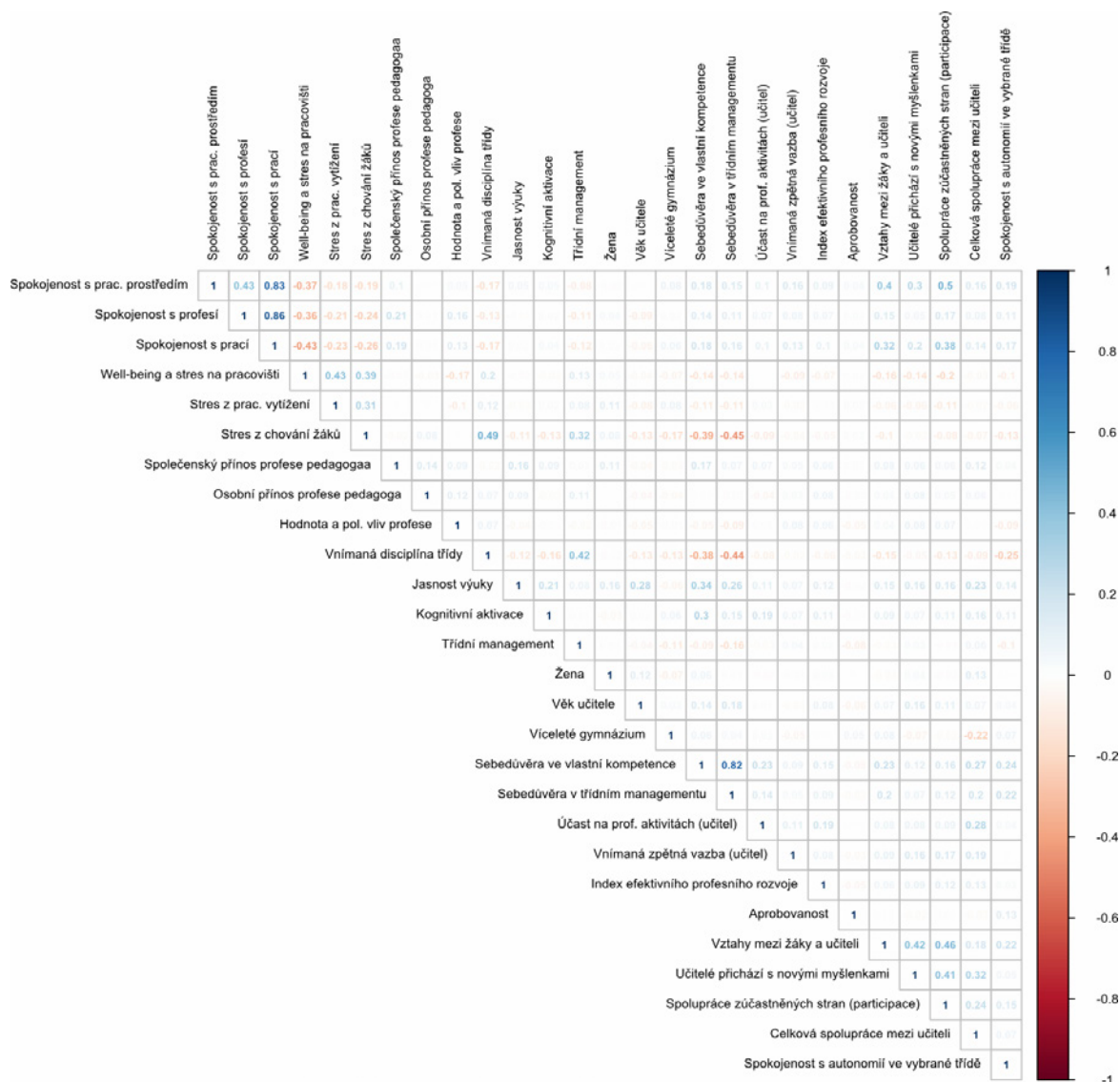
4 OBECNÁ ZJIŠTĚNÍ A DOPLŇUJÍCÍ ANALÝZY

Tato závěrečná kapitola má za cíl představit komplexní analýzu tří sledovaných témat, protože klima pedagogického sboru, třídní klima žáků a používání rozdílných didaktických metod spolu souvisejí a mají často podobná vysvětlení. Nejdříve jsou představeny korelační matice všech sledovaných faktorů, a to i na datech TALIS-PISA link. Poslední část se věnuje výsledkům šetření TALIS na úrovni krajů.

4.1 Vztahy mezi jednotlivými indexy na úrovni učitele a školy

Jako první je představena korelační matice výchozích indexů, postojových otázek a individuálních charakteristik učitele, jako je věk a pohlaví. V korelační matici jsou všechny proměnné použité na úrovni učitele (první úroveň) ve statistických modelech a analýzách v předchozích kapitolách. V korelační matici jsou barevně odlišeny silné vztahy od slabých, modrá barva ukazuje pozitivní korelace mezi proměnnými a červená negativní korelace mezi proměnnými. Korelační koeficienty potvrzují nalezené vztahy z regresních modelů, kdy regresní modely mají spíše tendenci vztahy posilovat. Korelační matice také slouží jako nástroj pro ověření toho, zda výsledky statistických modelů nebyly zkresleny přílišnou multikolinearitou (situace, kdy do modelu současně vstupují příliš z Korelované proměnné). Korelační matice tak výsledky předchozích kapitol dále potvrzuje, proto jednotlivé vztahy již nebudeme znovu interpretovat.

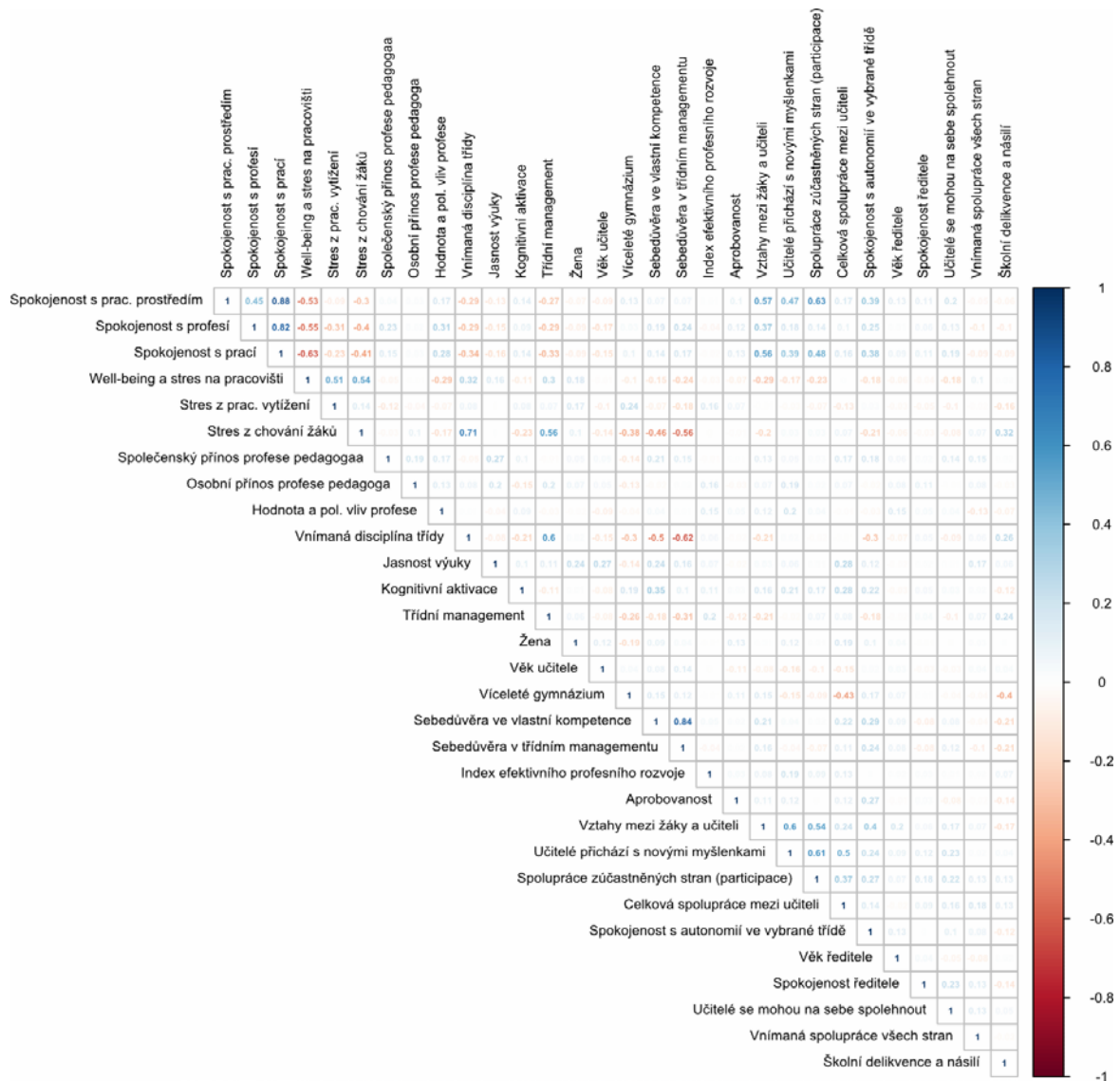
SCHEMA 5 | Korelační matice – individuální postoje a charakteristiky učitele (TALIS 2018)



Následující korelační matice ukazuje vztahy mezi proměnnými po agregaci na úroveň školy. Jedná se tedy o průměrné hodnoty odpovědí učitelů za školu. Přidány jsou i charakteristiky ředitelů, které jsou vždy logicky na úrovni školy. Korelační matice tak měří spíše kontextuální vztahy mezi proměnnými, respektive vztahy mezi různými charakteristikami školy, které jsou měřené jako průměrné hodnoty postojů učitelů a pomocí ředitelského dotazníku. Ve statistických modelech a v deskriptivní části analýzy tyto proměnné nemohly být vždy součástí analýzy, protože buď ukazovaly na stejný vztah jako na úrovni učitele, nebo pro daný model nebyly užitečné, protože nebyly nalezeny velké rozdíly mezi školami a individuální charakteristiky učitelů jejich postoje dostatečně vysvětlily. Nicméně je zajímavé podívat se, jak jednotlivé proměnné z učitelského dotazníku korelují mezi sebou po agregaci na úrovni školy.

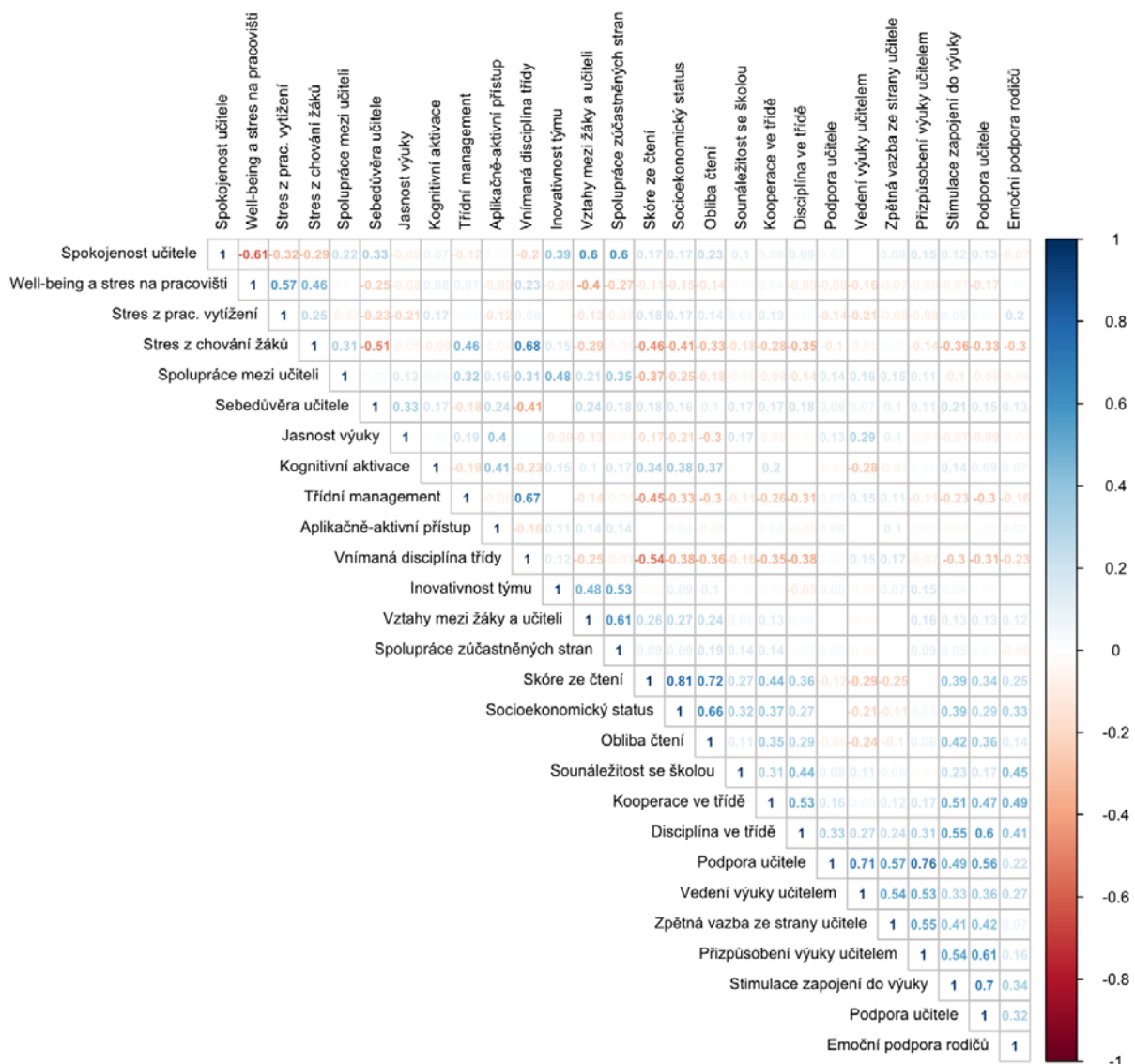
Vztahy zůstávají poměrně silné, to znamená, že do velké míry u některých postojů učitelů hraje roli škola a její charakteristiky, v některých případech možná více než individuální zkušenosti učitelů. Silné vztahy také ukazují, že učitelé dané školy na celou řadu otázek odpovídali podobně jako jejich kolegové z pedagogického sboru. Pokud by vztahy nalezeny nebyly, individuální postoje by byly ovlivněny dominantně jen individuálními charakteristikami učitelů. To dále potvrzuje známý fakt, že v rámci české vzdělávací soustavy panují velké rozdíly, a to nejen ve smyslu výsledků žáků a kompozice školy z hlediska SES žáků, ale také co se týče postojů učitelů.

SCHÉMA 6 | Korelační matice – postoje a charakteristiky učitele na úrovni školy a postoje ředitelů (TALIS 2018)



Poslední korelační matice je vytvořena na základě datasetu PISA-TALIS link, kdy průměrné hodnoty žáků v dané škole byly přiřazeny k odpovědím učitelů. Matice je na úrovni školy (odpovědi učitelů agregovány za školu). Propojení, byť není metodologicky zcela ideální, nám umožní částečně empiricky ověřit některé předpoklady ohledně souvislostí postojů učitelů s výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018. Korelační matice doplňuje model 8, který však byl na úrovni žáka a učitelské proměnné byly agregovány za danou školu, kterou žák navštěvuje. V korelační matici, která již nekontroluje SES školy ani další školní proměnné, vychází silný vztah mezi průměrně častějším používáním metody kognitivní aktivace a výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti (tento vztah není v modelech významný při kontrole SES). Ve školách, kde tento přístup převažuje, žáci uváděli vyšší oblibu čtení. Přístup kognitivní aktivace pak koreluje s deklarovanou vyšší spoluprací žáků ve třídě. Tady je nutné upozornit, že se jedná o indikátor na úrovni žáka a byl konstruován z žákových odpovědí. Zajímavá je i slabší korelace s konstatováními žáků, že učitel stimuluje jejich zapojení do výuky.

SCHÉMA 7 | Korelační matice – učitelské a žákovské proměnné na úrovni školy (TALIS-PISA link)



Korelační matice dále potvrzuje nalezené vztahy v předchozích kapitolách, navíc dále umožňuje sledovat, do jaké míry se výpovědi učitelů v průměru shodují i s výpověďmi žáků. Například učitelé i žáci vnímají disciplinární klima školy podobně. Protože se jedná o úroveň školy, výsledky znamenají, že panují velké rozdíly mezi školami, co se týče disciplinárního klimatu. Nízké disciplinární klima souvisí s nižším průměr-

ným SES škol. Ve školách s nízkým disciplinárním klimatem je nižší průměrná emoční podpora rodičů dle žáků. Nízké disciplinární klima potom souvisí s horšími výsledky žáků.

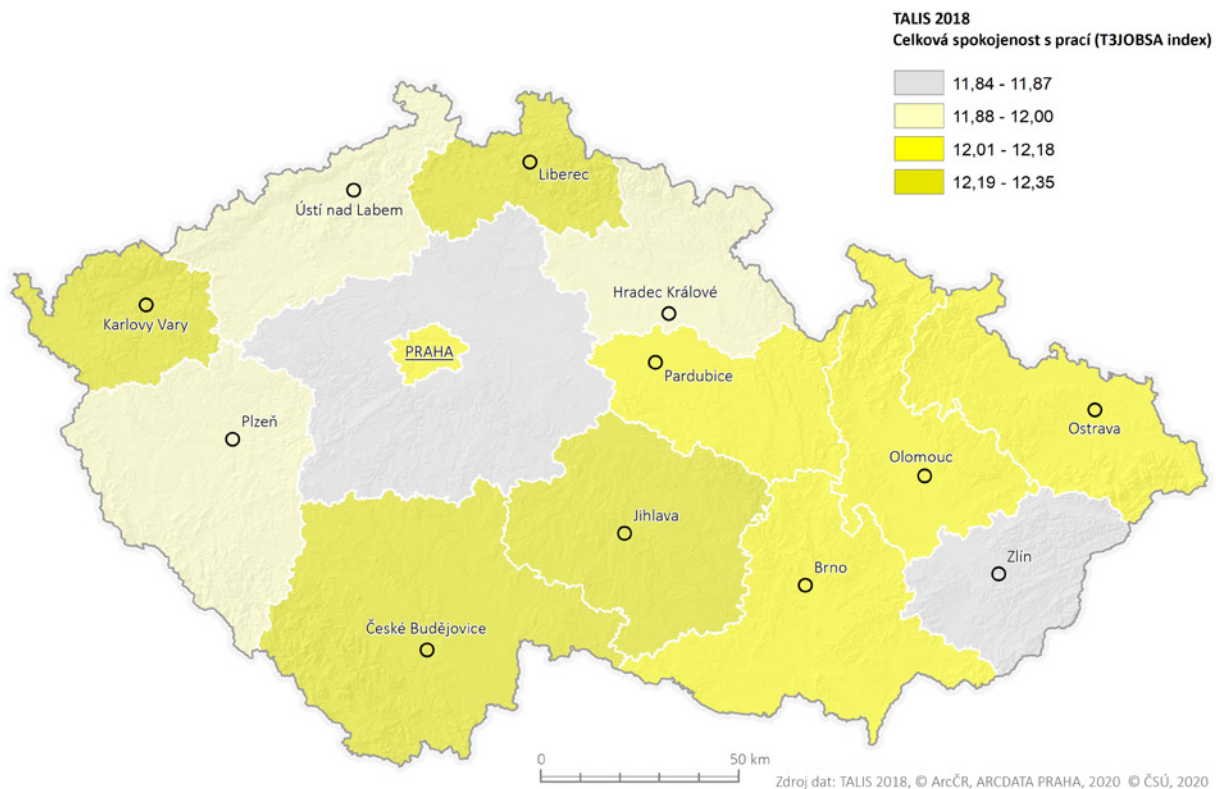
Cílem první kapitoly bylo zjistit, jaké faktory vedou k vyšší spokojenosti učitelů, popřípadě s jakými faktory spokojenost souvisí. Spokojenost učitele je důležitá, protože dle některých studií souvisí s výsledky žáků. Výsledky na úrovni škol ukazují, že pokud jsou učitelé v průměru více spokojeni, tak v těchto školách žáci dosahují průměrně lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti. Zde se pak patrně projevuje i synergie dalších faktorů na úrovni školy, jako je vyšší inovativnost pedagogického sboru, lepší vztahy mezi žáky a učiteli, ale zejména je zde vyšší obliba čtení a žáci v průměru deklarují vyšší přizpůsobení výuky učitelem. Důležité zjištění ovšem je, že korelace mezi spokojeností učitele a průměrným SES školy je relativně slabá v kontextu vlivu SES na celou řadu faktorů v české vzdělávací soustavě. To znamená, že vhodnou politikou obce a kraje může dojít k vyšší motivaci učitelů a jejich spokojenosti, což pak může mít pozitivní vliv na výsledky žáků i ve školách, jež navštěvují žáci, kteří nepocházejí jen ze socioekonomicky silných rodin.

4.2 Výsledky vybraných indexů na úrovni krajů

Ačkoli šetření TALIS 2018 není konstruováno tak, aby umožňovalo metodologicky korektně usuzovat výsledky na úroveň krajů, přesto zde uvádíme některé zajímavé výsledky za jednotlivé kraje. Šetření TALIS 2018 bylo využito i pro dílčí krajské zprávy ČŠI *Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích ČR*. Ukazujeme především indexy, kde jsou rozdíly v průměrných hodnotách napříč kraji statisticky významné dle standardních inferenčních technik (analýza rozptylu). Vizualizace indexů v mapách zde ale spíše slouží pro deskriptivní explorační analýzu, protože rozdíly mezi kraji by za hypotetického předpokladu reprezentativnosti vzorku na krajské úrovni nemusely být ve skutečnosti robustní a statisticky významné (chyba prvního druhu). Dále je nutné upozornit, že se nepokoušíme vysvětlit rozdíly mezi kraji, protože na této poměrně vysoké úrovni agregace je velké riziko tzv. ekologické chyby a případných falešných korelací.

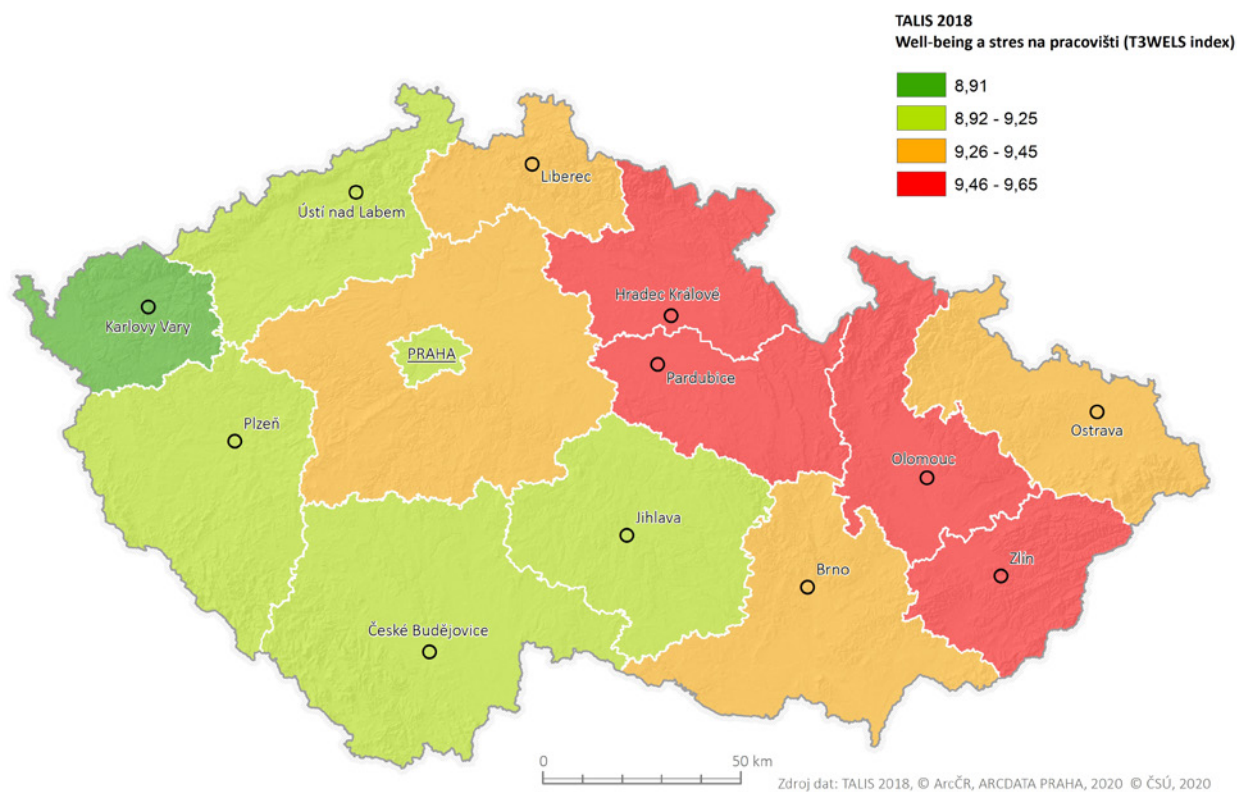
První mapa ukazuje spokojenost s prací učitele, kdy vyšší spokojenost vykazují kraje Jihočeský a Kraj Vysočina spolu s Karlovarským a Libereckým krajem.

