

ČŠI

Česká školní  
inspekce

# Kvalita vzdělávání v České republice

Výroční zpráva  
2022/2023





**Kvalita vzdělávání v České republice  
ve školním roce 2022/2023**

**Výroční zpráva České školní inspekce**

---

## **Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023**

### *Výroční zpráva České školní inspekce*

Autoři:

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

PhDr. Tomáš Beneš, PhDr. Josef Basl, Ph.D., PaedDr. Alice Bláhová, PhDr. Irena Borkovcová, MBA, Ing. Mgr. Martina Colledani, Ing. Pavel Čámský, Mgr. Ludmila Dobalová, RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., PaedDr. Josef Erhart, Mgr. Roman Folwarczný, Ing. Alena Fürstová, Mgr. et Mgr. Gabriela Guziurová Tomiczková, Mgr. Eva Hedvíková, Mgr. Iva Hlásenská, Mgr. Jiří Holomek, Mgr. Petra Chaloupková, Mgr. Libor Janošek, Mgr. Milena Jišová, Mgr. Dana Karmasinová, PhDr. Karel Kovář, Ph.D., Lucie Kovaříková, Mgr. Pavla Křepelková, Mgr. Stanislava Kudrmannová, Mgr. Renata Ležalová, Mgr. Jiří Lukáš, Mgr. Mirka Machková, PhDr. Šárka Maleňáková, Ph.D., Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrá, Mgr. Eva Nováková, Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA, Ing. Jana Novosáková, Ph.D., MBA, Mgr. Tomáš Pavlas, Mgr. Ing. Pavla Paterová, Mgr. Marta Pincová, Mgr. Ivana Reihsová, Mgr. Pavel Schönwälder, PhDr. Marie Sládková, Mgr. Pavla Srnská, Bc. Jiří Stárek, Mgr. Petr Suchomel, Dr., Ing. Alena Svobodová, Mgr. Karel Šimek, Mgr. Kateřina Šťastná, PhDr. Marina Ulbertová, Mgr. Alena Wirthová, Mgr. Libor Žilka

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

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

1. vydání | 2023

Vydala: Česká školní inspekce

ISBN 978-80-88492-49-8 (brožováno)

ISBN 978-80-88492-50-4 (online ; pdf)

ISBN 978-80-88492-51-1 (online ; ePub)



# ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA



Prostřednictvím výroční zprávy přináší Česká školní inspekce ucelený přehled o stavu a vývoji vzdělávacího systému České republiky. Tento dokument je odrazem naší systematické práce v oblasti hodnocení kvality a efektivity našeho vzdělávacího systému.

V nedávné době jsme čelili mnoha nečekaným a náročným výzvám – pandemii covidu-19, která zasáhla celý svět a vzdělávání nevyjímaje, a také integraci ukrajinských dětí a studentů do českých škol v důsledku vojenské agrese Ruské federace na území Ukrajiny. I přes komplikace spojené s těmito událostmi se ukázalo, že náš vzdělávací systém má schopnost flexibilně a cíleně reagovat na tyto výzvy.

V průběhu inspekční činnosti jsme se v minulém školním roce zaměřili na řadu důležitých témat. Při hodnocení jsme se kromě tradičních oblastí, jako je kvalita a efektivita vzdělání na různých úrovních, také soustředili na specifické oblasti, abychom poskytli vzdělávacímu systému informace o jejich aktuálním stavu, ale rovněž o jejich vývoji a trendech. Například jsme se zaměřili na vzdělávání a integraci studentů s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, s důrazem na vzdělávání ukrajinských studentů, finanční gramotnost na základních a středních školách, výuku moderních českých dějin či na podporu pohybových aktivit a hodnocení tělesné zdatnosti žáků. Následné závěry a zjištění jsme pak přetavili do metodických doporučení, která jsme publikovali a poskytli školám pro jejich pedagogickou práci.

Česká školní inspekce také realizuje mezinárodní šetření. V uplynulém školním roce jsme prezentovali národní zprávu z mezinárodního šetření PIRLS 2021, které se zaměřuje na hodnocení čtenářských dovedností českých studentů čtvrtého ročníku základní školy. Účast v těchto šetřeních poskytuje nezastupitelné informace o kvalitě našeho vzdělávání, které jsou nesmírně důležité pro rozvoj vzdělávací politiky a kurikulární změny. Výsledky z mezinárodních šetření nám umožňují propojovat informace z národních a mezinárodních zdrojů. Navíc jsou úlohy z mezinárodních šetření skvělým zdrojem didaktické inspirace pro pedagogy.

Výroční zpráva České školní inspekce je klíčovým nástrojem pro řízení našeho vzdělávacího systému. Shrnuje poznatky, závěry a doporučení a tím přináší cenný příspěvek do diskusí o budoucnosti vzdělávání.

Pevně věříme, že tato zpráva přispěje k dalšímu zlepšení kvality vzdělávacího systému a stane se inspirací pro všechny, kdo se podílí na rozvoji vzdělávání v České republice.

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

# OBSAH


ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA.....	3
<b>1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2022/2023 .....</b>	<b>10</b>
<b>2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>12</b>
2.1 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
2.1.1 ŠKOLY, TŘÍDY, DĚTI A PEDAGOGOVÉ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
2.1.2 FINANČNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.1.3 KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY .....	19
2.1.4 KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	24
2.2 PRŮBĚH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	27
2.2.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY.....	27
2.2.2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – PRŮBĚH SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
2.2.3 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ .....	35
2.3 VÝSLEDKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
2.3.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....	36
2.4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	39
<b>3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>46</b>
3.1 PODMÍNKY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	47
3.1.1 ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	47
3.1.2 FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	49
3.1.3 KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY .....	50
3.1.4 KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	53
3.2 PRŮBĚH ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	57
3.2.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY.....	57
3.2.2 VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ.....	67
3.2.3 ADAPTACE ŽÁKŮ NA PRVNÍ ROČNÍK ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	68
3.2.4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – PRŮBĚH SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	69
3.2.5 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	72
3.3 VÝSLEDKY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	73
3.3.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ.....	73
3.3.2 VÝBĚROVÉ ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ.....	75
3.3.3 VÝSLEDKY ŽÁKŮ V MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍCH.....	76
3.4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	79
<b>4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>84</b>
4.1 PODMÍNKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	85
4.1.1 ŠKOLY A ŽÁCI VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	85
4.1.2 FINANČNÍ PODMÍNKY VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	86
4.1.3 KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY .....	86
4.1.4 KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	89

4.1.5	PŘIJÍMÁNÍ ŽÁKŮ KE STŘEDNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	92
4.2	PRŮBĚH STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	93
4.2.1	ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY.....	93
4.2.1.1	TEORETICKÉ VYUČOVÁNÍ.....	94
4.2.1.2	PRAKTICKÉ VYUČOVÁNÍ.....	104
4.2.1.3	SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ (UPRCHLÍKŮ).....	105
4.2.2	ADAPTACE ŽÁKŮ NA PRVNÍ ROČNÍK STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	106
4.2.3	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – PRŮBĚH SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	108
4.2.4	PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	113
4.3	VÝSLEDKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	114
4.3.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ.....	114
4.3.2	HODNOCENÍ DOSAŽENÉ ÚROVNĚ ŽÁKŮ V OBLASTECH MODERNÍCH DĚJIN, PŘÍRODOVĚDNÉ GRAMOTNOSTI, FINANČNÍ GRAMOTNOSTI A TĚLESNÉ ZDATNOSTI.....	117
4.3.3	UKONČOVÁNÍ STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ MATURITNÍ ZKOUŠKOU.....	118
4.3.4	ŠKOLY S VYSOKOU MÍROU NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ VE SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY.....	119
4.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	121
<b>5</b>	<b>VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>126</b>
5.1	PODMÍNKY VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	126
5.1.1	ŠKOLY A STUDENTI VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	126
5.1.2	FINANČNÍ PODMÍNKY VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	127
5.1.3	KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY.....	127
5.1.3.1	ŘEDITELÉ VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL.....	128
5.1.3.2	PROSTOROVÉ A MATERIÁLNÍ PODMÍNKY.....	129
5.1.3.3	SPOLUPRÁCE SE ŠKOLAMI A PARTNERY.....	130
5.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY.....	130
5.2	PRŮBĚH VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	132
5.2.1	ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ.....	133
5.2.2	PODPORA ÚČASTNÍKŮ VZDĚLÁVÁNÍ.....	134
5.3	VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ.....	135
5.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	136
<b>6</b>	<b>ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>140</b>
6.1	PODMÍNKY ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	140
6.1.1	ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	140
6.1.2	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	142
6.1.3	KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY.....	143
6.1.4	KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	145
6.2	PRŮBĚH ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	147
6.2.1	ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY.....	147
6.2.2	PODPORA ROZVOJE NADÁNÍ V PRŮBĚHU ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	149
6.3	VÝSLEDKY ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	150

6.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....	153
<b>7</b>	<b>ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>156</b>
7.1	PODMÍNKY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	156
7.1.1	ZAŘÍZENÍ A ÚČASTNÍCI ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	156
7.1.2	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	159
7.1.3	KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLSKÉHO ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....	160
7.1.3.1	VEDOUCÍ PRACOVNÍCI A ŘÍZENÍ ŠKOLSKÉHO ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	160
7.1.3.2	PROSTOROVÉ A MATERIÁLNÍ PODMÍNKY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	162
7.1.3.3	SPOLUPRÁCE ŠKOLSKÉHO ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ SE ŠKOLAMI A PARTNERY.....	164
7.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY .....	165
7.2	PRŮBĚH ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	167
7.2.1	ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ.....	167
7.2.2	PODPORA ÚČASTNÍKŮ VZDĚLÁVÁNÍ.....	170
7.3	VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ .....	171
7.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....	174
<b>8</b>	<b>ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY .....</b>	<b>180</b>
8.1	PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	181
8.1.1	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY .....	181
8.1.2	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	182
8.1.3	ŘÍZENÍ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY .....	182
8.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	183
8.2	PRŮBĚH VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	184
8.2.1	PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ DO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY .....	185
8.2.2	REALIZOVANÉ VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ METODY.....	186
8.2.3	PODPORA ŽÁKŮ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ.....	186
8.3	VÝSLEDKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY .....	187
8.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY .....	188
<b>9</b>	<b>ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....</b>	<b>194</b>
9.1	PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH.....	195
9.1.1	KLIENTI ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ.....	195
9.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ, PROVOZNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY VE ŠPZ.....	196
9.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH.....	197
9.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH.....	197
9.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ .....	199
9.2	PRŮBĚH PORADENSKÉ ČINNOSTI .....	201
9.3	VÝSLEDKY ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ .....	203
9.3.1	HODNOCENÍ SPOLUPRÁCE PPP/SPC S ŘEDITELI MŠ, ZŠ A SŠ .....	204
9.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	205
<b>10</b>	<b>METODICKÝ PORTÁL KVALITNÍ ŠKOLA.....</b>	<b>210</b>

<b>11</b>	<b>MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE.....</b>	<b>214</b>
11.1	AKTIVITY ČŠI V SYSTÉMU EVROPSKÝCH ŠKOL.....	215
11.1.1	PRIORITY VE VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÝCH ŽÁKŮ VE ŠKOLNÍM ROCE 2022/2023 .....	215
11.1.2	SPOLUÚČAST ČŠI NA ROZVOJI SYSTÉMU EVROPSKÝCH ŠKOL .....	217
11.1.3	PŘEHLED KONKRÉTNÍCH KLÍČOVÝCH AKTIVIT NÁRODNÍCH INSPEKTOREK EVROPSKÝCH ŠKOL VE ŠKOLNÍM ROCE 2022/2023 .....	218
11.2	ČLENSTVÍ VE STÁLÉ MEZINÁRODNÍ KONFERENCI INSPEKTORÁTŮ.....	219
11.3	ZAPOJENÍ ČR DO MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ IEA A OECD .....	219
11.3.1	ZAJIŠTĚNÍ PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA A TALIS .....	220
11.3.2	UVOLNĚNÉ ÚLOHY TIMSS, PIRLS, PISA – DIDAKTICKÁ INSPIRACE PRO UČITELE .....	221
11.4	BILATERÁLNÍ A SPECIFICKÉ FORMY MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE.....	222
<b>12</b>	<b>ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST.....</b>	<b>226</b>
<b>13</b>	<b>KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ .....</b>	<b>230</b>
13.1	SOUHRNNÉ POZNATKY Z KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ .....	230
13.1.1	VYMEZENÍ KONTROLNÍ ČINNOSTI V OBLASTI ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ .....	230
13.1.2	SOUHRN KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ .....	232
13.1.3	FINANČNÍ LIMITY A ÚPLATA ZA ŠKOLNÍ STRAVOVÁNÍ .....	233
13.2	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZAŘÍZENÍ ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ.....	234
	<b>TABULKOVÁ ČÁST.....</b>	<b>238</b>
	<b>PŘÍLOHA 1   SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>250</b>
	<b>PŘÍLOHA 2   ZMĚNY V PRÁVNÍCH PŘEDPISECH .....</b>	<b>253</b>
	<b>PŘÍLOHA 3   SLOVNÍK POJMŮ UŽÍVANÝCH V RÁMCI ČINNOSTI ČŠI.....</b>	<b>257</b>
	<b>PŘÍLOHA 4   ANALÝZY, DATA, PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE .....</b>	<b>285</b>



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

# 1

## Přehled inspekční činnosti ve školním roce 2022/2023

# 1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2022/2023

**MŠ**

**997**

**7 662 hospitací**

952 komplexních inspekčních činností  
32 inspekčních činností na žádost  
1 orientační inspekční činnost  
12 kontrol

**ZŠ**

**1 069**

**20 349 hospitací**

1 021 komplexních inspekčních činností  
24 inspekčních činností na žádost  
4 orientační inspekční činnosti  
20 kontrol

**SŠ**

**292**

**7 283 hospitací**

260 komplexních inspekčních činností  
9 inspekčních činností na žádost  
13 orientačních inspekčních činností  
10 kontrol

**VOŠ**

**28**

**202 hospitací**

23 komplexních inspekčních činností  
1 inspekční činnost na žádost  
4 kontroly

**ZUŠ**

**87**

**1 678 hospitací**

85 komplexních inspekčních činností  
2 inspekční činnosti na žádost

ZAŘÍZENÍ

PRO ZÁJMOVÉ  
VZDĚLÁVÁNÍ

**1 149**

**4 164 hospitací**

1 119 komplexních inspekčních činností  
23 inspekčních činností na žádost  
2 orientační inspekční činnosti  
5 kontrol

ZAŘÍZENÍ  
PRO VÝKON  
ÚSTAVNÍ NEBO  
OCHRANNÉ VÝCHOVY

**70**

**633 hospitací**

69 komplexních inspekčních činností  
1 kontrola

ZAŘÍZENÍ  
ŠKOLNÍHO  
STRAVOVÁNÍ

**1 525**

1 462 komplexních inspekčních činností  
32 inspekčních činností na žádost  
31 kontrol

OSTATNÍ ŠKOLY  
A ŠKOLSKÁ  
ZAŘÍZENÍ

**129**

127 komplexních inspekčních činností  
1 inspekční činnost na žádost  
1 kontrola

Z uvedených akcí bylo 185 na základě podnětu.

TEMATICKÁ  
INSPEKČNÍ  
ČINNOST

**463**

Jednotná přijímací zkouška

**110**

KONTROL

**23**

VEŘEJNOSPRAVNÍCH  
KONTROL

**1 041**

STÍŽNOSTÍ

**561**

KONKURZNÍCH  
ŘÍZENÍ



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

# 2

## Předškolní vzdělávání

## 2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání (preprimární vzdělávání) je v České republice součástí vzdělávacího systému a je poskytováno dětem ve věku 2 až 6 let, převážně v mateřských školách (dále také „MŠ“), které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“). Zákonné nastavení<sup>1</sup> a kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále také „RVP PV“)<sup>2</sup> zaručují, že jsou splněna všechna kritéria mezinárodní klasifikace ISCED 0<sup>3</sup>: předškolní vzdělávání má v závazném předpise vymezeny záměrné vzdělávací pedagogické atributy, je realizováno kvalifikovanými pracovníky, probíhá v institucionalizovaném prostředí, splňuje minimální intenzitu<sup>4</sup> a je zaměřeno na děti do vstupu na úroveň ISCED 1 (primární vzdělávání).

Předškolní vzdělávání je organizováno v souladu s § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále také „školský zákon“). Přednostně se ke vzdělávání ve spádové mateřské škole přijímají děti, které dosáhly 3 let věku. Poslední rok předškolního vzdělávání je povinný a je poskytován bezúplatně. Povinnost nastoupit do MŠ mají děti, které k prvnímu září příslušného školního roku dosáhnou pěti let. Povinný poslední ročník předškolního vzdělávání lze plnit i jiným způsobem, a to individuálním vzděláváním dítěte (které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy), vzděláváním v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální<sup>5</sup>, anebo vzděláváním v zahraniční škole na území ČR.

V kontextu hodnocení vzdělávací soustavy prezentuje tato kapitola mimo jiné informace o tom, jak se podařilo v praxi naplnit cíle MŠMT stanovené pro segment předškolního vzdělávání v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023.<sup>6</sup> V něm byly cíle zaměřeny zejména na zvyšování spravedlivosti vzdělávání, zvyšování podílu dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání, eliminaci odkladů školní docházky, maximální rozvoj potenciálu všech dětí včetně rozvoje jejich tvořivosti atd. ČŠI rovněž monitoruje naplňování opatření střednědobého strategického dokumentu Strategie 2030+<sup>7</sup>, který v kartě klíčových opatření pro období 2020–2023 Podpora předškolního vzdělávání požaduje neustálé zvyšování kvality předškolního vzdělávání a zapojování stále více dětí v něm. Cesta ke zvýšení kvality souvisí s proměnou obsahu vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, s podporou předškolních pedagogů a s posilováním individualizované práce s dětmi.

Právě efektivním a individualizovaným vzděláváním mohou mateřské školy podporovat řádný nástup dítěte do základní školy a snižovat tak riziko odkladu školní docházky, který je dlouhodobě jedním z negativních rysů spojených se začátkem primárního vzdělávání v českém vzdělávacím systému. ČŠI se proto na výsledky vzdělávání v mateřských školách ve vztahu k přechodu dětí do základních škol zaměřila v rámci jednoho ze svých specifických úkolů. Tento úkol je realizován jako dvouletý, kdy v tomto školním roce byly vytvořeny inspekční nástroje, proběhla pilotáž na vybraném vzorku škol a analýza získaných dat. Ve školním roce 2023/2024 naváže inspekční činnost v mateřské i základní škole a budou předložena celková zjištění zaměřená na způsoby a formy sledování naplňování výstupů RVP PV v mateřských školách, na formy a míru komunikace mezi mateřskými a základními školami a na hodnocení míry dosažení požadovaných výstupů relevantními aktéry vzdělávání.

Stejně tak jako druhá polovina předchozího školního roku, i letošní školní rok byl ovlivněn migrací a vzděláváním ukrajinských dětí v některých mateřských školách v důsledku válečné agrese Ruské federace na území Ukrajiny. Do organizace předškolního vzdělávání se promítly legislativní změny dle LEX Ukrajina II<sup>8</sup>. Děti z Ukrajiny měly po dobu povinného předškolního vzdělávání nárok na jazykovou přípravu a MŠ na základě účasti v mimořádném sběru dat o počtu těchto dětí v průběhu září 2022 a března 2023 obdržely finanční prostředky na tzv. ukrajinské

<sup>1</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

<sup>2</sup> <https://www.msmt.cz/file/56051/>

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

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

<sup>5</sup> Podle § 47 a 48 a.

<sup>6</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

<sup>7</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

<sup>8</sup> <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-2-pro-oblast-regionalniho-skolstvi/>

asistenty pedagoga<sup>9</sup>. Na aktuální potřebu věnovat důležitým tématům vzdělávání dětských uprchlíků z Ukrajiny vysokou pozornost reagovala také ČŠI a v mateřských školách, stejně tak jako na vyšších stupních vzdělávání, podrobněji sledovala, jak vzdělávání a integrace dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách probíhá. Informace získané při komplexní inspekční činnosti týkající se organizace a vzdělávání ukrajinských dětí jsou součástí některých následujících kapitol<sup>10</sup>. *Tematická zpráva Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka*<sup>11</sup> představuje zkušenosti, přístupy a postupy škol usilujících o integraci a vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, se specifickým zřetelem k integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků. Věnuje se organizaci a průběhu vzdělávání, vztahům a spolupráci příslušných aktérů, možným formám podpory a potřebám škol v souvislosti s integrací a vzděláváním dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. ČŠI tak předkládá důležité informace a náměty pro další podpůrné intervence ze strany institucí vstupujících do řízení vzdělávací soustavy a do systému podpory škol.

K 1. 9. 2022 nabyla účinnosti *novela nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. Určuje nová pravidla pro stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti mimo jiné i pro zástupce ředitele mateřské školy. Snížení rozsahu jejich přímé pedagogické činnosti by mělo napomáhat zvyšování kvality pedagogického řízení mateřských škol.

V průběhu školního roku 2022/2023 bylo navštíveno celkem 997 mateřských škol. V 952 z nich byla realizována komplexní inspekční činnost, při které probíhalo hodnocení školy podle *Kritérií hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních* (dále také „kritéria“) v modifikaci pro předškolní vzdělávání.<sup>12</sup> Hodnocení škol je prováděno na čtyřstupňové hodnotící škále, jejíž jednotlivé úrovně jsou označeny jako *výborná, očekávaná, vyžadující zlepšení a nevyhovující*. S kritérii je možné pracovat i v rámci autoevaluačních aktivit jednotlivých škol a také v rámci hodnocení škol ze strany jejich zřizovatelů.

## 2.1 Podmínky předškolního vzdělávání

### 2.1.1 Školy, třídy, děti a pedagogové v předškolním vzdělávání

Kapitola prezentuje základní údaje o vývoji počtu mateřských škol v ČR a o vývoji počtu dětí v institucionálním vzdělávání, včetně informací o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných, cizincích a dětech s odlišným mateřským jazykem.

Jedním z opatření *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023* bylo podporovat zřizovatele při rozšiřování kapacit MŠ, zejména v lokalitách s trvalým převisem poptávky. Počet mateřských škol se celkově meziročně stále zvyšuje. Od roku 2019 přibylo v České republice 70 MŠ, na současných 5374. Mírně se zvýšil podíl soukromých MŠ (o 0,4 %), přibylo jich 22. Ve stejném období došlo k mírnému poklesu podílu malých škol do 50 dětí o 2 procentní body, což je o 96 méně.

**TABULKA 1 | Školy a třídy v předškolním vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Mateřské školy			
	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Počet škol celkem	5304	5317	5349	5374
<i>z toho počet škol pro děti se SVP</i>	111	112	112	112
Podíl soukromých škol (v %)	7,6	7,6	7,9	8,3
Podíl církevních škol (v %)	0,9	0,9	0,9	0,9
Podíl malých škol (MŠ do 50 dětí)	54,1	54,9	54,3	52,3
Počet tříd	16295	16526	16800	17120

<sup>9</sup> <https://www.edu.cz/methodology/soubor-pedagogicko-organizacnich-informaci-pro-skolni-rok-2022-2023/>

<sup>10</sup> Kapitoly 2. 1. 1, 2. 2. 1, 2. 2. 2.

<sup>11</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Integrace-a-vzdelavani-deti-a-z>

<sup>12</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledku-vz>

Stabilní je podíl škol se speciálními třídami zřízenými podle § 16 odst. 9 ŠZ, ve kterých je vzděláváno 1,8 % z celkového počtu dětí v MŠ, i podíl speciálních škol zřízených podle § 16 odst. 9 ŠZ, ve kterých se vzdělává 0,8 % dětí. Mateřské školy současně zvyšovaly svoje kapacity. Za sledované období přibýlo ve všech výše jmenovaných školách celkově 825 tříd.

Ačkoli se kapacity mateřských škol průběžně zvyšují, vysoký počet žádostí o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání, kterým nebylo vyhověno, stále přetrvává a zvyšuje se – ve školním roce 2022/2023 bylo podáno celkem 180 688 žádostí, vyhověno nebylo 49 465 žádostem, což představuje 27 %. Z celkového počtu podaných žádostí, kterým nebylo ve spádových obvodech vyhověno, bylo 11 088 dětí (6 %) mladších 3 let.

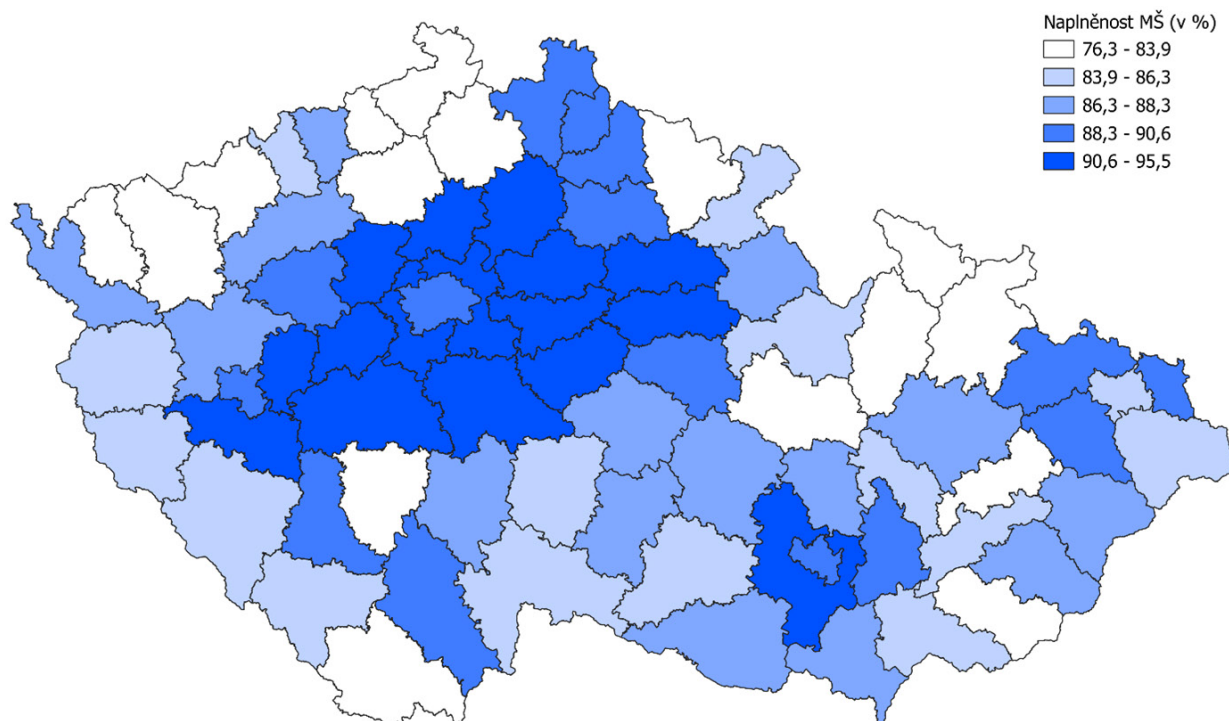
Počty neuspokojených žádostí však nemusí nutně znamenat, že dítě není nakonec v MŠ umístěno. Rodiče podávají žádosti i do více MŠ a tím jsou údaje zkreslovány. Počet žádostí, kterým bylo při přijímání dítěte vyhověno, je o 9 240 vyšší než počet dětí, které nakonec do MŠ nastoupily. Podíl dětí, jejichž žádosti bylo vyhověno, do MŠ byly přijaty a nastoupily do ní, byl 93 %.

**TABULKA 2 | Žádosti o přijetí do předškolního vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce			
	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Počet žádostí o přijetí do MŠ	157 872	155 610	171 166	180 688
<i>z toho podíl těch, kterým nebylo vyhověno</i>	23,0	25,0	26,9	27,4
Počet žádostí o přijetí do MŠ, kterým bylo vyhověno	121 595	116 657	125 068	131 223
<i>z toho podíl dětí, které nastoupily</i>	94,6	94,0	92,8	93,0

Mapa zachycuje naplněnost kapacit MŠ, tedy podíl celkového počtu dětí zapsaných v MŠ v daném okrese na celkové kapacitě příslušných MŠ. Je vidět, že naplněnost kapacit mateřských škol je regionálně různorodá.

**MAPA 1 | Naplněnost mateřských škol (v %)**



Věková struktura dětí navštěvujících institucionální předškolní vzdělávání je stabilní a v dlouhodobém horizontu se příliš nemění. Z celkového počtu 369 205 dětí docházejících do MŠ tvořily největší podíl děti 5–6leté (30 %), dále pak děti 4–5leté (29 %), následují děti 3–4leté (26 %) a děti starší 6 let (6 %). Zbytek (9 %) představují děti mladší tří let. Podíl dětí mladších tří let v MŠ stále mírně klesá – vloni činil jejich podíl 9 %, předloni 10 %, v předchozích

letech dokonce 12 % a 13 %, přičemž podíl dvouletých dětí na počtu dětí v MŠ je vyšší ve školách, ve kterých je zřizovatel privátní.

**TABULKA 3 | Děti v předškolním vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce			
	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Počet dětí v PV celkem	364 909	357 598	360 490	369 205
Podíl dětí se zdravotním postižením (v %)	3,2	3,2	3,3	3,5
Podíl cizinců v PV (v %)	3,3	3,3	3,4	5,3
z toho ukrajinské národnosti (v %)	24,8	24,7	25,2	54,8

Ve školním roce 2022/2023 bylo v MŠ diagnostikováno pouze 80 dětí s nadáním, z toho 17 dětí mimořádně nadaných. To je stále tristně málo ve srovnání s odhadovaným podílem takových dětí v populaci a představuje to pro MŠ jednu z největších výzev do budoucna.

Z pohledu OECD je vysoce kvalitní vzdělávání v raném dětství spojeno s pozitivními výsledky v krátkodobém i dlouhodobém horizontu. Je zásadní pro to, aby děti ze všech prostředí měly spravedlivý začátek svojí vzdělávací dráhy. Česká republika se v zapojení 3–5letých dětí do předškolního vzdělávání dle statistik OECD v roce 2021 pohybovala lehce pod průměrem zemí OECD i EU.<sup>13</sup>

Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání v mateřských školách se v jednotlivých kohortách za několik posledních let příliš nezměnil a cíle *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*<sup>14</sup> i *Strategie 2030+*<sup>15</sup>, které směřují k zapojování stále více dětí do předškolního vzdělávání, se tedy naplňují velmi pozvolna. Z kohorty tříletých dětí se v mateřských školách účastní vzdělávání 84 % dětí, z kohorty čtyřletých 91 % dětí, z kohorty pětiletých 94 % dětí; šestiletých dětí je v MŠ 19 % a dětí starších než šest let 0,1 %. Z kohorty dvouletých dětí je jich v mateřských školách vzděláváno 28 % – v rámci OECD se v této věkové skupině účastnilo v roce 2021 předškolního vzdělávání 43 % dětí, ale situace se v jednotlivých zemích velmi liší. Na Islandu, v Koreji, Norsku a Švédsku překračuje podíl zapsaných dvouletých dětí 90 %, naopak v devíti dalších zemích OECD zůstává tento podíl jednociferný. Podíl tříletých dětí v institucionálním vzdělávání činil v zemích OECD v roce 2021 průměrně 74 %.<sup>16</sup>

**TABULKA 4 | Podíl dětí v mateřských školách na celkovém počtu dětí v populačním ročníku (v %)**

Věk dětí	Stav ve školním roce									
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	
Mladší než 2 roky	0,7	0,8	0,8	0,7	0,6	0,4	0,2	0,2	0,2	
2leté	33,9	38,1	39,3	39,9	39,3	36,9	29,8	29,3	28,4	
3leté	84,1	82,5	83,9	82,1	82,7	82,8	81,5	83,3	83,8	
4leté	89,4	94,4	91,0	91,5	89,1	89,9	90,9	90,2	90,9	
5leté	90,5	91,8	96,4	95,2	95,8	93,0	94,6	94,8	93,8	
6leté	16,5	17,0	17,0	18,7	18,7	19,4	19,1	20,4	18,5	
Starší než 6 let	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	

Zastoupení 5–6letých dětí v předškolním vzdělávání se po zavedení povinného předškolního vzdělávání od roku 2017 celkově zvýšilo pouze nepatrně. Jak dokládá následující tabulka, nějakého možného způsobu povinného předškolního vzdělávání se ve školním roce 2022/2023 účastnilo celkem 98 % pětiletých dětí, přičemž nejsou započítány děti pobývající dlouhodobě v zahraničí.

Znepokojující je, že ve sledovaném období od roku 2017 klesl podíl dětí, které realizují poslední povinný ročník předškolního vzdělávání v MŠ, a naopak stoupl podíl dětí, které se vzdělávají individuálně na základě oznámení

<sup>13</sup> <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>, str. 167.

<sup>14</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

<sup>15</sup> *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, MŠMT ČR ([msmt.cz](https://www.msmt.cz)).

<sup>16</sup> <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>, str. 21.

rodičů (z 1 464 na 2 525 dětí) a v přípravné třídě ZŠ (ze 73 na 1 695). Přibližně půl procenta dětí dlouhodobě nastupuje do základní školy již v 5 letech a je vzděláváno v prvním ročníku ZŠ.

**TABULKA 5 | Způsob vzdělávání 5letých dětí (v %)**

Způsob vzdělávání	Stav ve školním roce					
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
MŠ	95,2	95,8	93,0	94,6	94,8	93,8
Přípravné třídy a přípravný stupeň	0,1	0,1	0,9	0,9	1,2	1,5
Individuální vzdělávání*	1,3	1,8	1,9	2,1	2,4	2,1
V ZŠ	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6
<b>5leté děti ve vzdělávání celkem</b>	<b>97,3</b>	<b>98,2</b>	<b>96,4</b>	<b>98,2</b>	<b>98,9</b>	<b>98,1</b>

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

Počet dětí, kterým byla povinná školní docházka o jeden rok odložena, se nedaří dlouhodobě výrazně snížit. Podíl šestiletých dětí a starších, které se vzdělávají v MŠ, činil v uplynulém školním roce 19 % (v předcházejícím roce to bylo 20 %); je zřejmé, že pozitivní změna nenastala ani po zavedení povinného předškolního vzdělávání, jelikož už v roce 2017/2018 činil podíl těchto dětí 19 %.

Děti s odkladem školní docházky se vzdělávají rovněž v přípravných třídách ZŠ a v přípravném stupni ZŠ speciální. Podíl těchto dětí činil 4 % (v přípravných třídách 4 718 dětí, v přípravném stupni ZŠ speciální 127 dětí). Opakovaně mělo v MŠ odloženou školní docházku 73 dětí starších šesti let. ČŠI dlouhodobě v této souvislosti sleduje nejen počty dětí, ale i příčiny odkladu začátku povinné školní docházky, které jsou podrobněji zmíněny v kapitole 2. 3. 1.

Jak bylo konstatováno již ve *Výroční zprávě 2021/2022*<sup>17</sup>, jednou z bariér komplikujících některým dětem přístup k předškolnímu vzdělávání je nedostatečná kapacita MŠ v místech s převísem poptávky po předškolním vzdělávání v kombinaci se spádovostí mateřských škol, která stanovuje, že přednostně jsou do MŠ přijímány děti s trvalým bydlištěm ve spádovém obvodu MŠ.<sup>18</sup> Zejména děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin často tuto podmínku nesplňují, jelikož rodina nemá hlášený trvalý pobyt v místě, kde skutečně žije. Další skupinou dětí, pro které je podmínka trvalého bydliště limitující, jsou děti cizinců. Přitom právě děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin a děti s odlišným mateřským jazykem potřebují obvykle zvýšenou míru podpory, aby dokázaly dorovnat rozdíly vzniklé sociálním vyloučením a jazykovou bariérou.

Důvody pro založení soukromých MŠ byly, dle sdělení jejich ředitelů, v uplynulém školním roce obdobné jako v letech předchozích. Převažoval záměr poskytovat vzdělávání s vysokou mírou individualizovaného přístupu (v 43 %) a poptávka rodičů nebo záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací směr, např. lesní mateřskou školu nebo pedagogiku Marie Montessori (38 %), či nabídnout konkurenci veřejnému sektoru (27 %). Jako další důvody uváděli ředitelé poptávku rodičů nebo záměr zřizovatele profilovat vzdělávání – například jazykové, sportovní zaměření apod. (24 %) a expanzi již dříve založeného subjektu (18 %). Nedostatečnou kapacitu MŠ v místě uvedlo jako důvod pouze 7 % dotazovaných ředitelů soukromých MŠ. Jednotlivé důvody se často překrývají.

Pokud škola uváděla alternativní přístup, ten byl většinou (v 85 %) zastoupen v celé MŠ ve všech třídách. Alternativní přístup, který škola realizovala nejčastěji, byl zaměřen na Montessori pedagogiku (31 %), na vzdělávání v cizím jazyce (21 %), dále pak lesní MŠ (14 %), Waldorfská pedagogika (10 %) a jiné, např. Zdravá MŠ, Začít spolu, bilingvní, církevní apod. (33 %).

Záměr poskytovat vzdělávání s vysokou mírou individualizovaného přístupu naplňovaly MŠ v privátním sektoru jen částečně. Oproti obecním mateřským školám dokázaly ale lépe využívat diagnostiku při nastavování cílů a při realizaci individualizace vzdělávání (podrobnější informace v kapitole 2. 3. 1). Naopak rezervy měly při přípravě vhodných vzdělávacích nabídek pro děti v povinném předškolním vzdělávání (53 %, obecní 60 %).

<sup>17</sup> Česká školní inspekce – Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022 – výroční zpráva ČŠI (csicr.cz).

<sup>18</sup> Dle ustanovení § 179 odst. 2 školského zákona. V souvislosti se zavedením povinného předškolního vzdělávání a práva na přednostní přijetí do mateřské školy od určitého věku má obec povinnost zajistit podmínky pro předškolní vzdělávání těchto dětí.



V mateřských školách je vzděláváno celkem 19 567 dětí cizinců. Z toho trvalý pobyt v ČR má 11 107 dětí, 6 961 dětí jsou azylanté. Celkově se počet dětí cizinců oproti předchozímu školnímu roku zvýšil o 7 464 (z toho dětí s trvalým pobytem o 53 a azylantů o 6 906). Jedná se zejména o děti z Ukrajiny, které pobývají v České republice v souvislosti s ruskou agresí na Ukrajině.

Oproti předchozímu školnímu roku se zvýšil podíl dětí cizinců na počtu dětí v MŠ z 3 % na 5 %. Podíly v jednotlivých krajích se různí, nejvyšší podíl vykazují MŠ v Praze (14 %), v Karlovarském (7 %) a v Plzeňském kraji (7 %), nejnižší (2 %) v Olomouckém, ve Zlínském a v Moravskoslezském kraji. Podíl ukrajinských dětí na celkovém počtu dětí cizinců se v MŠ zvýšil z 25 % na 55 %, naopak se snížil podíl dětí vietnamské národnosti z 23 % na 13 %, slovenské z 18 % na 11 % a ruské z 6 % na 4 %.

Podíly ukrajinských dětí z celkového počtu dětí v MŠ se v jednotlivých regionech liší. Nejvíce těchto dětí se vzdělává v mateřských školách v Praze, v Ústeckém, Karlovarském a v Plzeňském kraji.

**TABULKA 6 | Podíl dětí s ukrajinskou národností v MŠ (v %)**

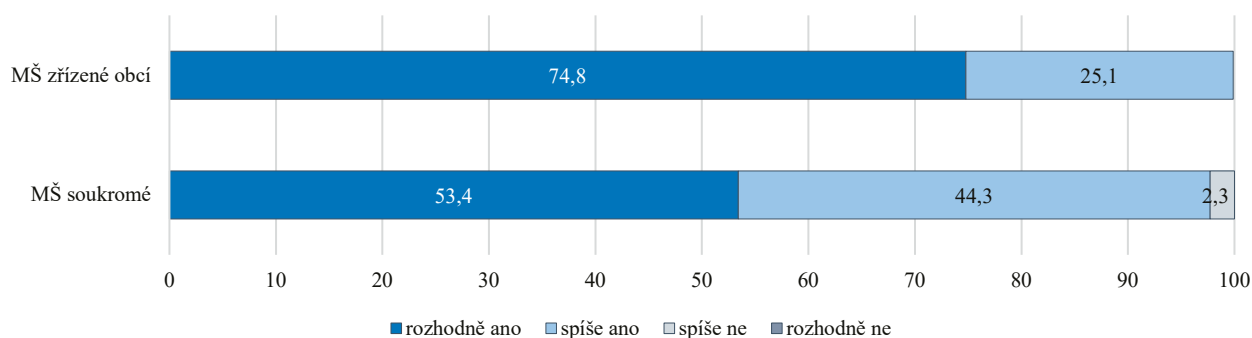
Kraj	Podíl na celkovém počtu dětí v MŠ			
	Podíl ukrajinských dětí v MŠ <sup>19</sup>	Podíl ukrajinských dětí s trvalým pobytem v MŠ	Podíl ukrajinských dětí – azylantů v MŠ	Podíl ukrajinských dětí v povinném předškolním vzdělávání v MŠ
Praha	6,7	3,1	3,1	2,7
Středočeský	3,1	1,1	1,8	1,3
Jihočeský	2,5	0,6	1,8	0,9
Plzeňský	3,5	1,1	2,2	1,5
Karlovarský	4,2	1,0	3,0	1,5
Liberecký	1,8	0,6	1,2	0,8
Ústecký	4,4	0,8	3,4	2,0
Královéhradecký	2,8	0,5	2,2	1,1
Pardubický	2,3	0,5	1,7	1,1
Vysočina	2,0	0,3	1,6	0,9
Jihomoravský	1,8	0,5	1,2	0,8
Olomoucký	1,6	0,2	1,2	0,7
Zlínský	3,0	0,3	2,7	1,3
Moravskoslezský	0,8	0,1	0,7	0,3
<b>ČR</b>	<b>2,9</b>	<b>0,9</b>	<b>1,9</b>	<b>1,2</b>

Průměrný počet dětí na jednu třídu (včetně speciálních tříd) je 21,6 dítěte. Za posledních deset let od roku 2012/2013 došlo k poklesu o 2 děti (z 23,7), od roku 2019/2020 o 1 dítě (z 22,4).

### 2.1.2 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání

K zajištění činností školy byly jako hlavní zdroj využívány finanční prostředky ze státního rozpočtu určené na přímé náklady na vzdělávání a příspěvek na provoz od zřizovatele. V tomto školním roce bylo na předškolní vzdělávání státem vynaloženo 35,09 miliardy Kč. Z navštívených škol jich 73 % označilo finanční podmínky za rozhodně umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP a poskytování souvisejících školských služeb. Čtyři školy uvedly, že finanční podmínky spíše neumožňují vzdělávání podle ŠVP, a to zejména pro pořizování potřebného vybavení a pro dostatečné finanční ohodnocení všech zaměstnanců. Finanční podmínky hodnotí lépe MŠ zřízené obcí.

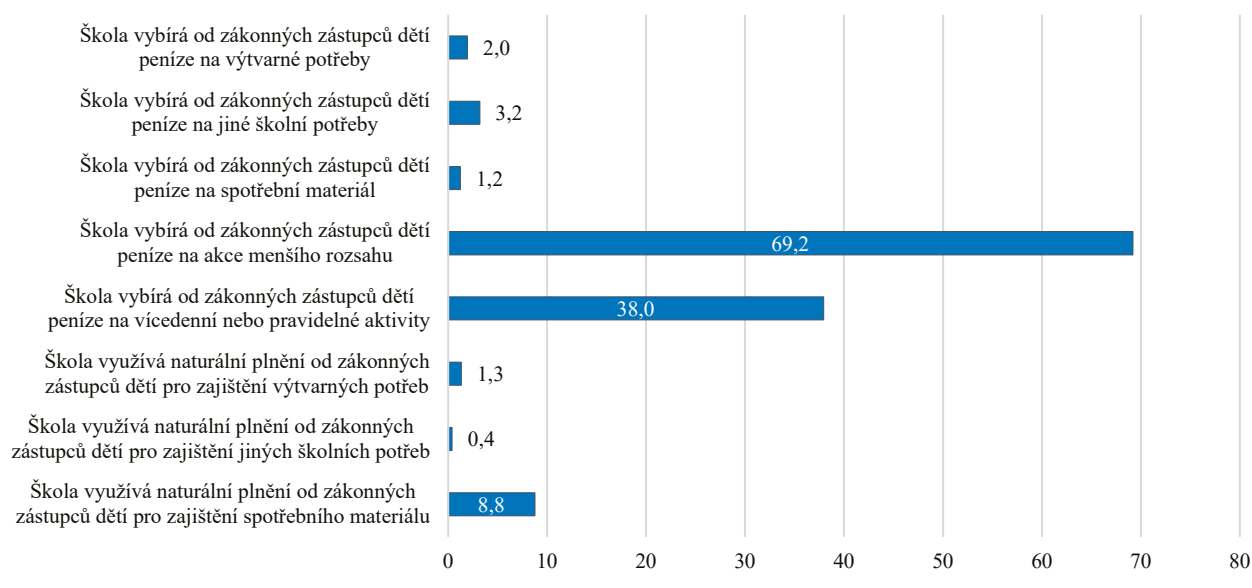
<sup>19</sup> Jsou zahrnuti i děti s povolením k dlouhodobému pobytu, děti pobývající v ČR v rámci dočasné ochrany a registrovaní žadatelé o azyl.

**GRAF 1 | Finanční podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí příslušných ŠVP a poskytování souvisejících školských služeb – podíl škol (v %)**

Školy získávaly další finance z rozvojových programů MŠMT – Operační program Výzkum, vývoj, vzdělávání prostřednictvím „šablon“ a z projektů Místní akční plány rozvoje vzdělávání III, které byly zaměřeny na zvýšení kvality předškolního vzdělávání.

Finanční prostředky od státu a zřizovatele byly dále doplňovány úplatou za předškolní vzdělávání a školným v neveřejném sektoru. Průměrná výše úplaty za předškolní vzdělávání a za školné v ČR byla v MŠ zřízených různými zřizovateli 1 147 Kč. Nejvyšší průměrná měsíční úplata za předškolní vzdělávání byla od rodičů vybírána u obecních škol v Praze (836 Kč) a ve Středočeském kraji (495 Kč). Nejnižší průměrnou měsíční úplatu platili rodiče v Jihočeském kraji (313 Kč) a v Kraji Vysočina (264 Kč). V privátním sektoru bylo nejvyšší měsíční školné vybíráno od rodičů v Praze (12 139 Kč) a ve Středočeském kraji (10 463 Kč). Naopak nejnižší průměrné měsíční školné rodiče uhradili v Jihočeském kraji (2 092 Kč) a v kraji Královéhradeckém (1 050 Kč).

Sledována byla rovněž realizace úhrad souvisejících s poskytovaným vzděláváním při vybírání finančních prostředků od zákonných zástupců. Většina škol využila vybrané finanční prostředky na akce menšího rozsahu (kino, divadlo, výstavy, exkurze, doprava, třídní výlety, přednášky) a na vícedenní nebo pravidelné aktivity. Pouze malé procento škol využilo vybrané prostředky na výtvarné potřeby, jiné školní potřeby či na spotřební materiál. Převážná většina škol vybírala od zákonných zástupců částku do 2 000 Kč (57 %), více než 6 000 Kč vybíralo 7 % škol.

**GRAF 2 | Vybírání peněz a využívání naturálního plnění od zákonných zástupců – podíl škol (v %)**

Pokud se stalo, že zákonní zástupci finanční zdroje na akce menšího rozsahu neposkytli (13 % škol), škola (7 %) je uhradila pro tyto děti ze svých zdrojů a 5 % škol uvedlo, že tyto děti se akce neúčastní.



### 2.1.3 Koncepce a řízení školy

Kvalita řízení školy je zásadním parametrem pro efektivní předškolní vzdělávání a pro dosahování příznivých vzdělávacích výsledků dětí předškolního věku. Ředitel školy je zodpovědný za bezproblémový chod školy, za její řízení, za efektivitu poskytovaného vzdělávání i za finanční řízení.

Základním předpokladem pro to, aby bylo řízení školy úspěšné, je stanovení realistické vize včetně stanovených cílů a nastavení vhodných strategií k jejich naplňování. Pokud je formulovaná silná vize přístupná a srozumitelná veřejnosti, může být jedním z potentních nástrojů propagace školy a zároveň vytváří předpoklad toho, aby úsilí všech pedagogů směřovalo k jednotnému cíli. Školy ve stanovené strategii využívají možnosti uplatňovat vymezené silné stránky ve prospěch školy. Jasně formulované koncepční dokumenty pomáhají škole v různých oblastech a nastavují směr, kterým se chce škola ubírat. Některé školy mají svoji koncepci stanovenou jako samostatný dokument (62 %), jiné školy mají koncepční cíle zapracovány do dalších dokumentů. Nebyly zaznamenány zásadní změny při hodnocení koncepce a realistické strategie rozvoje školy – v letošním roce dosáhlo výborné úrovně 8 % škol, vloni 7 % škol (nevyhovující úrovně letos 0,7 % škol, vloni 0,5 % škol). Ve velké většině o naplňování vizi a cílů rovněž hovoří pestrá fotodokumentace školy, školní časopis či dosažené výsledky a úspěchy dětí.

Pro kvalitní práci školy je velmi důležité, zda se pedagogové, případně další účastníci, se strategií seznámili a v jaké míře se koncepce nebo strategie využívá. Ve většině škol (70 %) je většina pedagogů se strategií školy seznámena a v 72 % škol se většina pedagogů na naplňování strategie také podílí. Pravidelné vyhodnocování a aktualizace strategie bylo prováděno u 34 % škol. Pouze 4 % škol neměla vizi a strategii rozvoje školy formulovanou. V 70 % škol byla strategie rozvoje školy vyhodnocena jako přehledná a srozumitelná – výborné úrovně dosáhlo 6 % škol (vloni 2 %).

V převážné části navštívených škol (92 %) pedagogové vychází ze vzdělávacího obsahu ŠVP a běžně využívají metody a formy uvedené v ŠVP. Naopak se prokázalo, že jen v malém procentu škol (3 %) pedagogové při plánování vzdělávání integrovaných bloků ze ŠVP nevyužívají.

Podstatnou oblastí pedagogického procesu je rovněž vyhodnocování dosahovaných výsledků vzdělávání vzhledem ke ŠVP pedagogy. V 81 % škol téměř všichni pedagogové vyhodnocují dosahované výsledky vzdělávání, kvalita vyhodnocování je ale různá. Znepokojivé je, že v 5 % škol pedagogové dosahované výsledky vzdělávání dětí nijak nevyhodnocovali.

Důležitou oblastí při organizování vlastní činnosti školy jsou jasně nastavená efektivní pravidla, a to v souladu s právními předpisy a koncepcí a strategií školy. Podpora komunikace všech aktérů a jejich participace na chodu školy je zásadní. Je pozitivní, že ve stále větší míře probíhala participace v rozhodovacích procesech a dodržování nastavených pravidel jak na třídní úrovni, tak především na úrovni školy, kdy stanovené vnitřní předpisy (školní řád, vnitřní řády) vycházejí z reálných podmínek školy. Znatelná je činnost škol při informování zákonných zástupců dětí o obsahu školního řádu. Využíváno je pro tyto účely ve větší míře informačních technologií. Rovněž bylo patrné, že školy, které mají vyšší počet dětí cizinců, využívají dostupné podpory (např. NPI ČR) pro komunikaci s cizinci. Ve vztahu k zákonným zástupcům dětí v převážné míře přetrvává systém tzv. třídních schůzek a neformálních setkání s rodiči, např. formou tvořivých dílen. Jen v malé míře školy uplatňovaly možnost individuálních konzultací s rodiči s cílem konzultovat potřeby dětí, jejich rozvoj osobnostní a učení.

Mateřské školy kladly důraz na spolupráci s vnějšími partnery, která může příznivě obohacovat vzdělávací nabídku. Plných 79 % škol podporovalo zapojení dětí do aktivit v obci nebo v regionu. Často byla podporována sounáležitost nejen s obcí, ale i s regionem s využitím lokálních možností, kde škola sídlí. Při organizování různých akcí podporujících sounáležitost s obcí školy vycházely z koncepčních záměrů a cílů stanovených v ŠVP. Pozitivní úroveň byla zaznamenána ve spolupráci se zřizovatelem, která je zaměřena zejména na zvyšující se kvalitu materiálního a technického zázemí škol. Pouze u 3 % škol bylo zjištěno, že spolupráce s vnějšími partnery má pasivní charakter.

