



Česká školní  
inspekce

# Zajímavosti českého vzdělávání

Vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky  
vzdělávání pohledem pěti let sekundárních analýz

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA

2022

2023



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



## Zajímavosti českého vzdělávání

Vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání  
pohledem pěti let sekundárních analýz

### Sekundární analýza

---

doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, Ph.D.

doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D.

Mgr. Monika Brusenbauch Meislová, Ph.D.

Mgr. Michal Soukop

Mgr. Kateřina Zymová

Mgr. Markéta Zapletalová, Ph.D.

PhDr. Josef Basl, Ph.D.

Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA

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

Bc. Barbora Macková

Mgr. Jakub Janega

Mgr. Markéta Spitzerová

doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA

Bc. Stanislav Daniel

Tato publikace byla vydána jako plánovaný výstup projektu Komplexní systém hodnocení spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

© Česká školní inspekce, Praha 2022

ISBN 978-80-88492-13-9 (brožováno)

ISBN 978-80-88492-14-6 (online ; pdf)

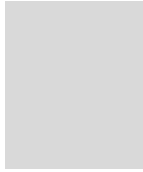
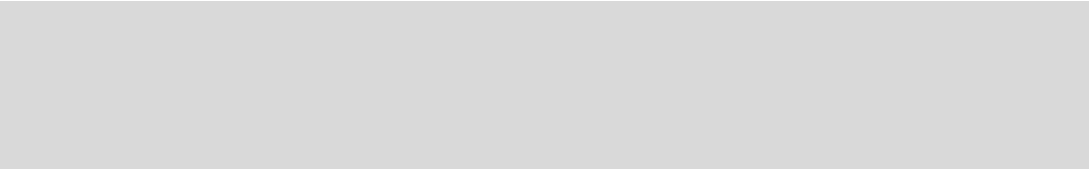
ISBN 978-80-88492-15-3 (online ; ePub)



## OBSAH

<b>1</b>	<b>HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ .....</b>	<b>6</b>
1.1	PODROBNĚJŠÍ PŘEDSTAVENÍ ZJIŠTĚNÍ SEKUNDÁRNÍCH ANALÝZ A NÁSLEDNÁ DOPORUČENÍ .....	6
<b>2</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>SOCIOEKONOMICKÝ ROZVOJ REGIONŮ A JAK SOUVISÍ S VÝSLEDKY ŽÁKŮ .....</b>	<b>14</b>
<b>4</b>	<b>V MATEŘSKÉ ŠKOLE TO VŠECHNO ZAČÍNÁ.....</b>	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>SOCIOEKONOMICKÝ STATUS ŽÁKŮ A JEJICH WELL-BEING.....</b>	<b>24</b>
5.1	PROBLÉMY ŽÁKŮ POHLEDEM SEKUNDÁRNÍCH ANALÝZ .....	25
<b>6</b>	<b>CHARAKTERISTIKY UČITELŮ ANEB CO DĚLÁ DOBRÉ UČITELE.....</b>	<b>30</b>
6.1	KVALIFIKOVANÝ A APROBOVANÝ UČITEL.....	30
6.2	SPOKOJENÝ A MOTIVOVANÝ UČITEL .....	32
<b>7</b>	<b>JAKÉ METODY VÝUKY POUŽÍVAT DLE DATOVÝCH ANALÝZ .....</b>	<b>38</b>
<b>8</b>	<b>MEDIÁLNÍ A INFORMAČNÍ GRAMOTNOST – KLÍČOVÉ KOMPETENCE V 21. STOLETÍ .....</b>	<b>46</b>
<b>9</b>	<b>MANAGEMENT ŠKOLY A VZTAHY MEZI UČITELI .....</b>	<b>52</b>
	ZDROJE.....	56
	PŘÍLOHA.....	60





# 1

## Hlavní zjištění

# 1 HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ

Sekundární analýzy mezinárodních šetření a domácích dat poukazují na několik přetrvávajících problémů v českém vzdělávání.

- I. Přílišná souvislost mezi výsledky žáků a jejich socioekonomickým statutem (SES) a rodinným zázemím. Výsledky žáků v jednotlivých obcích, okresech a krajích kopírují socioekonomický rozvoj regionů a prostorově odrážejí zdánlivě nesouvisející jevy, jako je podíl exekucí, rozvodovost či dojezdová dostupnost do krajského centra. Příkladem dobré praxe může být Zlínský kraj, kde mají žáci dlouhodobě lepší výsledky, než by odpovídalo socioekonomickému rozvoji kraje. I v některých dalších regionech je patrné, že vhodnými opatřeními lze zmenšit negativní vliv nižší míry ekonomického rozvoje daného regionu.
- II. Dlouhodobý nedostatek kvalifikovaných a aprobovaných učitelů v některých regionech jako Karlovarský, Ústecký a Středočeský kraj. Kvalifikovanost a aprobovanost přímo souvisí s výsledky žáků. Pokud tyto regiony nezajistí dostatečný počet kvalitních a motivovaných učitelů, hrozí, že se dále prohloubí nerovnosti ve vzdělávání.
- III. V krajích, které potřebují podpořit ve svém socioekonomickém rozvoji, je potřeba zajistit, aby co největší podíl dětí participoval na předškolním vzdělávání. Delší doba předškolního vzdělávání souvisí s lepšími výsledky žáků.
- IV. Čeští učitelé nejsou dostatečně metodicky podporováni k tomu, jak zvládat zhoršené kázeňské klima třídy. Nejedná se výlučně o problém ve školách, které jsou dominantně složené z žáků s nepříznivým rodinným zázemím. Třídy s méně příznivým kázeňským klimatem a zhoršené klima ve škole je systémovým jevem. Učitelé potřebují cílenou podporu v tom, aby se naučili zvládat projevy agresivity a šikany ve třídách. Je nutné nastavit procesy tak, aby ve školách vznikalo férové a přátelské prostředí.
- V. Některé školy čelí sociálnímu znevýhodnění. Z tohoto důvodu je nutná zacílená podpora speciálních podpůrných profesí ve vzdělávání. Méně příznivé rodinné zázemí žáka, vysoká míra exekucí, rozvodovosti a problémy s bydlením v některých regionech vyžadují soustavnou činnost školních psychologů a sociálních pedagogů. Pomocí projektu MŠMT a ČSI České vzdělávání v mapách a online databázi <https://www.vzdelavanimdatech.cz/> je možné podporu vhodně geograficky zacílit.
- VI. Neexistuje jedna univerzální didaktická metoda výuky, která by byla za všech okolností asociována s lepšími výsledky žáků. Učitel musí výuku vhodně přizpůsobit složení třídy a individuálním potřebám žáka. Jednotlivé metody musí být vhodně aplikovány. Učitelé najdou důležité informace na portále ČSI <https://www.kvalitniskola.cz/>.

## 1.1 Podrobnější představení zjištění sekundárních analýz a následná doporučení

### Socioekonomické nerovnosti

- Výsledky žáků v různých sledovaných oblastech v rámci mezinárodních srovnávacích testů (PISA, PIRLS, TIMSS) silně souvisí s rodinným zázemím žáka (dále jako „SES“) a průměrným SES třídy či školy, kterou žák navštěvuje. Doporučit lze systematickou podporu škol ve znevýhodněných regionech a škol, které vykazují nižší průměrný SES.
- 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. V tomto smyslu by bylo vhodné, aby zřizovatelé škol zajistili vhodnou politikou snížení rozdílů ve složení škol dle rodinného zázemí.
- Žáci, kteří při příchodu do školy často pocítují hlad nebo únavu, dosahují průměrně nižšího skóre v testu z matematiky. Kromě socioekonomického statusu tak hrají roli i související faktory jako výchova, denní režim a životní styl žáků. Doporučit lze podporu osvěty v oblasti zdravého životního stylu, potřeby dostatečného množství spánku a pravidelného stravování a podpořit školní a jiné projekty s touto tematikou. Doporučit lze rovněž podporu školy ve využívání programů podpory celodenního školního stravování (snídaně, svačiny, obědy), a to nejen pro žáky pocházející z rodin s nižším socioekonomickým statutem.
- Průměrně slabší kázeňské klima na úrovni škol dle hodnocení samotných žáků vnímají učitelé a také ředitelé škol. Školy, kde žáci v průměru uváděli slabší kázeňské klima, vykazovaly i horší průměrné vnímané klima učitelé a ředitelé. To může naznačovat, že se nejedná jen o problém jednotlivých učitelů a jejich schopnosti



zvládat kázeň ve třídě, ale o systémový problém plynoucí z méně příznivého školního klimatu. 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 zvládnutí celkového méně příznivého klimatu školy.

### Předškolní vzdělávání

- Problém nedostatku kvalifikovaných učitelů mateřských škol (týká se i jiných stupňů vzdělávání) prohlubuje nerovnosti ve vzdělávání v socioekonomicky znevýhodněných okresech Ústeckého a Karlovarského kraje. Je proto potřeba posílení kapacit přípravy kvalifikovaných učitelů MŠ a budování podmínek k tomu, aby i v těchto oblastech měli učitelé zájem ucházet se o tuto profesi. Dále je vhodné zajistit kvalitní další vzdělávání pedagogických pracovníků a podpořit tak rozvoj jejich kompetencí, zvláště v oblasti práce s různorodými skupinami dětí.

### Výukové metody

- V rámci sekundárních analýz vychází silnější asociace mezi výsledky žáků a používáním didaktického přístupu kognitivní aktivity, dále pak alternativní metody výuky v matematice, které jsou založeny na podobných didaktických principech, které sledují mezinárodní šetření PISA a TALIS.
- Využití ICT ve výuce by mělo být vhodně nastaveno. Slabších výsledků mohou dosahovat ti žáci, kteří využívají ICT nadprůměrně. Analýzy ukazují, že nadměrné využívání ICT nemá souvislost s horšími výsledky u žáků s vysokým SES. Naopak žáci s nižším SES nadměrně využívající ICT mají daleko horší výsledky. Důležitá je zde tak nejenom role školy, ale i zákonných zástupců. Ti by měli dohlížet na smysluplné využívání ICT pro přípravu svých dětí do školy.

### Mediální a informační gramotnost – klíčové kompetence v 21. století

- Čeští žáci dosahují průměrných až podprůměrných výsledků v kompetencích hodnocení důvěryhodnosti zdrojů. Ačkoli se současní žáci pohybují takřka výhradně v digitálním prostředí, míra výuky internetové gramotnosti nereflakuje potřebu rozvoje klíčových kompetencí mediální a informační gramotnosti v dostatečné míře.
- Výuka mediální a informační gramotnosti by měla být zahájena a intenzivně vedena od 10. roku života žáka. Již v tomto věku jsou žáci schopni kognitivně pracovat s informacemi jako dospělí lidé a potřebují mít potřebné kompetence např. k rozpoznávání důvěryhodnosti zdrojů.
- V rozvoji mediální a informační gramotnosti mohou být prospěšné ICT nástroje, jsou-li použity pod vedením učitele s konkrétním didaktickým cílem, např. k řešení modelových situací.
- Zahraniční příklady dokazují, že posílení výuky mediální a informační gramotnosti může být klíčovým krokem v obraně žáků před působením dezinformačních kampaní.

### Management školy a vztahy mezi učiteli

- Vnímání pozitivního dopadu zpětné vazby poskytované učitelům, účast na profesních a dalších aktivitách spojených s profesním rozvojem, participace zúčastněných stran a možnost zapojení se do rozhodování o aktivitách a směřování školy jsou faktory pozitivně spojené se spokojeností učitelů. Spokojenost učitelů se pojí nejen s lepšími výsledky žáků, ale i s rozvojem jejich dalších schopností. Ze strany vedení školy se proto jako důležitá jeví podpora učitelů v jejich dalším profesním rozvoji, podněcování spolupráce zúčastněných stran, poskytování zpětné vazby učitelům a rozšiřování možností učitelů zapojovat se do řízení chodu školy.
- Se spokojeností učitelů je asociována i jimi vnímaná atmosféra ve škole a pohled na jejich vztahy s kolegy. Učitelé, kteří častěji uvádějí, že ve škole přicházejí s novými myšlenkami, jsou celkově spokojenější. S lepším hodnocením inovativnosti týmu se dále zlepšuje i vnímaná míra spolupráce mezi učiteli. Ředitelé škol by proto měli usilovat o budování prostředí otevřeného inovativním návrhům ze strany učitelů a podporovat kooperaci mezi nimi.



# 2

## Úvod

## 2 ÚVOD

Sekundární analýza má za cíl představit nejdůležitější zjištění z velkých mezinárodních šetření žáků a jejich zákonných zástupců, učitelů a ředitelů škol. Tato šetření jsou navíc doplněna o vlastní zdroje dat České školní inspekce (ČŠI) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). To nám umožňuje výsledky mezinárodních analýz interpretovat i ve světle domácích datových zdrojů a v kontextu menších územních celků, než jsou kraje. Ukazuje se totiž, že nejsou velké rozdíly v kvalitě a efektivitě vzdělávání jen mezi kraji, ale také uvnitř regionů v rámci jednoho kraje. To je důležité zjištění pro tvorbu dotační politiky státu. Tato studie se soustředí na několik nejdůležitějších témat českého školství: socioekonomické nerovnosti, předškolní vzdělávání, zajištění kvalifikovaných a aprobovaných učitelů, zajištění dalších pomocných profesí, které jsou klíčové pro zmírnění nerovností, přizpůsobení se potřebám žáků jak z hlediska jejich problémů, tak z hlediska didaktiky a stylu učení, nedostatečná výuka mediální a informační gramotnosti, vztahy na pracovišti a management školy. Zlepšení v těchto oblastech vzdělávací politiky by výrazně zvýšilo podporu práce ředitelů a učitelů a kvalitu českého vzdělávání v mezinárodním srovnání.

Zatímco je vztah mezi socioekonomickým rozvojem regionů a výsledky žáků známý a je důkladně zmíněn ve vzdělávací Strategii 2030+ jako hlavní zdroj přetrvávajících nerovností, tato předkládaná studie má dále za cíl představit možnosti řešení těchto rozdílů. Vztah mezi znevýhodněným rodinným zázemím žáka a jeho horšími výsledky byl již důkladně analyzován v celé řadě odborných publikací, výzkumných zpráv a vládních dokumentů. Méně však ale dosavadní výzkumy ukazují, jaké faktory mohou tento vztah omezit či jej alespoň zmírnit. Nabízí se celá řada opatření, z nichž nejdůležitější je patrně práce samotného učitele, ale důležité jsou i systémové změny. Například zajištění finančních prostředků na asistenty pedagoga, školní psychology, sociální pedagogy nebo školní obědy pro znevýhodněné žáky. V celé řadě krajů je financování těchto důležitých opatření ad hoc závislé na nesystémových dotačních výzvách a projektech. Studie ze zahraničí přitom prokazují, že právě efektivní finanční podpora regionů, které se vyznačují socioekonomickými problémy, podporuje potírání nerovností ve vzdělávání a další rozvoj kraje (Hægeland et al., 2012; Roy, 2011; Hyman, 2017; Lafortune, Schonholzer, 2019; Dincă, 2019).

Nerovnosti ve vzdělávání pomůže zmírnit i lepší informovanost veřejnosti a zřizovatelů škol ve světle evidence based policy. To znamená, že efekty jednotlivých opatření jsou zkoumány na základě reálných dat a za pomoci vhodných analytických nástrojů. Příkladem je zjištění, že v některých regionech je nižší docházka v mateřských školách v rámci generace dětí ve věku 3 až 5 let. Předškolní vzdělávání je přitom klíčové pro další rozvoj schopností dítěte (Barnett, 2008) a řetězovým efektem dále ovlivňuje jeho následné vzdělávání a uplatnitelnost na trhu práce, což se podepisuje také na regionální ekonomice. Proč se tedy regiony v otázce účasti dětí na předškolním vzdělávání liší? Jedná se o regiony, které mají nižší úroveň socioekonomického rozvoje (Hulík, Šídlo, Tesárková, 2008; Lebeda et al., 2022a). Sociálně slabší rodiny kladou menší důraz na předškolní vzdělávání a nevnímají jeho důležitost, což v konečném důsledku jenom prohlubuje nerovnosti ve vzdělávání. Je tak rolí regionálních lídrů, aby se pokusili vysvětlit pozitivita předškolního vzdělávání a jeho souvislost s rozvojem regionu.

České školství čelí řadě výzev, ale ty se netýkají všech regionů. Obecným problémem je nedostatek kvalifikovaných a aprobovaných učitelů. Studie jako TIMSS a PIRLS nebo i domácí šetření ČŠI ukazují, že lepší výsledky žáků souvisí s tím, že jsou vyučováni kvalifikovaným a aprobovaným učitelem. Kvalifikovanost a aprobovanost není stoprocentní zárukou dobré výuky. Takto vybavený učitel se nicméně dokáže lépe vypořádat s obtížnými situacemi ve výuce, dokáže flexibilně reagovat na náhle vzniklé potřeby žáků a výuku přizpůsobit jeho potřebám. Nedostatek učitelů se týká zejména českých krajů, v moravských krajích nedostatek učitelů nepozorujeme. Proto například Zlínský a Moravskoslezský kraj dosahuje lepších výsledků než podobné kraje v Čechách.

Patrně nejzajímavější částí této studie pro učitele může být otázka, jakým způsobem učit, aby žáci měli nejlepší výsledky a předmět je bavil. Bohužel zde neexistuje jeden univerzální přístup a styl učení. Sekundární analýzy naznačují, že s lepšími výsledky žáků souvisí metody výuky, které tým expertů z šetření PISA nazývá „kognitivní aktivací“, naopak experti z Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement) velmi podobný styl učení označují jako metodu „rozšířené výuky“. Oba koncepty jsou podobné. Jak název napovídá, v obou případech učitelé nutí žáky přemýšlet nad zadanými úkoly, které často nemají jednoznačná řešení, preferují spíše skupinové úlohy než frontální výuku. Obecně bychom mohli říci, že učitelé se snaží v žácích povzbuzovat kognitivní zpracování informací, které, jak známo, přináší efektivnější rozvoj dovedností než pouhé memorování faktů. Podobnou souvislost s výsledky žáků má i používání alternativních metod výuky matematiky. Sekundární analýzy nicméně ukazují, že efekt celé řady výukových přístupů je podmíněn kvalitou učitele a je také ovlivněn třídními charakteristikami. Proto platí, že je nutné různé techniky v prvé řadě zvládnout a naučit se je střídavě a rozvážně aplikovat. Jasnost výuky a spíše frontální styly mohou za určitých okolností být vhodnější než alternativní styly. Analýzy ukazují, že jsou oproti alternativním přístupům více oblíbené samotnými žáky, nicméně neprokázal se vliv na vyšší skóre v testech různých gramotností.

Klíčovými kompetencemi pro moderní digitální společnost jsou mezi mnoha jinými též mediální a informační gramotnost. Data z šetření PISA 2018 ale ukazují, že třetina až polovina žáků na pomezí základní a střední školy je ohrožena absencí dostatečné výuky internetové gramotnosti na školách. V mezinárodním srovnání Česká republika

zaostává za některými západními zeměmi s ohledem na výuku internetové gramotnosti (Soukop, Zymová, Lysek, 2021, s. 87), nicméně Estonsko a Litva se mohou měřit s takovými zeměmi, jako je Finsko a Švédsko. Problematika mediální a informační výchovy, tedy nikoliv výchovy k používání ICT a digitálních nástrojů ve výuce, ale rozvíjení schopností práce s informacemi, jejich vyhledáváním, kognitivním zpracováním a aplikováním pro řešení reálných situací, se v posledních letech bezesporu propjala do výuky a hodnota informační gramotnosti žáků se zlepšila. Přesto stále ve společenské debatě, ale i mezi některými školami, řediteli, učiteli a rodiči samotných žáků přetrvává jistá neochota k aktivnímu rozvíjení dovedností v informační gramotnosti. Nepříliš je zdůrazňován klíčový význam kompetencí spojených s mediální a informační gramotností v brzkém procesu vzdělávání. Již na prahu přechodu z prvního na druhý stupeň základního vzdělávání je nanejvýš vhodné velmi aktivně a systematicky zahrnout rozvoj těchto dovedností žáků do jejich procesu vzdělávání a v úsilí nepolevovat až do konce vzdělávání středoškolského. S informacemi, a v dnešní době stále častěji i s dezinformacemi, se lidé setkávají každodenně po celý svůj život. Nelze předpokládat, že potřebné kompetence získají žáci až v dospělosti. Mediální a informační výchova se stává novou matematikou, novým českým jazykem, novým klíčovým předmětem, kterému by měla být věnována patričná pozornost na všech úrovních vzdělávací soustavy.

Posledním tématem, které tato zpráva zmiňuje, je management škol. Napříč různými výstupy České školní inspekce se hovoří o práci učitelů, o jejich postojích, o jejich vnímání výuky, jejich spokojenosti, sebedůvěře a o tom, jaký tyto a mnohé další faktory mohou mít vliv na vzdělávání samotných žáků. Učitel je ve vzdělávání žáků naprosto klíčovou postavou, jehož přístup může být doslova alfou a omegou mezi žáky prospívajícími, spokojenými, aktivními, se zdravým sebevědomím, a na druhé straně žáky trápícími se v hodinách, s problematickým prospěchem, s absencí motivace k jakémukoli vzdělávacímu procesu. Na tomto místě je však nutné zdůraznit, že faktory projevující se u učitelů nemusí být systematickým problémem. Celou řadu možností řešení má v rukou ředitel/ka školy a jeho/její styl vedení školy. Manažerské dovednosti, podobně jako jakoukoli jinou gramotnost, kterou očekáváme u žáků, je potřeba se naučit. Kompetentní manažerské vedení školy může pomoci vytvořit takové prostředí, které podporuje práci učitelů, jejich činnost pak analogicky pozitivně ovlivňuje vzdělávací proces žáků. Tato zpráva nemá ambice podat hloubkovou analýzu manažerského vedení škol, ale poukázat především na propojenost jednotlivých úrovní, kdy problém jednoho článku řetězu negativně ovlivní fungování článků následujících.