MAPA 1 | Celková spokojenost s prací učitele

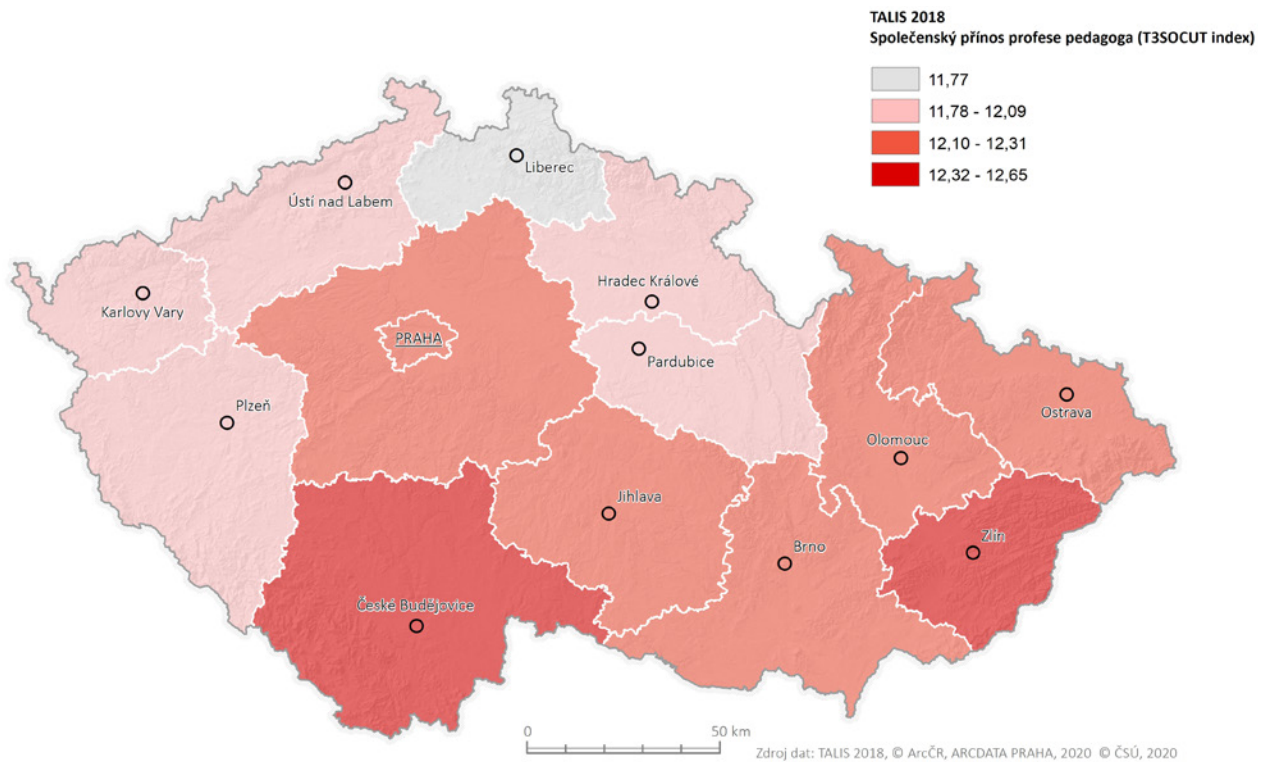


Mapa 2 ukazuje průměrné skóre indexu měřícího well-being a stres na pracovišti. Ten vnímají více v průměru učitelé ve Zlínském, Olomouckém, Pardubickém a Královéhradeckém kraji.

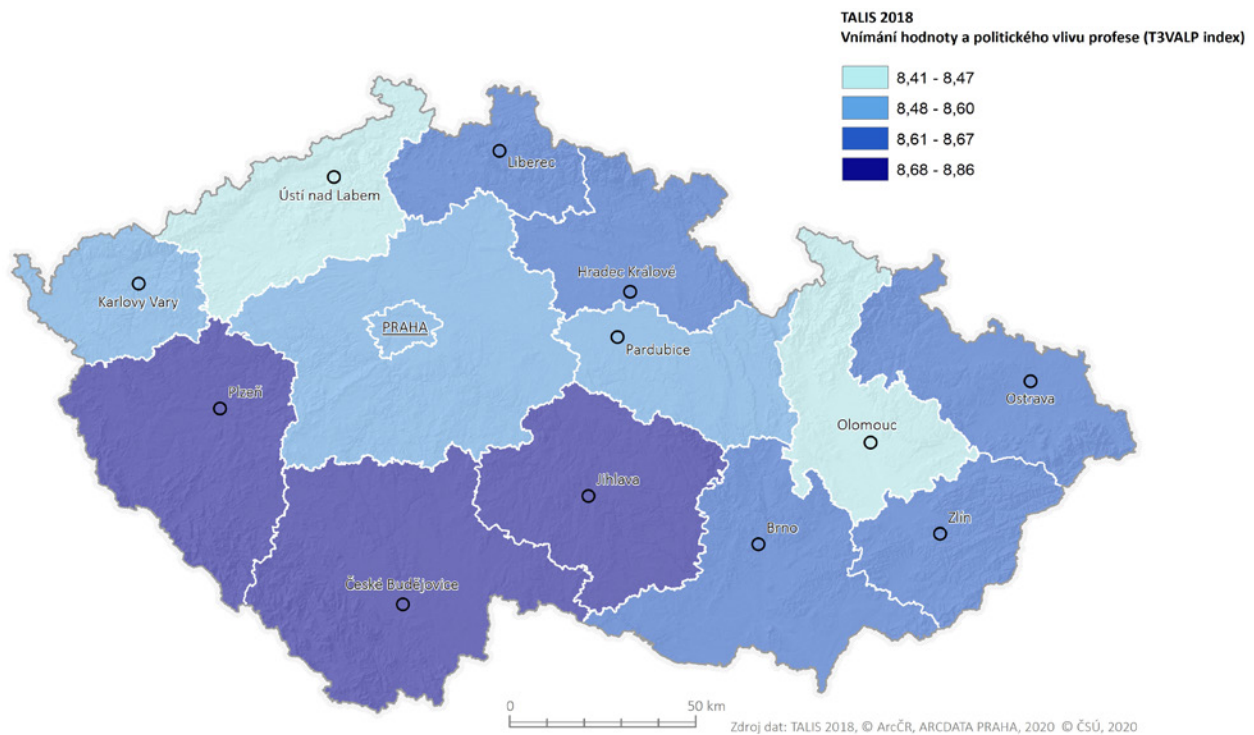
MAPA 2 | Well-being a stres na pracovišti



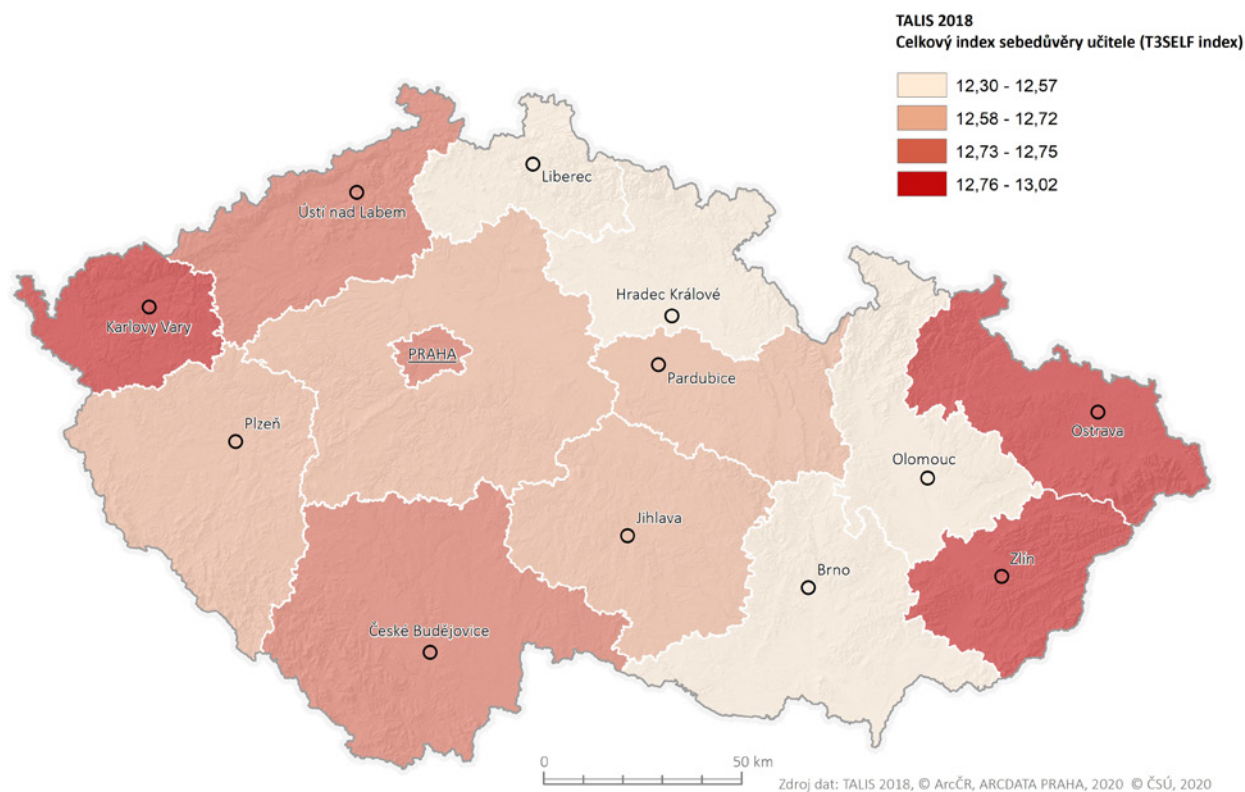
Následující mapa ukazuje červenou škálou průměrné hodnoty vnímaného společenského přínosu profese pedagoga. Index měří vnímání toho, do jaké míry je učitel celospolečensky prospěšný a má vliv na budoucí vývoj mládeže. Nejnižších hodnot dosahují kraje Liberecký, Ústecký a Karlovarský, dále pak Plzeňský, Královéhradecký a Pardubický. Naopak nejvyšší vnímaný společenský přínos profese učitele vykazují v průměru učitelé ve Zlínském a Jihočeském kraji.

MAPA 3 | Společenský přínos profese pedagoga

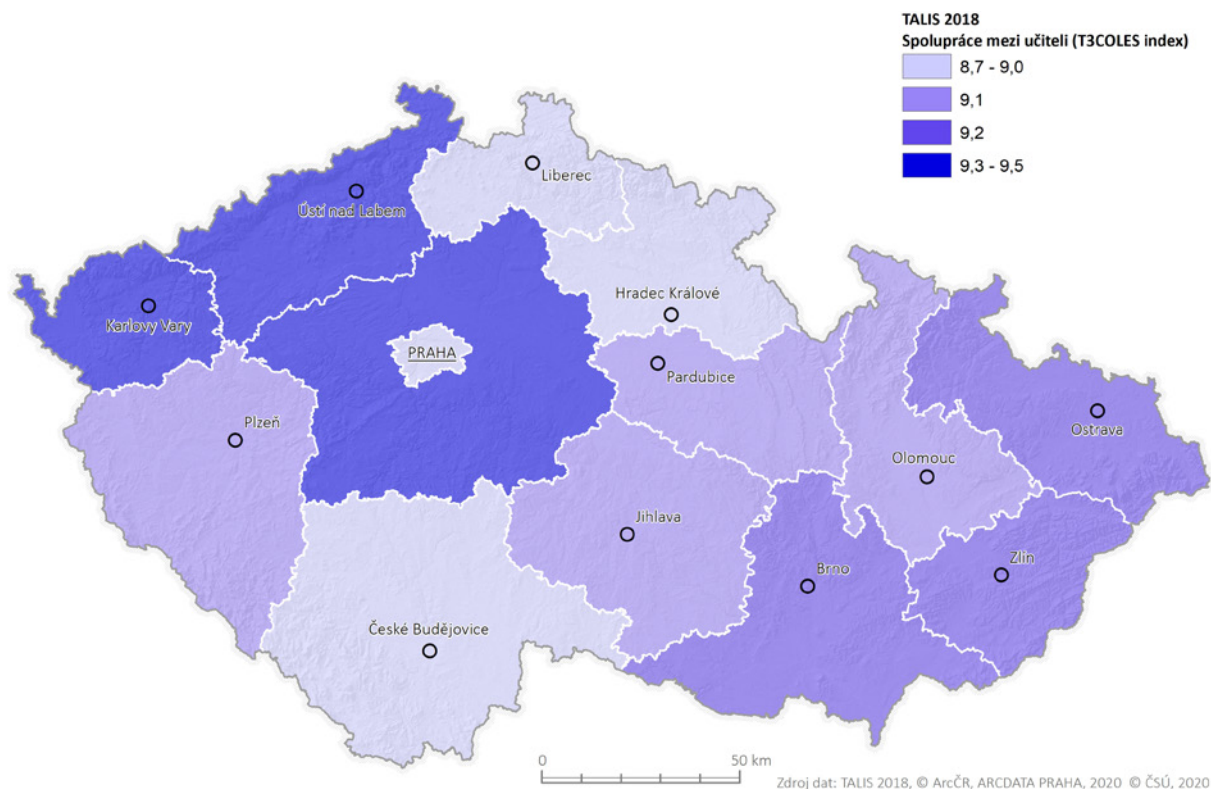
Velmi podobná je i mapa 4, která zobrazuje průměrné vnímání politického vlivu profese, vyšší hodnoty znamenají vyšší průměrné vnímání politického vlivu ve společnosti.

MAPA 4 | Vnímání hodnoty učitele ve společnosti a politického vlivu profese

Mezi důležité faktory ovlivňující celou řadu sledovaných indexů, jako jsou spokojenost, zvládnání klimatu ve třídě a používání různých metod výuky, patří index sebedůvěry učitele. Ten je v průměru nejvyšší ve Zlínském, Moravskoslezském a Karlovarském kraji.

MAPA 5 | Celkový index sebedůvěry (self-efficacy) učitele

Poslední mapa ukazuje průměr odpovědí učitelů na otázku, do jaké míry mezi sebou spolupracují. V průměru se tak dělo nejvíce ve Středočeském, Karlovarském a Ústeckém kraji.

MAPA 6 | Spolupráce mezi učiteli

Výsledné mapy mají ryze deskriptivní charakter. Na úrovni krajů nelze analyzovat složité vztahy mezi faktory ovlivňujícími dané sledované charakteristiky učitelů. Rovněž nedostatečně velký vzorek a nízká reprezentativita pro krajskou úroveň znemožňují další analýzy. Průměrné hodnoty deklarovaných postojů TALIS 2018 tak neodrážejí kvalitu a charakter krajských vzdělávacích soustav.



Literatura

LITERATURA

- Anderson, Lorin W. 2002. „Balancing Breadth and Depth of Content Coverage: Taking Advantage of the Opportunities Provided by Smaller Classes.“ In Jeremy D. Finn, Margaret C. Wang (eds.). *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.
- Bendl, Stanislav. 2011. *Kázeňské problémy ve škole. Aktualizované a doplněné vzdělání*. Praha: Triton.
- Bietenbeck, Jan. 2014. „Teaching Practices and Cognitive Skills.“ *Labour Economics* 30: 143–153.
- Blossfeld, Hans-Peter, Yossi Shavit. 1993. „Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries.“ In Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality*. Boulder, CO: Westview Press.
- Burrill, Gail, Jacquine Allison, Glenda Breaux, Signe Kastberg, Keith Leatham, Wendy Sanchez. 2002. *Handheld Graphing Technology in Secondary School Mathematics: Research Findings and Implications for Classroom Practice*. Dallas, TX: Texas Instruments.
- Çelik, Vehbi. 1999. *Instructional Leadership*. Ankara: Pegem Publications.
- Čáp, Jan, Jiří Mareš. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dvořák, Dominik, Jana Straková. 2016. „Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012.“ *Pedagogika* 66 (2): 206–229.
- Findikci, I. 2006. *Human Resource Management*. Istanbul: Alfa Publications.
- Finn, Jeremy D., Margaret C. Wang (eds.). 2002. *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.
- Gelman, Andrew, Hill, Jennifer. 2006. *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelman, Andrew. 2008. „Scaling regression inputs by dividing by two standard deviations.“ *Statistics in Medicine* 27: 2865–2873. (dostupné na: <http://www.stat.columbia.edu/~gelman/research/published/standardizing7.pdf>)
- Gelman, Andrew, Hill, Jennifer, Vehtari, Aki. 2020. *Regression and Other Stories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graue, Elizabeth, Kelly Hatch, Kalpana Rao, Denise Oen. 2007. „The Wisdom of Class-Size Reduction.“ *American Educational Research Journal* 44 (3): 670–700.
- Hadj-Moussová, Zuzana. 2012. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hrdličková, Alena. 1994. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Jursová, Jitka, Petr Urbánek, Markéta Váchová. 2019. „Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy.“ *Pedagogická orientace* 29 (2): 172–202.
- Jůva, Vladimír, Jarmila Svobodová. 1995. *Alternativní školy. 1. vydání*. Brno: Paido.
- Jůva, Vladimír, Jarmila Svobodová. 1996. *Alternativní školy. 2. doplněné vydání*. Brno: Paido.
- Kagan, Jerome. 1966. „Reflection – Impulsivity: The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo.“ *Journal of Abnormal Psychology* 71(1): 17–24.
- Kastberg, Signe, Keith Leatham. 2005. „Research on Graphing Calculators at the Secondary Level: Implications for Mathematics Teacher Education.“ *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 5 (1): 25–37.

- Kašparová, Vendula, Eva Potužníková, Tomáš Janík. 2015. „Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013.“ *Pedagogická orientace* 25 (4): 528–556.
- Kirton, Michael. 1976. „Adaptors and Innovators: A Description and Measure.“ *Journal of Applied Psychology* 61 (5): 622–629.
- Kitching, Karl. Mark Morgan, Michael O’Leary. 2009. „It’s the Little Things: Exploring the Importance of Commonplace Events for Early-Career Teachers’ Motivation.“ *Teachers and Teaching* 15 (1): 43–58.
- Kocabas, Ibrahim. 2009. „The Effects of Sources of Motivation on Teachers’ Motivation Levels.“ *Education* 129 (4): 724–733.
- Kohoutek, Rudolf. 2006. „Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu.“ In Josef Maňák a Tomáš Janík (eds.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty MU č. 192*. Brno: Masarykova univerzita.
- Korbel, Václav, Michal Paulus. 2017. „Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?“ Prague: CERGE-EI.
- Kyriacou, Chris, Richard Kunc, Paul Stephens, Age Hultgren. 2003. „Student Teachers’ Expectations of Teaching as a Career in England and Norway.“ *Educational Review* 55 (3): 255–263.
- Lašek, Jan. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lavy, Victor. 2015. „What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence.“ *CESifo Economic Studies* 62 (1): 88–125.
- Lazear, Edward. 1999. „Educational Production.“ Working Paper No. 7349. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.
- Lojová, Gabriela. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Mareš, Jirí. 2000. „Sociální klima školy.“ *Pedagogická revue* 52 (3): 241–253.
- Marjoribanks, Kevin. 1979. *Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Marjoribanks, Kevin. 2002. *Family and School Capital: Towards a Context Theory of Students’ School Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marková, Marie. 2008. „Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů.“ *Pediatric pro praxi* 9(3): 190–192.
- Mertin, Václav, Lenka Krejčová. 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Albert E. Beaton, Eugenio J. Gonzalez, Kelvin D. Gregory, Robert A. Garden, et al. 2000. *TIMSS 1999: International Mathematics Report. Findings from IE’s Report of the Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade*. Boston, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Navrátil, Stanislav, Jan Mattioli. 2011. *Problémové chování dětí a mládeže. Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Noel, Sylvain, Patrice de Broucker. 2001. „Intergenerational Inequities: A Comparative Analysis of the Influence of Parents’ Educational Background on Length of Schooling and Literacy Skills.“ In Walo Hutmacher, Douglas Cochrane, Norberto Bottani (eds.). In *Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nocar, David. 2003. „ICT ve výuce matematiky.“ *Department of Mathematics Report Series* 11.

- Pelletier, Luc G., Louise Legault, Chantal Séguin-Lévesque. 2002. „Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors.“ *Journal of Educational Psychology* 94 (1): 186–196.
- Perry, Laura, Andrew McConney. 2010. „Does the SES of the School Matter? An Examination of Socio-economic Status and Student Achievement Using PISA 2003.“ *Teachers College Record Volume* 112 (4): 1137–1162.
- Průcha, Jan, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, Jan. 2002. „Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření.“ *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U7*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Průcha, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- Reeve, Johnmarshall. 2009. „Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they become more autonomy supportive.“ *Educational Psychologist* 44: 159–178.
- Reeve, Johnmarshall, Sung Hyeon Cheon. 2014. „An intervention-based program of research on teachers' motivating styles.“ Pp. 297–343 in Stuart Karabenick, Timothy C. Urdan (eds.). *Advances in motivation and achievement*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Reeve, Johnmarshall. 2016. „Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It.“ Pp. 129–152 in Liu Woon Chia, John Wang Chee Keng, Richard M. Ryan (eds.). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Singapore: Springer.
- Robová, Jarmila. 2012. „Výzkumy vlivu některých typů technologií na vědomosti a dovednosti žáků v matematice.“ *Scientia in educatione* 3 (2): 79–106.
- Rýdl, Karel. 1999. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe.
- Schwerdt, Guido, Amelie C. Wuppermann. 2011. „Is Traditional Teaching Really All That Bad? A Within-Student Between-Subject Approach.“ *Economics of Education Review* 30 (2): 365–379.
- Sirin, Selcuk R. 2005. „Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research.“ *Review of Educational Research* 75 (3): 417–453.
- Sternberg, Robert J. 1988. „Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development.“ *Human Development* 31: 197–224.
- Straková, Jana. 2007. „The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic.“ *Czech Sociological Review* 43 (3): 589–610.
- Straková, Jana. 2010. „Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000.“ *Pedagogika* (60): 21–37.
- Straková, Jana, Jaroslava Simonová. 2015. „Beliefs of Czech teachers as a prerequisite for effective teaching.“ *Studia pedagogica* 20 (4): 53–70.
- Šed'ová, Klára. 2011. „Mocenské konstelace ve výukové komunikaci.“ *Studia pedagogica* 16 (1): 89–118.
- Urbánek, Petr. 2003. „Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS).“ *11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*.
- Urbánek, Petr. 2005. „Vliv velikosti školy na klima učitelského sboru.“ In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* (sborník XIII. Konference ČAPV).
- Vašutová, Jaroslava. 2006. „Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu.“ In Josef Maňák a Tomáš Janík (eds.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty MU č. 192*. Brno: Masarykova univerzita.

Willms, Douglas J. 1999. „Quality and Inequality in Children’s Literacy: The Effects on Families, Schools, and Communities.“ In Daniel P. Keating, Clyde Hertzman (eds.). *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics*. New York: Guilford Press.

Witkin, Herman A., Craig Alexander Moore, Donald R. Goodenough, Philip W. L. Cox. 1977. „Dependent a Field Independent Cognitive Styles and their Educational Implications.“ *Review of Educational Research* 47 (1): 1–64.

Zormanová, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s.



Příloha 1

PŘÍLOHA 1

Princip fungování metody Jenks Natural Breaks použité pro kategorizaci dat na kardinální škále konstruovaných indexů



Zdroj: Autoři

Poznámka: Odchytky v ose Y jen pro názornost.

VYSVĚTLENÍ VYBRANÝCH POJMŮ

PROMĚNNÁ

Jako proměnné označujeme koncepty, které mohou nabývat různých hodnot. V kontextu předložené zprávy můžeme identifikovat (1.) závisle proměnné, jedná se o takové proměnné, jejichž hodnotu (či rozptyl hodnot) se snažíme vysvětlit, a (2.) nezávisle proměnné, tedy takové, pomocí nichž se hodnotu (či rozptyl hodnot) závisle proměnné snažíme vysvětlit. Jako příklad lze uvést vybrané proměnné z modelu č. 1. Závisle proměnnou zde představuje *spokojenost učitele s profesí*, jako nezávisle proměnné pak sledujeme např. *sebedůvěru ve vlastní kompetence*, *aprobovanost* či *celkový stres učitele*.

KORELACE A KAUZALITA

Termínem korelace nazýváme takový jev, u něž pozorujeme vzájemný růst, respektive pokles ve vztahu mezi dvěma proměnnými. Korelační analýzou poté zjišťujeme, jak silně tento růst, případně pokles hodnoty první proměnné souvisí s růstem, případně poklesem hodnoty druhé proměnné. Přestože spolu dvě proměnné mohou takto statisticky souviset, nelze říct, že mezi nimi pozorujeme kauzální vztah, tedy vztah, ve kterém je první proměnná příčinou druhé proměnné.

Například můžeme pozorovat, že nespokojení učitelé vykazují vyšší míru stresu. Na základě analýzy bychom mohli prohlásit, že existuje pozitivní korelace mezi *nespokojeností* a *stresem*. Nemůžeme však spolehlivě rozhodnout, zda je stres příčinou nespokojenosti učitelů. K tomu je nutné vyloučit možnost, že (1.) vztah může být i opačný, kdy nespokojenost s profesí vede k větší míře stresu. Dále pak musíme zabezpečit podmínku, že (2.) proměnná, kterou se snažíme umístit na pozici příčiny (v našem případě stres), časově předchází důsledku (nespokojenost s profesí). Třetí nutnou podmínkou je (3.) vyloučení (někdy též kontrola) vlivu třetích proměnných, tedy všech proměnných, které vztah mezi příčinou a následkem mohou ovlivňovat.

Proto je třeba v této zprávě výsledky interpretovat opatrně a ve světle dosavadních empirických výzkumů a teoretických poznatků.

STATISTICKÁ VÝZNAMNOST

Protože je provedení plošného šetření z hlediska technického i finančního velmi komplikované, bylo mezinárodní šetření TALIS provedeno na omezeném počtu učitelů. Ve zprávě tak pracujeme s výběrovým souborem, který je však reprezentativní vůči základnímu souboru (tedy populaci učitelů, tak jak byla pro dané mezinárodní šetření definována).

Statistická významnost (vyjádřena p -hodnotou) odráží pravděpodobnost výskytu spočtené hodnoty testovací statistiky při platnosti nulové hypotézy. Ta většinou hovoří o nulovém efektu, např. že rozdíl mezi průmě-

ry dvou skupin neexistuje (nemůžeme vyloučit, že nenastal pouze v důsledku tzv. náhodné výběrové chyby). P -hodnoty nám pak mohou napovědět, zda lze výsledky z výběrového souboru zobecnit na základní soubor na námi zvolené hladině významnosti (standardně používáme hladinu významnosti alfa 0,05; v regresních modelech pak alfa 0,1). Tuto informaci musíme mít na paměti zejména v případech, kdy interpretujeme nalezené vztahy mezi proměnnými.