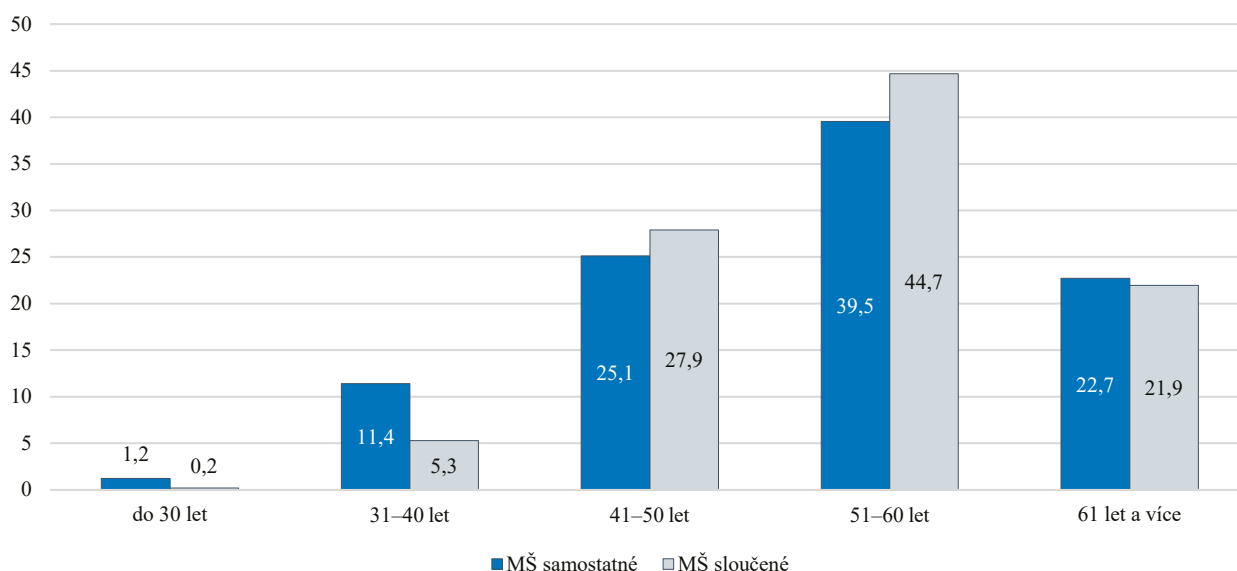
Ředitelé čtyř pětina škol monitorovali obsah a úroveň vzdělávání. Měli přehled o jeho souladu s platným ŠVP v převážné většině škol (82 %), o činnostech a aktivitách, prostřednictvím kterých pedagogové podporují sociální a osobnostní rozvoj dětí (69 %). Zjišťovali vhodnost vzdělávací nabídky vzhledem k potřebám a zájmu dětí (70 %). Naopak bylo zjištěno, že v 5 % navštívených škol ředitelé obsah a úroveň vzdělávání dětí v žádné z uvedených oblastí systematicky nesledují, a v 8 % škol ředitel systematicky nemonitoruje kvalitu práce pedagogů. V oblasti monitorování a vyhodnocování práce školy dosáhlo 46 % škol úrovně vyžadující zlepšení, což je v porovnání s loňským rokem, kdy 51 % škol dosahovalo úrovně vyžadující zlepšení, mírný posun, nicméně zvýšilo se procento

škol na nevyhovující úrovni (2 % škol letos, 1 % škol vloni). Pro monitorování obsahu a úrovně vzdělávání ředitelů škol vychází z provedených hospitací, z průběžných vstupů do tříd a z diskusí v rámci pedagogického sboru. Došlo k mírnému zvýšení počtu vzájemných hospitací, kterými ředitelé směřují jak ke sjednocování pedagogických přístupů, tak k podpoře výměny zkušeností a inspirace mezi jednotlivými pedagogy. Stále však vzájemné hospitace nejsou běžným způsobem, který by významně ovlivňoval celkovou kvalitu poskytovaného předškolního vzdělávání.

Je nepochybné, že práce ředitele a kvalita jeho řízení školy ovlivňuje práci dalších pedagogů. Předpoklady pro výkon funkce (absolvování povinného studia) splňovalo u hodnocených škol téměř 98 % ředitelů jmenovaných na základě konkurzního řízení podle § 166 odst. 2 školského zákona (96 %; ve 3 % škol řídila MŠ jen pověřená osoba). Celkem bylo zřizovateli vyhlášeno 338 konkurzů na pozici ředitele mateřské školy, což je méně ve srovnání s loňským rokem (371). Nejčastějším důvodem pro vyhlášení konkurzu bylo ukončení pracovního poměru na straně ředitele či jeho rezignace (34 %) a dále odchod ředitele do důchodu (33 %).

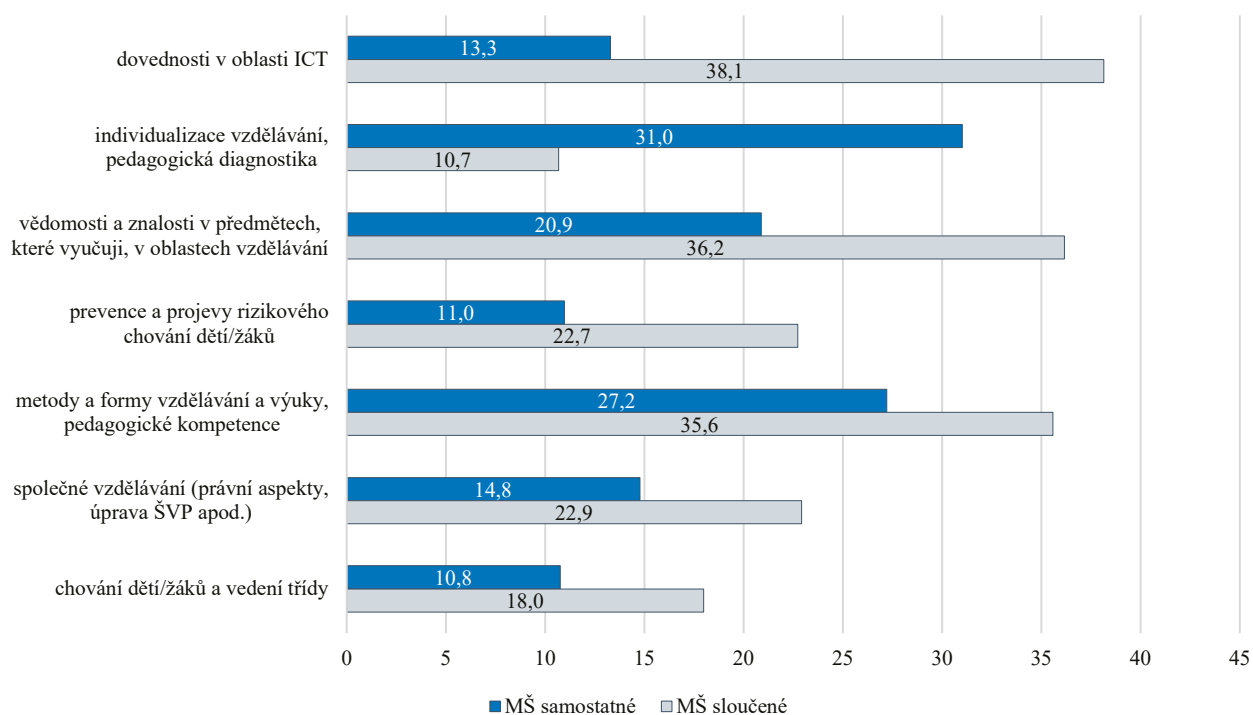
Z hlediska věkové skladby je u ředitelů MŠ nejvíce zastoupeno věkové pásmo 51–60 let. Proti předchozímu školnímu roku se zvýšil podíl ředitelů ve věku 61 a více let na 22 % (předchozí rok 20 %). Ve školním roce 2022/2023 bylo také zaznamenáno 0,7 % ředitelů starších 71 let.

**GRAF 3 | Věková skladba ředitelů mateřských škol – podíl ředitelů (v %)**



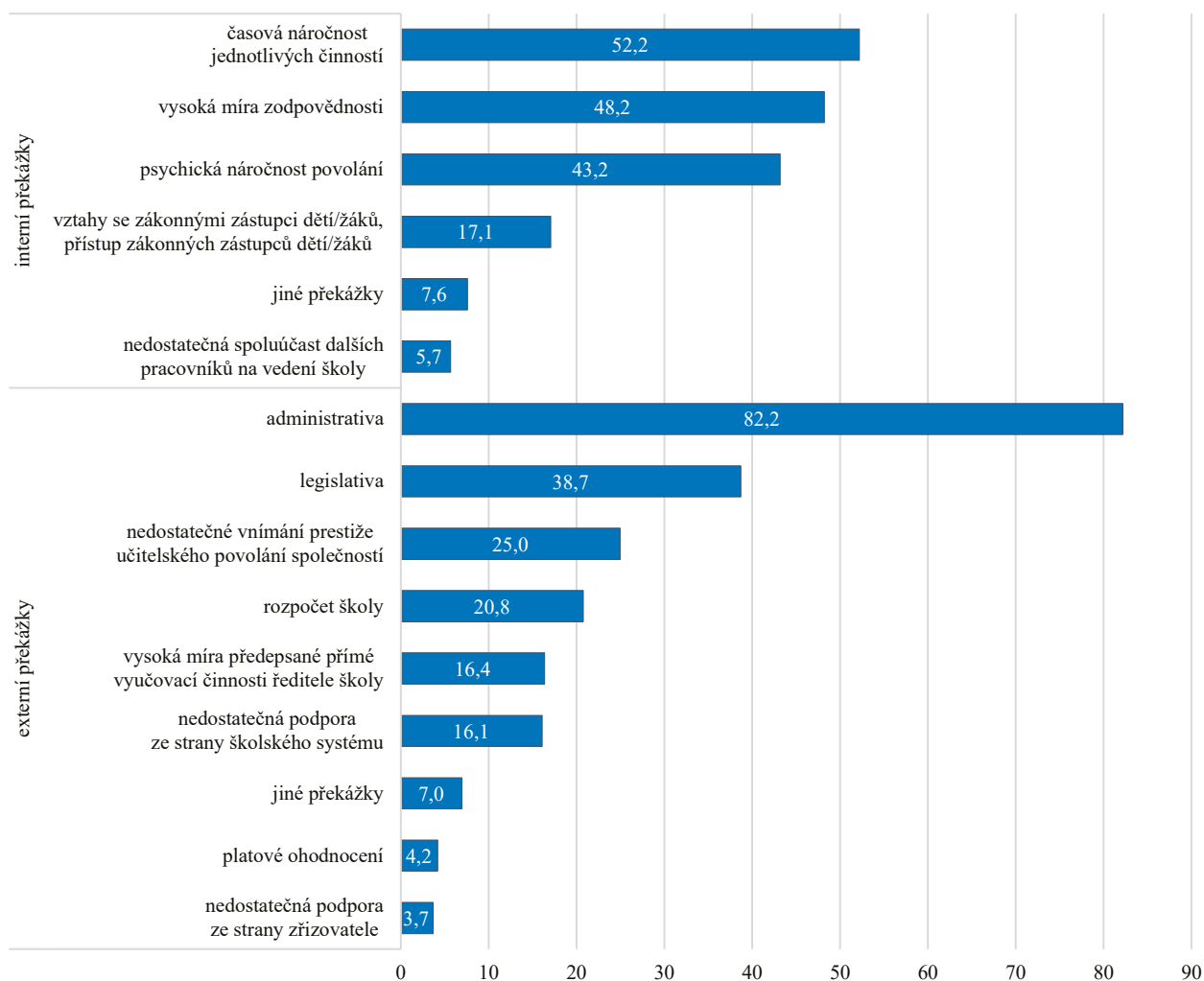
Nejčastěji jsou ředitelé absolventy vysokoškolského studia v magisterském programu (62 %, samostatné MŠ 29 %). Meziročně stabilní je počet absolventů bakalářského studijního programu (12 %), 3 % ředitelů (samostatné MŠ 1 %) absolvovala doktorský program. Téměř 46 % ředitelů mělo odbornou kvalifikaci pro výuku v mateřské škole, 28 % pro výuku na prvním stupni (jejich zastoupení převažovalo u MŠ sloučených). Odborná kvalifikace speciálního pedagoga byla zastoupena ve 13 %.

Zásadní roli ve zvyšování kvality práce ředitele sehrává další vzdělávání. Pouze 4 % ředitelů se nezúčastnila v posledních dvou letech žádné formy dalšího vzdělávání. Převažovaly kurzy a semináře v rámci DVPP k prohlubování odborné kvalifikace (82 %). Ve velké míře se ředitelé věnují oblasti legislativní a pedagogického řízení školy, méně často např. výuce v multikulturním či vícejazyčném prostředí, přestože tato oblast byla v uplynulém školním roce velmi aktuální (7 %).

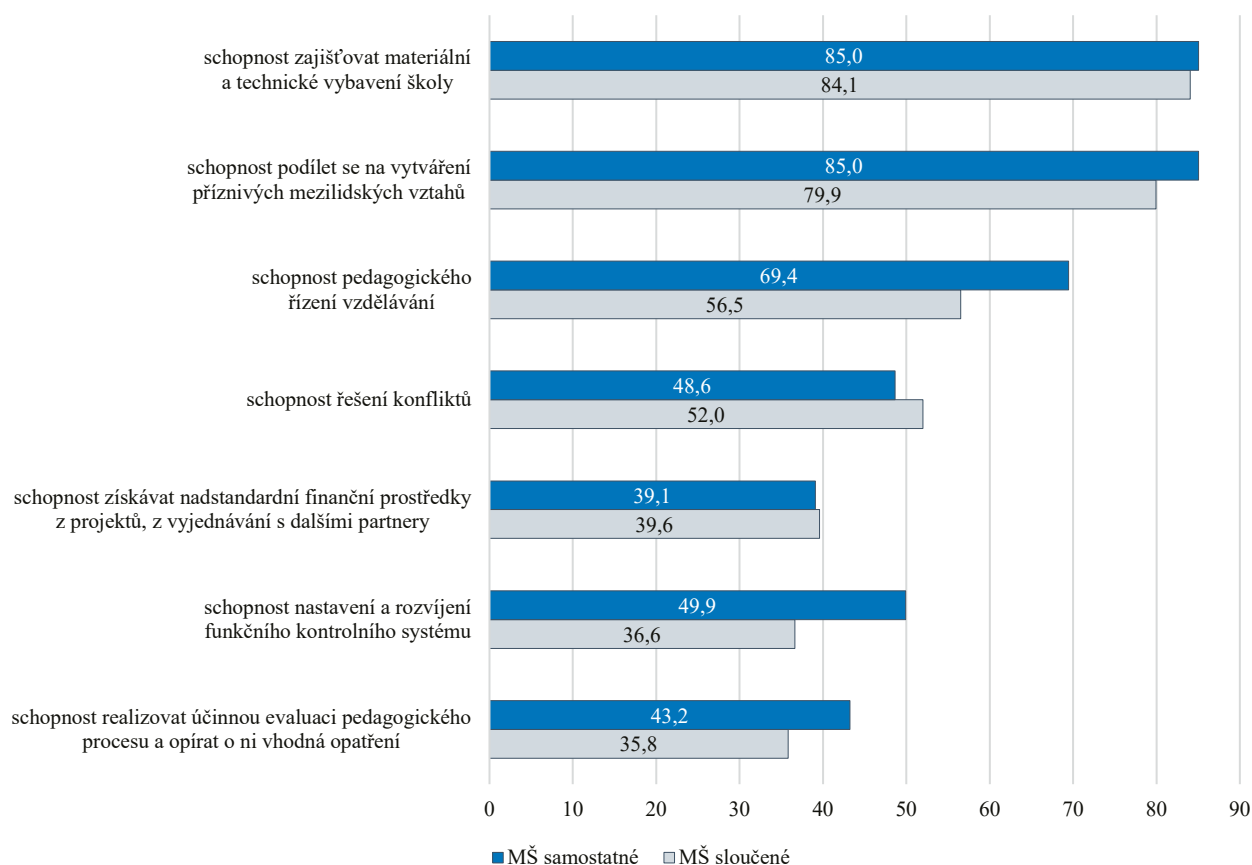
**GRAF 4 | Další vzdělávání ředitelů mateřských škol – podíl ředitelů (v %; největší rozdíly mezi samostatnými a sloučenými MŠ)**

V letošním roce mírně vzrostl podíl ředitelů, kteří se vzdělávali v oblasti metod, forem a pedagogických kompetencí, a to na 32 % (v loňském roce činil 29 %). K této tematice začali ředitelé ve větším měřítku využívat volně dostupné webináře a další online zdroje.

Jako nejvíce omezující interní překážku ředitelé uvádějí časovou náročnost manažerských činností (52 %), vysokou míru zodpovědnosti (48 %) a psychickou náročnost povolání (43 %). Osmina ředitelů (12 %) žádné interní překážky nevnímá. Jako největší externí překážku při výkonu práce označují ředitelé administrativu (82 %) a legislativu (39 %), což jsou oblasti, na které ředitelé poukazují opakovaně (ve větší míře ve sloučených školách – administrativa 89 %, legislativa 43 %). Nedostatečná podpora ze strany zřizovatele byla zmíněna řediteli 4 % škol, žádné externí překážky ve své práci nevnímají 4 % ředitelů.

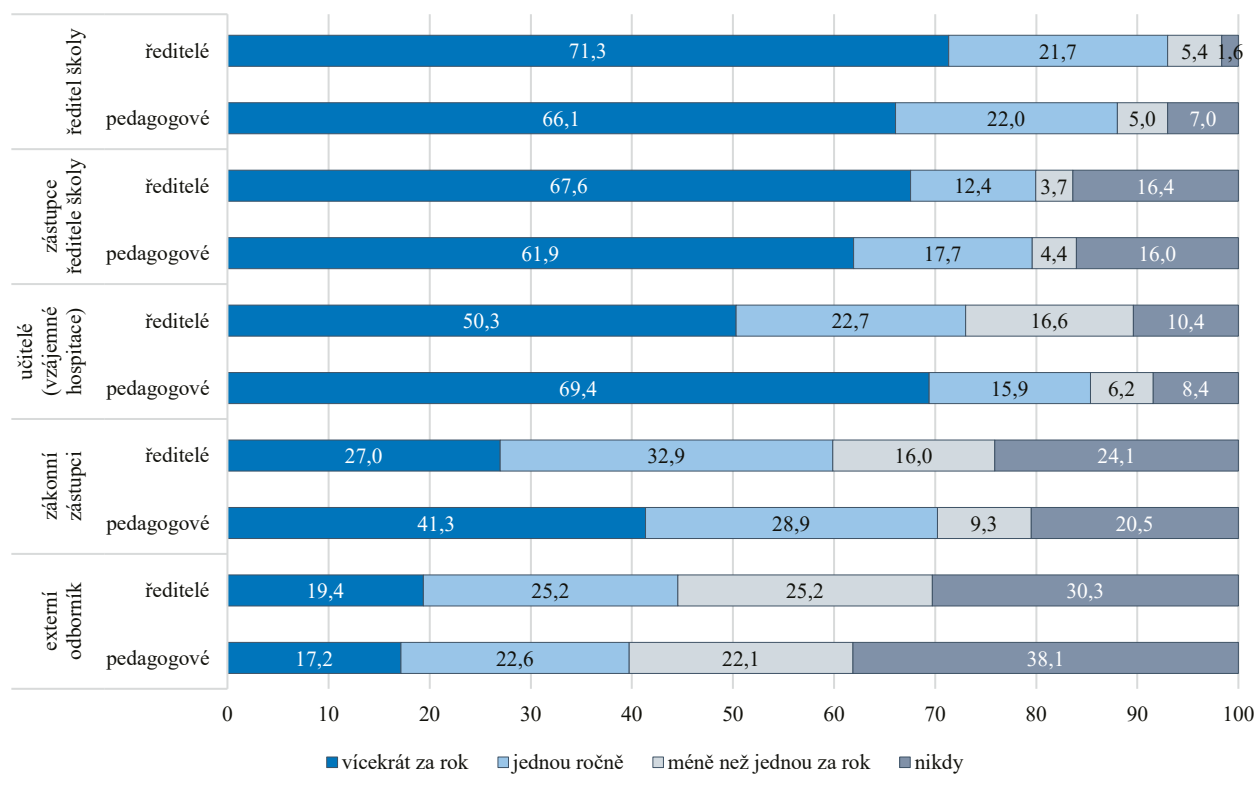
**GRAF 5 | Překážky omezující ředitele při výkonu funkce – podíl ředitelů (v %)**

Osobnost ředitele, jeho odborné znalosti a manažerské dovednosti mají zásadní vliv na kvalitu a efektivitu řízení i na vzdělávání. Ve většině navštívených škol prokázali ředitelé erudovanost, odborné znalosti, manažerské dovednosti a odpovídající úroveň komunikace. Dobré manažerské schopnosti prokazovalo vedení škol (ředitelé, zástupce ředitele) ve velké míře (85 %) ve schopnosti zajišťovat materiální a technické vybavení škol. Vedení škol rovněž prokázalo schopnost podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů (82 %), což je navýšení podílu oproti loňskému roku (77 %). Zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti pedagogického řízení škol – v loňském roce pozitivní hodnocení v 56 % škol, v tomto školním roce 63 %. Rovněž byl pozorován mírný posun v podílu ředitelů schopných realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu a opírat o ni vhodná opatření (39 % škol oproti 30 % vloni) a v podílu ředitelů schopných řešit konflikty (z 38 % na 50 %). Schopnost nastavit a rozvíjet funkční kontrolní systém prokázalo 43 % ředitelů MŠ oproti loňským 35 %. V souhrnu byla oblast řízení pedagogického procesu hodnocena v tomto školním roce jako mírně zlepšující se.

**GRAF 6 | Vedení školy prokazuje manažerské dobré schopnosti v uvedených oblastech – podíl škol (v %)**

V 52 % škol vykonával řízení pedagogického procesu ředitel školy (v minulém roce 59 %), ve 41 % škol ředitel pověřil řízením pedagogického procesu jiného pedagogického pracovníka, nejčastěji zástupce ředitele (v minulém roce 37 %). Zaznamenán byl i stav, kdy nebylo zřejmé, kdo je zodpovědný za řízení pedagogického procesu (0,9 % škol). K delegaci řízení pedagogického procesu dochází převážně ve spojených MŠ; vliv na toto zjištění může mít velikost subjektu i možnost, že se ředitelé spojených subjektů z časových i jiných důvodů nevěnují předškolnímu vzdělávání v potřebném rozsahu.

Inspekční zjištění ukazují, že pedagogové často nedostávají objektivní zpětnou vazbu zejména k průběhu vzdělávání, k uplatňování metod a forem pedagogické práce a také k uplatňování trendů předškolního vzdělávání. Ředitelé delegují hospitační činnost nejčastěji na svoje zástupce, kteří hospitovali vícekrát za rok v 68 % škol (v 12 % škol jednou ročně). Pozitivní je, že v 69 % škol pedagogové opakovaně realizují vzájemné hospitace (v dalších 16 % škol alespoň jednou ročně). Zjištěno ovšem rovněž bylo, že 2 % ředitelů neposkytuje zpětnou vazbu pedagogům nikdy.

**GRAF 7 | Poskytování zpětné vazby pedagogům – podíl ředitelů a pedagogů (v %)**

Významnou povinností ředitele školy je odpovědnost za zajišťování vstřícného a bezpečného místa pro děti, jejich rodiče a pedagogy – její naplňování má podle zjištění v průběhu inspekční činnosti mírně zlepšující se tendenci. V roce 2018/2019 byl v 15 % navštívených škol stav v této oblasti vyhodnocen jako vyžadující zlepšení, oproti tomu ve školním roce 2022/2023 bylo na úrovni vyžadující zlepšení již jen 10 % navštívených škol. V některých navštívených školách se ředitelé zaměřovali na zkvalitňování podmínek pro práci pedagogů nejen ve vybavenosti didaktickými pomůckami, ICT technikou, odbornou literaturou, ale rovněž vytvářením pracovního zázemí. Tím je podporováno zdravé školní klima a podnětné prostředí rozvíjející potenciál pedagogů.

U 6 % škol bylo zaznamenáno porušení legislativních norem v oblasti bezpečnosti (vloni 10 %), nejčastěji v oblasti revízi a prohlídek. Zaregistrováno bylo také porušení právních předpisů vybraných ustanovení týkajících se předškolního vzdělávání v 7 % škol, přičemž ve 3 % se jednalo o porušení § 3 vyhlášky č. 14/2005 Sb., související s přerušením nebo omezením provozu MŠ.

### 2.1.4 Kvalita pedagogického sboru

Kvalita pedagogického sboru významně ovlivňuje nejen kvalitu vzdělávání, ale i celkovou kvalitu školy. Inspekční hodnocení není zaměřeno pouze na odbornou kvalifikaci každého pedagoga, ale i na to, jak je tato odbornost využita při práci s dětmi, tedy zda učitel umí přizpůsobit vzdělávání různým situacím a zda dokáže naplnit potřeby jednotlivých dětí i další aspekty. Stav je sledován dlouhodobě a je proto možné komentovat jeho vývoj.

Z dlouhodobého sledování je zřejmé, že stav je poměrně konstantní a k velkým změnám nedochází. Očekávanou úroveň v kritériu kvalifikace pedagogů dosáhlo 78 % mateřských škol a jen mírně se zvýšil počet škol, které dosáhly výborné úrovně (loni 4 %, letos 5 %). Pozitivní zjištění vyplynulo také z hodnocení respektujícího přístupu pedagogů k dětem a vstřícné komunikace s rodiči i kolegy – ve 22 % mateřských škol byla zaznamenána výborná úroveň a v 76 % škol očekávaná úroveň. Aktivní spolupráce pedagogů a jejich schopnost poskytovat si zpětnou vazbu je rovněž dlouhodobě na dobré úrovni, nicméně úroveň 13 % škol byla v tomto ohledu hodnocena jako vyžadující zlepšení. Nejméně příznivá jsou zjištění ohledně aktivní spolupráce pedagogů na svém profesním rozvoji. Zlepšení je nezbytné v 17 % škol (minulý rok 16 %), zejména kvůli omezenému předávání si informací a reflexi, nedostatečné účasti na dalším vzdělávání a malému zájmu o nové trendy včetně snahy inovovat dlouhodobě uplatňované vzdělávací postupy.

V mateřských školách hodnocených ve školním roce 2022/2023 působilo 94 % pedagogů odborně kvalifikovaných v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících; meziročně zůstává tento ukazatel na obdobné hodnotě. Největší podíl tvoří učitelé se středním vzděláním (51 %), kteří jsou následováni pedagogy s vysokoškolským vzděláním (23 %) a vyšším odborným vzděláním (7 %).

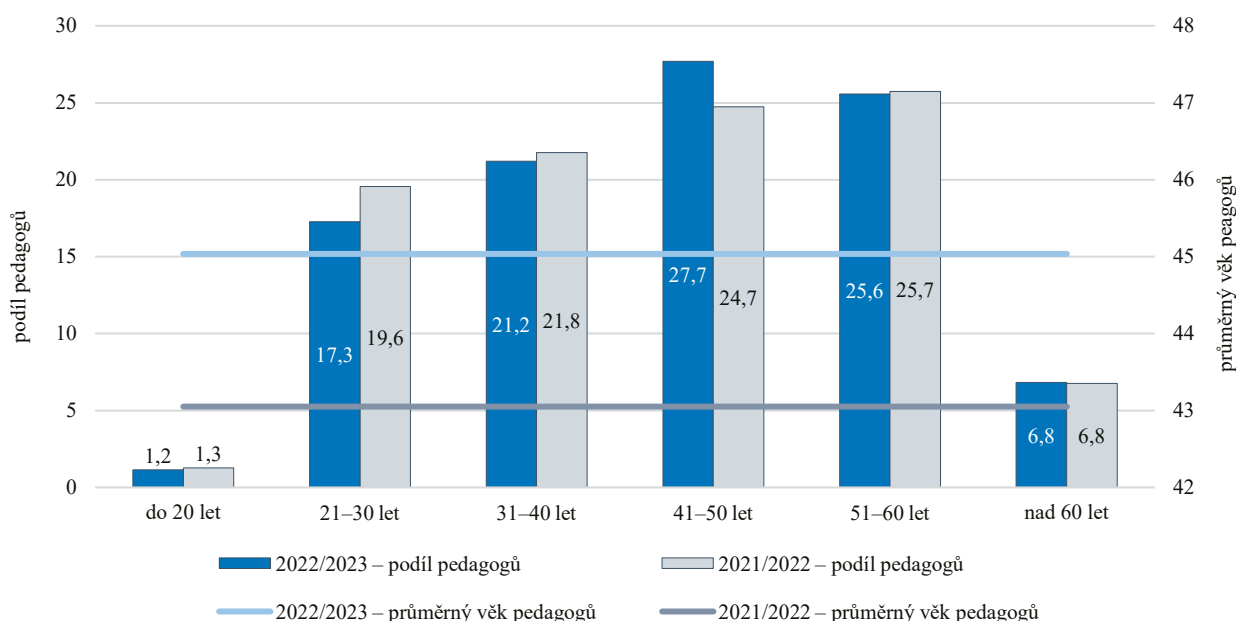
**TABULKA 7 | Kvalifikovanost pedagogů (v %)**

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Kvalifikovaní pedagogové – přepočtení na plně zaměstnané	93,9	94,1	94,4

Podíl kvalifikovaných pedagogů se mezikrajově mírně liší – nejnižší je tradičně ve velkých městech a ve Středočeském kraji (Praha 91 %, Středočeský kraj 92 %), naopak nejvyšší ve Zlínském kraji (97 %) a v Kraji Vysočina (98 %).

Z hlediska věkové struktury nedošlo v uplynulém období k žádné výrazné změně; mírně se zvýšil podíl pedagogů v kategorii 41–50 let, naopak se zmenšil v kategorii 21–30 let. Znepokojivé je, že téměř třetina všech pedagogů je ve věku nad 51 let. Narostl podíl pedagogů s praxí dlouhou 35–40 let (na 11 %), což dokládá pokračující stárnutí pedagogických sborů. Získat pro práci více mladých pedagogů se dlouhodobě nedaří.

**GRAF 8 | Věková struktura pedagogů (v %) a průměrný věk pedagogů**



Pedagogové dbali o svůj profesní růst různými formami, jejichž efektivita je nicméně různá. Nejčastěji (82 %) využívané plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „DVPP“) jsou stanoveny obecně pro celou školu, plány osobního rozvoje vzhledem k individuálním potřebám jednotlivých pedagogů byly zaznamenány jen v 15 % škol. Sledování a vyhodnocování potřeb pedagoga realizuje více než polovina ředitelů (57 %), avšak pouze přibližně třetina ředitelů poskytovala pedagogům zpětnou vazbu o kvalitě jejich vzdělávací práce v souvislosti s absolvováním DVPP. Při srovnání údajů ze samostatných škol a škol, kde jsou do jednoho subjektu sloučené původně samostatné školy (např. základní a mateřská škola), je velmi dobře patrné, že ve sloučených subjektech je situace horší než v samostatných (zpětnou vazbu pedagogům o kvalitě jejich práce poskytovala jen čtvrtina ředitelů sloučených subjektů). Horší situace ve sloučených subjektech není neobvyklá ani v jiných oblastech – příčin je jistě více, nicméně významnou roli hraje pravděpodobně skutečnost, že ředitelé velkého subjektu nemají na řízení mateřské školy dostatek času ani specifické erudice z oblasti předškolního vzdělávání.

Ředitelé nejčastěji sestavují plán DVPP dle požadavků a podnětů od pedagogů (93 %) a také na základě nabídky vzdělávacích institucí (71 %). Cílenou vazbu mezi zjištěním z hospitací a plánem DVPP vytváří jen 44 % ředitelů, což se jeví z hlediska podpory rozvoje pedagoga jako nedostatečné.

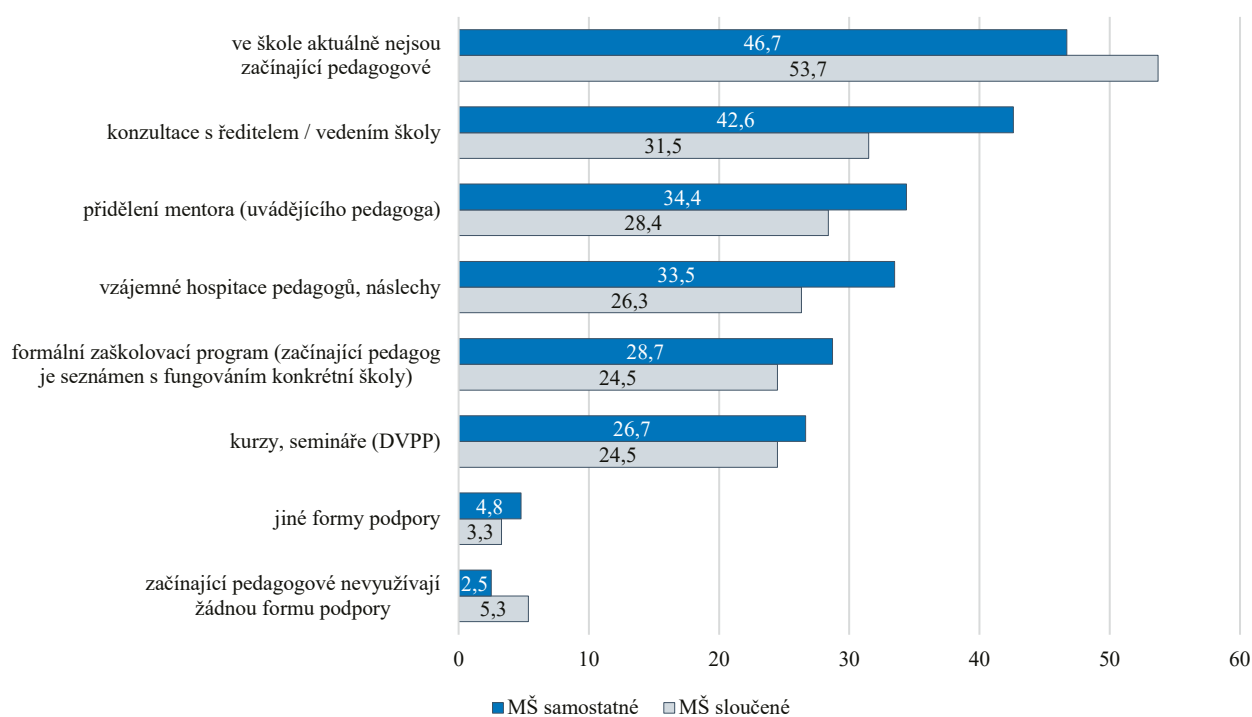


Obsahová náplň DVPP se v průběhu let v podstatě nemění. Kurzy a semináře se nejčastěji týkaly aspektů vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání (52 %), dále individualizace vzdělávání včetně pedagogické diagnostiky (26 %) a také metod a forem vzdělávání včetně alternativních pedagogických směrů (24 %). Bohužel důležitá tematika vzdělávání dětí s odkladem školní zralosti byla zastoupena méně (20 %), podobně jako vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (18 %) a logopedie (19 %). Ovlivnit DVPP z hlediska četnosti či zaměření může většina oslovených pedagogů, naopak čtvrtina pedagogů sdělila, že tuto možnost nemá.

Více než polovina pedagogů označuje absolvované DVPP jako většinou přínosné a třetina je hodnotila jako zcela přínosné; jen nepatrný podíl (0,5 %) pedagogů hodnotil absolvované DVPP jako většinou nebo zcela nepřínosné. Celých 16 % pedagogů se žádné vzdělávací akce v uplynulých dvou letech nezúčastnilo – to je poměrně vysoké číslo a v průběhu několika let se stav nezlepšuje.

Podíl začínajících pedagogů do dvou let praxe činil letos ve sledovaných školách 12 %. Pro každého začínajícího pedagoga je důležitá podpora ze strany vedení i od kolegů. Většina ředitelů poskytuje více forem současně. Podobně jako v předchozím roce jsou nejčastěji nabízeny konzultace přímo s ředitelem (36 %), dále přidělení uvádějího učitele-mentora (35 %), formální zaškolovací program (28 %), vzájemné hospitace pedagogů (27 %) a využití seminářů DVPP (27 %). Oproti předchozímu roku se mírně zvýšil podíl škol, které nabízejí přidělení mentora (loni 29 %), což je pozitivní posun. Je pravděpodobné, že pouhé konzultace s ředitelem školy bez dalších forem podpory nejsou pro začínající pedagogy dostatečně efektivní, protože problémy a nedostatek zkušeností, se kterými se potýkají, jsou velmi pestré a individuální, takže podpora by měla být co nejkomplexnější. Ve sloučených školách je podpora zajištěna hůře a začínající pedagogové si častěji musí poradit samostatně.

**GRAF 9 | Podpora začínajícím učitelům – podíl škol (v %)**



Jako největší omezení své práce vnímají pedagogové podobně jako v předchozích letech nadměrnou administrativu (61 %), vysoký počet dětí ve třídě (40 %), nedostatečné vnímání prestiže učitelské profese veřejností (30 %), dále psychickou náročnost profese (23 %) a přístup zákonných zástupců (24 %). Poměrně často uvádějí také platové ohodnocení (17 %), nekázeň dětí (16 %) a problémy související se vzděláváním dětí mladších tří let (16 %). Jen 7 % pedagogů žádné překážky nevnímá. S výčtem překážek korespondují i potřeby pedagogů dostávat významnější podporu. Za pozornost stojí, že 42 % pedagogů uvádí potřebu větší inspirace v oblasti metod a forem výuky.

Za nejpřínosnější pro svůj rozvoj uvádějí pedagogové nejčastěji spolupráci s kolegy (38 %) a DVPP (26 %). Spolupráce s kolegy se nejčastěji týkala výměny informací o dětech (80 %), výměny materiálů a předávání informací o metodách a formách vzdělávací práce. Poměrně časté je také společné plánování a společné organizování akcí školy. Společné hodnocení dětí uvedlo ale jen 20 % pedagogů a vzájemné hospitace dokonce jen 8 %.



Kromě učitelů pracují v mateřských školách stále častěji asistenti pedagoga a školní asistenti. V uplynulém školním roce měla více než polovina škol alespoň jednoho asistenta pedagoga. Pozitivní je, že podle zjištění z hospitací se spolupráce učitelů a asistentů jeví jako velice prospěšná pro kvalitu vzdělávání, individuální péči i podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

**TABULKA 8 | Dostupnost specialistů v navštívených MŠ – podíl škol (v %)**

Typ specializované pozice	Průměr na školu	Podíl škol, které mají alespoň jednoho specialistu
Školní speciální pedagog	0,1	9,1
Školní psycholog	0,0	3,4
Asistent pedagoga	1,2	57,2
Školní asistent	0,4	33,8
Sociální pedagog	0,0	0,7
Osobní asistent	0,0	0,5

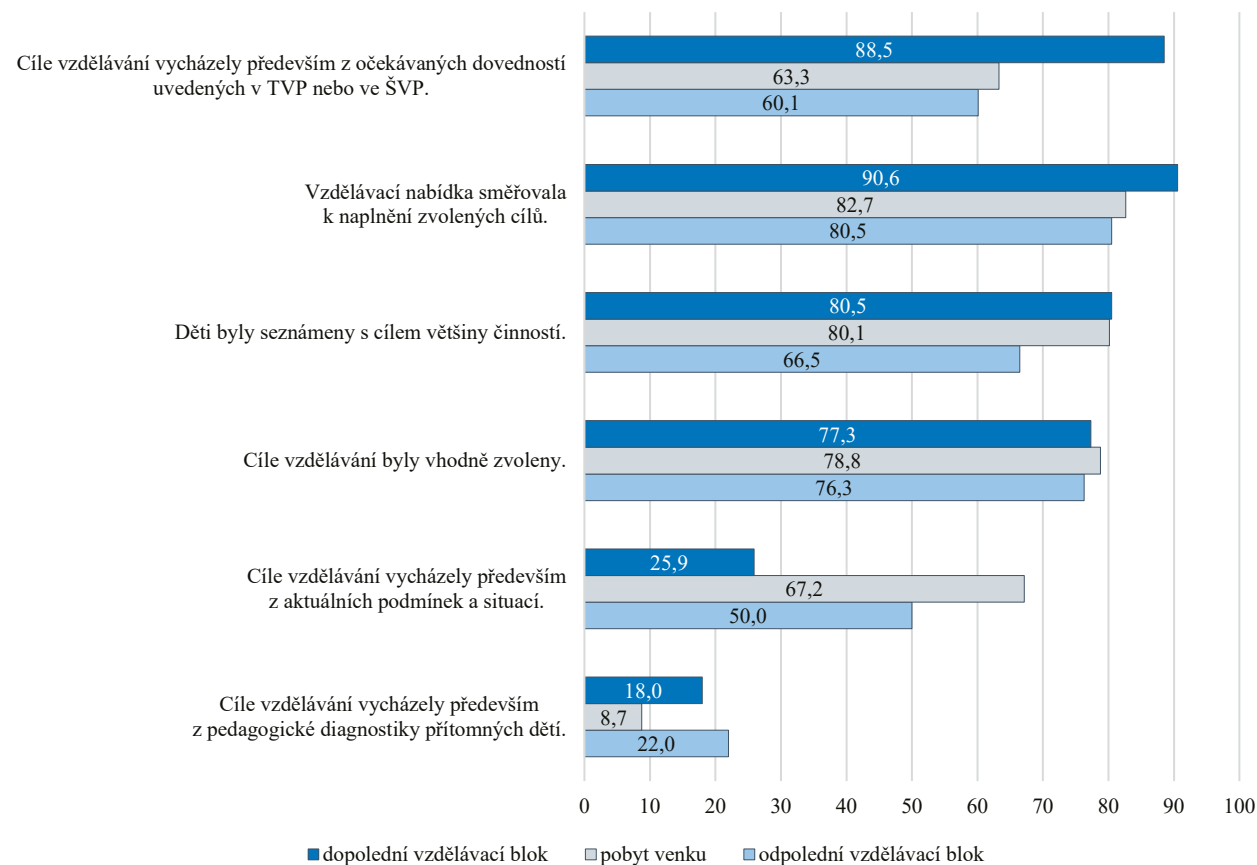
## 2.2 Průběh předškolního vzdělávání

### 2.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

Průběh předškolního vzdělávání byl ve školním roce 2022/2023 sledován celkem při 7 662 hospitacích, a to během dopoledních činností, pobytu venku i odpoledních činností.

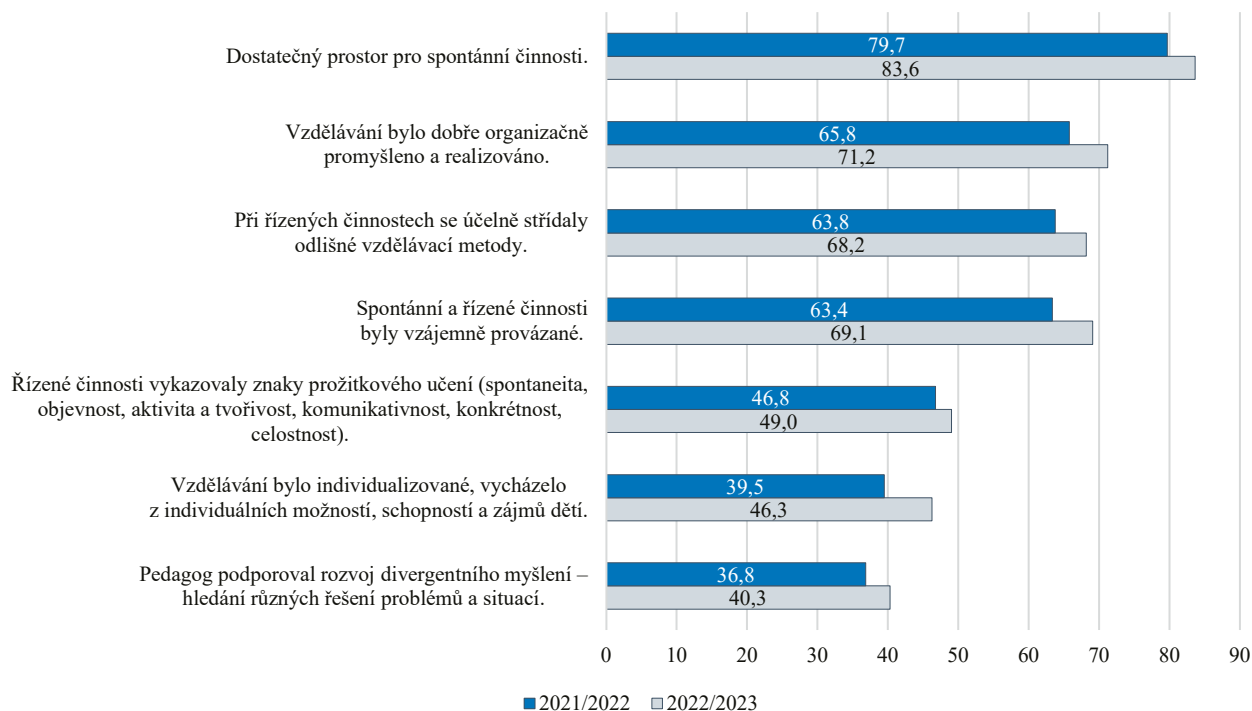
Srovnáním dat s údaji v minulých letech je zřejmé, že oblasti kvality i slabin předškolního vzdělávání mají dlouhodobě setrvalý stav, i když v dílčích kritériích je možné sledovat mírná zlepšení.

**GRAF 10 | Četnost výskytu prvků ovlivňující naplňování kritéria 4.1 – podíl hospitací (v %)**



Aktuální stanovení vzdělávacích cílů vychází ve školách především ze školního vzdělávacího programu, cíle jsou tedy přiměřené dětem předškolního věku. Vzdělávací proces se obvykle zaměřuje na realizaci naplánovaných činností s jen malou příležitostí k jiným možnostem, jak dosáhnout cíle (podněty od dětí, situační učení). Využití aktuálních situací se nejčastěji objevuje při pobytu dětí venku, ale v průměru pouze z 44 %.

**GRAF 11 | Četnost výskytu prvků ovlivňující naplňování kritéria 4.2 – podíl hospitací v dopoledním vzdělávacím bloku (v %)<sup>20</sup>**



Návaznost na závěry z pedagogické diagnostiky mají stanovené cíle v průměru pouze v 16 %, zlepšení o 2 procentní body oproti roku 2021/2022 je stále nedostačující. Obecné vymezení cíle často znemožňuje vyhodnotit jeho naplnění. Pokud je naplnění cíle hodnoceno, je výrok převážně souhrnný, bez informace o neúspěšnosti konkrétních dětí.

Positivním zjištěním je, že prakticky ve všech sledovaných znacích kvality vzdělávání došlo proti loňskému školnímu roku k mírnému zlepšení, nicméně kvalita je v hodnocených školách různorodá od promyšleného kooperativního učení a vhodných skupinových aktivit přes přiměřené až po zcela neefektivní vzdělávání bez pochopení potřeb a možností dětí. Časový prostor pro spontánní činnosti je dostatečný ve stanovené organizaci dne, ovšem děti přicházející do mateřské školy v různém čase někdy nemají ke spontánním aktivitám dostatek příležitostí. Spontánní hra je v mateřských školách efektivním prostředkem pro rozvoj tvořivosti dětí, jejich prosociálních zkušeností a komunikace, méně je využívána pedagogy jako zdroj informací k cílené diagnostice, k naslouchání dětem v roli spoluhráče. Podpora rozvoje tvořivosti byla jedním z cílů *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*,<sup>21</sup> od roku 2019 dochází v této oblasti k mírnému zlepšování.

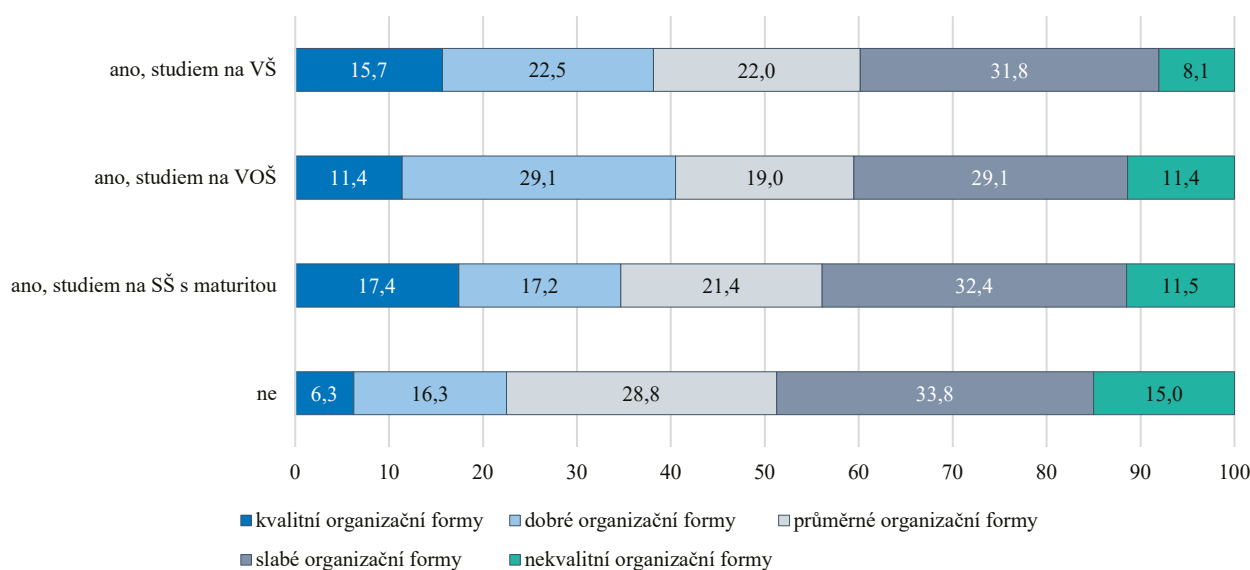
S kvalitou předškolního vzdělávání úzce souvisí způsob organizace vzdělávání s účelným střídáním metod a maximálním zapojením dětí do vzdělávacího procesu. Jedním ze základních ukazatelů je výskyt účelně a efektivně

<sup>20</sup> Tyto prvky se v odpoledním bloku a při pobytu venku nesledují.

<sup>21</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

využitých organizačních forem (frontální či skupinové vzdělávání, práce ve dvojici, samostatná práce).<sup>22</sup> Většinou se uvedené organizační formy v jednotlivých MŠ střídají nebo prolínají.

**GRAF 12** | Souvislost kvalifikace učitele s organizací vzdělávání – podíl hospitací v dopoledním vzdělávacím bloku (v %)<sup>23</sup>



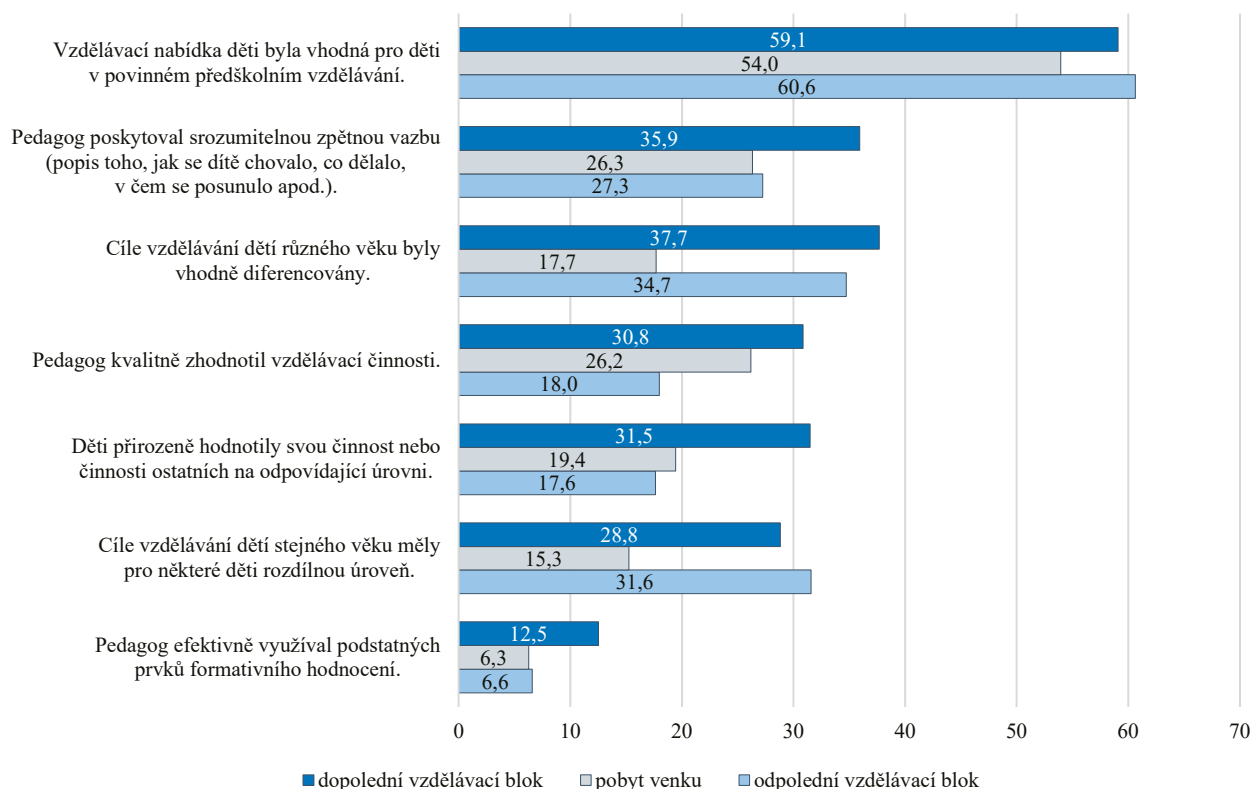
V činnostech přímo řízených pedagogem převažuje frontální vzdělávání, doplněné individuální prací dětí. Mnohdy zdoluhavé komunitní kruhy většinou neplní svoji funkci. Práce dětí ve skupinách je často pouze jinou formou pro individuální aktivity, i když správně nabízí jejich různou náročnost. Skupinové vzdělávání vyžadující kooperující tým dětí se nejčastěji objevuje spontánně v dětských hrách, jako plánovaný pedagogický záměr je skupinové vzdělávání uplatňováno ve hrách s pravidly a pouze ojediněle se objevují společné úkoly s potřebou domlouvat se, rozdělit role včetně stanovení vedoucího skupiny a společného hodnocení.