Studie je rozdělena do několika kapitol, kdy nejprve jsou identifikovány hlavní příčiny problémů české vzdělávací soustavy, na ně navazují kapitoly, které se zabývají možným řešením. První kapitola se tak zabývá socioekonomickým rozvojem regionů a souvislostí s výsledky žáků. Druhá část navazuje předškolním vzděláváním. Třetí část se zabývá problematikou well-beingu žáků, a to nejen v kontextu SES. Důležité zjištění je to, že v každé třídě existuje žák, který má své specifické potřeby. Čtvrtá část se zabývá kvalitou učitelů a hledá vlastnosti učitelů, které souvisí s lepšími výsledky žáků. Na tuto část navazuje pátá kapitola, která se podrobněji věnuje výukovým metodám a didaktickým přístupům. Mezinárodní šetření PISA 2018 umožnilo zkoumat velmi důležité, ale často opomíjené téma mediální a informační gramotnosti. Jedná se o klíčové kompetence pro 21. století, které bude ve znamení velkých technologických změn, kdy nejen sociální sítě, ale i umělá inteligence a algoritmy budou mít značný vliv na celou společnost. Poslední část se zabývá tématem managementu školy a vztahy mezi učiteli.





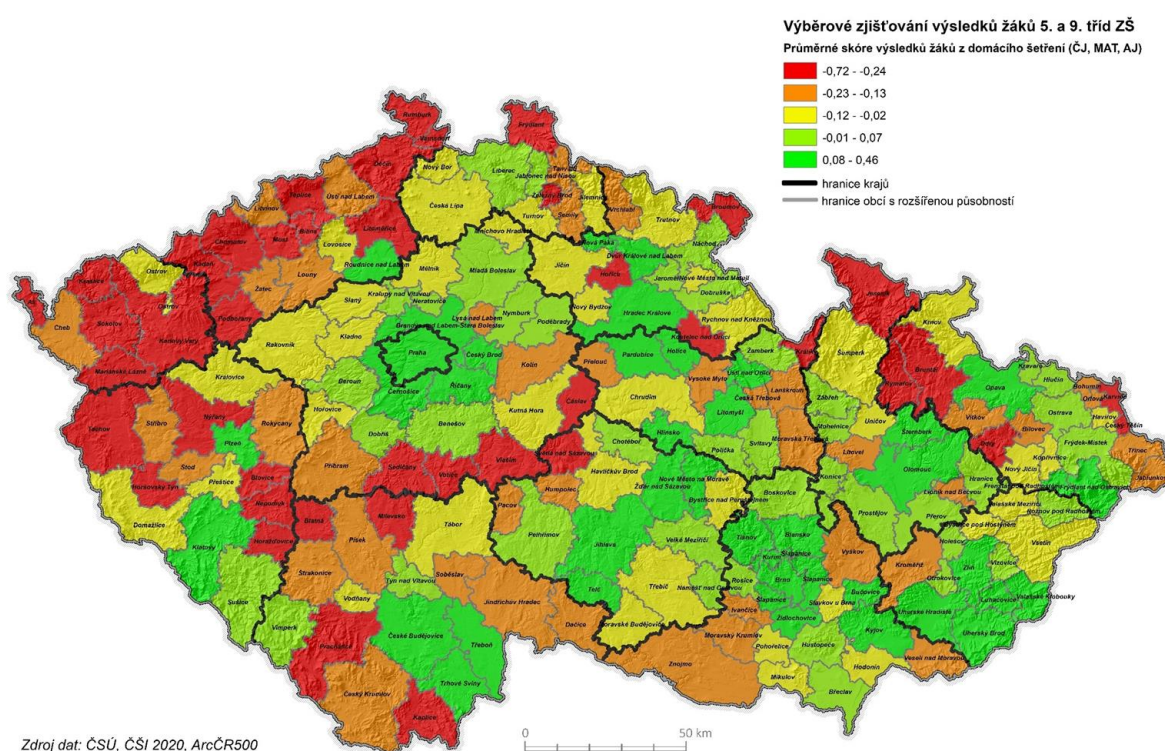
# 3

Socioekonomický rozvoj  
regionů a jak souvisí  
s výsledky žáků

### 3 SOCIOEKONOMICKÝ ROZVOJ REGIONŮ A JAK SOUVISÍ S VÝSLEDKY ŽÁKŮ

Patrně nejdůležitější mapa českého vzdělávání zobrazuje výsledky žáků z výběrového zjišťování výsledků žáků 5. a 9. tříd z českého jazyka, matematiky a anglického jazyka. Výsledky ze všech těchto školních předmětů jsou představeny v jedné mapě jako prostý průměr výsledků za všechny žáky za administrativní území obcí s rozšířenou působností (dále ORP) a za všechny zjišťované předměty. Jelikož souvislost mezi nimi dosahuje vysokých hodnot, není třeba pozorovat tyto předměty jednotlivě, protože každá mapa zobrazí stejný příběh. Proč je ale tato mapa velmi podstatná? Jsou z ní patrné problematické regiony České republiky na nižší úrovni ORP, zatímco problémy některých oblastí a regionů by nám zůstaly v případě údajů za krajské celky skryty. Mapa tak nabízí pohled do vnitřní struktury krajů a odhaluje, že také kraje, které v celokrajových výsledcích dopadají celkově pozitivně v řadě mezinárodních šetření, jako je například PISA, zahrnují ve své správě regiony, kterým je potřeba věnovat zvýšenou pozornost. Jedná se například o jižní periferie Středočeského kraje, pohraniční regiony Plzeňského kraje, Jihočeského, Olomouckého a Moravskoslezského kraje s výjimkou jejich krajských center, kde žáci dosahují celorepublikově nadprůměrných výsledků. Celkově se nejvíce problematickými jeví kraje Karlovarský a Ústecký, protože téměř všechny ORP v těchto krajích dosahují podprůměrných výsledků. Z tohoto důvodu je nutné sledovat vzdělávací výsledky nejen na úrovni krajů, ale i na nižší úrovni.

**MAPA 1 |** Výsledky žáků 5. a 9. tříd ZŠ z českého jazyka, matematiky a anglického jazyka v prostorovém zobrazení



*Pozn.: Využity standardizované hodnoty*

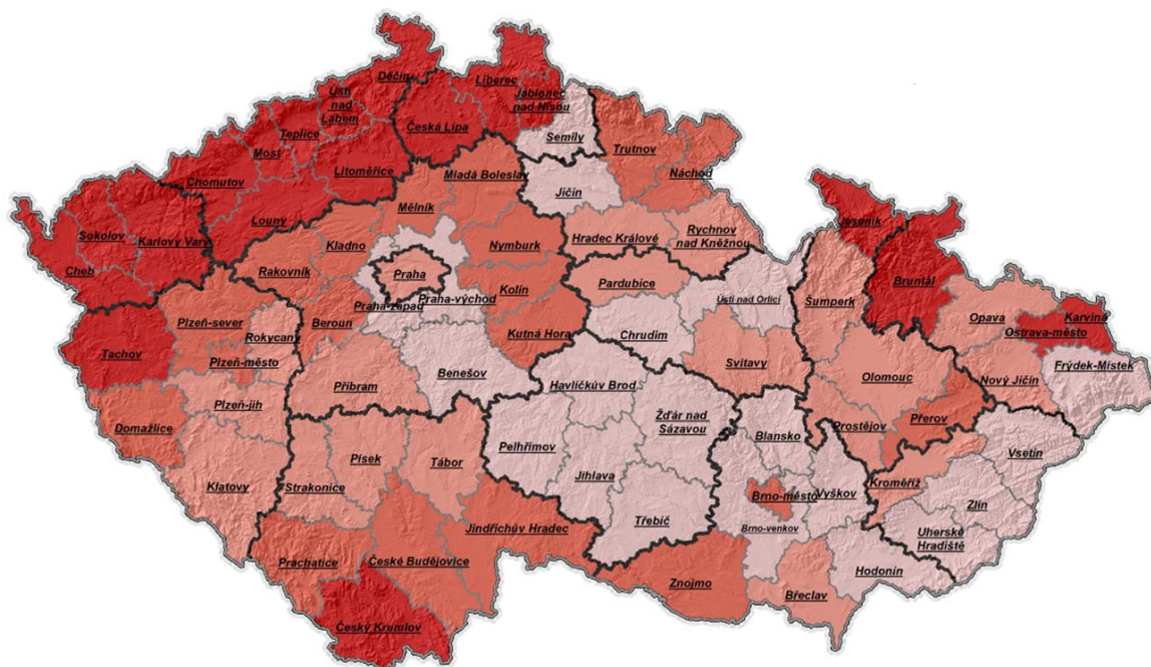
Proč se vzdělávací výsledky žáků napříč regiony tak výrazně liší? Zjištění České školní inspekce v průběhu mnoha posledních let v rámci sekundárních analýz, tematických analýz i zvláštních šetření, ale i zjištění dalších aktérů na poli výzkumů ve vzdělávání ukazují na významnou až klíčovou souvislost celkového socioekonomického rozvoje regionu se vzdělávacími výsledky žáků (Prokop 2020). Dobré vzdělávací výsledky žáků nejsou podmíněny pouze kvalitou škol, uplatňovanými didaktickými metodami a osobami učitelů na školách, přestože se jedná o faktory, které si asi všichni intuitivně vybavíme, když se zamyslíme nad tím, co může ovlivňovat rozdílný úspěch žáků. Avšak patrně nejdůležitějším faktorem vysvětlujícím rozdílné výsledky žáků je samotné rodinné zázemí žáka, respektive jak by odborníci řekli tzv. socioekonomický status rodiny, a v neposlední řadě jsou výsledky žáků podmíněny také prostředím a regionem, ve kterém žák vyrůstá, možnostmi, které mu region poskytuje a překážkami, které mu daný region stavi



do cesty. Z propojení sociologických a edukačních dat víme, že v této oblasti existuje rovněž významná prostorová souvislost mezi výsledky žáků a velkou řadou indikátorů kvality života a socioekonomického rozvoje regionů.

Pokud bychom si odmysleli název první mapy a čtenáři bychom zatajili, o jaká data se jedná, barevné vyobrazení dat by některým čtenářům mohlo připomínat i jiné mapy dalších jevů, které jsou v České republice hojně diskutované. Mapa výsledků žáků například připomíná mapu podílu exekucí (Mapa 2 níže), ale také nezaměstnanosti, rozvodovosti, průměrné hrubé mzdy, podílu vyplacených sociálních dávek a obecně jakéhokoliv indikátoru kvality života. Právě exekuce a bytová tíseň jsou potvrzeny v řadě dalších studií jako významný faktor ovlivňující výsledky žáka ve škole (PAQ Research 2022; Been et al. 2011; Isaacs 2012), jelikož dochází k destabilizaci rodiny, ve které žák vyrůstá.

**MAPA 2 | Podíl exekucí v okresech**



Zdroj dat: ČSÚ, ČSÍ 2021, MŠMT, ArcCR500, Mapaexekuci.cz

0 50 km

Prostorové zobrazení zdánlivě subjektivních a velmi vzdáleně souvisejících dat umožňuje odvyprávět příběh důležitých milníků novodobých dějin České republiky. Pohraniční regiony zpočátku čelily výrazné změně struktury obyvatel, a to jak v roce 1938, tak zejména po roce 1945 v důsledku odsunu německy hovořícího obyvatelstva. Tento vývoj způsobil, že obyvatelé zde dodnes cítí nižší míru sounáležitosti s regionem a historickou tradicí. Naopak jediným regionem, kde byl nepřetržitý souvislý vývoj a stabilní obyvatelstvo, je Kraj Vysočina a částečně i Zlínský kraj. Současně pak některé pohraniční regiony zažily průmyslový růst a následné utlumení těžkého průmyslu v rámci ekonomické transformace. Jak ukazuje zkušenost, i jiné západoevropské regiony si prošly již v 70. letech výraznou deindustrializací a s problémy s kvalitou života se potýkají dodnes (Cheshire, Hay 1989). Nejenom historické události nasměrovaly budoucí socioekonomický vývoj v těchto regionech, okresy v pohraničí a na tzv. vnitřních periferiích krajů mají i horší dopravní dostupnost, která snižuje atraktivitu regionu. Ty se pak potýkají s vyšší mírou lidí, kteří se stěhují do větších krajských měst. Z tohoto důvodu je problém například na Jesenicku či Bruntálsku nalákat nejen nové mladé učitele, ale i lékaře a další potřebné profese. To naznačuje, že v těchto regionech nebude vůbec snadné dohnat alespoň celorepublikový průměr vzdělávacích výsledků.

Že se jedná o systémové problémy českého vzdělávání, ukazuje následující mapa zobrazující podíl neprospěvajících žáků základních škol v okresech. Na rozdíl od výběrového šetření se jedná o tzv. populační data, tedy o všechny žáky za sledované období 2017/2018 až 2020/2021.

MAPA 3 | Podíl neprospívajících žáků základních škol v okresech v prostorovém zobrazení



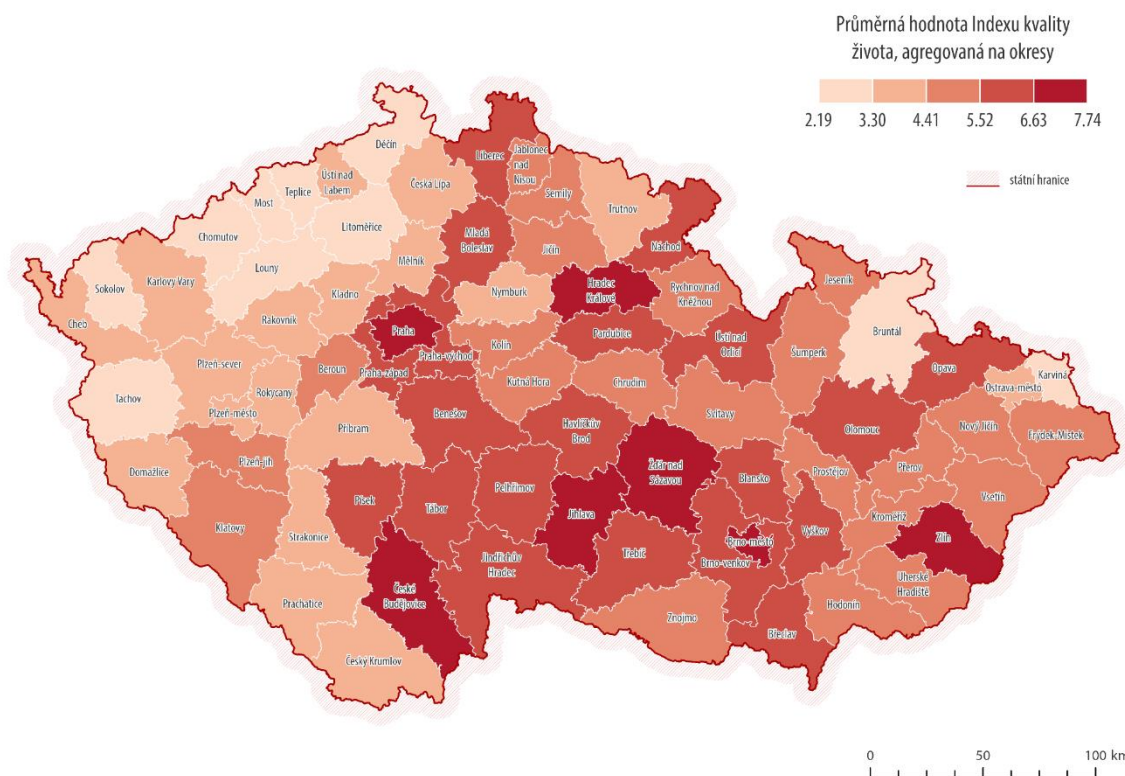
Zdroj dat: ČSÚ, ČSI 2021, MŠMT, ArcCR500

0 50 km

Pozn.: Mapa zobrazuje podíly neprospívajících žáků v základních školách, a to vždy za uzavřený školní rok včetně opravných zkoušek. Sběr dat probíhal ve školních letech 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 (konec kalendářního roku 2020). Školy byly navštíveny při tzv. komplexní inspekční činnosti.

Nejen výsledky testů, ale i některé negativní jevy jako záškoláctví, zameškané hodiny ukazují stejný příběh, který obecně souvisí s kvalitou života. Existuje mnoho definic a indikátorů kvality života, nicméně většina výzkumů poukazuje na stále stejné regiony (Boček, Cibulka 2011). Jednoduše řečeno, většina indikátorů kvality života vytvoří při zobrazení dat v mapách stejné prostorové vzorce. Takovýchto map by se dalo zveřejnit více, stačí nám ale jedna, která ukáže souhrnný indikátor kvality života. Pro tyto účely byla zvolena mapa níže, která ukazuje, jak se mezi regiony liší kvalita života dle akademického výzkumu autorů Murgaše a Klobučníka (2016) publikovaného v odborném časopise *Applied Research in Quality of Life*. Až na drobné odlišnosti mapa vypadá velmi podobně jako mapa výsledků žáků ve výběrovém testování nebo mapa podílu neprospívajících žáků výše.

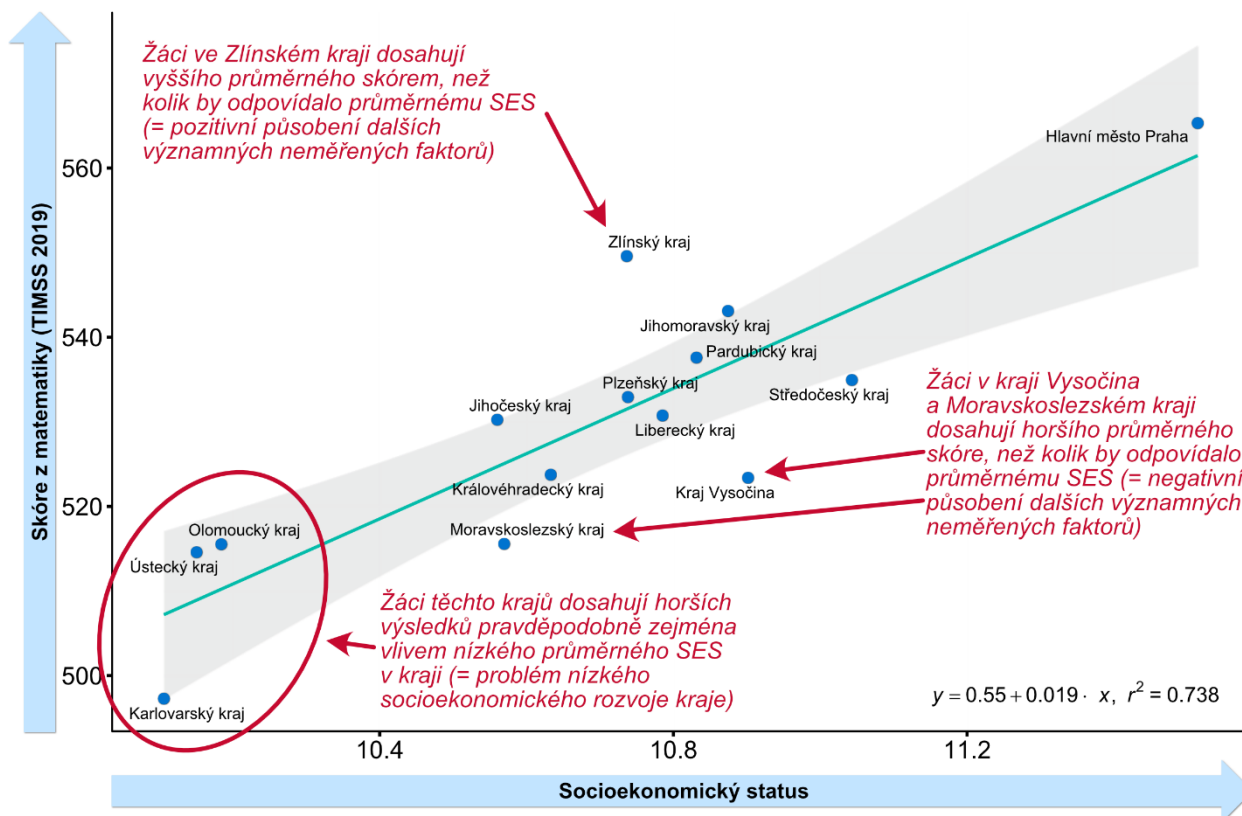
MAPA 4 | Index kvality života – průměrná hodnota agregovaného indexu



Zdroj: Murgaš, F., & Klobučník, M. (2016). *Municipalities and regions as good places to live: Index of quality of life in the Czech Republic. Applied Research in Quality of Life, 11(2), 553–570.*

Souvislost je patrně dána tím, že v regionech s nižší kvalitou života a rozvoje je obecně nižší podíl vzdělaných obyvatel a menší podíl živnostníků, kdy tyto skupiny obyvatel kladou daleko větší důraz na úspěchy jejich potomků ve škole. Strukturálně je pak souvislost s menší ekonomickou aktivitou a výslednými nižšími finančními prostředky obcí, tedy zřizovatelů, které by byly využity na materiální zajištění učebních pomůcek, příplatků a různých benefitů pro učitele a na další pracovníky ve vzdělávání. Ekonomicky slabší obce pak nemohou dávat prostředky na sociální politiku, v případě školství například na programy obědů zdarma pro sociálně slabší rodiny. Naopak bohaté obce v bohatých regionech mají více prostředků z rozpočtu obce na vzdělávací politiku, kdy nad zákonem daný normativ mohou dotovat celou řadu programů pro zkvalitnění školství ve svém regionu.

Pokud výsledky souvisí s ekonomickým rozvojem regionu a kvalitou života, máme vůbec možnosti, jak zlepšit vzdělávání v takto znevýhodněných regionech? Sekundární analýzy nám dávají jistou naději. Graf níže ukazuje vztah mezi průměrným socioekonomickým statutem žáků v daném kraji s průměrným výsledkem testů z matematické gramotnosti ze šetření TIMSS 2019. Pro připomenutí se jedná o žáky čtvrtých tříd. Tradičně nejlepších výsledků dosahuje hl. město Praha, která je zároveň i nejbohatším regionem. V grafu si ale můžeme všimnout zajímavějších zjištění, především pak Zlínského kraje, který má lepší výsledky žáků, než by se dalo očekávat na základě znalosti o jeho průměrném SES. Jak ukazují další zjištění ČŠI, jedná se o kraj, který se v minulosti soustředil na zajištění personálních kapacit nejen učitelů, ale i podpůrných pracovníků ve školství, jako jsou asistenti pedagoga a školní psychologové (viz dále).