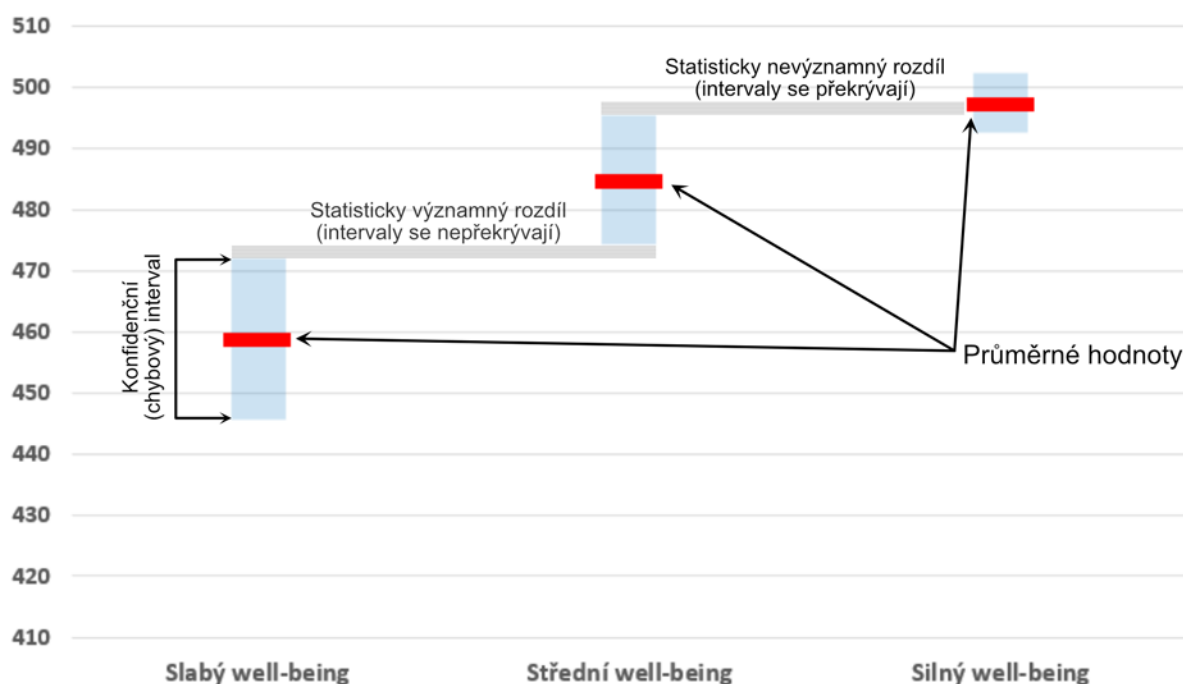
Pro výpočet statistické významnosti v případě dvoustupňového výběru používáme IDB Analyzer, balíček „PV Module“ pro program Stata a balíček „intsvy“ a „WeMix“ pro R. Statistická významnost je vizuálně znázorněna v grafech.

INTERVAL SPOLEHLIVOSTI

Interval spolehlivosti či konfidenční interval je velmi úzce spojen s testováním hypotéz a statistickou významností. Protože pracujeme s výběrovým vzorkem, a nikoliv s celou populací, neměli bychom výsledná zjištění prezentovat ve formě bodových odhadů, nýbrž jako intervalové odhady (rozsah hodnot).

Jako příklad můžeme uvést odhad v grafu níže, který zobrazuje průměrné skóre žáků ve třech skupinách dle míry jejich pocitu well-being. Každá průměrná hodnota (červený pruh) je doprovázena intervalem spolehlivosti, ve kterém se skutečná hodnota populačního průměru může pohybovat na zvolené hladině spolehlivosti. Volba 95% hladiny spolehlivosti znamená, že odhadovaný populační parametr (zde průměr) pokryje 95 ze 100 vytvořených intervalů spolehlivosti. Spodní hodnota intervalu se označuje jako dolní interval, horní naopak jako horní interval.

Příklad interpretace běžného deskriptivního grafu z této zprávy



Poznámka: Světle modrá část představuje interval spolehlivosti, červená linka určuje střední hodnotu mezi horním a dolním intervalem, skutečný výsledek se nachází v rozmezí těchto dvou hraničních hodnot.

HIERARCHICKÝ REGRESNÍ MODEL

Pokud mají data hierarchickou strukturu (např. žáci v rámci škol nebo učitelé v rámci škol), jednoduchá lineární regrese není pro jejich analýzu vhodná. Z tohoto důvodu se v edukačních vědách používají tzv. hierarchické regresní modely. Základní hierarchické modely počítají s náhodnou konstantou, která se mění v závislosti na tzv. klastru. Klastř v našem případě představuje škola. První úroveň je v hierarchickém modelu učitel, v druhé úrovni pak proměnné na úrovni školy – ředitelský dotazník či učitelské proměnné po agregaci.

Vhodným statistickým softwarem pro používání hierarchických regresních modelů jsou Stata, R a MPlus. Ve studii používáme všechny tyto programy a kombinujeme jejich hlavní přednosti. V případě programu Stata doporučujeme nainstalovat několik modulů. Hlavními balíčky jsou PV MODULE (pro výpočty s plausibilními hodnotami a vážení), MLT pro výpočet R^2 pro první a druhou úroveň, ICCVAR pro výpočet vnitroskupinové korelace. V případě R používáme balíček lme4 Andrew Gelmana. Obecně potom platí, že výsledné hierarchické modely jsou konzervativní, protože klastrování a vážení na dvou úrovních zvyšují standardní chyby pro výpočet statistické významnosti regresních koeficientů.

ICC

Vnitrotřídní koeficient korelace (intra-class correlation coefficient, ICC) tvoří nedílnou část hierarchického modelování. Pomocí jeho výpočtu jsme schopni v první fázi výzkumu rozhodnout, zda je pro analýzu našich dat žádoucí použít hierarchické modely. V případě předkládané zprávy byl ICC vypočítán pro proměnnou testového skóre. První úroveň představoval žák, druhou úroveň jednotlivé školy. Hodnota ICC se pohybuje v rozmezí 0–1. Výsledná hodnota ICC značí rozptyl proměnné na druhé úrovni.

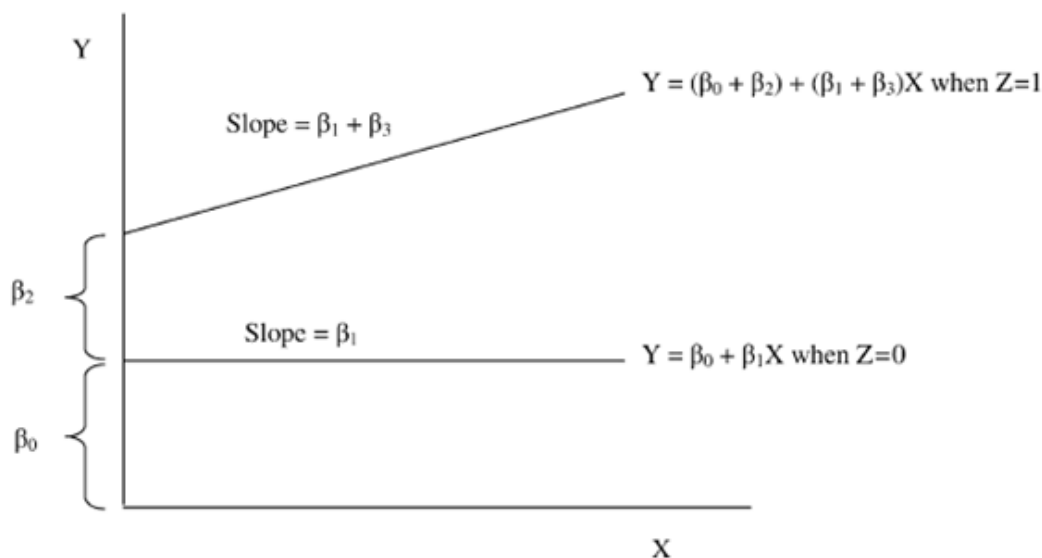
Interpretace bude následující (příklad je uveden pro hodnotu ICC 0,25): Rozdíly v postojích učitelů je možno z 25 % přičíst rozdílům mezi jednotlivými školami (druhá úroveň). Zbývající rozptyl 75 % potom připadá na individuální charakteristiky učitele (první úroveň).

Ve všech modelech se ICC pohybuje zhruba mezi 3 až 10 %.

INTERAKČNÍ EFEKT

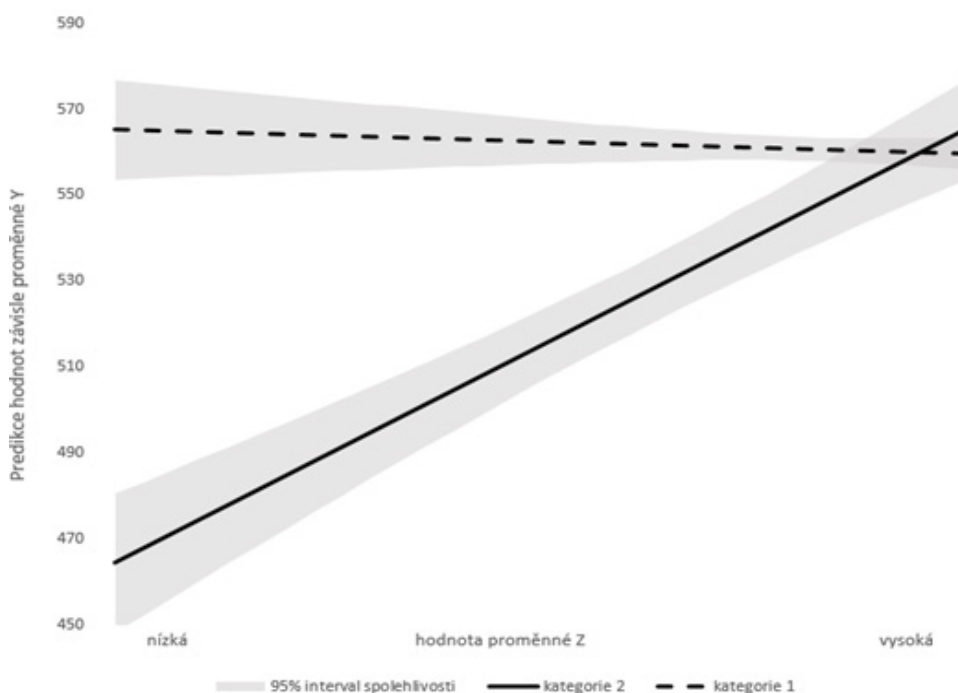
Vztahy mezi proměnnými nemusí být nutně symetrické. To platí zejména pro sociální a edukační vědy. Z tohoto důvodu je i těžké říci, že nějaký faktor má vždy absolutní vliv na postoje učitelů. Tomu tak nutně nemusí být a vliv nějakého faktoru může být podmíněn hodnotou další proměnné. Nejjednodušší interakce je mezi kategoričnou proměnnou (Z) a libovolnou číselnou proměnnou (X). Například budeme mít hypotézu, že efekt X má vliv na Y (např. míra stresu z žáků) jen a pouze tehdy, pokud je splněna přítomnost faktoru Z . Naopak pokud faktor Z není přítomen, proměnná X nemá na Y žádný vliv. Tuto situaci ilustruje následující graf.

Příklad interakčního efektu, kdy $Z=0$, a za situace, kdy $Z=1$



Zdroj: Volně převzato z Brambor, T. et al. (2006). *Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses*. *Political Analysis* 14(1): 63–82.

Příklad predikce hodnot závisle proměnné interakčního efektu



Interakční efekty nelze interpretovat z rovnice regresní přímky. Je nutné buď hodnoty vizualizovat ve formě grafů, nebo alespoň vytvořit tabulku modelových situací. Jak pro tabulku, tak pro graf platí, že je nutné spočítat dolní a horní interval spolehlivosti. Výsledný graf predikovaných hodnot pak většinou ukazuje, že se predikce u rozdílných skupin (kategorie 1 a kategorie 2) liší v závislosti na hodnotě nezávisle proměnné Z. Kategorie může být buď přímo kategorická proměnná, nebo extrémní hodnoty zvolené proměnné (min. a max., popřípadě průměr u škálové proměnné).

VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ ZE SEKUNDÁRNÍCH ANALÝZ

Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



2020/2021

**Vstřícné prostředí a vztahy ve škole
a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání**

Vybraná zjištění ze sekundárních analýz

OBSAH

1	ÚVOD	788
2	VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ	790
	RODINNÉ ZÁZEMÍ ŽÁKŮ	790
	WELL-BEING	791
	TŘÍDNÍ KLIMA	792
	VNÍMÁNÍ ROLE UČITELE	794
	KOMPLEXNÍ VZTAHY	799
	METODY A STYLY	799
	SEBEDŮVĚRA UČITELE	800
	ZAPOJOVÁNÍ ŽÁKŮ A VEDENÍ VÝUKY	800
	VYUŽÍVÁNÍ DIDAKTICKÝCH METOD A ČINNOSTÍ VE VÝUCE	801
	METODY HODNOCENÍ ŽÁKŮ	803
	DALŠÍ FAKTORY	804
3	DOPORUČENÍ	806
4	SEZNAMY	810
	SEZNAM GRAFŮ	810
	SEZNAM OBRÁZKŮ	810
	SEZNAM SCHÉMÁT	810

1

Úvod

1 ÚVOD

Česká školní inspekce je vedle svých národních aktivit také realizátorem mezinárodních šetření výsledků žáků, kterých se Česká republika průběžně účastní již mnoho let. Jedním z nejvýznamnějších šetření je PISA, která každé tři roky sleduje úroveň patnáctiletých žáků ve vybraných dovednostech. Současně se Česká republika pravidelně zapojuje do mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS, které zjišťuje zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol na úrovni 2. stupně základního vzdělávání. Poslední cyklus šetření PISA i TALIS byly realizovány v roce 2018 (národní zprávy jsou k dispozici na www.csicr.cz). **Výsledky mezinárodních šetření a příslušná zjištění Česká školní inspekce vždy důsledně analyzuje a vztahuje je k různým faktorům a proměnným, které vzdělávání ovlivňují.**

V dubnu 2021 tak Česká školní inspekce zveřejnila **sekundární analýzy** výsledků a zjištění ze šetření PISA 2018 i TALIS 2018 (sekundární analýzy jsou rovněž k dispozici na www.csicr.cz), v nichž jsou jako významné proměnné ovlivňující efektivitu vzdělávání i vzdělávací výsledky žáků identifikovány faktory související s **celkovým nastavením školního prostředí**.

Smyslem tohoto dokumentu je připomenout existenci řady objektivních faktorů, které mají vliv na průběh vzdělávání žáků a zejména na výsledky, kterých žáci při vzdělávání dosahují, a doložit tento vliv konkrétními zjištěními z šetření PISA 2018 a TALIS 2018.

Prezentovaná zjištění by měla posloužit jako **náměty a doporučení** směřující k tomu, aby školy, jejich ředitelé a učitelé při přípravě, realizaci i vyhodnocování vzdělávacího procesu společně přemýšleli nad tím, **jak vytvořit a udržovat podnětné, příjemné a bezpečné školní prostředí a psychickou pohodu žáků i učitelů**, jak podpořit **motivaci pedagogů** a jejich chuť do výuky a jak **budovat celkově pozitivní a respektující vztahy** mezi jednotlivými aktéry ve škole. Takto nastavené vzdělávací prostředí pak bude velmi pozitivně ovlivňovat spokojenost a práci učitelů a také psychickou pohodu, smysluplné vzdělávání i vzdělávací výsledky žáků.



A large, hollow outline of the number '2' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both positioned at the same vertical level as the top of the number.

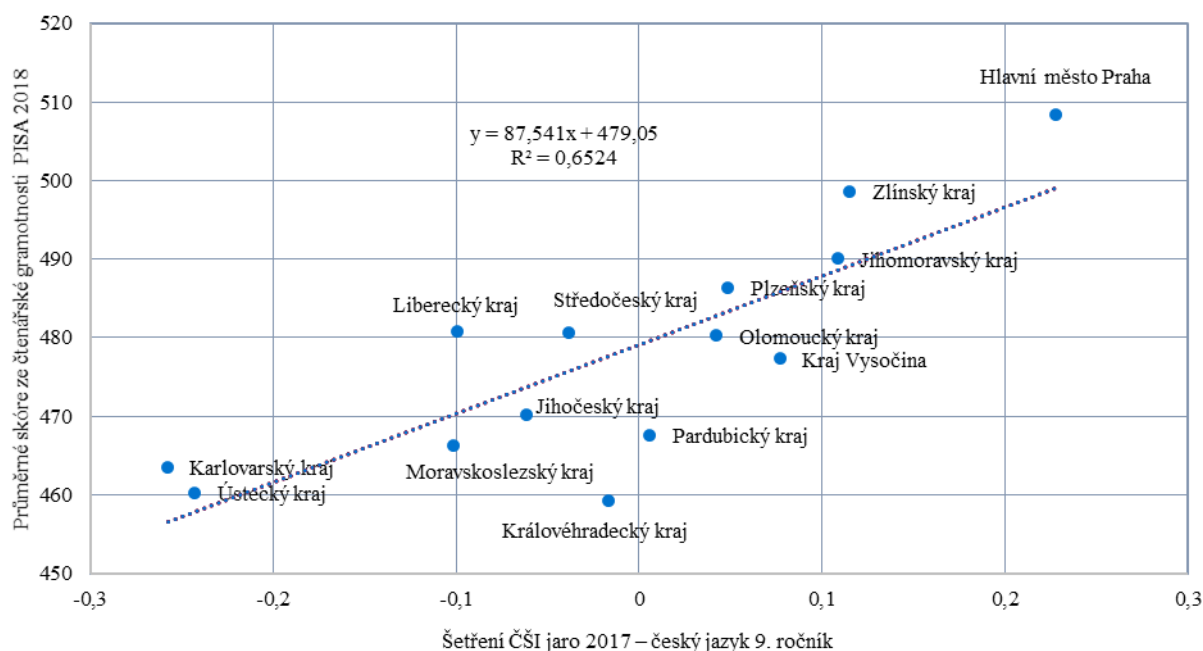
Vybraná zjištění

2 VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ

Rodinné zázemí žáků

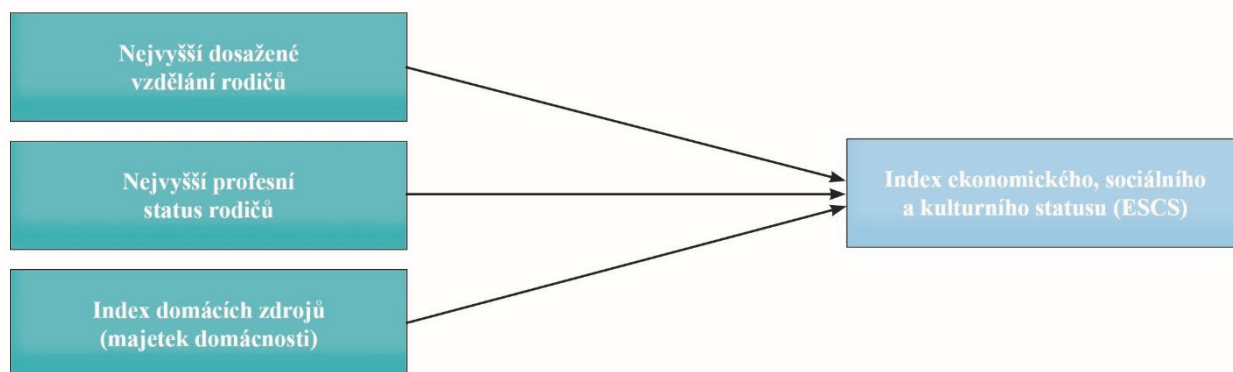
Česká školní inspekce již delší dobu připomíná, že na řadu aspektů souvisejících se vzděláváním je potřeba nahlížet přes **situaci v jednotlivých regionech**. V PISA 2018, která byla tematicky zaměřena na sledování zejména čtenářských dovedností patnáctiletých žáků, některé kraje dosáhly lepšího hodnocení, než tomu bylo v minulých cyklech PISA nebo i v jiných šetřeních (např. PIRLS 2016 sledující čtenářské dovednosti žáků na úrovni 4. ročníků základních škol), a jiné regiony dopadly naopak hůře. Protože mezinárodní šetření nejsou plošná, ale jsou prováděna jen na určitém vzorku, podívejme se na bodový graf, kde jsou výsledky PISA 2018 vztaheny k výsledkům plošného národního testování žáků z českého jazyka realizovaného Českou školní inspekcí na jaře 2017. Přestože jde o jiný typ testování, je možné pozorovat silný vztah, který navíc ukazuje na existenci krajů, jež mají výsledky dlouhodobě nadprůměrné (Praha), a jiných krajů, kde jsou výsledky žáků dlouhodobě podprůměrné (Ústecký a Karlovarský kraj).

GRAF 1 | Srovnání výsledků PISA 2018 s národním šetřením ČŠI z roku 2017



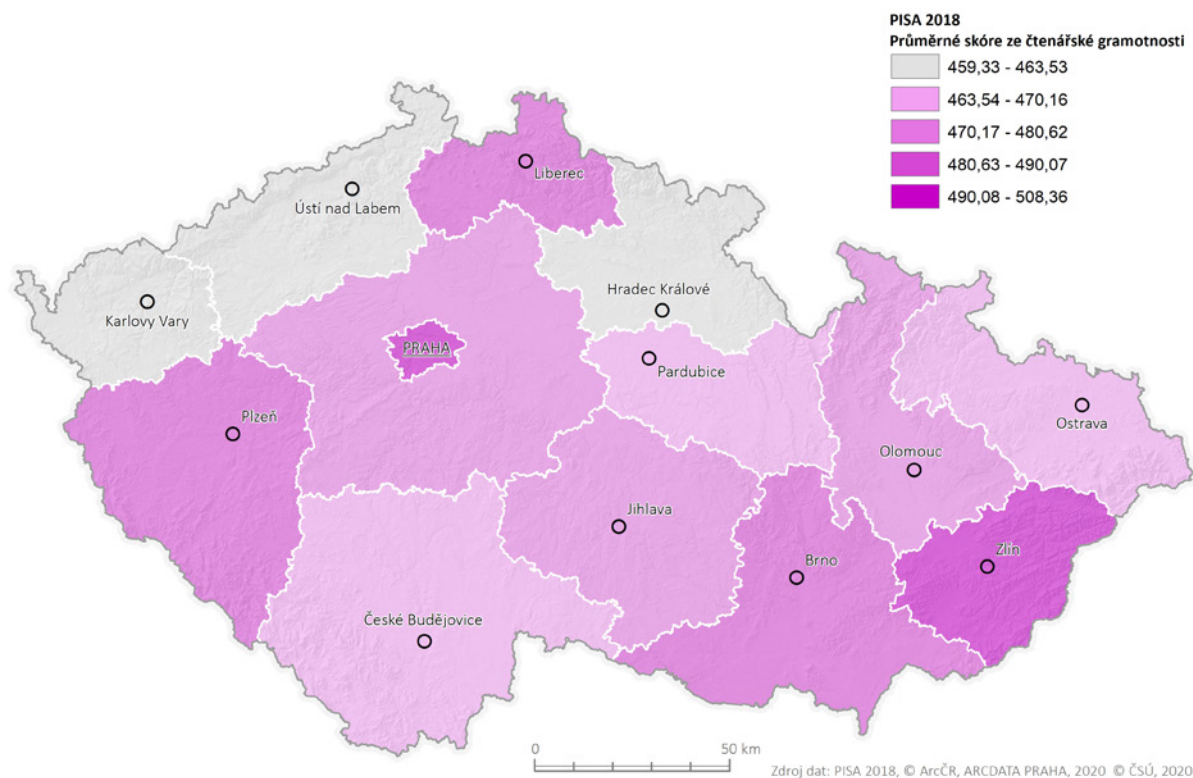
Úroveň, které žáci v různých dovednostech dosahují, je v České republice dominantně ovlivněna jednak jejich **rodinným zázemím** a **socioekonomickým statutem (SES)** a jednak **skladbou školy** z hlediska socioekonomického zázemí žáků, kteří ji navštěvují. V rámci šetření PISA jde o index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS), přičemž konstrukci tohoto indexu lze zobrazit v tomto zjednodušeném schématu:

SCHÉMA 1 | Faktory ovlivňující ESCS



Následující obrázek potom ukazuje průměrný bodový výsledek ve čtenářských dovednostech, kdy tradičně lepších výsledků dosahují kraje, které jsou z pohledu socioekonomického rozvoje bohaté. Mezi ně patří třeba hlavní město Praha nebo Jihomoravský a Zlínský kraj.

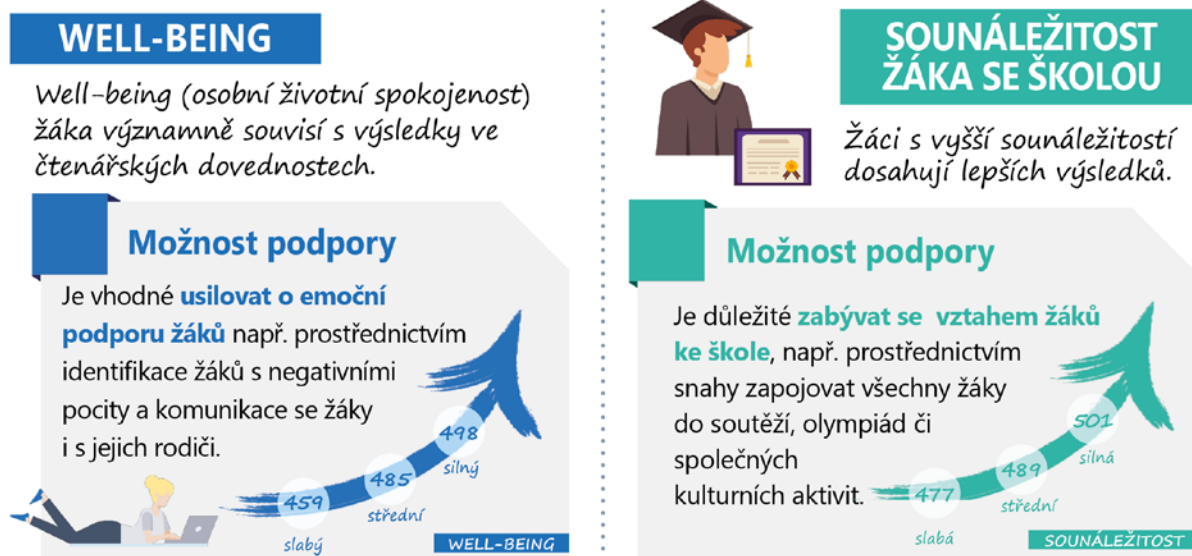
OBRÁZEK 1 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) v krajském členění



Well-being

V prostředí společenských věd, včetně pedagogiky, se stále častěji hovoří o pozitivním vlivu **psychického nastavení žáků a učitelů** na dosahované výsledky ve vzdělávání. Běžně se v tomto kontextu používá termín **well-being**.