Efektivita využívaných vzdělávacích metod je opět kvalitativně různorodá. Zřejmá je snaha o jejich pestrost, což se nejčastěji projevuje využitím různých činností během aktuálního procesu. Zařazování aktivit vyžadujících kreativitu dětí při řešení problémů a vzájemnou spolupráci není běžným prvkem sledovaného vzdělávání. V řízeném vzdělávání se stále častěji objevuje paralelní nabídka různých činností s ohledem na zájem dětí, ale častěji jsou aktivity řazeny lineárně, tedy postupně za sebou bez rozlišení náročnosti ve vztahu ke specifickým možnostem dětí. Jistým úskalím může být také nepřiměřená a mnohdy nelogická integrace aktivit ze všech vzdělávacích oblastí do aktuálního procesu, který pak není dostatečně efektivní. V tomto případě dochází i k tomu, že nejsou důsledně uplatňovány správné didaktické postupy (zdravotní cvičení, pracovní postupy, nácvik písne apod.). Časté střídání řízených aktivit také nedá možnost dětem si nabízenou činnost prožít dle vlastní potřeby. Stále častěji, i když stále v malé míře, je v průběhu vzdělávání využíván proces nepřímo řízených činností jako velmi efektivní formy vzdělávání vycházející z vlastního zájmu dětí, které mají příležitosti k objevování, experimentování. Pedagogicky vytvořená nabídka aktivit souvisí s aktuálním tématem a její využití klade důraz na samostatné rozhodování dítěte.

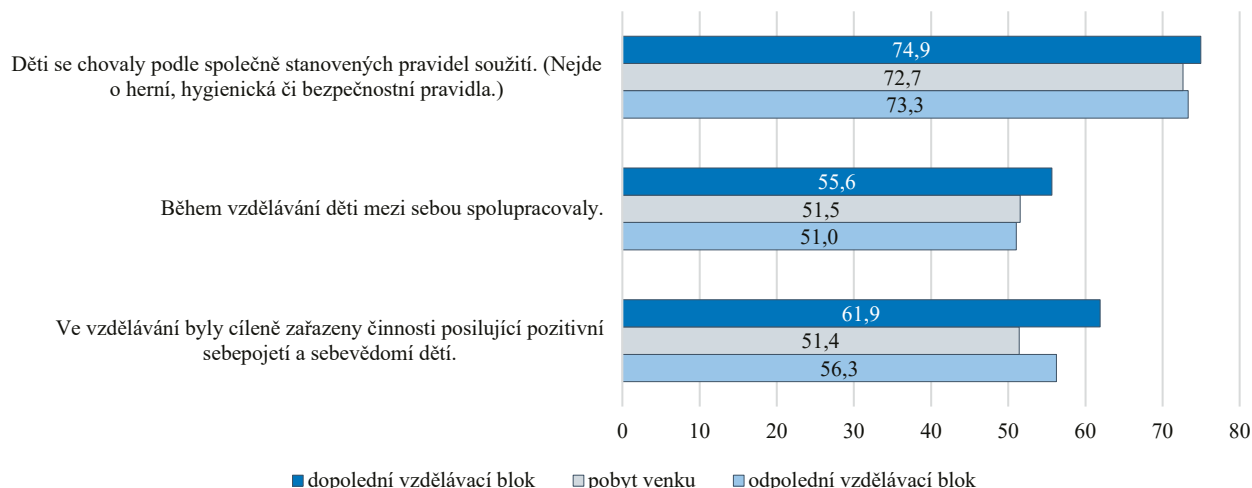
<sup>22</sup> Na základě užitých forem a jejich účelnosti bylo vytvořeno 5 typů organizačních forem:

- **kvalitní organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhalo účelné skupinové (kooperativní) vzdělávání, které se účelně střídalo s dalšími formami,
- **dobré organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhala účelná práce v menších skupinkách a ve dvojicích účelně doplněná o některé další formy,
- **průměrné organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhala účelná práce v menších skupinkách střídaná samostatnou prací a účelně doplněná o frontální vzdělávání,
- **slabé organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhala účelná samostatná práce dětí, účelně doplněná o frontální vzdělávání,
- **nekvalitní organizační formy** – vzdělávání probíhalo různými formami, které byly neúčelně využity.

<sup>23</sup> Možnost *ano, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném VŠ* nebyla do grafu zařazena pro malou četnost.

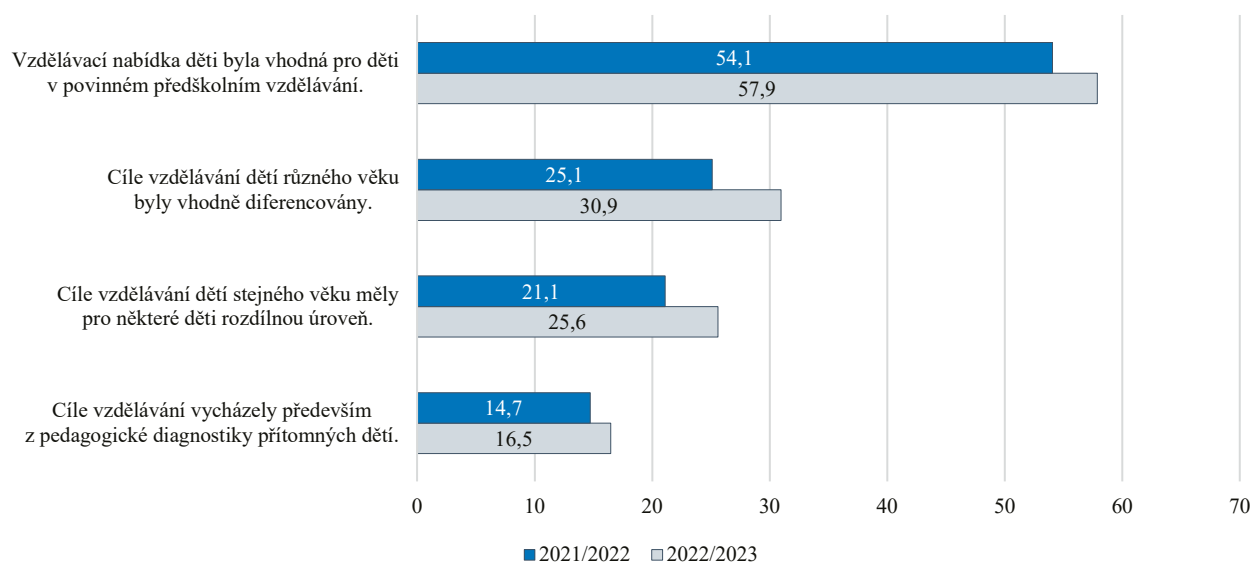
**GRAF 13** | Četnost výskytu prvků ovlivňující naplňování kritéria 4.3 – podíl hospitací (v %)

Oblast hodnocení výsledků vzdělávání patří k méně úspěšným, přestože oproti školnímu roku 2021/2022 došlo k mírnému zlepšení v jednotkách procent. Hodnocení úspěšnosti realizovaných aktivit s dětmi probíhá průběžně nebo po skončení činností ve většině škol, jsou ale zaznamenány velké kvalitativní rozdíly mezi školami. Souhrnné zhodnocení činností pedagogem směrem k dětem v návaznosti na stanovený cíl včetně poučení z chyb často chybí, nebo je pouze popisem toho „co jsme dělali“. Mírně převládá individuální slovní hodnocení dětí zobecňujícími výrazy „dobře, správně, šikulka“ apod. Zpětná vazba, která by informovala o posunu dítěte či jeho chybách, nebývá příliš častá. Formativnímu hodnocení je ze strany pedagogů věnováno více pozornosti než dříve, stále však není zcela efektivní a jeho prvky jsou využívány spíše ojediněle. I když jsou zaznamenány snahy o vlastní hodnocení dětí, jedná se spíše o nahodilé pokusy. Diferencované/individuální hodnocení je více uplatňováno v odpoledních činnostech. Vedení k vlastnímu hodnocení bývá převážně založeno na otázce, co tě bavilo/nebavilo, co se líbilo/nelíbilo.

**GRAF 14** | Četnost výskytu prvků ovlivňující naplňování kritéria 4.4 – podíl hospitací (v %)

Pozitivní zjištění převažují v oblasti sociálního prostředí. V mateřských školách převládá přátelské klima a empatický přístup k dětem, evidentní je snaha o pozitivní motivaci dětí, nesporný přínos má také podpora sebeobsluhy a samostatnosti dětí.

**GRAF 15 | Četnost výskytu prvků ovlivňující individualizaci – podíl hospitací (v %)**

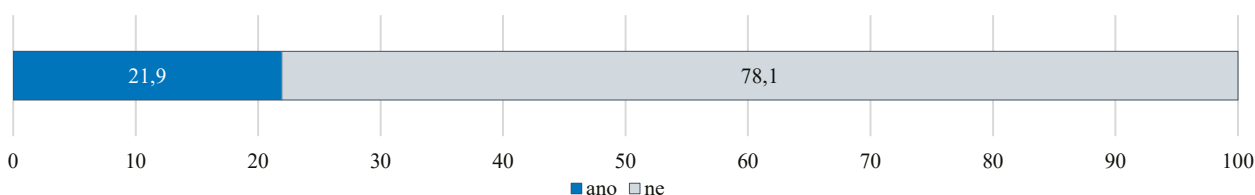


Dlouhodobě se nedaří efektivně/cíleně naplňovat princip individualizace náročnosti vzdělávacích aktivit i přístupu pedagogů k dětem v plánování a realizaci předškolního vzdělávání. Přestože je zřejmé mírné zlepšení, stále pouze v 16 % vychází vzdělávání z kvalitně prováděného hodnocení dětí (pedagogické diagnostiky), jehož závěry jsou zohledňovány v plánování na úrovni třídy (třídní vzdělávací program), přes jeho realizaci až k vyhodnocení naplnění stanovených cílů a přijetí dalších adekvátních opatření pro další pedagogickou práci. Ve sledovaném záměrném individualizovaném přístupu k dětem byly nejvíce využity aktivity na pomoc v oblasti nedostatků a problémů, naopak minimálně se pedagogové zaměřují na podporu silných stránek a rozvoj potenciálního nadání každého dítěte ve třídě.

Respektování individuálních potřeb dětí a jejich možností je nejčastěji uplatňováno zohledňováním osobnostních charakteristik (povahových vlastností a sociálních dovedností), ale méně se zaměřuje na úroveň dosažení vzdělávacích cílů, resp. očekávaných výstupů. Diferenciace náročnosti vzdělávacích aktivit se nejčastěji odvíjí od věku dětí. Z přehledu vyplývá, že nejvíce se školy při vhodné volbě postupů zaměřují na děti v povinném předškolním vzdělávání.

V případě přijetí dětí cizinců, na které se vztahuje povinné předškolní vzdělávání, mateřská škola poskytuje jazykovou přípravu v rozsahu jedné hodiny týdně pro skupiny od čtyř dětí podle § 1e vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tyto skupiny pro jazykovou přípravu dětí byly vytvořeny v 22 % MŠ, ve kterých se vzdělávaly děti s ukrajinskou národností. V případě menšího počtu dětí cizinců než čtyři se podle RVP PV jazyková podpora poskytuje průběžně v rámci dne.

**GRAF 16 | Škola vytvořila skupinu/skupiny pro jazykovou přípravu dětí s ukrajinskou národností – podíl škol, ve kterých se vzdělávají děti s ukrajinskou národností (v %)**



Hodnocení podpory dětem s odlišným mateřským jazykem ze strany školy přineslo obdobná zjištění jako hodnocení individualizovaného přístupu v předškolním vzdělávání. V obecné rovině je zřejmá snaha o dorozumění a podporu osvojování českých slov. Účelná individuální práce s těmito dětmi na základě cíleného plánu není standardně

využívána. Osvojování českého jazyka je většinou spontánní v přirozených situacích během pobytu dětí v mateřské škole.

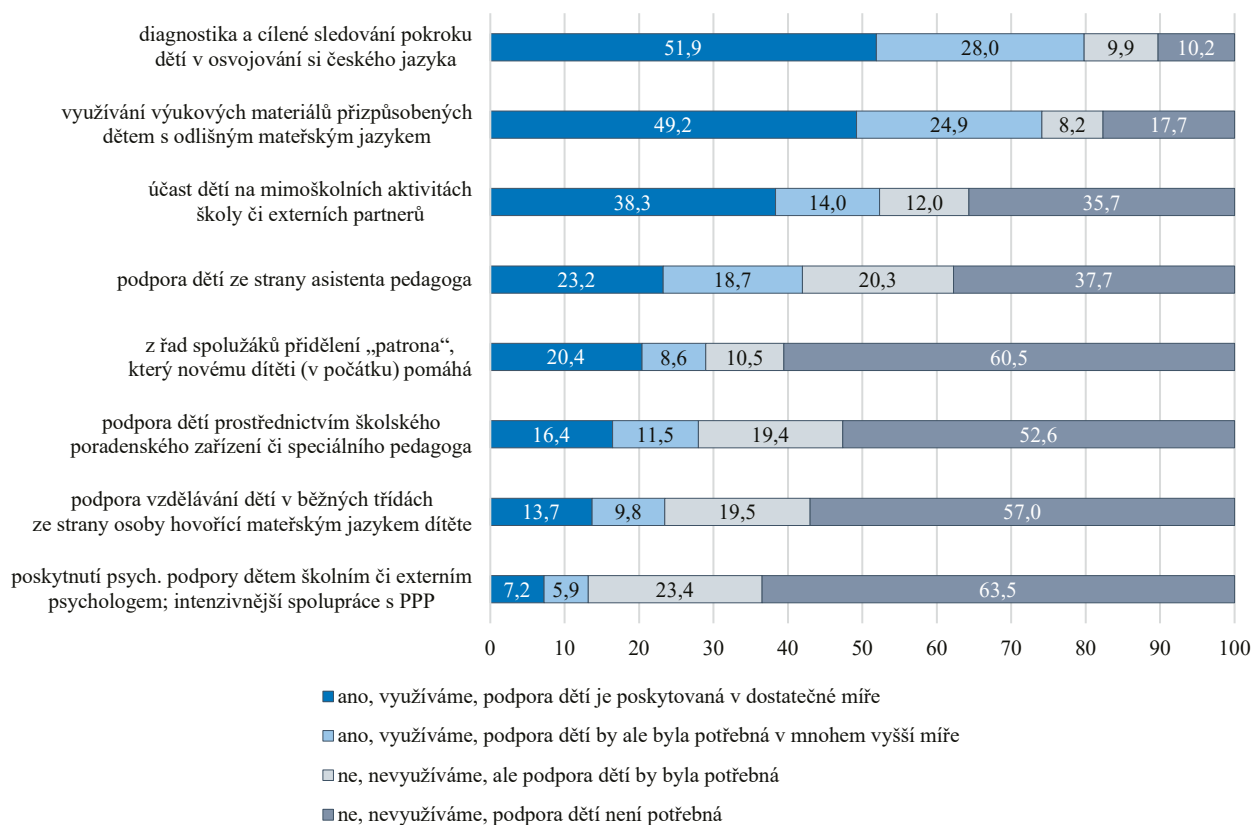
## 2.2.2 Vzdelávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Mezi priority současné vzdělávací politiky patří zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání všem dětem, včetně dětí s potřebou podpůrných opatření. Celkem 7 % škol dosáhlo výborné úrovně a 92 % očekávané úrovně v oblasti respektování rovného přístupu ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem uchazečům. Dlouhodobě je tento stav velmi vyrovnaný. Snížil se počet škol s úrovní *vyžadující zlepšení* na 1 % škol (vloni 2 %).

Hodnocení mateřských škol v poskytování účinné podpory všem dětem s potřebou podpůrných opatření zaznamenalo v tomto školním roce mírné zhoršení. Na výborné úrovni zajišťovalo podporu těmto dětem 9 % škol (vloni 10 %), na očekávané úrovni 78 % škol (vloni 80 %). V případě 13 % škol (vloni 9 %) vyžaduje účinnost podpory dětí zlepšení. Přestože již v loňském roce bylo konstatováno, že je třeba věnovat ze strany vedení mateřských škol větší pozornost nastavení systému podpory dětí, přístup škol k této problematice se prakticky nezměnil. Nastavený systém vlastních podpůrných aktivit na základě složení dětí ve škole a jejich potřeb má v letošním školním roce 60 % škol, jednu nebo více podpůrných aktivit, které vycházejí z aktuálních potřeb školy či poptávky rodičů, organizuje 31 % škol. Poměrně výrazný pozitivní posun zaznamenalo vyhodnocování využívaných podpůrných opatření a jejich úprava pro dosažení vyšší účinnosti v případě 37 % škol, vloni to bylo pouze 17 % škol.

Vyrovnaně a dlouhodobě nejlépe hodnocené jsou mateřské školy za pozornost, kterou věnují osobnostnímu rozvoji dětí. V tomto kritériu dosáhlo v letošním školním roce při inspekčním hodnocení výborné úrovně 7 % škol (vloni 5 %) a očekávané úrovně 92 % škol (vloni 94 %).

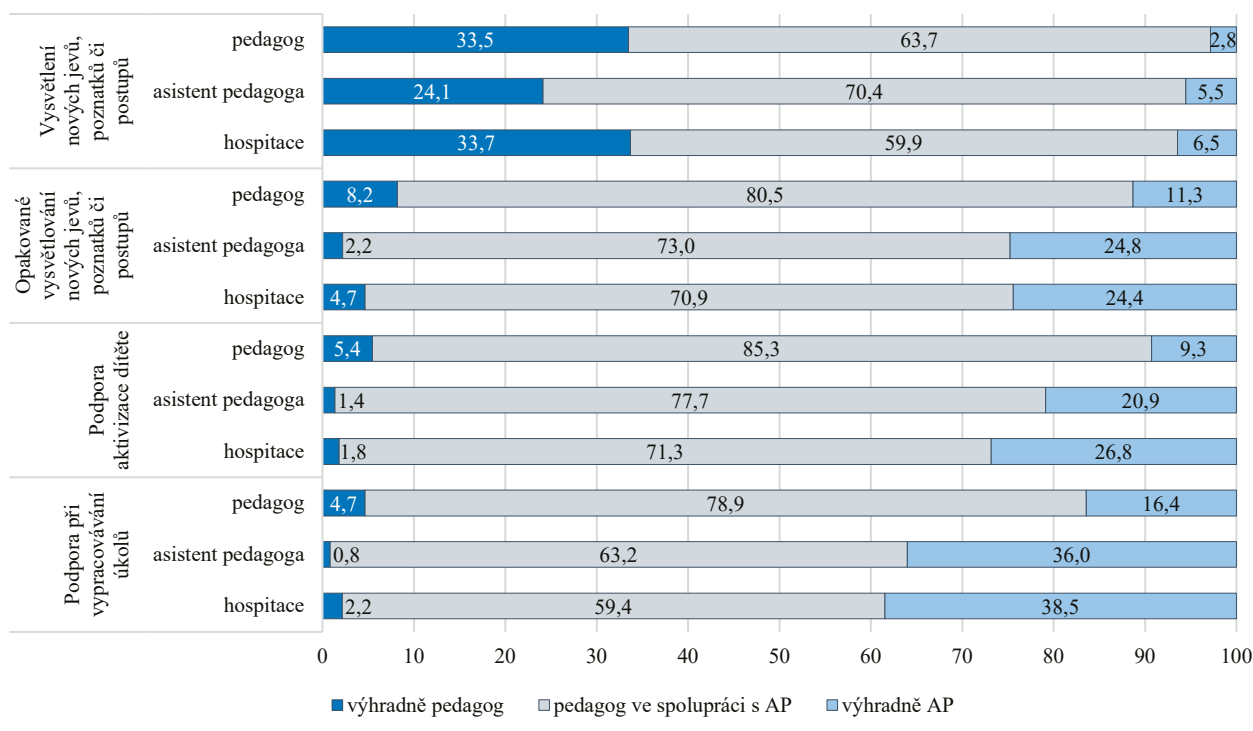
V rámci škol, ve kterých proběhla ve školním roce 2022/2023 inspekční činnost, došlo k navýšení podílu tříd s přítomnými dětmi s odlišným mateřským jazykem (letos 31 %, vloni 23 %). Nejpočetnější byla skupina dětí, které rozumí česky pouze částečně a dorozumívají se česky zatím s obtížemi, o něco méně bylo dětí, které v běžných situacích rozumí i mluví česky, ale nedostatečná znalost českého jazyka negativně ovlivňuje jejich vzdělávání, a dětí, které prakticky češtině nerozumí vůbec. Oproti minulým letům bylo vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pozitivně ovlivněno úpravami školních vzdělávacích programů v této oblasti. Problematiku vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem podrobněji zpracovává tematická zpráva Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

**GRAF 17 | Způsoby podpory dětí s ukrajinskou národností – podíl škol (v %)**

Ve školním roce 2022/2023 došlo v porovnání s předchozím školním rokem k navýšení počtu tříd s přítomnými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“; letos 30 %, vloni 23 %). Zvýšil se i podíl počtu tříd, ve kterých byla využita podpůrná opatření (letos 23 %, vloni 16 %). Nejčastějším typem podpůrného opatření bylo využití asistenta pedagoga ve třídě (67 %). Mezi další nejčastěji preferovaná podpůrná opatření patřila úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (35 %), dále využívání individuálního vzdělávacího plánu (29 %), vzdělávání podle plánu pedagogické podpory (22 %), použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek (12 %) a využití dalšího pedagogického pracovníka (7 %).

Pro úspěšné vzdělávání dětí se SVP je zcela zásadní vytvoření vhodných podmínek pro inkluzi, včetně připravenosti a ochoty k součinnosti všech zúčastněných. Mnohdy jsou překážkou i samotné prostorové podmínky a přes veškerou snahu i materiální a didaktické vybavení, popř. jejich účelné využívání. Byly zaznamenány značné rozdíly v erudici pedagogů i asistentů pedagoga v oblasti speciální pedagogiky a celkové ochotě vzdělávat se, což se mezitím prakticky nezměnilo. Při vzdělávacích činnostech nejčastěji pracovali asistenti pedagoga a učitelé střídavě s dítětem se SVP a s ostatními dětmi ve třídě (82 % škol), v menší míře se učitel věnoval pouze ostatním dětem ve třídě a vzdělávání dítěte se SVP bylo plně v kompetenci asistenta pedagoga a minimálně vzdělával dítě se SVP jen učitel a role asistenta pedagoga byla jen pomocná. Celkově byla spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga při vzdělávání hodnocena převážně jako uspokojivá (79 %), přestože se názorově v uskutečňování forem přímé podpory dětí se SVP dosti liší.



**GRAF 18 | Forma přímé podpory dítěte se SVP, vybrané položky s největšími rozdíly mezi pedagogy a asistenty pedagoga – podíl pedagogů, asistentů pedagoga, hospitací (v %)**

V hodnocení přínosnosti asistenta pedagoga se hospitující inspektoři téměř shodovali s vyjádřením pedagogů mateřských škol. Převažovalo hodnocení jako velmi přínosné nebo přínosné do určité míry. Rizika přítomnosti asistenta pedagoga jsou spatřována zejména ve snižování motivace dětí se SVP k samostatnosti, v rušení vzdělávací činnosti dětí intaktních, v nízkém respektu asistenta pedagoga mezi dětmi, ve zvýraznění odlišností některých dětí či v subjektivním vnímání nespravedlnosti. Z dostupných dat je zřejmé, že pedagogům chybí zpětná vazba ke spolupráci s asistentem pedagoga poskytovaná vedením školy či externistou nebo jiná forma podpory.

Přetrvávajícím problémem je uplatňování podpůrných opatření v podobě individuálních plánů a plánů pedagogické podpory. Na základě inspekčních zjištění je v některých případech jejich tvorba a vyhodnocování formální, to znamená, že v praxi vážné realizace podpůrných opatření na základě doporučení školských poradenských zařízení v plném rozsahu (75 % škol, vloni 72 %). Jen minimálně je využíváno revizi odborných doporučení, přestože škola tuto potřebu zaznamenala. Oproti převažující součinnosti a spolupráci mezi pedagogy a asistenty pedagoga při vlastním vzdělávání (79 %) je spolupráce při plánování a přípravě (58 % škol) a vyhodnocování (49 % škol) vzdělávání dětí se SVP slabším článkem. V těchto případech se dosti často jedná o izolovanou činnost asistenta pedagoga bez návaznosti na vzdělávací program dětí intaktních. Nezbytným předpokladem pro zvyšování úrovně poskytované speciální péče je další vzdělávání pedagogů a efektivní spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Přestože je počet vzdělávaných pedagogů v oblasti speciální pedagogiky včetně logopedie a logopedické prevence přibližně stejný jako vloni, praxi tato skutečnost nijak neovlivnila ani neposunula. Získaná data potvrzují, že nadále většina mateřských škol pouze identifikuje děti s narušenou komunikační schopností a doporučuje je k diagnostice a odborné péči mimo školu, jen přibližně polovina mateřských škol využívá služeb interního pedagoga (logoped, logopedický asistent, logopedický preventista) či externisty, který do školy dochází.

Oblast spolupráce se školskými poradenskými zařízeními je řediteli škol hodnocena převážně jako přínosná nebo spíše přínosná. Prioritně spolupracují se svou spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou, v případě potřeby v menší míře využívají další PPP. Preferované oblasti spolupráce se týkají dlouhodobě posuzování školní zralosti, dále dětí s problémy v učení, výchovných problémů nebo dětí se SVP. Výraznější podíl neúplné spokojenosti spolupráce s nimi spatřují ředitelé škol v rezervách zpráv a doporučení, které by měly být dobrým vodítkem pro práci s dítětem ve škole, v poskytování dostatečné podpory a v kvalitě nabídky skupinových aktivit (práce se třídami, výcvikové, reedukační skupiny apod.).

Nejčastěji školy spolupracují s jedním až třemi speciálně pedagogickými centry, jejich spolupráce je pravidelná. Oblasti, o nichž nejčastěji vzájemně komunikují, se týkají stejně jako v loňském roce mentálně postižených dětí,



vad řeči a poruch autistického spektra. Většina ředitelů škol dlouhodobě oceňuje profesionalitu pracovníků center, bezproblémovou komunikaci, možné konzultace k nastavení vhodných podpůrných opatření a dostupnost sítě poradenských zařízení v okolí. Jako potřebnou pomoc, která se dlouhodobě výrazně neposunula, vnímají na straně školských poradenských zařízení nutnost zkrácení čekacích lhůt pro vyšetření a konzultace, což by umožnilo včasné poskytování konkrétní podpory. Vzhledem k nižší erudici pedagogů ve speciální pedagogice a nízké úrovni dalšího vzdělávání v této oblasti by uvítali častější návštěvy pracovníků poradenských zařízení ve školách a sledování dětí přímo při školní práci i praktické ukázky příkladů dobré praxe v oblasti péče o děti se SVP, popř. práci se skupinami pedagogů ve školách (workshopy, semináře).

V průběhu uplynulého školního roku bylo zaznamenáno dílčí zlepšení v případech sloučených subjektů, a to ve formě rozšířené činnosti školních poradenských pracovišť, která zajišťovala pedagogům všech svých součástí konzultace a pomoc ohledně poskytování speciální pedagogické péče. Tato skutečnost poukazuje na vhodnost provázané péče přímo v místě školy a současně na potřebnost celkového zlepšení v personální oblasti s cílem zvýšit počty speciálních pedagogů a školních psychologů. V současné době je ve školách podíl zejména školních psychologů minimální.

### 2.2.3 Prevence rizikového chování dětí

Předškolní věk je velice významné období pro rozvoj dětské osobnosti a vytváření relativně trvalých osobnostních charakteristik. Děti se v reálném světě setkávají s lidmi, kteří je zásadně ovlivňují svými příklady a vzory chování, jež nemusí být nutně jenom kladné. V případě osvěty je právě předškolní věk vhodný pro prevenci rizikových jevů v pravém slova smyslu. Úroveň výchovného působení v této oblasti je u převážné většiny mateřských škol dlouhodobě velmi kvalitní. S formováním postojů ke zdravému způsobu života včetně prevencí závislosti a fixací odpovídajících psychosociálních dovedností v ohrožujících situacích pracují prioritně ve svých školních vzdělávacích programech, školních řádech a mnohde i v programech primární prevence.

Současné různorodé složení skupin dětí v mateřských školách klade vysoké nároky na pedagogy a využití jejich erudice a osobnostního potenciálu k vytvoření vstřícného prostředí, kde se každé dítě cítí přijímáno a podporováno. V porovnání s výsledky dostupných dat se jim to ve valné většině daří (99 %). V průběhu vzdělávání využívaly hodnocené školy nejvíce aktivní sociální učení, jehož prostřednictvím posilovaly sociální a personální dovednosti dětí. Většina inspekčních hospitací (69 %) zaznamenala ve vzdělávání vhodné příklady využití znalostí anebo dovedností v reálných situacích, cílenou podporu socioemocionálního rozvoje dětí (68 %), činnosti posilující jejich pozitivní sebepojetí a sebevědomí (57 %) a respektování stanovených pravidel k bezproblémovému vzájemnému soužití (74 %). Nižší úspěšnost byla zaznamenána v podpoře rozvoje divergentního myšlení, jež bylo při vzdělávání aktivně využíváno pouze v případě 33 % hospitací. Přestože mateřské školy přistupují k prevenci rizikového chování převážně aktivně, byly zaznamenány některé typy rizikového chování dětí, byť v míře, která je oproti minulému roku nižší. Nejvíce je řediteli škol poukazováno na ojedinělé případy agrese a násilí (10 % škol) a na nevhodné verbální chování vůči pedagogovi (6 % škol). Z rozhovorů s řediteli i pedagogy vyplývá, že zásadní vliv na chování dětí má problémové rodinné prostředí a uplatňovaný výchovný styl, odlišné sociokulturní prostředí, vyšší podíl dětí s výchovnými problémy či poruchami chování a dětí s jazykovou bariérou.

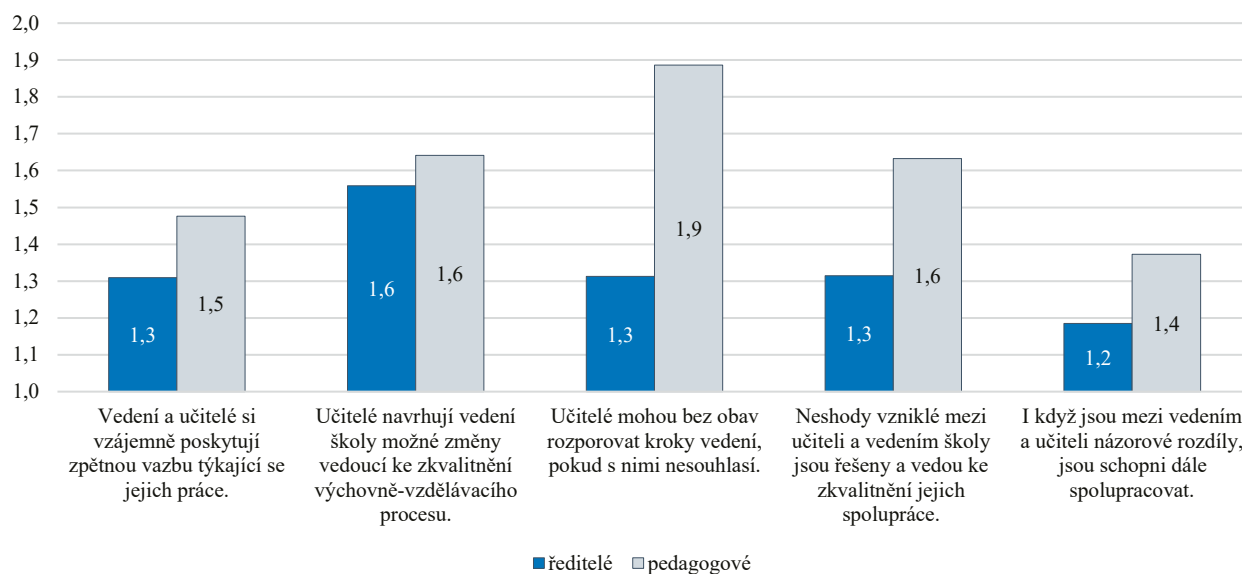
**TABULKA 9 | Výskyt rizikového chování v MŠ – podíl škol (v %) – za uzavřený předcházející školní rok**

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	9,3	12,5	10,0
Nevhodné verbální chování vůči pedagogovi	6,3	5,2	5,8
Poškození majetku, vandalismus	2,3	5,2	3,6
Šikana	2,3	3,2	2,9
Jiné	1,5	1,8	1,6
Nadměrné/nevhodné/problémové užívání technologií (internet, hry, mobil)	–	2,6	1,5

Součástí preventivních aktivit je využívání různých nástrojů ke vzájemnému poznávání a posilování sociálních a personálních dovedností mezi rodinou a školou. Významným faktorem, který se podílí na vytváření zdravého školního klimatu, je komplexnost a funkčnost kvalitní spolupráce a komunikace s rodinou, týmová a mezioborová spolupráce mezi pedagogy a dalšími odborníky. Dle v podstatě shodného názoru ředitelů a pedagogů je během

školního roku dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci mezi rodinou a školou. Jsou organizovány různé školní akce a aktivity, do nichž jsou zapojovány všechny děti a v případě potřeby je poskytována zvláštní podpora, která jejich zapojení umožní. Převažující shoda byla zaznamenána i v pozitivním hodnocení školního prostředí a vztahů uvnitř pedagogického sboru. Významnější názorový rozdíl byl zaznamenán v hodnocení vztahů mezi vedením a pedagogy, a to v oblasti poskytování vzájemné zpětné vazby, v případě nesouhlasu pedagogů v rozporování kroků vedení, vzniklých neshod, názorových rozdílů a schopnosti dále spolupracovat. Příčiny lze spatřovat v nižší úrovni dalšího vzdělávání, ať již v samotné efektivitě týmové spolupráce a komunikace, či identifikaci rizikového chování a nastavení a realizaci účinných opatření ke zlepšení stavu, popřípadě v nižší kvalitě řízení škol.

**GRAF 19 | Hodnocení vztahů mezi vedením a pedagogy – průměrné hodnocení ředitelů a pedagogů (1 = rozhodně ano, 2 = spíše ano, 3 = spíše ne, 4 = rozhodně ne)**



## 2.3 Výsledky předškolního vzdělávání

### 2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dětem dobré předpoklady pro jejich úspěšné pokračování ve vzdělávání. ČŠI při své činnosti sleduje, zda škola vytváří kvalitní podmínky pro maximální rozvoj individuálních možností každého dítěte a jeho úspěšnost. Nezbytným předpokladem pro dosažení takové úrovně, která je pro dítě individuálně dosažitelná, je průběžné a systematické sledování a vyhodnocování jeho pokroku ve vzdělávání a stanovování takových vzdělávacích záměrů, které budou směřovat k odstraňování dílčích nerovnoměrností ve vývoji.

Dlouhodobý záměr vzdělávání rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023 stanovuje v oblasti předškolního vzdělávání mimo jiné potřebu eliminace odkladů povinné školní docházky (dále „OPŠD“). Ze statistik je zřejmé, že tento záměr se dlouhodobě nedaří naplňovat, jak je již zmiňováno v kapitole 2. 1. 1. Mezi nejčastější důvody OPŠD uvádějí MŠ opakovaně celkovou nezralost dítěte, logopedické vady a poruchy řeči, v menší míře pak celkový opožděný vývoj řeči (8,6 %) a sociální nezralost (7,5 %).

**TABULKA 10 | Příčiny odkladu povinné školní docházky – podíl příčin (v %)**

Hlavní příčina odkladu povinné školní docházky	2021/2022	2022/2023
Celková nezralost	33,8	37,2
Logopedické vady a poruchy řeči	20,2	22,7
Celkový opožděný vývoj řeči	7,6	8,6
Sociální nezralost	6,5	7,5
Zdravotní postižení/znevýhodnění	5,4	5,7
Psychika – adaptace, soustředění	6,3	4,5
Grafomotorika	7,8	3,9
Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	2,9	2,8
Jiná příčina	2,7	2,2
ADHD	1,5	1,8
Pracovní návyky	3,3	1,5
Škola příčinu nezná	1,1	0,9
Somatické problémy	0,9	0,8

Jedním z nejčastějších důvodů OPŠD jsou logopedické vady a poruchy řeči. Pedagogové uvedli využívání logopedické prevence v 68 %, což je nepatrné zvýšení oproti předchozímu školnímu roku (67 %). Ředitelé se v 62 % vyjádřili tak, že jejich MŠ využívá služeb interního logopeda nebo logopeda docházejícího do MŠ. Oproti předchozímu školnímu roku se tento počet nepatrně (o 1,5 procentního bodu) zvýšil. Z vysokého podílu logopedických vad jako důvodů OPŠD je ale zřejmé, že systematická logopedická prevence může být jedním z opatření, kterými mohou MŠ preventivně působit na rozvoj řeči u dětí. Na potřebnost soustavné logopedické péče reaguje i novela zákona o pedagogických pracovnících, která zakotvuje pozici školského logopeda jako samostatnou kategorii pedagogického pracovníka.

**TABULKA 11 | Uplatňované metody a formy podporující přechod do ZŠ podle ředitele školy – podíl škol (v %)**

Forma hodnocení	2021/2022	2022/2023
Grafomotorická cvičení, nácvik správného držení psacího náčiní a prevence grafomotorických obtíží	95,6	95,1
Rozvoj komunikačních dovedností	91,3	93,0
Podpora samostatnosti	92,9	92,3
Pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku	92,2	91,8
Práce s didaktickým materiálem, literaturou, výukovými programy	84,5	86,4
Postupný přechod od hry k učení	82,1	77,6
Problémové a situační učení	50,6	52,3
Jiné postupy	9,4	9,1

Ředitelé a učitelé MŠ uvádějí, že uplatňují různé formy podpory přechodu do ZŠ, tj. že se touto problematikou systematicky zabývají. Ve většině MŠ probíhají pravidelné aktivity pro přípravu na ZŠ. Podpora nejčastěji směřuje ke zvládnutí praktických dovedností potřebných pro osvojování psaní (učitelé ji uvádějí v 89 %), k rozvoji komunikačních dovedností (podle učitelů v 85 %) a k rozvoji samostatnosti dětí (učitelé tuto podporu uvedli v 89 %).

*„V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání.“ (RVP PV)*

Dvě třetiny MŠ (o 3 procentní body více než ve školním roce 2021/2022) sledují úspěšnost dětí po zahájení povinné školní docházky. Zjištění inspektorů ve školách ale informace ředitelů příliš nepodporují. Vyplyvá z nich, že MŠ úspěšnost dětí v ZŠ cíleně převážně nesledují, s výjimkou společných subjektů ZŠ a MŠ, kde je zpravidla spolupráce, komunikace pedagogů i obsahová návaznost obou druhů škol účinnější. Bylo již ale také výjimečně zaznamenáno, že MŠ přijímaly v zájmu kvalitní připravenosti dětí na školní docházku ve spolupráci se ZŠ

cílená opatření – např. zajištění intenzivní logopedické péče v MŠ, zaměření se na konkrétní problematické oblasti, např. podpora samostatnosti dětí, zřízení edukativně stimulačních skupin či navázání komunikace mezi pedagogy MŠ a ZŠ. V rámci bezproblémové adaptace dětí na prostředí ZŠ uvedla více než třetina inspektorů, že se setkala se spoluprací MŠ se školním poradenským pracovištěm ZŠ, kam odchází většina dětí (častěji u sloučených subjektů). Aktivní spolupráci MŠ se ZŠ významně ovlivňují konkrétní místní podmínky a blízkost škol. Ředitelé MŠ i ZŠ téměř ve shodě uvádějí, že k usnadnění přechodu do ZŠ dětem a jejich zákonným zástupcům nabízejí v posledním ročníku MŠ různé aktivity, včetně edukativních programů. V tomto případě je rozdíl mezi sloučenými subjekty ZŠ a MŠ a samostatnými subjekty nevýrazný.

Učitelé, kteří se účastnili DVPP, si téměř v jedné pětině volili semináře zaměřené na některou z oblastí souvisejících s nástupem dětí k povinné školní docházce, např. logopedii a logopedickou prevenci, školní zralost. Je zřejmé, že ve většině MŠ probíhá pravidelná příprava na vstup do školy. Ve vzdělávání jsou často využívány vhodné metody, např. možnost daná dětem vyjadřovat své nápady a myšlenky a vytváření příležitostí pro jejich vzájemnou komunikaci (v průběhu vzdělávání kolem 70 %), v menší míře také podpora řešení problémů (v průběhu vzdělávání kolem 35 %). Odkladů povinné školní docházky ale výrazně neubývá, což nemusí znamenat, že podpora připravenosti dětí na základní školu ze strany MŠ je nedostatečná (může se jednat o jinou, vnější příčinu).

Aby bylo možné v předškolním věku u dětí plně rozvinout jejich vzdělávací potenciál, je třeba každému z nich přizpůsobit vzdělávací nabídku, individualizovat vzdělávání. Důležitým podkladem pro promyšlenou individualizaci vzdělávání je účelně a prakticky využitelně vedená pedagogická diagnostika o každém dítěti. Z předchozích výročních zpráv ČŠI vyplývá, že je tato oblast pro MŠ problematická a podobné výsledky jsou zaznamenány i ve školním roce 2022/2023. Inspektoři vyhodnotili pedagogickou diagnostiku jako kvalitní a zcela funkční pouze ve 22 % MŠ. V dalších 76 % MŠ se jednalo buď o diagnostiku stručnou, ale ještě funkční (36 %), nebo jen částečně funkční (40 %), tedy takovou, která neposkytuje dostatek informací o rozvoji dítěte, případně v ní chybí záměry pro jeho další rozvoj. Zajímavé je v tomto směru srovnání poměru veřejných a soukromých MŠ, u kterých je funkčnost pedagogické diagnostiky vyšší. Závěry pro další pedagogickou intervenci obsahuje pedagogická diagnostika v 49 % soukromých a v 30 % veřejných MŠ, postupy k pedagogické intervenci ve 30 % soukromých a jen 15 % veřejných a k vyhodnocování účinnosti přijatých opatření dochází ve 33 % soukromých a jen 15 % veřejných MŠ. Jako slabou stránku pedagogické diagnostiky inspektoři nejčastěji uvádějí formálnost systému bez zřejmého odrazu do praxe. U veřejných MŠ je tento nedostatek uveden v 47 %, u soukromých ve 20 %. Vezmeme-li v potaz, že většina soukromých škol byla zřízena se záměrem zřizovatele poskytovat vzdělávání s vysokou mírou individuálního přístupu, mají ještě soukromé školy stále prostor pro další zlepšení. ČŠI se neseťkává často s tím, že MŠ účinnost opatření přijatých na základě pedagogické diagnostiky vyhodnocuje (pouze v 17 % škol), a přesto oproti předchozímu školnímu roku došlo ke zlepšení téměř o 7 procentních bodů.

Ke kvalitním výsledkům vzdělávání se vztahuje hodnocení uplatňované pedagogie a celkové hodnocení výsledků vzdělávání školami. Z dotazníků zadaných ředitelům škol je zřejmé, že nejčastější formou vyhodnocování výsledků vzdělávání dětí je individuální hodnocení učitele.

**TABULKA 12 | Formy hodnocení používané pro ověření naplnění cílů ŠVP podle ředitele školy – podíl škol (v %)**

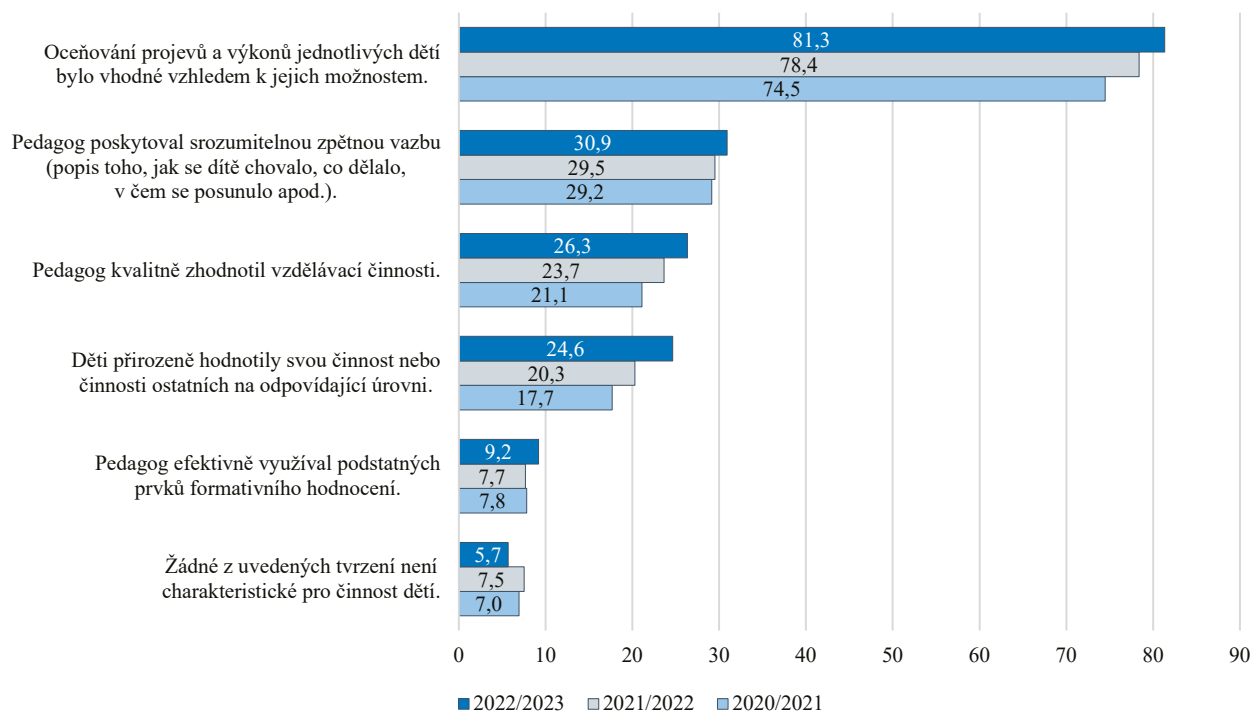
Forma hodnocení	2021/2022	2022/2023
Individuální hodnocení učitele	84	84,3
Hodnocení portfolia	70,2	67,7
Mapa pokroku dětí	19,8	22,0
Jiné nástroje	13,9	15,6

Nejčastěji využívané bylo v průběhu dne poskytování zpětné vazby jednotlivým dětem vzhledem k jejich možnostem (cca 81 %). Toto zjištění poukazuje na skutečnost, že pedagogové k dětem uplatňují individuální přístup, ačkoli k němu aktivně nevyužívají závěry z pedagogické diagnostiky. Vzdělávání pedagogové nejčastěji individualizují na základě svých zkušeností, intuice a dobré znalosti dětí, využívají přitom bohatou vzdělávací nabídku k výběru samotnými dětmi. Někdy je individualizace vzdělávání zaměřována s individuálním přístupem k dítěti, což je velký rozdíl. Stále přetrvává závěr z předchozí výroční zprávy ČŠI, že se systematická individualizace vzdělávání nedaří.

Účinná individuální zpětná vazba, kterou poskytují učitelé dětem, přispívá k posilování jejich pozitivního sebevědomí. Od školního roku 2020/2021 dochází postupně k nepatrnému zlepšování nejen v uplatňování sebehodnocení

děti (od 18 % do 25 %) a poskytování srozumitelné popisné zpětné vazby (od 29 % do 31 %), ale i v zavádění formativního hodnocení dětí (od 8 % do 9 %), a to v objemu desetin, případně jednotek procent. V oblasti poskytování účinné zpětné vazby dětem mají MŠ stále příležitosti k dalšímu rozvoji.

**GRAF 20 | Hodnocení dětí – podíl hospitací (v %)**



Podíl dětí mladších tří let v předškolním vzdělávání není vysoký (9 %). Vliv vzdělávání na jejich rozvoj a hodnocení výsledků je individuální. Inspektori nejčastěji uvádějí pozitivní vliv MŠ na rozvoj samostatnosti dětí a jejich socializaci. Podmínkou úspěšného vzdělávání těchto dětí je vytvoření odpovídajících materiálních podmínek, ale zejména dostatečná personální podpora. V opačném případě může být zařazení dětí mladších tří let pro pedagogy i děti ve třídě zátěží.

## 2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání

### Pozitivní zjištění

- Mateřské školy většinou respektovaly rovný přístup ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem uchazečům.
- Koncepční záměry škol byly v oblasti materiálních podmínek efektivně naplňovány.
- Dlouhodobě je efektivně prohlubována spolupráce se zřizovatelem zejména v zajišťování materiálních a technických potřeb školy.
- Finanční prostředky poskytované státem umožňovaly v plném rozsahu vzdělávání dětí podle příslušných ŠVP. Poskytované finanční prostředky umožňují překrývání učitelů ve třídě.
- Pozitivní trend přetrvává v oblasti sociálního prostředí. V mateřských školách převládá přátelské klima a empatický přístup k dětem, což jsou základní podmínky pro realizaci kvalitního předškolního vzdělávání. Jsou efektivně podporovány sociální kompetence dětí, čímž je celkově podporována jejich úspěšnost v předškolním vzdělávání.
- Dlouhodobě jsou mateřské školy velmi pozitivně hodnoceny za pozornost, kterou věnují holistickému osobnostnímu rozvoji dětí.
- Většina vedení mateřských škol dlouhodobě prokazuje schopnost podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů, což má pozitivní dopad na celkový well-being všech aktérů vzdělávání ve škole.

- Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí intaktních probíhala mezi učiteli a asistenty pedagoga většinou funkční spolupráce. Poměrně výrazný pozitivní posun byl zaznamenán ve vyhodnocování využívaných podpůrných opatření a jejich úprava pro dosažení vyšší účinnosti při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Podmínky pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pozitivně ovlivnily úpravy školních vzdělávacích programů.
- Mateřské školy cíleně zařazovaly aktivity, které podporují připravenost dětí pro další vzdělávání v ZŠ.
- Zlepšila se spolupráce a sledování úspěšnosti dětí u společných subjektů ZŠ a MŠ.
- Cíle *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*<sup>24</sup> a *Strategie 2030+*<sup>25</sup> směřující k zapojování stále většího počtu dětí do předškolního vzdělávání jsou realizovány, avšak velmi pozvolna.
- Podíl 5letých dětí, které se účastní posledního povinného ročníku předškolního vzdělávání,<sup>26</sup> se od jeho zavedení zvýšil přibližně o jedno procento a dosahuje 98 %.
- V podpoře rozvoje tvořivosti předškolních dětí, která byla jedním z cílů *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*,<sup>27</sup> došlo k mírnému zlepšení. Ve sledovaném období se dostatek prostoru a vhodná vzdělávací nabídka pro rozvoj tvořivosti předškolních dětí ve třídách mateřských škol zlepšily o 10 %.

### Negativní zjištění

- I přes výše uvedené pozitivum, že se podíl dětí účastnících se posledního povinného ročníku předškolního vzdělávání celkově zvyšuje, je znepokojující, že klesl podíl dětí realizujících poslední povinný ročník předškolního vzdělávání v mateřských školách a naopak se zvýšil podíl dětí, které se vzdělávají individuálně a v přípravné třídě ZŠ.
- Nepodařilo se zcela naplnit cíle *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*<sup>28</sup> směřující k navyšování kapacit MŠ a k eliminaci odkladů školní docházky.
- Podíl dětí nastupujících do základní školy až v sedmi letech i přes přijatá systémová opatření neklesá.
- Ačkoli se kapacity mateřských škol průběžně zvyšují, v některých regionech přetrvává vysoký počet žádostí o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání, kterým nebylo vyhověno.
- Věková struktura učitelů a ředitelů MŠ naznačuje, že se nedaří získat mladé pedagogy.
- V některých regionech, zejména v Karlovarském, Plzeňském i Ústeckém kraji, se kumuluje více dimenzí znevýhodnění. V mateřských školách se vzdělává vyšší podíl dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zároveň vyšší podíl dětí cizinců. To klade na mateřské školy zvýšené nároky na zajištění podpory všem dětem s potřebou podpůrných opatření.
- Účinnost odborného vedení učitelek pro zkvalitňování průběhu vzdělávání i jeho výsledků jako důležitá součást řízení školy je nízká. Byl zaznamenán poměrně vysoký počet škol, ve kterých ředitelé obsah a úroveň vzdělávání dětí systematicky nesledují, nemonitorují kvalitu práce pedagogů a nevyhodnocují jejich práci. Ředitelům se nedaří poskytovat učitelům objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání, zejména volbě a uplatňování efektivních metod a forem práce. Při tvorbě plánů dalšího vzdělávání ředitelé málo vychází ze sledování a vyhodnocování potřeb učitelů v souvislosti s potřebami školy. Část pedagogů se DVPP nezúčastňuje vůbec a tento stav rovněž dlouhodobě přetrvává.

<sup>24</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

<sup>25</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

<sup>26</sup> Povinný poslední ročník předškolního vzdělávání lze plnit nejen pravidelnou docházkou dítěte do MŠ, ale i jiným způsobem, a to buď individuálním vzděláváním dítěte (které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy), či vzděláváním v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, anebo vzděláváním v zahraniční škole na území ČR.