**GRAF 1** | Vztah mezi socioekonomickým statutem a výsledkem v testu matematické gramotnosti, TIMSS 2019 (průměrná hodnota za kraje)

Zdroj: Sekundární analýza TIMSS 2019

Jakým způsobem můžeme snižovat rozdíly mezi regiony? S ohledem na socioekonomický rozvoj se jedná o skutečně těžkou otázku bez jednoduché odpovědi. Avšak aby i znevýhodněné regiony měly šanci na vyšší kvalitu života, je nutné zlepšit systém vzdělávání, respektive ho uzpůsobit lokálním podmínkám a faktorům. Právě skrze vzdělávání je šance, že znevýhodněné regiony dostanou příležitost zvýšit svůj ekonomický růst, jelikož i zahraniční studie potvrzují, že investice do vzdělávání podporují ekonomický růst (Radcliffe 2022; Ulrich, 2020). V tomto ohledu existuje několik dílčích opatření, které samy o sobě nejsou dostatečnou podmínkou pro zlepšení školství v těchto regionech, ale mohou výrazně pomoci.



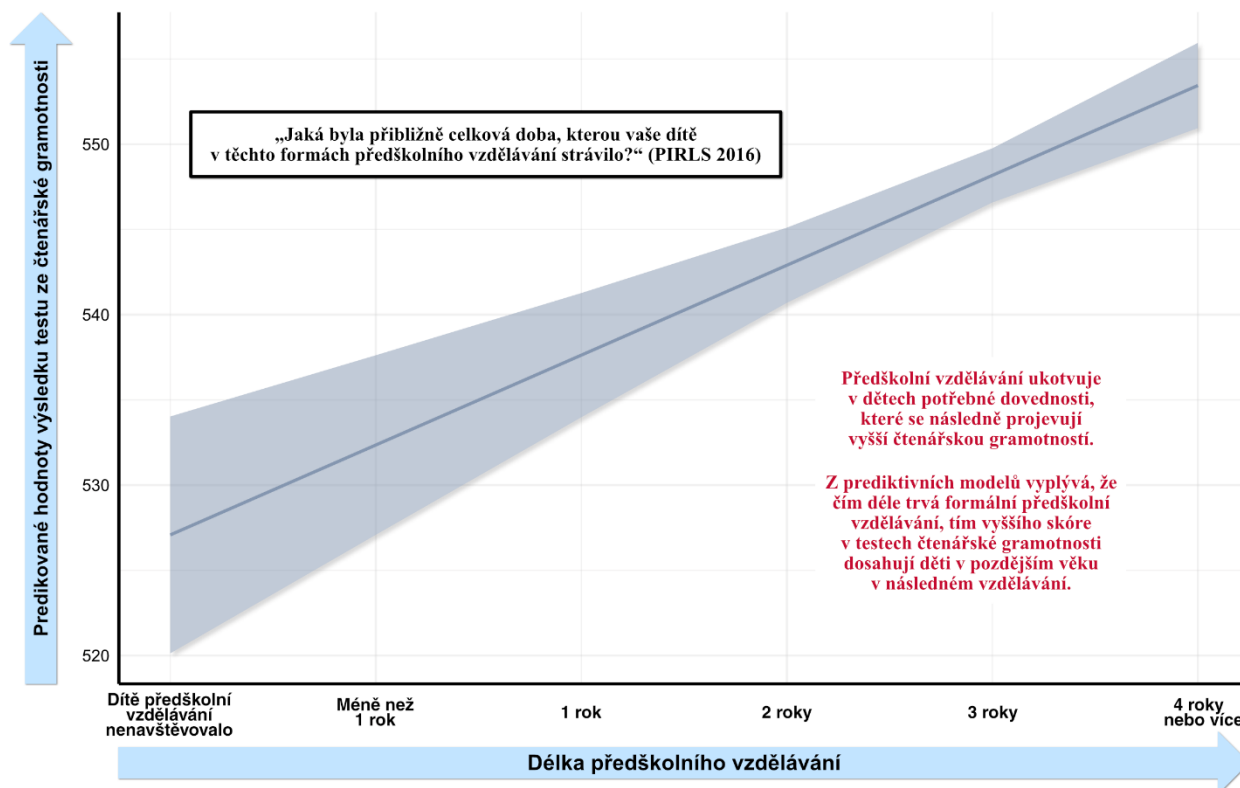
V mateřské škole to všechno  
začíná

## 4 V MATEŘSKÉ ŠKOLE TO VŠECHNO ZAČÍNÁ

Předškolní vzdělávání (PV) tvoří důležitou součást českého vzdělávacího systému. Hraje rovněž významnou roli v celkovém procesu socializace dítěte. Mezinárodní testování vzdělávacích výsledků žáků opakovaně potvrzují, že žáci, kteří se PV účastnili v délce 2–3 let, dosahují vyšších výsledků v testech než ostatní skupiny žáků. I z hlediska efektivity vynaložených finančních prostředků se odhaduje, že právě intervence v předškolním věku dítěte má nejvyšší multiplikační efekt, tedy že výsledný dopad investovaných peněz do PV má potenciál přinést kvalitní výsledky nepoměrně vyšší k vynaložené částce. To se týká zejména sociálně znevýhodněných dětí, kterým PV napomáhá získat vstupní znalosti a dovednosti pro úspěšnější zahájení povinné školní docházky, ale také měkké kompetence, jako je sebedůvěra a motivace (Borghans et al. 2008, PAQ 2021). Předkládaná studie tak může napomoci efektivně realizovat jednotlivá opatření, která jsou vymezena v implementační kartě „Podpora předškolního vzdělávání“ ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Navzdory tomu bývá PV v debatách často opomíjeno a ze strany některých aktérů je na něj stále nahlíženo primárně jako na hlídání dětí spíše než na vzdělávací instituci. Kvalitně nastavené PV v krajích a okresech České republiky může pomoci snížit nerovnosti ve vzdělávání.

Dle sekundárních analýz mezinárodních šetření existuje vztah mezi předškolním vzděláváním a vyšší úspěšností v testech sledovaných gramotností, který hovoří ve prospěch adekvátně vedeného předškolního vzdělávání (velmi silný vztah je tradičně například v případě čtenářské gramotnosti, viz sekundární analýza PIRLS 2016). Jednoduše řečeno, žáci navštěvující předškolní vzdělávání již od věku 3 let dosahují později lepších výsledků ve sledovaných testech gramotností než ti žáci, kteří vůbec nenavštěvovali mateřské školy. Graf 2 ukazuje, že tito žáci měli v testech v průměru o 40 bodů více při kontrole dalších faktorů, jako je socioekonomický status žáka a školy, což je při průměru 550 bodů a směrodatné odchylky 60 bodů skutečně silný vztah.

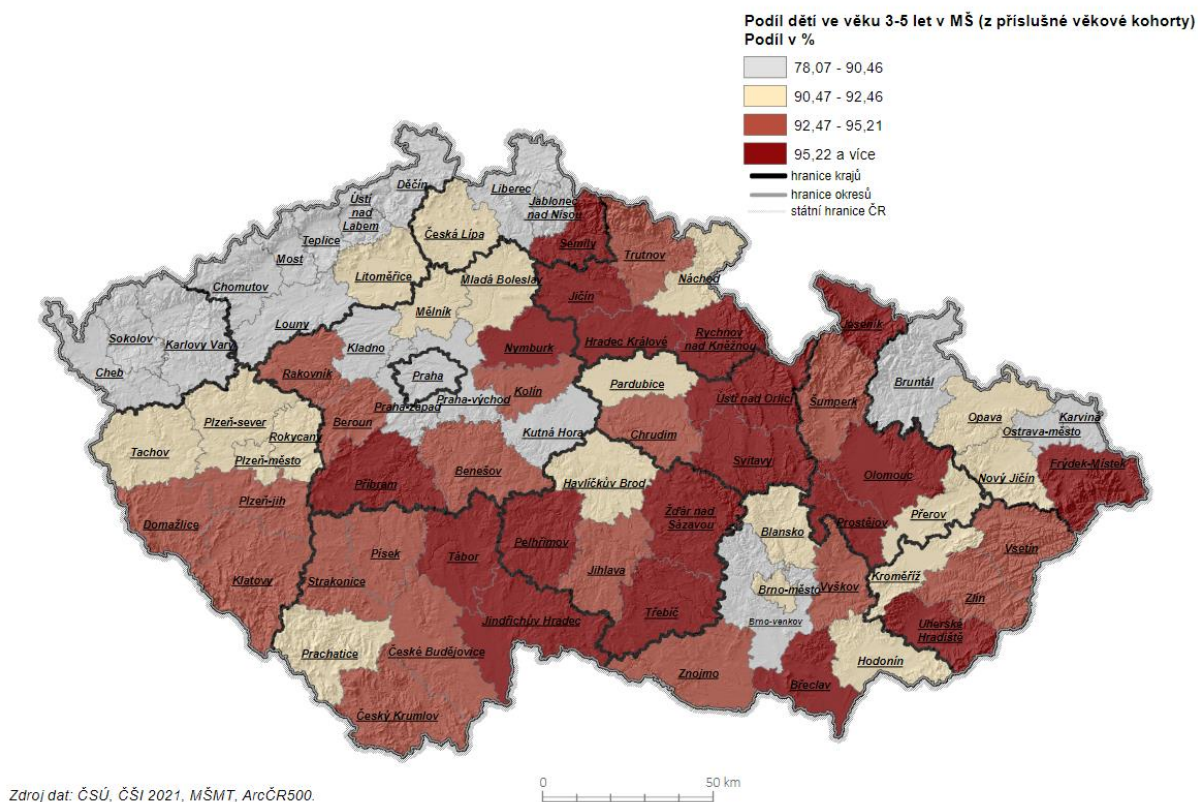
**GRAF 2 | Délka předškolního vzdělávání žáka a jeho výsledek v testu čtenářské gramotnosti (PIRLS 2016)**



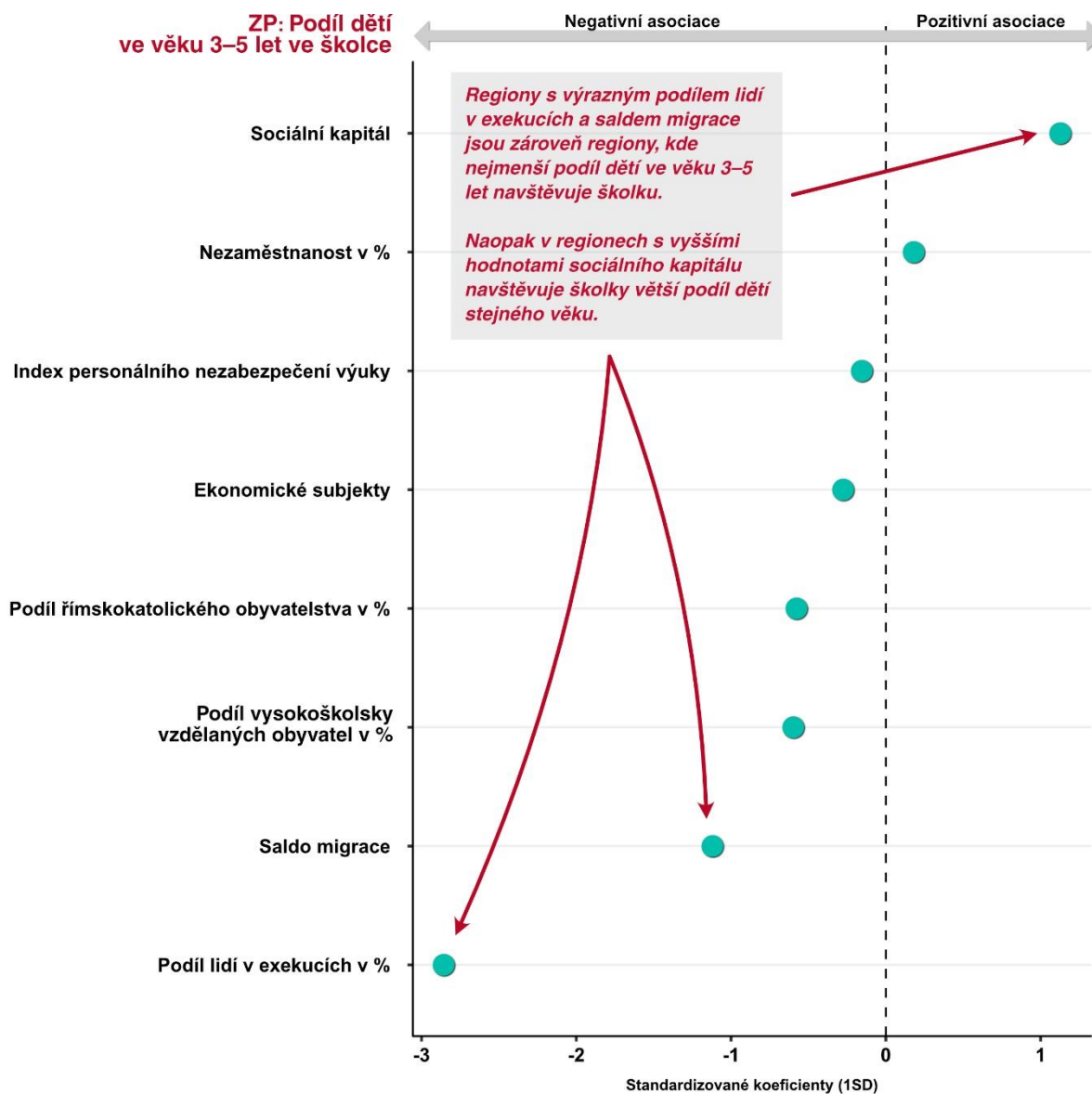
Zdroj: Sekundární analýza PIRLS 2016

Statistický model vychází z individuálních dat žáků a jeho výsledky tak můžeme vztáhnout k individuálnímu úspěchu žáka 4. třídy. A právě v kontextu analýzy okresů je znepokojivé, že ve strukturálně postižených regionech je současně nejnižší docházka dětí ve věku 3 až 5 let, nejvyšší podíl pětiletých dětí v přípravných třídách, stejně tak nejvyšší podíl šestiletých a starších v povinném ročníku. Tyto jevy je třeba systémově řešit zřizovateli škol na úrovni obcí, ale třeba i na úrovni meziobecní spolupráce a koordinace místních samospráv v rámci ORP a krajů.

MAPA 5 | Podíl dětí ve věku 3–5 let v MŠ (z příslušné věkové kohorty)



Právě mapa podílu dětí ve věku 3–5 let v MŠ nabízí pohled na určitá regionální specifika. Praha, Karlovarský kraj a kraj Ústecký s Moravskoslezským mají podíl žáků v MŠ v porovnání s ostatními kraji nejnižší. Proč tomu tak je, může vysvětlit následující model. Opět se ukazuje, že socioekonomické faktory jsou klíčové. Míra exekucí se zde ukazuje jako nejdůležitější prediktor nízké návštěvnosti MŠ v daném okrese. Tímto problémem jsou zasaženy nejvíce právě oblasti jako kraj Ústecký, Karlovarský a Praha. Při podrobnější analýze lze pozorovat, že například všechny okresy Libereckého kraje jsou značně zatíženy exekucemi a děti zde skutečně navštěvují MŠ méně. Jedinou výjimkou je okres Semily, který vykazuje v rámci tohoto kraje nižší míru exekucí a také větší podíl dětí v MŠ. Na problematiku exekucí již ve své analýze poukazovala agentura PAQ Research, která označila exekuce jako jeden z nejdůležitějších prediktorů zhoršených výsledků žáků na ZŠ. Děti, které kvůli problémům spojeným s exekucemi v jejich rodině nemohou navštěvovat MŠ, jsou tak vystaveny riziku, že jejich neúčast na předškolním vzdělávání negativně ovlivní jejich budoucí úspěšnost v dalších stupních vzdělávání. Jiné analýzy také poukazují na důležitost mateřských škol pro následující vzdělávání dítěte (Barnett 2008). Dalším faktorem, který vede k částečně nižšímu podílu dětí v MŠ, je rozdíl mezi počtem přistěhovaných a vystěhovaných (saldo migrace). Tento jev však není tak silný jako míra exekucí a vysvětlí okresy, kde je celkově nedostatek kapacit v MŠ. Okresy, kde je naopak nejvyšší podíl dětí navštěvujících MŠ, se vyznačují vysokým sociálním kapitálem. Jedná se například o většinu okresů Kraje Vysočina a Jihočeského kraje.

**MODEL 1 | Vysvětlení rozdílného zapojení dětí ve věku 3–5 let v předškolním vzdělávání**

Pozn.:  $R^2=0,667$ . Zdroj: České školství v mapách, s. 50





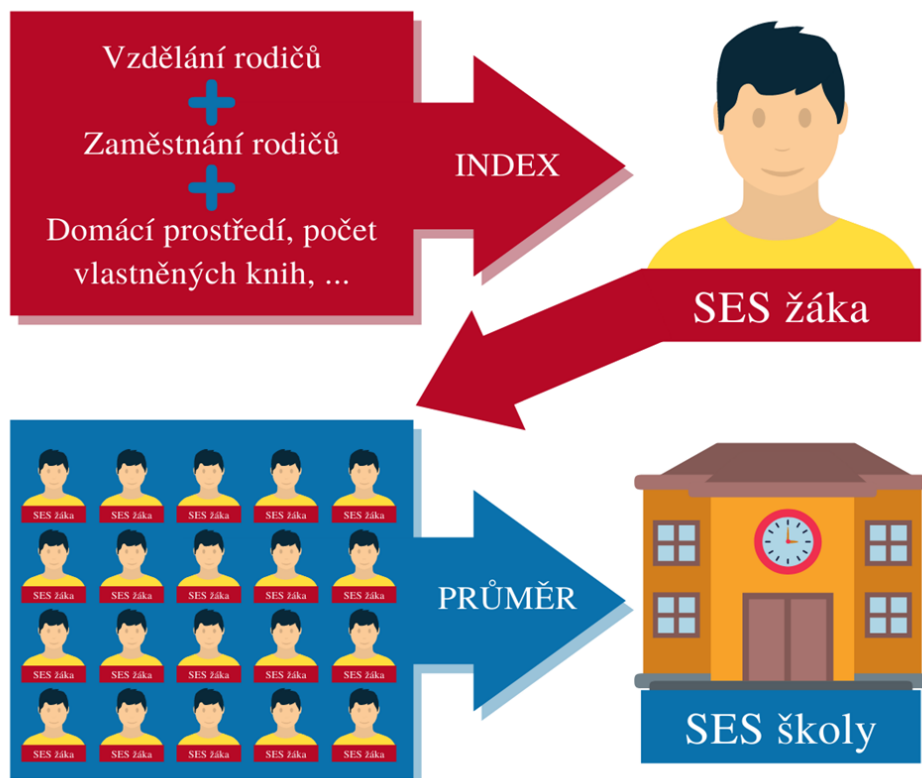
# 5

## Socioekonomický status žáků a jejich well-being

## 5 SOCIOEKONOMICKÝ STATUS ŽÁKŮ A JEJICH WELL-BEING

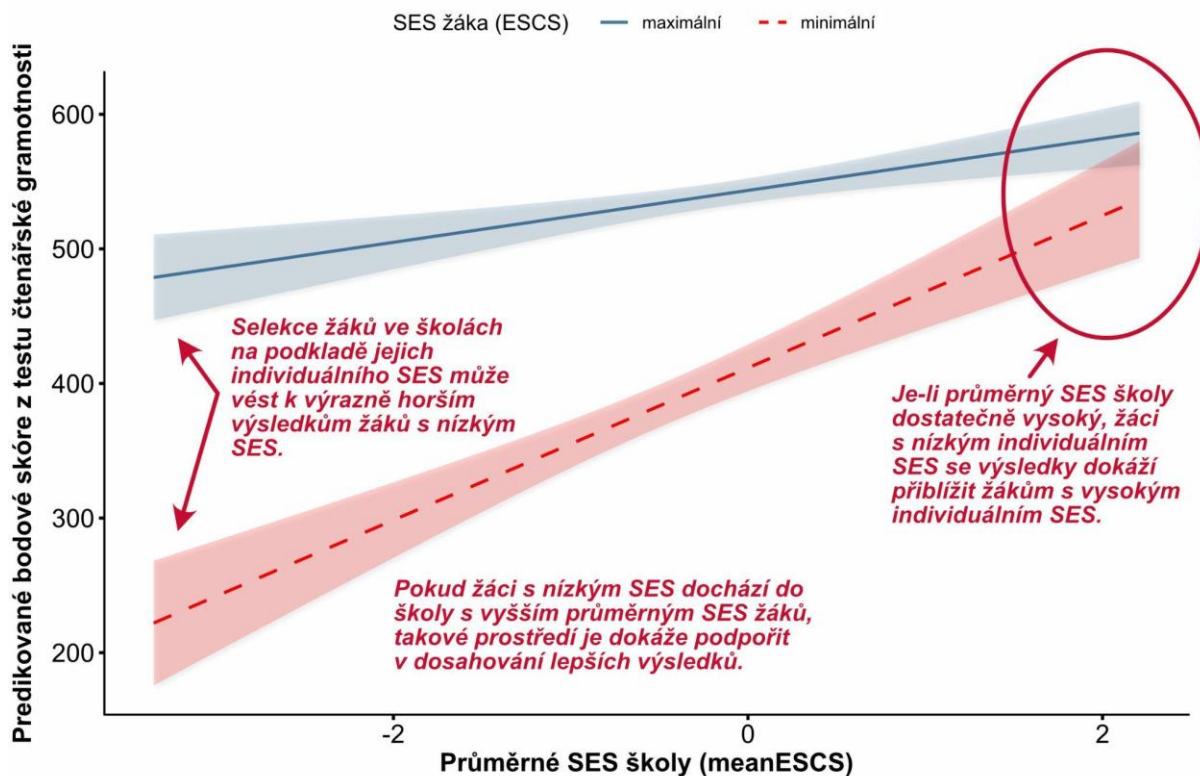
Vzdělávací výsledky žáků, ale i další faktory důležité pro vzdělávací proces, nesouvisí pouze se socioekonomickým rozvojem regionu, ale především se socioekonomickým statutem žáků samotných. Socioekonomický status, a z něj plynoucí nerovnosti a problémy vzdělávacího procesu, je prakticky nejdůležitější a nejčastěji analyticky hodnocený faktor soudobého edukačního výzkumu. Problém nízkého SES některých žáků či průměrného SES školy a negativní jevy z toho plynoucí nejsou doménou pouze České republiky.