OBRÁZEK 2 | Vybrané faktory ovlivňující výsledky žáků podle PISA 2018*

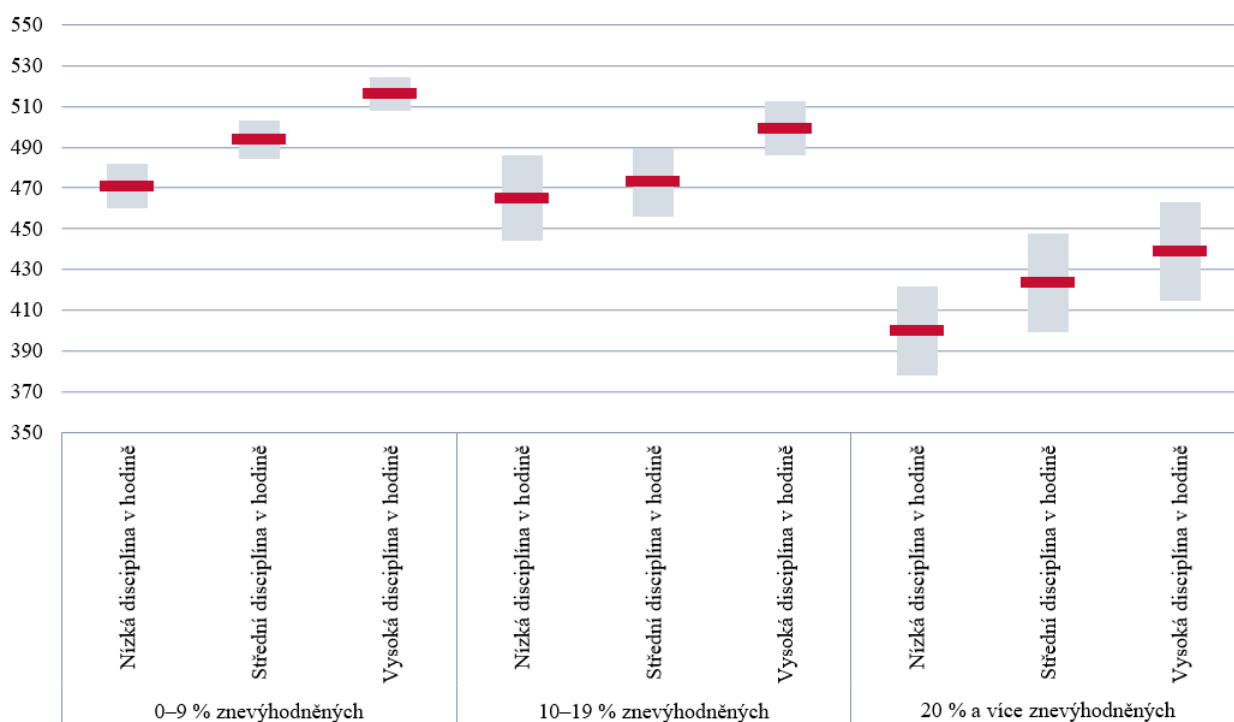


* Pozn.: Statisticky významný rozdíl výsledku mají žáci ve skupině se „slabým well-being“. Rozdíl mezi žáky ve skupinách se „středním a silným well-being“ není statisticky významný. Statisticky významný rozdíl výsledku mají žáci ve skupině se „silnou sounáležitostí“. Rozdíl mezi žáky ve skupinách „střední a slabá sounáležitost“ není statisticky významný.

Třídní klima

Žádná z vyučovacích metod a žádný z pedagogických přístupů nemůže plně rozvinout svůj potenciál a pozitivně ovlivnit výsledky vzdělávání žáků, pokud je jejich aplikace narušována **nevhodným třídním klimatem**. Lze předpokládat, že pocit disciplíny v hodinách podpořený vhodným řízením třídy ze strany učitele může pomoci kompenzovat potenciální negativní vliv socioekonomického složení školy.

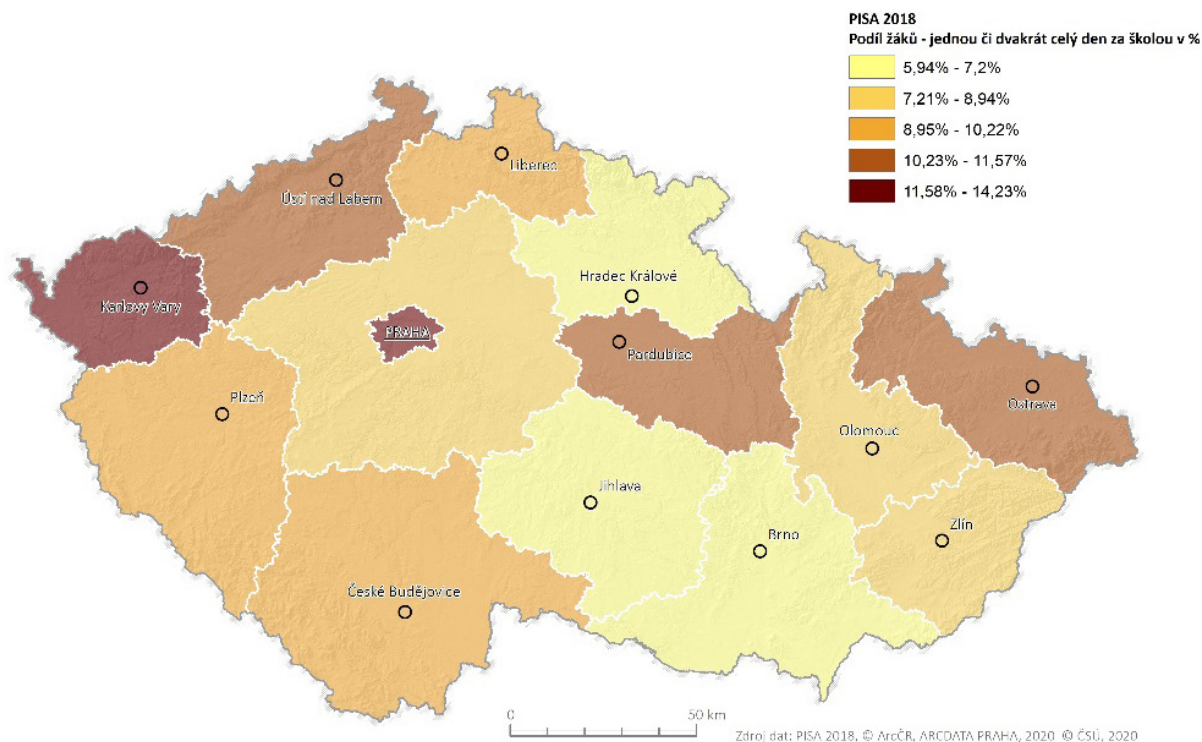
GRAF 2 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) ve vztahu k disciplíně v hodinách a podílu sociálně znevýhodněných žáků ve škole*



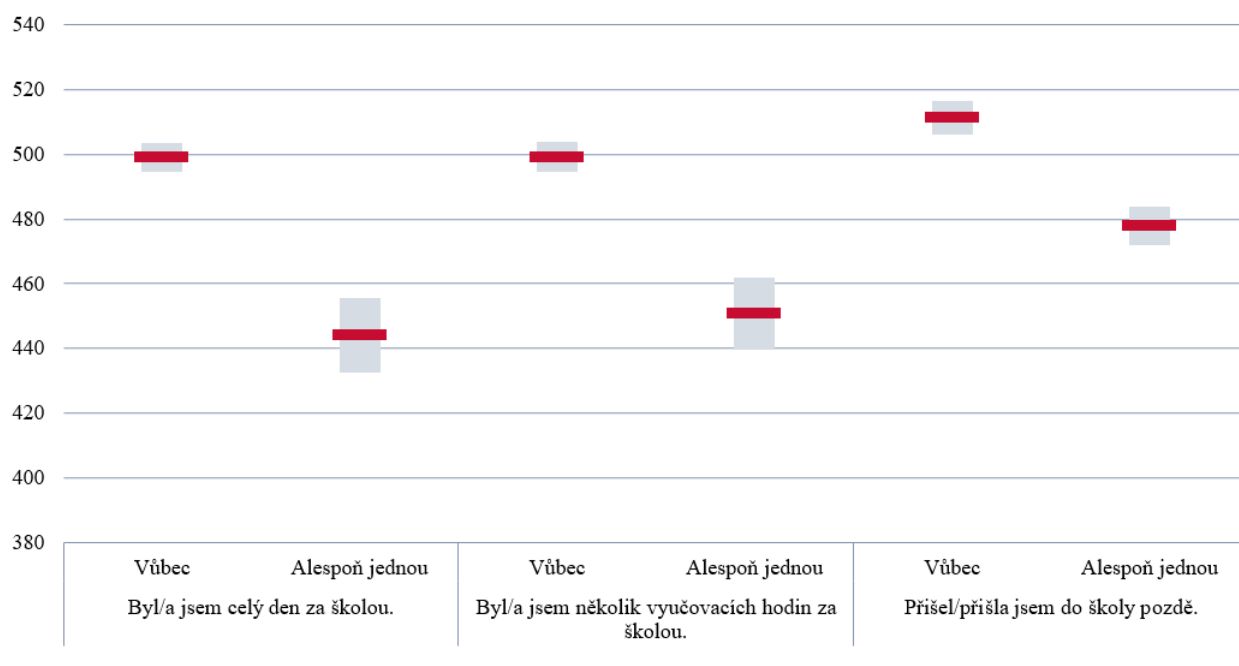
* Pozn.: V grafu jsou vyznačeny tzv. intervaly spolehlivosti. Když se intervaly konkrétních skupin žáků nepřekrývají, jedná se o statisticky významný rozdíl.

Samotná nízká disciplína v hodinách není jedinou situací, kdy dochází k narušování průběhu výuky nebo procesu vzdělávání u jednotlivých žáků. Do vyučovacího procesu mohou totiž zasahovat i externí faktory spojené spíše se SES a rodinným zázemím žáků. Jedním z takových externích faktorů je třeba **absence** ve výuce a **zaškoláctví**. Nejčastěji se tento problém objevuje v Karlovarském kraji a překvapivě v Praze. Je tedy zřejmé, že tyto problémy nemusí být výhradně spojeny jen se strukturálně postiženými regiony ani s úrovní SES.

OBRÁZEK 3 | Podíl žáků v krajském členění, kteří udávají, že byli jednou či dvakrát celý den za školou



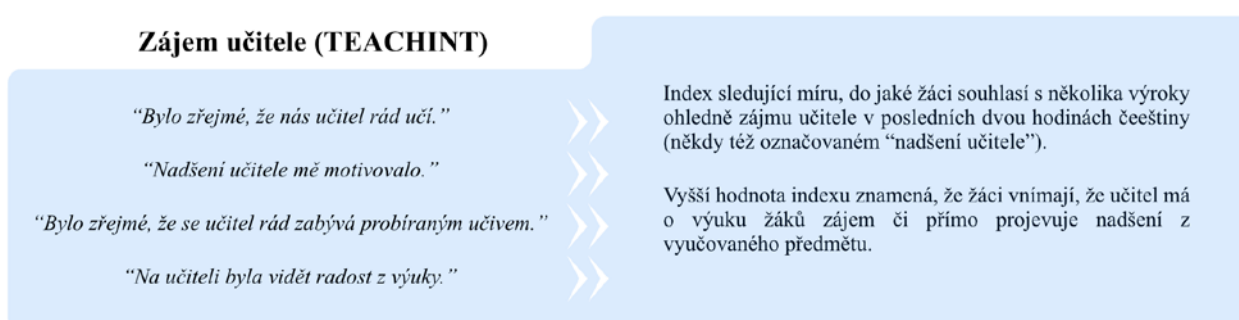
Negativní vliv absence žáků ve výuce na jejich výsledky v testech sledujících úroveň vybraných dovedností žáků není překvapivý. Výsledky lze shrnout konstatováním, že bez ohledu na druh či typ navštěvované školy, žáci, kteří vynechávají vyučovací hodiny, celé výukové dny nebo třeba jezdí do školy pozdě, dosahují v testu čtenářských dovedností výrazně horšího výsledku než žáci, kteří nemají žádné absence tohoto typu.

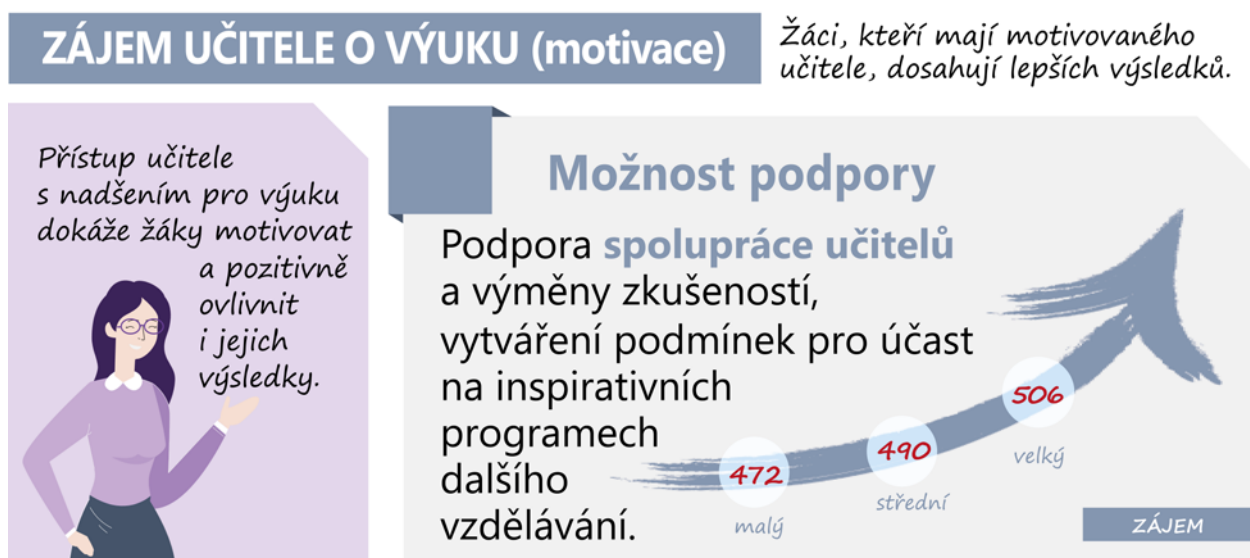
GRAF 3 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) ve vztahu k absenci ve výuce

Vnímání role učitele

Různé podoby vztahů mezi učitelem a žákem jsou dlouhodobě v popředí zájmu České školní inspekce. Všechny dosavadní analytické zprávy z posledních let se zabývaly problematikou nejen z úrovně žáků, ale také z úrovně učitelů a celých škol. Primárním zájmem analýz výsledků šetření PISA 2018 je dílčí problematika adaptability výuky ze strany učitele a vnímání samotných žáků, jak takové vztahy s učitelem vypadají a jaký mohou mít vliv na úroveň čtenářských dovedností.

Vzhledem k tomu, že obdobně jako well-being a rušivé klima ve třídě je problematika vztahů mezi žáky a učitelem velmi abstraktní a je měřena mnoha koncepty, lze ji vyjádřit celou řadou indexů.

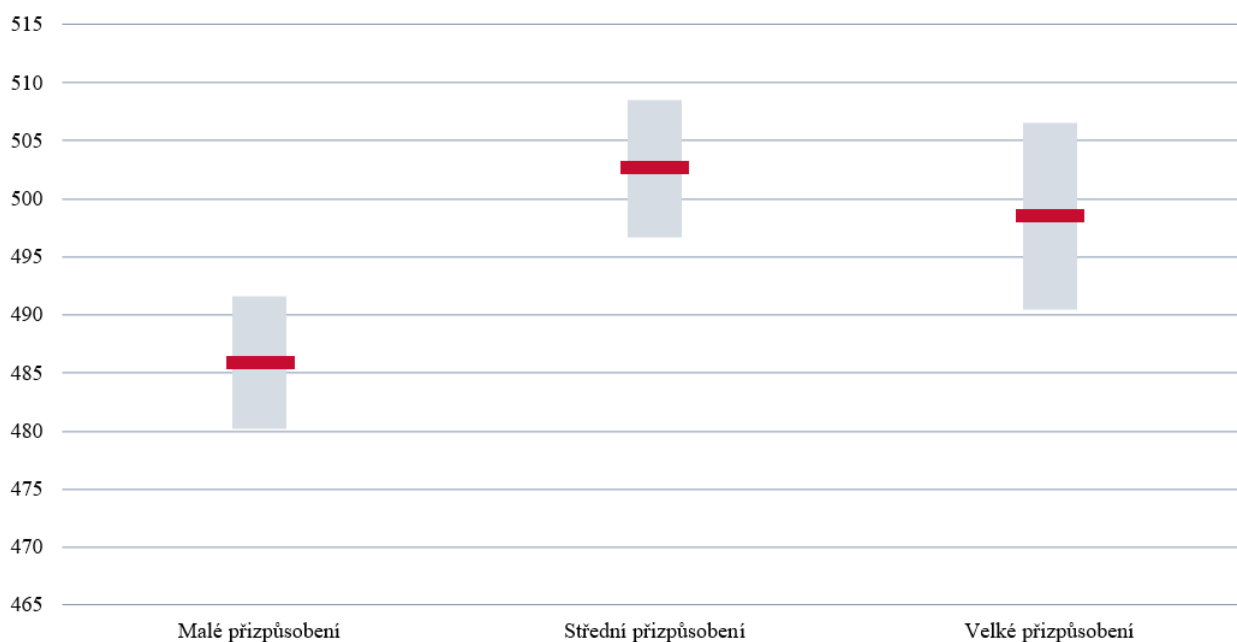
OBRÁZEK 4 | Zájem učitele (TEACHINT)

OBRÁZEK 5 | Zájem učitele o výuku – faktor ovlivňující výsledky žáků*

* Pozn.: Mezi jednotlivými skupinami žáků je rozdíl výsledků statisticky významný.

Základem pro vztahy mezi žákem a učitelem je kromě zájmu o vzdělání ze strany žáků i **zájem o výuku** ze strany učitele. Dříve publikované zprávy České školní inspekce poukazovaly na existující vztah mezi motivací učitele k výuce a výsledky žáků, zvláště ve spojení s motivací samotného žáka. Přístup učitele k výuce, často označovaný jako nadšení pro výuku, pravděpodobně dokáže pozitivně ovlivnit celkový výsledek žáků v dovednostně orientovaných testech.

OBRÁZEK 6 | Přizpůsobení výuky učitelem (ADAPTIVITY)

GRAF 4 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle vnímané míry adaptability výuky ze strany učitele

Schopnost a ochota učitele **adaptovat výuku**, která může být pro žáky třeba nudná nebo vzhledem ke složení třídy nevhodně didakticky vedená, má v dlouhodobém horizontu potenciál významně ovlivnit výsledky žáků. Lze předpokládat, že žáci, kteří vnímají střední přizpůsobení výuky ze strany učitele, dosahují lepších výsledků než žáci, kteří vnímají přizpůsobení výuky ze strany učitele jako malé. To by naznačovalo, že určitá míra přizpůsobení výuky je potřebná, je však nutné zachovávat návaznost výuky a vytvářet předpoklady k tomu, aby si žáci určité znalosti předem osvojili.

OBRÁZEK 7 | Podpora učitele (TEACHSUP)

Podpora učitele (TEACHSUP)

“Učitel má zájem o studijní pokroky každého žáka.”

“Učitel pomůže žákům, kteří potřebují pomoc.”

“Učitel pomáhá žákům s učením.”

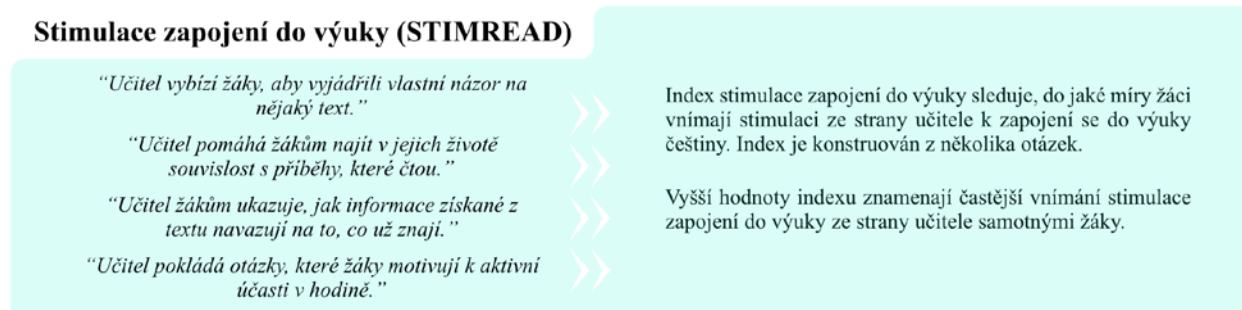
“Učitel vysvětluje látku tak dlouho, dokud žáci učivu neporozumí.”

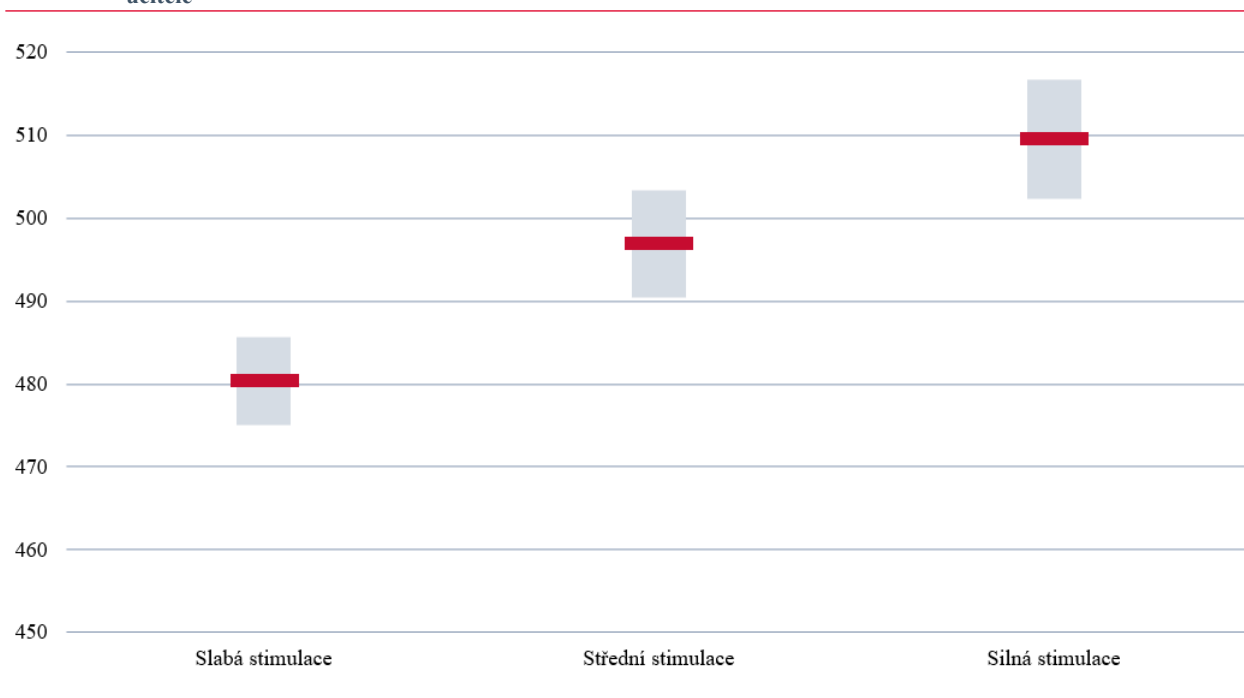
Index podpory učitele sleduje odpovědi žáků na otázky měřící, jak často učitel projevuje zájem a poskytuje žákům podporu, pokud mají s výukou problémy. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Vyšší hodnoty indexu značí žáky vnímaný častěji projevený zájem a podporu ze strany učitele.