<sup>27</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

<sup>28</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>



- Oproti výše uvedeným dílčím pozitivům při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách přetrvává malá pozornost ze strany vedení škol, kterou věnují nastavení efektivního a účinného systému podpory všech dětí s potřebou podpůrných opatření na úrovni školy. Výsledky hodnocených škol se meziročně prakticky nezměnily.
- Byly zaznamenány rozdíly v řízení pedagogického procesu mezi školami samostatnými a sloučenými. Ve spojených školách MŠ a ZŠ je horší situace v podpoře začínajících pedagogů i v celkové kvalitě vedení lidí.
- Ve sledovaném vzdělávání stále přetrvávají tradiční pedagogické metody a organizační formy s omezeným / málo využívaným uplatňováním individualizovaného přístupu, který by dětem poskytoval účinnou podporu a zároveň rozvíjel jejich potenciál / silné stránky vedoucí k dosažení jejich osobního maxima.
- Setrvale nepříznivý stav je v kvalitě, vedení a efektivitě práce s pedagogickou diagnostikou. Není východiskem pro plánování diferencované vzdělávací nabídky k zajištění individualizované podpory schopností a dovedností dětí a její využitelnost pro hodnocení výsledků předškolního vzdělávání je nízká.
- Školám se opakovaně nedaří soustavně získávat informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagovat na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Nedaří se jim také dlouhodobě a cíleně se zabývat celkovými zjištěnými vzdělávacími výsledky, podle potřeby k nim přijímat efektivní opatření ke zlepšování a následně je vyhodnocovat.
- Je málo podporován rozvoj divergentního myšlení dětí. To znamená, že dětem jsou spíše předkládány hotové poznatky, než aby učitel cíleně vytvářel prostor a motivaci k hledání různých řešení dětí. Přetrvávajícím problémem mateřských škol je nízká úroveň v rozvoji kompetencí k řešení problémů.
- Při hodnocení naplňování vzdělávacích záměrů převažuje formální pojetí či popis činností bez konkrétních výsledků a závěrů (např. jakou pomoc potřebují děti k dosažení stanoveného cíle). I přes pozvolný pozitivní posun je v praxi mateřských škol využíváno formativní hodnocení sporadicky a podpora vlastního hodnocení dětí není stále dostatečná.
- U běžných MŠ a ZŠ dochází ke sledování úspěšnosti dětí po zahájení povinné školní docházky pouze v menší míře, lépe se daří spojeným subjektům MŠ a ZŠ.

### Doporučení pro školy

- Motivovat rodiče k pravidelné docházce dětí do MŠ již od tří let věku dítěte.
- Pro zapojení dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, které se povinného předškolního vzdělávání dlouhodobě neúčastní, využívat na místní úrovni case managementu<sup>29</sup>.
- U dětí v povinném předškolním vzdělávání doporučovat zákonným zástupcům dětí formu denní docházky do MŠ před individuálním vzděláváním, zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dětí cizinců.
- Domlouvat se se zákonnými zástupci na společném postupu podpory dítěte při jeho vzdělávání a výchově. Po celou dobu docházky do MŠ velmi úzce partnersky spolupracovat.
- Ve spolupráci se zákonnými zástupci dětí a školskými poradenskými zařízeními předcházet odkladům školní docházky a podporovat úspěšnost dětí v dalším vzdělávání. Promyšlenými individualizovanými postupy vzdělávání, případně včasnou a efektivní odbornou intervencí, napomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání.

<sup>29</sup> Tzn. nastavení jednotného postupu různých odborníků a služeb a využívání jejich zdrojů (školy, sociální a zdravotní služby, OSPOD, neziskové organizace, zřizovatel apod.).

- Vést učitele k provádění pedagogického diagnostikování proto, aby na základě jeho výsledků plánovali svoji další práci. Sledovat, zaznamenávat a vyhodnocovat individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení pro přípravu individualizované vzdělávací nabídky podle potřeb, možností, schopností a zájmů dětí.
- V rámci pedagogického řízení školy věnovat náležitou pozornost systematickému sledování a vyhodnocování kvality průběhu a výsledků vzdělávání dětí. Monitorovat kvalitu práce jednotlivých učitelů a poskytovat jim pravidelnou metodickou podporu pro rozvoj jejich pedagogických kompetencí. Další vzdělávání plánovat na základě reálných potřeb jednotlivých učitelů ve vazbě na potřeby školy. Sledovat a vyhodnocovat efektivitu dalšího vzdělávání učitelů a jeho dopad na zlepšování kvality vzdělávacího procesu. V rámci profesního rozvoje podporovat spolupráci učitelů a vzájemné sdílení. Pro efektivní práci s reflexí a sebereflexí učitele lze využít dostupný nástroj<sup>30</sup>.
- Pro další vzdělávání ředitelů i učitelů intenzivně využívat odborně připravené webináře zaměřené na rozvoj pedagogických kompetencí v oblasti metod a forem vzdělávání i v oblasti individualizace vzdělávání na základě pedagogického diagnostikování, které jsou školám volně k dispozici například na stránkách NPI ČR (webináře o vzdělávání<sup>31</sup>) nebo na Metodickém portálu RVP<sup>32</sup> (inkluzí v praxi<sup>33</sup>, webináře na podporu profesního rozvoje učitelů a ředitelů<sup>34</sup>).
- V maximální možné míře dbát o rozvoj celkové kvality své školy nastavením efektivního systému autoevaluační v ŠVP a jeho důslednou realizací. Vlastní hodnocení školy propojovat s hodnocením ČŠI. Důsledně pracovat s výstupy z inspekční činnosti, včetně elektronických reportů v systému InspIS DATA. Důsledně a systematicky přijímat adekvátní opatření k oblastem, které vyžadují zlepšení. Pro kontinuální sledování a vyhodnocování kvality poskytovaného vzdělávání je možné využívat autoevaluační potenciál modelu tzv. kvalitní školy<sup>35</sup>.
- Využívat formativní hodnocení a vést děti k postupnému přebírání zodpovědnosti za své pokroky. Učit děti chápat vzdělávací cíle, přemýšlet o nich a vyhodnocovat jejich dosahování. Vést je k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení. Tím podporovat jejich schopnosti hodnotit samy sebe, své pokroky, odhadovat své síly a oceňovat druhé a vytvářet příležitosti pro efektivní posilování sebepojetí a zdravého sebevědomí. Například na stránkách NPI ČR je volně dostupný webinář<sup>36</sup> a blog o formativním hodnocení<sup>37</sup>.
- Vytvářet prostor pro rozvoj kompetencí k řešení problémů. Dětem hned nevysvětlovat, neradit, neukazovat, ale nechávat je samotné přijít na řešení různých situací, případně jim poskytovat návrhy, ze kterých by si mohly vybírat. Zdarma je k dispozici metodika pro učitele na téma Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání<sup>38</sup> a vzdělávací program<sup>39</sup>.

<sup>30</sup> <https://old.fpe.zcu.cz/kpg/soubory/Na-cestě-ke-kompletnimu-uciteli-online.pdf>

<sup>31</sup> [NPI – Národní pedagogický institut](#)

<sup>32</sup> [Metodický portál RVP – modul AudioVideo: Titulní strana](#)

<sup>33</sup> [NPI ČR | Inkluzí v praxi – centra podpory](#)

<sup>34</sup> [Webináře – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů \(projektsypo.cz\)](#)

<sup>35</sup> <https://www.kvalitniskola.cz/Vlastni-hodnoceni/Vlastni-hodnoceni-uvod>

<sup>36</sup> [Metodický portál RVP – modul AudioVideo: APIV A: Formativní hodnocení v MŠ](#)

<sup>37</sup> <https://blogy.rvp.cz/referat/tag/formativni-hodnoceni/>

<sup>38</sup> [Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání – METODIKA PRO UČITELE – KČ22 \(raabe.cz\)](#)

<sup>39</sup> [Nové metody pro motivaci a aktivizaci dítěte v předškolním vzdělávání | Raabe Akadémia \(raabeakademia.sk\)](#)



### Doporučení pro zřizovatele

- Snižovat administrativní zátěž škol.
- Podporovat docházku dětí do MŠ od 3 let, zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Prostřednictvím case managementu realizovat opatření pro vyhledávání rodin, které dlouhodobě nezapojují děti do povinného předškolního vzdělávání, a využívat koordinovaného přístupu pro zajištění pravidelné docházky dětí do MŠ.
- Zohledňovat demografický vývoj při budování kapacit MŠ tak, aby bylo zajištěno každému dítěti místo v MŠ od tří let. V regionech s větším migračním saldem zabezpečit potřebná místa v MŠ i pro děti, které nejsou spádové.
- Vést pravidelný dialog se školou o jejích koncepčních záměrech a strategiích k jejich naplňování. Při hodnocení škol se zaměřit na kvalitu vzdělávání a procesy řízení s využitím kritérií ČŠI a výstupů z inspekční činnosti.
- Podporovat profesní růst ředitelů, vytvářet podmínky pro sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe, například prostřednictvím MAP.
- Pokračovat v podpoře škol ve všech potřebných oblastech (finanční, materiálně-technické, metodické).

### Doporučení na úrovni systému

- Podporovat zřizovatele při vytváření nových kapacit mateřských škol v regionech, ve kterých chybí.
- Regionům, ve kterých se kumuluje více dimenzí znevýhodnění, tzn. v mateřských školách se vzdělává vyšší podíl dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zároveň vyšší podíl dětí cizinců (zejména v Karlovarském, Plzeňském i Ústeckém kraji), poskytovat cílenou podporu (finanční i metodickou).
- Ve spolupráci se zřizovateli, školami a jinými resorty hledat a realizovat efektivní opatření k zajištění pravidelné účasti dětí v posledním povinném ročníku vzdělávání, se zohledněním konkrétních specifik regionů a škol.
- Zahájit monitorování docházky dětí do MŠ v územích s vysokým podílem dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a na základě jeho výsledků realizovat návrhy opatření.
- Hledat řešení pro zabezpečení vzdělávání dětí, které nemají v místě svého aktuálního pobytu trvalé bydliště, nemají zajištěno místo v MŠ na základě spádovosti a předškolního vzdělávání se nemohou z důvodu naplněné kapacity MŠ účastnit.
- Nastavit a realizovat systémová opatření pro snižování odkladů školní docházky.
- Důsledně metodicky řídit školská poradenská zařízení a vytvořit model jednotného postupu pro posouzení školní zralosti. Doporučení k odkladu školní docházky vydávat pouze na základě výsledků odborného posouzení školní zralosti dítěte, nikoliv na základě pouhého přání zákonných zástupců dítěte.

- Ve spolupráci s NPI ČR i nadále zajišťovat podmínky pro kontinuální a kvalitní profesní rozvoj ředitelů a učitelů formou prezenčních i on-line aktivit a veřejně dostupných webinářů. Vzdělávání zaměřit na prioritní oblasti: podpora implementace aktualizovaného RVP PV, pedagogické diagnostikování a individualizace vzdělávání, formativní hodnocení, podpora talentovaných dětí, podpora rozvoje gramotností, práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a s dětmi s potřebou jazykové podpory, vzdělávání dětí z odlišného sociokulturního prostředí, komunikace se zákonnými zástupci, management škol apod.
- Navýšením finančních prostředků umožnit školám zajistit požadované specialisty (logopedy, speciální pedagogy, psychology).

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

# 3

## Základní vzdělávání

## 3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání je v České republice organizačně rozděleno na první a druhý stupeň. Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED je zajištěno primární vzdělávání na úrovni ISCED 1 v délce trvání pěti let a nižší sekundární vzdělávání dle ISCED 2 v délce trvání čtyři roky. Žáci plní devět let povinné školní docházky nejen v základních školách, v základních školách speciálních, ve víceletých gymnáziích a konzervatořích, ale také formou individuálního vzdělávání<sup>40</sup>. Povinnou školní docházku je možné plnit ve škole mimo území České republiky, ve škole zřízené při diplomatické misi, při konzulárním úřadu České republiky nebo v Evropské škole působící na základě Úmluvy o statutu Evropských škol a v zahraniční škole na území České republiky.

Kromě škol zřízených státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí (veřejné školy) působí v českém školství i církevní a soukromé školy. Již několik let se zvyšuje zájem o založení soukromých škol, ředitelé škol nově vzniklých ve školním roce 2022/2023 uvádějí jako důvod pro jejich založení zejména zájem rodičů o alternativní výuku a vysokou míru individuálního přístupu. Zvyšuje se rovněž zájem o individuální vzdělávání žáků.

Závazným rámcem určujícím obsah, rozsah a podmínky školních vzdělávacích programů (dále také „ŠVP“), podle nichž vzdělávání na základních školách probíhá, je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále „RVP ZV“). Ve svých ŠVP zohledňují základní školy své konkrétní vzdělávací podmínky, pedagogické záměry, specifika či profilaci. V souvislosti se změnami RVP ZV do nich školy nově zapracovaly vzdělávací obor Informatika, digitální klíčové kompetence a upravily učební plány. Školy zároveň využily zkušenosti získané v uplynulých letech při distanční výuce, obsahy svých ŠVP upravily a zrevidovaly a zahajují výuku podle upraveného RVP ZV na prvním stupni, jak bylo stanoveno.<sup>41</sup> Školy mají možnost jako podpůrný nástroj pro tvorbu svých ŠVP využít inspekční platformu InspIS ŠVP.

Ve školním roce 2022/2023 nedošlo k výrazným změnám ve školské legislativě týkající se základního vzdělávání. V novelizacích vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky,<sup>42</sup> byla upřesněna pravidla pro vzdělávání žáků ve skupinách pro jazykovou přípravu a soukromým školám bylo nově umožněno stanovit požadavek osobní účasti dítěte u zápisu. Nařízením vlády České republiky<sup>43</sup> bylo upraveno stanovení přímé pedagogické činnosti zástupců ředitele a učitelů vykonávajících funkci koordinátora informačních a komunikačních technologií ve veřejných školách.

Školy byly po vyrovnání se s covidovým obdobím druhým rokem vystaveny vysokému počtu žáků přicházejících z Ukrajiny, kteří teď tvoří mezi žáky s odlišným mateřským jazykem v základních školách většinu.

Česká školní inspekce svými aktivitami dlouhodobě usiluje o podporu kvalitního řízení vzdělávání. Školy jsou hodnoceny podle kritériálního rámce zveřejněného na webových stránkách ČŠI. Model Kvalitní školy vymezuje šest základních oblastí kvality školy, přičemž v každé z nich je formulováno zpravidla 3–5 kritérií, k nimž jsou přiřazeny pozorovatelné indikátory. Pro lepší informovanost a jako podpora ředitelům škol a učitelům je k dispozici metodický portál Kvalitní škola<sup>44</sup>, obsahující řadu doporučení, inspirací a odkazů na příklady dobré praxe, které mohou školy využít ke zlepšování kvality vzdělávání. V úzké vazbě na model Kvalitní školy byla zahájena ve spolupráci MŠMT, NPI ČR a ČŠI metodická pomoc vybraným školám. Na základě inspekční činnosti je ředitelům škol nabídnut personalizovaný balíček metodické podpory ke zkvalitnění pedagogického vedení školy. Systém podpory umožňuje např. stáže, kolegiální sdílení zkušeností, nabídku dalšího vzdělávání pedagogů či expertní podporu (PILOT 14).

ČŠI se zaměřila také na hodnocení tělesné zdatnosti žáků prostřednictvím vybraných motorických testů. Tematická zpráva Tělesná zdatnost žáků na základních a středních školách<sup>45</sup> poskytuje doporučení a informace pro

<sup>40</sup> Individuální vzdělávání je možné na 1. i na 2. stupni ZŠ, přičemž o jeho povolení rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky.

<sup>41</sup> Školy mohou vyučovat podle ŠVP upraveného v souladu s revidovaným RVP ZV již od 1. září 2021, přičemž tato výuka musí být zahájena nejpozději 1. září 2023 ve všech ročnících prvního stupně a 1. září 2024 ve všech ročnících druhého stupně.

<sup>42</sup> Vyhláška č. 250/2022 Sb. a vyhláška č. 435/2022 Sb., kterými se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>43</sup> Nařízení vlády č. 125/2022, kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>44</sup> <https://www.kvalitniskola.cz/>

<sup>45</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Telesna-zdatnost-zaku-na-zaklad>

systemovou podporu škol k rozvoji pohybových aktivit. Ve vazbě na zjištění bylo na konci školního roku vydáno Metodické doporučení – Aktivní škola – Inspirace pro podporu pohybových aktivit žáků<sup>46</sup>. ČŠI představila i národní zprávu o mezinárodním šetření PIRLS 2021<sup>47</sup> zabývající se zjišťováním úrovně čtenářských dovedností žáků. Dalšími prioritami ČŠI bylo hodnocení podpory rozvoje a dosažené úrovně žáků ve čtenářské gramotnosti, hodnocení průběhu vzdělávání žáků v dalším cizím jazyce a pilotní ověřování vnějších faktorů ovlivňujících výsledky v základních školách. ČŠI využila ke své činnosti elektronické testování InspIS SET, analýzy získaných dat a informací a vlastní inspekční činnost ve školách.

V průběhu školního roku 2022/2023 bylo provedeno celkem 1 069<sup>48</sup> vstupů do základních škol. Komplexní inspekční činnost s využitím veřejně přístupného hodnoticího rámce Kritéria hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání<sup>49</sup> v modifikaci pro základní vzdělávání byla vykonána v 1 021 základních školách. Inspekční činnost na žádost proběhla ve 24 školách, orientační inspekční činnost ve 4 školách a samostatná kontrolní činnost ve 20 školách.

## 3.1 Podmínky základního vzdělávání

### 3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Celkový počet základních škol, tj. včetně škol zřízovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona (dále také „speciální školy“), se mezi školními roky 2020/2021 a 2022/2023 zvýšil ze 4 214 na 4 261 škol. V ČR i nadále převažují v naprosté většině (92 %) veřejné školy, stále také pokračuje pozvolné zvyšování podílu škol neveřejných, zejména v souvislosti se vznikem základních škol soukromých zřizovatelů. Důvody pro jejich vznik, jak vyplývá z odpovědí dotazovaných ředitelů soukromých škol, se dlouhodobě nemění. Potvrzují zejména pokračující zájem rodičů či zřizovatele o poskytování alternativního vzdělávacího přístupu, resp. záměr poskytovat vzdělávání s vysokou mírou individuálního přístupu. Potřeba zajistit základní vzdělávání zvýšenému počtu žáků ve věkové kategorii 6–14 let v důsledku pokračující agrese Ruské federace na Ukrajině byla ve školním roce 2022/2023 zatěžkávací zkouškou zejména v Praze a dalších velkých městech, resp. jejich zázemí, neboť se současně jedná o území, která dlouhodobě řeší problémy s nedostatečnou kapacitou základních škol. Podíl tzv. malých škol (do 150 žáků) a církevních škol na celkovém počtu základních škol se významně nezměnil.

**TABULKA 13 | Školy a žáci v základním vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní školy		
	2020/2021	2021/2022	2022/2023
<b>Počet škol celkem</b>	<b>4 214</b>	<b>4 238</b>	<b>4 261</b>
<i>z toho počet škol zřízovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona</i>	322	321	320
Podíl soukromých škol (v %)	6,1	6,4	7,1
Podíl církevních škol (v %)	1,2	1,1	1,1
Podíl malých škol (ZŠ do 150 žáků) (v %)	50,2	50,7	50,2
Počet tříd	49 201	50 050	51 190
Počet žáků	962 348	964 571	1 007 778
<i>z toho počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami</i>	135 204	132 360	142 744
<i>z toho počet cizinců</i>	28 380	30 543	72 748

Ve školním roce 2022/2023 se k 30. 9. 2022 vzdělávalo v základních školách 1 007 778 žáků, tj. o 43 207 žáků více než k témuž datu v předcházejícím školním roce. Současné zvýšení počtu žáků na obou stupních základních škol se v meziročním srovnání školních roků 2021/2022 a 2022/2023 promítlo do navýšení počtu tříd o 2,3 % a mírného

<sup>46</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Metodicke-doporuceni-%E2%80%93-Aktivni-skola-%E2%80%93-Inspirace-p>

<sup>47</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-PIRLS-2021-%E2%80%93-Narodni-zprava>

<sup>48</sup> Uvedený počet nezahrnuje vstupy v souvislosti se šetřením stížností.

<sup>49</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledku-vz>

zvýšení průměrného počtu žáků na třídu (19 žáků na prvním a 21 žáků na druhém stupni). Z hlediska střednědobých trendů došlo k přerušení poklesu počtu žáků na prvním stupni.

Nejrychleji rostoucí skupinou žáků v základních školách se stali ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 žáci cizinci, tj. žáci, jejichž mateřský jazyk se liší od úředního či vyučovacího jazyka cílové země (dále také „žáci s odlišným mateřským jazykem“ nebo „žáci s OMJ“). V ČR k této skupině žáků dlouhodobě patří zejména Slováci, Vietnamci, Rusové a Ukrajinci. Ve školním roce 2021/2022 tvořili žáci s OMJ v základních školách 3 %, ve školním roce 2022/2023 již 7 %. Uvedený nárůst odráží především zvýšení podílu žáků ukrajinské státní příslušnosti (dále také „ukrajinští žáci“) na celkovém počtu žáků s OMJ. Vzdělávání žáků s OMJ v základních a středních školách je dlouhodobě předmětem inspekční činnosti ČŠI, zjištění o této problematice byla zveřejněna v [samostatné tematické zprávě](#)<sup>50</sup>. Nejvyšší zastoupení cizinců připadá kromě hlavního města Prahy (16 % v roce 2022/2023) také na Karlovarský kraj (11 %) a Plzeňský kraj (10 %); v posledně jmenovaných dvou regionech tak dochází ke kumulaci více dimenzí znevýhodnění, jelikož se zde vzdělává vyšší podíl žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zároveň vyšší podíl žáků cizinců.

Významnou skupinu žáků v systému základních škol představují dlouhodobě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „žáci se SVP“). Jedná se o žáky, kteří podle § 16 odst. 1 školského zákona potřebují k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními poskytnutí podpůrných opatření. Podíl žáků se SVP z celkového počtu žáků činil v hodnoceném roce 14 %, z toho 2,4 % žáků se vzdělávalo ve speciálních školách a 2,9 % žáků ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona v běžných základních školách. Ve střednědobém horizontu postupně mírně klesal podíl základních škol, které pro vzdělávání žáků se SVP zřizovaly speciální třídy, což souvisí se zvyšujícím se počtem žáků s lehkým mentálním postižením, které se daří vzdělávat v běžných třídách základních škol. K nepatrnému zvýšení (z 1,8 % na 1,9 %) došlo v meziročním srovnání také v případě žáků se sociálním znevýhodněním; jedná se o žáky se znevýhodněním souvisejícím s kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáků, které jim brání v naplnění jejich vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními. Negativním zjištěním ve vztahu k žákům s potřebou podpory je, že přes některá systémová opatření (síť krajských koordinátorů pro mimořádně nadané žáky) se ve vzdělávacím systému ČR stále nedaří uspokojivě identifikovat žáky nadané, resp. mimořádně nadané. Podíl žáků nadaných z celkového počtu žáků v základních školách činí dlouhodobě 0,2 %, z toho 0,1 % připadá na žáky mimořádně nadané.

V počtu žáků, kteří plnili povinnou školní docházku v zahraniční škole v ČR či mimo území ČR podle § 38 školského zákona, nedošlo meziročně k statisticky významné změně. V případě žáků plnících povinnou školní docházku formou individuálního vzdělávání podle § 41 školského zákona došlo v meziročním srovnání jen k nepatrnému zvýšení (z 0,6 % na 0,63 %), tj. skokový nárůst počtu žáků pozorovaný mezi roky 2020/2021 a 2021/2022 se nezopakoval.

**TABULKA 14 | Žáci v základních školách**

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce				
	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
<b>Počet žáků v ZŠ celkem</b>	<b>940 928</b>	<b>952 946</b>	<b>962 348</b>	<b>964 571</b>	<b>1 007 778</b>
<i>z toho na 1. stupni ZŠ</i>	573 442	563 346	555 089	545 711	569 971
<i>z toho na 2. stupni ZŠ</i>	367 486	389 600	407 259	418 860	437 807
Podíl žáků se SVP z celkového počtu žáků (v %)	12,8	14,0	14,0	13,7	14,2
Podíl cizinců z celkového počtu žáků (v %)	2,6	2,8	2,9	3,2	7,2
<i>z toho ukrajinských žáků (v %)</i>	0,7	0,8	0,9	1,0	5,0

Do prvního ročníku ZŠ ve školním roce 2022/2023 nastoupilo celkem 118 303 žáků, tj. o 9 406 žáků více než v předcházejícím školním roce. Ve veřejných školách i nadále platí při přijímání k povinné školní docházce kritérium spádovosti a věku dítěte, nová úprava organizace a způsobu přijímání k povinné školní docházce platná od 1. 1. 2023 umožňuje neveřejným školám stanovit v kritériích pro přijímání požadavek přítomnosti dítěte u zápisu. Většina škol realizuje v rámci přijímání dětí k povinné školní docházce motivační část zápisu, tj. aktivity zaměřené na

<sup>50</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Integrace-a-vzdelavani-deti-a-z>

orientační zhodnocení dovedností dětí spolu s rozhovorem s dítětem a hrou. Meziročně se snížil podíl škol (z 3,5 % na 0,5 %), které realizovaly pouze formální část zápisu, tj. bez přítomnosti přihlašovaného dítěte.

### 3.1.2 Finanční podmínky v základním vzdělávání

Hlavním zdrojem financování škol jsou prostředky poskytované státem. Již čtvrtým rokem jsou veřejné základní školy financovány tzv. normativně nákladovým systémem. Pedagogická práce je financována na základě skutečného počtu hodin přímé pedagogické činnosti realizované v souladu s příslušným ŠVP. Ve financování nepedagogické práce přetrvává normativní model vycházející z počtu žáků ve škole, změnil se však způsob stanovení normativů. Porušení v oblasti bezplatného vzdělání bylo zjištěno v pěti základních školách (ředitelé byli upozorněni na chybnou praxi a vyzváni k nápravě).

Financování soukromých škol ze státního rozpočtu probíhá normativně, příspěvek získávají na základě uzavřených veřejnoprávních smluv mezi krajským úřadem a právnickou osobou vykonávající činnost soukromé školy. Normativně financuje stát také církevní školy, dotace však poskytuje přímo jednotlivým právnickým osobám vykonávajícím činnost těchto škol. Školné v soukromých školách navštívených ČŠI ve školním roce 2022/2023 se výrazně odlišovalo, od několika set až po několik desítek tisíc Kč měsíčně. Pouze výjimečně se vybírá školné v církevních školách.

Podíl výdajů na základní vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství se příliš nemění, v roce 2022 činil 42,0 % (v roce 2021 41,6 %). Mírné zvýšení celkového objemu finančních prostředků bylo spojeno s rostoucím počtem žáků a učitelů. Výrazný nárůst průměrné měsíční mzdy / platu pedagogických pracovníků zaznamenaný v minulých letech již dále nepokračoval, došlo jen ke slabému zvýšení ze 46430 Kč v roce 2021 na 46480 Kč v roce 2022. Finanční podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí příslušných školních vzdělávacích programů a poskytování souvisejících školských služeb.

Nezbytnou součástí rozpočtu škol jsou i ostatní neinvestiční výdaje (ONIV). Školy zřizované krajem, obcemi a dobrovolnými svazky obcí je čerpají zejména na učební pomůcky, školní potřeby, učebnice poskytované žákům zdarma, další vzdělávání pedagogických pracovníků, činnosti související s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání, ale i na náhradu platu za dočasnou pracovní neschopnost. Výše ONIV je přerozdělována normativně a stanovena vždy v návaznosti na strategické priority státu a cíle, které jejich prostřednictvím stát sleduje. Po významném navýšení objemu prostředků ONIV v roce 2021 došlo v roce 2022 k menšímu růstu, kdy kromě prostředků ze státního rozpočtu byly na ONIV určeny téměř jednou třetinou i prostředky z NPO na pořízení digitálních učebních pomůcek pro rozvoj digitálních kompetencí žáků. V důsledku demografického vývoje ubývá žáků na prvním stupni a přibývá žáků na druhém stupni základních škol, přičemž normativ ONIV je pro první stupeň vyšší zejména z důvodu nárůstu školních potřeb či učebnic pro žáky prvního ročníku nebo zajištění povinné výuky plavání. Normativ na jednoho žáka včetně navýšení z NPO na prvním stupni základní školy činil v roce 2022 celkem 2337 Kč a na druhém stupni 2107 Kč. Výši náhrad vyplácených za dočasnou pracovní neschopnost za prvních 14 dnů výrazně ovlivnilo onemocnění covid-19. Ke snížení dopadu využívaly školy i v roce 2022 možnost převádění prostředků mezi objemem prostředků na platy a ONIV.

Ředitelé jsou aktivní ve vyhledávání dalších zdrojů financování škol. Finanční prostředky získávají z grantových a projektových programů. Druhým rokem pokračovalo čerpání prostředků z OP JAK<sup>51</sup> prostřednictvím tzv. šablon na personální podporu (školní psycholog, speciální pedagog), další vzdělávání pedagogů, inovace ve výuce, spolupráci s rodiči nebo podporu žáků s odlišným mateřským jazykem. Školy mohou čerpat i finanční prostředky z Národního plánu obnovy na individuální a skupinové doučování k vyrovnání vzdělávacích ztrát žáků a na zlepšení digitalizace ve školách, nákup např. robotických pomůcek, zařízení pro využití virtuální reality, kamery, badatelské techniky, 3D tiskárny. Školám s heterogenními třídami, vysokým podílem sociálně znevýhodněných žáků z důvodů odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek s rizikem předčasného odchodu ze vzdělávání či rizikem opakování ročníku byla určena další dotace z Národního plánu obnovy. Jejím cílem je zvýšení školní úspěšnosti těchto žáků prostřednictvím personální podpory, např. školního sociálního pedagoga, školního psychologa, koordinátora inkluze nebo tandemového učitele. Tyto finanční prostředky jsou určeny ovšem i na přímou podporu žáků prostřednictvím např. doučování, psychosociální intervence nebo také snídaňových klubů pro žáky.

<sup>51</sup> V rámci operačního programu Jan Amos Komenský (OP JAK) lze čerpat finanční prostředky ze strukturálních a investičních fondů Evropské unie v programovém období 2021–2027.

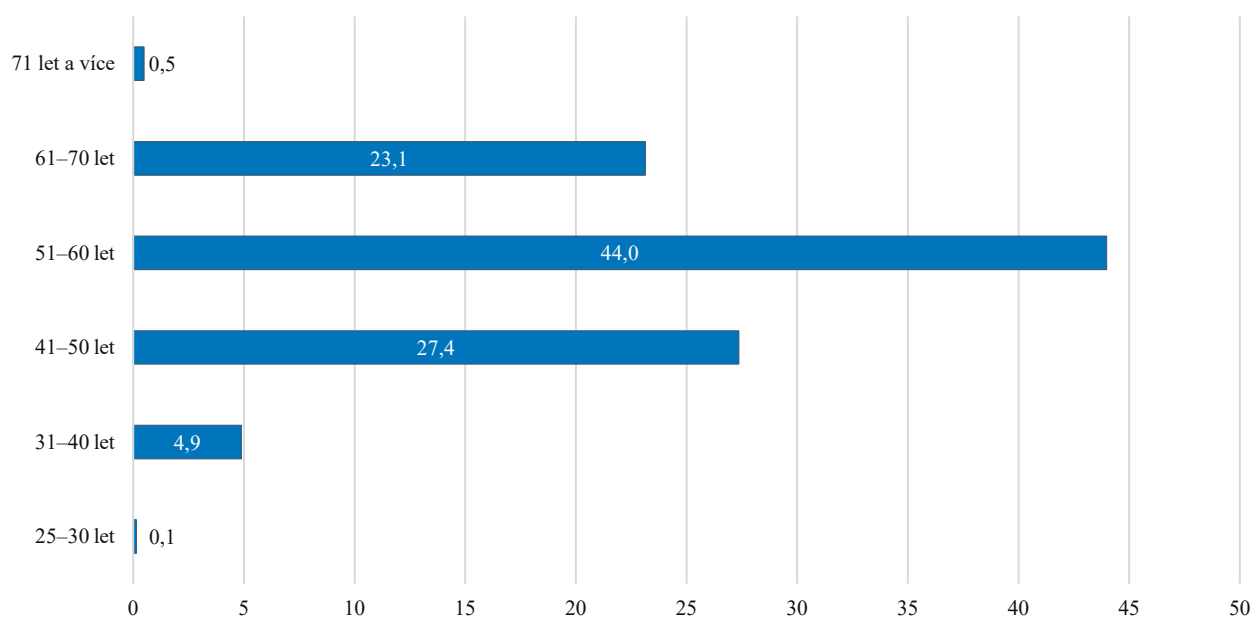


### 3.1.3 Koncepce a řízení školy

S výjimkou jednotlivců téměř všichni ředitelé základních škol hodnocených ve školním roce 2022/2023 splnili kvalifikační předpoklady pro výkon této činnosti a většina ředitelů škol veřejných zřizovatelů<sup>52</sup> byla na své pracovní místo jmenována na základě konkurzního řízení. Pouze jedna třetina ředitelů nevykonává ve škole žádnou další funkci či činnost, ostatní vykonávají alespoň jednu další funkci či časově náročnou činnost, jako např. činnost koordinátora ŠVP, výchovného poradce nebo třídního učitele. Uvedené zjištění se týká jak ředitelů škol pouze s prvním stupněm, tak ředitelů plně organizovaných škol, ačkoli kumulace pracovních pozic s vysokou časovou náročností může být významnou překážkou pro kvalitní práci ředitele školy. Totéž platí i pro výkon činnosti adaptačního koordinátora v základních školách s převahou ukrajinských žáků, pokud ji vykonává ředitel školy.

Pozici ředitelů základních školy zastávají převážně zkušení odborníci s dlouholetou pedagogickou praxí. Více než polovinu ředitelů základních škol představují ředitelé ve věku 50+, přičemž relativně nejvíce jsou zastoupeny věkové kategorie 51–60 let (44 %) a 61–70 let (23 %). Zejména ze strany zřizovatelů škol by věkové struktře ředitelů měla být věnována náležitá pozornost s cílem postupného omlazování ředitelského sboru.

**GRAF 21 | Věková skladba ředitelů základních škol – podíl ředitelů (v %)**



Ve školním roce 2022/2023 proběhlo 281 konkurzů na ředitele základních škol. Nejčastějším důvodem pro vyhlášení konkurzu byla rezignace ředitele školy (35 %), druhým nejčastějším odchod ředitele školy do důchodu (28 %). Meziročně se mírně zvýšil zájem uchazečů o pozici ředitele; průměrný počet přihlášených uchazečů na jedno konkurzní řízení se blížil třem, ve čtvrtině konkurzů se ale přihlásil pouze jeden uchazeč. Přetrvává zájem zřizovatelů vybrat na pozici ředitele nejvhodnějšího uchazeče, stalo se tak v 93 % případů. Pouze v jednom případě byl jmenován ředitelem školy uchazeč, který nebyl komisí doporučen jako vhodný.

<sup>52</sup> Ve zbývajících případech (2,5 %) se jednalo o osoby jmenované zřizovatelem na pracovní místo ředitele na dobu určitou bez konkurzního řízení, z toho téměř polovina vykonávala tuto činnost za ředitele školy, jemuž ve výkonu činnosti bránila překážka v práci dlouhodobého charakteru (uvolnění k výkonu veřejné funkce či rodičovská dovolená). Podrobnosti k postupu zřizovatele v uvedené situaci upravuje § 166 odst. 11 školského zákona.

**TABULKA 15 | Uchazeči u konkurzního řízení – podíl konkurzních řízení (v %)**

Počet uchazečů	Žádný uchazeč	Jeden uchazeč	Dva uchazeči	Tři uchazeči	Čtyři uchazeči	Pět a více uchazečů
Podíl konkurzů podle celkového počtu uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	2,1	25,3	27,8	21,0	7,5	16,4
Podíl konkurzů podle počtu uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	3,9	33,2	28,2	15,4	6,4	12,9
Podíl konkurzů podle počtu uchazečů účastnících se řízeného rozhovoru s absolvovaným studiem pro ředitele škol a školských zařízení	34,3	40,7	14,6	6,1	1,8	2,5

Podíl ředitelů zapojených do dalšího vzdělávání se meziročně mírně snížil. Z hlediska preference volby zaměření vzdělávacích akcí a počtu ředitelů školy, kteří se těchto akcí účastnili, nedošlo ve srovnání s předchozím rokem k žádné významné změně; ředitelé škol i nadále preferovali zejména vzdělávání v legislativní oblasti (71 %), v menší míře se vzdělávali v oblasti řízení pedagogického procesu, organizačního řízení školy či získávání dovedností v ICT. Nadále také některé oblasti vzdělávání, které souvisejí s vlastními manažerskými dovednostmi (time management, řízení procesů), resp. také s trendy a podporou ve vzdělávání či výuce (společné vzdělávání, individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika), nepatří k preferovaným. Vzhledem k uvedeným zjištěním mohla ČŠI oblast dalšího profesního rozvoje ředitelů základních škol hodnotit na výborné úrovni pouze v 5 % základních škol.

**TABULKA 16 | Přehled oblastí dalšího vzdělávání – podíl ředitelů (v %)**

Jakých oblastí se další vzdělávání týkalo?	Podíl
Legislativní oblast (právní předpisy)	71,1
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	58,1
Organizační řízení školy	51,2
Dovednosti v oblasti ICT	46,2
Ekonomická a finanční oblast	44,3
Vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují, v oblastech vzdělávání	41,1
Metody a formy vzdělávání a výuky, pedagogické kompetence	41,1
Bezpečnost a ochrana zdraví	35,7
Rozvoj lidských zdrojů (koučing, osobnostní rozvoj)	32,2
Vlastní manažerské dovednosti (time management, řízení procesů)	31,9
Prevence a projevy rizikového chování dětí/žáků	30,5
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	29,5
Vzdělávání dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	26,8
Chování dětí/žáků a vedení třídy	23,9
Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí	23,2
Spolupráce se zákonnými zástupci dětí/žáků	18,1
Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika	13,5
Personalistika (získávání pedagogických pracovníků)	12,2
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	10,3
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	9,1
Výchovné poradenství (vč. kariérového)	7,2
Zájimové a neformální vzdělávání	5,2
Jiná oblast	8,7

Zásadním předpokladem pro efektivní fungování školy je kvalitní řízení. Jedná se o soubor činností, který zahrnuje plánování, organizování, monitoring, kontrolu, resp. vyhodnocování a přijímání vhodných opatření ke zjištěným nedostatkům.

Podmínkou pro efektivní plánování v oblasti zvyšování kvality školy je srozumitelná vize a realistická koncepce či strategie rozvoje školy. Ve školním roce 2022/2023 mělo uvedené koncepční dokumenty zpracováno celkem 82 %

hodnocených škol; ne vždy byly stanovené cíle dostatečně konkrétní, zjištěna byla také absence kroků, které vedení školy a pedagogové plánují učinit k dosažení stanovených cílů. Pouze ve dvou třetinách hodnocených škol bylo z činnosti školy zřejmé, že se na naplňování strategie rozvoje školy podílí většina pedagogů, resp. také že většina pedagogů, příp. dalších aktérů vzdělávání (rodiče, zřizovatel) byla se strategií rozvoje školy seznámena. V necelých 8 % hodnocených škol nebyla strategie sdílena a využívala ji jen část pedagogů, zhruba ve 3 % škol nebyla vize a strategie formulována vůbec. K pravidelnému vyhodnocování a vhodné aktualizaci strategie rozvoje školy docházelo v méně než polovině hodnocených škol (43 %). Vzhledem k uvedeným zjištěním byla koncepční oblast téměř v jedné pětině hodnocených škol označena za vyžadující zlepšení či nevyhovující.

Školní vzdělávací program, který je klíčovým dokumentem pro plánování a uskutečňování vzdělávání, byl ve většině hodnocených škol zpracován v souladu s RVP ZV a relevantními právními předpisy. Ve více než dvou třetinách hodnocených škol využívají téměř všichni pedagogové ŠVP k plánování výuky, ve dvou třetinách také k hodnocení výsledků žáků. Ředitel školy či užší vedení monitoruje obsah a úroveň vzdělávání, zejména soulad výuky s platným ŠVP ve většině hodnocených škol. V polovině hodnocených škol byl ŠVP upravován na základě rozhodnutí školy, tj. nikoli pouze v souvislosti se změnou RVP ZV. Vyhodnocování realizace vzdělávacího obsahu a strategií deklarovaných v ŠVP provádí pouze 43 % škol.

Většina škol má nastavena pravidla a mechanismy k organizování vlastní činnosti (školní řád a další vnitřní předpisy); zpravidla jsou v souladu s právními předpisy a s potřebami školy. Přibližně třetina škol vytváří aktivně prostor pro to, aby byli pedagogové, žáci a hlavní aktéři vně školy zapojeni do tvorby pravidel a jejich racionalizace, za tímto účelem např. vedení škol využívá různé způsoby získávání vyjádření ke školnímu řádu. Zdrojem podnětů k dalšímu využití je ve 40 % hodnocených škol také žákovský parlament. Komunikaci s pedagogy a hlavními aktéry vně školy, resp. reflexi jejich podnětů, věnuje pozornost většina škol, ne vždy se však jedná o konstruktivní komunikaci. To dokládá mj. významný nárůst stížností podávaných ČŠI ve školním roce 2022/2023. Tato oblast vyžaduje zlepšení ve 13 % hodnocených škol.

Největší identifikované rezervy měli ředitelé škol v aktivním řízení pedagogických procesů, jejichž podstatou je plánování a vyhodnocování. Přibližně ve 14 % hodnocených škol nebyla nastavena jasná pravidla a mechanismy pro efektivní řízení, organizaci a rozvoj školy. Mezi nejčastější slabé stránky v řízení školy patří nedostatečná kontrolní činnost a neuskutečňování účinné evaluace pedagogického procesu; tato oblast vyžaduje zlepšení ve více než polovině hodnocených škol. Ačkoliv ve školním roce 2022/2023 došlo v této oblasti ke kvalitativním změnám (například zvýšení četnosti poskytování zpětné vazby pedagogům), již uvedený nízký podíl škol, ve kterých je prováděno systematické vyhodnocování strategie rozvoje školy či ŠVP, ukazuje, že školy nemají nastaveny funkční systémy autoevaluace. Nedostatečná pozornost ze strany většiny ředitelů škol je věnována vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Možnou překážkou aktivního řízení pedagogického procesu je vysoké pracovní zatížení a značná zodpovědnost, která vyplývá z široce definovaných kompetencí ředitele školy.

**TABULKA 17 | Úroveň hodnocení kritéria 2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření (v %; podíl škol hodnocených ČŠI ve školním roce 2022/2023)**

Úroveň hodnocení	Výborná	Očekávaná	Vyžadující zlepšení	Nevyhovující
Podíl škol	9,4	37,2	51,5	1,8

Ve většině hodnocených škol vedení školy usilovalo o vytváření pozitivního klimatu a dobrých prosociálních vztahů mezi pedagogy navzájem, mezi pedagogy a žáky, mezi žáky navzájem i mezi rodiči a vedením školy a pedagogy. Žáci zpravidla dodržují pravidla, k nimž mají možnost se vyjádřit, např. v případě třídních pravidel (70 %). Ve většině škol vedení školy vytváří podmínky pro rozvoj pedagogické spolupráce mezi pedagogy, např. v rámci metodických orgánů či vzájemných hospitací, a v průběhu roku také příležitosti pro vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů. Nástroje ke sledování školního klimatu a jeho vyhodnocování jsou ale využívány spíše výjimečně.

K lépe hodnoceným oblastem patří tradičně spolupráce škol s vnějšími partnery, v níž bylo téměř 27 % škol hodnoceno na výborné úrovni. Většina škol podporuje zapojení žáků do aktivit v obci nebo regionu či je iniciativně realizuje. Téměř v polovině škol je spolupráce s vnějšími partnery součástí ŠVP a podporuje v něm stanovené cíle.

Vedení většiny hodnocených škol usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání, které umožňují naplňování ŠVP. Zhruba pětina škol byla v tomto ohledu ohodnocena úrovní *výborná* a dvě třetiny škol úrovní *očekávaná*. Přibližně v jedné desetinné hodnocených škol byly v prostorových a materiálních podmínkách zjištěny nedostatky,

kteřé neumožňují či komplikují kvalitní vzdělávání. Z velké části se jednalo o oblasti, které také podle ředitelů škol vyžadují investice, jako tělocvičny, hřiště a sportoviště užívaná školou, odborné učebny aj.

**TABULKA 18 | Oblasti, do kterých je potřebné investovat – podíl škol (v %)**

Do kterých oblastí je podle vašeho názoru nejvíce potřeba investovat pro zlepšení materiálních podmínek vaší školy?	Podíl
Budova/budovy	42,4
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	34,6
Odborné učebny, laboratoře	30,6
Zázemí učitelů (kabinety, sborovna)	26,1
ICT	24,0
Běžné učebny	22,1
Dvůr, školní zahrada	21,4
Prostory školní družiny / školního klubu	19,9
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	19,3
Sociální zařízení	12,3
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodící lišty apod.)	10,8
Vyučovací pomůcky	8,8
Jiné oblasti	5,4
Není potřeba investovat do žádných oblastí	0,5

V rámci jiných oblastí, do kterých je potřeba investovat, se jedná například o školní jídelnu či kuchyni, dílny, knihovnu nebo přístavbu budovy z důvodu potřeby navýšit kapacitu školy.

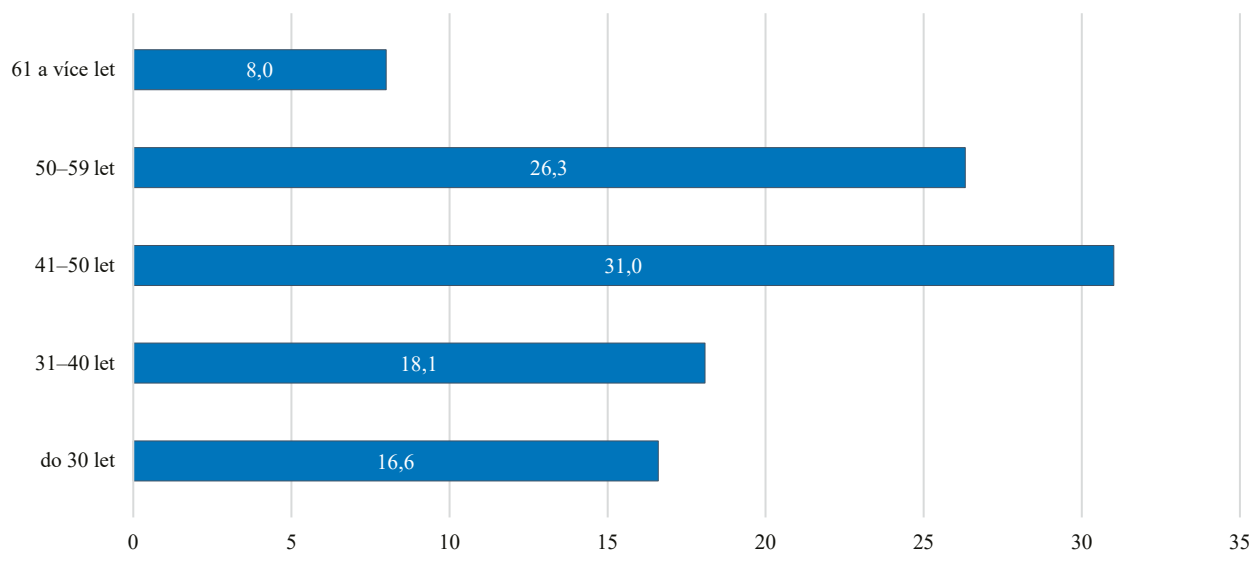
S prostorovými a materiálními podmínkami úzce souvisí zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví žáků. Vytvářet vstřícné a bezpečné prostředí pro žáky, rodiče, pedagogické pracovníky a další zaměstnance se dařilo v převážné většině škol, v jedné desetelině na výborné úrovni. Většina škol realizuje opatření k prevenci hlavních očekávaných forem rizikového chování a má pravidla postupu pro případ jejich výskytu, ne všechny školy je však bez zbytečného odkladu efektivně uplatňují. Ve většině škol je pro žáky, rodiče i pedagogy zajištěna podpora prostřednictvím školního poradenského pracoviště. V 10 % hodnocených škol je však v této oblasti nutné dosáhnout zlepšení.

Přestože se ředitelé nejčastěji vzdělávají v legislativní oblasti, získané znalosti ne vždy účinně aplikují v praxi. Porušení relevantních právních předpisů bylo zjištěno například v oblasti organizace vzdělávání, v oblasti bezpečnosti prostor, v plnění nebo v rozsahu hodin přímé vyučovací povinnosti ředitele školy či v oblasti vzdělávacích programů.

### 3.1.4 Kvalita pedagogického sboru

Kvalifikování, odborně zdatní a profesionálně vystupující pedagogové otevření výměně zkušeností, spolupráci s kolegy i trvalému profesnímu rozvoji představují důležitou podmínku kvalitního vzdělávání. Jejich vstřícný, respektující přístup k žákům přináší pozitivní interakci, komunikaci, podporuje rozvoj žákovské samostatnosti a odpovědnosti, což přispívá k vyšší efektivitě vzdělávacího procesu.

Ve školním roce 2022/2023 v hodnocených školách vyučovali pedagogové, jejichž průměrný věk se meziročně nepatrně snížil na 46 let; necelých 17 % pedagogů bylo mladších 30 let a 8 % naopak přesáhlo 60 let věku. Průměrná délka učitelské praxe činila 19 roků (v malých školách do 150 žáků byla přibližně o dva roky nižší).

**GRAF 22 | Věková struktura učitelů základních škol – podíl učitelů (v %)**

Začínajících pedagogů (do 2 let praxe) bylo v navštívených školách necelých 14 %. Jejich adaptace ve školách probíhala obdobně jako v předešlých letech, nejčastěji za přispění vedoucích pracovníků a mentorů (uvádějících učitelů), kteří jim věnovali podporu v oblasti organizační, metodické a didaktické. Větší subjekty poskytovaly možnost konzultací i s dalšími pedagogy stejných či příbuzných předmětů, což je přínosem také z hlediska odborného.

Z hlediska kvalifikovanosti nebyla ve dvou pětinach škol situace optimální (hodnocení stupněm *vyžadující zlepšení*, případně *nevyhovující*); obdobný stav byl zaznamenán i v předešlém roce. Souvisí to s nedostatkem kvalifikovaných pedagogů v některých krajích (např. Karlovarský, Středočeský), ale i v rámci celé ČR se podíl kvalifikovaných pedagogů v základních školách dále snižoval (oproti školnímu roku 2018/2019 je nižší o 3 p. b.). Tento trend se ani přes navýšení mzdových prostředků v minulých letech nepodařilo zvrátit a pokračuje dál.

**TABULKA 19 | Kvalifikovanost učitelů – podíl učitelů (v %)**

Sledovaný parametr ČR	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Kvalifikovaní učitelé – přepočtení na plně zaměstnané (statistika MŠMT)	91,5	90,9	90,2
Aprobovanost učitelů (hospitační záznam ZV)	76,0	75,5	76,0

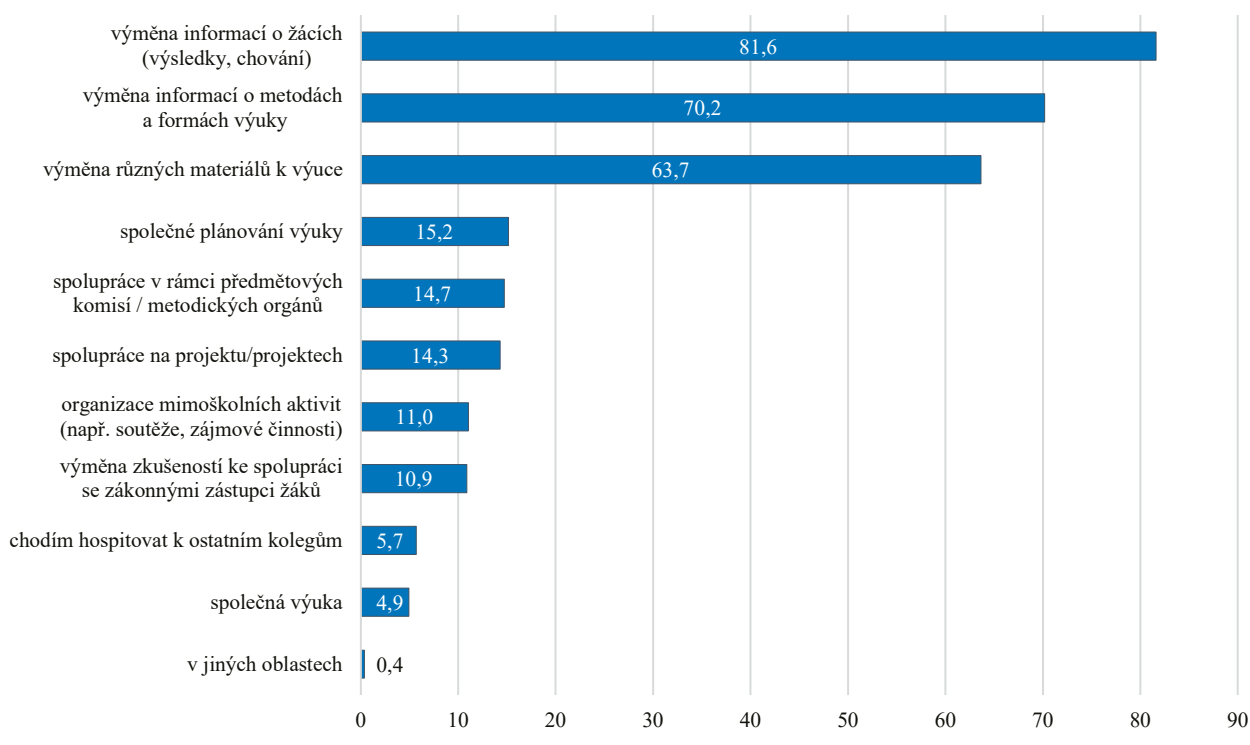
Aprobovanost výuky dosahovala stejně jako v předchozích letech v průměru 76 %. Mezi předměty, kde oborová způsobilost scházela nejčastěji, patří informační a komunikační technologie, což je o to problematičtější, že v současné době je do ŠVP implementována tzv. nová informatika s tématy jako kódování, algoritmizace, programování, která jsou pro učitele bez příslušné aproby náročná a limitující zejména při práci s talentovanými žáky. Obdobně obtížná situace s nedostatkem aprobovaných pedagogů přetrvává i v oblasti výuky cizích jazyků.