### INFOGRAFIKA 1 | SES jako hlavní faktor ovlivňující vzdělávání



Graf 3 níže ukazuje na základě dat šetření PISA 2018, že 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. V tomto smyslu by bylo vhodné, aby zřizovatelé škol zajistili vhodnou politikou snížení rozdílů ve složení škol dle rodinného zázemí.

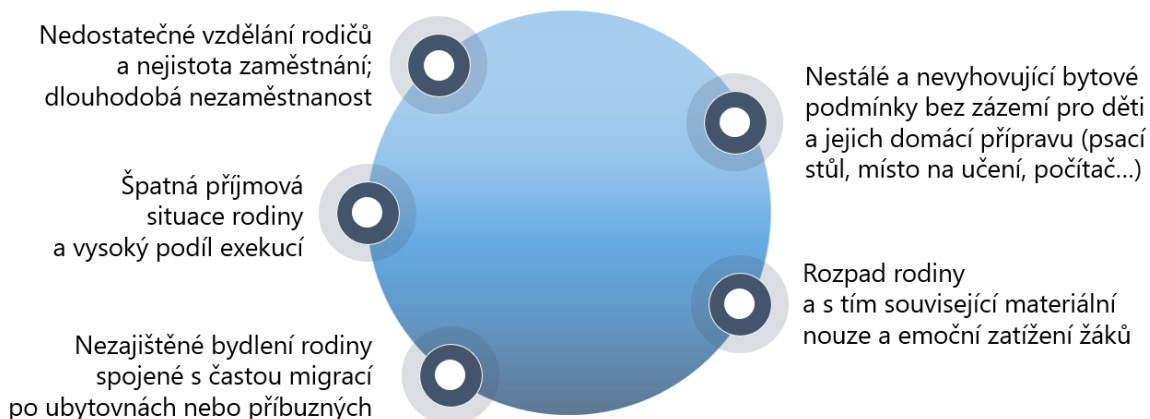
GRAF 3 | Interakce individuálního SES žáka a průměrného SES třídy



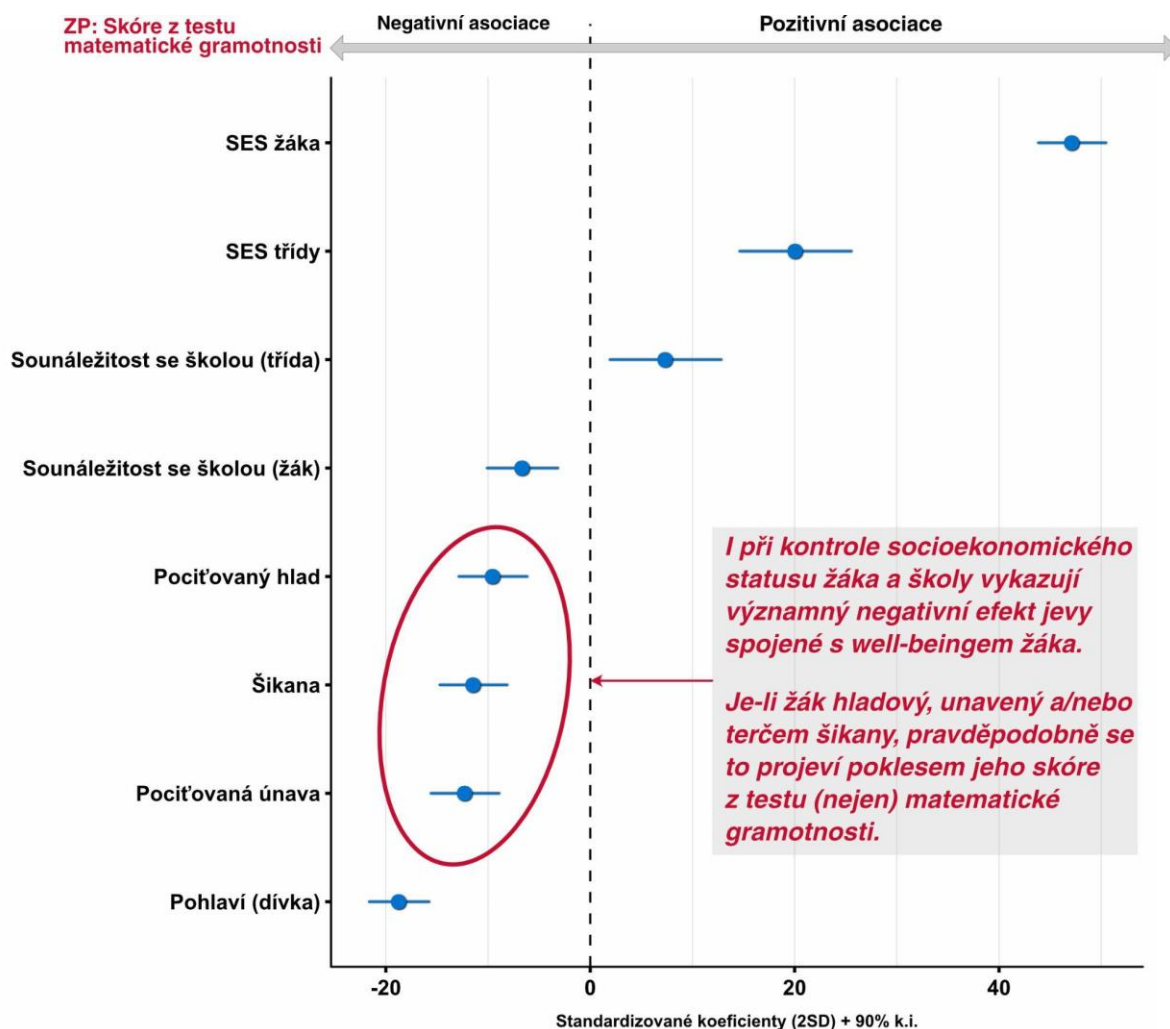
Zdroj: PISA 2018

## 5.1 Problémy žáků pohledem sekundárních analýz

Velice důležité je pro učitele to, aby si uvědomil, že žáci mohou mít rozdílné problémy, které mohou ovlivňovat jejich studijní úspěch. Studie ukazují zejména na rodinný původ žáka (SES), horších výsledků dosahují i žáci, jejichž rodiny čelí exekucím, nebo ti žáci, jejichž rodiče jsou rozvedeni. Horší výsledky žáků souvisí i s horší dostupností bydlení (Prokop 2019). Tyto problémy samotný učitel pravděpodobně nevyřeší, a to i přes všeobecná očekávání veřejnosti, že právě škola by měla zmírnit sociální problémy a jiné negativní jevy ve společnosti. Zde je potřeba součinnosti úřadů dalších orgánů státní správy a samosprávy v rámci koordinace sociální politiky, bytové politiky a politiky prevence kriminality. Přesto je důležité, aby učitel dokázal identifikovat žáky ze znevýhodněných rodin, nemusí se nutně jednat o ekonomické znevýhodnění, ale i o psychické problémy žáka, například z důvodu rozvodu rodičů. Identifikace problému je nutnou podmínkou k tomu, aby došlo k nápravě v podobě přizpůsobení výuky učitelem těmto žákům. V tomto ohledu je důležité mít zpětnou vazbu, motivovat tyto žáky a zajistit doučování. Učitelé by se také měli soustředit na to, aby tito žáci zvládali strategii toho, jak se sami mají učit, protože tyto kompetence pravděpodobně nezískali kvůli znevýhodněnému rodinnému prostředí (Mareš 1998; Němec a Vojtová 2009).

**INFOGRAFIKA 2 | Na každé škole může být žák, který má nějaký problém**

Sekundární analýzy ukázaly na souvislost mezi horšími vzdělávacími výsledky žáka a jeho deklarovaným pocitem hladu. Žáci, kteří uvádějí, že pociťují ve škole hlad, mají i horší výsledky v testovaných gramotnostech v mezinárodních šetřeních TIMSS a PIRLS, a to i po kontrole rodinného zázemí (SES) žáka (Ke, Ford-Jones 2015; Winicki, Jemison 2008, Lebeda et al. 2022b). Dle výzkumů lékařů a biologů je horší schopnost dítěte učit se, když je hladové, způsobena zejména nedostatkem železa (Black 2012). Výsledky analýzy jsou tak podpořeny i samotnou biologii člověka. Zároveň platí, že hlad není faktorem ovlivňujícím výlučně žáky z chudších rodin, ale tento problém se může týkat i žáků z dobře situovaných rodin, jen hovoříme o různých kauzálních mechanismech. Zatímco žáci z rodin s nižším SES mohou bojovat s nedostatkem prostředků na kvalitní snídani, u žáků s vyšším SES se může jednat spíše o nevhodný životní styl vynechávání snídaní, případně její nahrazování, např. energetickými nápoji. Z těchto důvodů například finský vzdělávací systém zajišťuje stravování zdarma v rámci obecného financování škol (Finnish National Agency for Education). Protože to zatím není případ České republiky, zřizovatelé škol i další aktéři vzdělávací politiky z řad veřejné správy, neziskového a soukromého sektoru by se měli soustředit na to, aby podíl dětí subjektivně deklarujících hlad byl co nejmenší, protože sekundární analýzy ukazují, že pocit hladu přímo souvisí i po kontrole SES s horšími výsledky (Model 2). Jako vhodná opatření se jeví snídaňové kluby (APIV B 2022) nebo obědy formou bufetu tak, aby se zamezilo plýtvání jídlem. Vhodnou kombinací je pak ekologická výchova a téma udržitelného rozvoje. Otázkou tedy je, zdali zavádět plošné stravování zdarma, či jej navázat pod podmínku čerpání sociálních dávek (žáci, jejichž rodiče pobírají dávky či příspěvky, by získali nárok na obědy zdarma jako další formu sociální pomoci), nebo ponechat stávající systém dobrovolného zapojení krajů a obcí s tím, že obědy jsou financovány projektově. V případě plošného opatření je výhodou snížení administrativní zátěže, naopak nevýhodou je nižší míra zacílení.

**MODEL 2 | Well-being žáka a výsledky testu z matematiky (TIMSS 2019)**

Zdroj: Sekundární analýza TIMSS 2019

Na individuální úrovni s horšími výsledky žáků souvisí sounáležitost žáka se školou, well-being a šikana. Obecně všechny jevy souvisí s nižším SES v daném regionu, nicméně řešení je nutné nalézt na úrovni každé školy. V první řadě je třeba identifikování problémů, protože bez toho, aniž by si učitelé a ředitelé škol uvědomili výzvy, kterým čelí, není možné navrhnout vhodně zacílené intervence ke zlepšení kvality vzdělávání.

Vztah sounáležitosti žáka se školou k jeho výsledkům z testu matematiky ukazuje významné interakce se SES žáka. Jsou to žáci s nízkým SES a s nízkou sounáležitostí se školou, kteří v testu dosahují lepších výsledků. Tento vztah není pozorován pro žáky s vysokým SES. Vysvětlení může souviset s vystavením úspěšných žáků tlaku spolužáků ve třídách žáků s nižším SES. Obecně se tedy zdá být nutné zajistit to, aby se žáci cítili ve škole dobře. Velkým problémem je pak rušivé klima třídy, vyrušování žáků a nezvládnutí hodiny ze strany učitele. Že se jedná o systémový problém, ukazují data nejen z šetření žáků (TIMSS, PIRLS, PISA), ale i učitelů (TALIS, TALIS-PISA link). Datové analýzy naznačují, že si učitelé nejsou jisti, jakým způsobem zvládat rušivé třídní klima. Situaci dokresluje například rozhovor učitele Pavla Bobka, který absolvoval kurzy třídního managementu ve Velké Británii: „Mezi standardy anglického učitele patří i „behaviour management“ neboli nastavení takového chování ve třídě, které není rušivé a podporuje žáky při učení. V britských školách se na to klade velký důraz, řekl bych, že větší než u nás. Tam se výchova a vzdělání neodděluje. V České republice mnozí učitelé chtějí učit svůj předmět, ale nechtějí vychovávat. To je ale nemožné.“<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Rozhovor s učitelem Pavlem Bobkem, Lidové noviny, [https://www.lidovky.cz/orientace/sikana-pavel-bobek-ucitel-agresivita-deti-skola-trida-solidarita.A221018\\_103843\\_In-vzdelavani\\_ape?](https://www.lidovky.cz/orientace/sikana-pavel-bobek-ucitel-agresivita-deti-skola-trida-solidarita.A221018_103843_In-vzdelavani_ape?)



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

# 6

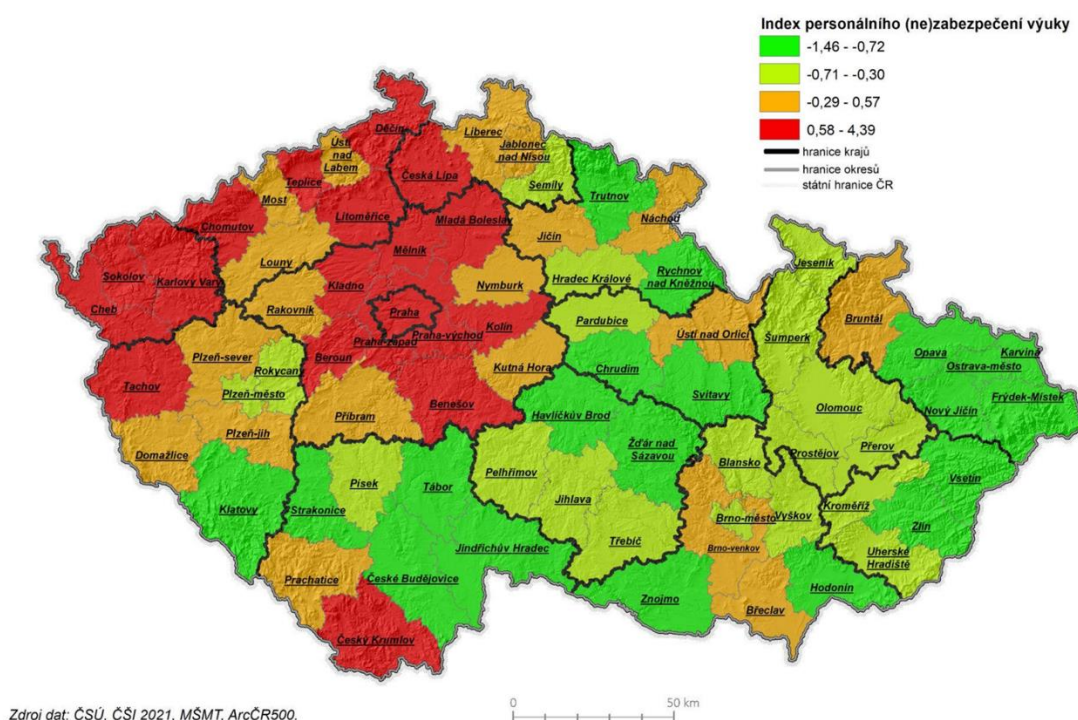
## Charakteristiky učitelů aneb co dělá dobré učitele

## 6 CHARAKTERISTIKY UČITELŮ ANEB CO DĚLÁ DOBRÉ UČITELE

### 6.1 Kvalifikovaný a aprobovaný učitel

Patrně největší mýty panují okolo potřebnosti zajistit kvalifikované a aprobované učitele. Ta je často zpochybňována argumentem, že dobrý učitel nepotřebuje tzv. „papír“ nebo školu. Samotný výrok totiž není vyloženě nesprávný, protože se skutečně nejedná o dostatečnou podmínku či vlastnost dobrého učitele. Nicméně všechny datové analýzy ukazují, že kvalifikovanost a aprobovanost jsou klíčovými faktory, které přímo souvisí s lepšími vzdělávacími výsledky. Jinak řečeno žáci, kteří jsou vyučováni aprobovaným a kvalifikovaným učitelem, dosahují v průměru lepších výsledků, a to i po kontrole dalších faktorů. Zkušenosti z mezinárodních šetření naznačují, že je tento efekt nejsilnější v matematice a přírodních vědách, méně silný je v mezinárodních šetřeních čtenářské gramotnosti, ale pořád je statisticky i věcně významný (Goldhaber, Brewer, 1996).

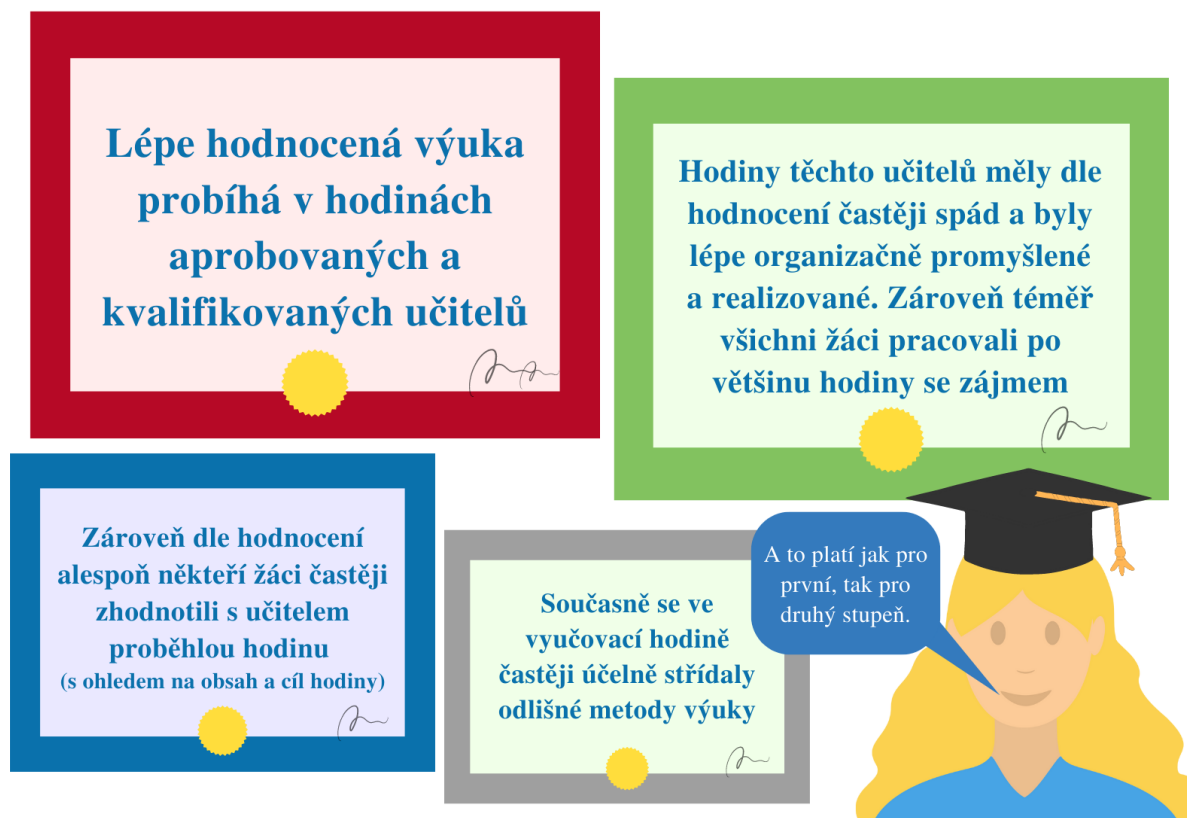
MAPA 6 | Index personálního (ne)zabezpečení výuky



O důležitosti kvalifikovanosti a aprobovanosti učitelů svědčí i zjištění z dat získaných v rámci hospitační činnosti. V tomto případě ve větším množství hodin vyučovaných učiteli s kvalifikací i aprobační inspektoři uváděli, že hodina měla spád a byla dobře organizačně promyšlena a realizována, že téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem, alespoň někteří žáci s učitelem proběhlou hodinu zhodnotili a že v hodinách těchto učitelů častěji docházelo k účelnému střídání odlišných metod výuky. Nejnižší podíly hodin, v nichž byly tyto znaky inspektoři pozorovány, byly vyučovány učiteli bez kvalifikace a aprobače.