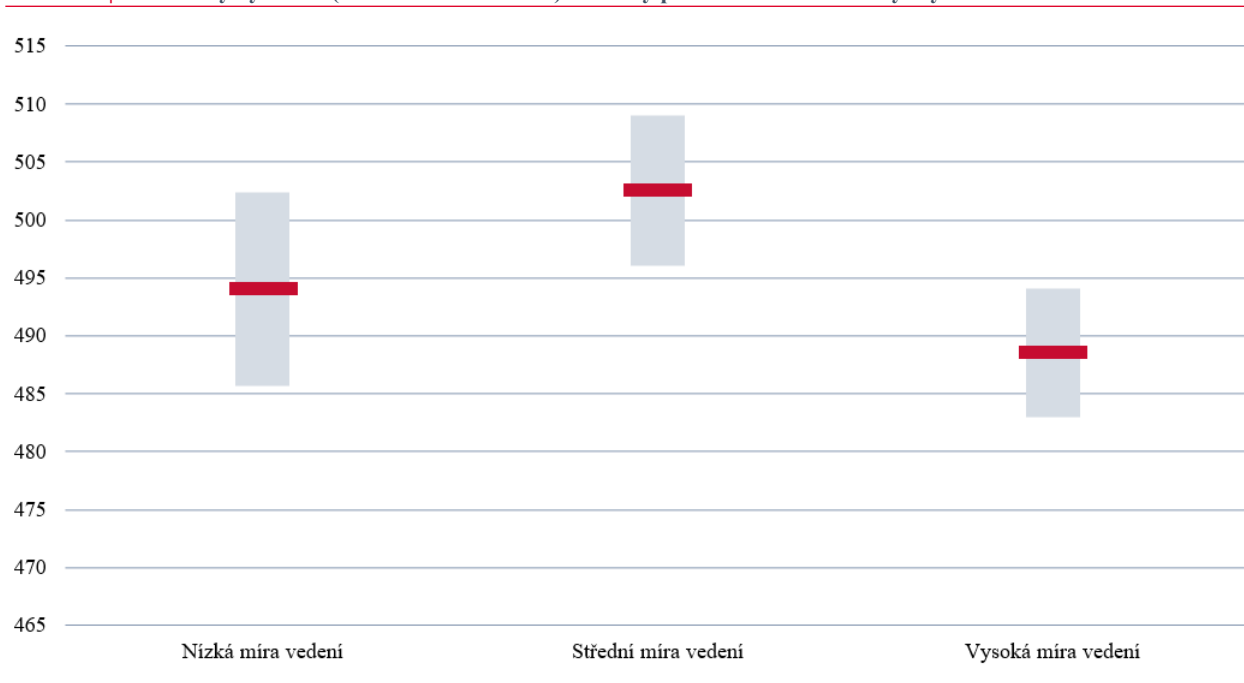
OBRÁZEK 8 | Vnímání podpory ze strany učitele – faktor ovlivňující výsledky žáků

S problematikou postoje učitelů k výuce a vztahů mezi žákem a učitelem souvisí také **aktivní přístup učitele k potřebám žáků**. Trendy naznačují, že žáci, kteří vnímají střední podporu učitele, dosahují lepších výsledků než žáci, kteří vnímají podporu učitele slabě nebo naopak silně. To by naznačovalo, že podpora ze strany učitelů je potřebná, ale jen do určité míry, kdy naopak začne zpětně ovlivňovat žákovu schopnost řešit problémy.

OBRÁZEK 9 | Stimulace zapojení do výuky (STIMREAD)

GRAF 5 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle míry vnímané stimulace zapojení žáků do výuky ze strany učitele

Jako potenciálně nejsilnější pozitivní faktor se jeví **stimulace žáků k zapojení do výuky** ze strany učitele. Metody stimulace žáků mohou souviset i s **vnímáním zájmu** ze strany učitele. Pokud žáci vnímají zájem učitele o výuku a jsou-li aktivně do výuky zapojováni, ptá-li se učitel na jejich názory apod., může to mít pozitivní vliv na jejich následný úspěch a na výsledky, kterých v oblasti čtenářských dovedností dosahují.

GRAF 6 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle míry pocíťovaného vedení výuky učitelem

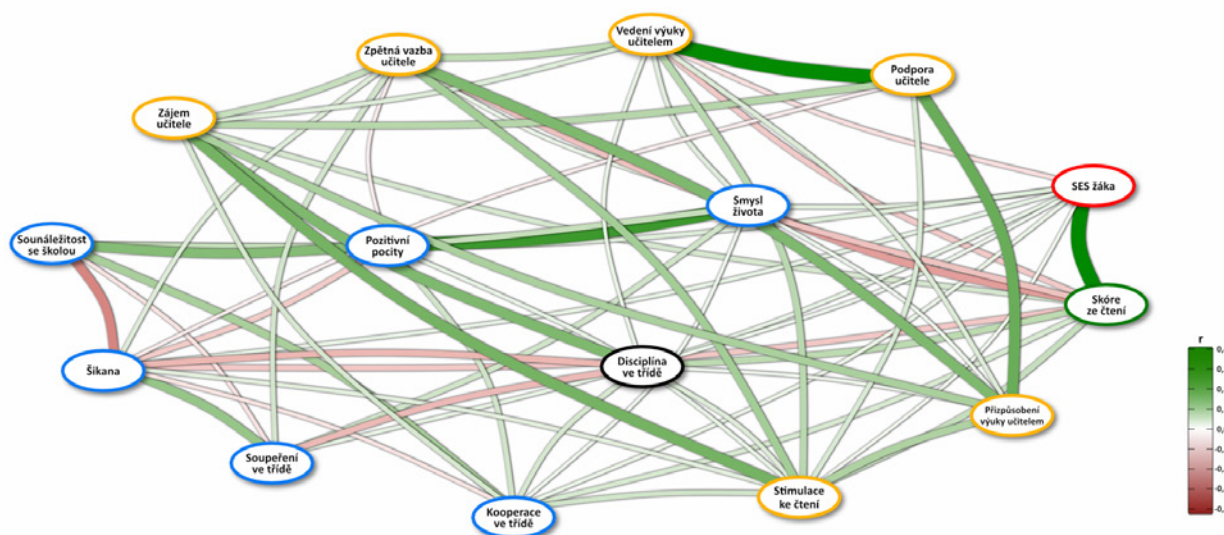
V problematice metod využívaných učiteli při výuce českého jazyka je v rámci šetření PISA registrován také index vedení výuky učitelem, který sleduje, zda učitel stanovuje jasné cíle výuky a jakým způsobem žáky k těmto cílům vede. Graf sleduje základní trend výsledků ve čtenářských dovednostech žáků dle tohoto indexu. Je patrný statisticky významný rozdíl ve výsledcích zejména mezi žáky, kteří pocíťují střední míru vedení, a těmi, kteří pocíťují vysokou míru vedení. Z grafu vyplývající negativní postavení vysoké míry

vedení by mohlo poukazovat na potřebu určité flexibility učitele ve vztahu k žákům ve výuce českého jazyka. Stejně jako může být nevhodné příliš uvolněné chápání vzdělávacích cílů, může být nevhodné i jejich striktní stanovení.

Komplexní vztahy

Protože spolu témata jako well-being žáků, disciplína ve třídě a vnímané vztahy žáka a učitele, popřípadě výukové metody a techniky, jednoznačně souvisejí, často se koncepčně překrývají a všechny byly v šetření PISA měřeny pomocí otázek na subjektivní vnímání těchto faktorů ze strany žáků, je vhodné se podívat na provazby mezi jednotlivými tématy a jejich příslušnými faktory. Schéma č. 2 ukazuje složitost vztahů mezi základními indexy v šetření PISA. Vícerozměrný Gaussův model je vytvořen na úrovni žáka, ovšem úroveň školy by dala stejné výsledky. Párové korelace jsou očištěny o efekt SES žáka. Ten je dominantním vysvětlujícím faktorem celkového výsledku ze čtení, ovšem vše koreluje také s vnímanou spoluprací a disciplínou ve třídě, které navíc samy o sobě přispívají k lepším vzdělávacím výsledkům. Pokud jde o vnímání učitele, tak důležitý je jeho zájem a také to, zda žáci cítí, že jejich učitele výuka stále ještě baví. Motivování učitelé navíc častěji stimulují žáky ke čtení, což pak má samozřejmě pozitivní vliv na jejich čtenářské dovednosti.

SCHÉMA 2 | Well-being žáka, disciplína ve třídě, vnímání učitele – vícerozměrný Gaussův grafický model (úroveň žáka)



Metody a styly

Z hlediska výukových metod můžeme tyto metody rozdělit na dvě základní skupiny – **tradiční** výukové metody a **moderní** výukové metody. V současné době se diskutují zejména moderní neboli alternativní metody, které mají zohledňovat aktuální trendy ve vzdělávání a na rozdíl od zaměření na frontální výuku mají více reflektovat potřeby jednotlivých žáků a rozvíjet komplexně jejich nadání.

Pokud se podíváme na metody výuky podrobněji, můžeme specifikovat dva základní styly výuky: **direktivní výuku** a **autonomně zaměřenou výuku**.

V případě hodnocení kvality učitele na základě úspěšnosti jeho žáků ze strany školy se učitelé chovají ve výuce více direktivním způsobem, žákům více pomáhají, ale jsou k nim také více kritičtí. Studie také prokázaly, že učitelé směřují k direktivnímu stylu výuky v případě, že čelí velkému nátlaku nejen z hlediska úspěšnosti svých žáků, ale také z hlediska důsledného naplňování kurikula vyučovaného předmětu a naplňování cílů stanovených školou, nátlaku ze strany rodičů nebo např. nátlaku na využívání moderních technologií a metod, kterým příliš nerozumí nebo s nimiž se neztotožňují. Čím vyšší nátlak je na učitele vyvíjen, tím nižší je poté jejich osobní motivace k práci, resp. k učení. To může mít ve většině případů za následek

právě směřování k direktivnímu stylu výuky, jenž se projevuje mimo jiné zhoršením vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky a následně také ztrátou osobní motivace žáků k dalšímu učení.



Do protikladu k direktivní frontální výuce pak je možné postavit takový styl výuky, který podporuje v hodinách vyšší míru žakovské autonomie. Cílem moderní a autonomně zaměřené výuky je vytvoření přátelského výukového prostředí, kde je kladen důraz na podpoření osobní motivace žáků pro výuku a vysokou míru interakce mezi učitelem a žáky. V souvislosti s tímto posláním se učitel snaží výuku přizpůsobit žákům v dané třídě tak, aby pro ně byla zajímavá a současně aby reflektovala jejich přání, potřeby a zájmy. Lze předpokládat, že učitelé, kteří si pravidelně rozšiřují své vzdělání (např. formou DVPP), budou více otevření novým metodám výuky či různým inovacím.

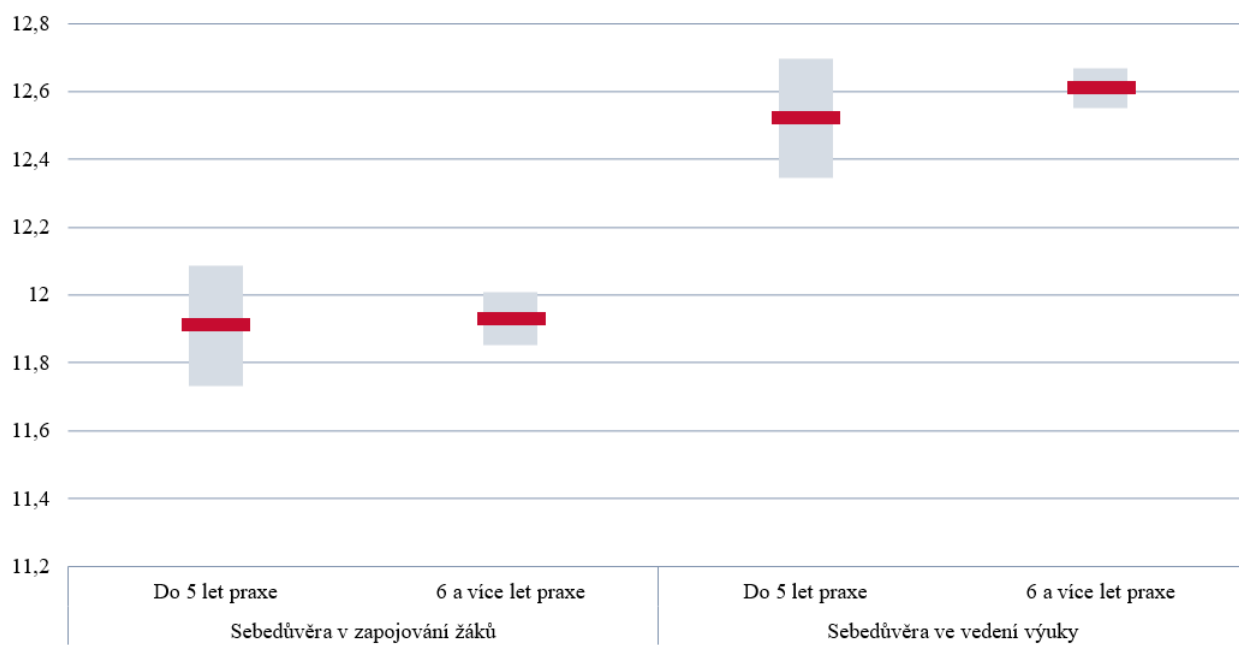
Sebedůvěra učitele

Aplikace didaktických metod je zpravidla do značné míry ovlivněna **sebedůvěrou učitele**. Pokud je si učitel jistý v používání jednotlivých didaktických metod, je ochoten je využívat častěji a flexibilně, řešit eventuální problémy ve výuce nebo dokáže zajistit kvalitnější výuku pomocí aplikace vhodných a účinných didaktických metod, které mají potenciál např. zlepšovat dosahované výsledky žáků, jejich motivaci k výuce a řadu dalších individuálních jevů.

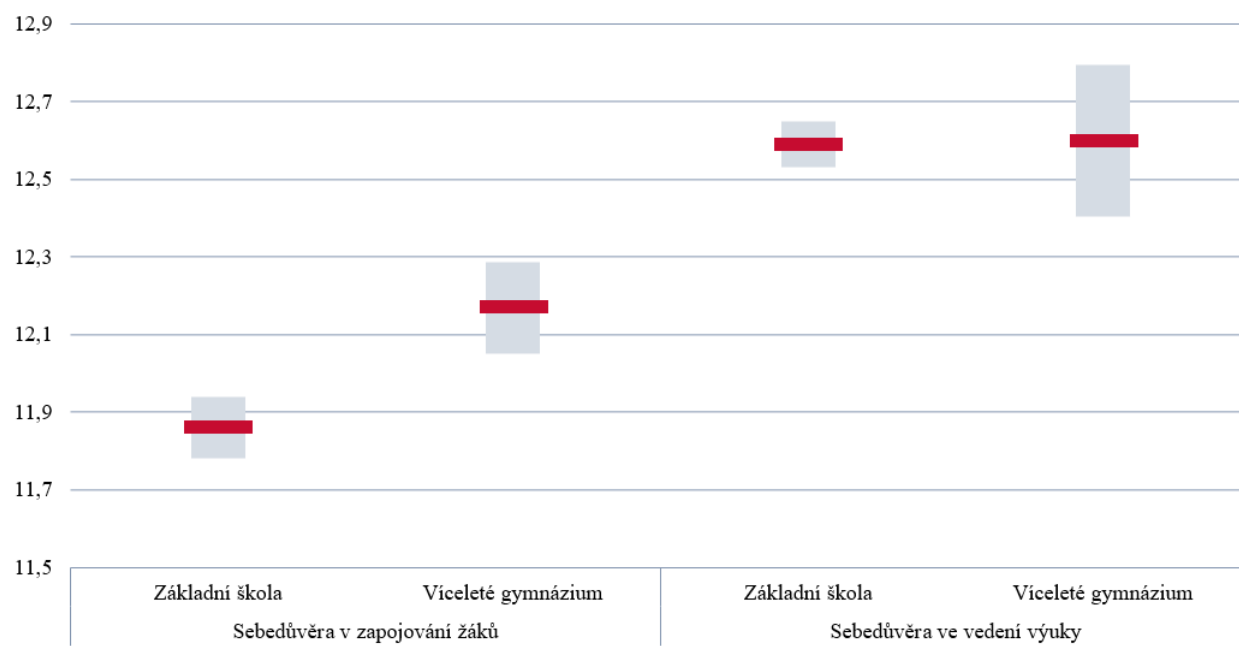


Zapojování žáků a vedení výuky

Následující graf sleduje dva indexy sebedůvěry učitele ve výuce, na které se šetření TALIS 2018 dotazuje. Index sebedůvěry učitele v zapojování žáků do výuky měří, do jaké míry jsou učitelé schopni motivovat žáky k aktivnímu zapojení do výuky, do jaké míry dokáží žákům vysvětlovat hodnotu vzdělání apod. Index sebedůvěry ve vedení výuky pak měří, do jaké míry jsou učitelé schopni zodpovídat žákům problematické otázky nebo aplikovat metody výuky a hodnocení, které žáky motivují k hledání řešení problémů. Z grafu je patrné, že neexistuje statisticky významný rozdíl v sebedůvěře v uplatňování didaktických metod mezi učiteli začínajícími a zkušenějšími. Učitelé zkušenější však udávají o něco vyšší průměrnou sebedůvěru ve vedení výuky.

GRAF 7 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle délky pedagogické praxe

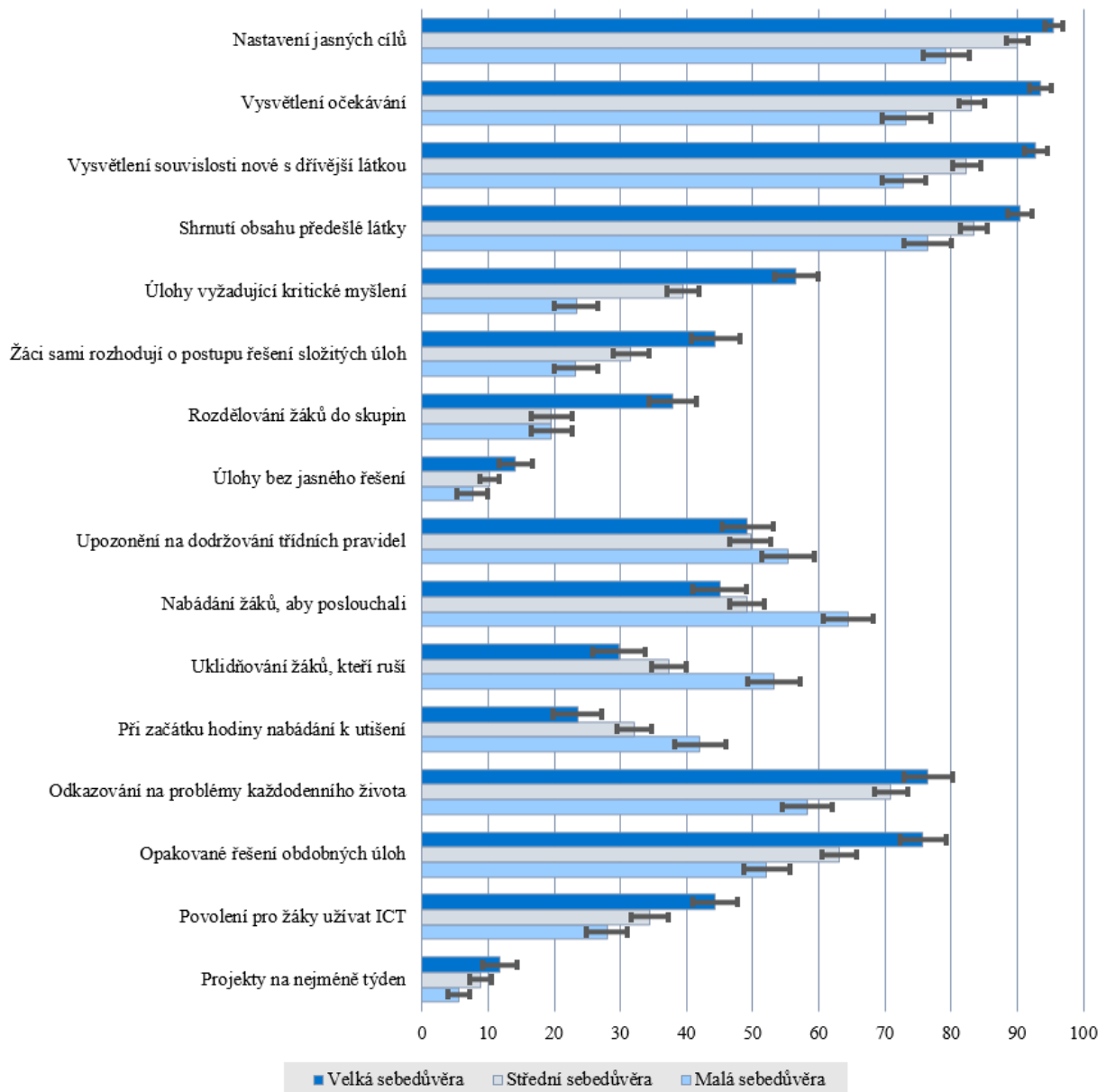
Pohledem na další graf lze obrázek ohledně sebedůvěry učitelů v aplikaci didaktických metod upřesnit z pohledu učitelů různých druhů či typů škol. Mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií existuje statisticky významný rozdíl jen v případě indexu sebedůvěry v zapojování žáků do výuky. Učitelé víceletých gymnázií udávají vyšší sebedůvěru v zapojení žáků do výuky než jejich kolegové ze základních škol.

GRAF 8 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle druhu školy

Využívání didaktických metod a činností ve výuce

Provádění činností ve výuce v rámci třech skupin učitelů podle sebevědomí demonstruje graf 8. Z něj je patrný určitý obecný trend, a sice že je v případě všech sledovaných výukových metod nejvyšší podíl učitelů, kteří deklarují jejich aplikaci, ve skupině učitelů vyznačujících se nejvyšším sebevědomím. Celkově opačný trend mezi různě sebevědomými učiteli je ovšem znatelný u všech aktivit zaměřených na řízení třídy.

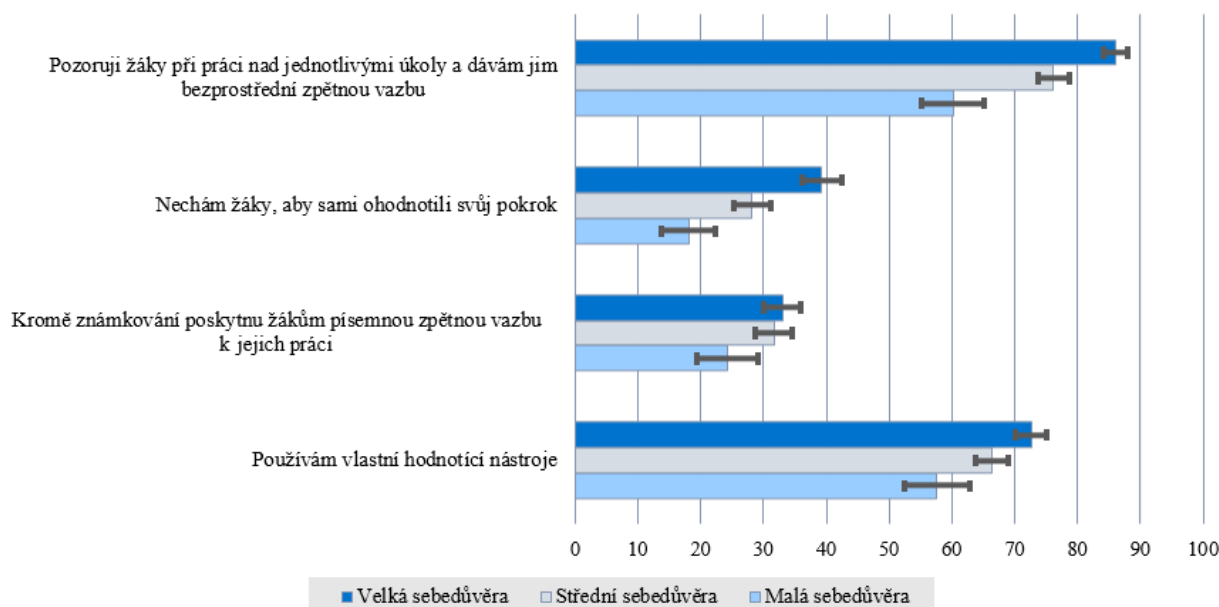
GRAF 9 | Podíly učitelů uvádějících provádění následujících činností ve výuce vybrané třídy podle sebedůvěry (pouze odpovědi „často“ a „vždy“)



Metody hodnocení žáků

Sebedůvěra učitele se může projevovat také v odlišných metodách hodnocení žáků. Následující graf ukazuje, že ti učitelé, kteří udávají velkou sebedůvěru ve vedení výuky, používají všechny uvedené hodnoticí nástroje ve větší míře než učitelé udávající zejména malou sebedůvěru ve vedení výuky.

GRAF 10 | Podíly učitelů dle toho, jak často ve výuce používají uvedené způsoby hodnocení žáků, tříděno dle sebedůvěry učitele ve vedení výuky (pouze sloučené odpovědi „často“ a „vždy“)



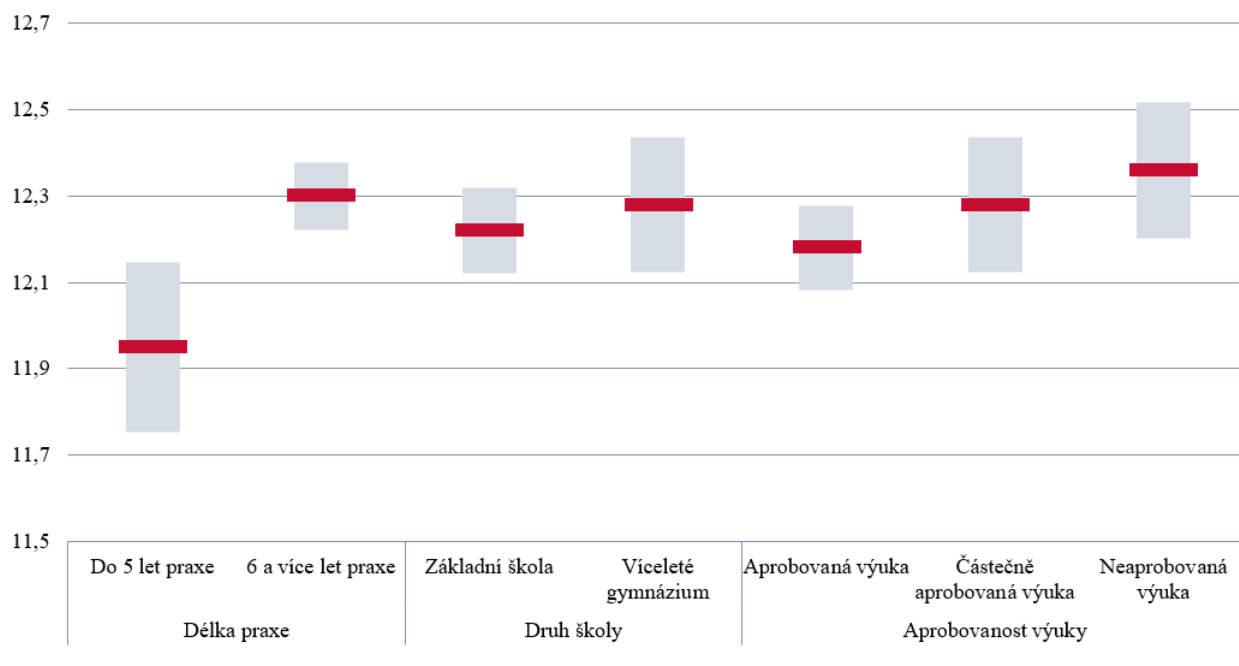
Synergie panující mezi sebedůvěrou učitele v užívání různých didaktických metod a jejich reálná aplikace ve výuce může být relativně snadno pozitivně ovlivnitelná absolvováním vhodných kurzů DVPP.