**TABULKA 20 | Předměty, kde výuka není vedena pouze aprobovanými učiteli – podíl škol (v %)**

Předměty	Podíl
Informační a komunikační technologie	60,9
Cizí jazyk	54,7
Výtvarná výchova	53,9
Tělesná výchova	46,0
Hudební výchova	42,1
Fyzika	40,2
Matematika	40,0
Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda, výchova ke zdraví)	36,8
Výchova k občanství	34,5
Zeměpis	30,8
Český jazyk	29,9
Dějepis	29,4
Chemie	22,3
Přírodopis	19,4

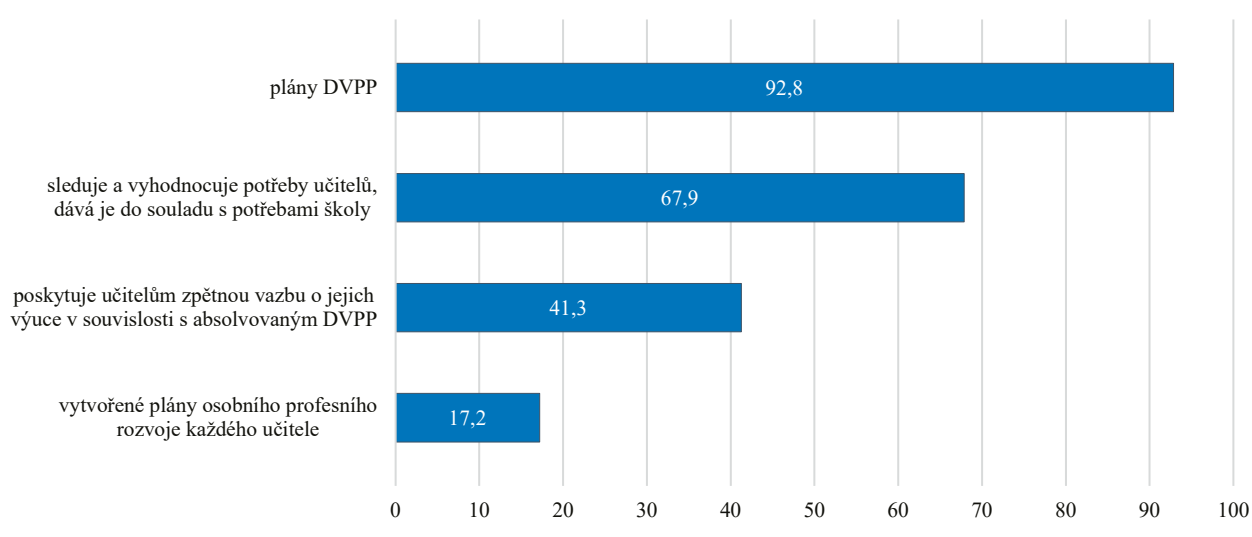
3

Neméně významným předpokladem úspěšného vzdělávacího procesu je aktivní přístup pedagogů, a to z hlediska spolupráce, poskytování vzájemné podpory i vlastního profesního rozvoje. V této oblasti byla přibližně čtvrtina pedagogických sborů hodnocena stupněm *vyžadující zlepšení* (případně *nevyhovující*). Důvodem byl obvykle vyšší podíl učitelů, kteří nepovažují sdílení zkušeností či další vzdělávání za důležité. Běžná spolupráce při každodenním osobním kontaktu pedagogů ve sborovnách spočívala zejména ve výměně informací o žácích, o vzdělávacích metodách nebo ve sdílení výukových materiálů. Navzdory mírnému nárůstu oproti předchozímu školnímu roku bylo stále spíše výjimečné společné plánování výuky či spolupráce v rámci metodických orgánů, které sice v 60 % škol fungují, většinou se ale nejedná o systematickou činnost, spíše jsou plněny jednotlivé úkoly (organizování akcí, výběr učebnic apod.). Pozitivní ovšem je, že se o 0,8 p. b. oproti předchozímu školnímu roku zvýšil podíl učitelů, kteří hospitují u svých kolegů.

**GRAF 23 | Oblasti spolupráce – podíl učitelů (v %)**

Zpětnou vazbu učitelům poskytovalo primárně vedení škol. Se smyslem vzájemných hospitací se mnohé pedagogické sbory zatím seznamovaly a postupně zjišťují jejich možnosti. Pouze malá část pedagogů (necelých 6 %) je využívala systematicky v rámci cílené spolupráce s ostatními kolegy. Aktivitu v oblasti profesního rozvoje deklarovalo 70 % učitelů hodnocených škol, nejčastěji se účastnili seminářů zaměřených na poznatky v předmětech, které vyučují. Naopak v mnohem menší míře absolvovali například akce orientované na vzdělávání žáků nadaných či na výuku v multikulturním prostředí, což jsou aktuální ožehavá témata související s kvalitou škol. Častější zapojení do vzdělávacích aktivit se zmíněným obsahem je nejen příležitostí ke zlepšení do budoucna, ale současně i podnětem pro realizátory k rozšíření jejich nabídky. Překvapující je pasivita více než 20 % učitelů, kteří nebyli účastníky žádného dalšího vzdělávání, ačkoli prohlubování kvalifikace k výkonu sjednané práce je jejich povinností a covidová omezení, jimiž se tato absence dala v předešlých dvou letech omluvit, již neplatila. Vedení škol důležitým způsobem podporuje naplnění potřeb pedagogů zejména organizováním vzdělávacích akcí pro celý učitelský kolektiv nebo zohledněním jejich zájmů v plánech dalšího vzdělávání, které však nejsou vždy konkrétní, personalizované. Pro větší osobní odpovědnost pedagogů a uvědomění si vlastních potřeb je účinnější pracovat s plány osobního rozvoje každého z nich, což je především z důvodu časové náročnosti zatím méně rozšířené.

**GRAF 24 | Způsob péče vedení škol o naplňování potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj – podíl škol (v %)**



Kvalita komunikace pedagogů s žáky, rodiči i kolegy a podpora rozvoje občanských kompetencí byly stejně jako v předchozích letech hodnoceny pozitivně, více než 95 % škol dosáhlo v každém ze dvou odpovídajících kritérií úrovně *očekávaná*, případně *výborná*.

Významnou roli ve školách v oblasti poskytování poradenských služeb školou zastávají odborní pracovníci školních poradenských pracovišť. Ve školním roce 2022/2023 se nejčastěji jednalo o školního metodika prevence (97 % škol) a výchovného poradce (96 % škol), přičemž tyto dvě funkce současně vykonávala jedna osoba v 17 % případů. Ve 45 % škol byl k dispozici školní speciální pedagog, což je nárůst zhruba o 7 p. b. oproti minulému roku. Specifická je funkce školního psychologa, a to vzhledem k omezenějším možnostem získání příslušné odborné kvalifikace (přítomnost zaznamenána jen ve čtvrtině škol). K úspěšnému zvládnutí společného vzdělávání, aby co nejvíce žáků mohlo k podpoře svých individuálních potřeb využívat služeb školního psychologa a školního speciálního pedagoga, byly v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský prostřednictvím šablon pro MŠ a ZŠ I alokovány finanční prostředky na institucionalizaci právě těchto podpůrných pedagogických pozic.

Důležitou součástí velké většiny pedagogických sborů jsou asistenti pedagoga. Ve školním roce 2022/2023 působili v 90 % hodnocených škol, což představuje oproti předchozímu školnímu roku nárůst zhruba o 5 p. b. Průměrný počet odpovídal přibližně šesti asistentům pedagoga v každé z navštívených škol (v předchozím školním roce byla tato hodnota o 1 nižší).



**TABULKA 21 | Asistenti pedagoga**

Zastoupení asistentů pedagoga	2018/2019	2019/2020	2021/2022	2022/2023
Podíl škol s alespoň jedním asistentem pedagoga (v %)	82,6	84,7	84,9	89,9
Průměrný počet asistentů pedagoga připadající na školu	4,0	4,7	5,2	6,2

Pozn.: Školní rok 2020/2021 není uveden s ohledem na výrazně omezenou inspekční činnost v souvislosti s pandemií covidu-19.

Oproti učitelům byl průměrný věk asistentů mírně nižší (42,5 roku), délka praxe na pozici asistenta pedagoga u 81 % z nich nepřesáhla šest let. Kvalifikační předpoklady splňovalo více než 95 % z nich, nejčastěji byli absolventy kurzu Studium pro asistenty pedagoga. Jejich metodické vedení ve školách nejčastěji prováděli třídní učitelé či výchovní poradci, případně ostatní učitelé či školní speciální pedagogové. Zejména na druhém stupni, kdy do procesu výuky vstupuje více pedagogů, je třeba požadavky na práci asistenta pedagoga s žáky koordinovat prostřednictvím výchovného poradce nebo školního speciálního pedagoga, aby činnost s žáky byla co nejefektivnější.

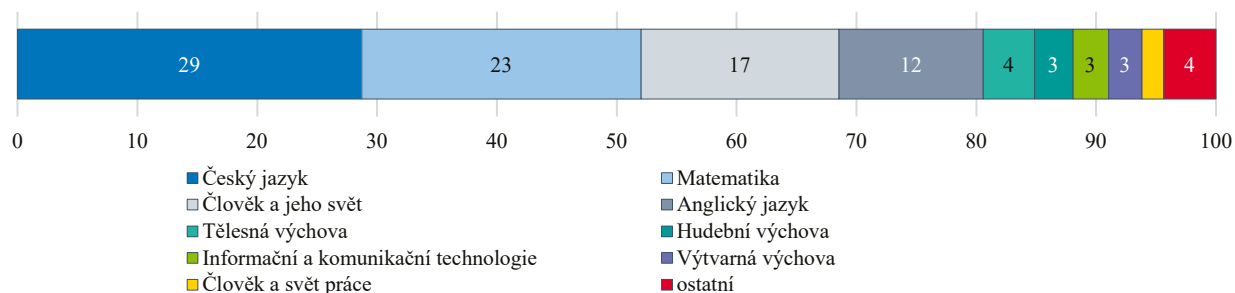
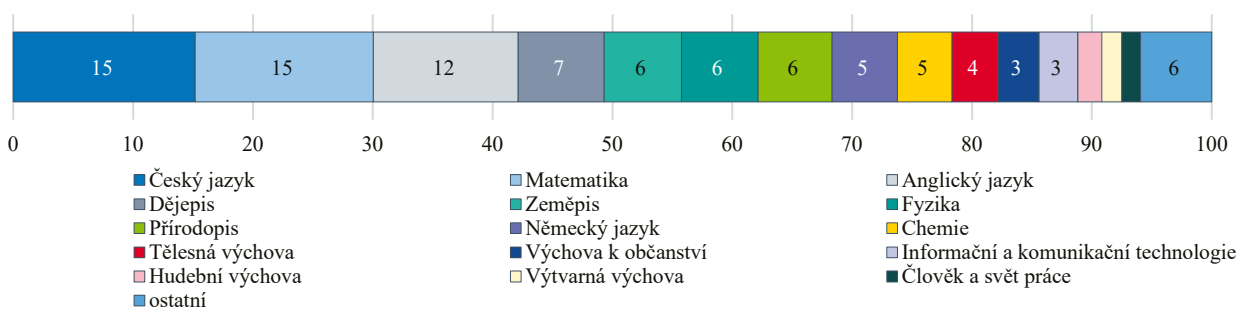
V oblasti personálních podmínek bylo v tomto školním roce zjištěno porušení právních předpisů v necelých 5 % hodnocených škol. Většinou bylo nedostatkem nesplnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka nebo byla nesprávně stanovena přímá pedagogická povinnost.

## 3.2 Průběh základního vzdělávání

### 3.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

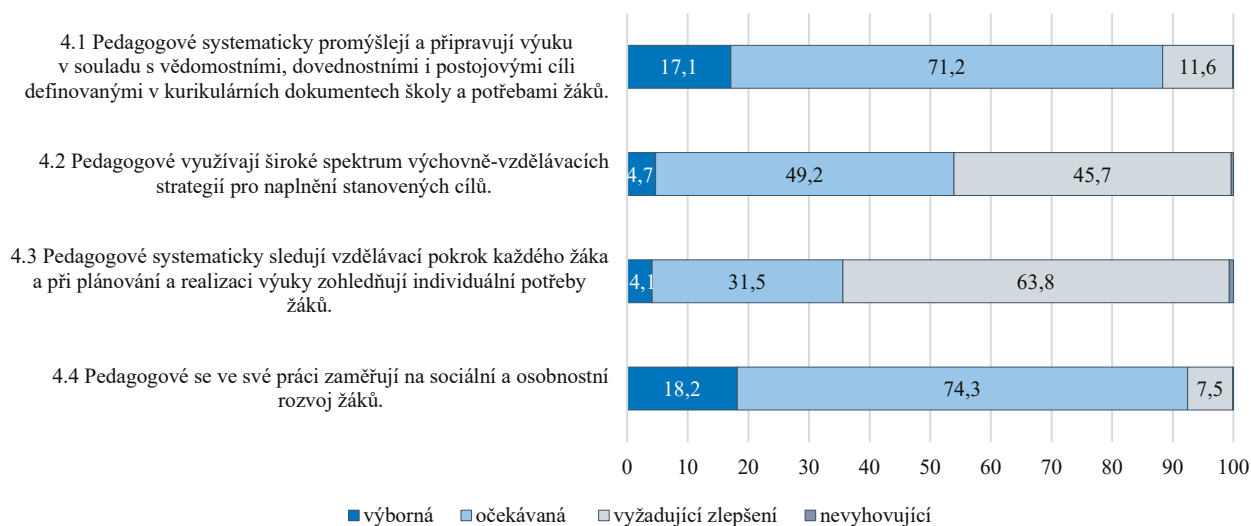
Hodnocení kvality vzdělávacího procesu se opírá zejména o hospitační činnost, která se uskutečnila v 19 894 vyučovacích hodinách. Další informace vyplynuly z rozhovorů s pedagogy a z hodnocení jevů pozorovatelných ve škole (výsledky prací žáků, učební atmosféry aj.).

Rozdělení počtu hospitovaných hodin mezi prvním a druhým stupněm bylo vyrovnané, na každém z nich se jich realizovala zhruba polovina. Nejvíce hospitací proběhlo v předmětech s největší časovou dotací, tzn. v hodinách českého jazyka (29 % na prvním, 15 % na druhém stupni), matematiky (23 % na prvním, 15 % na druhém stupni), ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (17 % na prvním stupni) a v anglickém jazyce (12 % na obou stupních). Počet hospitací v dalších předmětech odpovídá jejich poměrnému zastoupení v učebním plánu.

**GRAF 25 | Rozložení hospitovaných hodin podle předmětů – první stupeň ZŠ (v %)****GRAF 26 | Rozložení hospitovaných hodin podle předmětů – druhý stupeň ZŠ (v %)**

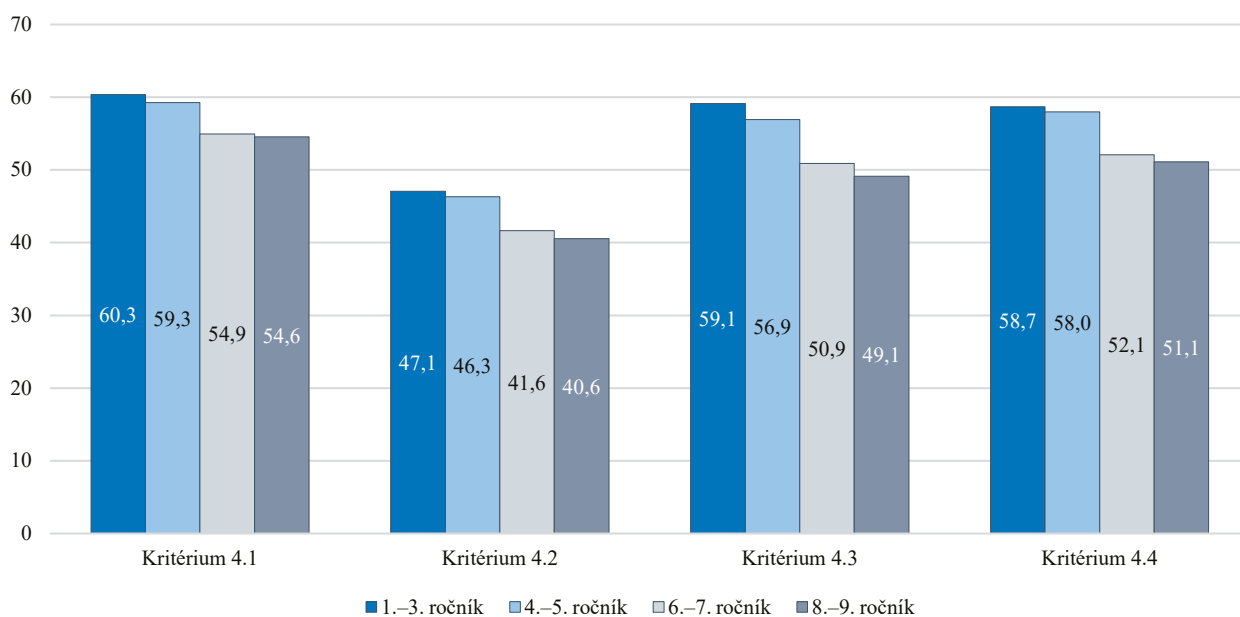
Z komplexního vyhodnocení získaných zjištění vyplývá, že pedagogové v hodnocených základních školách nevyužívali v dostatečné míře efektivní výchovně-vzdělávací strategie (kritérium 4.2) – ve 46 % hodnocených škol pedagogové neaplikovali v dostatečné míře takové vzdělávací postupy, které by uspokojivě podporovaly žáky v jejich učení. Ještě větší úskalí představuje individualizace výuky (kritérium 4.3) – v 64 % navštívených škol pedagogové při plánování a realizaci výuky nezohledňovali uspokojivě potřeby a výsledky práce žáků.

**GRAF 27 | Podíl škol podle hodnocení v jednotlivých kritériích oblasti 4 „Výuka“ (v %)**



Ke každému z kritérií lze přiřadit vybrané znaky<sup>53</sup> charakterizující organizaci výuky, činnosti učitele a žáků ve vyučovací hodině, vzájemné interakce žáků a v neposlední řadě také učební úlohy a vzdělávací obsah. Rozložení výskytu těchto znaků dokládajících kvalitu vzdělávání během hospitace ukazuje na vyšší úroveň učebního procesu na prvním stupni a sestupný trend kvality výuky v základní škole s narůstajícím věkem žáků. Zároveň znaky dokládající využívání účinných výchovně-vzdělávacích strategií (kritérium 4.2) byly ve všech skupinách ročníků zaznamenány méně než v polovině hospitovaných hodin. Lze vyvozovat, že pedagogové ve více než polovině navštívených škol nevytvářeli pro učení žáků optimální podmínky. Příčiny nejspíše spočívají v nedostatečném vyhodnocování individuálního žákovského pokroku a v plánování výuky bez zřetele k tomuto pokroku. Důsledkem je používání organizačních forem vyučování, které nepodporují uspokojivě aktivitu žáků.

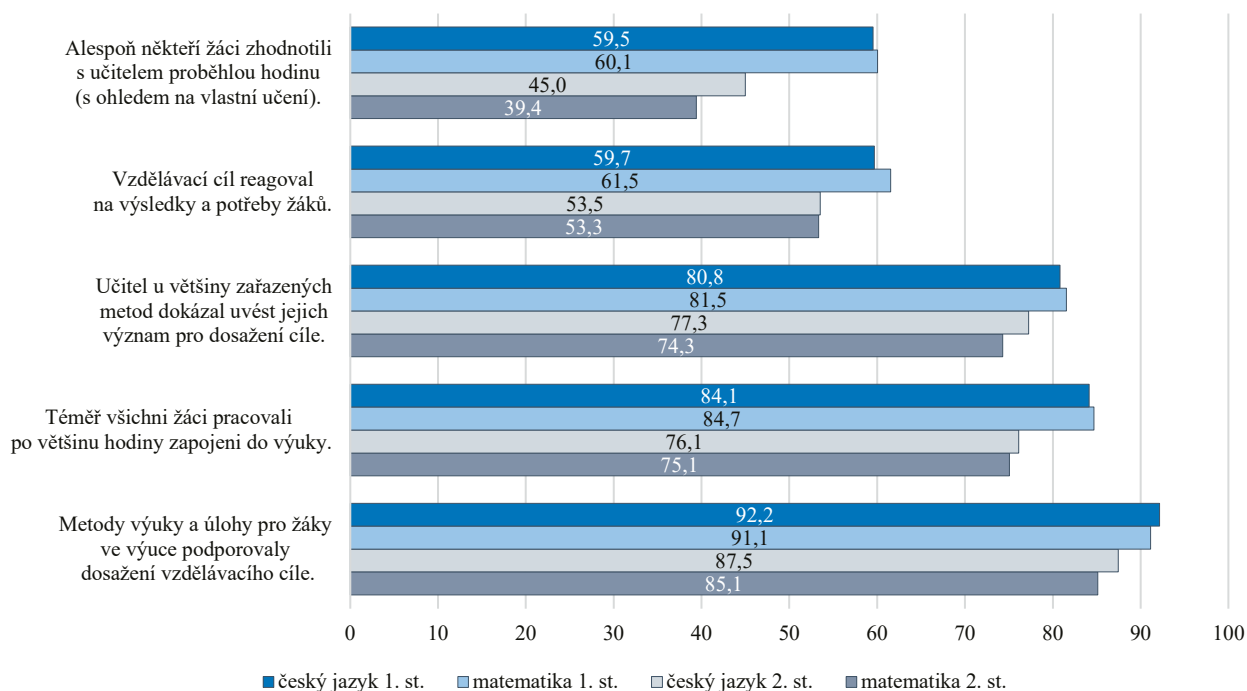
<sup>53</sup> Ke **kritériu 4.1** se vztahuje např. charakter metod výuky, resp. zadávaných úloh a jejich vztah k dosažení vzdělávacího cíle, efektivní využití času, přizpůsobení vzdělávacího cíle výsledkům a potřebám žáků či využívání poznatků z jiných předmětů. S **kritériem 4.2** souvisí např. míra aktivity učitele a žáků, reflexe vzdělávacích procesů či podpora komunikace, kreativity, práce s informacemi a aplikace znalostí v reálné situaci. **Kritérium 4.3** je svázáno např. s reflexí výuky a poskytováním zpětné vazby, poskytováním podpory odpovídající schopnostem žáka, nabídkou úloh různé kognitivní náročnosti nebo s žákovským hodnocením. Ke **kritériu 4.4** se vztahují znaky související se sociálním a osobnostním rozvojem žáků, jako je např. podněcování žáků k úsilí o plnění úkolů, podpora obsahově náročnější komunikace, práce s nastavenými pravidly nebo rozvoj spolupráce a dialogu mezi žáky.

**GRAF 28 | Výskyt průměrné četnosti znaků souvisejících s kvalitou v daném kritériu v závislosti na ročníku – podíl hospitací (v %)**

Kritérium 4.1 se vztahuje k plánování a přípravě výuky. Indikuje, zda výuka reflektuje cíle ve školním kurikulu a zda zohledňuje aktuální vzdělávací situaci žáků. Ukotvenost stanovených cílů ve školních vzdělávacích programech byla zaznamenána v 96 % hospitovaných hodin, avšak vazba na výsledky a potřeby žáků byla patrná jen v 57 % případů na prvním a v 50 % na druhém stupni. Nejnižší výskyt hodin s cílem, který by reagoval na aktuální situaci žáků, byl zjištěn v dějepisu, fyzice a zeměpisu (41–43 %). Tato skutečnost zároveň koresponduje s nízkou mírou poskytovaného průběžného hodnocení a individualizace vzdělávání v hodinách těchto předmětů, jak bude zmíněno dále.

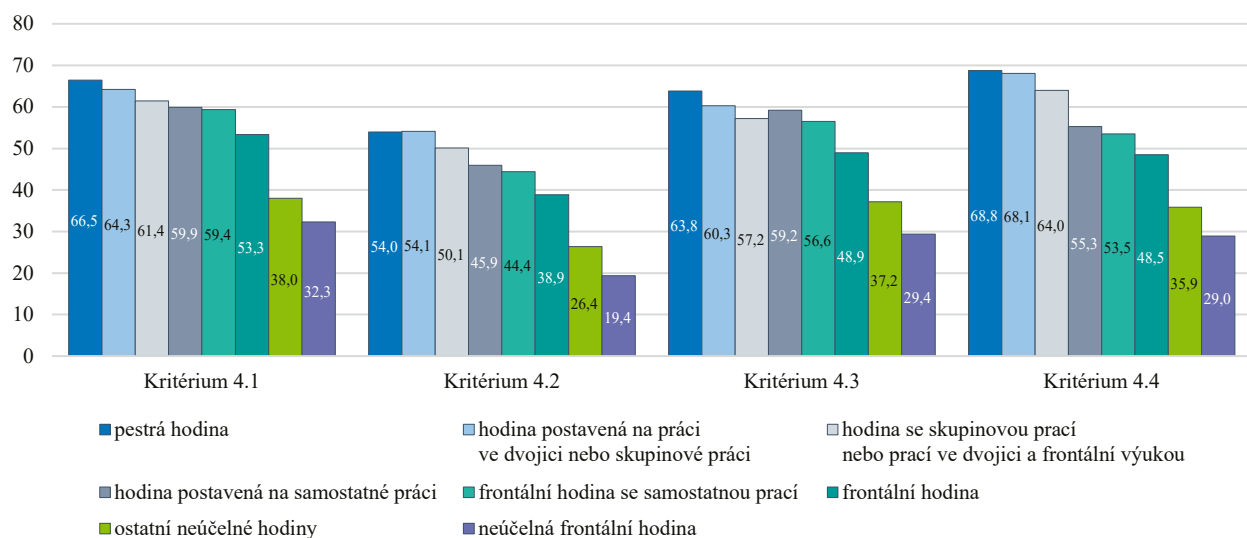
Stanovení cíle ve vztahu k aktuálním potřebám žáků zvyšuje pravděpodobnost jeho dosažení ve výuce a souvisí s mírou aktivity žáků. Ta je výrazně vyšší na prvním než na druhém stupni. Na prvním stupni byli v 84 % sledovaných hodin téměř všichni žáci po většinu hodiny zapojeni do výuky. Na druhém stupni bylo takových hodin o 13 p. b. méně.

Zhodnocení proběhlé hodiny žáky ve spolupráci s učitelem proběhlo v 57 % hodin na prvním stupni a v 38 % na druhém stupni. Toto hledisko představuje nejméně naplňovaný znak práce s cílem vzdělávání a zároveň jeden z největších rozdílů mezi prvním a druhým stupněm.

**GRAF 29 | Zastoupení některých znaků souvisejících s cílem výuky ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)**

Četnost výskytu sledovaných znaků kvality výuky byla částečně též ovlivněna kvalifikovaností, potažmo aprobovaností učitelů. Kvalifikovaní učitelé zařazovali metody a úlohy podporující dosažení cíle žáky častěji ve srovnání s nekvalifikovanými, rozdíl činil více než 7 p. b. Obdobně hodnocení proběhlé hodiny žáky spolu s učitelem bylo častěji realizováno kvalifikovanými učiteli, rozdíl oproti nekvalifikovaným pedagogům byl opět téměř 7 p. b.

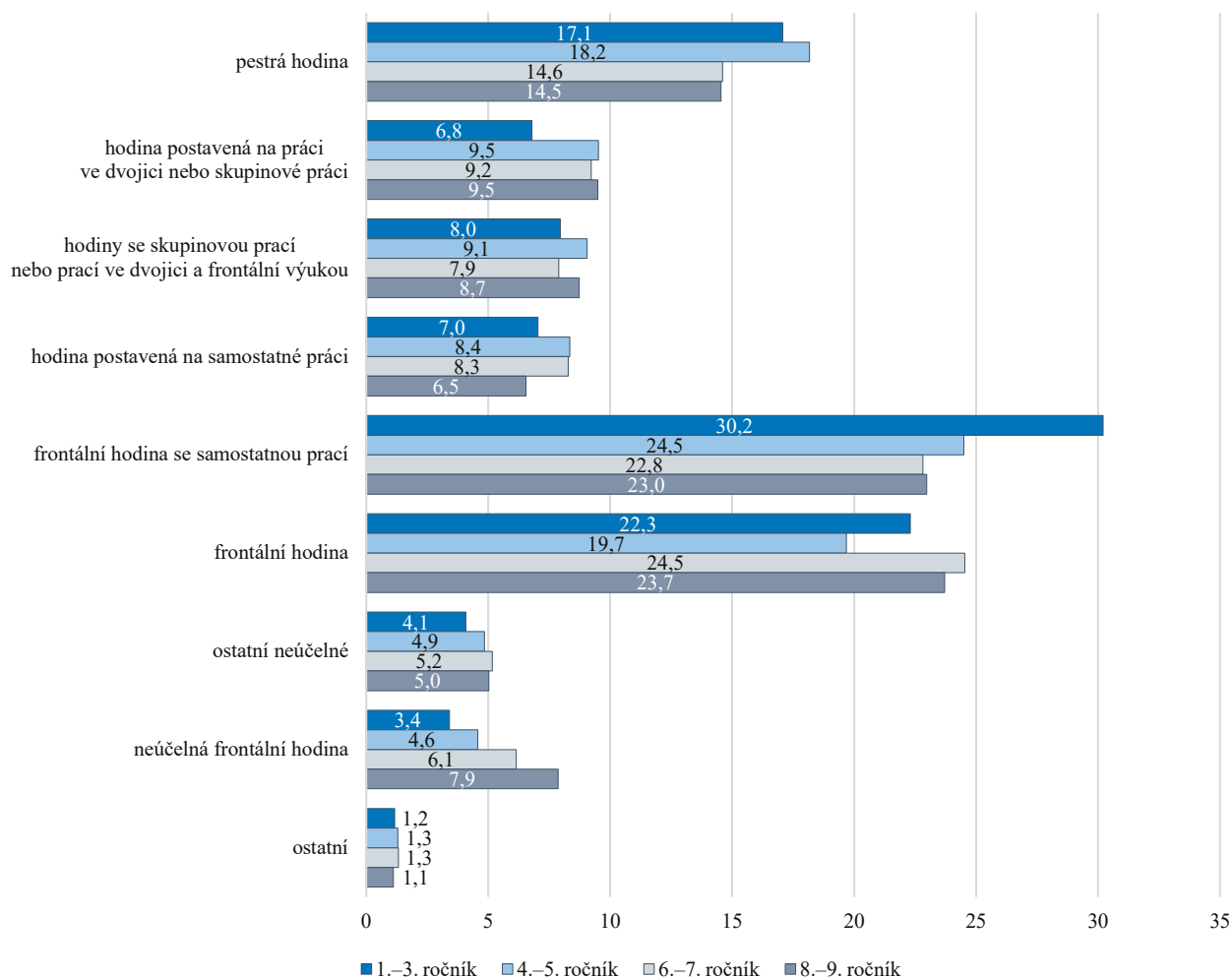
Kritérium 4.2 hodnotí způsob organizace výuky, postihuje účelné střídání metod a aktivní zapojování žáků do procesu učení. Primární hledisko představuje výskyt efektivních organizačních forem ve výuce. Na jejich výskytu závisí přítomnost dalších znaků kvality podstatných pro hodnocení úrovně výuky v oblasti každého kritéria. Z rozložení četnosti znaků vyplývá, že největší přínos pro učení žáků je spojen s účelným kombinováním způsobů práce, které umožňuje aktivní zapojování žáků do výuky.

**GRAF 30 | Výskyt průměrné četnosti znaků souvisejících s kvalitou v daném kritériu v závislosti na organizačním typu výuky – podíl hospitací (v %)**

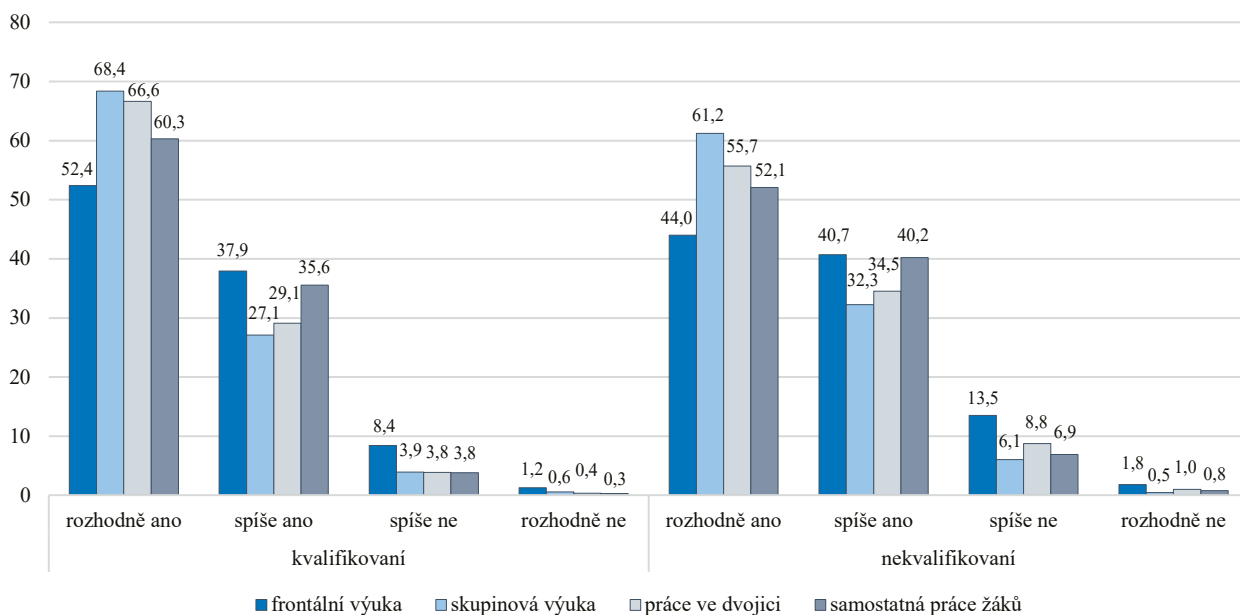
Pedagogové nejčastěji využívali frontální formu práce nebo frontální organizaci výuky kombinovanou se samostatnou prací žáků, méně často pak skupinovou práci nebo výuku ve dvojicích. Podíl sledovaných hodin, v nichž byl

některý žák nebo více žáků pasivní, byl při frontální organizaci kombinované se samostatnou prací 9 %, při účelné frontální organizaci 18 %, při neúčelné 57 %, což je ve všech případech násobně více než během pestrých hodin či při organizaci založené na kooperaci. Nevytváření dostatku příležitostí pro smysluplné aktivní učení žáků ve škole přenáší zodpovědnost za jejich vzdělávání na zákonné zástupce. Může být jednou z příčin, která negativně ovlivňuje další vzdělávací možnosti zejména u žáků, kteří pocházejí z prostředí s nízkým socioekonomickým statutem.

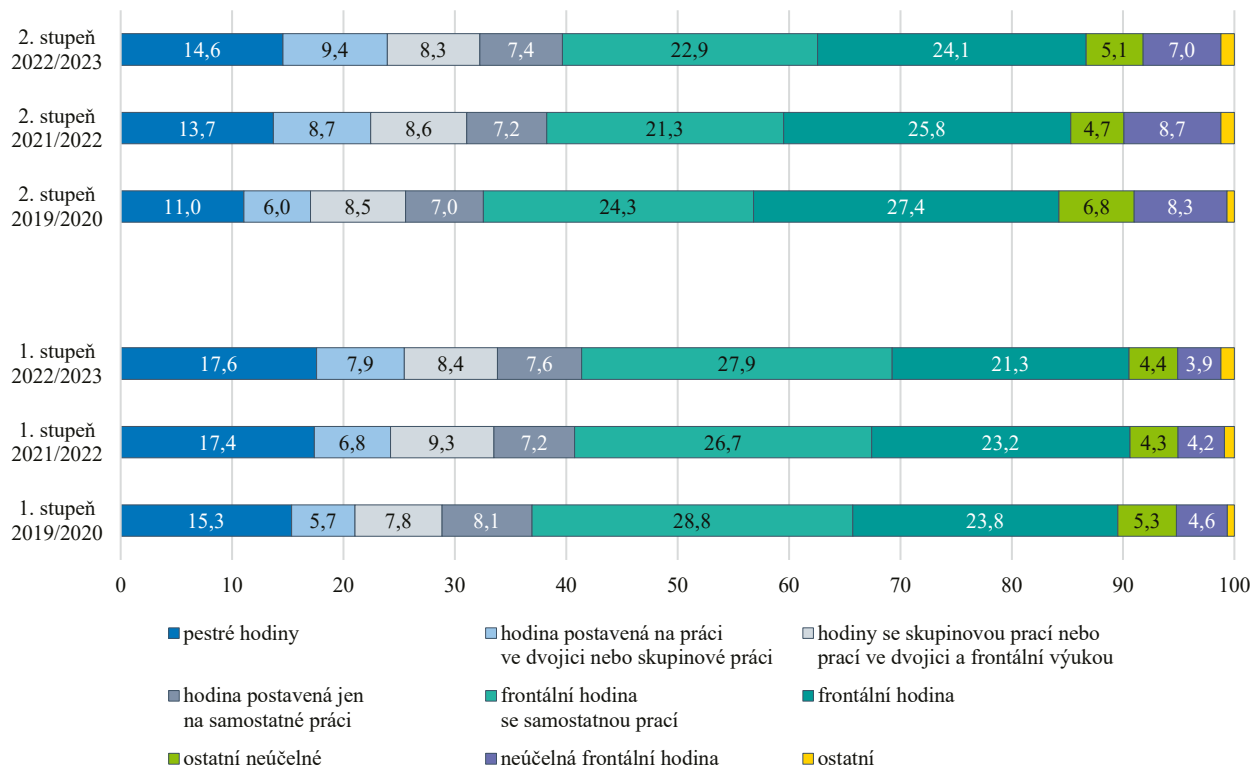
**GRAF 31 | Výskyt průměrné četnosti využití jednotlivých organizačních forem výuky v závislosti na ročníku – podíl hospitací (v %)**



Pozitivní vliv kvalifikovanosti pedagogů na účelné využívání organizačních forem je zřetelný. Kvalifikovaní učitelé častěji volili kooperativní formy výuky a četnost hodin s účelným využitím kterékoli z forem dosahuje vyšších hodnot. Výskyt hodin s neúčelným využíváním organizačních forem dosahuje u nekvalifikovaných učitelů téměř dvojnásobku oproti jejich kvalifikovaným kolegům. Obdobně vychází i porovnání účelného využívání organizačních forem výuky mezi aprobovanými a neaprobovanými učiteli.

**GRAF 32 | Výskyt průměrné četnosti hodin s účelnou organizací práce, porovnání kvalifikovaných a nekvalifikovaných pedagogů – podíl hospitací (v %)**

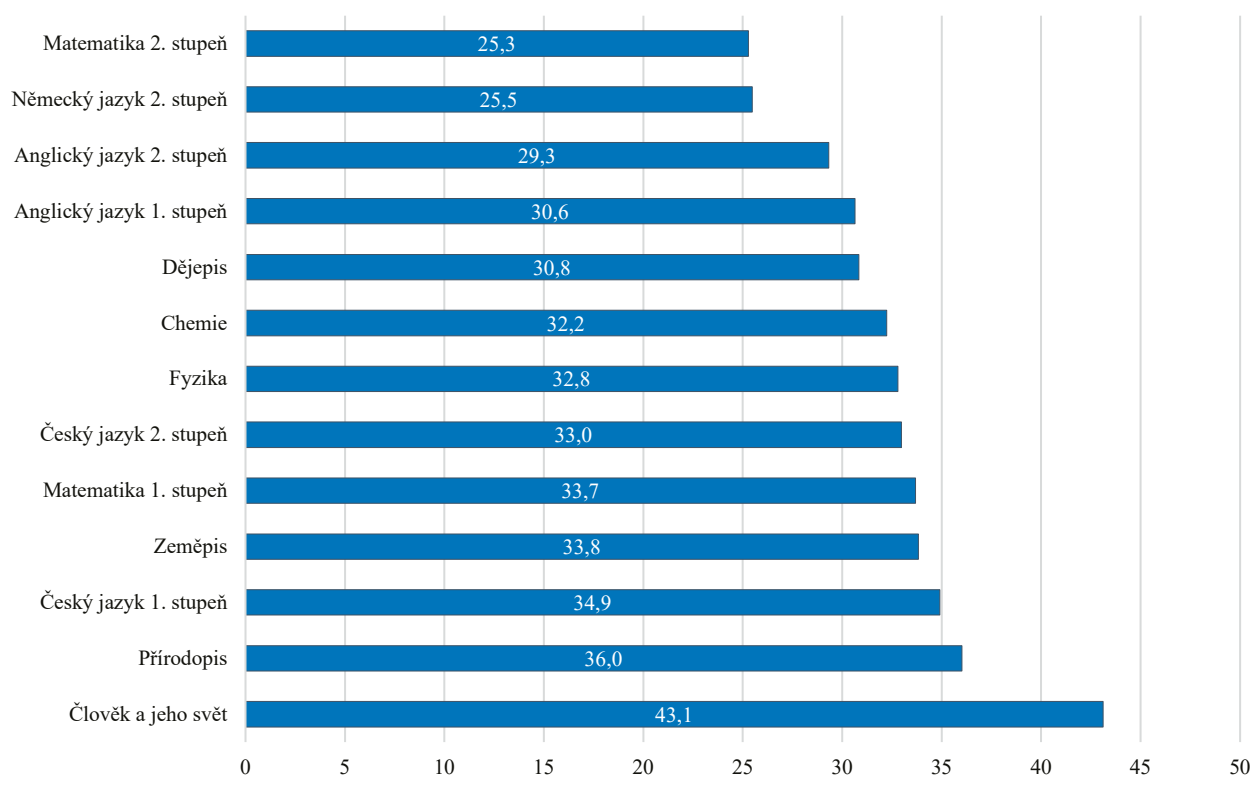
Co se týče organizace výuky, je pozitivní, že podíl hodin založených pouze na frontální nebo neúčelné organizaci vyučování byl ve školním roce 2022/2023 nižší než v předcházejícím školním roce (na druhém stupni došlo ke zlepšení o 4 p. b.). Ze srovnání tří školních roků lze vyvodit pozvolný klesající podíl vyučovacích hodin s touto organizací práce na obou stupních.

**GRAF 33 | Vývoj výskytu organizačních typů výuky na prvním i druhém stupni – podíl hospitací (v %)**

Kognitivní aktivizaci žáků, která představuje jeden z důležitých předpokladů pro učení, lze dokladovat např. v obsahově náročné komunikaci, dialogu i diskusi k danému tématu, během komentování řešení či výsledků, při interpretaci informací, dále též během aplikování, analyzování, porovnávání či třídění poznatků, ale i na základě

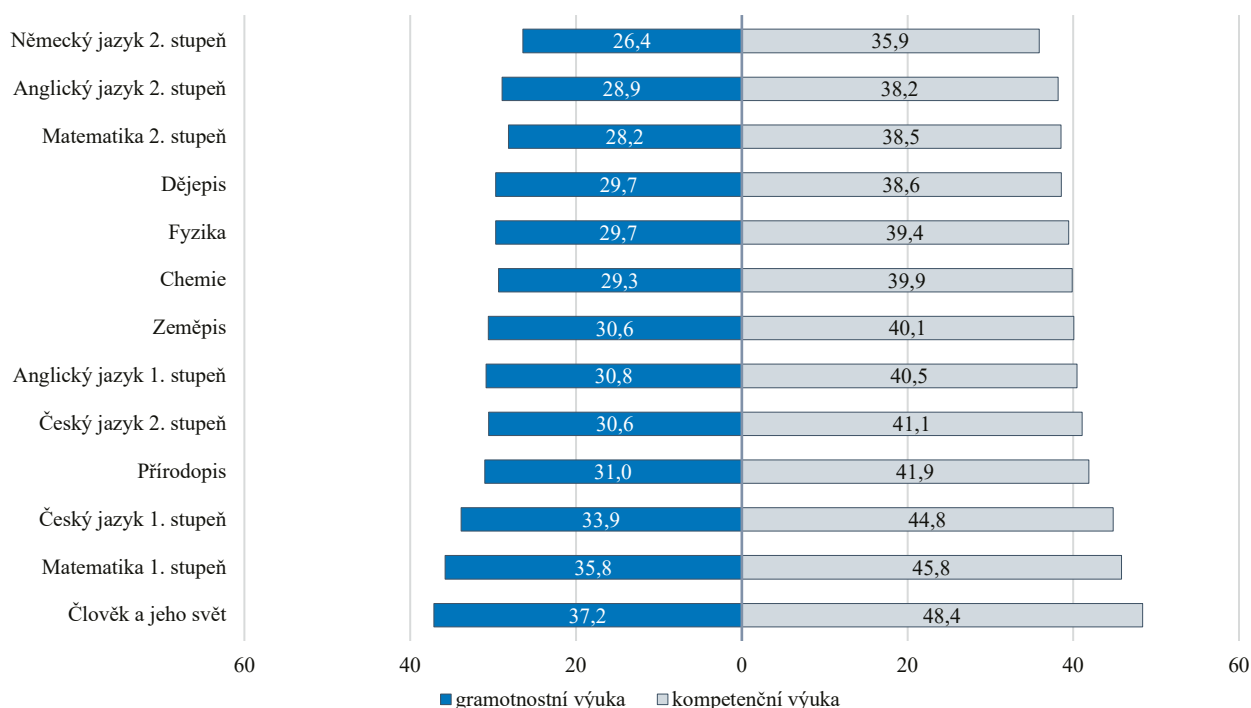
uvědomění si cíle učení, hodnocení jeho naplnění či v rozvíjení kreativity. Samostatné uvažování žáků i jejich práce s poznatky a informacemi byly v nejvyšší míře doloženy ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a v přírodopisu na druhém stupni. Naopak v nejnižší míře byly znaky zaregistrovány v hodinách cizích jazyků a matematiky. V rámci sledovaných předmětů na prvním stupni byl v matematice zaznamenán podíl těchto znaků o 9 p. b. nižší než ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Důvod pro nižší zastoupení znaků lze mimo jiné spatřovat v častějším používání metod založených na mnohonásobném procvičování a opakování, jež vedou k takovému osvojení učiva, které je nezbytné pro další rozvoj jak řečových dovedností, tak vyšších matematických operací.

**GRAF 34 | Výskyt znaků dokládajících kognitivní aktivizaci žáků ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)**

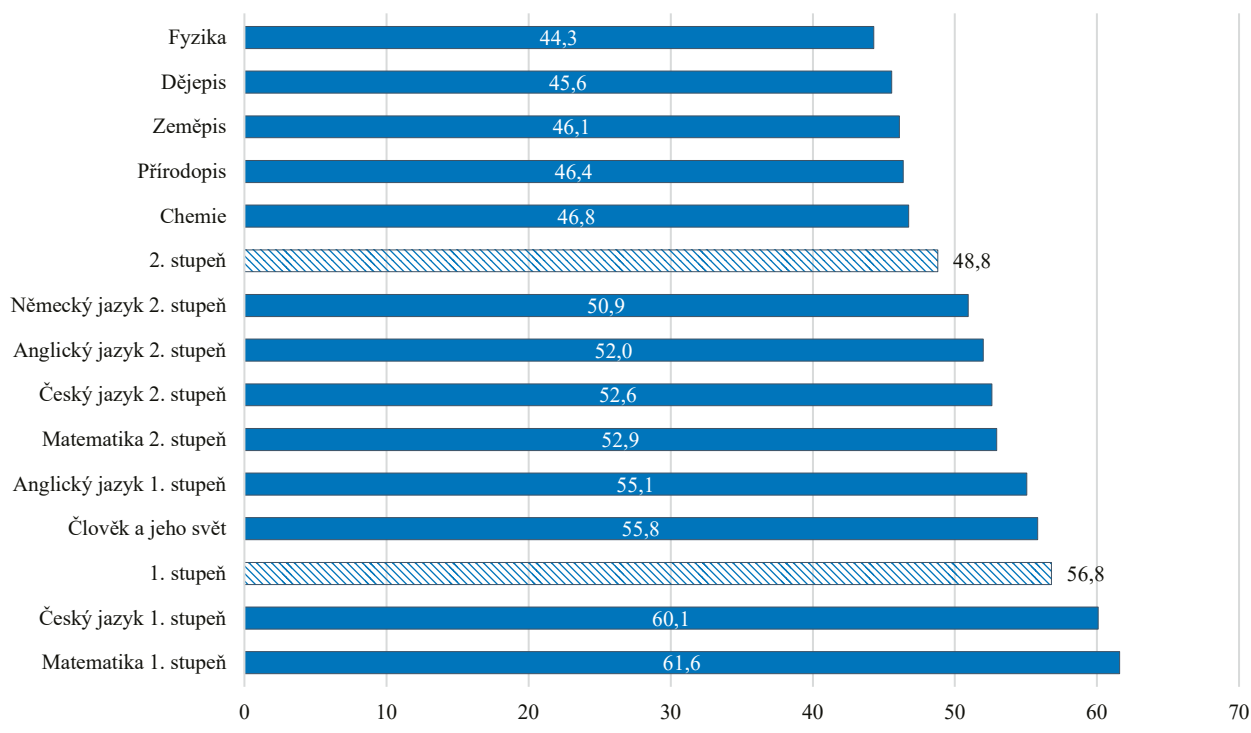


Při hospitacích jsou sledovány také znaky takové výuky, která v daném předmětu rozvíjí základní gramotnosti a klíčové kompetence. Jde zejména o znaky, které prokazují kvalitu komunikace (žákovský dialog na podporu učení, komentování různých způsobů řešení či interpretaci informací), přímo odkazují na rozvoj čtenářské, matematické, jazykové, informační a přírodovědné gramotnosti, stejně jako rozvoj kompetencí k učení, k řešení problémů či komunikativní kompetence. Jsou také sledovány situace utvářející mezipředmětové vztahy či sepětí učebních situací s reálným životem žáků. Všechny tyto jevy se ve vyšší míře vyskytovaly ve vzdělávací oblasti či předmětech prvního stupně, jmenovitě Člověk a jeho svět, matematika a český jazyk. Na druhém stupni se nejhojněji objevovaly ve výuce přírodopisu a českého jazyka, nejméně v německém a anglickém jazyce.



**GRAF 35 | Výskyt znaků dokládajících možný rozvoj gramotností a klíčových kompetencí ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)**

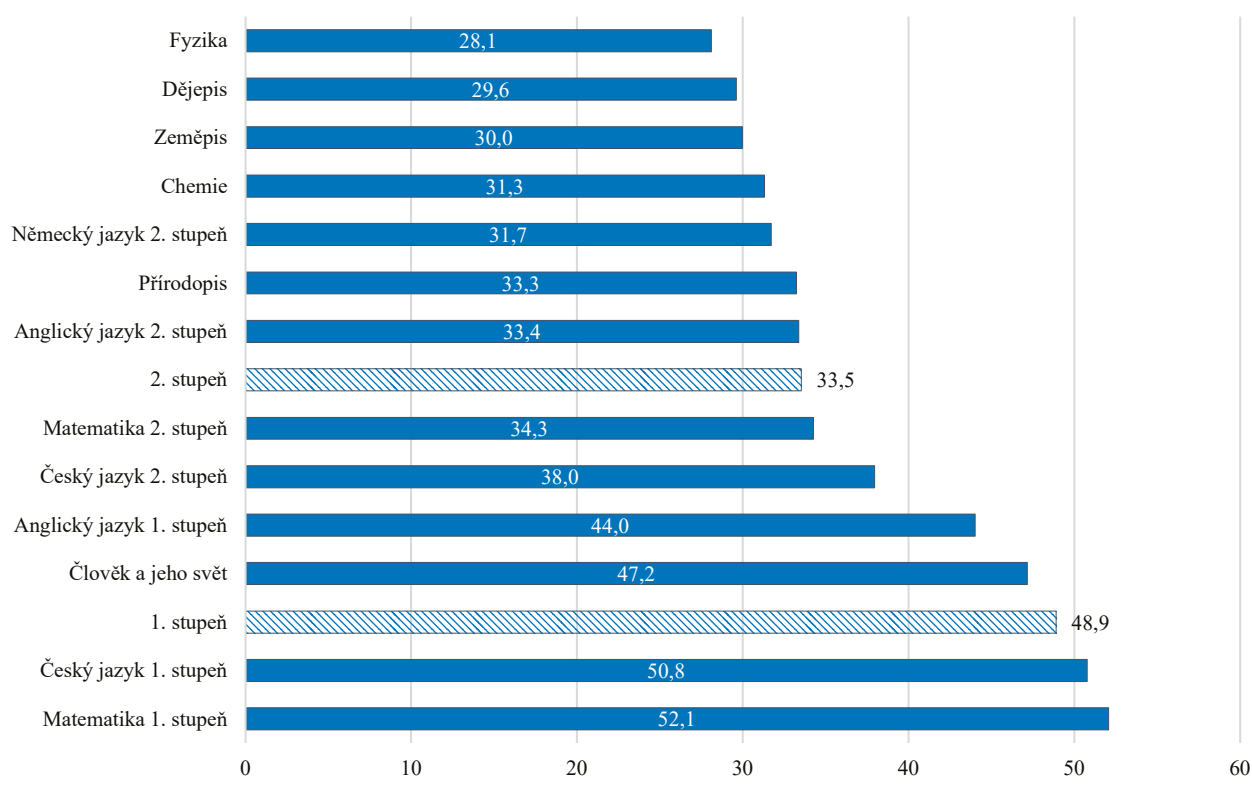
Kritérium 4.3 sleduje způsoby hodnocení a individualizaci výuky a spolu s organizací výuky významně ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Znaky, jež ilustrují hodnocení v průběhu výuky, tzn. poskytování zpětné vazby žákům využitelné k jejich dalšímu učení, získávání informací o zvládnutí probíraného obsahu ve třídě, doklady o individuálním pokroku všech žáků, ale i práce s portfolii žakovských prací, byly opět více zastoupeny na prvním stupni.