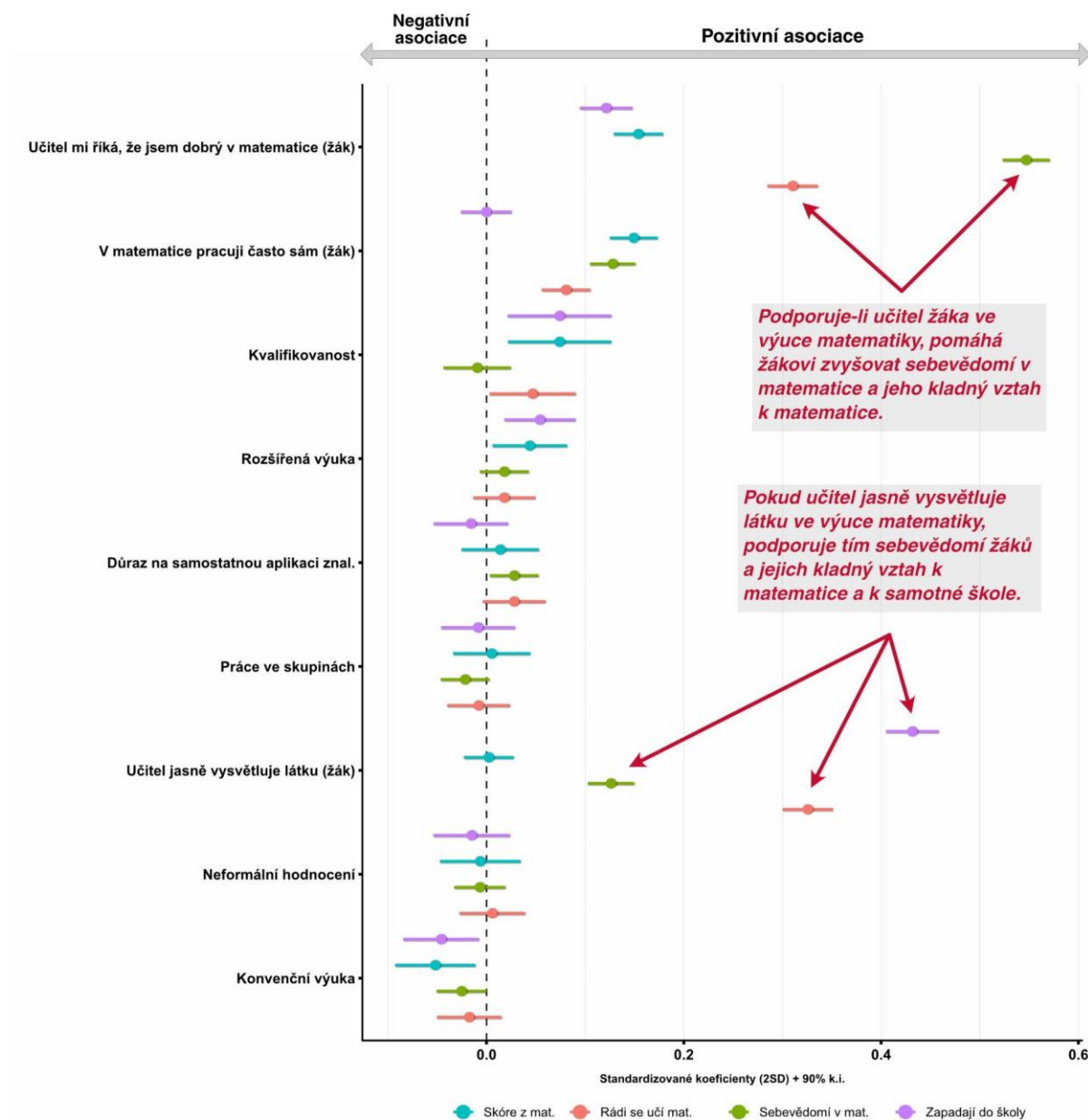


## INFOGRAFIKA 3 | Kvalita výuky



*Pozn.: Vytvořeno dle grafu ve studii České školství v mapách, strana 206, zdroj dat jsou hospitační záznamy ČŠI.*

Jak bylo zmíněno výše v textu, rovněž na základě zjištění z analýzy na úrovni jednotlivých žáků se kvalifikovanost učitelů jeví jako důležitý faktor pojící se nejen s jejich lepšími výsledky. Například analýza dat z mezinárodního šetření TIMSS 2019 poukázala na to, že i po kontrole dalších proměnných v modelu žáci kvalifikovaných učitelů dosahují v průměru lepších výsledků z matematiky. Z modelu je dále patrné, že kvalifikovanost učitele pozitivně souvisí s počtem sounáležitosti žáků se školou a s tím, jak rádi se matematiku učí.

**MODEL 3** | Charakteristiky učitelů a jejich přístup k výuce a vztah s výsledkem žáka v šetření (TIMSS 2019)

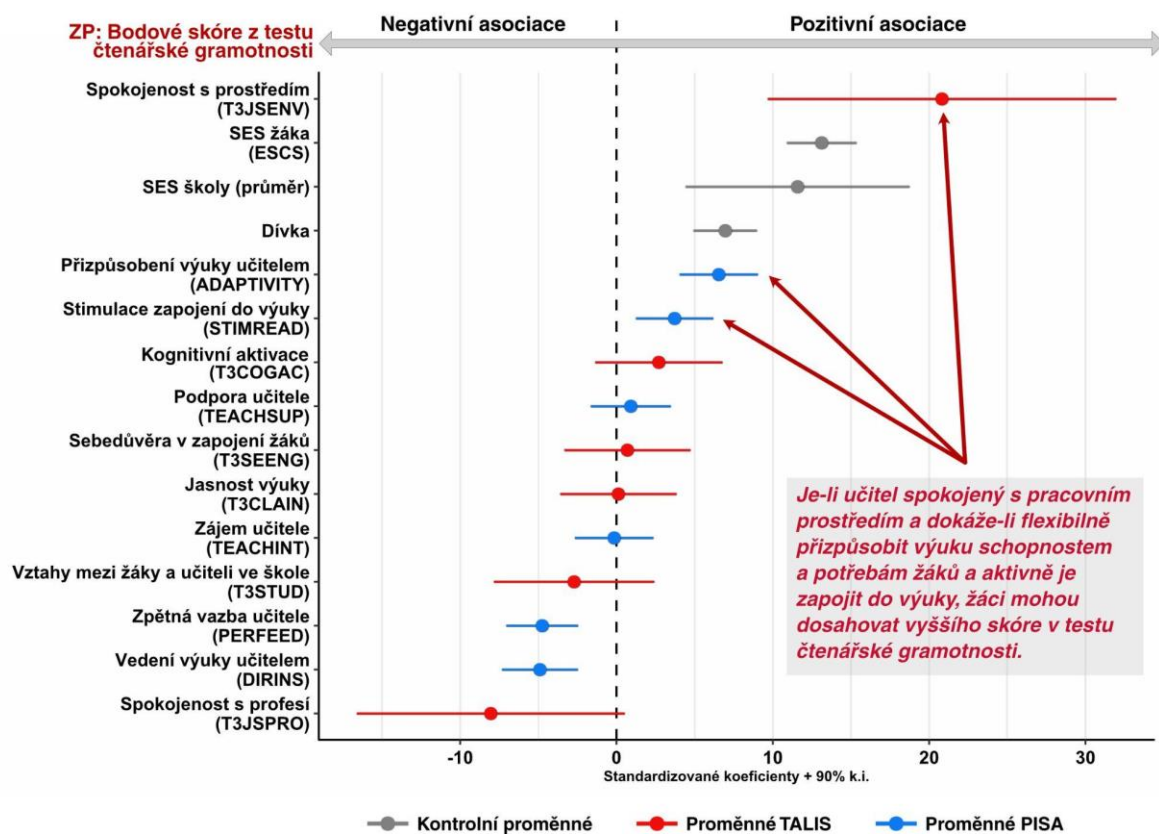
Zdroj: Sekundární analýza TIMSS 2019

Model dále ukazuje, že s lepšími výsledky žáků souvisí například to, že žáci pracují častěji sami. Učitel jim zadává třeba skupinové úkoly a úkoly, které musí žáci sami vyřešit. Na druhou stranu pokud učitel jasně vysvětluje látku, žáci uvádějí, že je častěji baví matematika a mají v ní vyšší sebevědomí. Výukovým metodám se pak podrobněji věnuje další kapitola. Zásadním zjištěním z této části je především to, že české školství potřebuje kvalifikované a aprobované učitele, kteří si doplňují vzdělání a učí se novým didaktickým postupům a jejich vhodné aplikaci pomocí DVPP.

## 6.2 Spokojený a motivovaný učitel

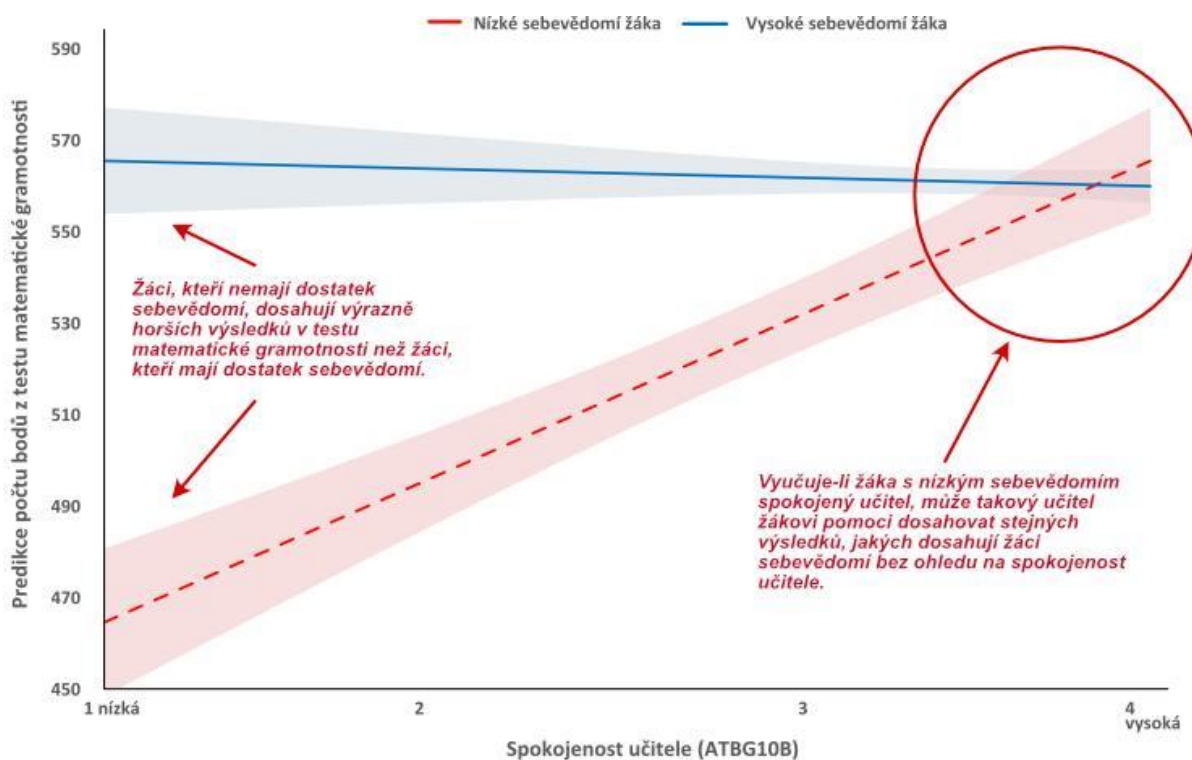
Na základě výsledků analýz lze identifikovat i další charakteristiky učitelů, které se mohou významně pojit s tím, jakých výsledků žáci dosahují. Po propojení dat ze šetření učitelů TALIS s daty z testování patnáctiletých žáků PISA se například ukázalo, že podobnou charakteristikou může být spokojenost učitelů. Čím více učitelé ve škole deklarovali, že jsou spokojeni s prostředím, tím lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti žáci dosahovali. Tento pozitivní vztah mezi spokojeností učitelů ve škole a výsledky žáků navíc vychází velmi silně i po kontrole dalších proměnných, včetně socioekonomického statusu školy. Zdá se tak být velmi důležité zabývat se zkvalitňováním prostředí škol a celkovou spokojeností učitelů s ním.

## MODEL 4 | Charakteristiky učitelů a výsledky žáků (TALIS-PISA link 2018)



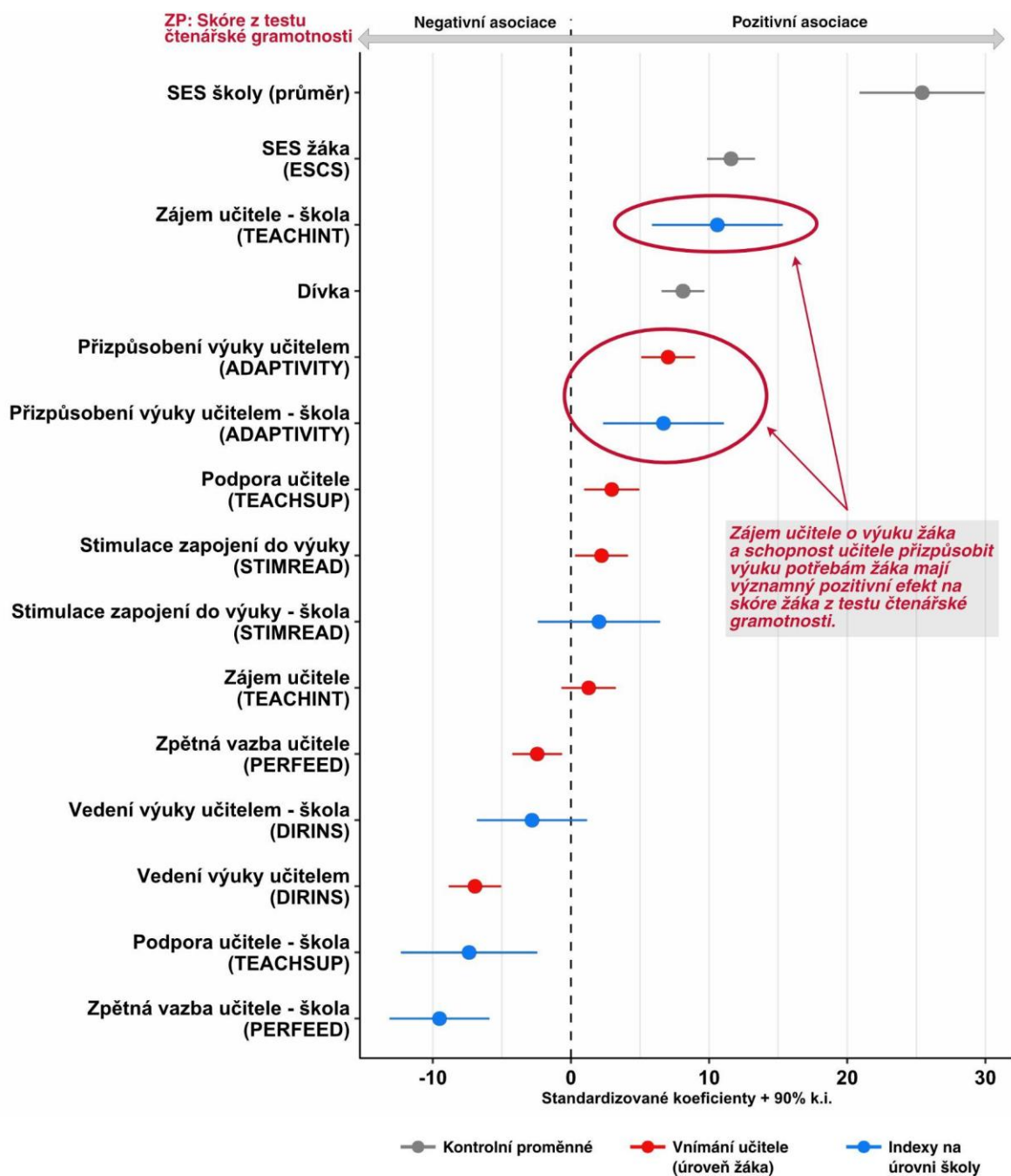
Zdroj: Sekundární analýza PISA 2018, data TALIS-PISA link

Důležitost spokojenosti učitelů dokládají i zjištění z dalších analýz. Například v šetření TIMSS 2015 se spokojenost učitelů ukázala jako faktor, který může významně podmiňovat dopad sebedůvěry žáků na jejich výsledky v matematice. Čím více je učitel žáka spokojený, tím se snižuje negativní dopad jeho vlastního nízkého sebedůvěry na to, jakých výsledků v testu dosahuje. Jinak řečeno, čím je spokojenost učitele vyšší, tím vyšší je i bodový zisk z testu u málo sebedůvěrných žáků.

**GRAF 4 | Interakční efekt sebevědomí žáka a spokojenosti učitele se zaměstnáním ve vztahu ke skóre z testu matematické gramotnosti, TIMSS 2015, 4. ročník**

Nejen spokojenost učitelů, ale i jejich přístup a celkový zájem, jak jej vnímají žáci, se podle výsledků analýz pojí s jejich lepšími výsledky. Čím větší zájem žáci u učitelů ve škole uvádějí, tím lepších výsledků dosahují. Je možné předpokládat, že rovněž žáci s nižším SES mohou být motivováni svým učitelem k dosahování lepších výsledků, pokud u svého učitele pozorují zájem a nadšení. S lepšími výsledky žáků je dále asociováno i to, jak žáci vnímají, že jim učitel výuku přizpůsobuje, snaží se stimulovat jejich zapojení do výuky a nakolik pociťují, že je učitel podporuje.

## MODEL 5 | Vnímání učitele a výsledky žáků (PISA 2018)



Zdroj: Sekundární analýza PISA 2018



A decorative header consisting of a long grey horizontal bar on the left, a large outlined number '7' in the center, and a shorter grey horizontal bar on the right.

# 7

Jaké metody výuky používat  
dle datových analýz

## 7 JAKÉ METODY VÝUKY POUŽÍVAT DLE DATOVÝCH ANALÝZ

Patrně nejobtížnější otázkou pro učitele je, jakým způsobem učit. Existuje nějaký univerzální přístup? Mají učitelé používat moderní metody výuky? A může dnes pomoci využití informačních technologií, počítačů, tabletů, či dokonce chytrých telefonů? Odpověď není jednoduchá a datové analýzy mezinárodních šetření spíše naznačují, že skutečně neexistuje jeden přístup, který by vedl k vyšším bodovým ohodnocením žáků v mezinárodních testech. Použití určité didaktické metody totiž závisí na dalších faktorech, jako jsou samotné schopnosti učitele, jeho spokojenost s profesí. I když bude učitel disponovat kompetencemi a motivací učit dobře, může sám narazit na samotnou motivovanost a aspirace žáků, výuku může ovlivnit i samotné složení třídy z hlediska rodinného zázemí žáků a také rušivé třídní klima. Z těchto důvodů jen málokdy v mezinárodních šetřeních nalezneme přímý vztah mezi výukovými metodami a didaktickými přístupy na jedné straně a výsledky žáků a jejich motivace na straně druhé.

### INFOGRAFIKA 4 | Kvalita výuky



Výzkum efektů výukových metod má i další praktická a metodologická úskalí. V první řadě data jsou tzv. měkká, deklaratorní podoby, kdy výzkumník nemá jistotu, že učitel, žák či rodič na otázku z dotazníku odpověděl upřímně. I když bychom předpokládali, že odpovědi nejsou zkreslené, může se stát, že co učitel, to jiné pochopení otázky a jiná odpověď. Tým stojící za mezinárodními testy tohle samozřejmě ví a snaží se baterie otázek co nejlépe validovat. Druhým velkým problémem je to, že v řadě šetření není přímé propojení učitele a dané třídy. U starších ročníků pak více učitelů učí například přírodovědné předměty, které souhrnně testuje šetření v některých vlnách šetření PISA. Čtenářskou gramotnost se žáci nutně neučí pouze v hodinách českého jazyka a literatury, ale nepřímo také v jiných předmětech. Z tohoto důvodu výsledky ve čtenářské gramotnosti budou ovlivněny více učiteli současně. Odpovědi učitelů tak musíme brát spíše jako obdobu školních charakteristik, protože musíme odpovědi zprůměrovat na úroveň školy. Podobné je to s odpověďmi žáků, kdy v rámci jedné třídy žáci odpovídají mnohdy dosti odlišně. Jednoduše řečeno ne každý žák vnímá svého učitele nebo jeho styl výuky pozitivně či jen negativně.

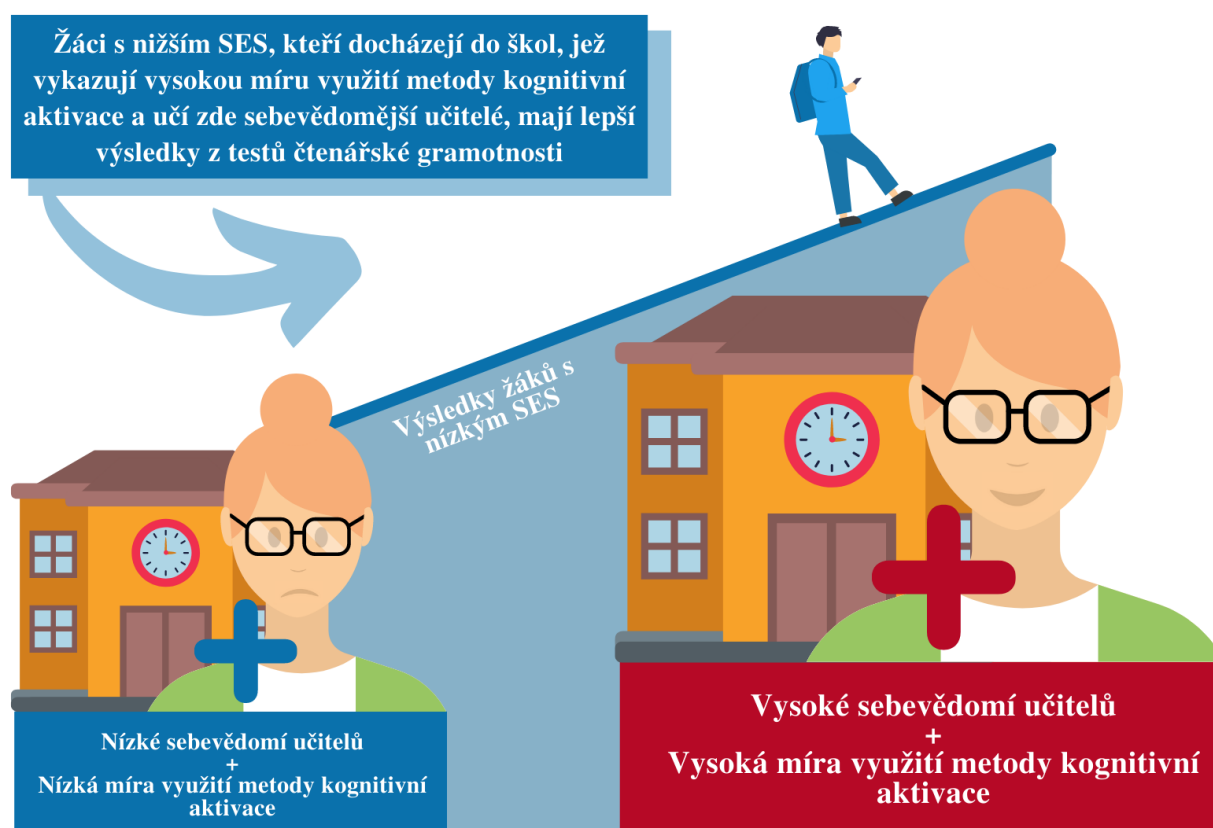
I přes metodologická úskalí nám výzkumy z mezinárodních šetření přináší zajímavá zjištění. V této zprávě se budeme věnovat dvěma nejdůležitějším. Jak již bylo řečeno, neexistuje jeden univerzální přístup, který by za všech okolností vedl k lepším výsledkům žáků. Z tohoto důvodu v nejnovějším šetření TALIS-PISA link bylo testováno, jakým způsobem některé didaktické přístupy působí v závislosti na dalších faktorech a kontextu. Používání rozdílných metod výuky / didaktických přístupů k výuce může mít odlišný vliv na žáky například z hlediska rodinného zázemí nebo toho,



zda je daný předmět baví a mají k němu kladný vztah. Rovněž bude záležet i na tom, jakým způsobem jsou tyto metody použity. Lze otestovat, zdali didaktický přístup má rozdílný efekt pro žáky s odlišným rodinným zázemím. To sleduje infografika níže vycházející ze statistického modelu v Sekundární analýze TALIS-PISA link, která ukazuje, že v případě žáků s nižším SES roste počet bodů z testu s tím, do jaké míry učitelé využívají přístup tzv. kognitivní aktivity. Kognitivní aktivity se zaměřuje na porozumění látce žáky a ukázalo se, že napomáhá k úspěchu studentů (Baumert et al., 2010). Učitel, který volí cestu kognitivní aktivity žáků, podporuje diskuzi a zadává úkoly, které nemají pouze dobré a špatné odpovědi (Stigler, Hiebert, 2004). Tato technika podporuje žáky v kritickém myšlení a má pozitivní vliv na jejich vzdělávací výsledky (Baumert et al., 2010).