Spolupráce učitelů a jejich účast na vhodných kurzech DVPP významně přispívá k sebedůvěře učitelů.

Dle jednotlivých třídících faktorů je možné sledovat index související s profesním rozvojem učitele, a to vnímanou užitečností kurzů DVPP za posledních 12 měsíců, který měří, do jaké míry učitelé subjektivně pozitivně hodnotí kurz DVPP – zda vycházel z jejich potřeb, zda se soustředil na důležité potřeby výuky daného předmětu apod. Začínající učitelé s méně než pětiletou pedagogickou praxí hodnotí užitečnost kurzů DVPP absolvovaných za posledních 12 měsíců o něco hůře než jejich zkušenější kolegové. Přestože jsou začínající učitelé jednou z cílových skupin kurzů DVPP, jelikož vyjadřují silnou potřebu takové kurzy absolvovat, kurzy DVPP zřejmě nenaplnují jejich očekávání.

GRAF 11 | Průměr indexu vnímané užitečnosti (efektivity) profesního rozvoje dle jednotlivých třídících faktorů



Další faktory

Díky výsledkům šetření TALIS 2018 lze analyticky nahlížet také na další oblasti ovlivňující pedagogickou práci. Zmínit tak můžeme např. **klima učitelského sboru** (spolupráce učitelů) a **klima školy**. Školní instituce jsou hned po rodině těmi hlavními, které nějakým způsobem ovlivňují sociální život dítěte, stejně jako významně formují jeho názory či přesvědčení. Panuje také předpoklad, že výsledky, kterých žákovská populace v procesu vzdělávání dosahuje, jsou závislé na parametrech a prostředí školy a stejně tak konkrétní třídy, v níž se žáci vzdělávají. V tomto případě hovoříme o vlivu tzv. klimatu školy, resp. třídy. Další oblastí může být problematika problémových tříd, kdy učitelé musí často žáky usměrňovat, řešit vyrušování či nízkou disciplínu žáků. **Problémové chování žáků** ve třídách je něco, s čím se musí potýkat učitelé napříč různými druhy i typy škol. Problémové chování žáků ve výuce může mít mnoho forem, např. vyrušování a hluchost, vnučování si pozornosti, ignorace učitele, ničení učebních pomůcek, povzbuzování spolužáků k rušivému chování, vulgarity, šikana, záškoláctví a mnohé další situace. Rušivé či nevhodné chování žáků v každodenním pracovním nasazení je pro učitele nesmírnou psychickou zátěží, snižuje jeho motivaci k učení, a navíc je často hlavní překážkou pro systematické řízení výuky a dosahování očekávaných výsledků u žáků, stejně jako pro plnění povinností souvisejících s výukou ze strany učitele. Udržet pracovní nasazení a disciplínu je navíc jednou z nejobtížnějších úloh učitele, a to i ve třídě bez rušivých elementů. Učitel je přitom mimo rodinu první autoritou, se kterou se musí děti při nástupu do školní docházky vyrovnat. Jeho primárním cílem je navíc rozvoj osobnosti žáka nejen v oblasti vzdělání, ale také z hlediska poznávacích a sociálních způsobilostí, mravních a duchovních hodnot pro občanský život i výkon povolání v dospělosti.

3

Doporučení

3 DOPORUČENÍ



I když mezi vzdělávacími výsledky žáků a jejich rodinným zázemím existuje silná souvislost, lze pomocí účelných intervencí cílených např. na **zvýšení motivace žáků** nebo jejich **zájmu o čtení** tyto výsledky zlepšit. Pomůže také vhodně aplikované **formativní hodnocení** a poskytování **kvalitní zpětné vazby** k žákovské práci.



Žáci pocházející ze sociálně slabších rodin mohou ve školách, které mají vysoký průměrný SES, dosahovat **srovnatelných výsledků** s žáky, kteří pocházejí z rodin s vyšším SES. To znamená, že takový **kolektiv dokáže znevýhodněné žáky tzv. vytáhnout**.



Současně je vhodné snažit se pro žáky ze znevýhodněného prostředí organizovat **výuku s jasnou strukturou**, probírat **učivo po menších celcích** a vyžadovat od žáků **bezprostřední zpětnou vazbu**. Vhodné je i **cílené využití dělených hodin** nebo **tandemové výuky** v určitých předmětech, v závislosti na prioritách rozvoje školy.



Disponibilní hodiny je potřeba **využívat uvážlivě** na aktivity, které mají **potenciál snižovat deficity žáků** plynoucí ze znevýhodněného prostředí (rozvoj jazykových a komunikačních dovedností, podpora čtenářských dovedností a později kritické práce s textem, rozvoj slovní zásoby apod.).



Nabídka **zájmových činností** (školní družiny a kluby, domy dětí a mládeže) rovněž může představovat způsob, jak žákům ze znevýhodněných rodin pomoci. Tyto činnosti totiž mohou podporovat získání dovedností, které jsou v dnešní době potřebné. Může jít zejména o schopnost komunikovat, řešit problémy v týmu nebo srozumitelně sdělovat vlastní názor.



Žákům, kteří nemají v domácím prostředí klid a potřebné vybavení k vypracování domácích úkolů, je vhodné **nabídnout prostor** pro plnění úkolů nebo pro učení **přímo ve školách**.



Žáci se silným pocitem sounáležitosti se školou (v dané škole se cítí dobře) dosahují statisticky významně lepších výsledků. Silně pocíťovaná sounáležitost žáků se školou pomáhá rovněž kompenzovat negativní efekty nízkého SES. Ředitelé škol a učitelé by tedy měli různými cestami, třeba **důrazem na zapojení všech žáků do soutěží a olympiád**, vztah žáků ke škole podporovat, což se pak může projevit zvýšeným pocitem jejich sounáležitosti se školou a následně i lepšími vzdělávacími výsledky.



Významná je v tomto ohledu i **emoční podpora rodičů**. Tento faktor mohou učitelé ovlivnit nepřímo tím, že **identifikují žáky** s negativními pocity (obavy, strach, smutek) a **vhodnou komunikací s rodiči** se pokusí přispět k vyšší podpoře emočního rozvoje jejich dětí.



Dosažené výsledky žáků, kteří se stali obětí nejrůznějších podob šikany, jsou v průměru takřka vždy nižší než výsledky žáků, kteří šikaně vystaveni nebyli. Vedení škol by mělo usilovat o vybudování **vhodného školního prostředí**, kde k šikaně nedochází, nebo alespoň takového, kde se žáci nebojí s případnými problémy svěřit svým učitelům. Případné projevy šikany je nutné identifikovat v počáteční fázi a přijmout náležitá opatření, a to jak na straně oběti, tak i agresora.



Pro kvalitu a efektivitu vzdělávání je velmi důležitá **vnitřní motivace** učitele. Čím nižší je motivace učitelů, tím direktivnější styl výuky uplatňují a tím více se zhoršují jejich vztahy s žáky. Ředitelé školy by se tak měli všemi dostupnými cestami snažit **motivaci učitelů podporovat**, a naopak **snižovat nátlak na učitele** ze strany vnějšího prostředí (představy a požadavky rodičů, tlak na využívání technologií či metod, kterým učitelé nerozumějí nebo s nimiž se neztotožňují, apod.), který jejich motivaci umenšuje.



S tím souvisí také **míra sebedůvěry** pocíťovaná jednotlivými učiteli, kterou by měli ředitelé škol **podporovat**. Za vhodnou cestu lze označit metodické a odborné vedení ze strany vedení školy a jejich metodických orgánů, spolupráci a vzájemnou podporu mezi jednotlivými učiteli nebo i mezi učiteli napříč různými školami, případně i vhodně zacílené DVPP (např. na metody a formy výuky, prevenci a řešení rizikových situací, práci s žáky s náročným či problémovým chováním, management třídy, efektivní zpětnou vazbu a hodnocení žáků apod.). Pokud učitel sám sobě dostatečně nedůvěřuje v tom, že zvládne odpovídajícím způsobem řešit všechna témata související s jeho prací ve škole, bude jeho vnitřní motivace klesat a přístup učitele bude negativně působit i na žáky.



Důležitá je také **podpora** co nejvyšší **žakovské autonomie** a **vytváření přátelského výukového prostředí** s důrazem na **podporu osobní motivace žáků** pro výuku a **vysokou míru interakce** mezi žákem a učitelem. Výuka by současně měla **zohledňovat individuální podmínky** jednotlivých žáků, měla by být pro žáky dostatečně zajímavá a měla by také reflektovat jejich přání a zájmy.

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

4

Seznamy

4 SEZNAMY

Seznam grafů

GRAF 1 Srovnání výsledků PISA 2018 s národním šetřením ČŠI z roku 2017.....	790
GRAF 2 Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) ve vztahu k disciplíně v hodinách a podílu sociálně znevýhodněných žáků ve škole*	792
GRAF 3 Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) ve vztahu k absenci ve výuce	794
GRAF 4 Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle vnímané míry adaptability výuky ze strany učitele.....	796
GRAF 5 Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle míry vnímané stimulace zapojení žáků do výuky ze strany učitele	798
GRAF 6 Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle míry pocíťovaného vedení výuky učitelem.....	798
GRAF 7 Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle délky pedagogické praxe	801
GRAF 8 Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle druhu školy	801
GRAF 9 Podíly učitelů uvádějících provádění následujících činností ve výuce vybrané třídy podle sebedůvěry (pouze odpovědi „často“ a „vždy“).....	802
GRAF 10 Podíly učitelů dle toho, jak často ve výuce používají uvedené způsoby hodnocení žáků, tříděno dle sebedůvěry učitele ve vedení výuky (pouze sloučené odpovědi „často“ a „vždy“).....	803
GRAF 11 Průměr indexu vnímané užitečnosti (efektivity) profesního rozvoje dle jednotlivých třídících faktorů	804

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1 Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) v krajském členění	791
OBRÁZEK 2 Vybrané faktory ovlivňující výsledky žáků podle PISA 2018*	792
OBRÁZEK 3 Podíl žáků v krajském členění, kteří udávají, že byli jednou či dvakrát celý den za školou	793
OBRÁZEK 4 Zájem učitele (TEACHINT)	794
OBRÁZEK 5 Zájem učitele o výuku – faktor ovlivňující výsledky žáků*	795
OBRÁZEK 6 Přizpůsobení výuky učitelem (ADAPTIVITY)	795
OBRÁZEK 7 Podpora učitele (TEACHSUP).....	796
OBRÁZEK 8 Vnímání podpory ze strany učitele – faktor ovlivňující výsledky žáků.....	797
OBRÁZEK 9 Stimulace zapojení do výuky (STIMREAD)	797

Seznam schémat

SCHÉMA 1 Faktory ovlivňující ESCS.....	791
SCHÉMA 2 Well-being žáka, disciplína ve třídě, vnímání učitele – vícerozměrný Gaussův grafický model (úroveň žáka)	799

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA PISA 2018

Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



2020/2021

**Růstové nastavení mysli žáků
a jeho vliv na výsledky vzdělávání**

Sekundární analýza PISA 2018

OBSAH

1	ÚVOD.....	818
1.1	VÝCHODISKA	818
1.2	METODOLOGIE.....	819
2	NASTAVENÍ MYSLI ČESKÝCH ŽÁKŮ	822
2.1	SOUVISLOST RŮSTOVÉHO MYŠLENÍ S ÚROVNÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ	823
2.2	RŮSTOVÉ MYŠLENÍ A POSTOJE ŽÁKŮ K UČENÍ	824
2.3	POSTOJE ŽÁKŮ K UČENÍ V RŮZNÝCH DRUZÍCH A TYPECH ŠKOL.....	827
2.4	RŮSTOVÉ MYŠLENÍ A WELL-BEING ŽÁKŮ	828
2.5	ROLE UČITELŮ V ROZVÍJENÍ RŮSTOVÉHO MYŠLENÍ ŽÁKŮ	830
3	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	834

1

Úvod

1 ÚVOD

Již řadu let se Česká republika pravidelně zapojuje do mezinárodních šetření výsledků žáků, která poskytují důležitou externí zpětnou vazbu o výkonnosti české vzdělávací soustavy v mezinárodním srovnání. Jedním z nejdůležitějších šetření je šetření PISA (Programme for International Student Assessment), které každé tři roky sleduje úroveň patnáctiletých žáků ve čtenářských, matematických a přírodovědných dovednostech. Za přípravu, realizaci a vyhodnocení mezinárodních šetření v České republice odpovídá Česká školní inspekce, která příslušná zjištění vždy důsledně analyzuje a v rámci různě zaměřených sekundárních analýz se snaží identifikovat faktory a proměnné, které průběh vzdělávání i vzdělávací výsledky žáků ovlivňují.¹

Poslední cyklus šetření PISA byl realizován v roce 2018 a výsledky Česká školní inspekce představila prostřednictvím národní zprávy na konci roku 2019 (-zde-). První sekundární analýzu výsledků PISA 2018 Česká školní inspekce zpracovala a zveřejnila v únoru 2021 a tato analýza se zaměřovala na problematiku materiálních podmínek pro výuku žáků a na připravenost učitelů využívat informační a komunikační technologie při distanční výuce (-zde-). Další sekundární analýzu se zaměřením na výsledky žáků v PISA 2018 ve vztahu k rodinnému zázemí žáků, well-beingu, třídnímu klimatu, používání ICT a vnímání role učitele Česká školní inspekce zveřejnila na konci dubna 2021 (-zde-).

Nyní se Česká školní inspekce zaměřila na výsledky českých žáků v kontextu teorie **nastavení mysli**². Toto téma bylo na datech z mezinárodního šetření velkého rozsahu, jakým je PISA, podrobněji analyzováno vůbec poprvé, přičemž mezinárodní výsledky byly publikovány Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) ve spolupráci s nadací Yidan Prize na jaře 2021 ve zprávě s názvem *Sky's the Limit: Growth mindset, students, and schools in PISA* (-zde-). Publikace přináší řadu zajímavých zjištění upozorňujících na souvislost nastavení mysli se vzdělávacími výsledky žáků a Česká školní inspekce proto považuje za důležité, aby toto téma nebylo akcentováno pouze na mezinárodní úrovni, ale také na úrovni národní, s ohledem na specifika českého vzdělávacího systému.

V předkládané sekundární analýze tak Česká školní inspekce ilustruje, do jaké míry u českých žáků převažuje **růstové myšlení**³ a zda žáci s růstovým myšlením dosahují lepších výsledků ve čtenářských dovednostech ve srovnání s jejich vrstevníky s tzv. **fixním způsobem uvažování**⁴. Blíže se analýza zaměřuje také na socio-emoční charakteristiky žáků, které odrážejí způsob jejich uvažování a mohou být prediktory dobrých vzdělávacích výsledků (např. motivace, sebedůvěra, strach z neúspěchu, vzdělávací cíle, vnímaná hodnota školy), a pokusí se odpovědět i na otázku, zda žáci s růstovým myšlením pociťují vyšší míru celkové spokojenosti (tzv. well-being) a jaká je role učitelů v procesu posilování růstového myšlení u žáků.

1.1 Východiska

Růstové myšlení představuje koncept rozvíjený v posledních několika dekadách na poli psychologických a pedagogických věd. V ucelené podobě byl koncept představen americkou psycholožkou Carol S. Dweckovou, která ve své knize *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál*⁵ představuje, jaké dopady může mít právě nastavení mysli na učení žáků a studentů. Výchozí otázkou, kterou si Carol S. Dwecková klade, je, proč se některým lidem daří rozvíjet svůj potenciál lépe než jiným. Odpověď nachází ve způsobu, jakým lidé nahlíží na své základní vlastnosti a na svoji schopnost tyto vlastnosti aktivně rozvíjet a kultivovat. Za tímto účelem Carol S. Dwecková zavádí pojmy růstové a fixní myšlení. Lidé disponující **růstovým myšlením** jsou přesvědčeni, že s vynaložením dostatečného úsilí a vytrvalosti

¹ Veškeré analytické výstupy jsou k dispozici na www.csicr.cz.

² V orig. *Mindset*. V dokumentu je volně používán český překlad *nastavení mysli, způsob myšlení či způsob uvažování*.

³ V orig. *Growth Mindset*. V dokumentu je volně používán český překlad *růstové myšlení*.

⁴ V orig. *Fixed Mindset*. V dokumentu je volně používán český překlad *fixní způsob uvažování* nebo také *fixní myšlení*.

⁵ DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál*. Vydání první. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2015. 303 stran. ISBN 9788087270752.

může **každý jedinec cíleně zlepšovat svoje dovednosti, rozvíjet svůj talent a zvyšovat svůj potenciál**. Lidé s **fixním myšlením** naopak považují **základní vlastnosti jedince za vrozené a jednou provždy dané**⁶.

Převaha růstového nebo naopak fixního uvažování do značné míry určuje, jak žáci přistupují ke svému vzdělávání a k rozvoji své osobnosti. Pokud žák věří, že disponuje určitou mírou schopností a dovedností, které jsou mu dané a geneticky předurčené (a tím pádem limitované), bude obtížněji nalézat motivaci pro vytrvalé učení, zejména ve chvíli, kdy narazí na překážky. V centru jeho úsilí bude převládat snaha přesvědčit okolí o svých stávajících dovednostech, které se bude snažit demonstrovat na úkolech, v nichž si bude jistý (bude volit spíše snadnější úkoly). Protože jeho další učení bude limitováno strachem chybovat, nebude se pouštět do obtížných úkolů, nebude přijímat nové výzvy a riskovat případný neúspěch. Strach ze selhání, které by mohlo poukázat na jeho nedostatečné schopnosti, je doprovázen limitovanou motivovaností k učení, neboť je přesvědčen, že nemá smysl snažit se zlepšit něco, co je nám dané.

Žáci s růstovým myšlením oproti tomu **aktivně usilují** o svůj **osobní růst** tím, že **vyhledávají příležitosti zlepšovat se, nebojí se výzev a obtížných situací**. Narazí-li na překážku, mají **tendenci vytrvat a chyby považují nikoliv za projev selhání, ale spíše za prostředek k sebezdokonalování**. Zatímco žáci s fixním uvažováním obtížně přijímají kritiku druhých, žáci s růstovým myšlením využívají negativní zpětnou vazbu konstruktivně a dokážou se z ní učit. Výsledky empirických studií v oblasti pedagogických a psychologických věd ukazují, že **žáci s převahou růstového myšlení dosahují lepších vzdělávacích výsledků**.

Tematická zpráva OECD *Sky's the limit: Growth mindset, student, and schools in PISA* vychází v roce 2021 v době, kdy dlouhodobý zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách napříč celým světem v důsledku pandemie nemoci covid-19 poukázal na důležitost samotného procesu učení pro vzdělávací výsledky žáků. Zatímco distanční výuka tak může představovat obohacující zkušenost pro žáky, kteří si dokážou nastavovat vzdělávací cíle, vytvářet vlastní učební strategie a monitorovat vlastní pokrok, negativní dopad může mít naopak na ty žáky, kteří se ve svém učení raději nechávají vést druhými.

1.2 Metodologie

Mezinárodní šetření PISA již od svého založení v roce 2000 mapuje názory a postoje žáků, kteří se účastní testů zjišťujících úroveň matematických, čtenářských a přírodovědných dovedností⁷. V roce 2018 byla ze strany Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), pod kterou šetření spadá, do žákovského dotazníku poprvé zařazena položka zjišťující převahu růstového či fixního uvažování žáků. Konkrétně žáci uváděli, nakolik souhlasí nebo nesouhlasí s tvrzením: „*Tvoje inteligence⁸ je něco, co na sobě nemůžeš příliš změnit.*“⁹

V České republice bylo šetření PISA 2018 provedeno na reprezentativním vzorku přibližně 7 000 patnáctiletých žáků ze 330 škol na úrovni nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání. Jednalo se o základní školy, víceletá gymnázia, čtyřletá gymnázia, střední odborné školy s maturitou a střední odborné školy bez maturity. Prezentované výsledky jsou založeny na sekundární analýze dat z tohoto šetření, s využitím deskriptivních statistických metod s tříděním prvního a druhého stupně. Konstrukce vzorku umožňuje srovnání žáků z jednotlivých druhů a typů škol uvedených výše.

⁶ Uvažujeme-li duševní schopnosti jedince, hovoří C. Dwecková o tzv. inteligenčním nastavení mysli, které je odrazem toho, jak lidé nahlízejí na svou inteligenci. Pokud se nastavení mysli týká konkrétních vlastností člověka, pak lze hovořit o tzv. osobnostním nastavení mysli.

⁷ Česká republika se šetření PISA účastní pravidelně od jeho prvního cyklu v roce 2000.

⁸ Samozřejmě je třeba vnímat limity, které s sebou nese užitý pojem *inteligence*, zejména z pohledu možností, jak tento pojem budou různí lidé interpretovat. Obsahově však v sobě pojem *inteligence* použitý v rámci příslušné dotazníkové položky nese širší významový okruh témat spojených se schopnostmi, které lze za určitých okolností rozvíjet.

⁹ Nesouhlas s uvedeným výrokem je považován za projev růstového myšlení, neboť předpokládá, že víra žáka v možnost změnit svou inteligenci jej povede ke snaze ji skutečně změnit. Nastavení mysli je třeba nahlížet nikoli jako vlastnost jedince, ale spíše jako dynamický proces, který v sobě kombinuje růstové a fixní myšlení a neustále se vyvíjí. Žáci, kteří s uvedeným výrokem nesouhlasili, s větší pravděpodobností disponují silnějším růstovým myšlením než žáci, kteří s výrokem souhlasili. V rámci zjednodušení v této sekundární analýze hovoříme o žácích, kteří s výrokem nesouhlasili, jako o žácích s růstovým myšlením (resp. o žácích s převahou růstového myšlení) a o žácích, kteří s výrokem souhlasili, jako o žácích s fixním myšlením (resp. o žácích s převahou fixního myšlení).

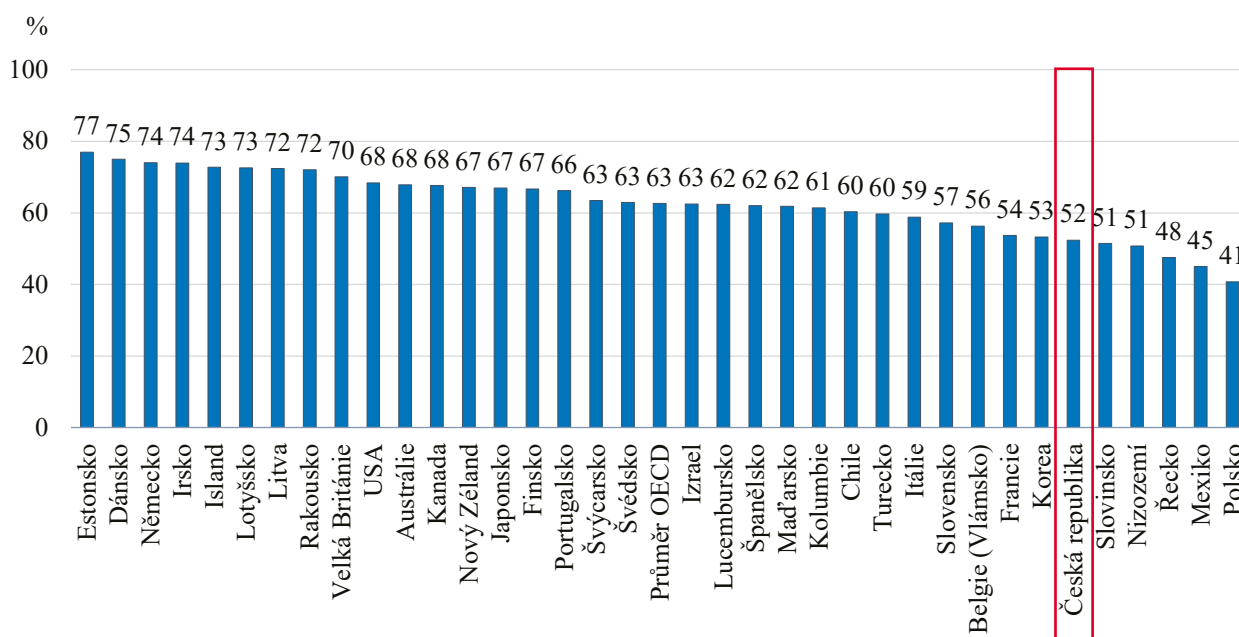
A large, hollow outline of the number '2' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: one on the left and one on the right, both extending from the left and right edges of the page towards the number.

Nastavení mysli českých žáků

2 NASTAVENÍ MYSLI ČESKÝCH ŽÁKŮ

V zemích OECD průměrně 63 % žáků nesouhlasilo¹⁰ s výrokem „tvoje inteligence je něco, co na sobě nemůžeš příliš změnit“, a lze tedy předpokládat, že u těchto žáků převažuje růstové myšlení nad myšlením fixním. Mezi jednotlivými zeměmi existují nicméně značné rozdíly. Nevyšší podíl žáků, kteří nesouhlasili s uvedeným výrokem, byl zjištěn v Estonsku, Dánsku, Německu a Irsku (přibližně tři čtvrtiny) a ve třech zemích OECD nedosahuje podíl žáků s růstovým nastavením mysli ani jedné poloviny (Polsko, Řecko, Mexiko). Česká republika se řadí k zemím, kde je podíl žáků s předpokládanou převahou růstového myšlení relativně nízký (to bylo zjištěno přibližně u poloviny z nich, viz obrázek 1).