**GRAF 36 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu hodnocení žakovských výkonů učiteli ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)**

Žákům je poskytována individualizovaná zpětná vazba maximálně v polovině vyučovacích hodin, které stráví ve škole. Nejméně četné hodnocení je realizováno v předmětech druhého stupně vzdělávacích oblastí Člověk a příroda a Člověk a společnost, které se vyznačují rozsáhlým vzdělávacím obsahem. Nedostatečné poskytování hodnocení, které by vyjadřovalo konkrétní žákův pokrok a směřovalo by k naplňování jeho dalších učebních potřeb, negativně ovlivňuje dosahování vzdělávacích cílů všemi žáky.<sup>54</sup>

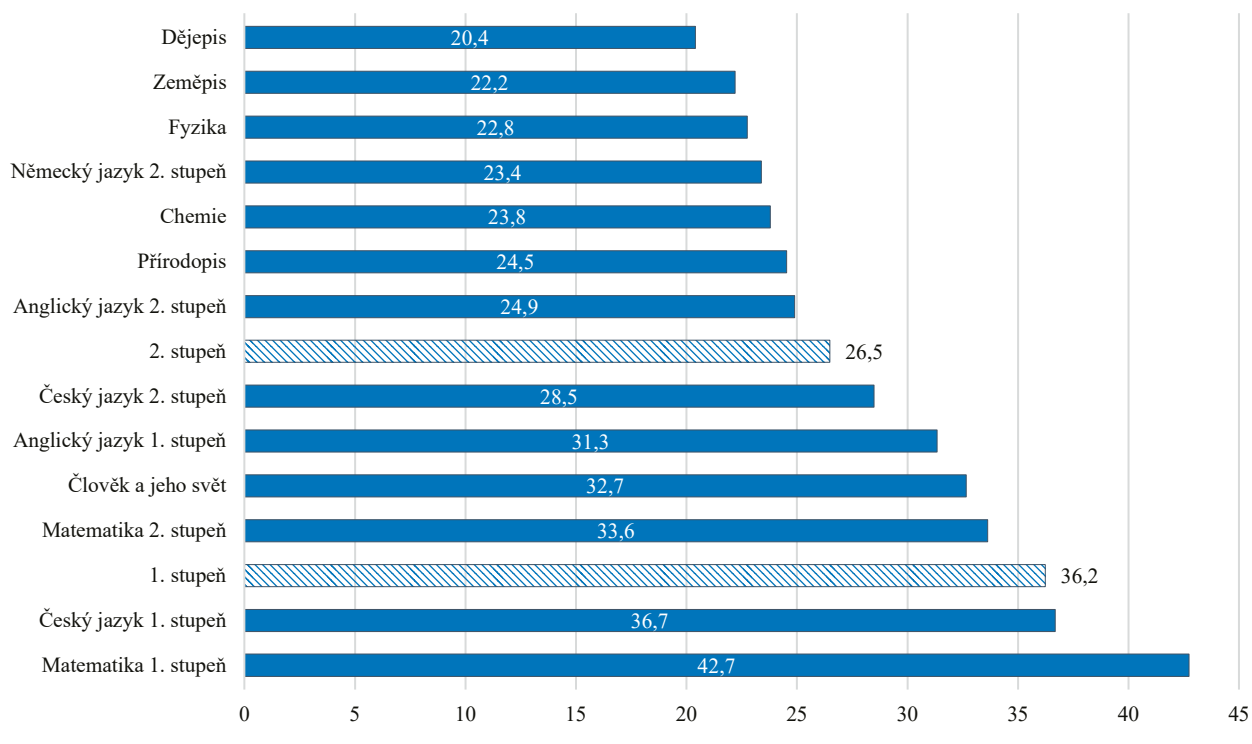
Hodnocení samotnými žáky je významným doplňkem k hodnocení poskytovanému učitelem. Jedná se o hodnocení vlastní práce či o vrstevnické hodnocení podle známých kritérií, eventuálně je sledováno hodnocení proběhlé hodiny s ohledem na vlastní učení žáků. Velmi zřetelný je rozdíl v četnosti žakovského hodnocení mezi prvním a druhým stupněm. Mezi stejnými předměty na obou stupních činí rozdíl více než 10 p. b. Vyšší výskyt byl v hodinách kvalifikovaných pedagogů (o 7 p. b. oproti nekvalifikovaným). Reflexe vlastního učení podmiňuje rozvoj kompetence k učení a je škoda, že nastavené způsoby práce a přístup k vlastnímu učení u žáků na prvním stupni nejsou dále rozvíjeny a prohlubovány na druhém stupni. Nedostatečné žakovské hodnocení může představovat jeden z důvodů neúčelného plánování výuky ve vztahu k výsledkům a potřebám žáků.

**GRAF 37 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu žakovského hodnocení ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)**

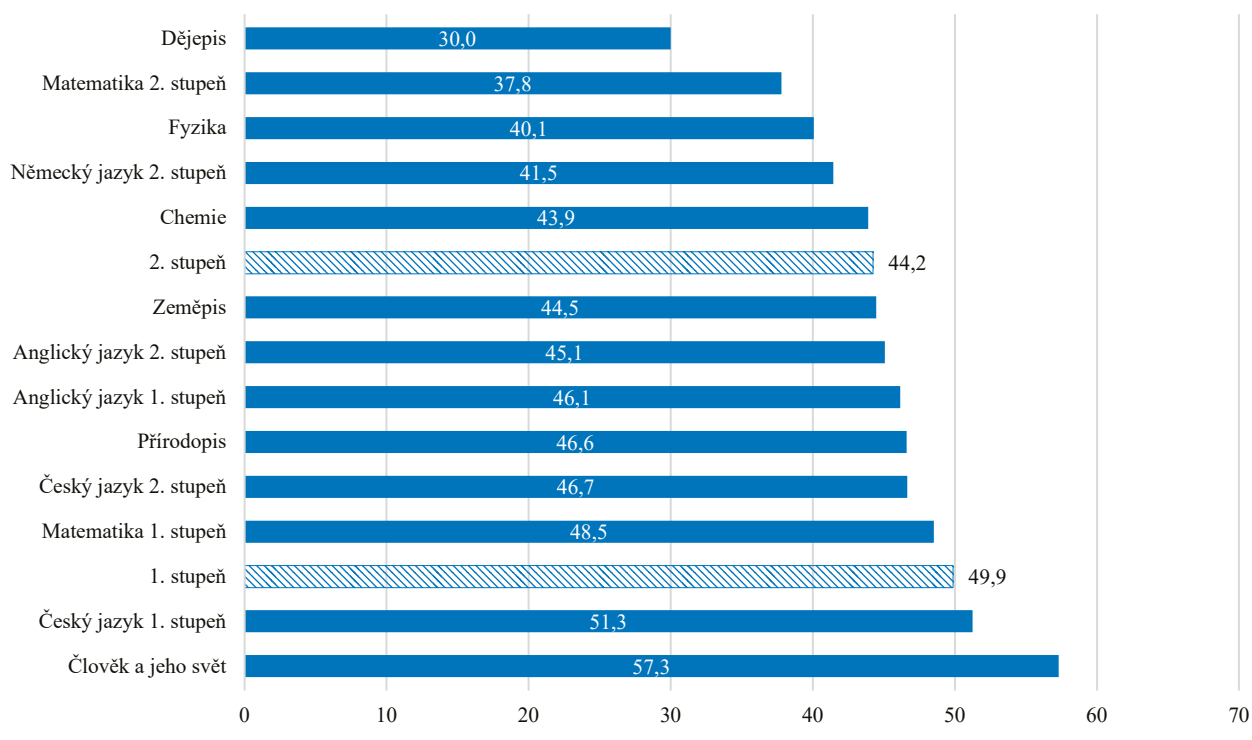


Kvalita individualizace je závislá na poskytování optimální podpory žákům, kteří ji potřebují, na adekvátně rozrůzněné práci se žáky celého spektra potřeb a nadání a rovněž na možnosti žakovského výběru z úloh různé kognitivní náročnosti. Individualizace výuky nepochybně souvisí s mírou a kvalitou poskytovaného průběžného hodnocení učitelem i žakovského hodnocení (viz podobnost grafů 37–39). V matematice na obou stupních byl zaznamenán nejvyšší podíl sledovaných znaků, naopak v dějepisu, zeměpisu a fyzice bylo zaregistrováno znaků nejméně. Dostupnost velkého množství úloh v matematice pravděpodobně přispívá k rozrůznění zadávané práce žákům. Naproti tomu rozsáhlý objem učiva a důraz na něj i menší množství úloh k procvičení zapříčiňují relativně nízkou mírou individualizace v předmětech vzdělávacích oblastí Člověk a příroda a Člověk a společnost.

<sup>54</sup> Reálně je zpětná vazba poskytována nepochybně v ještě menším podílu hodin; znak je zaznamenán v případě, že učitel poskytne zpětnou vazbu alespoň některým žákům, tj. ne všichni přítomní žáci dostanou informaci o svém pokroku v každé hodině, kdy je znak zvolen, navíc se lze důvodně domnívat, že v některých případech se poskytování zpětné vazby žákům vyskytuje jen z důvodu přítomnosti inspektora v hodině.

**GRAF 38** | Výskyt znaků dokládající individualizaci ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)

Kritérium 4.4 postihuje rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků. Vztahuje se k rozvoji postojů žáků a souvisí s podporou žákovské spolupráce a diskuse jako nástroje učení. Podmínkou rozvoje těchto kompetencí je navození příznivého vzdělávacího klimatu a dodržování pravidel respektujícího chování. Rozdíl v četnosti výskytu znaků na prvním a na druhém stupni je v této oblasti menší než u ostatních kritérií. Český jazyk nebo přírodopis na druhém stupni vykazovaly relativně vyšší četnost znaků prokazující rozvoj těchto kompetencí. Pozitivní vliv kvalifikovanosti pedagogů u této skupiny znaků (žákovská spolupráce a podněcování dialogu, který podporuje učení) je zřetelný, rozdíl činí více než 5 p. b. ve prospěch kvalifikovaných učitelů.

**GRAF 39** | Výskyt znaků dokládajících osobnostní a sociální rozvoj ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)

Meziroční srovnání ukazuje, že kvalita základního vzdělávání vykazuje setrvalou nebo mírně vzestupnou tendenci. Významný rozdíl v kvalitě výuky mezi prvním a druhým stupněm ovšem přetrvává. K oblastem s nejnižším podílem výskytu sledovaných znaků patří průběžné hodnocení individuálního žákovského pokroku a v návaznosti na to koncipování další výuky. Možné řešení lze spatřovat v zavádění pravidelné pedagogické diagnostiky po vzoru předškolního vzdělávání s cílem mapování pokroku žáků se zohledněním jejich individuality, výsledků či potřeb a v sofistikovanějším plánování navazující výuky. Další doporučení tkví v prohlubování řízené spolupráce mezi pedagogy prvního a druhého stupně v oblasti sdílení a využívání efektivních forem a metod výuky. V neposlední řadě se ukazuje jako stále žádoucí průběžná revize vzdělávacího obsahu předmětů druhého stupně Člověk a příroda a Člověk a společnost, která by přispěla k proměně plánování, přípravy i organizace výuky.

### 3.2.2 Vzdělávání ukrajinských žáků

Školní rok 2022/2023 přinesl některým školám náročné situace spočívající v nutnosti vyrovnat se s dlouhodobou integrací a vzděláváním většího počtu ukrajinských žáků. Česká školní inspekce dlouhodobě sleduje integraci a vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka v základních školách, tj. vzdělávání a integraci žáků s odlišným mateřským jazykem. **Komplexní** inspekční činnost byla v únoru a březnu 2023 **rozšířena** o tematickou inspekční činnost zaměřenou na zjišťování situace ve 47 školách, které mají třídy s převažujícími ukrajinskými žáky nebo třídy složené pouze z ukrajinských žáků. Celkový počet žáků azyllantů dosahoval k 31. 3. 2023 v základních školách 39 680, což představuje 3,9 % všech žáků. Výsledná zjištění, příklady dobré praxe, zkušenosti, přístupy a postupy škol usilujících o integraci a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, s ohledem na integraci a vzdělávání ukrajinských žáků, jsou obsahem tematické zprávy Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka<sup>55</sup>. Zpráva se zabývá výzvami, s nimiž se školy potýkají, nabízí informace a náměty pro další podpůrné intervence ze strany institucí vstupujících do řízení vzdělávací soustavy a do systému podpory škol. Základním školám jsou určena závěrečná doporučení k adaptaci žáků, organizaci výuky českého jazyka, zmírnění psychosociálních problémů ukrajinských žáků a odlišnostem ve výuce. Další doporučení k podpoře těchto škol směřují ke zřizovatelům a MŠMT.

Při zajištění vzdělávání ukrajinských žáků ředitelé škol nejčastěji řešili problémy spjaté s kapacitou prostorových i personálních podmínek školy. Největší potíže měli s kapacitou učeben pro umístění tříd (17 % škol). Více než 10 % škol pocíťovalo nedostatek učitelů některých předmětových specializací.

**TABULKA 22 | Prostorové a personální kapacity základních škol – podíl škol (v %)**

Registrujete v důsledku příchodu ukrajinských žáků aktuální problémy s kapacitou školy v následujících oblastech?	Podíl
Kapacity školy jsou dostačující	69,5
Problémy s kapacitou učeben pro umístění tříd	16,9
Problémy s kapacitami a probovaných učitelů	10,3
Problémy s kapacitou odborných učeben	7,8
Problémy s kapacitami dalších pracovníků – uveďte jakých	6,2
Problémy s nutnými změnami rozvrhu z kapacitních důvodů (např. snížení počtu dělených hodin)	5,2
Jiné problémy v oblasti kapacit	4,0

Ve většině navštívených škol probíhalo vzdělávání ukrajinských žáků společně ve třídách s ostatními žáky. Zhruba ve třetině škol realizovali alespoň část jejich vzdělávání v samostatných skupinách. Jednalo se obvykle o výuku českého jazyka jako druhého jazyka, necelých 7 % škol organizovalo i výuku dalších předmětů ukrajinských žáků v samostatných skupinách.

<sup>55</sup> [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/TZ\\_Integrace\\_vzdelavani\\_nedostatecna\\_znalost\\_jazyka/html5/index.html?pn=1](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/TZ_Integrace_vzdelavani_nedostatecna_znalost_jazyka/html5/index.html?pn=1)

**TABULKA 23 | Samostatné skupiny pro vzdělávání ukrajinských žáků – podíl škol (v %)**

Využili jste či využíváte v tomto školním roce pro vzdělávání ukrajinských žáků přístup založený na jejich vzdělávání v samostatných skupinách výhradně ukrajinských žáků?	Podíl
Vzdělávání ukrajinských dětí v samostatných skupinách výhradně ukrajinských dětí nevyužíváme.	57,1
Ano, výhradně pro výuku českého jazyka jako druhého jazyka.	30,2
Ano, v podobě časově omezené adaptační skupiny po příchodu ukrajinských žáků do školy.	7,9
Ano, a to nejen pro výuku českého jazyka jako druhého jazyka, ale i pro další předměty.	6,8
Ano, pokud nově zapsaní ukrajiniští žáci neměli/nemají dostatečné znalosti a dovednosti pro zařazení do běžné třídy.	0,9
Ano, z kapacitních důvodů jsme nemohli/nemůžeme nově zapsané ukrajinské žáky zařadit do běžné třídy.	0,0
Ano, v jiné podobě.	4,1

Pedagogové v téměř 70 % škol deklarovali, že cíleně monitorují psychosociální potíže ukrajinských žáků. Odhadovali, že se potíže dotýkaly menšiny ukrajinských žáků (pedagogové ze 42 % škol), nebo žádné problémy nepozorovali (43 %). Žáci podle těchto učitelů nejčastěji projevovali uzavřenost (67 %) nebo měli potíže s pozorností (41 %).

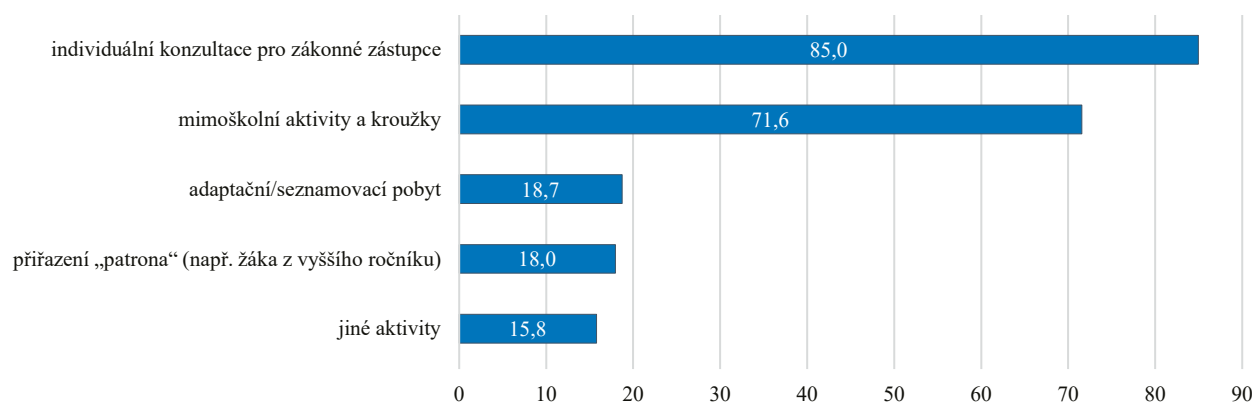
Učitelé z více než třetiny škol (36 %) uváděli, že zaregistrovali tlak na ukrajinské žáky z jejich domovských škol, aby pokračovali ve vzdělávání na Ukrajině distančním způsobem.

### 3.2.3 Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání

Téměř všechny hodnocené školy (97 %) považují adaptaci žáků na první ročník za rozhodující pro jejich další vzdělávání a věnují pozornost přechodu dětí z mateřské do základní školy. Pro děti a jejich rodiče ještě v době předškolního vzdělávání organizují aktivity, které vytváří podmínky pro následné bezproblémové začlenění žáků do prvního ročníku základní školy. Nejčastěji se jedná o návštěvy dětí z mateřské školy v základní škole (91 %) a aktivity pro jejich zákonné zástupce (81 %), které slouží k seznámení s chodem školy, např. den otevřených dveří, schůzky, besedy. Více než polovina škol (64 %) realizuje pro žáky školy a děti mateřské školy společné aktivity, např. kroužky, výlety, sportovní a kulturní akce. Pětina škol vytváří edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením školní docházky a čtvrtina škol nabízí těmto dětem vlastní program.

Plynulý přechod dětí předškolního věku do základního vzdělávání mohou školy podpořit zřízením přípravné třídy, do které jsou zařazovány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že tato forma vzdělávání vyrovná jejich vývoj. Přednostně jsou přitom přijímány děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Počet škol, které přípravné třídy zřizují, se v uplynulých letech postupně zvyšoval, v roce 2022/2023 tuto možnost využívala již jedna desetina základních škol. V přípravných třídách se vzdělávalo téměř 6 500 dětí, přičemž v největší míře byly zastoupeny děti šestileté a pětileté. Ve školním roce 2022/2023 tak bylo do přípravných tříd zařazeno 1,4 % z celkového počtu všech pětiletých a 4,0 % všech šestiletých dětí.

I po nástupu žáků do prvního ročníku většina škol (94 %) věnuje pozornost jejich začlenění do vzdělávání a nabízí další aktivity v rámci adaptace na školní prostředí. Nejčastěji se jedná o individuální konzultace pro zákonného zástupce (85 %) a mimoškolní aktivity a kroužky pro žáky (72 %). Necelá pětina škol (19 %) realizuje pro žáky prvního ročníku adaptační a seznamovací pobyty. Podíl škol, které využívají možnosti přiřazení „patrona“ (např. žáka z vyššího ročníku), je obdobný (18 %). Necelá šestina škol realizuje jiné aktivity, jakými jsou například adaptační programy ve škole, společné aktivity se žáky vyšších ročníků, školní výlety či nocování ve škole.

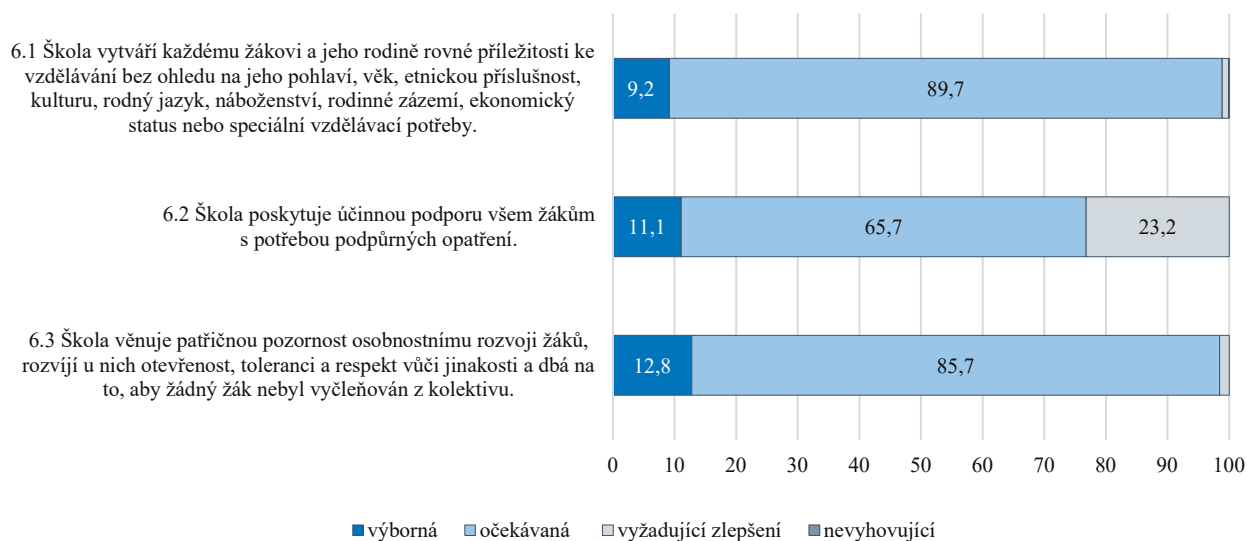
**GRAF 40 | Aktivitý nabízené žákům 1. ročníků v rámci adaptace na školní prostředí – podíl škol (v %)**

Převážná většina škol (92 %) pro své žáky zajišťuje logopedickou péči. Téměř čtyři pětiny škol (79 %) doporučují žáky s poruchou řeči k diagnostice a odborné péči mimo základní školu, 9 % škol zajišťuje logopedickou péči ve vlastních prostorách prostřednictvím externího pracovníka. Více než třetina škol (34 %) poskytuje tuto podporu prostřednictvím interního pracovníka školy, např. logopeda, logopedického asistenta nebo logopedického preventisty. Průměrně je ve školách poskytujících logopedickou péči 12 žáků, kteří ji využívají.

### 3.2.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Ve školním roce 2022/2023 v oblasti společného vzdělávání Česká školní inspekce hodnotila především úroveň podpory poskytované žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“), sledovala míru naplňování doporučení školských poradenských zařízení při vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření a zaměřila se na integraci a vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, se specifickým zřetelem k integraci a vzdělávání žáků z Ukrajiny. Na pozadí tohoto specifického zaměření bylo sledováno a hodnoceno také vzdělávání všech ostatních žáků s nedostatečnou znalostí českého jazyka, v návaznosti na úpravy systému jazykové přípravy cizinců vzdělávaných v českých školách.

Základním školám se při vytváření rovných příležitostí a podpory žáků při vzdělávání daří nejlépe naplňovat znaky Kvalitní školy v oblasti vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání a rozvíjení otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti. Účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření ale poskytovalo pouze 77 % škol; pozitivní je, že 11 % škol ji poskytovalo na výborné úrovni. Naproti tomu podíl škol vyžadujících zlepšení byl 23 %, což lze interpretovat jako poměrně významný potenciál pro zlepšení v oblasti pravidelného vyhodnocování naplňování podpůrných opatření.

**GRAF 41 | Podíl škol podle hodnocení v jednotlivých kritériích – oblast 6 (v %)**

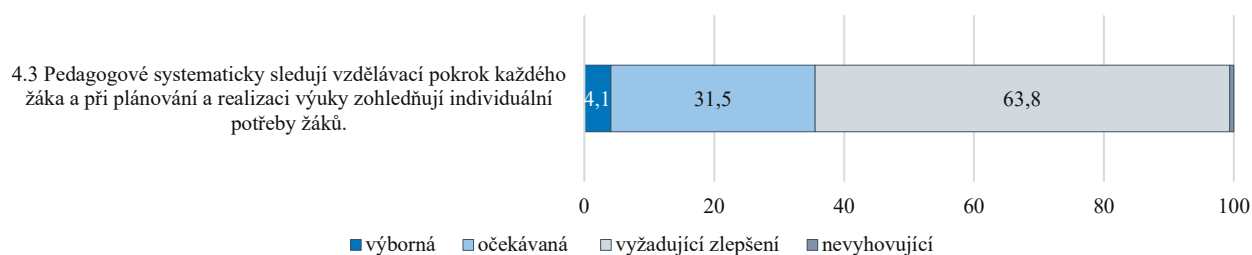
Z inspekčních zjištění dále vyplývá, že 90 % navštívených škol naplňuje doporučení v potřebném rozsahu a ve všech případech, 9 % škol však tato doporučení nenaplňuje. Pro 1,5 % škol nebylo žádné doporučení vydáno nebo škola žádné doporučení nerealizuje. Ačkoli se podíl žáků se SVP v posledních letech stále zvyšuje (v roce 2020/2021 bylo diagnostikováno již téměř 12 % žáků z celkového počtu žáků základních škol), míra naplňování doporučení školských poradenských zařízení při vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření se v posledních letech téměř nemění.

K nejčastěji uplatňovaným podpůrným opatřením při vzdělávání žáků se SVP patří využití asistenta pedagoga, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a podpora žáka vzděláváním podle individuálního vzdělávacího plánu. Pouze v malé míře bylo zaznamenáno účelné využití kompenzačních a speciálních učebních pomůcek a speciálních učebnic. Pro další podporu žáků školy nejčastěji využily doučování, možnost konzultovat s učiteli po vyučování a možnost vypracování domácích úkolů ve škole.

Shodně s předchozími roky se školám stále nedaří dostatečně identifikovat všechny nadané a mimořádně nadané žáky, což vyplývá z nízkého počtu žáků, které školy evidují. ČŠI na tuto skutečnost upozorňuje opakovaně a dlouhodobě, přesto se na oblast rozvoje nadání a talentu žáků neklade potřebný důraz, což je patrné i v samotné výuce. Ačkoli mají prakticky všechny školy rozvoj nadání žáků nějakým způsobem ukotven v ŠVP, jen zřídka se popisovaná podpora ve výuce systematicky aplikuje a následně vyhodnocuje. Školy sice tradičně pořádají soutěže a olympiády, kde nadaní a mimořádně nadaní žáci mohou uplatnit své schopnosti a dovednosti, ale ve většině případů se nejedná až tak o systematický rozvoj nadání, jako spíše o jeho identifikaci, a to pouze u té skupiny nadaných žáků, která má o účast na podobných akcích zájem.

Opakovaně se ukazuje, že míra individualizace a diferenciací vzdělávání je v hospitovaných hodinách velice nízká. Pedagogové při plánování a realizaci výuky zohledňovali individuální potřeby žáků pouze ve 36 % výuky, většinou žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů. Tento stav nekorresponduje se skutečností, že pouze 2 % navštívených škol nevzdělávají žáky se SVP. Diferencovaný přístup a individualizace vzdělávání byly obdobně jako v posledních třech letech v hospitovaných hodinách uplatněny častěji na prvním stupni. Na tento stav může mít vliv mj. i to, že pouze 25 % škol věnuje oblasti vzdělávání žáků se SVP větší pozornost v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, přičemž navíc ne všichni dokážou získané informace využít i v praxi.

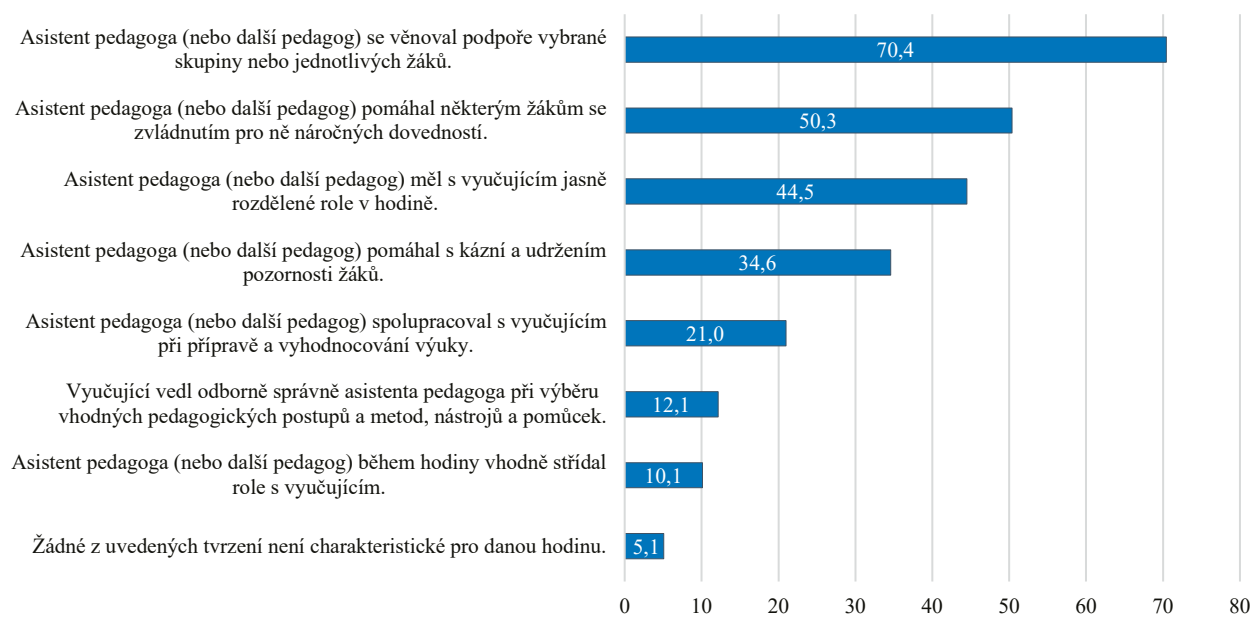


**GRAF 42 | Podíl škol podle hodnocení v kritériu 4.3 (v %)**

3

Pro zlepšení v této oblasti je třeba důsledně vést učitele k aktivní práci s žáky s rozličnými vzdělávacími potřebami, vyžadovat diferencovanou výuku vzhledem k potřebám a dosaženým schopnostem každého žáka tak, aby podporovala jeho potenciál, podporovat růst kompetencí učitelů v oblasti individualizace a diferenciacie výuky a zvýšit účinnost kontroly v této oblasti.

ČŠI v rámci hodnocení výuky sleduje také spolupráci asistentů pedagoga s vyučujícími, a to jak účinnost poskytované podpory žákům se SVP, tak také přínosnost pro ostatní žáky třídy. Asistenti pedagoga spolupracovali s učiteli nejčastěji v průběhu výuky, a to formou pomoci žákům se zápisy a pomůckami, udržováním pozornosti žáků, podporou při vypracování úkolů či při sebeobslužných činnostech (stravování, oblékání aj.). Nejméně častá je tradičně spolupráce asistentů pedagoga při vyhodnocování vzdělávání žáků.

**GRAF 43 | Spolupráce asistentů pedagoga s učitelem – podíl hospitací (v %)**

Jako velmi přínosné pro žáka či žáky vnímá činnosti asistenta 42 % pedagogů, dalších 31 % pedagogů pak činnost asistenta označilo za přínosnou. Velkou podporu poskytovali asistenti pedagoga žákům cizincům (48 %) či žákům s nedostatečnou podporou vzdělávání v rodinném prostředí (39 %). Při poskytování podpory žákům se SVP učitelé i asistenti pedagoga postupují v souladu s kompetencemi plynoucími z jejich pracovní pozice, ačkoli koordinace těchto činností není vždy optimální. V souvislosti se zastupováním chybějících učitelů dochází v některých případech k překračování kompetencí asistentů pedagoga. Toto suplování uvádí jako poměrně časté či pravidelné více než 10 % asistentů pedagoga.

S důrazem na zvyšování dostupnosti a kvality vzdělávání pro všechny žáky hrají klíčovou roli odborní pracovníci školního poradenského pracoviště a zavedení institucionalizace podpůrných pozic školní psycholog a školní

speciální pedagog.<sup>56</sup> V rámci institucionalizace nastavuje MŠMT parametry poskytování pozic školního psychologa a školního speciálního pedagoga se zohledněním velikosti škol, příp. podílu žáků se SVP v nich.<sup>57</sup>

Do institucionalizace podpůrných pedagogických pozic školního psychologa a školního speciálního pedagoga je zapojeno 880 škol (23 % z celkového počtu 3 898 běžných základních škol). Školního psychologa či školního speciálního pedagoga přímo zaměstnává 70 % základních škol zapojených do institucionalizace, zbývajících 30 % škol využívá sdílených pozic. Jako hlavní důvody, proč se školy do institucionalizace nezapojily, figurují nedostatek informací či neobdržení žádné nabídky k zapojení se, neschopnost škol hradit podpůrné pedagogické pozice z vlastních zdrojů či malá velikost školy v kombinaci s nízkým úvazkem.

Bez ohledu na proces institucionalizace podpůrných pozic má pozici školního psychologa i školního speciálního pedagoga současně obsazeno 608 škol (necelých 16 %), pouze pozici školního speciálního pedagoga 1 108 škol (28 %) a pouze pozici školního psychologa 348 škol (9 %). Mezi důvody, proč nemají školy pozici školního psychologa či speciálního pedagoga obsazeno, jednoznačně dominuje nedostatek školních psychologů, případně jejich nezáměr o nízký úvazek. V některých případech školy volí mezi školním psychologem a speciálním pedagogem s ohledem na omezené finanční prostředky a často dávají přednost speciálnímu pedagogovi.

Přínos institucionalizace spatřují ředitelé škol především ve snazší dostupnosti služeb pro potřebné žáky, možnosti využívat služeb těchto podpůrných pozic širším spektrem žáků, posílení podpory žáků vedoucí ke zlepšení výsledků vzdělávání, možnosti okamžité orientační speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky a nastavení podpůrných opatření I. stupně či poskytování intervencí, resp. metodického vedení jejich realizace.

### 3.2.5 Prevence rizikového chování žáků

Nezbytnou podmínkou pro kvalitní vzdělávání je bezpečné, vstřícné a podnětné prostředí, ve kterém spolu všichni aktéři (žáci, učitelé a zákonní zástupci žáků) otevřeně komunikují a tato komunikace probíhá podle jednoznačně stanovených pravidel, na jejichž tvorbě se všichni podílejí. Pro vytváření takového prostředí školy realizují preventivní strategie vedoucí k zajištění příjemného školního klimatu, k nastolení atmosféry vzájemné důvěry a spolupráce a v případě potřeby k efektivnímu řešení rizikového chování žáků. Ve školách hodnocených v roce 2022/2023 téměř čtyři pětiny žáků vnímají prostředí jako bezpečné a respektující jak ze strany spolužáků, tak pedagogů.

Funkce školního metodika prevence je ustanovena v 97 % hodnocených škol. Oproti předchozímu školnímu roku se snížil podíl škol, ve kterých působí na pozici metodika ředitel (ve školním roce 2022/2023 se kumulace těchto funkcí objevuje pouze v jedné desetině škol). Zároveň pokračuje trend snižování počtu škol (z 20 % v roce 2021/2022 na stávajících 17 %), ve kterých školní metodici prevence vykonávají zároveň funkci výchovného poradce. Kumulování funkcí může být rizikem pro zajištění kvalitní podpory žákům ze strany metodiků prevence a výchovných poradců a ohrožením kvality řízení školy ze strany ředitelů. V případě vzniklých problémů zajišťují školní metodici prevence, výchovní poradci, školní psychologové i další odborní pracovníci metodickou podporu pedagogům i žákům. Krizové intervence výchovných poradců nebo školních psychologů u konkrétních žáků a pedagogů, případně práce s celými třídními kolektivy, vedou k posilování zdravých vztahů ve třídách. Školy také organizují aktivity, které vedou k rozvoji sociálních a osobnostních kompetencí žáků.

Pro nastavení jednotných postupů při řešení rizikového chování žáků využívají školy vlastní strategické dokumenty, které obsahují specifikaci konkrétních způsobů řešení jednotlivých jevů. Tyto dokumenty více než polovina škol na základě identifikace vlastních potřeb pravidelně aktualizuje.

Téměř u všech sledovaných forem rizikového chování zaznamenaly školy nárůst jeho výskytu (data za uzavřený školní rok 2021/2022). Záškoláctví řešila více než polovina škol. Skokový nárůst výskytu je zaznamenán u kouření a užívání návykových látek, dalšími formami rizikového chování, které školy identifikovaly, jsou dlouhodobě záškoláctví, šikana, verbální agrese vůči učitelům, poškozování majetku, kyberšikana, vandalismus a agrese, násilí a ublížení na zdraví. Podrobnější analýzu výskytu a řešení rizikového chování žáků základních a středních škol zejména v oblasti šikany vydala ČŠI v březnu 2023 ([Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních](#)

<sup>56</sup> <https://opjak.cz/wp-content/uploads/2022/06/Metodicky-material-k-institucionalizaci-po.-ped.pdf>;  
<https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/06/Institucionalizace-podpurnych-ped.-pozic-2.-6.-2022.pdf>

<sup>57</sup> Při alespoň 180 žácích má škola nárok na školního psychologa a školního speciálního pedagoga jako zaměstnance školy, při 20–189 žácích na tytéž pozice může využít sdílené zaměstnance pedagogicko-psychologické poradny.

škol<sup>58</sup>). Vyšší podíl škol, které identifikují u svých žáků rizikové chování, nemusí nutně znamenat nárůst počtu případů těchto jevů, ale větší schopnost škol tyto jevy identifikovat a řešit. Aktivní přístup k řešení rizikového chování žáků společně s realizací preventivních aktivit napomáhá budování bezpečného prostředí ve škole.

**TABULKA 24 | Výskyt rizikového chování v ZŠ – podíl škol (v %)<sup>59</sup>**

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2017/2018	2018/2019	2020/2021	2021/2022
Záškoláctví	43,8	51,4	42,1	50,4
Šikana	37,9	41,4	28,4	44,3
Kouření	26,8	31,8	26,4	41,1
Poškození majetku, vandalismus	32,4	31,8	27,2	39,1
Verbální agrese vůči učitelům	33,3	35,2	25,3	37,4
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	30,7	39,1	20,7	35,8
Kyberšikana	29,9	32,9	28,6	33,8
Krádeže	23,5	26,1	10,2	23,3
Užívání návykových látek	9,2	14	8,1	22,8
Fyzická agrese vůči učitelům	4,4	5,7	2,7	6,7
Jiné	19,7	11,9	7,7	17,1

Průměrná absence žáků byla ve školním roce 2021/2022 vysoká a činila 126 hodin na žáka, což pro ilustraci představuje v případě žáků prvního stupně 5 až 6 týdnů, v případě druhého stupně více než 4 týdny nepřítomnosti ve vyuče. Z celkového počtu absencí činila neomluvená absence v průměru 1 hodinu na žáka. Z četnosti jednotlivých druhů opatření přijímaných školami ke snížení celkové vysoké absence a neomluvené absence vyplývá, že ředitelé škol, shodně jako v předchozích letech, považují za nejúčinnější opatření spolupráci s výchovným poradcem a metodikem prevence, s rodiči žáků (včetně smluv), odborem sociálně-právní ochrany dětí a školskými poradenskými zařízeními. Necelá třetina škol při řešení vysoké absence žáků spolupracuje i s ošetřujícími lékaři žáků. Podíl škol, které tato opatření k řešení vysokých a neomluvených absencí nepřijímají, se pohybuje v řádu jednotek. Jen zhruba čtvrtina škol uvádí, že nemá s vysokou nebo neomluvenou absencí problém.

## 3.3 Výsledky základního vzdělávání

### 3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Hlavními cíli kvalitního vzdělávání jsou znalosti a kompetence, které žákům zajistí úspěšnost v dalším vzdělávání a přispějí ke zvýšení úrovně jejich života, přičemž odpovídají nárokům realizovaných vzdělávacích programů. Úkolem škol je motivovat žáky k dosahování těchto výsledků, systematicky zjišťovat jejich aktuální stav a v návaznosti na to přijímat opatření k dalšímu zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, a to v celém spektru žáků.

Školní rok 2022/2023 byl po třech letech první, který nenarušila žádná protiepidemická opatření, ale byl druhý v řadě, jenž do škol přivedl z důvodů ruské agrese na Ukrajině vyšší procento žáků s OMJ, což kladlo na učitele vyšší nároky ve všech aspektech jejich práce, včetně oblasti hodnocení výsledků vzdělávání.

Hodnocení žáků se uskutečňovalo převážně formou klasifikace. Slovní hodnocení dominovalo v alternativních školách, častější bylo stejně jako v předešlých letech na prvním stupni, kde se objevuje hlavně v nejnižších ročnících. Jeho kvalitní formulování je sice časově náročné, jeho komunikační přínos může být cenný pro další vzdělávací dráhu žáka. Slovní vyjádření bylo využíváno i pro hodnocení žáků se SVP, v části škol také pro hodnocení žáků s OMJ.

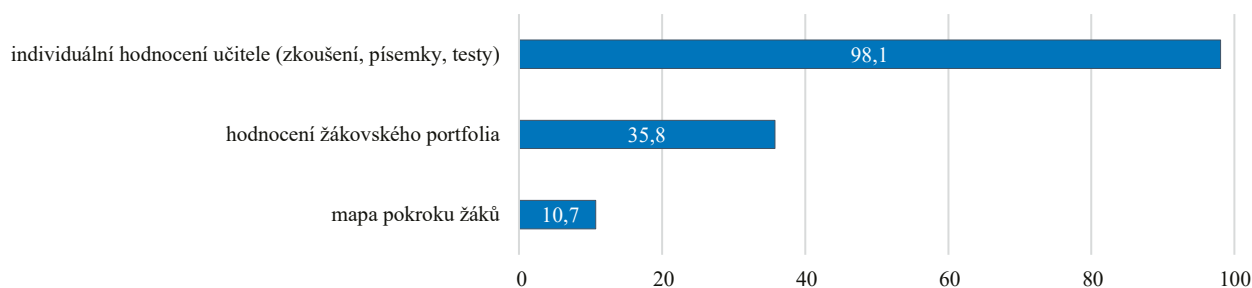
V jedné třetině škol bylo monitorování posunu ve znalostech žáků, vyhodnocování jejich úspěšnosti a přijímání vhodných opatření hodnoceno jako vyžadující zlepšení. Například zjišťování úrovně výsledků vzdělávání v jednotlivých předmětech je nejčastěji prováděno formou zkoušení, prověrek či testů, které však nejsou mnohdy

<sup>58</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za>

<sup>59</sup> Údaje o rizikovém chování žáků jsou zjišťovány v navštívených školách vždy souhrnně za uzavřený předcházející školní rok. Zachycen je výskyt rizikového chování, které bylo řešeno na úrovni školy.

systematicky vyhodnocovány z hlediska učebního pokroku žáků a následně využívány k individualizaci vzdělávání. Spíše jsou brány jako izolované klasifikované informace o aktuálním stavu znalostí žáků, které posléze generují známky na vysvědčení. Stále v malé míře školy k posuzování kvality vzdělávacích výsledků využívají žákovská portfolia, která dovolují pohled na vzdělávání žáků v čase a souvislostech. Prohlídka vložených prací umožňuje podrobnou analýzu individuálního vzdělávacího pokroku a podle zjištěných potřeb žáků zacílení navazující podpory. Stejně jako v předešlých letech bylo i letos učitelů hodnotících na základě žákovských portfolií významně více na prvním stupni, ve vyšších ročnících se jich objevilo jen 5 %. Ještě menší část pedagogů využívá k danému účelu mapy učebního pokroku žáků (častěji v inovativních a alternativních školách<sup>60</sup>).

**GRAF 44 | Nástroje pro hodnocení učebního pokroku žáků – podíl škol (v %)**



Na základě vyhodnocení úrovně výsledků vzdělávání uplatňuje naprostá většina škol (více než 98 %) alespoň jedno opatření ke snížení školní neúspěšnosti. Mezi nejčastější patřila individuální práce učitele s žáky v hodinách, včetně uplatnění podpůrných postupů (např. oznámení testu, zkoušení), které bývají velmi účinnými stimuly pro hůře prospívající žáky. K dalším využívaným způsobům podpory se řadí i diferencovaná práce ve výuce, umožňující přizpůsobit náročnost úloh i tempo práce možnostem a potřebám žáků. Významným prostředkem pomoci je rovněž doučování, které bylo v posledních dvou letech výrazně podporováno MŠMT, a to prostřednictvím Národního plánu doučování ke zmírnění negativních dopadů pandemie covidu-19 ve výuce a Národního plánu obnovy k vyrovnání vzdělávacích ztrát žáků. Mnohdy je také v oblasti opatření zmiňována zvýšená spolupráce učitelů se zákonnými zástupci; přesouvání pomoci ze školy na rodinu není ale vždy úplně vhodné, zejména u žáků z méně podnětného socioekonomického prostředí jsou takové postupy zcela neúčinné. Doma jim nemá kdo poradit, zadaným úkolům nerozumí, ty pak zůstávají nevypracované a jsou důvodem navršujících se neúspěchů žáků.

**TABULKA 25 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti – podíl škol (v %)**

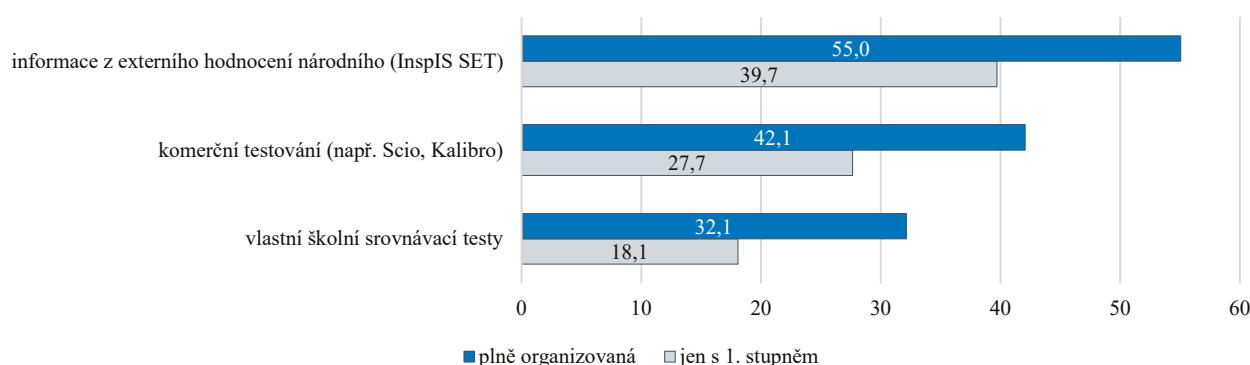
Jaká opatření přijímáte pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky?	Podíl
Individuální práce v hodinách	93,7
Podpůrná opatření ve výuce (např. oznámení testu, zkoušení, povolení určitých pomůcek)	88,9
Diferencovaná práce v hodinách	60,5
Zvýšená spolupráce se zákonnými zástupci	60,3
Spolupráce se školním poradenským pracovištěm (výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog)	58,3
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC), diagnostika	54,1
Individuální doučování	48,3
Konzultace	47,0
Skupinové doučování	42,5
Koncepce domácí přípravy	20,8

Ověřování souladu dosažených výsledků s požadovanými výstupy realizovaných vzdělávacích programů se věnovala většina škol (87 % hodnoceno úrovní *očekávaná a výborná*), což ukazuje jejich zájem o poskytování kvalitního vzdělávání. V průměru více než čtvrtina škol připravovala vlastní školní srovnávací testy, o něco četnější bylo využití komerčního testování (např. Scio, Kalibro) a přibližně 50 % škol získalo informace o úrovni výsledků žáků

<sup>60</sup> **Inovativní škola** je založena na tradičním pedagogickém přístupu, přičemž pro stále zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání využívá nová řešení a postupy. **Alternativní škola** je založena na jiném než tradičním pedagogickém přístupu (škola waldorfská, montessoriovská, daltonská atd.).

z národního externího hodnocení Českou školní inspekcí (častěji v plně organizovaných školách). Důležitá však je následná práce s výsledky těchto testů, zvláště analyzování segmentů úloh s nižší úspěšností, aby mohla být přijata náležitá opatření z hlediska podmínek a průběhu výuky.

**GRAF 45 | Nástroje pro ověřování naplnění cílů ŠVP/RVP – podíl škol (v %)**



Více než polovina škol ve školním roce 2022/2023 zjišťovala a obdržela zpětnou vazbu k úrovni vzdělávání od svých absolventů. Zpravidla se tak stalo při rozhovoru v rámci návštěvy absolventů ve své bývalé škole, informace jsou také získávány přímo ze škol, kam žáci přešli – taková spolupráce má potenciál zlepšovat efektivně kvalitu výuky.

Účast na olympiádách, předmětových soutěžích a přehlídkách nebyla prvně po covidové pauze omezena. Soutěžní či nesoutěžní akce především v oblasti sportu a umění, ale i v jiných disciplínách, které zvyšují zájem žáků o dané oblasti a napomáhají rozvoji klíčových kompetencí a funkčních gramotností, pořádala ve školním roce 2022/2023 necelá polovina hodnocených škol.

V průběhu školního roku bylo Českou školní inspekcí zjištěno ve 2,3 % škol porušení v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání. Ta se týkala zejména nesouladu hodnocení s danými předpisy či nastavenými pravidly, případně nedostatků plynoucích z konání komisionálního přezkoušení či opravných zkoušek.

### 3.3.2 Výběrové zjišťování výsledků vzdělávání

Ve školním roce 2022/2023 ověřovala Česká školní inspekce na výběrovém souboru žáků 5. ročníku základních škol a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií dosažené výsledky vzdělávání ve čtenářské gramotnosti (5. i 9. ročník) a v dalších vybraných vzdělávacích oborech (9. ročník). Cílem realizovaného šetření bylo poskytnout aktérům vzdělávání (žáci a jejich zákonní zástupci, učitelé, ředitelé škol a systémová úroveň) objektivizovanou a relevantní informaci jednak o výsledcích vzdělávání žáků, jednak o vybraných faktorech, které s kvalitou vzdělávání souvisí (prostřednictvím dotazníků žáků a učitelů). Přehled základních souhrnných zjištění přináší následující tabulka (podrobné komentované výsledky a analýzy jsou obsahem samostatných tematických zpráv).<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Pro zařazení žáků do kategorií úrovně výsledků žáků byla využita metodika podle Dvořák, J. (2012). On practical issues of measurement decision theory. In *CSEDU 2012 – Proceedings of the 4th International Conference on Computer Supported Education*. Porto: SciTePress, 94–99.

**Kategorie 1 – nejvyšší úroveň:** žáci s nejlepšími výsledky, schopni řešit i nejvíce komplikované testové položky;

**Kategorie 2 – vyšší úroveň:** žáci prokázali zvládnutí ověřovaných témat na vyšší úrovni, a to včetně schopnosti řešit náročnější úlohy;

**Kategorie 3 – minimální úroveň:** žáci prokázali zvládnutí ověřovaných témat na úrovni nezbytného minima; dosažení alespoň této úrovně v případě dalšího cizího jazyka znamená dosažení úrovně A1 dle SERRJ v testovaných dovednostech;

**Kategorie 4 – nedostačující úroveň:** neprokázali ve svých odpovědích ani minimální úroveň zvládnutí ověřovaných témat, když chybně řešili i nejjednodušší testové položky.

**TABULKA 26 | Základní charakteristiky realizovaných šetření výsledků vzdělávání ve školním roce 2022/2023**

Hodnocená oblast a ročník	Počet účastníků se žáků	Kategorie dosažených výsledků žáků			
		1 – nejvyšší úroveň	2 – vyšší úroveň	3 – minimální úroveň	4 – nedostačující úroveň
Čtenářská gramotnost – 5. ročník	41 070	16 %	29 %	32 %	23 %
Čtenářská gramotnost – 9. ročník	21 821	22 %	33 %	30 %	16 %
Další cizí jazyk (DCJ) – 9. ročník <sup>62</sup>					
(a) anglický jazyk jako DCJ	4 633	8 %	48 %	27 %	17 %
(b) německý jazyk jako DCJ	10 192	15 %	28 %	33 %	24 %
(c) francouzský jazyk jako DCJ	629	15 %	40 %	29 %	17 %
(d) španělský jazyk jako DCJ	993	9 %	39 %	36 %	16 %
Dějepis – 9. ročník	6 566	14 %	28 %	34 %	23 %
Fyzika – 9. ročník	7 076	13 %	33 %	32 %	22 %
Chemie – 9. ročník	7 481	10 %	26 %	35 %	29 %
Přírodopis – 9. ročník	6 945	20 %	26 %	31 %	24 %
Výchova ke zdraví – 9. ročník	6 315	19 %	36 %	32 %	13 %
Zeměpis – 9. ročník	6 295	17 %	33 %	32 %	18 %

Z přehledu je patrný poměrně značný podíl žáků v nejnižší úrovni odpovídající nenaplnění ani minimální úrovni vztažené k výstupům RVP ZV. Ačkoli je obecně výuka na prvním stupni hodnocena lépe než na druhém stupni, pozorovaná úroveň čtenářské gramotnosti (alespoň v části postižené v použitém testu) tomu neodpovídá; kontextová dotazníková data nicméně indikují lepší vztah žáků prvního stupně ke čtení a vyšší zastoupení aktivit rozvíjejících čtenářskou gramotnost ve výuce na prvním stupni. V případě chemie se podíl žáků pod hranicí minimálních požadavků blíží jedné třetině, žáci současně její výuku (ovšem podobně jako u dalších předmětů) hodnotí jako nepřiliš zajímavou. Obecně jsou výsledky žáků 5. i 9. ročníku silně spojeny s úrovní socioekonomického statusu, což představuje pro školy jasné výzvy, neboť právě školy mohou negativní vliv rodinného zázemí socioekonomicky slabších žáků kompenzovat.