Statistické modelování umožňuje i tzv. trojitě interakce, kdy do vztahu vstoupí ještě třetí faktor. Takovým faktorem se ukázalo být sebevědomí učitelů. Ti učitelé, kteří deklarovali vyšší sebevědomí, patrně lépe aplikují tento didaktický přístup, což se může projevit na lepších výsledcích žáků. I sebevědomí učitele je tak zobrazeno jako klíčový faktor ve schématu níže.

#### INFOGRAFIKA 5 | Sebevědomí učitelů a využití metody – mají efekt na úspěch žáků?

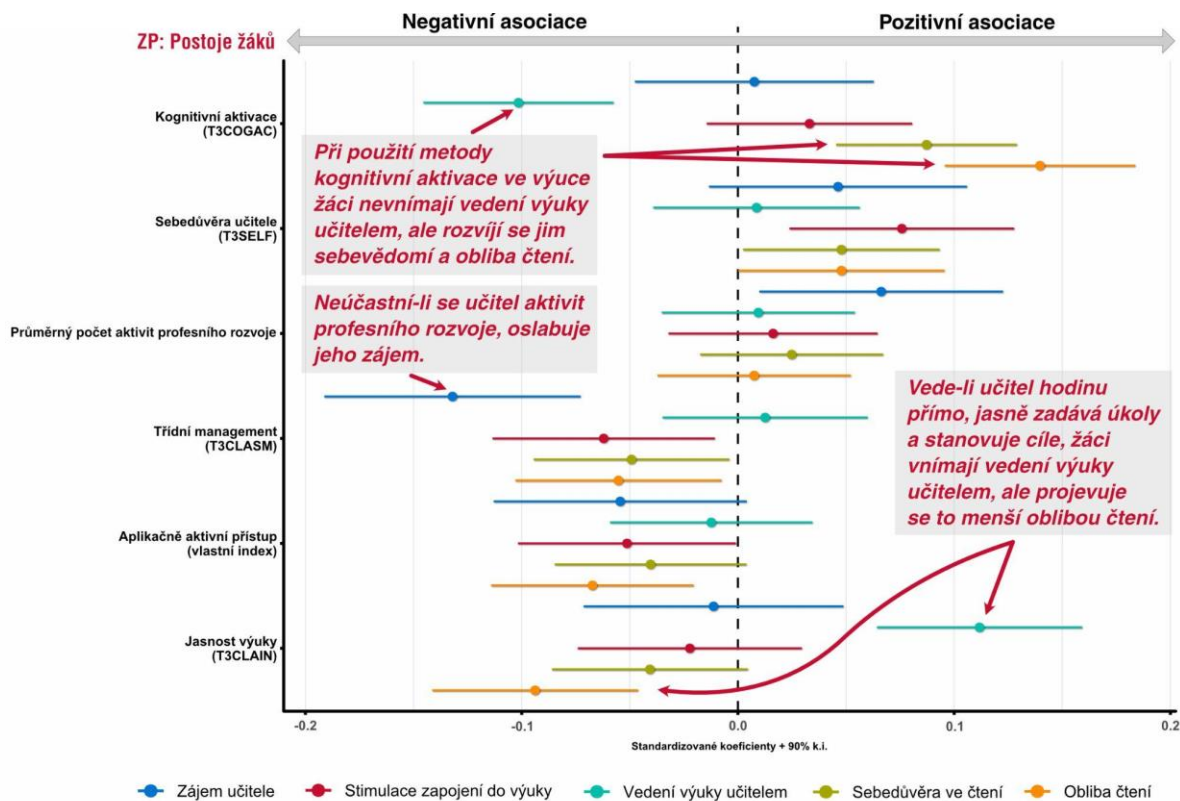


Abychom dále ověřili možné efekty tohoto didaktického přístupu, testována byla i interakce v závislosti na typu školy dle průměrného SES. Můžeme prozradit, že v případě žáků pocházejících z rodin s nižším SES a zároveň navštěvujících školy s nižším průměrným SES se jeví, že jejich výsledky dosahují úroveň žáků s vyšším SES a jsou zároveň lepší než u těch žáků, kteří navštěvují školy, kde je tato technika uváděna učiteli méně často. V případě škol s vyšším průměrným SES nepozorujeme rozdíly mezi žáky s ohledem na rozdílnou intenzitu používání tohoto přístupu.

Jedná se o důležité zjištění, protože didaktické postupy lze doporučit i pro žáky navštěvující školy s nižším průměrným SES. Pozitivní efekt tohoto přístupu je pak na znevýhodněné žáky nejsilnější. Přestože charakter sběru dat neumožňuje potvrdit kauzální vztah, interakční efekty a jejich teoretické interpretace mohou být vodítkem pro kauzální interpretaci. Metoda kognitivní stimulace a její přiměřeně vyšší míra používání patrně nepovede ke zhoršení výsledků žáků, naopak se zdá, že může pomoci snížit nerovnosti dané rodinným zázemím žáků.

Bylo by chybou vztahovat různé didaktické metody pouze k výsledkům testů. Neméně důležitým aspektem vzdělávání je motivace žáků, jejich sebedůvěra a v neposlední řadě i oblíbenost samotného předmětu. Z tohoto důvodu jsou běžně testovány i souvislosti jednotlivých didaktických přístupů s odpověďmi samotných žáků. Výsledky analýzy jsou zobrazeny v modelu 6.

## MODEL 6 | Didaktické přístupy učitelů a postoje žáků



Zdroj: TALIS-PISA link 2018

## INFOGRAFIKA 6 | Výuka

Snažit se pro žáky ze znevýhodněného prostředí organizovat **výuku s jasnou strukturou**, probírat **učivo po menších celcích** a vyžadovat bezprostřední **zpětnou vazbu** ze strany **žáků**.

**Disponibilní hodiny využívat uvážlivě** na aktivity, které mají potenciál **snižovat deficity žáků plynoucí ze znevýhodněného prostředí**

(rozvoj jazykových a komunikačních dovedností, podpora čtenářských dovedností a později kritické práce s textem, rozvoj slovní zásoby apod.).

Cílené využití **dělených hodin**.

**Nesnižovat nároky** na výsledky vzdělávání.

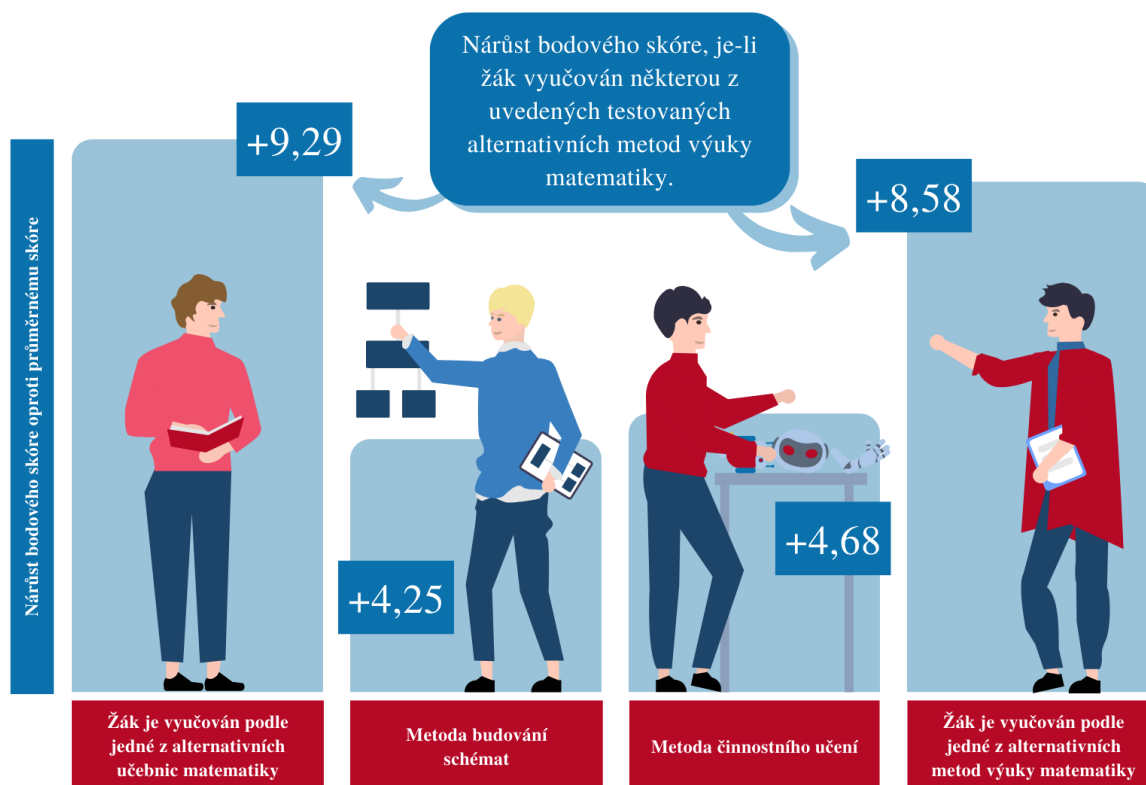
Cílené využití **tandemové výuky** u určitých předmětů v závislosti na prioritách rozvoje školy. Využití tandemové výuky při změně třídních učitelů (budoucí třídní učitel se se třídou seznamuje formou tandemové výuky).

**Sdílet společnou vizi podpory** znevýhodněných žáků a jejího přínosu s **celým pedagogickým sborem**.

Již začátek této výzkumné zprávy zdůraznil, že SES žáka a SES školy jsou dominantními faktory vysvětlujícími rozdílné výsledky žáků. Stojí i za výraznými rozdíly mezi školami. Proto je důležité zkoumat metody výuky v interakci se SES žáka a SES školy. Existuje totiž předpoklad i na základě zahraničních studií a výzkumů, že rozdílné metody mohou zmírnit negativní efekt nízkého SES žáka na jeho výsledky. Rozdílné metody mohou být různě vhodné pro žáky s nižším nebo vyšším SES, což se prokázalo v případě, že na škole učitelé častěji využívají přístup kognitivní stimulace.

Neméně zajímavou debatou v didaktice je využití alternativních metod výuky matematiky. Matematika je obecně předmět, který dokáže zabavit žáky patrně nejméně. Může o tom svědčit i debata nad znovuzavedením povinné státní maturity z matematiky. Matematika se zdá být důležitým oborem i pro české podnikatelské kruhy a zástupce průmyslu. V tomto kontextu je klíčová otázka způsobu a didaktické metody výuky matematiky. Kromě tradičního pojetí existují i alternativní metody výuky matematiky, které vycházejí z badatelských principů matematické didaktiky. Mezinárodní šetření v oblasti matematické gramotnosti sice přímo neměří míru využití alternativních metod, ČŠI však v rámci svých vlastních šetření na vybraných školách disponuje informací o rozšířenosti alternativních výukových metod. Z těchto dat lze částečně odpovědět na otázku využití alternativních přístupů. Zde je však čtenáře nutné upozornit na několik úskalí. V první řadě jakákoliv analýza alternativních metod musí mít velmi dobře nastavený výzkumný design, který dokáže odfiltrout efekt průměrného SES. Je totiž velmi pravděpodobné, že právě ty školy, které navštěvují žáci z bohatých rodin a z rodin disponujících lepším kulturním a sociálním zázemím, budou častěji využívat alternativních přístupů. Důvodem může být i to, že zákonní zástupci budou pravděpodobněji vyžadovat moderní přístup. Jak ale odlišit působení alternativních metod výuky od jednoduchého faktu, že žáci s vyšším SES dosahují lepších výsledků? Zde se nabízí využít tzv. matching methods. Jedná se o analytický přístup, který kontroluje efekt sociálního zázemí tak, že pomocí algoritmu srovná ty školy, kde jsou využívány alternativní metody výuky vůči zcela stejným školám (kontrolováno je složení žáků, SES školy, třídní klima školy, oblíbenost výuky matematiky, velikost obce, ve které se škola nachází, velikost školy, velikost třídy), kde se však ale alternativní metody výuky nevyužívají. Porovnáváme tak zcela srovnatelné školy. Přestože naše závěry analýzy dat pomocí těchto metodologických přístupů oproti klasickému experimentu jsou pořád nejisté, jedná se o nevhodnější přístup analýzy dat mezinárodních šetření. Výsledkem je skutečně potvrzení asociace mezi lepšími výsledky žáků a využitím alternativních metod výuky matematiky. Další analýzy naznačují, že alternativní metody výuky mohou být vhodné i pro žáky pocházející z rodin s nižším SES. Jedná se tak o další důležité zjištění, které pomůže snížit nerovnosti v českém vzdělávání. Odhadovaný efekt ukazuje infografika níže, kdy je sledována souvislost mezi používáním dané alternativní metody výuky matematiky a celkovým průměrným skóre žáků, kteří jsou vyučováni danou alternativní metodou výuky matematiky.

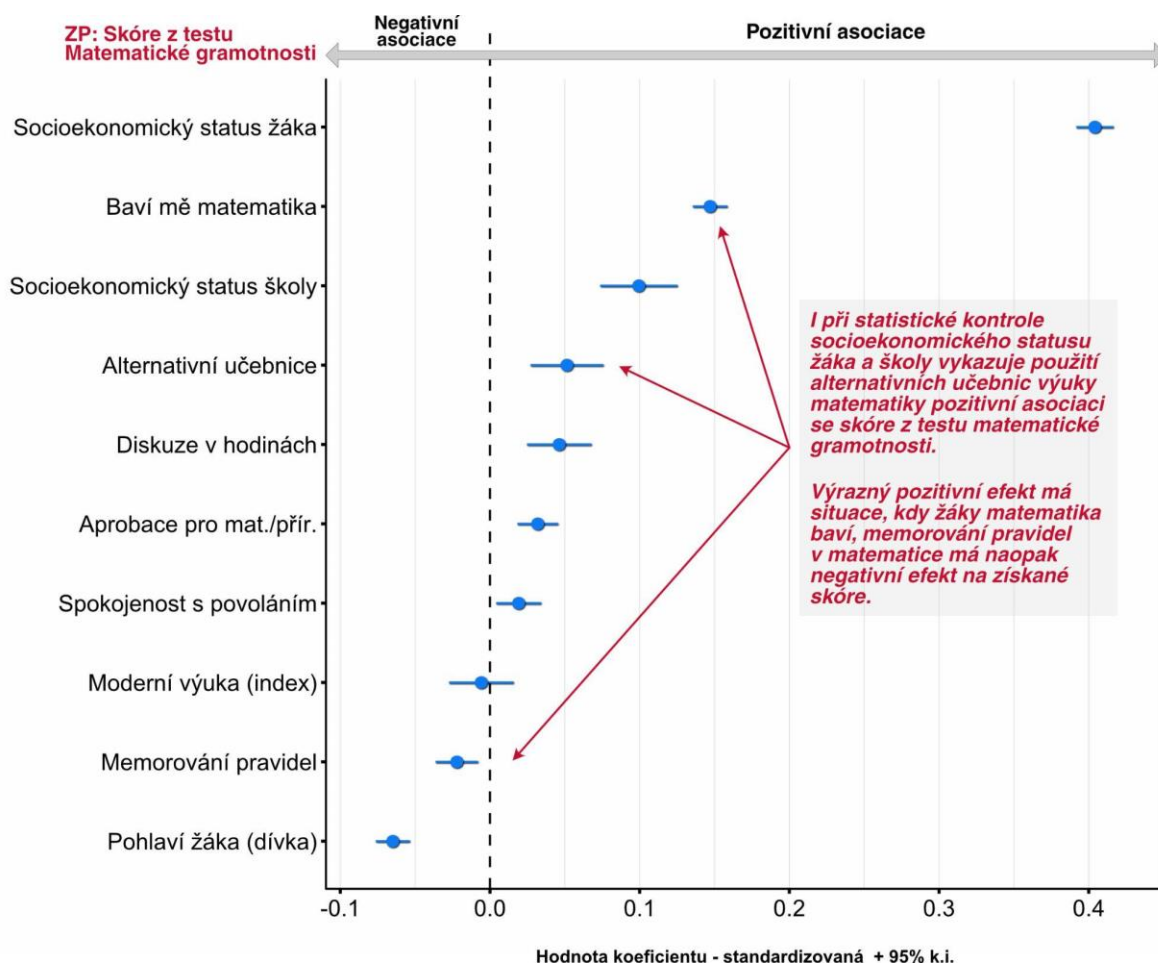
**INFOGRAFIKA 7 | Průměrný rozdíl v bodovém zisku žáka z testu matematické gramotnosti oproti žákům, kteří nejsou vyučováni alternativní metodou výuky matematiky**



Pozn.: Data TIMSS 2015 a vlastní šetření ČŠI. Matching methods algoritmus pracuje s proměnnými: průměrný SES žáka na úrovni školy, velikost školy, průměrná velikost třídy, velikost obce, kde je škola, průměrný index disciplinárního klimatu třídy, žáky baví matematika (průměr za školu). Na základě těchto proměnných byly vybrány jen srovnatelné školy, které se lišily pouze v používání alternativních přístupů.

Pozitivní vliv alternativních přístupů byl dále zjišťován pomocí regresního modelu, který kontroluje další faktory. Přestože se nejedná o experimentální výzkumný design, data z observačních studií nicméně dávají solidní empirická zjištění, která podporují významnější využití alternativních metod výuky matematiky. Pořád ale platí, že samotná metoda není dostatečnou podmínkou. Bude vždy záležet nejen na zvládnutí metody samotným učitelem, ale i na kontextuálních faktorech, jako je složení třídy z hlediska rodinného zázemí (neboli SES). Této otázce se věnovala studie *Hejného metoda výuky matematiky v mezinárodním výzkumu TIMSS* od kolektivu Greger et al. (2022)<sup>2</sup>, která naznačila, že přestože alternativní metody výuky mají pozitivní efekt na výsledné skóre žáků z testování matematické gramotnosti v rámci mezinárodních šetření, mohou naopak alternativní metody výuky působit negativně na motivaci žáků a deklaraci, že je výuka matematiky baví. Výsledkem může být to, že alternativní metody výuky matematiky mohou být kognitivně náročné pro určitou skupinu studentů, což se ve výsledku může projevit v tom, že tyto metody nebudou oblíbené dle deklaratorního postoje žáků. Na to ukazují i výsledky sekundárních analýz, kdy pokud učitel vysvětluje jasně a strukturovaně látku (pohledem žáků), žáky pak více baví matematika (viz statistický model na datech TIMSS 2019 v předchozí kapitole).

### MODEL 7 | Metody výuky a matematická gramotnost (TIMSS 2015)



Zdroj: Sekundární analýza TIMSS 2015

Na konferencích či workshopech pro učitele běžně zaznívá otázka: Máme jako učitelé používat moderní technologie, nebo se ukazuje, že moderní technologie žákům spíše škodí? Data napříč analytickými výstupy České školní inspekce hovoří pro hledání zlaté střední cesty a používání ICT nástrojů ve vhodném prostředí a ve vhodném kontextu. ICT technologie se stávají nedílnou součástí života společnosti a jako takové je zcela na místě tyto technologie používat i během výuky. Zároveň však ICT nástroje nesmí být využívány nad míru, kdy by se z pomocníka pro zvýšení efektivity výuky, nalezení bohatších zdrojů relevantních informací či prostředku pro zvládnutí úkolů, které jsou bez ICT nemyslitelné, stal nástroj, bez kterého žáci nejsou schopni chápat probíranou látku, řešit problémy bez těchto nástrojů apod.

<sup>2</sup> <https://www.nadacecs.cz/data/documents/de/ncs-pf-timss-a4-digital.pdf>

Je zcela přirozené, že žáci soudobé generace dochází do školy s velmi rozvinutými znalostmi ovládní ICT nástrojů od počítačů až po mobilní telefony, nositelnou elektroniku aj. Zároveň se však setkáváme v pozdějším věku s určitým „biasem“, kdy se takoví žáci sice výtečně orientují v zákoutích sociálních sítí, obratně využívají různé mobilní aplikace, na druhou stranu nezvládají naformátovat psaný text, nezvládají základní činnosti s tabulkovými procesory, přes určité pokroky v pozdějším věku nemůžeme hovořit o úspěších v oblasti výuky programování, práce s databázemi a jinými aspekty digitálně zakotvené, na inovacích a znalostech postavené společnosti.