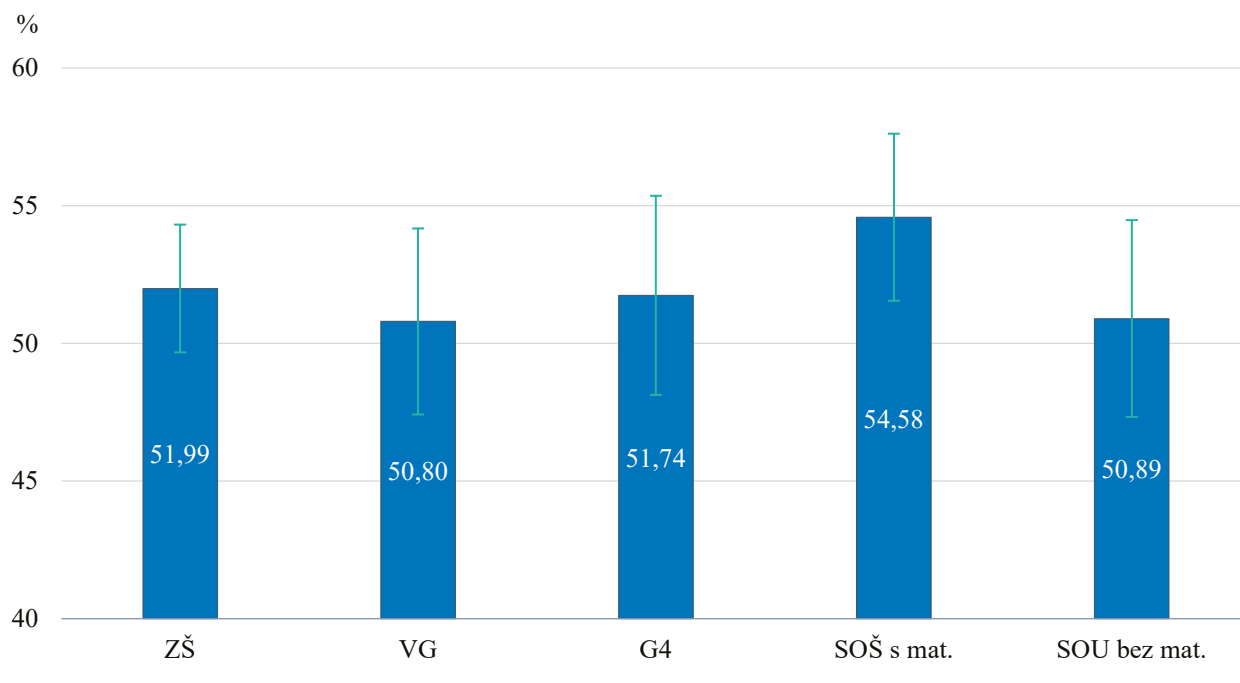
OBRAZEK 1 | Podíl žáků, kteří nesouhlasili s výrokem „tvoje inteligence je něco, co na sobě nemůžeš příliš změnit“, v zemích OECD



Převaha růstového myšlení je v České republice, stejně jako v dalších 39 zemích zapojených do šetření PISA 2018, o něco běžnější u dívek než u chlapců, kdy rozdíl činí přibližně tři procentní body (p. b.) v České republice i v průměru OECD. Při pohledu na jednotlivé druhy/typy škol, které navštěvují čeští patnáctiletí žáci, se ukazuje, že o něco vyšší podíl žáků s růstovým myšlením navštěvuje maturitní obory středních škol (55 %). Rozdíly je však třeba interpretovat opatrně s ohledem na výběrovou chybu¹¹ (obrázek 2).

¹⁰ Zahrnuje kategorie *rozhodně nesouhlasím* a *nesouhlasím*.

¹¹ Graf je doplněn o intervaly spolehlivosti (95 %), které udávají horní a dolní hranici hodnot, mezi nimiž se s pravděpodobností 95 % nachází průměr dané populace.

OBRÁZEK 2 | Podíl žáků, kteří nesouhlasili s výrokem „tvoje inteligence je něco, co na sobě nemůžeš příliš změnit“, podle druhu/typu školy

V průměru zemí OECD disponují růstovým myšlením ve větší míře socioekonomicky zvýhodnění¹² žáci (68 %) v porovnání se žáky znevýhodněnými (56 %). V České republice, stejně jako např. v Německu či Švýcarsku, nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi těmito skupinami.

2.1 Souvislost růstového myšlení s úrovní čtenářských dovedností

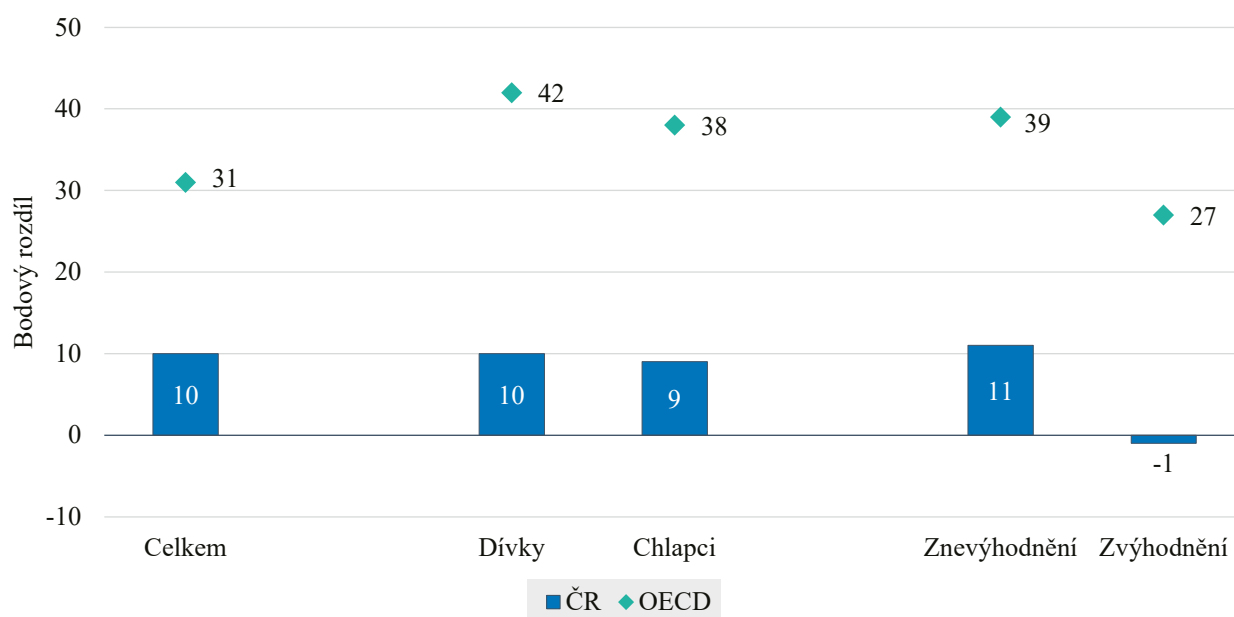
Žáci s růstovým myšlením dosáhli lepšího průměrného výsledku v testu čtenářských dovedností než žáci s fixním myšlením. V zemích OECD, po zohlednění socioekonomického profilu žáků a škol, získali žáci s růstovým myšlením v průměru o 31 bodů lepší výsledek¹³ než žáci s převahou fixního uvažování. V České republice činil tento rozdíl 10 bodů¹⁴.

Vazba mezi růstovým myšlením a výsledkem ve čtenářských dovednostech byla obecně **silnější** mezi **socioekonomicky znevýhodněnými žáky** než mezi zvýhodněnými žáky, což se potvrdilo také v případě českých žáků. Zatímco ve skupině zvýhodněných žáků v České republice nebyly zjištěny rozdíly v úrovni čtenářských dovedností v souvislosti s nastavením mysli žáků, znevýhodnění žáci s růstovým myšlením dosáhli průměrně o 10 bodů lepšího výsledku v testu. V průměru OECD činil tento rozdíl dokonce 39 bodů.

¹² Socioekonomicky znevýhodněný (zvýhodněný) žák je takový, jehož socioekonomický profil je v dolní (horní) čtvrtině indexu PISA ekonomického, sociálního a kulturního statusu PISA (ESCS) všech žáků v příslušné zemi/ekonomice.

¹³ Průměrný bodový rozdíl v přírodovědných dovednostech činil 27 bodů a v matematických dovednostech 23 bodů.

¹⁴ Signifikantní rozdíl byl v České republice zjištěn rovněž v oblasti přírodovědných dovedností (8 bodů) a nevýznamný rozdíl se ukázal ve výsledcích z testu matematických dovedností (5 bodů).

OBRÁZEK 3 | Nárůst bodového výsledku z testu čtenářských dovedností u žáků s růstovým myšlením dle pohlaví a socioekonomického zázemí

Po zohlednění socioekonomického profilu školy a žáka

V souladu s předešlými šetřeními výsledky PISA 2018 potvrzují, že **růstové myšlení souvisí s lepšími vzdělávacími výsledky žáků**, a to zejména ve skupině znevýhodněných žáků. Protože se však vyskytuje ve větší míře mezi zvýhodněnými žáky, **může být růstové myšlení faktorem, který zvýrazňuje socioekonomické rozdíly** v úspěšnosti žáků. Šetření realizovaná v České republice dlouhodobě poukazují na silnou závislost vzdělávacích výsledků žáků na jejich domácím zázemí, přičemž tato závislost je jedna z nejvyšších ze zemí OECD. Jsou to výhradně žáci ze znevýhodněného prostředí, kteří dosahují nejslabších výsledků, a naopak žáci z podnětného a ekonomicky dobře situovaného prostředí, kteří mají výsledky nejlepší.¹⁵

Školy a učitelé by mohli pomoci s posilováním spravedlnosti ve vzdělávání, pokud by našli způsoby, jak **přesvědčit** všechny žáky, nejen ty zvýhodněné a vysoce výkonné, **aby věřili, že s dostatkem úsilí mohou rozvíjet své schopnosti a zlepšit své vzdělávací výsledky** (např. pomocí využívání gradovaných úloh či formativního hodnocení).

2.2 Růstové myšlení a postoje žáků k učení

Dwecková a Yeager ve svých studiích poukazují na skutečnost, že žáci s růstovým myšlením jsou odolnější, využívají inovativní strategie učení a jsou také více motivovaní.¹⁶ Dotazníkové šetření PISA obsahovalo řadu dalších otázek, které odrážejí nastavení mysli žáků a které mohou být prediktory dobrých vzdělávacích výsledků. V této části bude věnována pozornost tématům **motivace** a **sebedůvěry**, bude sledována **obava žáků z neúspěchu**, jejich **vzdělávací cíle** a také **vnímaná hodnota školy**.

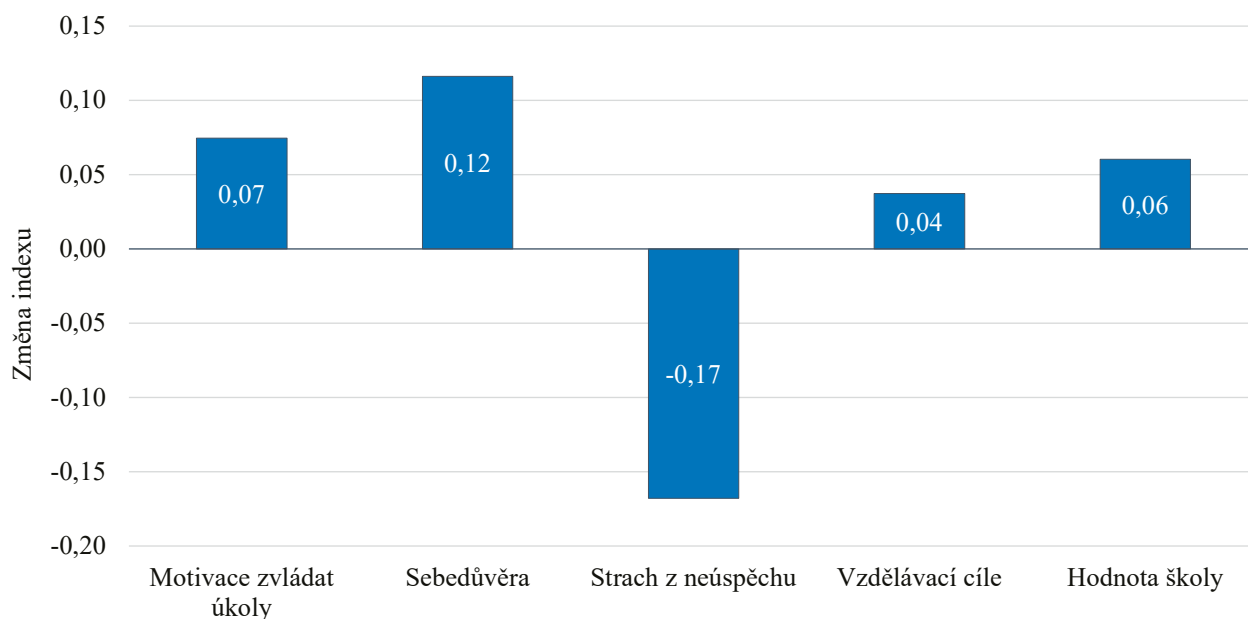
¹⁵ Z dat České školní inspekce vyplývá, že učitelé, kteří vzdělávají žáky z méně podnětného prostředí, mají tendenci snižovat nároky, které jsou na žáky kladeny. Národní zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol z roku 2017 např. ukázalo, že v některých školách ani jeden testovaný žák nedosáhl minimální hranice úspěšnosti (testologicky stanovena na 60 %), a nedosáhl tak očekávaných výstupů dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

¹⁶ Výsledky citovány v publikaci *Sky's the Limit* (OECD 2021).

Pro účely analýz nepracujeme s odpověďmi žáků na konkrétní položky dotazníku, nýbrž s indexy, které byly odvozeny z odpovědí žáků na položky sledující daný jev.¹⁷

Výsledky regresní analýzy dat z šetření PISA 2018 potvrdily napříč zeměmi OECD, že **žáci s růstovým myšlením** jsou více **motivovaní** ke zvládnání úkolů, mají **vyšší sebedůvěru**, stanovují si **ambicióznější vzdělávací cíle** a **škola** má pro ně **vyšší hodnotu**. Zároveň u nich můžeme v **nižší míře** pozorovat **obavy ze selhání**, což je v procesu učení velmi důležité, neboť žáci, kteří nepocítují obavy ze selhání, se nebojí výzev, nebojí se zkoušet něco nového, riskovat či dělat chyby. Uvedené vztahy platí také pro české žáky, pouze s výjimkou vzdělávacích cílů, kde se významná souvislost s růstovým myšlením nepotvrdila (obrázek 4).

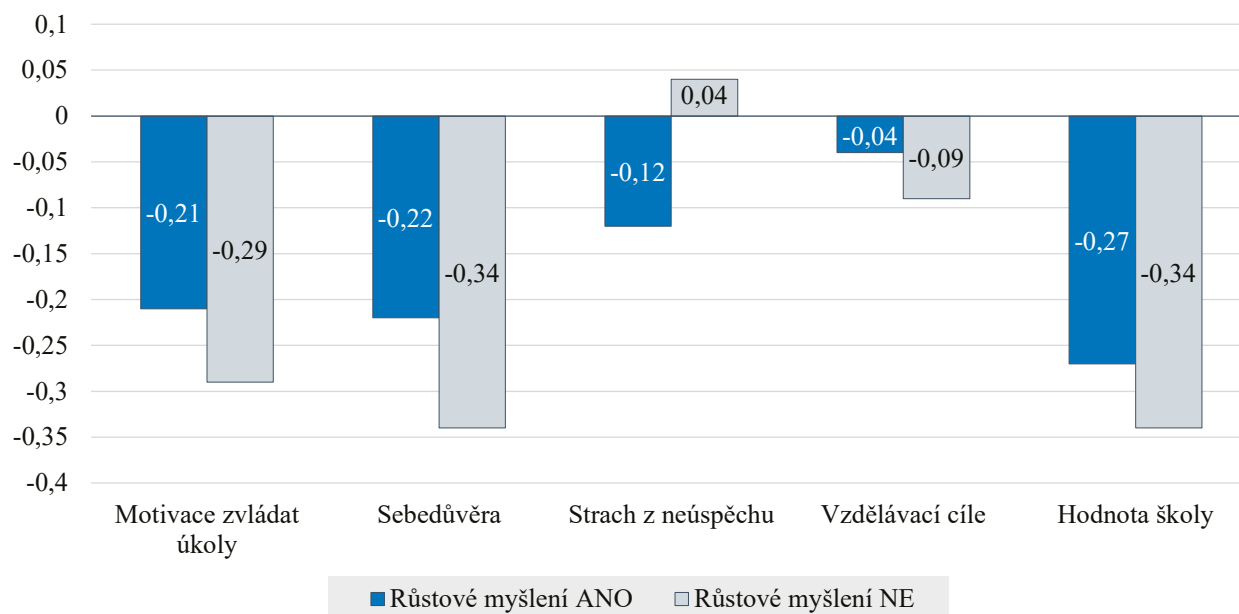
OBRAZEK 4 | Rozdíl v hodnotě indexů mezi žáky s růstovým myšlením a bez něj (ČR)



Obrázek 5 zobrazuje absolutní hodnoty indexů uvedených výše. Můžeme si všimnout, že s výjimkou jedné hodnoty nabývají indexy záporné hodnoty, a lze tedy říct, že **čeští žáci** obecně **disponují nižší motivací, sebedůvěrou a méně ambiciózními vzdělávacími cíli** než jejich vrstevníci ze zemí OECD, a také **hodnota, kterou připisují škole, je v mezinárodním srovnání podprůměrná**.

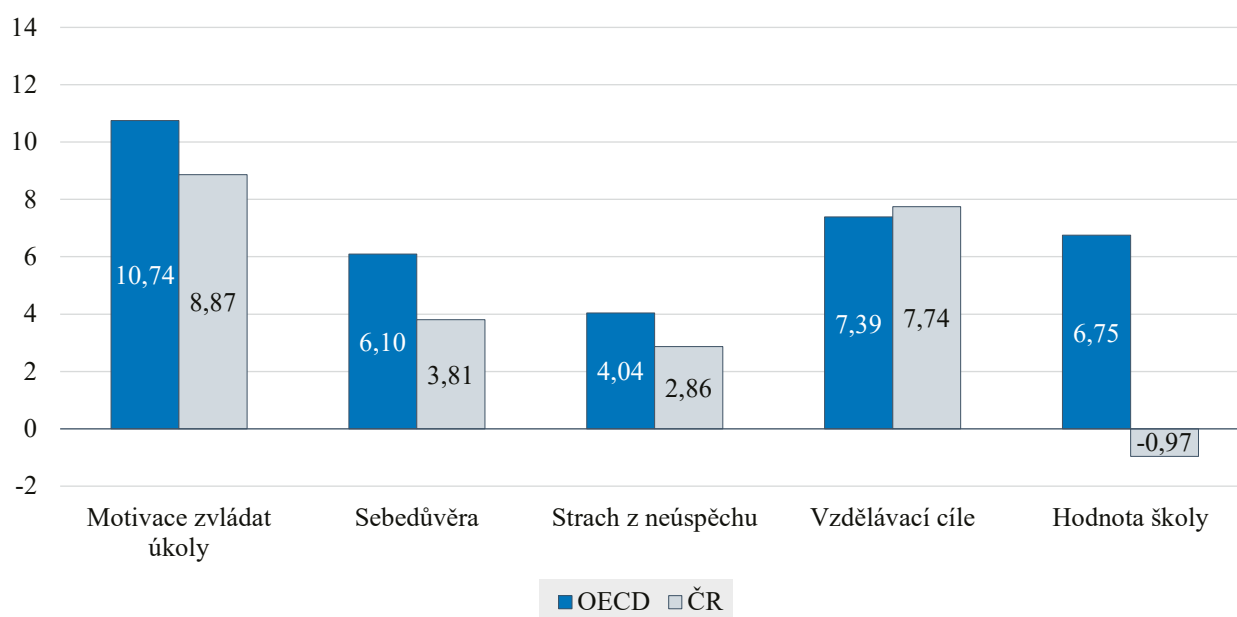
¹⁷ **Motivace zvládat úkoly:** uspokojuje mě, když do své práce dám maximum; jakmile nějaký úkol začnu, vytrvám, dokud není hotový; některé věci dělám rád/a i proto, že se při nich zlepším oproti svému předchozímu výkonu; když mi něco nejde, snažím se to spíše usilovně zvládnout, než abych přešel/přešla k něčemu jinému, co by mi mohlo jít. **Sebedůvěra žáků:** většinou si nějak poradím; jsem hrdý/hrdá na to, co jsem dokázal/a; dokážu zvládat mnoho věcí najednou; víra v sebe sama mi pomáhá zvládnout těžká období; když jsem v obtížné situaci, obvykle najdu způsob, jak si s ní poradit. **Strach z neúspěchu:** když se mi nedaří, dělám si starosti, co si o mně myslí ostatní; když se mi nedaří, bojím se, že možná nemám dost talentu; když se mi nedaří, začínám pochybovat o svých plánech do budoucna. **Vzdělávací cíle:** mým cílem je naučit se toho co nejvíc; mým cílem je dokonale zvládnout učivo probírané v hodinách; mým cílem je co nejlépe pochopit probírané učivo. **Hodnota školy:** když se budu ve škole hodně snažit, pomůže mi to najít si dobrou práci; když se budu ve škole hodně snažit, pomůže mi to dostat se na dobrou vysokou školu; je důležité se ve škole hodně snažit.

Mezinárodní průměr indexů (průměr zemí OECD) byl stanoven na hodnotu 0. Pozitivní hodnoty indexu značí nadprůměrný výsledek a negativní hodnoty indexu podprůměrný výsledek ve srovnání s průměrem OECD.

OBRÁZEK 5 | Nastavení mysli a postoje k učení žáků v ČR (hodnoty vybraných indexů u žáků s růstovým myšlením a bez něj v České republice)

Data z šetření PISA ukazují, že žáci s **vyšší motivací, sebedůvěrou**, s vyššími **vzdělávacími cíli** a vyšší **vnímanou hodnotou školy** dosahují **lepších vzdělávacích výsledků**. Následující graf znázorňuje, jak se hodnoty uvedených indexů promítají do výsledku v testu sledujícím čtenářské dovednosti. Jinými slovy ukazuje, o kolik bodů se zvýší průměrný výsledek žáků v testu čtenářských dovedností při zvýšení hodnoty indexu o 1.

Nárůst bodového výsledku je v případě českých žáků statisticky významný u všech sledovaných položek, s výjimkou hodnoty školy vnímané ze strany žáků (obrázek 6). Z uvedených hodnot je patrné, že žáci s vyšší motivací zvládat úkoly (tj. žáci vytrvalejší, dávající do své práce maximum) dosahují průměrně o 8,9 bodu lepšího výsledku v testu čtenářských dovedností. Podobný nárůst byl zjištěn mezi žáky s vyššími vzdělávacími cíli, kteří se snaží co nejlépe porozumět probíranému učivu a osvojit si jej. Nižší, ale přesto statisticky významný rozdíl se projevil také u žáků s vyšší sebedůvěrou a u žáků s vyšší mírou strachu z neúspěchu. V tomto případě je zjištěný výsledek v rozporu s předpokladem teorie nastavení mysli, neboť podle ní by lepších výsledků měli dosahovat žáci s menším strachem ze selhání. Vysvětlení může spočívat v tom, že žáci s převahou růstového myšlení dokážou lépe eliminovat negativní pocity související s obavami ze selhání, čímž zabraňují „neproduktivnímu“ strachu ovlivnit jejich vzdělávací výsledky.

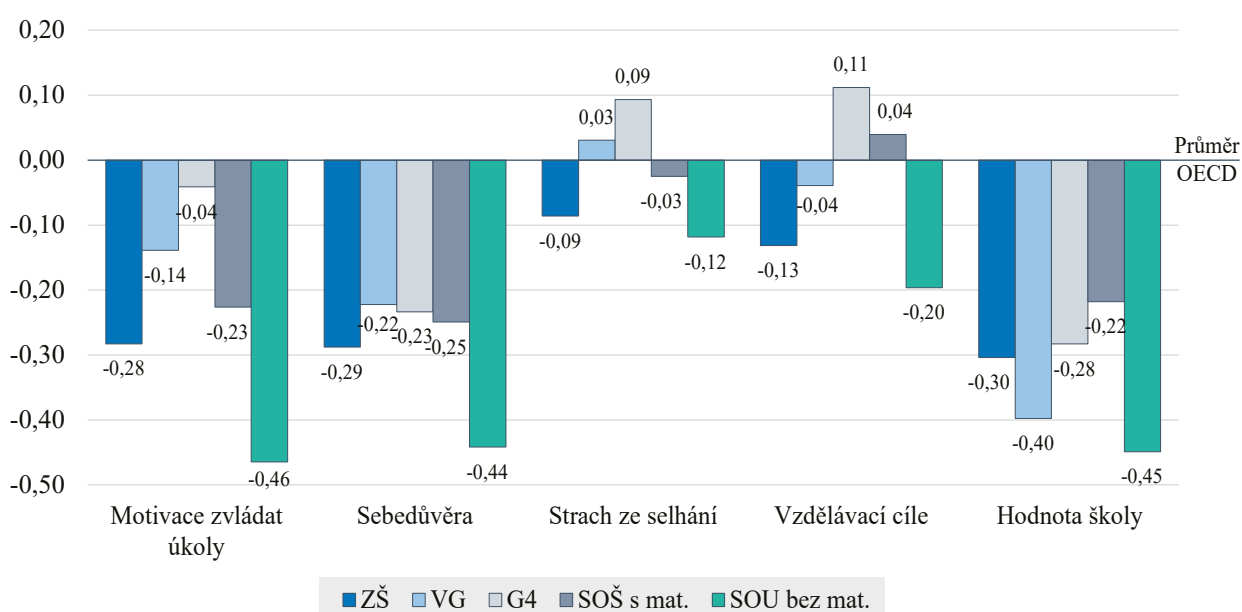
OBRÁZEK 6 | Růstové myšlení a výsledek v testu čtenářských dovedností (bodový rozdíl ve výsledku v testu čtenářských dovedností při zvýšení hodnoty uvedených indexů o 1)*

* V regresním modelu jsou kontrolovány následující proměnné: pohlaví, socioekonomický status žáka a školy

2.3 Postoje žáků k učení v různých druzích a typech škol

Pozitivní souvislost růstového myšlení a postojů žáků k učení byl demonstrován výše, stejně jako doklad, že tyto postoje mohou být prediktorem lepších vzdělávacích výsledků žáků. V této kapitole se pokusíme odpovědět na otázku, zda existují rozdíly v motivaci, sebedůvěře a dalších nekognitivních charakteristikách mezi žáky nacházejícími se v různých druzích či typech škol.