Česká školní inspekce dále realizovala ve školním roce 2022/2023 šetření zaměřené na hodnocení tělesné zdatnosti žáků 3. a 7. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Šetření se vedle měření tělesné zdatnosti žáků věnovalo také posouzení podmínek a průběhu realizace tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit žáků. Výsledky testování ukázaly zhoršení tělesné zdatnosti současných žáků ve srovnání s výsledky žáků z dřívějších šetření i se středními hodnotami norem testů využitých testové baterie. Alarmující je fakt, že poměrně vysoký podíl dívek i chlapců spadá do tzv. kritické zóny zdatnosti, která je spojena již se značným rizikem pozdějších zdravotních komplikací a různými omezeními v běžném životě. V kontextu uvedených zjištění je třeba zdůraznit potřebu věnovat pohybovým aktivitám žáků v prostředí školy i mimo něj vysokou pozornost. Podrobnější informace k realizovanému šetření přináší samostatná tematická zpráva.

### 3.3.3 Výsledky žáků v mezinárodních šetřeních

Mezinárodní šetření pravidelně mapují výsledky žáků v mezinárodním srovnání a přinášejí cennou externí zpětnou vazbu pro vzdělávací systém České republiky. Česká školní inspekce se zjištěními z mezinárodních šetření<sup>63</sup> pracuje v synergii s poznatky z národní inspekční činnosti zahrnující i výběrová zjišťování výsledků žáků.

Ve školním roce 2022/2023 zveřejnila Česká školní inspekce zjištění z mezinárodního šetření PIRLS 2021 zaměřeného na čtenářské dovednosti žáků 4. ročníku základní školy. Šetření PIRLS probíhá každých 5 let.

#### Celkové výsledky žáků

Průměrný výsledek českých žáků se s hodnotou 540 bodů pohybuje nad průměrem výsledků žáků všech zemí zapojených do šetření PIRLS. Česká republika přitom zaostala za pěti členskými zeměmi EU, které se testování

<sup>62</sup> Jiné než čtyři uvedené cizí jazyky nebyly do zjišťování výsledků vzdělávání zařazeny.

<sup>63</sup> Podrobnější informace o zapojení České republiky do mezinárodních šetření lze najít v kapitole Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce.

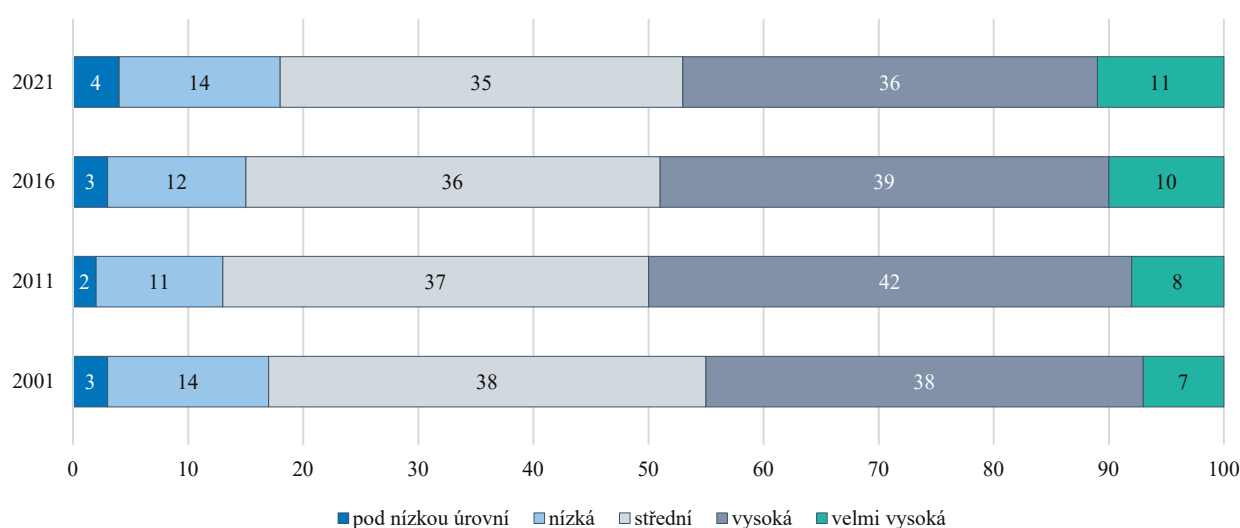


zúčastnily. Lepšího výsledku v rámci členských zemí EU dosáhli žáci Irska, Chorvatska, Litvy, Finska a Polska. Za uplynulých 20 let se průměrná úroveň čtenářských dovedností českých žáků významně nezlepšila. Ze sousedních zemí se od roku 2001 výrazně zlepšili žáci Slovenska (o 11 bodů). Celkový výsledek českých žáků se v porovnání s rokem 2001 zvýšil o pouhé 3 body. Podobná zjištění přineslo i šetření čtenářské gramotnosti PISA 2018 zaměřující se na patnáctileté žáky, kde bylo možné zaznamenat, že výsledek českých žáků se od roku 2000 významně nezměnil a spíše stagnuje.

### Výsledky na úrovních

V České republice mezi cykly PIRLS 2016 a PIRLS 2021 jen velmi mírně vzrostl podíl žáků, kteří ovládají čtenářské dovednosti na nejvyšší úrovni. Podíl českých žáků dosahujících velmi vysoké úrovně ve čtení se od roku 2016 zvýšil z 10 % na 11 %. Zároveň u nás došlo k mírnému vzestupu podílu žáků, kteří svými dovednostmi nedosáhli ani nejnižší úrovně čtenářských dovedností. Tito žáci mohou mít v průběhu vzdělávání učební potíže v důsledku problémů s porozuměním textu.

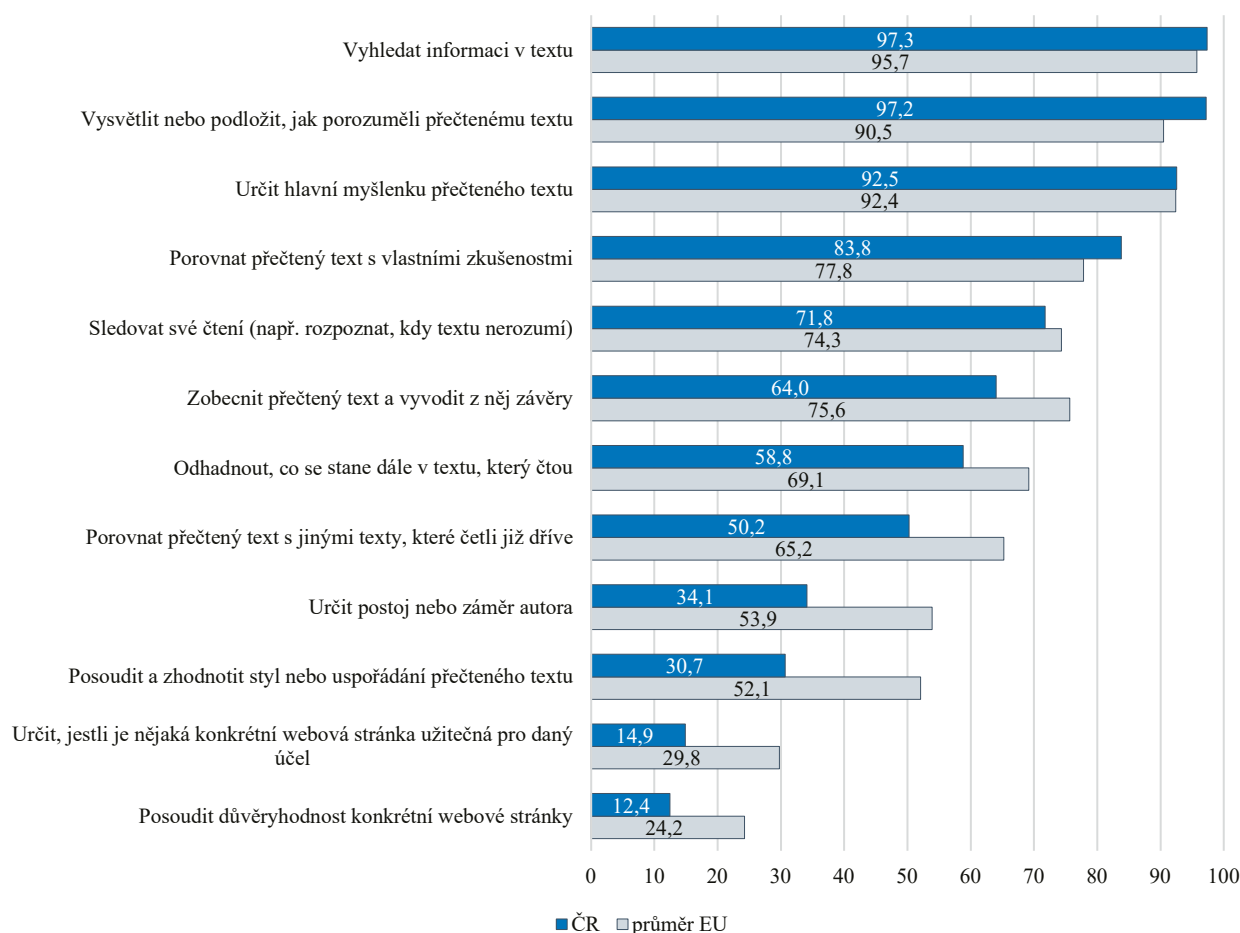
**GRAF 46 | Porovnání zastoupení českých žáků na úrovních čtenářské gramotnosti v letech 2001, 2011, 2016 a 2021 (v %)**



PIRLS 2021 potvrdil, že Česká republika patří k zemím s nadprůměrnými rozdíly ve výsledcích žáků v závislosti na jejich socioekonomickém zázemí. Zastoupení žáků v jednotlivých kategoriích socioekonomického statusu, stejně jako průměrné výsledky v testu PIRLS, se významně liší v jednotlivých krajích ČR.





**GRAF 47 | Podíl žáků rozvíjejících uvedené čtenářské dovednosti v hodinách čtení alespoň jednou za týden (v %)**

### 3.4 Závěry a doporučení pro základní vzdělávání

#### Pozitivní zjištění

- Naprostá většina hodnocených škol si uvědomuje důležitost přijímání opatření ke snižování školní neúspěšnosti, přičemž všechny školy uplatňují alespoň jedno z nich. Jedná se například o individuální či skupinové doučování, individuální práci v hodinách, diferencovanou práci v hodinách nebo podporující opatření ve výuce (oznámení testu, zkoušení apod.).
- Prostorové a materiální podmínky jsou ve většině škol na dobré úrovni a umožňují naplňování ŠVP.
- V převážné většině škol se dařilo ředitelům škol vytvářet vstřícné a bezpečné podmínky pro žáky, rodiče, pedagogické pracovníky a další zaměstnance.
- Převážně většině škol se daří naplňovat znaky Kvalitní školy v oblasti vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání a rozvíjení otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti. Účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření poskytovaly zhruba tři čtvrtiny škol, přičemž desetina dokonce na výborné úrovni.
- V rámci poradenských služeb zajišťovaných školou se zvýšil počet školních speciálních pedagogů a velmi mírně i školních psychologů, a to v návaznosti na realizaci institucionalizace podpůrných pedagogických pozic v rámci OP JAK.

#### Negativní zjištění

- Přetrvává častá kumulace funkcí či činností, které navíc ke své pozici vykonává ředitel školy, a to i v případě plně organizovaných velkých škol.

- Nízká úroveň kontrolní činnosti a absence účinné evaluace pedagogického procesu ze strany vedení školy, příp. systematického sledování efektivity přijatých opatření, která by vedla ke zvýšení kvality vzdělávání.
- Přetrvává vyšší průměrný věk pedagogů a zvyšující se míra nekvalifikovaných pedagogů zajišťujících vzdělávací proces. Oborová způsobilost (aprobovanost) nejčastěji scházela při výuce informačních a komunikačních technologií, což je při implementaci nového vzdělávacího obsahu limitující. Stejně obtížná situace s nedostatkem aprobovaných pedagogů je dlouhodobě i v oblasti výuky cizích jazyků. Nedostatek aprobovaných pedagogů ovlivňuje kvalitu výuky, individualizaci i práci s talentovanými žáky.
- Činnost metodických orgánů ve školách (tzn. metodických sdružení či předmětových komisí) je méně systematická, pedagogové se v nich často věnují zejména plnění izolovaných organizačních úkolů.
- Míra individualizace a diferenciací vzdělávání v hodinách je stále na nízké úrovni.
- Nedostatečná pozornost ze strany většiny ředitelů škol je věnována vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků, jen nízký podíl škol využívá k ověřování naplňování očekávaných výstupů ŠVP dostupné externí nástroje.
- Nástroje ke sledování školního klimatu a jeho vyhodnocování jsou užívány spíše výjimečně.

### Doporučení pro školy

- Při řízení školy aktivně využívat manažerské a řídicí dovednosti, efektivně využívat potenciál dalších pedagogických pracovníků k zajištění činností souvisejících se vzděláváním, a tím umožnit vyšší míru jejich participace na zvyšování kvality pedagogických procesů ve škole (koordinace činností v rámci specializovaných činností, poskytování poradenských služeb apod.).
- Mít nastavena jasná pravidla a mechanismy pro efektivní řízení, organizaci a rozvoj školy.
- Podporovat účast pedagogů na akcích dalšího vzdělávání, a to na základě plánů osobního rozvoje, jež jsou v souladu s potřebami školy. Zaměřovat se i na jiná témata než ta, která přímo souvisí s konkrétním vyučovacím předmětem.
- Pro další vzdělávání ředitelů i učitelů intenzivně využívat odborně připravené webináře zaměřené na rozvoj pedagogických kompetencí v oblasti metod a forem vzdělávání i v oblasti individualizace vzdělávání na základě pedagogického diagnostikování.<sup>64</sup>
- Podněcovat pedagogy k výměně zkušeností využíváním vzájemných hospitací, sdílením vlastních vzdělávacích postupů i materiálů.
- Pokračovat v metodické podpoře asistentů pedagoga, aby napomáhali kvalitě výuky ve všech částech pedagogického procesu.
- Systematicky pracovat s výsledky testování, které ověřuje naplňování kurikulárních cílů, analyzovat segmenty úloh s nižší úspěšností, aby mohla být přijata následná opatření v oblastech podmínek a průběhu výuky.
- V oblasti primární prevence věnovat zvýšenou pozornost snižování absence žáků, motivovat žáky i jejich zákonné zástupce k pravidelné školní docházce.
- Během vzdělávání sledovat a vyhodnocovat pokrok jednotlivých žáků, poskytovat jim průběžně srozumitelné informace o dosažené úrovni. Při plánování a přípravě výuky zohledňovat vzdělávací potřeby každého žáka, volit optimální pedagogické postupy, častěji zařazovat diferencované přístupy a gradované úlohy.

<sup>64</sup> Webináře jsou školám volně zdarma k dispozici například na: <https://www.npi.cz/vzdelavani/webinare>, Metodický portál RVP – modul AudioVideo nebo <http://inkluzevpraxi.cz/centra-podpory>: Webináře – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů ([projektsypocjz](http://projektsypocjz)).

- Aktivním využíváním a vyhodnocováním plánů osobnostního rozvoje motivovat učitele k získání a častějšímu využívání kompetencí zaměřených na volbu a aplikaci účelných metod a forem, které umožňují aktivní učení žáků. Na úrovni vedení školy vyhodnocovat přínos používaných výukových postupů. Vést pedagogy ke schopnosti společně reflektovat přínos vlastní výuky. Další vzdělávání pedagogických pracovníků koncipovat s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Využívat metodickou podporu MŠMT, NPI ČR a dalších organizací.
- Vytvářet příležitosti pro žákovské hodnocení. Reflexi vlastního učení plánovitě zařazovat ve větší míře i na druhém stupni. V návaznosti na tato zjištění připravovat výuku tak, aby každý žák mohl plánovat svůj osobní pokrok a dosahovat stanovené cíle.
- Věnovat pozornost well-beingu ve škole s cílem vytvářet bezpečné a podnětné prostředí pro žáky i zaměstnance školy.<sup>65</sup>
- Průběžně revidovat vzdělávací obsah předmětů zvláště ve vzdělávacích oblastech Člověk a příroda a Člověk a společnost. Během výuky volit metody a formy práce, které umožňují aktivní osvojování stanovených výstupů všemi žáky.
- Cíleně vytvářet příležitosti pro spolupráci mezi pedagogy prvního a druhého stupně tak, aby byl zajištěn přenos funkčních pedagogických postupů vedoucích ke kontinuálnímu rozvoji kompetencí žáků.
- Efektivněji uplatňovat opatření k prevenci hlavních očekávaných forem rizikového chování a mít nastavena pravidla postupu pro případ jejich výskytu.

#### Doporučení na úrovni systému

- Základním školám v regionech, ve kterých se vzdělává vyšší podíl žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zároveň vyšší podíl žáků cizinců, poskytovat i nadále cílenou finanční i metodickou podporu.
- Pověřit Národní pedagogický institut ČR vzděláváním učitelů zaměřeným na zapojování podpůrných opatření navržených školskými poradenskými zařízeními do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Analyzovat způsoby, jakými školy zajišťují výuku předmětu speciálně pedagogické péče v běžných školách (dodržování legislativního rámce včetně personálního zabezpečení výuky) a jeho efektivitu.

<sup>65</sup> Pro vzdělávání pedagogů a stažení informačních materiálů lze zdarma využít <https://www.kartakid.cz/>. Užitečné a inspirativní informace nabízí také například Partnerství pro vzdělávání 2030+ na adrese <https://www.wellbeingveskole.cz/>.





# Střední vzdělávání

## 4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Střední vzdělávání poskytují v ČR střední školy (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště) a konzervatoře. Přijetí ke studiu je podmíněno splněním povinné školní docházky nebo úspěšným ukončením základního vzdělávání před jejím splněním a vyhověním podmínkám přijímacího řízení. Absolvent odpovídajícího vzdělávacího programu získává střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou. Jedná se o vzdělávací programy vyššího sekundárního všeobecného nebo odborného základu ISCED 3 podle mezinárodní standardní stupnice klasifikace vzdělání a úrovně 2 až 4 podle Evropského rámce kvalifikací.

Střední vzdělání s maturitní zkouškou lze získat také absolvováním nástavbového studia nebo zkráceného studia, kterým lze získat i střední vzdělání s výučním listem. Rekvalifikační, pomaturitní a jazykové kurzy poskytují postsekundární neterciární vzdělávání ISCED 4. V posledních dvou ročnících konzervatoře probíhá krátký cyklus terciárního vzdělávání ISCED 5.

Hodnocení podmínek průběhu a výsledků středního vzdělávání ve školním roce 2022/2023 vycházelo především z:

- kritérií hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních (dále také „kritéria“);<sup>66</sup>
- analýzy údajů uvedených v téměř 7,3 tis. hospitačních záznamů a dat zjištěných v rámci inspekčního hodnocení 292 středních škol;
- informací získaných z tematicky zaměřeného zjišťování ve školách a prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování (INEZ);
- dat poskytnutých Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV, dříve CERMAT);
- dalších zdrojů (např. MŠMT).

Kromě standardní komplexní inspekční činnosti se ve školním roce 2022/2023 inspekční činnost ve středních školách zaměřovala na hodnocení integrace a vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka se zřetelem k integraci a vzdělávání žáků z Ukrajiny<sup>67</sup>, hodnocení podpory rozvoje a dosažené úrovně žáků ve čtenářské gramotnosti, hodnocení dosažené úrovně žáků prvního ročníku střední školy ve vybraných oblastech moderních dějin ČR, přírodovědné gramotnosti a finanční gramotnosti<sup>68</sup> a hodnocení vzdělávání ve středních školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, které opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky. Ve spolupráci s učiteli tělesné výchovy probíhalo měření tělesné zdatnosti žáků druhých ročníků středních škol<sup>69</sup>.

S cílem zkvalitňovat školský systém vyhláší každoročně MŠMT pokusná ověřování plánovaných změn, vycházejících z potřeb společnosti. Od školního roku 2022/2023 mohly školy požádat o zařazení do Pokusného ověřování stupňovitého propojení vybraných oborů vzdělání kategorie H, M, N ve skupině oborů vzdělání 53 – Zdravotnictví ve středních a vyšších odborných školách<sup>70</sup>, které reaguje na nedostatek kvalifikované pracovní síly v oblasti nelékařských povolání. Ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem ČR a Centrem pro talentovanou mládež bylo spuštěno ověřování zaměřené na uznávání Advanced Placement zkoušek v rámci profilové části maturitní zkoušky<sup>71</sup>. Pokračovalo Pokusné ověřování obsahu, metod a organizace kombinovaného vzdělávání v základních, středních a základních uměleckých školách vyhlášené v roce 2021.<sup>72</sup>

V důsledku přetrvávajícího pobytu ukrajinských žáků, kterým byla poskytnuta dočasná ochrana, se školy řídily zákonem č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace (Lex Ukrajina). Změnou vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů byla podpořena jazyková příprava žáků cizinců úpravou jejich vzdělávání ve skupinách pro jazykovou přípravu.

<sup>66</sup> <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni>

<sup>67</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Integrace-a-vzdelavani-deti-a-z>

<sup>68</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Financi-gramotnost>

<sup>69</sup> <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Telesna-zdatnost-zaku-na-zaklad>

<sup>70</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-stupnoviteho-propojeni>

<sup>71</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-zamereneho-na-uznavani-2>

<sup>72</sup> <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-kombinovaneho-vzdelavani>



## 4.1 Podmínky středního vzdělávání

### 4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

Po období poklesu a následné stabilizace počtu středních škol dochází v posledních třech letech k jeho nárůstu. Nejvýrazněji přibývá středních škol soukromých. Posledních pět let setrvale roste celkový počet tříd, což je důsledkem nejen nárůstu počtu žáků a otevírání nových škol, ale také důsledkem nových pravidel financování škol a školských zařízení platných od 1. ledna 2020.

**TABULKA 27 | Školy ve středním vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR	2020/2021	2021/2022	2022/2023
<b>Počet škol celkem</b>	<b>1 280</b>	<b>1 285</b>	<b>1 294</b>
<i>z toho počet škol pro žáky se SVP</i>	135	137	138
Podíl veřejných škol (v %)	74,5	74,2	73,6
Podíl soukromých škol (v %)	22,2	22,3	22,9
Podíl církevních škol (v %)	3,3	3,4	3,5
Počet tříd	19 569	19 995	20 378
Počet tříd v denní formě vzdělávání	18 595	19 029	19 446

Setrvalý růst počtu žáků ve středním vzdělávání v posledních pěti letech je podmíněn demografickým vývojem a aktuálně také migrací obyvatel v rámci Evropy. Od školního roku 2018/2019, kdy se pokles žáků zastavil, jich na českých středních školách přibylo 42 386. Podíl žáků cizinců se stále zvyšuje. Do školního roku 2021/2022 vzrůstal jejich počet každoročně o desítky či nižší jednotky stovek, ve školním roce 2022/2023 se jednalo o více než čtyřtisícový nárůst, a to v důsledku příchodu ukrajinských obyvatel do ČR v souvislosti s válečným konfliktem na Ukrajině. Ve školním roce 2022/2023 představovali ukrajinští žáci 50 % žáků cizinců ve středním školství.

**TABULKA 28 | Žáci ve středním vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Počet žáků v SŠ	432 906	446 254	463 200
<i>z toho počet žáků zdravotně postižených</i>	25 209	24 271	26 910
<i>z toho počet cizinců</i>	9 751	10 053	14 128
<i>z toho počet Ukrajinců</i>	2 995	3 112	7 062
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	30,4	29,9	29,3
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou (v %)	75,3	75,6	75,8
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou – nástavbové studium (v %)	3,1	3,4	3,1
Podíl žáků v oborech bez maturitní zkoušky (v %)	21,6	21,1	21,1
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	5,8	5,4	5,8
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku	118 293	125 167	133 416
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	65,5	66,7	65,4
Počet absolventů	90 012	85 492	–
Podíl absolventů oborů s maturitní zkouškou (v %)	68,9	68,6	–

\* V denní formě vzdělávání.

Tři čtvrtiny žáků se vzdělávají v oborech vzdělání s maturitní zkouškou. Ačkoli podíl žáků v oborech gymnázií průběžně mírně klesá, stále tvoří téměř třetinu žáků středních škol. Podíl žáků s identifikovaným zdravotním postižením se stabilně pohybuje od pěti do šesti procent. Téměř 70 % z nich bylo ve školním roce 2022/2023 individuálně integrováno ve třídách pro intaktní žáky, ostatní se vzdělávali ve speciálních třídách.

Alespoň jednomu cizímu jazyku se na středních školách průběžně učí bezmála 94 % žáků. Takřka všichni navštěvují anglický jazyk a téměř 40 % si vybírá německý jazyk. Další vyučované jazyky jsou španělský (ve školním roce 2022/2023 si jej zvolilo 8 % žáků), ruský (6,4 %), francouzský (4,6 %) a italský (0,2 %).

Problémem, který se dlouhodobě nedaří uspokojivě řešit, je identifikace a s tím související podpora žáků nadaných a mimořádně nadaných. Podle statistických údajů MŠMT navštěvovalo ve školním roce 2022/2023 střední školu 0,27 % žáků nadaných (včetně mimořádně nadaných). Pokud ředitelé uvádějí takto nízké zastoupení těchto žáků ve svých školách (předpokládáný je 10–15, příp. 20% výskyt nadaných osob v populaci), je zřejmé, že nevěnují dostatečnou pozornost vyhledávání nadaných jedinců. Školy podporu nadaným žákům deklarují ve svých koncepčních dokumentech, její naplňování je však často formální a k efektivnímu rozvoji potenciálu talentovaných žáků nedochází.

#### 4.1.2 Finanční podmínky ve středním vzdělávání

Podíl výdajů na střední vzdělávání z objemu veřejných výdajů na školství se od roku 2017 mění minimálně. V roce 2022 činil 20 %, oproti roku 2021 se zvýšil o 0,7 procentního bodu. Veřejné výdaje na střední vzdělávání dosáhly v roce 2022 celkem 58,7 miliardy Kč. Meziročně rostoucí výdaje na školství jsou podmíněné mimo jiné:

- rostoucím počtem žáků. Počet žáků ve středním vzdělávání roste od školního roku 2019/2020. Od školního roku 2018/2019, kdy se pokles zastavil, přibýlo ve středních školách více než 42 tisíc žáků;
- rostoucím počtem učitelů ve středním vzdělávání (v roce 2022 o více než 11 % oproti roku 2017);
- zvyšováním výdaje na jednoho žáka (v roce 2022 o 43 663 Kč vyšší oproti roku 2017);
- růstem platů pedagogických pracovníků ve středním školství (průměrný plat v roce 2022 dosáhl 155 % hodnoty platu z roku 2017).

Poskytnuté finanční prostředky umožňovaly naprosté většině středních škol, ve kterých ve školním roce 2022/2023 proběhla inspekční činnost, realizovat bezrezervy či téměř zcela vzdělávání podle platných školních vzdělávacích programů. Pouze v jednom případě byly vážnou překážkou nedostatečné materiální a prostorové podmínky, absence odborných učeben a pomůcek. Ve třech hodnocených školách bylo zjištěno porušení právních předpisů v oblasti poskytování bezplatného vzdělávání.

Někteří žáci v odborném vzdělávání dosahují na finanční pomoc ze strany zřizovatele nebo školy. Ve školním roce 2022/2023 poskytl zřizovatel finanční podporu pro více než 39 % hodnocených oborů. Často se jednalo o prospěchové stipendium nebo motivační stipendium pro vybrané obory vzdělání. Školy podpořily žáky v polovině sledovaných oborů, a to nejčastěji příspěvkem na pracovní oděv.

Školy poskytující vzdělávání v oboru vzdělání Gymnázium se sportovní přípravou mohly pokračovat v čerpání finanční dotace MŠMT na podporu přípravy sportovně talentovaných žáků. Soukromé a církevní školy dostaly možnost požádat o poskytnutí dotace ze státního rozpočtu na podporu doučování žáků zaostávajících v důsledku distanční výuky v době pandemie covidu-19 či z jiných (např. sociálních) důvodů, včetně žáků azylantů z Ukrajiny. O dotace z Národního plánu obnovy mohly požádat školy např. s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků, na doučování žáků ohrožených školním neúspěchem či pro podporu digitalizace.

#### 4.1.3 Koncepce a řízení školy

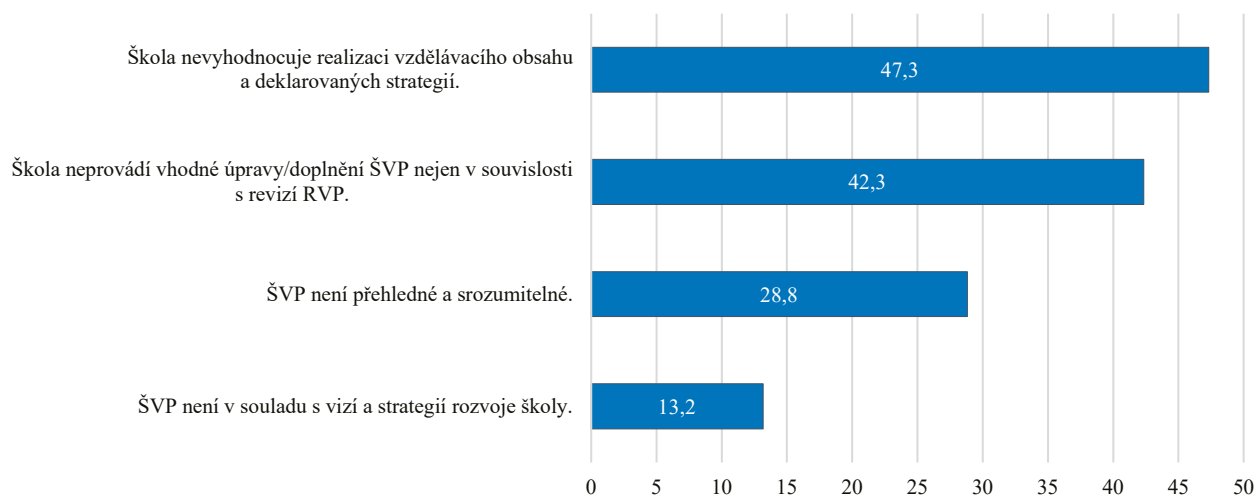
Kvalita koncepce a řízení se odráží ve všech oblastech fungování školy. Osobnost ředitele a jeho řídicí kompetence, schopnost delegovat dílčí pravomoci, vést pedagogický sbor, důsledně kontrolovat plnění úkolů a efektivně komunikovat s partnery a veřejností má přímý dopad na kvalitativní posun školy. Ředitel i další členové managementu hrají nezastupitelnou roli při vytváření vize dalšího směřování školy, která musí vycházet kromě jiného z posouzení aktuálního stavu řízené organizace. Z těchto důvodů věnuje ČŠI v rámci inspekční činnosti této oblasti zásadní pozornost a poskytuje vedení škol objektivní hodnocení podle kritérií<sup>73</sup> schválených MŠMT.

Zákonné předpoklady pro výkon funkce ředitele škol navštívených při inspekční činnosti ve školním roce 2022/2023 splňovali, pouze v jednom případě chybělo absolvování studia pro ředitele škol. Téměř 95 % z nich dosáhlo vysokoškolského vzdělání. Nejčastěji byli odborně kvalifikovaní pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy (51 %) a odborných předmětů střední školy (33 %).

<sup>73</sup> <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni>

Některé školy nemají jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, popř. je problém se sdílením a naplňováním této koncepce. Stav vyžadující zlepšení byl zaznamenán u 13 % gymnázií a u 19 % středních odborných škol. V případě 2 % středních odborných škol se jednalo dokonce o stav nevyhovující. Zhruba ve třech čtvrtinách sledovaných škol byla většina pedagogů s koncepcí školy seznámena, v 71 % škol bylo zřejmé podílení se většiny pedagogů na jejím naplňování. Související dokumenty – školní vzdělávací programy – je potřeba upravit přibližně v 11 % škol, a to i s ohledem na soulad s rámcovými vzdělávacími programy a na srozumitelnost pro pedagogy, rodiče a další partnery.

**GRAF 48 | Využívání školního vzdělávacího programu (ŠVP, v %)**



Většina škol funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů a jejich participaci na chodu školy, avšak ve 13 % středních škol je potřeba zlepšit stav. Školy využívají různé možnosti pro podporu vzájemné komunikace všech aktérů a jejich zapojení do chodu školy, např. jiné než formalizované seznámení se školním řádem (38 % škol) a možnost různými cestami se k němu vyjádřit (33 % škol), zřízení orgánu žákovské samosprávy (46 % škol), nastavování funkčních společných pravidel ve třídách (55 % škol). Více než 92 % gymnázií a 94 % středních odborných škol bylo označeno za vstřícné a bezpečné místo pro žáky, jejich rodiče i pedagogy.

Dlouhodobě se ředitelům škol dobře daří zajišťovat materiální a technické vybavení (86 %), polovina z nich získává nadstandardní finanční prostředky z projektů a od dalších partnerů. Největší potřebu investic vnímají ve spojitosti s renovací či výstavbou budov, odborných učeben, laboratoří a tělocvičen a pořízováním prostředků informačních a komunikačních technologií. Dílčí nedostatky byly shledány pouze v 5 % škol a překážky v prostorových nebo materiálních podmínkách zásadně komplikujících kvalitní vzdělávání v necelých 2 % škol. Nejčastěji se nedostatky týkaly nevyhovujících odborných učeben, laboratoří a sportovišť, přičemž v necelých 5 % přetrvávaly nedostatky od minulé inspekční činnosti. Ve 3 % škol byla shledána bezpečnostní rizika, a to ve stavu budov, jejich vnějších prostor a odborných učeben. Několik škol (3 %) nezajistilo odpovídajícím způsobem prevenci rizik s ohledem na bezpečnost a ochranu zdraví, popř. se vyskytly nedostatky při zajišťování bezpečnosti při přesunech žáků v rámci výuky a při aktivitách mimo školu. Oblast zajišťování optimálních materiálních podmínek vzdělávání a péče o jejich účelné využívání bylo nejlépe hodnocenou oblastí.

Schopnost podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů prokázalo 80 % ředitelů a 60 % vykazovalo schopnost řešit konflikty. V řadě škol byla identifikována výborná úroveň aktivního vytváření zdravého školního klimatu, péče o vztahy mezi pedagogy, žáky a rodiči a vzájemnou spolupráci všech aktérů (21 % gymnázií a 13 % středních odborných škol), přičemž v necelé desetině středních škol by měli usilovat o zlepšení v této oblasti. Péče cílená přímo na učitele (naplnění relevantních potřeb každého pedagoga, jeho profesní rozvoj, podmínky pro výměnu zkušeností, podpora začínajících pedagogů) však vyžaduje zlepšení u více než pětiny gymnázií a čtvrtiny středních odborných škol.

Za nedostačující je nutné považovat, že pouze polovina ředitelů je schopna nastavit a rozvíjet funkční kontrolní systém a že jen přibližně dvě pětiny ředitelů realizují účinnou evaluaci pedagogického procesu včetně vhodných následných opatření. Účinnému řízení pedagogického procesu ze strany vedení školy musí předcházet kvalitní monitoring obsahu vzdělávání, úrovně dosahovaných žákovských kompetencí a práce učitelů. Většina ředitelů měla

informace o souladu výuky s platným školním vzdělávacím programem (88 %), méně však měli přehled o úrovni vzdělávacího procesu. Ve 4 % škol užší vedení školy obsah a úroveň vzdělávání žáků systematicky nemonitorovalo.

**TABULKA 29 | Ředitel (užší vedení školy) monitoruje obsah a úroveň vzdělávání, má přehled a informace o: – podíl škol (v %)**

Ředitel (užší vedení školy) monitoruje obsah a úroveň vzdělávání, má přehled a informace o:	Podíl
souladu výuky s platným školním vzdělávacím programem (s učebními osnovami v ŠVP)	87,9
sociálním a osobnostním rozvoji žáků v souvislosti s výukou, dalšími vzdělávacími aktivitami, životem školy	69,4
úrovni motivace/zájmu žáků k dosahování formulovaných vzdělávacích cílů	63,3
rozvoji klíčových kompetencí žáků uplatňováním společných výchovně-vzdělávacích strategií definovaných ve školním vzdělávacím programu	55,9
obsah a úroveň vzdělávání žáků v žádné z uvedených oblastí ředitel systematicky nemonitoruje	4,3

Vzhledem k důležitosti poskytování zpětné vazby a nastavení efektivního vedení pedagogického procesu se jeví povědomí ředitelů řady škol o práci učitelů jako nedostačující. Alarmující je, že 8 % ředitelů kvalitu práce učitelů systematicky nesleduje. Obecně byla oblast řízení, pravidelného monitoringu, vyhodnocování práce školy a přijímání účinných opatření slabou stránkou navštívených škol. U 40 % gymnázií a 52 % středních odborných škol stav vyžaduje zlepšení, v 2 % středních odborných škol se jednalo o nevyhovující stav.

**TABULKA 30 | Ředitel (užší vedení školy) monitoruje kvalitu práce pedagogů, má přehled a informace o: – podíl škol (v %)**

Ředitel (užší vedení školy) monitoruje kvalitu práce pedagogů, má přehled a informace o:	Podíl
používaných postupech pedagogů k vyhodnocování efektivity realizované výuky vzhledem ke stanoveným cílům	72,9
činnostech a aktivitách, prostřednictvím kterých pedagogové podporují sociální a osobnostní rozvíjení žáků	71,1
využívaných metodách a formách práce s žáky, které pedagogové využívají k dosahování osobního maxima každého žáka	63,2
kvalitu práce pedagogů v žádné z uvedených oblastí ředitel systematicky nemonitoruje	8,2

V souvislosti s výše uvedeným většina ředitelů (95 %) chápe nutnost průběžně se vzdělávat a účastní se různých školických aktivit. Péče o vlastní profesní rozvoj patřila mezi lépe hodnocené oblasti. Přetrvává však zaměření na oblast aplikace právních předpisů (68 %), přičemž toto vzdělávání hodnotí ředitelé zároveň jako nejpřínosnější. Související tematika jako organizační řízení školy byla zastoupena 60 % a ekonomická a finanční oblast 45 %. Tento stav nepochybně vyplývá z toho, že za největší externí překážky při výkonu funkce považovalo 88 % dotázaných ředitelů administrativu, 42 % právní předpisy a 36 % rozpočet školy. Účast na vzdělávání v oblasti manažerských dovedností (45 %) a rozvoji lidských zdrojů (41 %) dokladuje snahu některých ředitelů o posilování řídicích kompetencí. V oblasti řízení pedagogického procesu, která má ovšem největší vliv na zvyšování kvality výuky, se vzdělávalo 60 % ředitelů, ale jen 33 % hodnotilo toto vzdělávání jako nejpřínosnější. Proškolením v metodách a formách vzdělávání a výuky a pedagogických kompetencích prošlo 36 % ředitelů a zároveň 12 % je hodnotilo jako nejpřínosnější.

Téměř v 10 % případů nebyla ze strany ředitele školy věnována odpovídající pozornost všem činnostem (současťem), které jím vedená organizace vykonává; nebyl nastaven funkční kontrolní systém a nebyla realizována účinná opatření na základě evaluace pedagogického procesu.

Ve školním roce 2022/2023 se konalo 63 konkurzů na pracovní místa ředitelů středních škol. Stejně jako v roce předcházejícím byl nejčastějším důvodem vyhlášení konkurzu odchod ředitele do starobního důchodu (49 %). Odrazem náročnosti práce ředitele může být meziroční nárůst podílu případů, kdy byl ukončen pracovní poměr z rozhodnutí ředitele, a to o 7,5 procentního bodu na 24 %. Impulsem mohou být i řediteli uváděné interní překážky při výkonu funkce, např. časová náročnost (uvedlo 59 % ředitelů škol), psychická náročnost (39 %) a vysoká míra zodpovědnosti (39 %). Třetím nejčastějším důvodem konání konkurzu byl konec řádného funkčního období ředitele školy. Někteří zřizovatelé vyhlásují v těchto případech vždy konkurzní řízení, aniž by zohlednili dosavadní fungování celé organizace, kvalitu jejího řízení a výsledky, což nemusí být optimální pro stabilitu školy. Nejčastěji se do výběrového řízení přihlásil jeden uchazeč (32 % konkurzů) a většinou se o místo ředitele ucházel pedagog z dané školy. V naprosté většině konkurzů byla patrná snaha konkurzní komise vybrat nejvhodnějšího uchazeče a tento uchazeč byl poté zřizovatelem jmenován na místo ředitele školy.

#### 4.1.4 Kvalita pedagogického sboru

V personálních podmínkách se dále prohloubil negativní trend klesající míry odborné kvalifikace pedagogů. Situace je neuspokojivá především ve středních odborných školách, kde ve srovnání s minulým školním rokem došlo k dalšímu mírnému zhoršení. Zajistit výuku odborně kvalifikovanými pedagogy se tradičně nejlépe daří gymnáziím, dále středním odborným školám s maturitními obory, největší problémy vykazují střední odborné školy s nematuritními obory. Stejně pořadí platí i v případě zajištění výuky pedagogy s příslušnou předmětovou specializací (dále též „aprobací“). Nejčastěji byly v navštívených školách neaprobovanými pedagogy vyučovány předměty informační a komunikační technologie, cizí jazyky, odborné předměty a matematika. Ve srovnání s minulým školním rokem došlo k nejvyššímu nárůstu neaprobované výuky v předmětu fyzika. Dlouhodobým nedostatkem zůstává nedostatečná nebo neefektivní spolupráce pedagogů včetně poskytování vzájemné podpory a zpětné vazby. V přístupu k vlastnímu profesnímu rozvoji jsou ve srovnání s gymnázii méně aktivní pedagogové středních odborných škol.

**TABULKA 31 | Odborná kvalifikace a aprobace učitelů – podíl hospitovaných hodin (v %)**

	SŠ celkem	G4	Víceletá G	SOVm	SOVnm	Nástavby
Odborná kvalifikace dle zákona o pedagogických pracovnících	91,4	95,7	95,8	91,0	84,9	88,3
Aprobace (absolvování hospitovaného předmětu na VŠ)	84,9	93,1	94,2	85,7	67,0	83,3

**TABULKA 32 | Odborná kvalifikace a aprobace učitelů v letech 2017/2018 až 2022/2023 – podíl hospitovaných hodin (v %)**

	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2021/2022	2022/2023
Odborná kvalifikace – přepočtení na plně zaměstnané (statistika MŠMT)	96,4	96,2	95,3	94,2	91,4
Aprobace (hospitační záznam SV)	80,1	80,9	86,5	84,9	84,9

**TABULKA 33 | Předměty vyučované neaprobovanými učiteli – podíl škol (v %)**

Předměty, kde není výuka vedena pouze aprobovanými pedagogickými pracovníky	Podíl
Informační a komunikační technologie	47,8
Cizí jazyk	35,9
Odborný předmět	34,9
Matematika	32,1
Tělesná výchova	28,2
Fyzika	27,8
Výchova k občanství	20,6
Český jazyk	19,1
Chemie	16,3
Dějepis	12,9
Hudební výchova	10,0
Biologie	9,1
Zeměpis	8,6
Výtvarná výchova	7,2

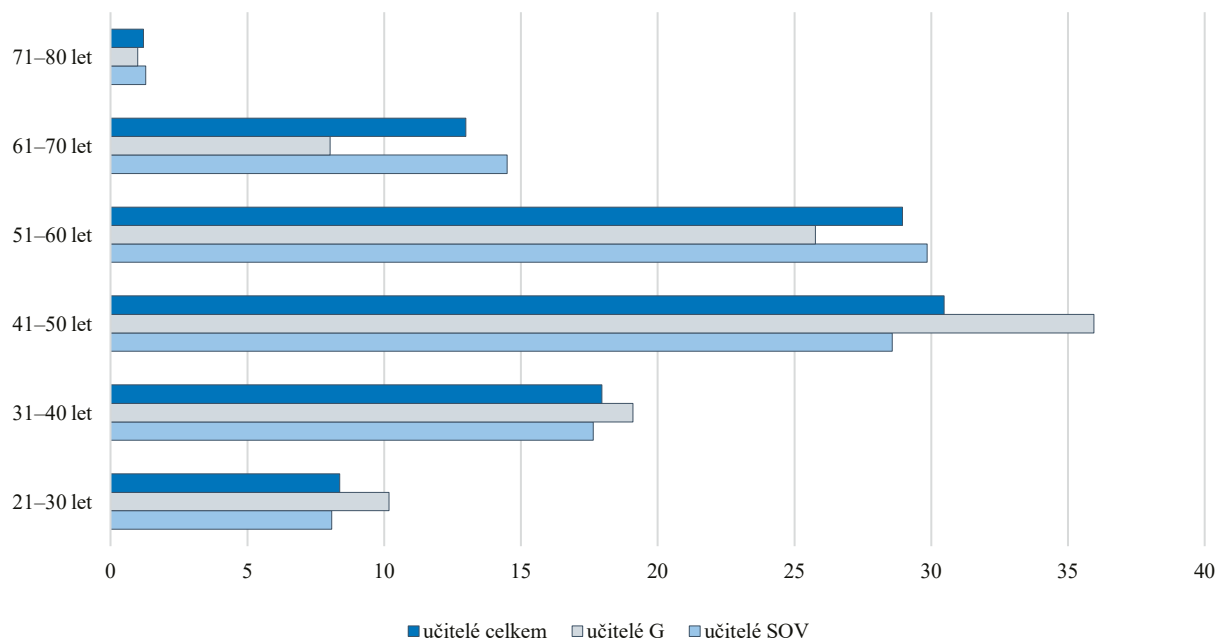
Hodnocení pedagogů a poskytování zpětné vazby k jejich práci se nejčastěji věnují zástupci ředitele školy a vedoucí metodických orgánů, naopak jen minimálně získávají učitelé zpětnou vazbu od externích odborníků nebo zákonných zástupců žáků. Většina pedagogů je s četností i kvalitou poskytované zpětné vazby spokojena a považuje ji za důležitou pro zvyšování kvality své práce. Třetina učitelů považuje za nejprínosnější pro jejich osobní rozvoj kooperaci s kolegy ve škole. Vzájemná spolupráce učitelů má ve školách různé formy. Nejčastěji si učitelé předávají informace o žácích, o metodách a formách výuky nebo různých materiálech k výuce. Jen zcela minimálně jsou využívány možnosti sdílení pedagogické praxe – např. prostřednictvím vzájemných hospitací, společné výuky nebo spolupráce při společných projektech. Přestože ve většině škol jsou zřízeny metodické orgány (předmětové

komise), fungují často spíše formálně. Jen zhruba čtvrtina učitelů uvádí, že v rámci těchto orgánů aktivně spolupracuje. Metodické orgány se věnují nejčastěji hodnocení naplňování školních vzdělávacích programů či jejich úpravám, organizačním záležitostem a mezipředmětové koordinaci. Menší pozornost věnují problematice vyučovacích metod a forem nebo sjednocování přístupu v hodnocení žáků.

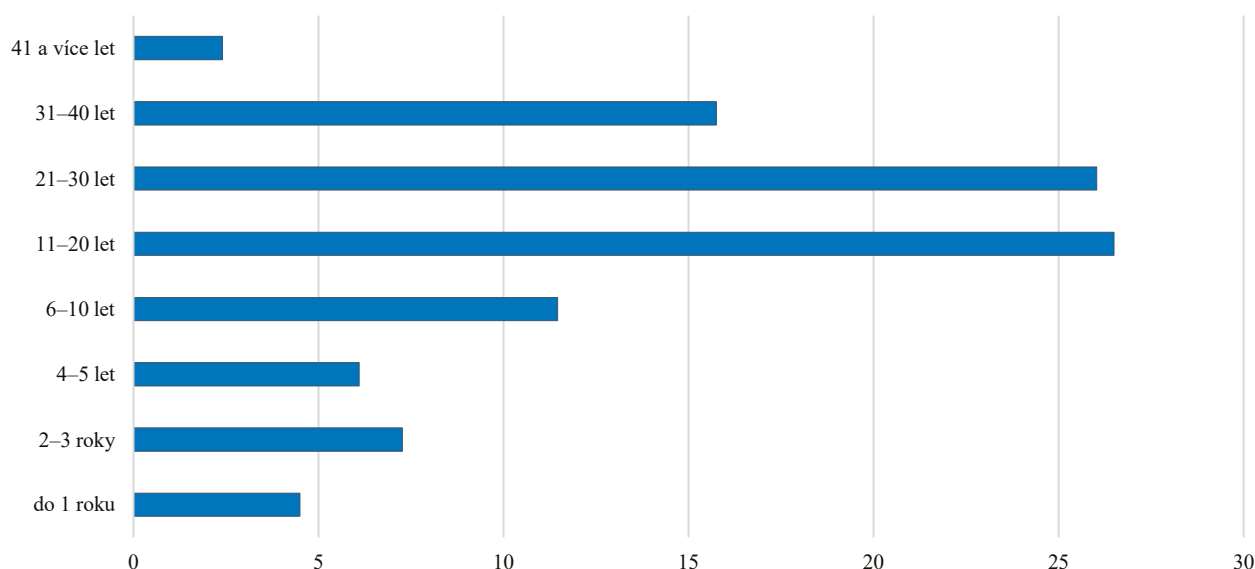
Naplňování potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj zajišťují ředitelé škol nejčastěji prostřednictvím plánů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jen zhruba v pětině škol využívají osobní plány profesního rozvoje vycházející z konkrétních potřeb jednotlivých učitelů. Samotní učitelé dlouhodobě považují za největší překážku omezující výkon jejich profese administrativu, nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání společností, psychickou náročnost povolání a nedostatečnou motivaci žáků. Nejvíce by uvítali snížení rozsahu administrativních činností, podporu v oblastech metod a forem výuky a snížení počtu žáků ve třídě.

Dlouhodobě přetrvává trend, kdy v pedagogickém sboru většiny škol převládají učitelé s delší pedagogickou praxí, průměrný věk učitelů je 48 let. Podíl mladých učitelů se zvýšil jen velmi mírně v rámci generační obměny. Ve věkovém složení pedagogů nejsou významné rozdíly mezi gymnázii a středními odbornými školami. Personální situace související se stárnutím pedagogů zůstává problematická zejména ve středním odborném vzdělávání. Vedení škol se potýká s těžkostmi při zajištění výuky především odborných předmětů a praktického vyučování a v některých případech tak z těchto důvodů zaměstnává učitele nekvalifikované nebo v důchodovém věku. Ve středních odborných školách působí zhruba 16 % učitelů s věkem nad 61 let.

**GRAF 49 | Věková skladba učitelů (podíl v %)**





**GRAF 50 | Pedagogická praxe učitelů (podíl v %)**

Počty výchovných poradců a školních metodiků prevence se v posledních třech letech výrazněji nezměnily. V naprosté většině škol působí ve školním poradenském pracovišti minimálně jeden výchovný poradce a jeden metodik prevence. V tomto období však došlo k postupnému mírnému zvýšení počtu dalších specialistů, kteří poskytují školní poradenské služby, a to zejména školních psychologů. Ve školním roce 2022/2023 působil školní psycholog zhruba v každé třetí střední škole. Naopak činnost osobního asistenta, školního asistenta nebo sociálního pedagoga je stejně jako v minulých letech stále spíše ojedinelá. Na koordinaci přístupu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se největší měrou podílí výchovní poradci, kteří také nejčastěji zajišťují informovanost pedagogů. Asistenti pedagoga působili ve více než třetině navštívených středních škol, jejich počet se mírně zvýšil na průměrně 3,3 fyzické osoby na školu. Téměř všichni ředitelé škol (97 %) vyhodnotili, že asistenti pedagoga byli v rámci doporučení školních poradenských zařízení přiděleni právě těm žákům, kteří je nejvíce potřebovali. Vedení škol ověřuje kvalitu jejich práce nejčastěji v rozhovorech s učiteli, hospitační činností a prostřednictvím školního poradenského pracoviště. Na metodickém vedení asistentů pedagoga se nejvíce podílí třídní i další učitelé a výchovní poradci. V převážné části škol se učitelům dařilo s asistenty spolupracovat při přípravě i v průběhu výuky, dlouhodobě byla méně účinná jejich spolupráce v případě vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků.

**TABULKA 34 | Specialisté ve středních školách – podíl škol (v %)**

Počet specialistů	2017/2018	2018/2019	2021/2022	2022/2023
Výchovný poradce	99,1	99,6	99,2	98,6
Školní metodik prevence	97,4	97,1	97,9	98,6
Asistent pedagoga	31,0	26,9	37,2	37,0
Školní psycholog	19,3	21,6	28,9	36,3
Školní speciální pedagog	11,0	9,0	7,5	12,8
Sociální pedagog	nesledováno	2,9	0,8	3,9
Školní asistent	nesledováno	1,6	1,2	2,8
Osobní asistent	nesledováno	0,4	1,2	1,4

V porovnání s minulým obdobím se v navštívených středních školách mírně zvýšil podíl učitelů s krátkou pedagogickou praxí. Těmto začínajícím učitelům je ve školách, obdobně jako v minulých letech, poskytována podpora nejčastěji prostřednictvím přiděleného mentora (uvádějícího učitele), možností konzultovat případné problémy s vedením školy nebo vyučujícími stejných předmětů, více jsou také využívány vzájemné hospitace začínajících a zkušeného pedagoga. V adaptačním období začínajících či nových učitelů školy stále častěji využívají formální zaškolovací programy. Naopak možnost zařadit v tomto období další vzdělávání začínajících učitelů jako další formu jejich podpory využila jen necelá polovina škol.