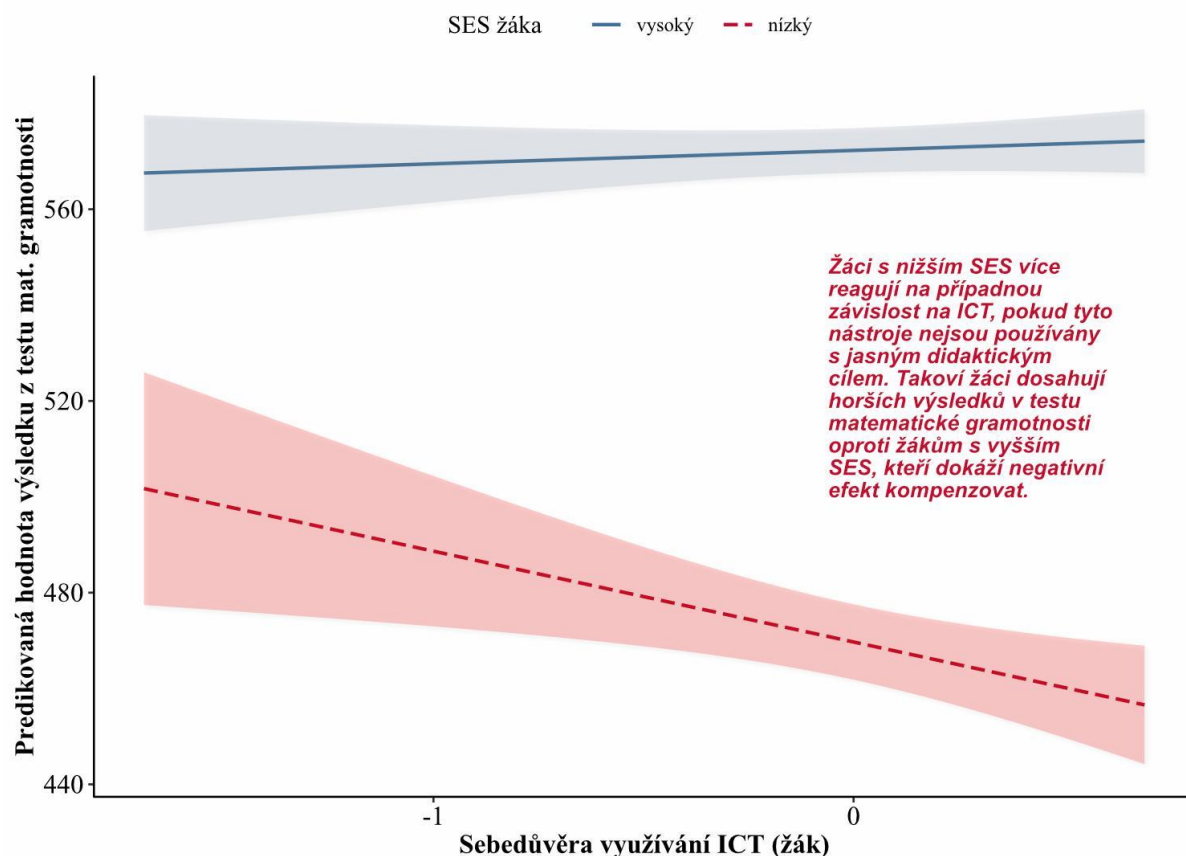
Obecně lze říci, že úloha školy v použití ICT nástrojů ve výuce je neomezovat, ale usměrňovat. Žáci by měli ICT nástroje aktivně používat pro řešení specificky připravených úkolů, při hledání informací, při zpracovávání různorodých dat. Jedině tak může docházet k harmonickému rozvoji žáků v oblasti klasických znalostí a moderních ICT dovedností.

Využívání ICT nástrojů ve výuce se nicméně pojí s celou řadou dalších jevů, které v datech pozorujeme.

O něco hlubší vhled do vzájemných vztahů mezi výsledky žáků a využitím ICT poskytují interakční grafy. První z nich, graf 5, doplňuje vliv sebedůvěry ve využívání ICT na výsledky z matematiky o interakci se SES žáka. Z grafu je možné odvodit, že u žáků s vysokým SES, v grafu vyznačení červenou přímkou, je vliv sebedůvěry na výsledky z matematiky marginální. Jinými slovy s rostoucí sebedůvěrou v používání ICT se jejich výsledky z matematiky příliš nemění ani jedním směrem. To může naznačovat, že žáci pocházející z rodin s vyšším SES jsou schopni vyšší sebekontroly při používání ICT.


Vliv sebedůvěry se týká zejména žáků s nízkým SES. S rostoucí sebedůvěrou ve využívání ICT klesají jejich výsledky z testu matematické gramotnosti. To podporuje výše uvedené tvrzení, protože žáci s nižším SES jsou obecně náchylnější k častějšímu využívání ICT, a to až do stavu závislosti, což se negativně odráží na jejich výsledcích v matematice. U žáků s vyšším SES sice taktéž může docházet a dochází k nadměrnému využívání ICT, ale další faktory dokážou kompenzovat případný negativní efekt (žáci se nepotřebují tolik připravovat na hodiny matematiky apod.).

**GRAF 5 | Sebedůvěra ve využívání ICT a socioekonomický status žáka (TIMSS 2019)**



Zdroj: Sekundární analýza TIMSS 2019



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a shorter grey rectangle on the right. In the center of the bar is a large, hollow outline of the number 8.

# 8

## Mediální a informační gramotnost – klíčové kompetence v 21. století

## 8 MEDIÁLNÍ A INFORMAČNÍ GRAMOTNOST – KLÍČOVÉ KOMPETENCE V 21. STOLETÍ

Moderní společnost čelí různým staronovým výzvám, které mají potenciál ohrozit vše od mezilidských vztahů až po fungování demokratického režimu jako takového. Již od počátků fungování demokratických režimů se hovoří o potřebě budovat tzv. dovednosti demokratického občanství, jako jsou znalosti o politice a společnosti, schopnost kritického myšlení, schopnost spolupráce na řešení komplexních problémů a v neposlední řadě různé typy gramotností (včetně gramotnosti mediální a informační), které jsou naprosto nezbytné pro správné fungování demokratických mechanismů. Nejinak je tomu v oblasti edukační.

V posledním desetiletí se zdůrazňuje potřeba rozvoje mediální a informační gramotnosti v souvislosti s nástupem sociálních sítí a přesunu celé řady lidských činností do digitálního prostředí a odklonu od tradičních médií (viz např. Buckingham, 1999, 2009; Harrison, 2018). Obrovský skok v přesunu do digitálního světa znamenala koronavirová pandemie. Během tohoto krizového období již schopnost práce s informacemi a vyhodnocování důvěryhodnosti mediálních výstupů neznamenal pouze rozdíl mezi pravdou a neškodným omylem. Absence mediální a informační gramotnosti mohla mnohé občany přímo ohrozit na životě. Zároveň se ukázala slabost či absence regulačních a ochranných mechanismů, které nedokázaly zabránit šíření nepravd, nedokázaly podpořit objektivní osvětu apod.

Některé akademické debaty i debaty v rámci širší laické veřejnosti hovoří o mediální a informační gramotnosti jako o naprosto klíčových dovednostech pro 21. století. Extrémně roztržštěné mediální prostředí a prostředí internetu, kde je možné najít informace takřka o čemkoli, aniž by docházelo k přirozené selekci nedůvěryhodných, nepravdivých či zavádějících informací, vede k potřebě rozvoje souboru dovedností, které jedinci umožní rozpoznat pravdu a lež, které umožní kritické posouzení nalezených informací, důvěryhodnosti zdrojů a autorů informací, které povedou jedince k objektivizaci sdělení a vyloučení subjektivních sdělení, tedy k rozvoji nikoli jen formálních znalostí o dané problematice, ale i neformálních dovedností (Kim & Yang, 2016). Debata o potřebě rozvoje potřebných kompetencí mediální gramotnosti nicméně není spojena jen s moderními typy médií a zdrojů informací v čele se sociálními sítěmi. Stejně tak není spojena jen s dospělými občany. Např. Zdeněk Sloboda již ve své práci z roku 2009 hovořil o negativním vlivu médií na české děti, které se nedokážou kriticky vypořádat s informacemi, jež se před ně staví. Zároveň stanovuje hranici 10 let, za kterou již žáci dokážou kognitivně vyhodnocovat obsah médií podobně jako dospělí, a proto by se mělo již po této věkové hranici důrazněji přistupovat k výuce znalostí a dovedností souvisejících s rozvojem kompetencí mediální gramotnosti (Sloboda, 2009).<sup>3</sup>

Ačkoli můžeme říci, že výuka mediální a informační gramotnosti zaznamenala v posledních letech výrazný posun a daří se některé skupiny společnosti vybavovat potřebnými dovednostmi pro bezpečné působení v chaotickém informačním prostředí, některé skupiny obyvatel jsou naopak opomíjeny. Jde na jednu stranu o starší generaci, kde je již jakákoli edukační intervence obtížná kvůli faktoru dobrovolnosti, na druhou stranu se jedná o žáky především základních škol, kteří mohou být opomíjeni, protože podstatná část výuky mediální gramotnosti je situována až do sekundárního vzdělávání. Intervence je přitom možná a potřebná, jak ukázal Zdeněk Sloboda (2009).

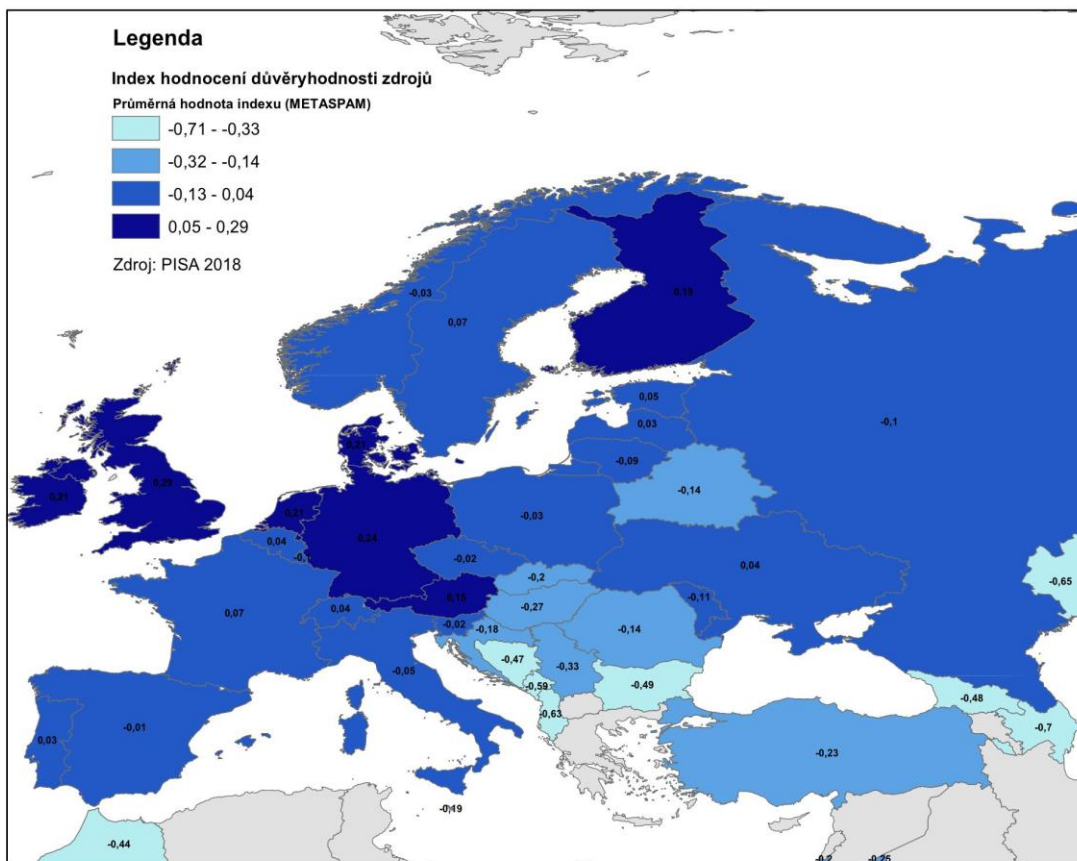
Mezinárodní šetření gramotností, která slouží jako významné datové zdroje pro sekundární analýzy České školní inspekce, se příliš nezabývají problematikou mediální a informační gramotnosti (nelze zaměňovat za ICT gramotnost). Šetření ICCS, které poskytuje vícero informací, se Česká republika v posledních kolech neúčastní. Přesto jsme schopni prezentovat alespoň některé nepřímé jevy, které poukazují na potřebu výraznějšího začlenění témat mediální gramotnosti ve výuce.

Mapa 7 ukazuje průměrné hodnoty indexu hodnocení důvěryhodnosti zdrojů, který sdružuje baterii otázek na žáky v souvislosti s tím, jak vyhodnocují důvěryhodnost informací, s nimiž se setkají. Čeští žáci se řadí spíše k průměrným až podprůměrným skupinám ohledně schopnosti rozeznat důvěryhodnost zdroje. Nejvyšších hodnot dosahují zakotvené demokratické země v čele s Německem, Dánskem, Rakouskem, Nizozemím a Velkou Británií. Naopak nejnižších hodnot dosahují žáci v zemích jihovýchodní Evropy, v některých postsovětských zemích v oblasti Kavkazu, v Turecku a Bělorusku. Je zřejmé, že hodnota indexu může souviset i s mediálním prostředím dané země jako takové, které se propisuje do míry, s jakou jsou žáci vyučováni v získávání potřebných kompetencí mediální gramotnosti. Hodné zmínky je postavení Finska, které je známé vysokou mírou propracovanosti výuky mediální gramotnosti. Je také nutné podotknout, že ačkoli čeští žáci nedosahují vysokých hodnot tohoto indexu, mohou se srovnávat s hodnotami zemí, jako jsou Itálie, Španělsko, Norsko a mnohé další.

<sup>3</sup> V posledních letech se problematikou vlivu médií na mladé lidi v českém prostředí věnoval mj. projekt Catch-EyoU s účastí výzkumníků z brněnské Masarykovy univerzity. Důraz byl kladen především na vliv informací z médií a jejich zpracování v kontextu aktivního občanství (viz [stránky s výstupy projektu](#)).



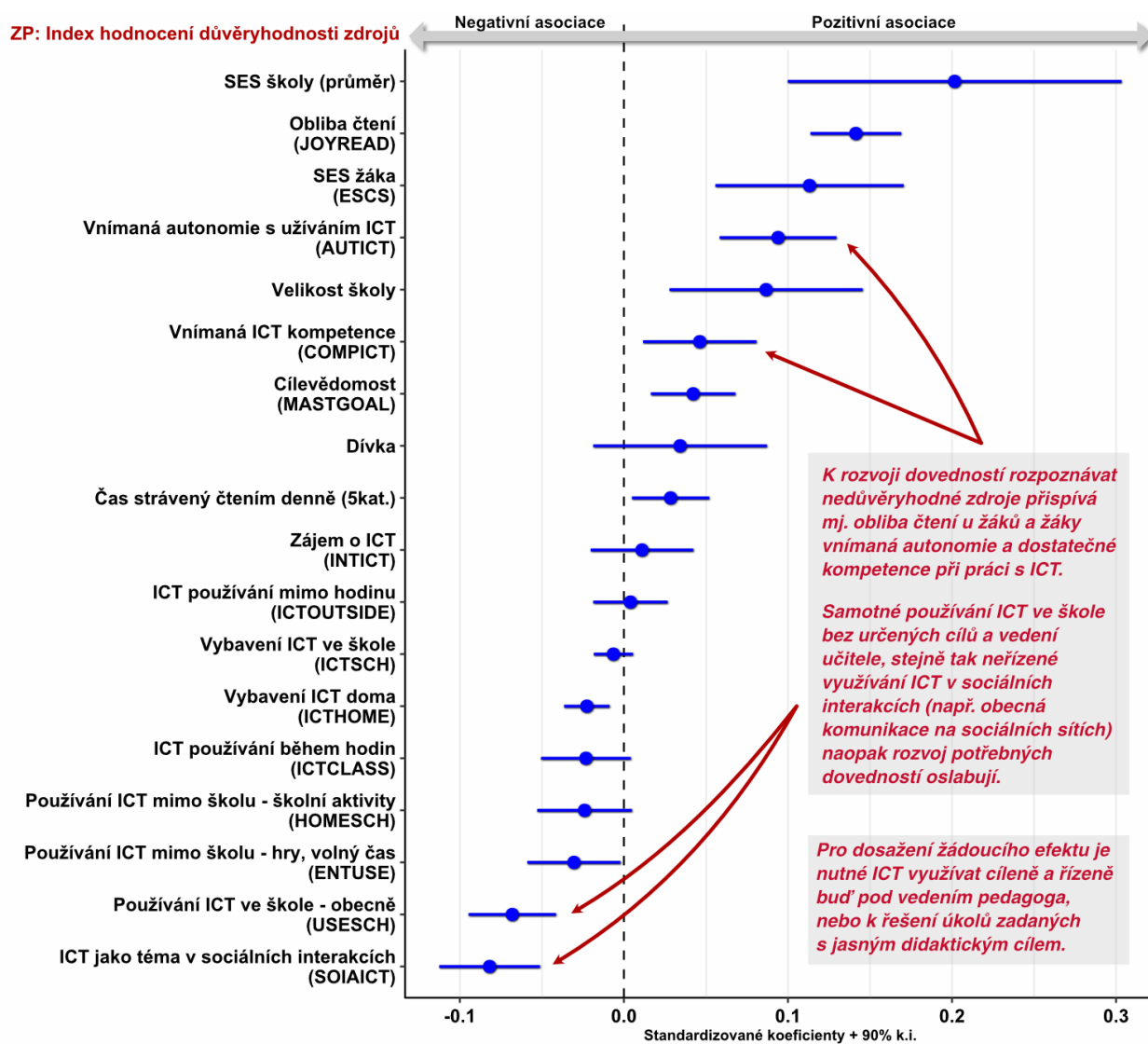
MAPA 7 | Mezinárodní srovnání průměrných hodnot indexu hodnocení důvěryhodnosti zdrojů



Pozn.: Vytvořeno v programu ArcGIS, data PISA 2018.

Druhý indikátor, který poskytuje šetření PISA 2018, je index výuky internetové gramotnosti, jenž sdružuje baterii otázek sledujících míru výuky těchto kompetencí. Zde bychom mohli země rozdělit do dvou hlavních kategorií, porovnáme-li výstupy s předchozí mapou. 1) Země, které dávají důraz na výuku internetové gramotnosti, ať už se jedná o země, které mají takovou výuku pevně zakotvenou ve výukových plánech, jako již zmíněné Finsko či Velká Británie, nebo země, které vlivem absence těchto kompetencí v populaci, a často též vlivem ohrožení ze strany dezinformačních kampaní, dávají na jejich výuku zvláštní důraz (viz např. Estonsko, Ukrajina a obecně země střední a východní Evropy. 2) Země, které nekladou takový důraz na výuku potřebných kompetencí na školách. O důvodech zde můžeme pouze spekulovat, ale pravděpodobně to souvisí s jinými zdroji výuky a socializace (viz např. klíčový vliv rodiny na rozvoj těchto kompetencí ve Švýcarsku apod.) a u některých zemí samozřejmě s nezájmem o posilování rozvoje těchto kompetencí (viz např. Turecko).



**MODEL 8 | Index hodnocení důvěryhodnosti zdrojů**

Zdroj: Šaradín et al. 2021; data PISA 2018





# 9

## Management školy a vztahy mezi učiteli

## 9 MANAGEMENT ŠKOLY A VZTAHY MEZI UČITELI

V některých analytických výstupech České školní inspekce (např. Sekundární analýza TALIS 2018, Sekundární analýza TALIS-PISA link apod.) byl zjištěn významný pozitivní efekt školního prostředí (nejen) na výsledky žáků. Nejedná se však pouze o formální vyučovací prostředí, ale i o méně formální vztahy mezi učiteli a žáky, mezi učiteli a ředitelem/ředitelkou školy, mezi učiteli navzájem, mezi zaměstnanci školy a rodiči a obecně o prostředí vybudované v trojúhelníku mezi žáky, zaměstnanci školy a rodiči žáků. Toto prostředí, je-li vhodně nastaveno, tak jako jeho jednotlivé části a jednotlivé bilaterální vztahy mezi aktéry, může mít velmi významný pozitivní, ale naopak i negativní efekt na průběh vzdělávacího procesu a v konečném důsledku na vzdělávací výsledky žáků.