Převážně záporné hodnoty indexů v České republice (obrázek 7) značí podprůměrné hodnoty uvedených indexů ve srovnání s průměrem zemí OECD.

OBRÁZEK 7 | Postoje žáků k učení podle druhu/typu školy

Z výsledků je patrné, že rozdíly v postojích žáků k učení lze pozorovat již na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání, což může být dáno silnějším důrazem na studijní úspěch na víceletých gymnáziích, ale i tím, jací žáci do tohoto vzdělávacího proudu nastupují. Žáci **víceletých gymnázií** jsou **motivovanější** zvládat úkoly (dávat do své práce maximum, vytrvat ve zvládnání úkolů, snažit se zlepšit svůj výkon), více **věří** ve **vlastní schopnosti** a kladou si **vyšší vzdělávací cíle** než jejich vrstevníci ze základních škol. Můžeme u nich nicméně pozorovat ve vyšší míře obavy ze selhání, přičemž hodnota tohoto faktoru je stejně jako na čtyřletých gymnáziích ve srovnání se zeměmi OECD nadprůměrná.

Na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání jsou rozdíly nejvíce patrné mezi žáky středních škol a čtyřletých gymnázií a žáky středních odborných učilišť. Nematuritní obory středních škol si často volí žáci s obecně slabšími vzdělávacími výsledky a nižšími vzdělanostními aspiracemi souvisejícími mnohdy s nižší podporou ze strany rodičů, často se jedná o poslední vzdělávací volbu žáků při přechodu ze základní na střední školu. Nízká motivovanost žáků, jejich sebedůvěra či připisovaná hodnota školy v nematuritních oborech může být posilována obecně nízkou prestiží těchto oborů v porovnání s jinými vzdělávacími drahami (k tomu více např. Korbel, Münich 2021).¹⁸

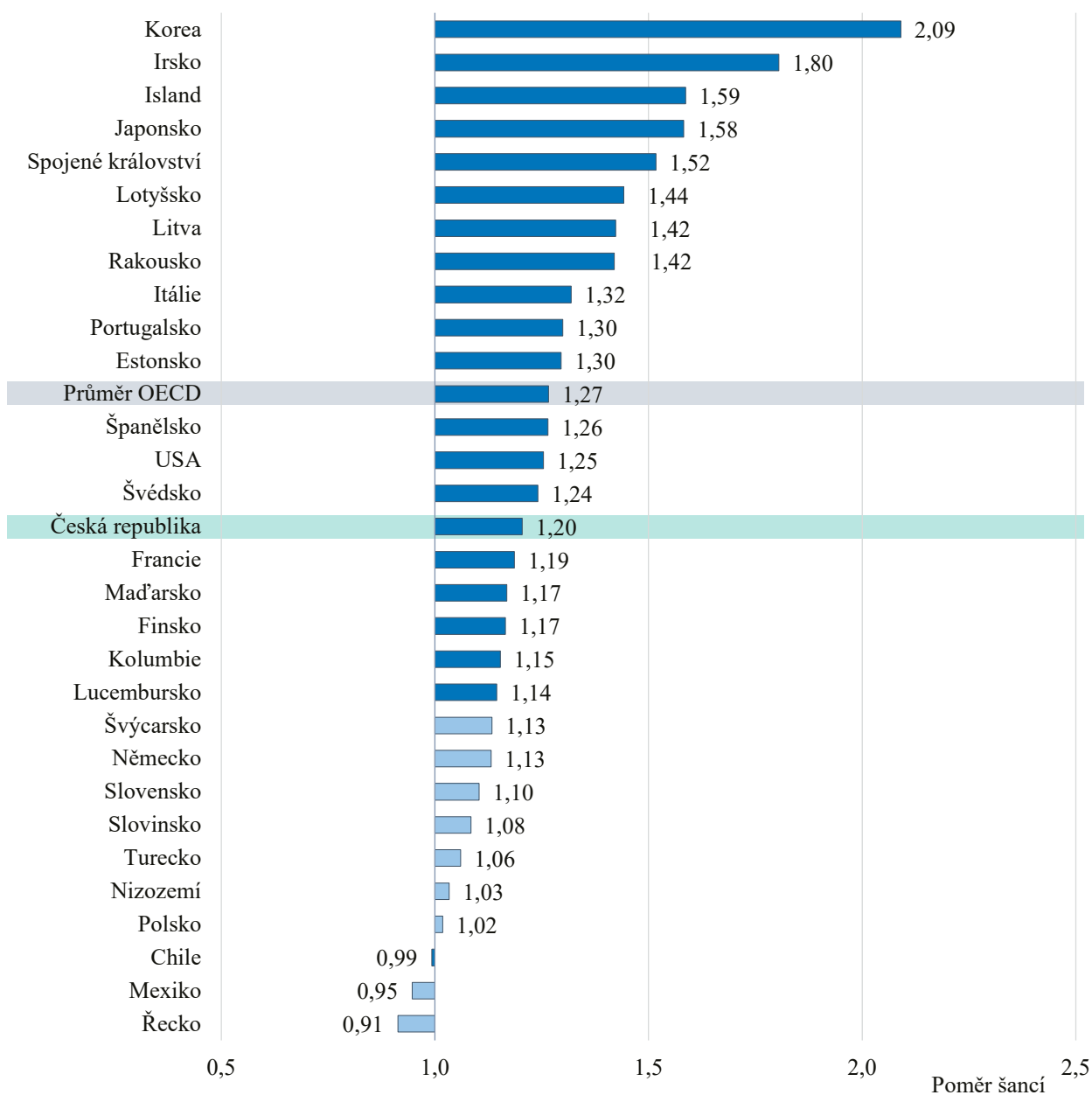
2.4 Růstové myšlení a well-being žáků

Well-being žáků je v šetření PISA chápán jako vícedimenzionální konstrukt postavený na přesvědčení a pocitech žáků, že jejich život je naplňující, smysluplný a přínosný. Měření well-beingu se zaměřuje na oblast životní spokojenosti (hodnocení života jako celku a subjektivně vnímaný smysl života)¹⁹ a na pocity žáků.²⁰

¹⁸ Václav Korbel, Daniel Münich: *Společenský status učňovského vzdělávání v České republice: vývoj posledních 15 let a srovnání se zahraničím*. Dostupné -zde-

¹⁹ **Hodnocení života** je měřeno pomocí odpovědí žáků na otázku „*Jak moc jsi v současné době celkově spokojen/á se svým životem?*“ na škále 0–10; **smysl života** (eudaemonia) je zjišťován prostřednictvím sady položek zjišťujících míru souhlasu s výroky „*Můj život má jasný smysl nebo cíl*“, „*Nalezl/a jsem uspokojivý smysl života*“ a „*Mám jasnou představu o smyslu svého života*“.

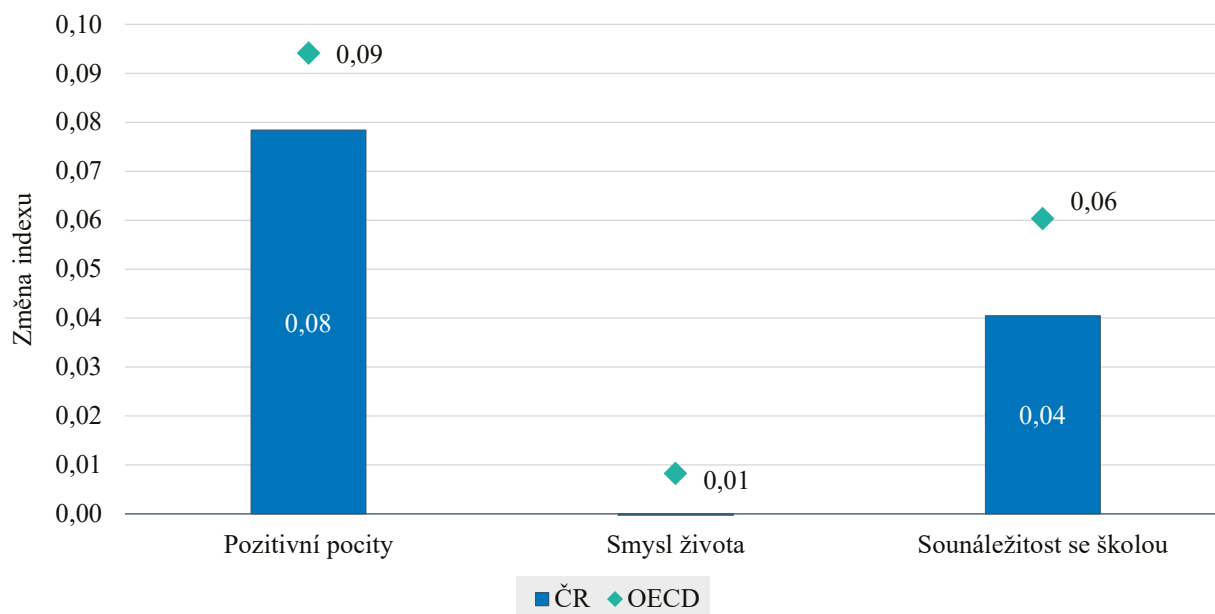
²⁰ Žáci odpovídali, jak často se cítí šťastní, vystrašení, plní života, nešťastní, hrdí, radostní, smutní, veselí či mají obavy.

OBRÁZEK 8 | Růstové myšlení a životní spokojenost (nárůst pravděpodobnosti, že žák bude spokojen se svým životem, když disponuje růstovým myšlením)

Pozn. 1: Statisticky významný rozdíl je znázorněn tmavší barvou

Pozn. 2: V regresním modelu jsou zohledňovány následující proměnné: socioekonomický status žáka a školy

Souvislost mezi růstovým myšlením a well-beingem žáků není jednoznačná. Zatímco napříč zúčastněnými zeměmi je **větší pravděpodobnost**, že žáci s převahou **růstového myšlení** budou **hodnotit** svůj **život** jako **uspokojivý** (obrázek 8), **souvislost mezi růstovým myšlením a hodnocením smyslu života nebyla zjištěna** (v průměru OECD dochází k nevýznamné změně indexu o 0,01 a v České republice index zůstává beze změny; viz obrázek 9).

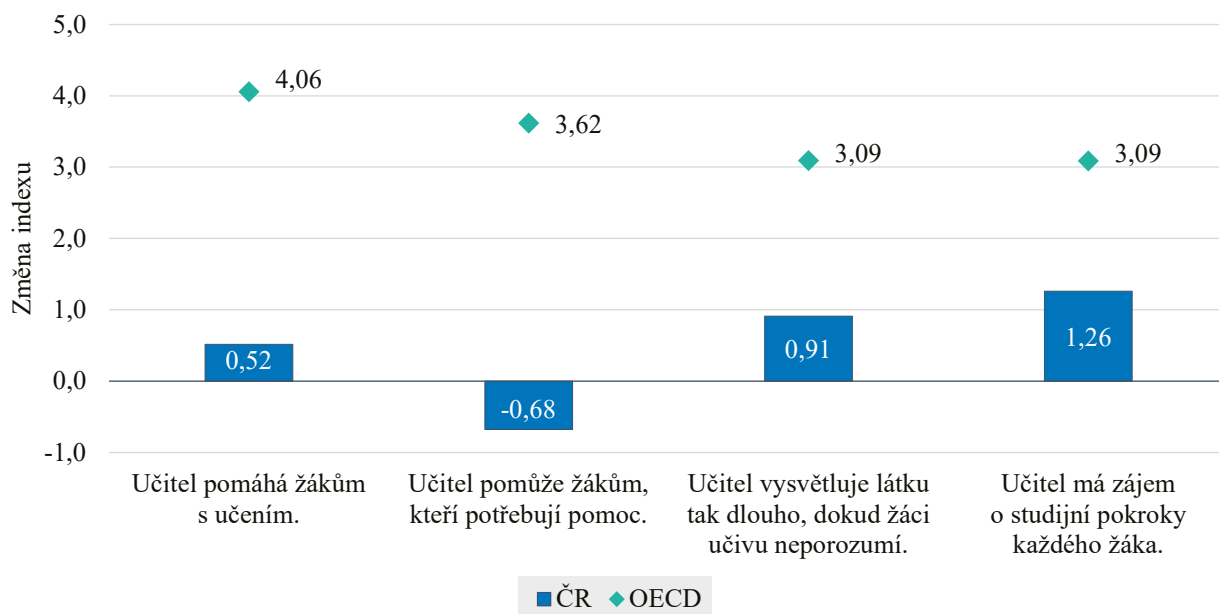
OBRÁZEK 9 | Růstové myšlení a well-being žáků v ČR a OECD (změna v hodnotě vybraných indexů u žáků s růstovým myšlením a bez něj)

Provedené analýzy **potvrdily**, že v České republice, stejně jako v průměru OECD, **existuje statisticky významný rozdíl mezi žáky s růstovým a fixním myšlením** z hlediska zažívání **pozitivních pocitů**. V průměru OECD žáci s převahou růstového myšlení rovněž pociťují silnější pocit sounáležitosti se školou než jejich vrstevníci s fixním uvažováním. V České republice se tento vztah nicméně nepotvrdil.

2.5 Role učitelů v rozvíjení růstového myšlení žáků

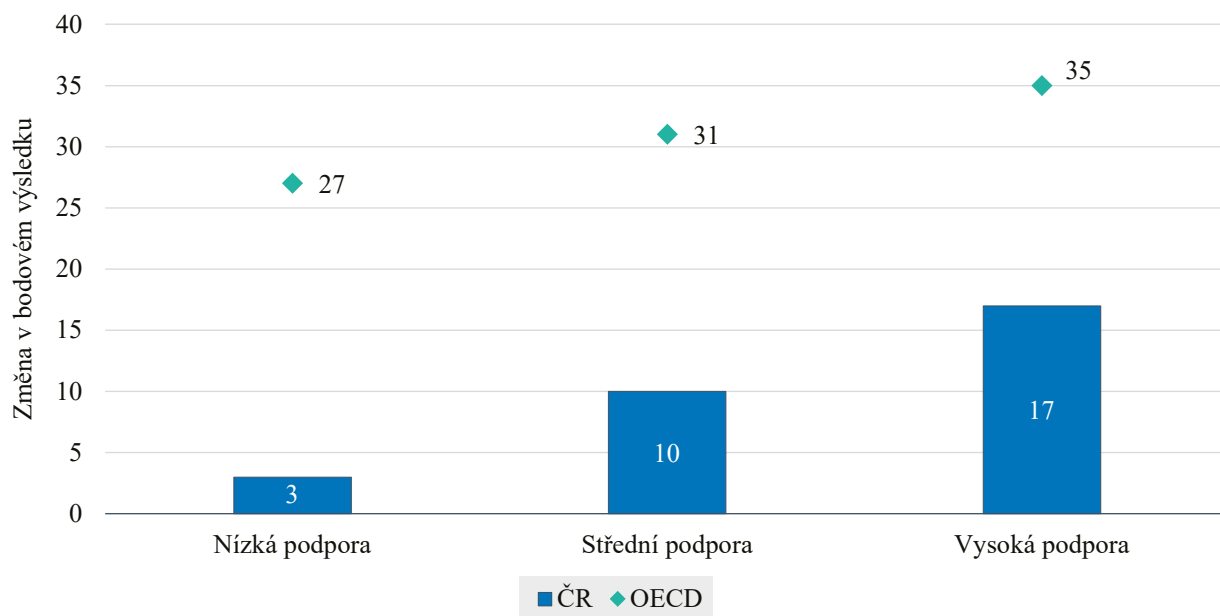
Teorie nastavení mysli se zabývá mimo jiné tím, jak zlepšit učení žáků, zvýšit jejich motivaci ke studiu a přesvědčit i ty nejslabší nebo nejvíce znevýhodněné žáky, že mohou dosahovat dobrých výsledků, pokud vynaloží potřebné úsilí. Role učitelů je v tomto bodě nezastupitelná, neboť škola představuje pro značnou část žáků jediné místo, které jim může napomoci důvěřovat ve vlastní schopnosti a posilovat ambice a vzdělanostní aspirace, pokud tuto podporu nezískávají v domácím prostředí.

Žáci se vyjadřovali k situaci v hodinách českého jazyka a literatury a z jejich odpovědí vyplývá, že žáci, kteří uvedli, že **učitel pomáhá žákům** s učením, mají průměrně o 4 p. b. vyšší pravděpodobnost, že u nich bude pozorováno růstové myšlení. Přibližně o 3 p. b. je tento podíl vyšší mezi žáky, jejichž učitel pomáhá žákům, kteří potřebují pomoci, jejichž učitel **vysvětluje látku tak dlouho**, dokud žáci učivu neporozumí, a jejichž **učitel má zájem** o studijní pokroky každého žáka (obrázek 10). Souvislost mezi podporou žáků ze strany učitele a zastoupením žáků s růstovým myšlením je nejsilnější ve Velké Británii, Finsku a Irsku. Souvislost mezi uvedenými formami podpory ze strany učitelů a zjištěným způsobem uvažování žáků v České republice není významná. Bylo by nicméně zajímavé sledovat uvedenou souvislost pro skupiny žáků s různou úrovní dovedností či v jiných předmětech, např. v hodinách matematiky, kde je podpora učitele pro pochopení a osvojení učiva klíčová.

OBRÁZEK 10 | Nastavení mysli a podpora učitelů (rozdíl v podílu žáků s růstovým myšlením podle odpovědi na uvedené otázky)

Statisticky významně vyšší podíl žáků s růstovým myšlením (přibližně o 3 p. b. v průměru OECD i v ČR) lze rovněž pozorovat tam, kde se žáci častěji setkávají s **adaptivní výukou** (učitel svůj výklad přizpůsobuje potřebám a znalostem třídy, učitel individuálně pomáhá žákům, kteří obtížně chápou nějaké téma). Žáci, kteří uvedli, že pokud většina žáků nerozumí probírané látce, pak učitel změní způsob svého výkladu, mají v průměru OECD o 0,6 p. b. vyšší šanci disponovat růstovým myšlením. V případě českých žáků je však tento rozdíl nevýznamný.

Žáci s růstovým myšlením myslí dosahují lepších vzdělávacích výsledků než jejich vrstevníci s fixním myšlením a tento rozdíl je tím větší, čím **vyšší podpory ze strany učitelů** se žákům dostává. Zatímco v České republice žáci s růstovým myšlením a nízkou podporou učitele dosahují o 3 body lepšího výsledku v testu čtenářských dovedností než jejich spolužáci s fixním myšlením, bodový rozdíl dosahuje hodnoty 10 u žáků se střední podporou učitele a 17 v případě žáků s vysokou podporou ze strany učitelů. Přestože je v České republice nárůst v kontextu zemí OECD podprůměrný, není dopad nastavení mysli a podpory učitelů na výsledky žáků zanedbatelný. Doplňme, že také v ostatních sledovaných doménách lze pozorovat lepší výsledky: o 10 bodů v matematice a 11 bodů v přírodovědě u žáků, kteří dostávají vysokou podporu.

OBRÁZEK 11 | Podpora učitele, růstové myšlení a výsledek v testu čtenářských dovedností (změna bodového výsledku u žáků s růstovým myšlením s různou podporou ze strany učitele)

3

Závěry a doporučení

3 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Mezinárodní šetření PISA přináší již více než 20 let cenné informace o výsledcích žáků napříč státy a ekonomikami celého světa. Díky šetření PISA 2018 máme možnost blíže zkoumat vzdělávací výsledky žáků také v kontextu teorie nastavení mysli.²¹ Zjištění naznačují, že růstové myšlení spolu s vhodnou podporou ze strany učitelů se ukazuje být důležitým faktorem ovlivňujícím vzdělávací výsledky žáků. Nejrůznější šetření a výzkumy naznačují, že pro rozvíjení růstového myšlení u žáků je klíčové, aby sám učitel byl jeho nositelem. Ukazuje se, že kultivací růstového myšlení u žáků, kteří jsou více či méně sociálně nebo ekonomicky znevýhodněni a kterým se v domácím prostředí nedostává dostatečné podpory, lze vhodně posilovat jejich sebedůvěru a vzdělanostní ambice, a tím zvyšovat spravedlnost ve vzdělávání.

Rozvoj růstového myšlení u žáků může být vhodným nástrojem, jak podpořit odpovědnost žáků za vlastní vzdělávání. Ta je důležitým předpokladem vzdělávání každého žáka bez ohledu na jeho sociální zázemí. Ostatně i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ zpracovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy doporučuje využívat individualizované formy učení a formativní hodnocení podporující proces učení každého žáka.

Pro podporu růstového myšlení žáků a pro budování kultury růstového myšlení ve školách lze poskytnout i konkrétní doporučení.

²¹ V dalším cyklu mezinárodního šetření PISA 2022 plánuje OECD tématu růstového myšlení věnovat ještě větší prostor s cílem poskytnout tvůrcům vzdělávacích politik více informací o tom, jak koncept nastavení mysli napomáhá posilovat spravedlnost ve vzdělávání nebo nakolik dokáže zmírňovat některé negativní vlivy, které ve vzdělávacích systémech pozorujeme (např. souvislost vzdělávacích výsledků se socioekonomickým zázemím žáků).

Doporučení pro školy a učitele

- Snažit se vytvářet příznivou třídní atmosféru podporující spolupráci, eliminující strach dopouštět se chyb a především kultivující v každém žákovi přesvědčení, že může dosahovat dobrých výsledků, pokud vynaloží patřičné úsilí.^{22, 23}
- Usilovat o využívání formativního hodnocení, neboť takové hodnocení vytváří podmínky pro další učení a rozvoj žáka více než hodnocení sumativní, které akcentuje spíše dosažený stav znalostí a podporuje u žáků spíše fixní způsob uvažování. Formativní hodnocení navíc může přispívat ke zvýšení motivace žáků a ovlivnit stanovování vzdělávacích cílů, a tím vést k lepším vzdělávacím výsledkům.²⁴
- Poskytovat zpětnou vazbu k žákovské práci na principu „ještě ne“ (v angl. *not yet*). Pokud si žák nedostatečně osvojil probíranou látku a obdržel špatnou známku, může v něm takové hodnocení vyvolat pocit neschopnosti, marnosti či rezignace (na to nemám). Naopak zpětná vazba ve smyslu „ještě ne“ dává žákovi najevo, že to, že látku neovládá, neznamená, že není schopen se ji při vynaložení dostatečného úsilí naučit. Žákův výkon tedy není nahlížen jako stav, ale jako proces, v němž může nakonec uspět každý žák.
- Zvážit využívání tzv. gradovaných úloh a snažit se úlohy a jejich náročnost přizpůsobovat (gradovat) tak, aby žáci zažili úspěch, aby uvěřili tomu, že se díky úsilí, které vyvinou, mohou zlepšovat, a postupně tak řešit náročnější úlohy. Využití gradovaných úloh pro podporu čtenářských či matematických dovedností se věnuje publikace České školní inspekce *PISA: inspirace pro rozvoj gramotnosti – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti* (dostupná -zde-).
- Rozvíjet růstové myšlení u žáků také vhodnou prací s chybou. Pokud žák nevnímá chybování jako osobní selhání a nebojí se, že bude vypadat hloupě před učitelem či spolužáky, když se zmýlí, stává se otevřenějším při sdělování vlastních názorů a snadněji se pouští do různých výzev a náročnějších úloh, i když je tam vyšší šance, že se splete. Umění pracovat s chybou a vhodně se z ní poučit je důležitou schopností nejen v procesu učení, ale také v budoucím pracovním a osobním životě.
- Podporovat další vzdělávání učitelů formou účasti na vhodných programech zaměřených na rozvoj pedagogických dovedností v oblastech individualizace výuky a formativního hodnocení.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Podpořit integraci principů fungování růstového a fixního myšlení do pregraduální přípravy učitelů tak, aby budoucí učitelé dokázali tyto koncepty vhodně reflektovat jak při svém studiu, tak následně v pedagogické praxi. V procesu rozvíjení růstového myšlení žáků hraje totiž nezastupitelnou roli nastavení mysli samotných učitelů. Pouze učitelé, kteří jsou sami nositeli růstového myšlení, dokážou vhodně rozvíjet růstové myšlení u svých žáků.
- Vhodnými cestami seznamovat pedagogické prostředí s potenciálem vlivu nastavení mysli žáků na jejich vzdělávací výsledky.

²² Pro úvodní informaci doporučujeme např. kurz na Khanově škole dostupný -zde-.

²³ Inspirací pro pedagogy může být film *Ukaž, co umíš*, který popisuje skutečný příběh učitele Jaimea Escalanteho, jenž se rozhodl, že naučí hispánské žáky jedné z nejslabších škol v Los Angeles matematiku na vysokoškolské úrovni. Svým nadšením a vytrvalým úsilím dokázal tyto žáky přesvědčit, že úsilí přináší výsledky. Recenze filmu je dostupná -zde-.

²⁴ V květnu 2021 proběhla konference s mezinárodní účastí na téma podpory růstového myšlení prostřednictvím formativního hodnocení. Nahrávky jednotlivých webinářů budou postupně zveřejněny na webových stránkách konference -zde-.



ČSI | Česká školní
inspekce

Fráni Šrámka 37 150 21 Praha 5

www.csicr.cz