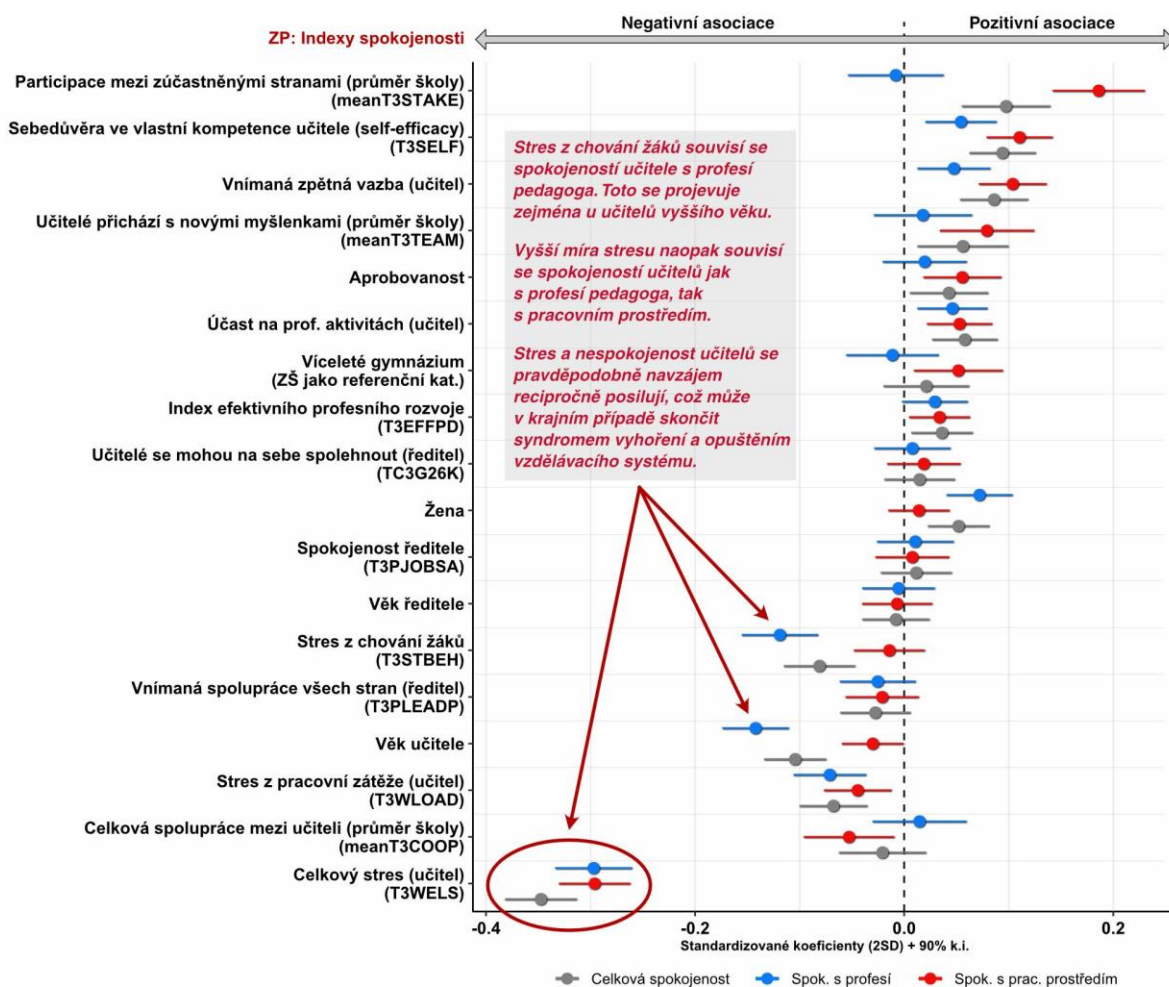
Sekundární analýza TALIS-PISA link popsala několik základních stylů řízení školy – **participativní styl**, spojený s maximálním zapojením jednotlivých aktérů do rozhodovacího procesu o fungování a směřování školy (Leithwood, Duke, 1999), **autoritářský styl**, spojený s de facto samostatným rozhodováním ředitele školy bez zapojení dalších aktérů (Amanchukwu et al., 2015), **volný styl**, charakteristický přesunutím rozhodovacího procesu z úrovně ředitele na úroveň učitele a poskytnutí maximálního prostoru učitelům pro přizpůsobení výuky (Goodnight, 2011) a **styl transformační**, který kombinuje participativní a volný styl vedení školy, kdy dochází k přenesení části rozhodování na úroveň učitelů, zatímco samotný ředitel školy poskytuje svým podřízeným stimulaci, motivaci a podporu jejich práce.

Nelze obecně stanovit, který styl řízení školy je nejlepší. V praxi se ukazují výhody a nevýhody jednotlivých typů řízení školy ve specifických situacích. Například v situaci aktivního zájmu rodičů a učitelů o spolupráci na vedení školy se jako výhodný jeví participativní styl řízení, který podporuje důvěru mezi aktéry a zvyšuje spokojenost nejen s přijímanými rozhodnutími. Tento styl naopak není vhodný v krizovém období, kdy svou akceschopností a efektivností zaostává za autoritářským stylem, který na druhou stranu v dlouhodobém horizontu vede k nespokojenosti zaměstnanců a v konečném důsledku k negativním dopadům na vzdělávací proces.

Kvantitativní data mezinárodních šetření ani většina tematických šetření České školní inspekce neposkytují přímý obrázek o vhodnosti či nevhodnosti užití jednotlivých stylů řízení školy. Poskytují nicméně řadu nepřímých vodítek a měření jevů s řízením školy souvisejících. Analýza dat ze šetření TALIS 2018 například poukázala na to, že vnímání pozitivního dopadu zpětné vazby poskytované učitelům, účast na profesních a dalších aktivitách spojených s profesním rozvojem, ale rovněž participace mezi učiteli, vedením školy a rodiči a možnost zapojit se do rozhodování o aktivitách a směřování školy jsou faktory, které jsou pozitivně spjaty se spokojeností učitelů. Jak bylo zmíněno v předchozí části této zprávy, spokojenost učitelů je faktor asociovaný s většími úspěchy a celkovým rozvojem dalších schopností žáků. Je proto důležité, aby vedení školy podporovalo učitele v jejich dalším profesním rozvoji a usilovalo o co nejefektivnější vzájemnou kooperaci zúčastněných stran včetně poskytování možností učitelům zapojovat se do řízení chodu školy. Stejně tak se jako důležité jeví poskytování zpětné vazby učitelům, včetně pozitivní zpětné vazby k jejich práci ve škole a s žáky.

Na základě výsledků analýz se se spokojeností učitelů pojí rovněž jimi vnímaná atmosféra ve škole a vztahy s kolegy. Pokud učitelé ve škole častěji uvádějí, že přicházejí s novými myšlenkami, jejich spokojenost se zvyšuje. S faktorem inovativnosti týmu dále souvisí i vnímaná míra spolupráce učitelů. Ředitelé škol by tak měli usilovat o budování prostředí otevřeného inovativním návrhům ze strany učitelů a podněcovat celkovou spolupráci a zapojení mezi nimi.

## MODEL 9 | Spokojenost učitele s prací a s čím souvisí

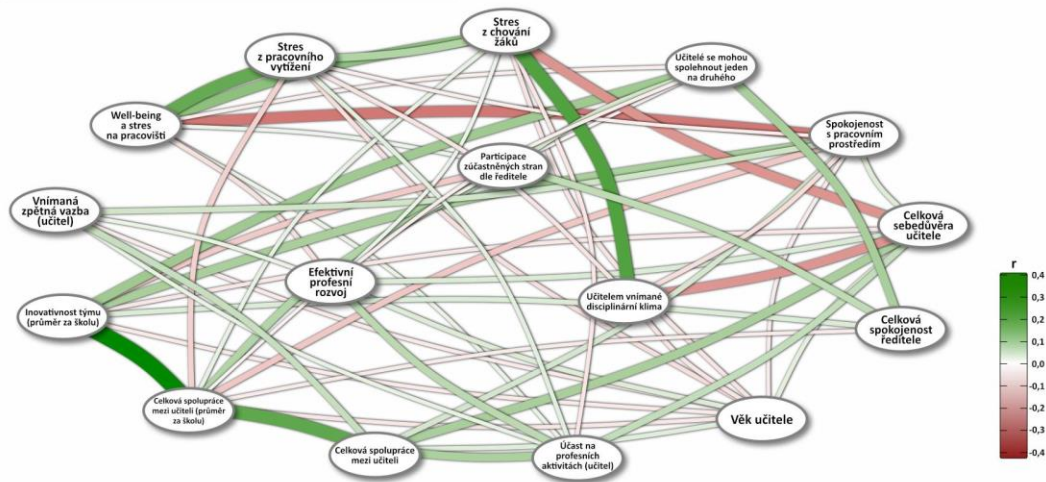


Zdroj: Sekundární analýza TALIS 2018

Zmíněné faktory týkající se prostředí škol, které jsou ovlivnitelné ze strany vedení škol, se na základě výsledků analýz mohou pojit nejen se spokojeností učitelů, ale i s jejich sebedůvěrou, která má dopad nejen na úspěch žáků, ale i na schopnost učitelů zvládat zhoršené disciplinární klima ve třídách, případně může podmiňovat dopad využívání některých výukových metod, jako například metody kognitivní aktivity, jak je patrné z předchozí části této zprávy. Spokojenost a sebedůvěra učitelů se rovněž pojí s nižšími úrovněmi stresu, který učitelé v práci pociťují. V tomto smyslu se proto jeví důležité pracovat na podnětném pracovním prostředí, rozšiřovat možnosti učitelů zapojovat se do řízení školy, poskytovat jim konstruktivní zpětnou vazbu k jejich práci a podporovat je v účasti na dalších profesních aktivitách.

## INFOGRAFIKA 8 | Gaussův model: Klima učitelského sboru

**Různé zdroje stresu učitelů souvisí mj. s disciplinárním klimatem. Stres oslabuje spokojenost učitelů a jejich sebedůvěru, což může mít negativní vliv na samotné žáky.**

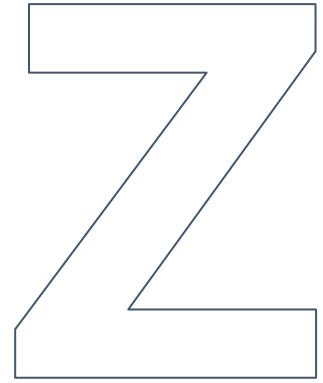


**Prostředí, kde učitelé navzájem spolupracují, pozitivně ovlivňuje inovativnost pedagogického sboru a podporuje spokojenost učitelů.**

**Věk učitele souvisí s mírou pocíťovaného stresu pravděpodobně jen nepřímo. Stres se týká učitelů všech věkových kategorií a může postihovat všechny učitele ve stejné míře.**

Zdroj: Sekundární analýza TALIS 2018





# Zdroje

## ZDROJE

- Apiv B. (2022, 12. říjen). Snídaňové kluby pro lepší začátek školního dne. Zapojevsechny.cz. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/detail/snidanove-kluby-pro-lepsi-zacatek-skolniho-dne?fbclid=IwAR2t3Sy7a2N23lZVQFxo88ko7sLvOZfi07Rfd9o-merPAOaOtc7tgX9Q124>.
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effect: research and policy implications. Str. 20. Dostupné z: <https://nepc.colorado.edu/publication/preschool-education>.
- Been, V., Ellen, I. G., Schwartz, A. E., Stiefel, L., Weinstein, M. (2011). Does losing your home mean losing your school?: Effects of foreclosures on the school mobility of children. *Regional Science and Urban Economics* 41, pp. 407–411.
- Black, M. (2012). Integrated strategies needed to prevent iron deficiency to promote early childhood development. *Journal of Trace Elements in Medicine and Biology*, 26, pp. 120–123.
- Boček, J., Cibulka, J. (2018, 22. listopadu). Interaktivní mapa kvality života: nastavte si vlastní kritéria a podívejte se, ve kterých obcích se dobře žije. *iRozhlas.cz*. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/mapa-kvality-zivota-median-prokop-kscm-spd\\_1811220600\\_jab](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/mapa-kvality-zivota-median-prokop-kscm-spd_1811220600_jab).
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J. Ter & Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*. 43(4), 972–1059.
- Dincă, G. (2019). Investments in Education. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series V: Economic Sciences*, 12(2). Pp. 79–86. doi: <https://doi.org/10.31926/but.es.2019.12.61.2.10>.
- Finnish National Agency for Education. School meals – integral part of national core curricula. Dostupné z: <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/school-meals-finland>.
- Goldhaber, D. D., Brewer, D. J. (1996). Evaluating the Effect of Teacher Degree Level on Educational Performance. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED406400>.
- Hægeland, T., Raaum, O., Salvanes, K. G. (2012). Pennies from heaven? Using exogenous tax variation to identify effects of school resources on pupil achievement. *Economics of Education Review*. doi:10.1016/j.econedurev.2012.03.004.
- Hulík, V., Šídlo, L. & Tesárková, K. 2008. „Míra účasti dětí na předškolním vzdělávání a faktory ovlivňující její regionální diferenciaci.“ *Studia paedagogica*, 13(1): 13–34.
- Hyman, J. (2017). Does money matter in the long run? Effects of school spending on educational attainment. *American Economic Journal: Economic Policy*. 9(4), 256–280.
- Cheshire, P. C., Hay, D. G. (1989). *Urban Problems in Western Europe. An Economic Analysis*. Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315100203/urban-problems-western-europe-paul-cheshire-dennis-hay>.
- Isaacs, J. B. (2012). The Ongoing Impact of Foreclosures on Children. Dostupné z: [https://www.utahhousing.org/uploads/2/6/4/4/26444747/0418\\_foreclosures\\_children\\_isaacs\\_\\_1\\_.pdf](https://www.utahhousing.org/uploads/2/6/4/4/26444747/0418_foreclosures_children_isaacs__1_.pdf).
- Ke, J., Ford-Jones, E. L. (2015). Food insecurity and hunger: A review of the effects on children's health and behaviour. *Paediatrics & Child Health*, 20(2), pp. 89–91. <https://doi.org/10.1093/pch/20.2.89>.
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Pavlas, T., Pražáková, D., Soukop, M., Zymová, K., Folwarczný, R., Macková, B., Janega, J., Borkovcová, I. (2022a). Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání. Česká školní inspekce. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%20c5%99%20c3%adlohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach\\_everze.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%20c5%99%20c3%adlohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach_everze.pdf).
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Soukop, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Folwarczný, R., Basl, J., Zatloukal, T., Macková, B., Janega, J., Andrys, O., Pražáková, D., Hájek, O., Daniel, S. (2022b). Sekundární analýza TIMSS 2019 – Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků. Česká školní inspekce. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%20C5%99%20C3%ADlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-TIMSS-2019\\_final.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%20C5%99%20C3%ADlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-TIMSS-2019_final.pdf).

- Lafortune, J., Schonholzer, D. (2018). Do School Facilities Matter? Measuring the Efficacy and Efficiency of School Facility Expenditures.
- Mareš, J. (1998). Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál.
- Němec, J., Vojtová, V. (2009). Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Masarykova univerzita.
- PAQ Research (2022). Neúspěšnost ve škole souvisí i s exekucemi. Nová mapa ukazuje, které obce s ní umí bojovat. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/ne%C3%BAsp%C4%9B%C5%A1nost-ve-%C5%A1kole-souvis%C3%AD-i-s-exekucemi-nov%C3%A1-mapa-ukazuje-ker%C3%A9-obce-s-n%C3%AD-um%C3%AD-bojovat>.
- PAQ Research (2021). Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity.
- Prokop, D. (2019). Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech. *Sociologický Časopis*, 55(4), 445–472.
- Prokop, D. (2020). Slepé skvrny: O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti. Host: Brno.
- Radcliffe, B. (2022). How Education and Training Affect the Economy. Investopedia. Dostupné z: <https://www.investopedia.com/articles/economics/09/education-training-advantages.asp>.
- Šaradín, P., Lebeda, T., Lebedová, E., Lysek, J., Merklová, K., Ostrá, D., Soukop, M., Zapletalová, M., Zymová, K. (2021). Češi a demokracie v digitální době. CDK. Brno.
- Soukop, M., Zymová, K., Lysek, J. Internetová gramotnost jako dovednost pro 21. století. In Šaradín, P., Lebeda, T., Lebedová, E., Lysek, J., Merklová, K., Ostrá, D., Soukop, M., Zapletalová, M., Zymová, K. (2021). Češi a demokracie v digitální době. CDK. Brno, pp. 87–103.
- Ulrich, B. (2020, 26. srpen). Better learning outcomes can help kick-start the economy. The Center for American Progress. Dostupné z: <https://www.americanprogress.org/article/better-learning-outcomes-can-help-kick-start-economy/>.
- Winicki, J., Jemison, K. (2008). Food Insecurity and Hunger in the Kindergarten Classroom: Its Effect on Learning and Growth. doi: <https://doi.org/10.1093/cep/byg001>.



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

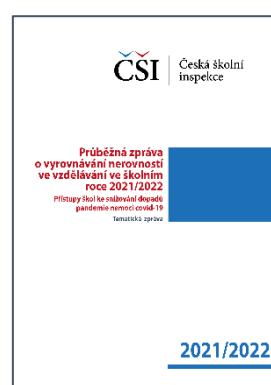
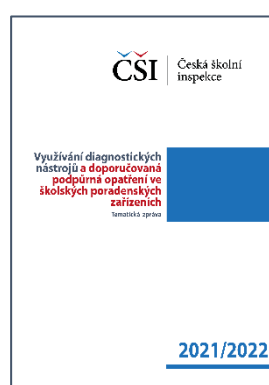
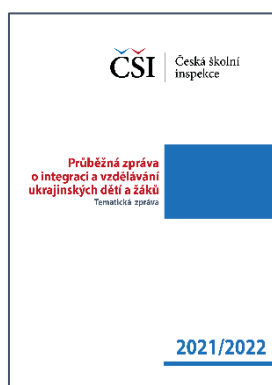
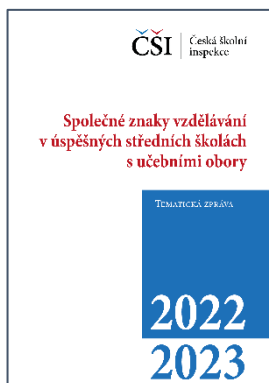
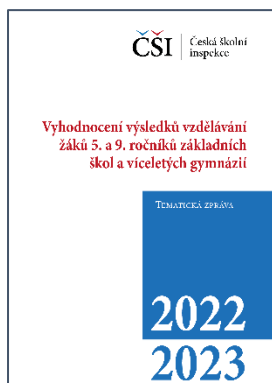
Příloha

# PŘÍLOHA

## Analýzy, data, publikace České školní inspekce

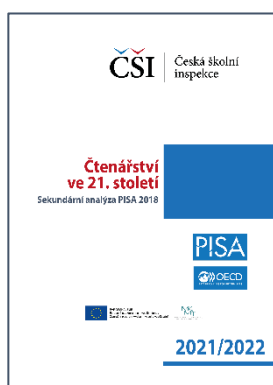
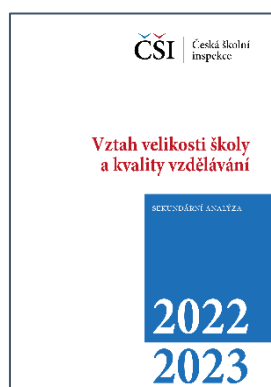
### Tematické zprávy

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



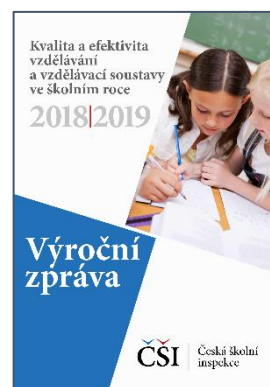
## Další výstupy

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



## Výroční zprávy

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



Sledujte výstupy České školní inspekce na Facebooku, Twitteru a YouTube



ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE



ČŠI Česká školní inspekce



Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace

@CSInspekce

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



The screenshot shows the YouTube channel page for 'Česká školní inspekce'. The channel name is 'Česká školní inspekce' with a subscriber count of 11K. The page features a navigation menu with 'DOMOVSKÁ STRÁNKA', 'VIDEA', 'PLAYLISTY', 'KANÁLY', and 'INFORMACE'. A featured video titled 'České školství v mapách' is highlighted, showing a map of the Czech Republic with data points. The video description includes: 'České školství v mapách', '1 161 zhlédnutí · před 5 měsíci', and a detailed description of a spatial analysis of educational conditions and results in the Czech Republic, mentioning characteristics of educational data at the district level and the use of choropleth maps, with a focus on primary, secondary, and vocational schools.



## Informační a metodické weby



Základní informace

Registr inspekčních zpráv

Dokumenty

Metodický portál

Vzdělávání v datech

### Aktuality

<p><b>Metodické doporučení - Prevence a postup při řešení a vyřizování stížností a podnětů</b> 16.11.2022</p> <p>Česká školní inspekce připravila metodický dokument, jehož cílem je pomoci ředitelům škol a školských zařízení při řešení a vyřizování stížností a podnětů, které dostávají od...</p> <p><a href="#">VÍCE &gt;&gt;&gt;</a></p>	<p><b>Inspirace pro ČR - implementace klíčových kompetencí v systému Evropských škol</b> 26.10.2022</p> <p>Ve středu 26. října 2022 uspořádala Česká školní inspekce mezinárodní on-line konferenci zaměřenou na zkušenosti Evropských škol s implementací klíčových kompetencí...</p> <p><a href="#">VÍCE &gt;&gt;&gt;</a></p>	<p><b>Tematická zpráva - Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učebními obory</b> 19.10.2022</p> <p>Česká školní inspekce se ve svých dvou dřívějších tematických zprávách z let 2020 a 2021 zabývala společnými znaky vzdělávání v úspěšných základních školách...</p> <p><a href="#">VÍCE &gt;&gt;&gt;</a></p>
---	---	--



Vlastní hodnocení

Nástroje pro vlastní hodnocení

Kritéria hodnocení

Externí hodnocení

Náměty a inspirace

<p><b>O portálu</b></p> <p>Cílem metodického portálu připraveného Českou školní inspekcí je maximální podpora škol a školských zařízení (na většině místech portálu pro zjednodušení jen "škola"), jejichž...</p> <p><a href="#">VÍCE &gt;&gt;&gt;</a></p>	<p><b>Jak pracovat s portálem</b></p> <p>Metodický portál Kvalitní škola byl připraven tak, aby byl co nejvíce užitečným nástrojem pro ředitele škol a učitelé, kteří usilují o průběžné zvyšování kvality vzdělávání ve škole, v níž...</p> <p><a href="#">VÍCE &gt;&gt;&gt;</a></p>	<p><b>Jak na vlastní hodnocení školy</b></p> <p>Vlastní hodnocení je proces, který je vždy vázán na specifické podmínky a potřeby konkrétní školy a ze své podstaty není nikdy ukončen. I přes tuto náročnost nabízí metodický portál Kvalitní...</p> <p><a href="#">VÍCE &gt;&gt;&gt;</a></p>
--	---	--







[www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)