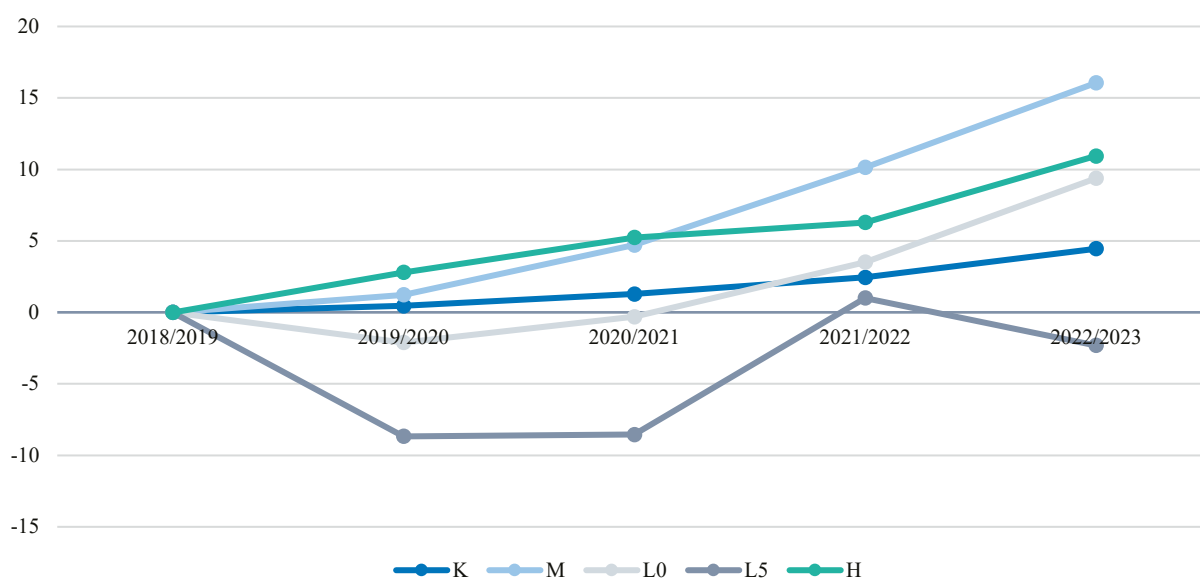
**TABULKA 35 | Podpora začínajícím učitelům – podíl škol (v %)**

Typ podpory	2017/2018	2018/2019	2021/2022	2022/2023
Konzultace s vyučujícími stejných předmětů	84,1	78,3	82,6	89,0
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	86,5	80,4	82,6	88,6
Konzultace s ředitelem / vedením školy	84,1	80,4	76,6	82,4
Vzájemné hospitace učitelů, náslechy	61,1	58,7	65,2	68,6
Formální zaškolovací program (nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy a povoláním PP)	43,7	42,0	48,4	52,4
Kurzy, semináře (DVPP)	50,8	47,1	45,1	45,7
Jiné formy podpory	0,8	5,8	4,3	5,2

Nutnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro jejich profesní rozvoj vyplývá nejen ze zjištěných nedostatků sledovaných v průběhu vzdělávání, ale také z vyjádření samotných učitelů. Např. téměř polovina učitelů uvádí potřebu inspirace v metodách a formách výuky jako oblast, ve které by uvítali podporu. Opakovaně většina ředitelů škol sestavuje plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základě podnětů pedagogů, významným faktorem je také aktuální nabídka vzdělávacích akcí. Jen méně než polovina ředitelů přizpůsobuje další vzdělávání závěrům hospitační činnosti nebo požadavkům metodických orgánů školy. Většina pedagogů se během školního roku nějaké vzdělávací aktivity k prohloubení své odborné kvalifikace účastnila, opakovaně se však zhruba čtvrtina pedagogů do žádného dalšího vzdělávání nezapojila. Již tradičně bylo vzdělávání nejčastěji zaměřeno na získávání dalších oborových vědomostí a znalostí (62 %), oblast metod a forem výuky (51 %), v menší míře také na oblast prevence a projevů rizikového chování žáků (21 %). Stejně jako v minulém období se část pedagogů věnovala také prohlubování znalostí a dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií (25 %) nebo cizích jazyků (17 %). Při zjišťování přínosu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro vzdělávací proces se vedení škol nejvíce spoléhá na dotazování samotných pedagogů (86 %), ve srovnání s minulým obdobím ho však častěji ověřuje také v rámci své hospitační činnosti (71 %).

#### 4.1.5 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání

Od školního roku 2018/2019, kdy bylo nejméně žáků na středních školách, postupně narůstá počet žáků přijímaných do oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem, s maturitní zkouškou, popř. do oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou, jejichž součástí vzdělávání je odborný výcvik. Nejvyšší nárůst počtu přijímaných žáků oproti předchozímu školnímu roku (cca o 9,5 tis. žáků) vykazovaly střední odborné školy poskytující vzdělání s maturitní zkouškou. Mírnou klesající tendenci v počtu přijímaných uchazečů mají obory vzdělání nástavbového studia.

**GRAF 51 | Relativní změna počtu žáků ve skupinách oborů oproti roku 2018/2019 (%)<sup>74</sup>**

Oproti předchozímu školnímu roku, kdy v 8 % škol neproběhlo přijímací řízení v souladu s platnými právními předpisy, bylo přijímací řízení realizováno bez problémů. Ve sledovaných školách nebyly při tematické inspekční činnosti zaměřené na organizaci jednotné přijímací zkoušky zjištěny žádné nedostatky. Pouze v jedné škole bylo zjištěno pochybení týkající se zveřejnění podmínek přijímacího řízení.

Z výsledků inspekční činnosti ve školách s dlouhodobě neuspokojivými výsledky ve společné části maturitní zkoušky vyplynulo, že podíl žáků přijímaných ke studiu bez absolvování přijímací zkoušky i podíl škol, které přijaly všechny přihlášené uchazeče na základě přijímací zkoušky, je stejný jako v minulém školním roce. Výrazně se však snížil podíl škol (ze 70 % na 32 %), které přijaly všechny uchazeče po prvním kole přijímacího řízení. Některé školy oproti předchozímu školnímu roku kromě jednotné přijímací zkoušky ověřovaly v rámci školní přijímací zkoušky obecné studijní předpoklady nebo všeobecný přehled. Průměrný podíl přijatých žáků v prvním kole přijímacího řízení klesl oproti minulému školnímu roku o 11 procentních bodů na 81 %.

## 4.2 Průběh středního vzdělávání

### 4.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

Průběh středního vzdělávání byl hodnocen zejména na základě inspekčních hospitací realizovaných v teoretické výuce, příp. v praktickém vyučování. Zjištění dokládají rozdílnou kvalitu průběhu gymnaziálního a středního odborného vzdělávání. Očekávanou či výbornou úroveň mělo častěji gymnaziální vzdělávání, ve kterém žádná z hodnocených škol nevykázala nevyhovující úroveň.

*Systematické promýšlení a příprava výuky v souladu s cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků* vyžadují zlepšení ve 13 % gymnázií a ve 23 % odborných škol. V 0,5 % odborných škol byla v tomto kritériu zaznamenána nevyhovující úroveň. Meziročně se podíl škol vyžadujících zlepšení nebo v uvedené oblasti nevyhovujících sice snížil, i tak však prakticky více než pětina odborných škol nedosahuje ani očekávané úrovně.

Obdobně jako ve školním roce 2021/2022 vysoký podíl škol vyžaduje zlepšení v oblasti *využití širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů*. Jedná se o necelou polovinu gymnázií a o téměř dvě třetiny odborných škol – u 0,5 % z nich bylo naplnění uvedeného kritéria hodnoceno jako nevyhovující.

Přetrvávající podstatnou slabou stránkou je oblast *systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky*. Ve středním odborném vzdělávání bylo

<sup>74</sup> K = obory gymnázií, M = odborné obory s maturitní zkouškou, L0 = odborné obory s výučním listem a maturitní zkouškou, L5 = nástavbové obory, H = odborné obory s výučním listem.

v dané oblasti hodnoceno úrovní vyžadující zlepšení téměř 67 % škol, další školy (3 %) byly hodnoceny jako nevyhovující. U gymnázií zlepšení vyžaduje dokonce 74 % škol.

Meziročně poměrně největší zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti *podpory sociálního a osobnostního rozvoje žáků*. V gymnaziálním vzdělávání vyžaduje zlepšení pouze 5 % škol, ve středním odborném vzdělávání pak 12 %.

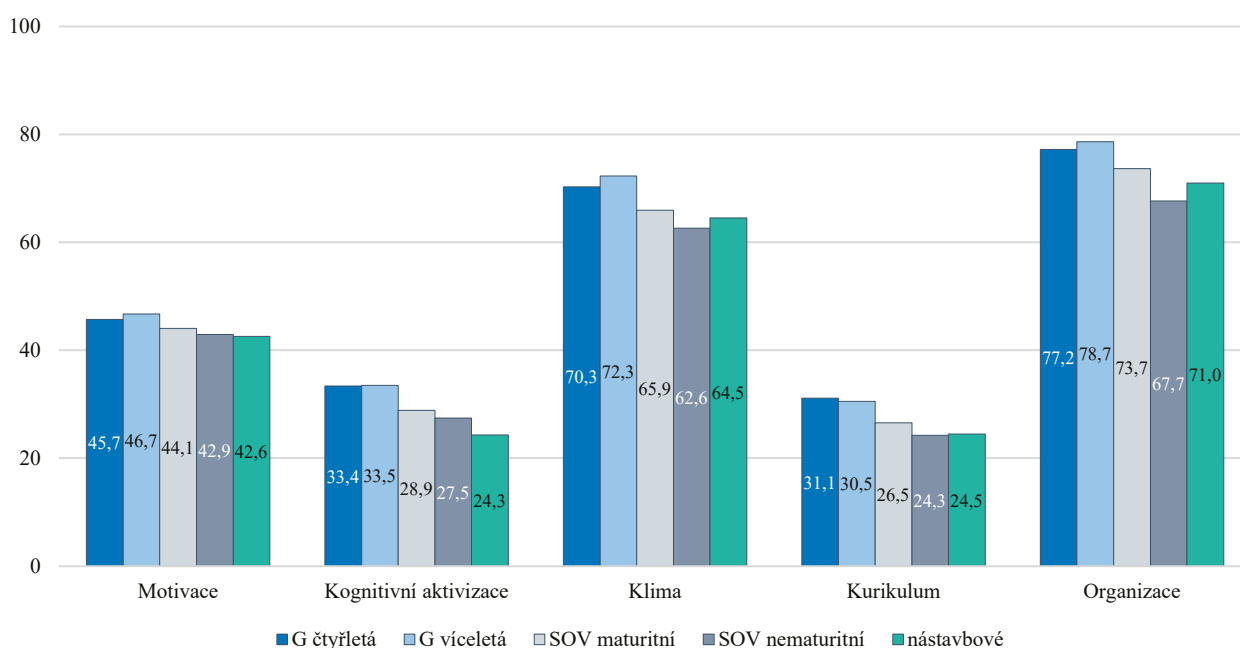
Při porovnání kvality průběhu vzdělávání ve výše zmíněných čtyřech oblastech upoutá pozornost rozdíl v hodnocení první a třetí oblasti. Relativně nízký podíl škol s problémy v oblasti *systematického promýšlení a přípravy výuky v souladu s cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků* kontrastuje s vyšším podílem škol, kterým se nedaří *systematicky sledovat vzdělávací pokrok každého žáka a zohledňovat individuální potřeby žáků při plánování a realizaci výuky*. Zjištění dokládá, že úsilí pedagogů věnované promýšlení a přípravě výuky nezaručuje automaticky i praktické užití efektivních vyučovacích postupů zohledňujících individuální potřeby žáků v jednotlivých vyučovacích hodinách.

### 4.2.1.1 Teoretické vyučování

Pro posouzení kvality průběhu teoretické výuky byly jednotlivé dílčí charakteristiky hospitovaných vyučovacích hodin agregovány do skupin podle toho, jakým způsobem přispívají ke komplexním ukazatelům kvality průběhu vzdělávání (např. k motivaci žáků, rozvoji gramotností, kompetencí atp.). Rozdíly v kvalitě průběhu výuky v jednotlivých typech středních škol jsou pak níže vyjádřeny prostřednictvím průměrné četnosti výskytu prvků přispívajících k naplnění daného komplexního kvalitativního ukazatele.

Při porovnání ukazatelů týkajících se *motivace, kognitivní aktivizace, klimatu teoretické výuky, jejího obsahu (kurikula) a organizace* je zřejmé, že (obdobně jako ve školním roce 2021/2022) efektivnější byla výuka v gymnáziích, případně v maturitních oborech ve středním odborném vzdělávání. Nižší efektivitou se vyznačovalo vzdělávání v nematuritních oborech a částečně i v nástavbovém studiu.

**GRAF 52 | Četnost výskytu prvků zvyšujících efektivitu vybraných ukazatelů průběhu vzdělávání (v %)**

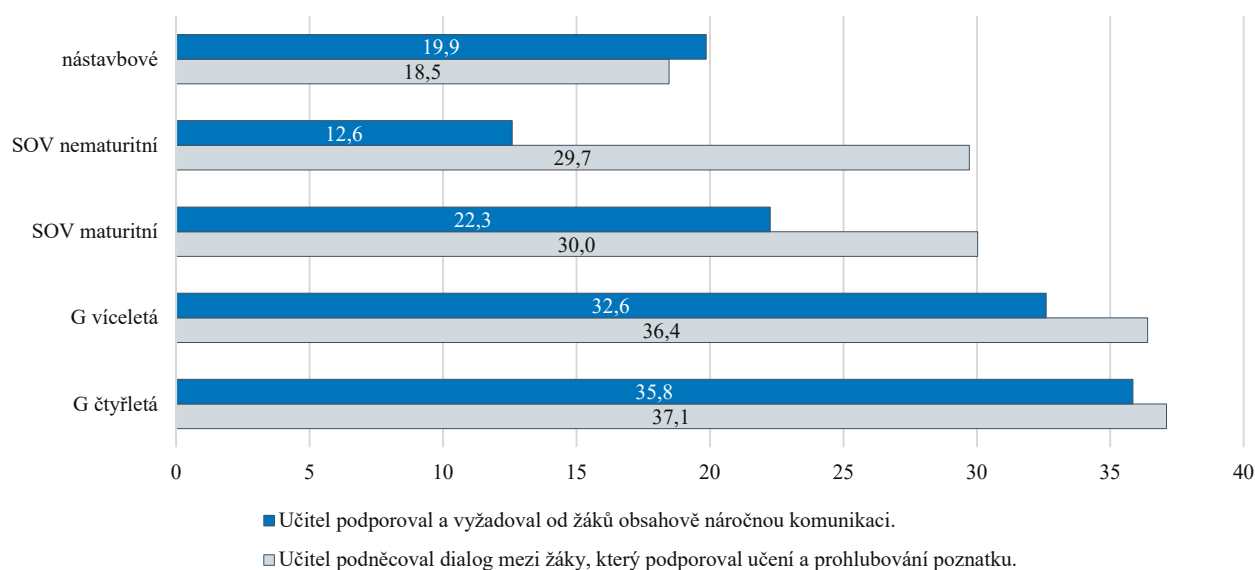


Z dílčích znaků charakterizujících hospitovanou výuku je zřejmé, že v oblasti *motivace* významně přispívá ke kvalitě gymnaziálního vzdělávání vhodné časové a organizační rozvržení vyučovacích hodin a poskytování efektivní a podporující zpětné vazby žákům.

V oblasti *kognitivní aktivizace* byly podstatné rozdíly mezi gymnaziálním a odborným vzděláváním zaznamenány zejména v míře rozvoje obsahově náročné komunikace žáků a podpoře jejich dialogu. Oba tyto ukazatele byly častěji zaznamenány v gymnaziální výuce. Míra užití obsahově náročné komunikace žáků byla u nematuritních oborů

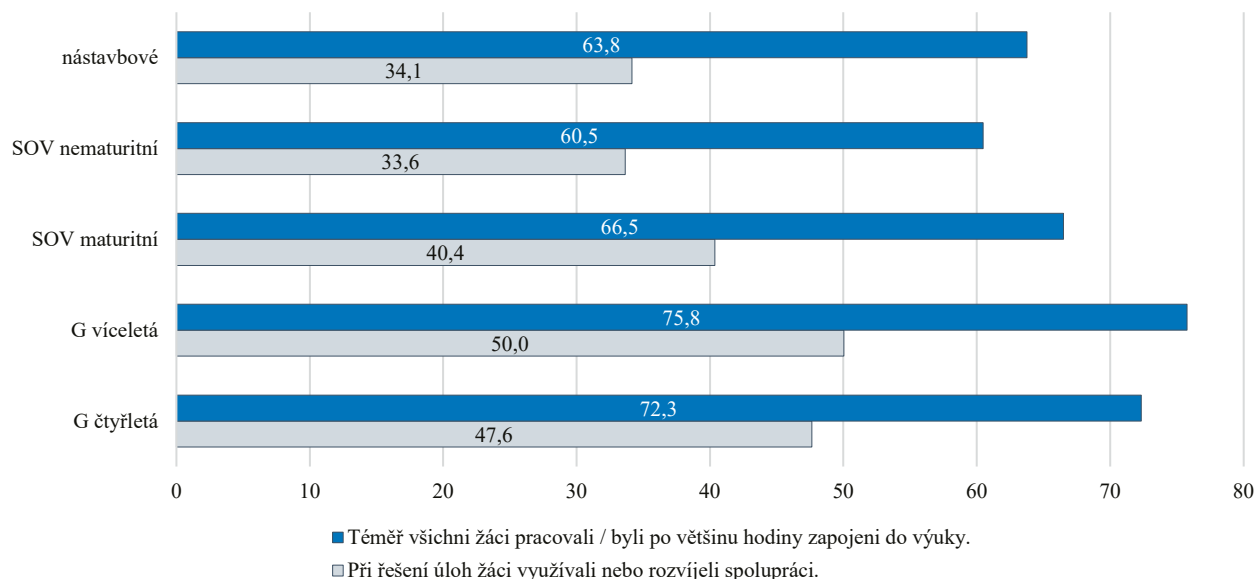
vzdělání téměř 3x nižší než v gymnaziálním vzdělávání. Naopak zkušenosti žáků z reálného života byly vhodně využity nejčastěji u žáků v nematuritních oborech vzdělání.

**GRAF 53** | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících kognitivní aktivizaci (v %)



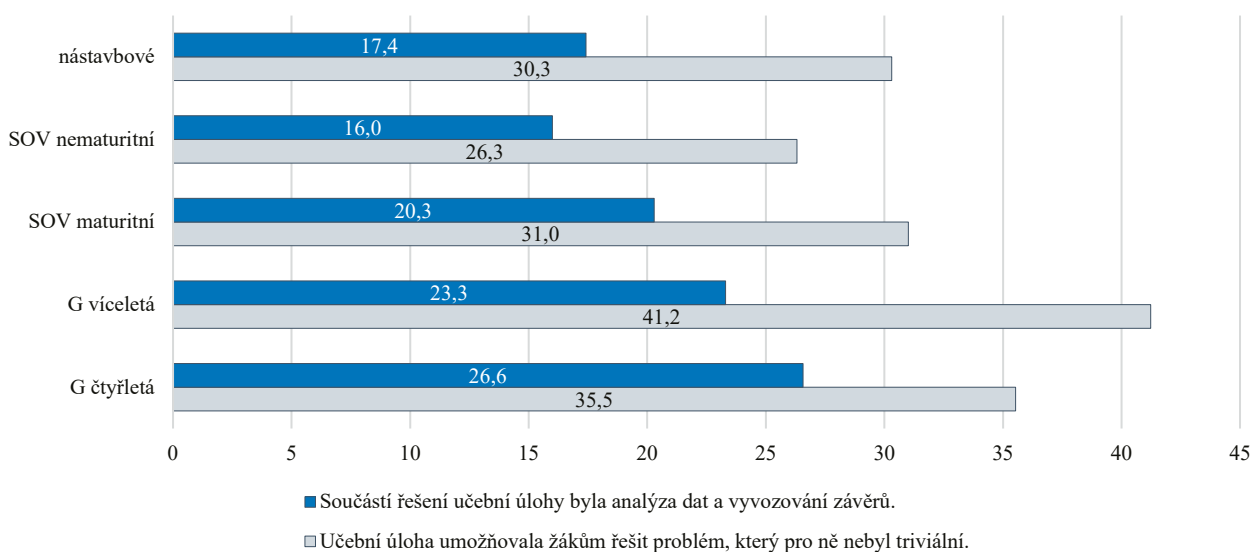
Pozitivní *klima* hospitované výuky se odráželo zejména v míře, v jaké žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem, a v míře využití a rozvíjení jejich spolupráce. Oba tyto ukazatele byly častěji zaznamenány v gymnaziálním než v odborném vzdělávání.

**GRAF 54** | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících klima výuky (v %)



Ve více než 80 % hospitované výuky v gymnáziích i v maturitních oborech v odborném vzdělávání (včetně nástavbového studia) přispívalo ke klimatu dodržování nastavených pravidel a práce učitelů s těmito pravidly. Nižší výskyt tohoto ukazatele (pouze v 71 % hospitované výuky) byl zaznamenán v nematuritním vzdělávání.

V *obsahu vzdělávání (kurikulu)* byly významnější rozdíly mezi gymnaziálním a odborným vzděláváním zaznamenány (obdobně jako v předešlém školním roce) zejména v míře využití úloh zaměřených na analýzu dat, vyvozování závěrů a řešení obtížnějších problémů. Tyto úlohy byly častěji zaznamenány v gymnaziálním vzdělávání.

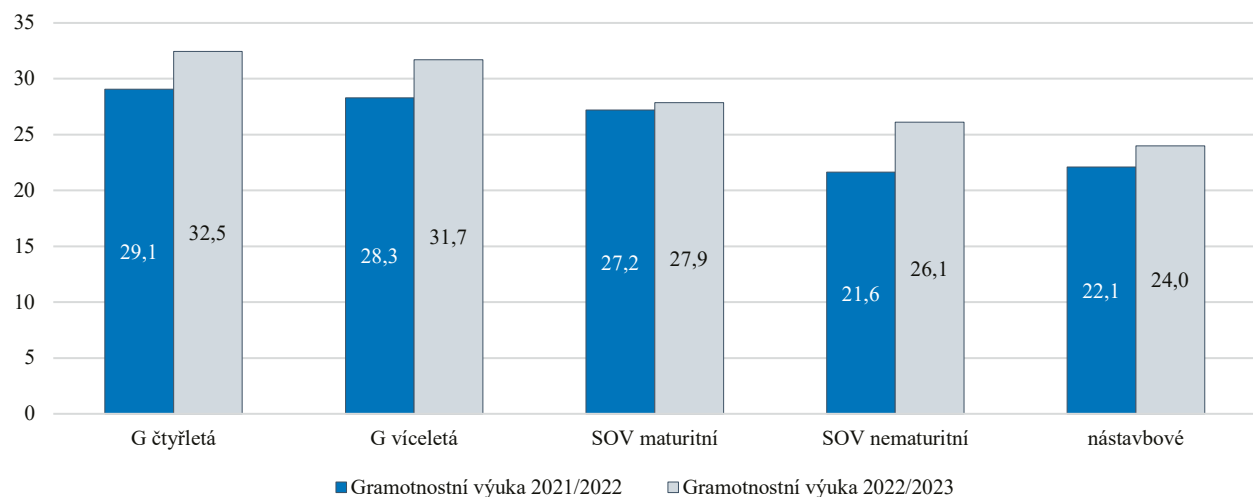
**GRAF 55 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících obsah vzdělávání – kurikulum (v %)**

Obdobně byly častěji v gymnaziálních (více než pětina hospitované výuky) než v odborném vzdělávání (méně než pětina výuky) žáci při řešení úloh efektivně užity mezipředmětové vztahy, rozvíjeny čtenářské strategie nebo jazyková gramotnost. Celkově nízké využití příležitostí pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti u maturitních oborů vzdělání může být jednou z příčin neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury a z cizích jazyků.

V *organizaci výuky* byly patrné podstatné rozdíly zejména mezi gymnaziální výukou (resp. výukou v maturitních oborech) a vzděláváním v nematuritních oborech. Projevily se např. v souladu užitých metod výuky a zvolených úloh se vzdělávacím cílem nebo v efektivním využití času vyučovacích hodin.

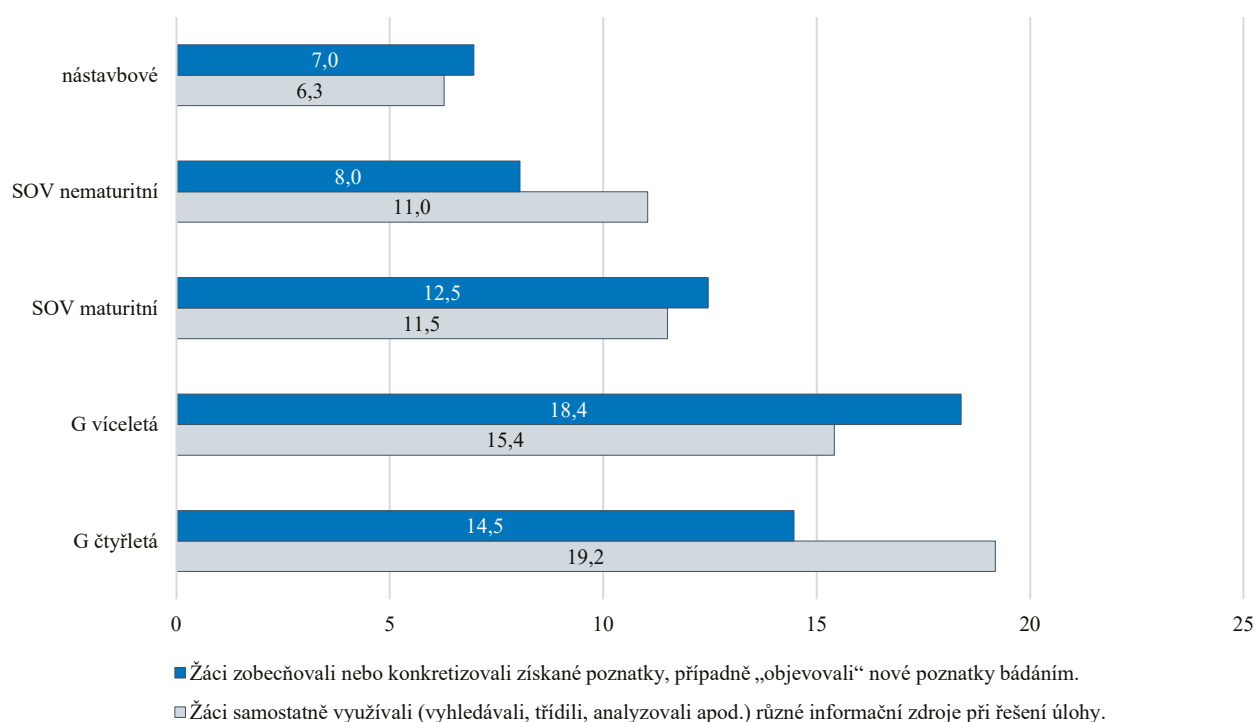
Jednou z příčin nižší efektivity využití vyučovacího času v nematuritních oborech je výskyt vyrušování či kázeňských problémů. To vede i k nižšímu využití učebních situací, ve kterých učitel v hodině vytváří především podmínky a podněty pro práci, na jejichž základě žáci aktivně pracují. Taková výuka byla typická pro více než polovinu hospitované výuky v gymnáziích, avšak v menší míře se vyskytovala v nematuritních oborech (37 % hospitované výuky), nástavbovém studiu (39 % výuky) či v maturitním odborném vzdělávání (44 % výuky).

Jednou z klíčových oblastí sledování je i to, jak je ve výuce podporován *rozvoj gramotnosti*. Z porovnání údajů za školní roky 2021/2022 a 2022/2023 je zřejmý pozitivní trend projevující se mírným nárůstem podílu hospitovaných hodin s prvky gramotnostní výuky.

**GRAF 56 | Četnost výskytu prvků podporujících gramotnostní výuku (v %) – meziroční srovnání**

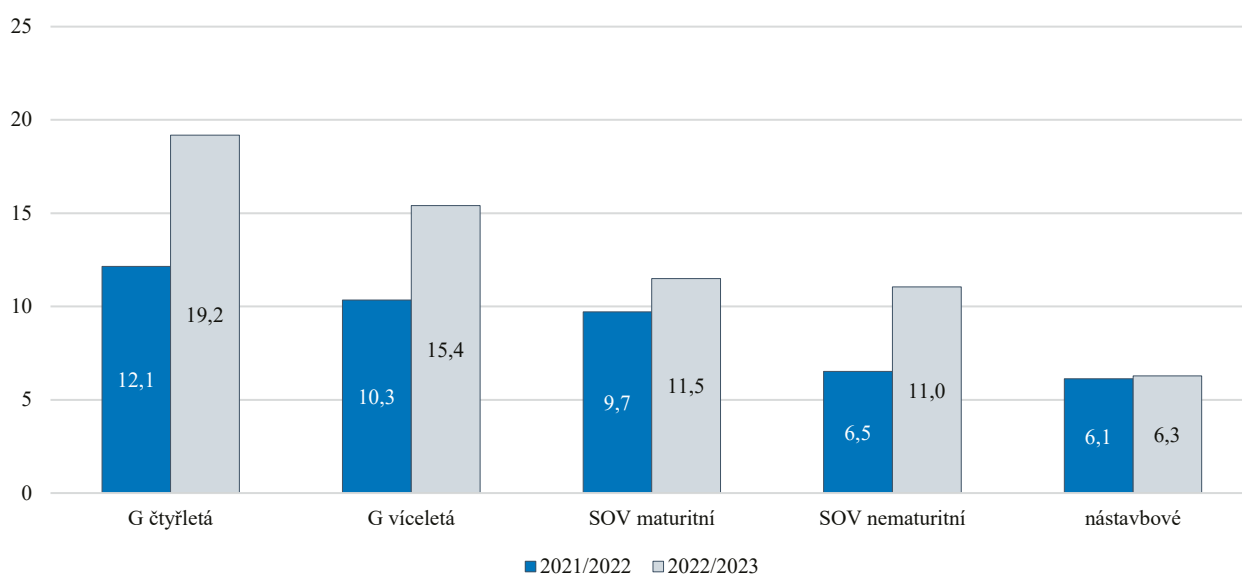
Podrobnější pohled ukazuje, že gramotnostní výuku podporují zejména aktivity rozvíjející samostatnost a tvořivost žáků, umožňují objevování nových poznatků žáky atp. Tyto prvky byly častěji zaznamenány v gymnaziální výuce než v odborném vzdělávání.

**GRAF 57 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících gramotnostní výuku (v %)**

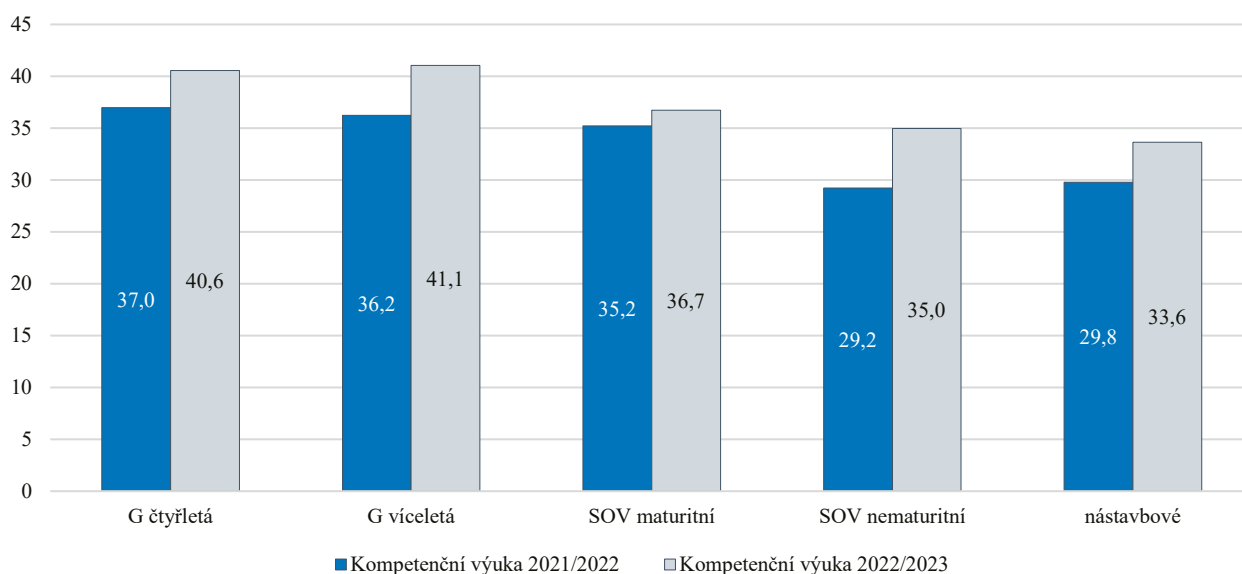


V meziročním porovnání je zřejmé, že se školy více než dřív zaměřují na využívání různých informačních zdrojů žáky. Ve všech sledovaných druzích škol došlo ve školním roce 2022/2023 ke zvýšení četnosti výskytu tohoto ukazatele v hospitované výuce.

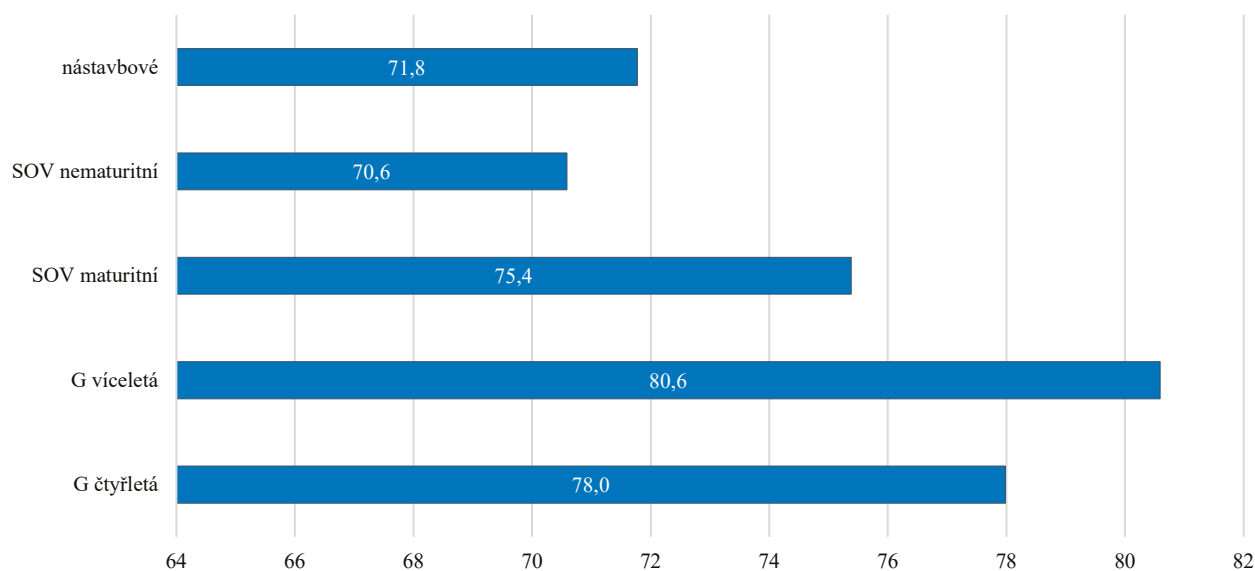
**GRAF 58 | Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy (četnost výskytu v % – meziroční srovnání)**



Také v oblasti rozvoje *kompetencí* byl zaznamenán meziroční nárůst četnosti výskytu souboru prvků, které signalizují podporu kompetenční výuky.

**GRAF 59** | Četnost výskytu prvků podporujících kompetenční výuku (v %) – meziroční srovnání

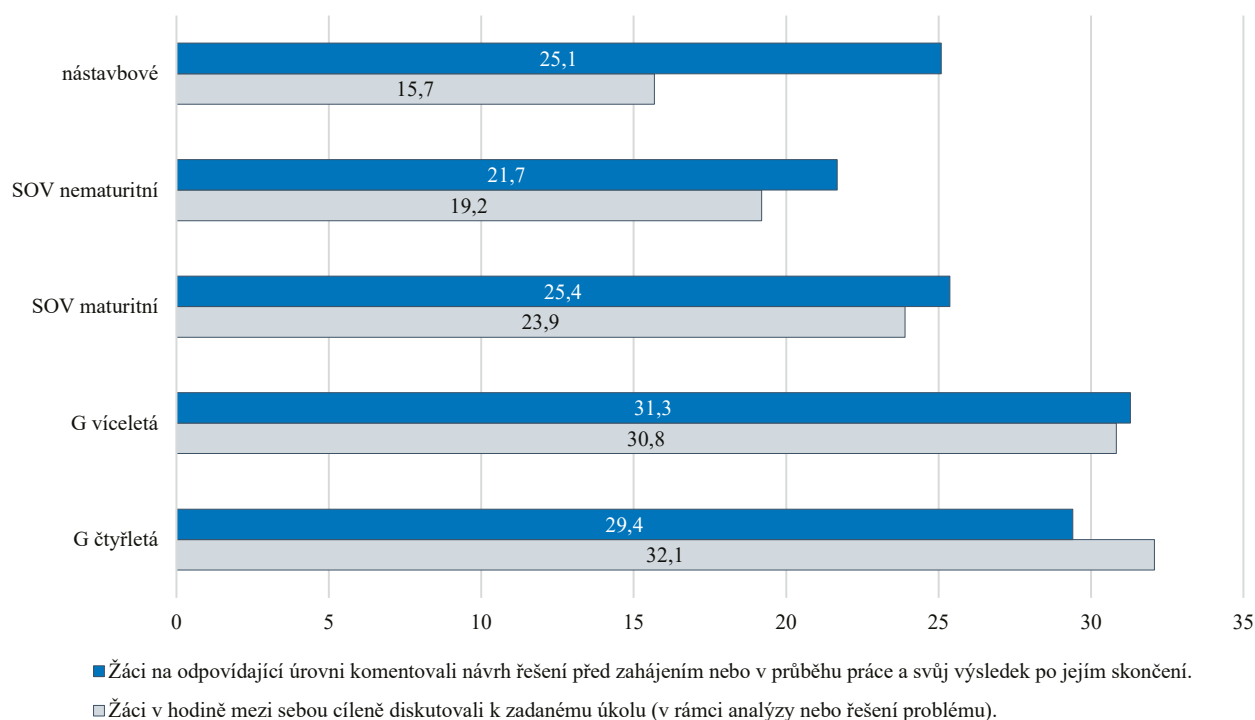
Ve vztahu k rozvoji kompetence k učení hraje významnou roli práce se vzdělávacími cíli. Systematicky a bez podstatných rozdílů mezi druhy škol byla zastoupena přibližně v 85–90 % hospitované výuky. Převažovaly cíle zaměřené na osvojení učiva; postojové cíle byly rozvíjeny v menší míře – u gymnázií přibližně v jedné čtvrtině až třetině hospitované výuky, naopak u nástavbového studia jen v šestině výuky. Přibližně ve třech čtvrtinách výuky bylo zaznamenáno podněcování žáků učitelem k úsilí plnit úkoly; výraznější byla tato snaha v gymnaziálním než v odborném vzdělávání.

**GRAF 60** | Četnost výskytu vybraného prvku ovlivňujícího rozvíjení kompetence k učení – učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly. (v %)

Jen ve velmi nízké míře byla zaznamenána možnost výběru z úloh odlišné kognitivní náročnosti žáky – nejvíce u víceletých gymnázií (6 % výuky), nejméně pak u nástavbového studia (0,3 % výuky). Od předešlého školního roku se v této oblasti stav v podstatě nezměnil, pro školy to představuje nadále významnou příležitost ke zlepšení.

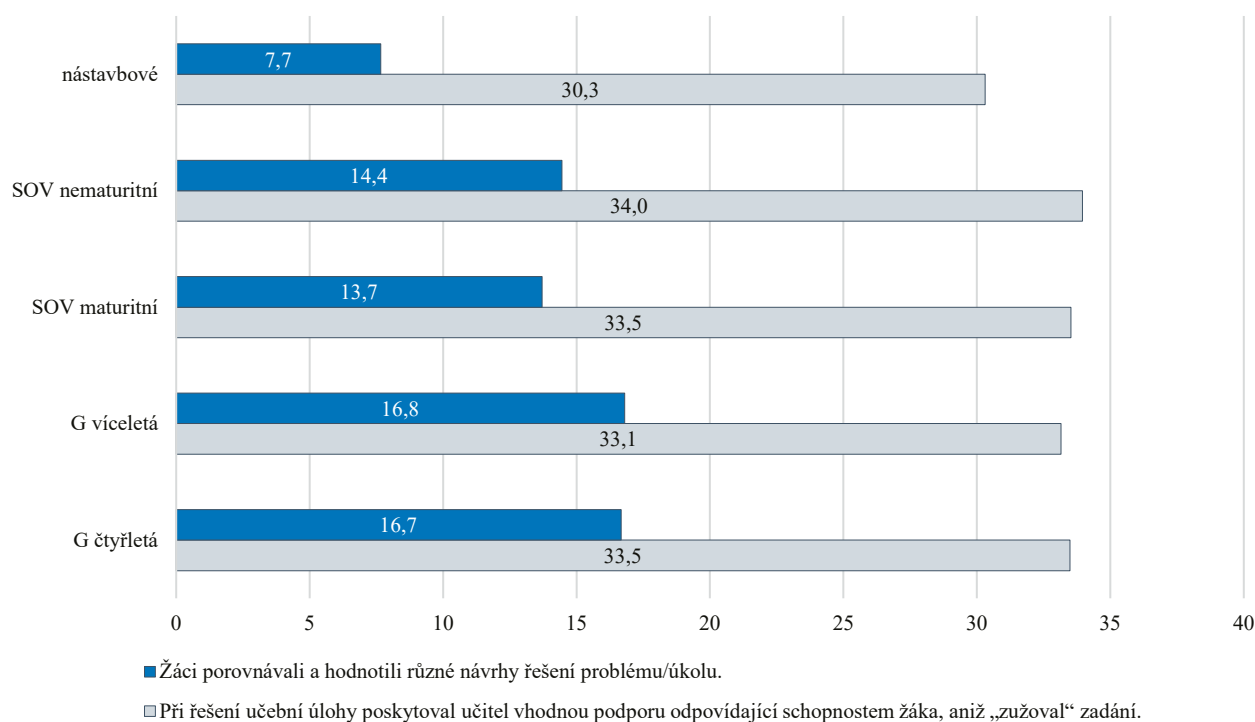
Podpora kompetence komunikativní se v hospitované výuce odrážela zejména ve vytváření příležitostí pro diskusi žáků, v jejich vedení ke komentování řešení úloh. V obou těchto prvcích byla mírně vyšší četnost pozorována u gymnaziálního vzdělávání.



**GRAF 61 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících rozvíjení komunikativní kompetence (v %)**

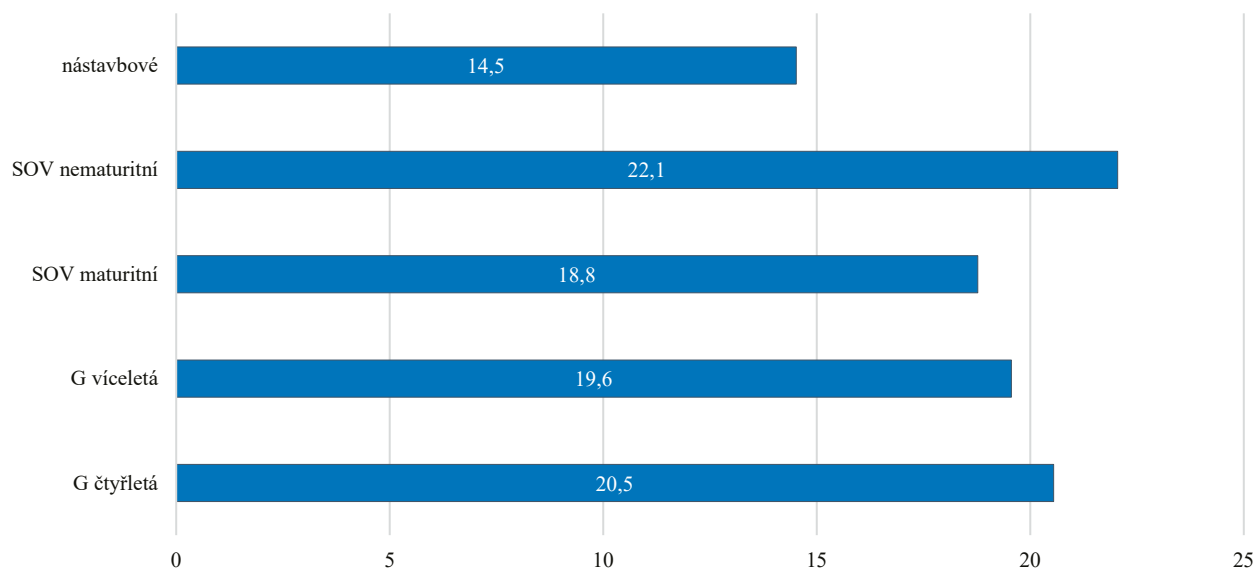
Ukazatelem rozvoje komunikativní kompetence je i schopnost žáků klást bez obav otázky a sdělovat své postřehy – patrná byla v 74 % hospitované výuky, což ve srovnání s předešlým školním rokem (67 %) představuje mírné zlepšení.

Intenzita podpory rozvoje kompetence k řešení problémů byla ve školním roce 2022/2023 obdobná jako v předešlém roce. V hospitované výuce se projevovala zařazováním přiměřeně náročných úloh (ve vztahu k schopnostem žáků) a podporou různých variant jejich řešení žáky.

**GRAF 62 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících rozvíjení kompetence k řešení problémů (v %)**

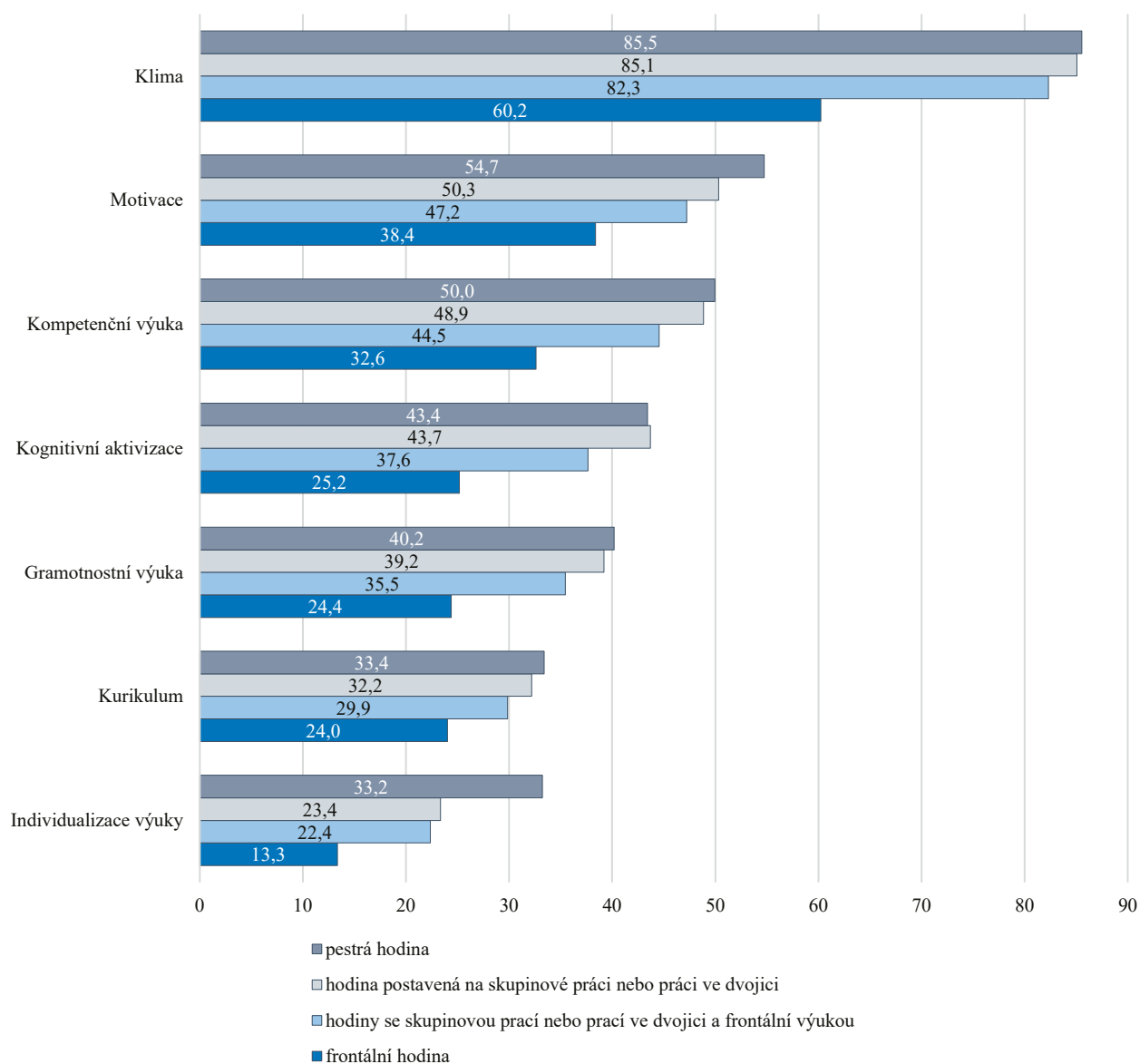
Výjimkou z výše uvedených zjištění, podle kterých teoretická výuka v gymnáziích byla zpravidla kvalitnější než v odborném vzdělávání, jsou rozdíly v oblasti *individualizace výuky* hodnocené na základě míry zaznamenané práce učitele se žáky celého spektra nadání a potřeb, vhodné podpory a volby náročnosti úloh podle schopností žáků a možnosti pro žáky vybírat si z úloh odlišné kognitivní náročnosti. Zde je patrná vyšší podpora u nematuritních oborů vzdělání.

**GRAF 63** | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících individualizaci výuky (v %)

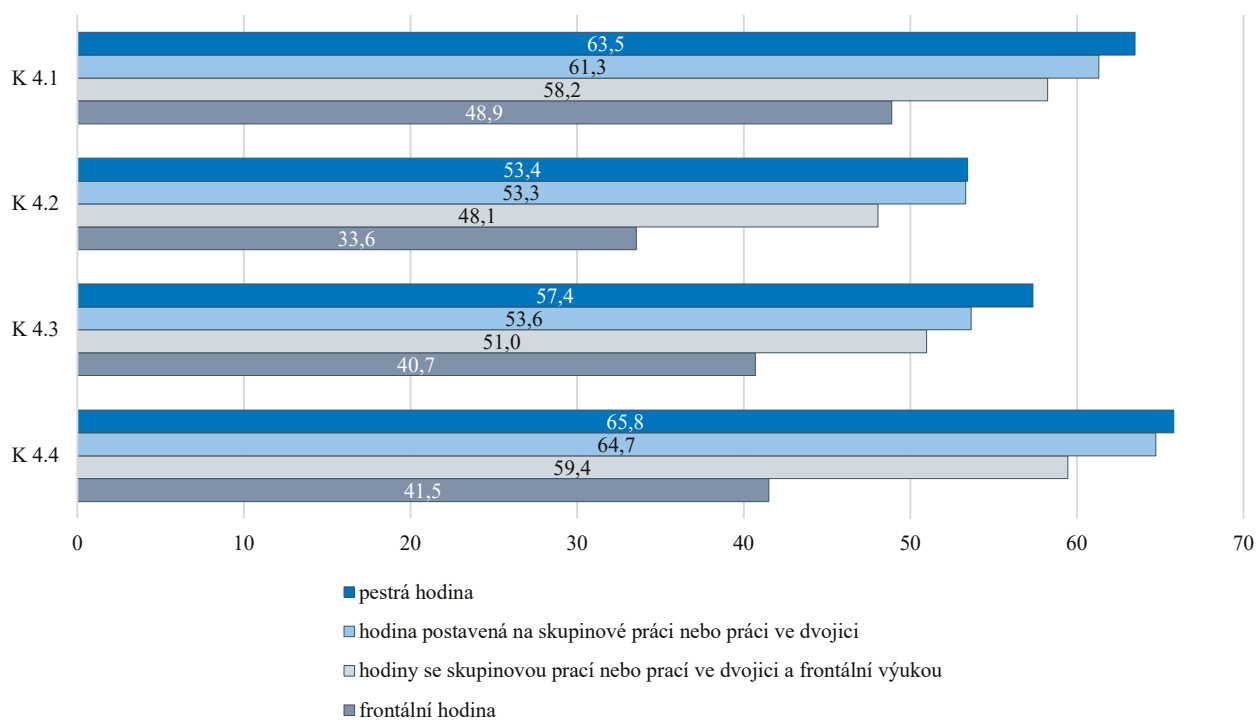


Příčinou může být obvykle nižší počet žáků ve třídách či skupinách v nematuritních oborech či výrazněji rozrůzněná úroveň jejich znalostí, dovedností – a tedy i vzdělávacích potřeb, na které vyučující reagují vhodným individuálním přístupem.

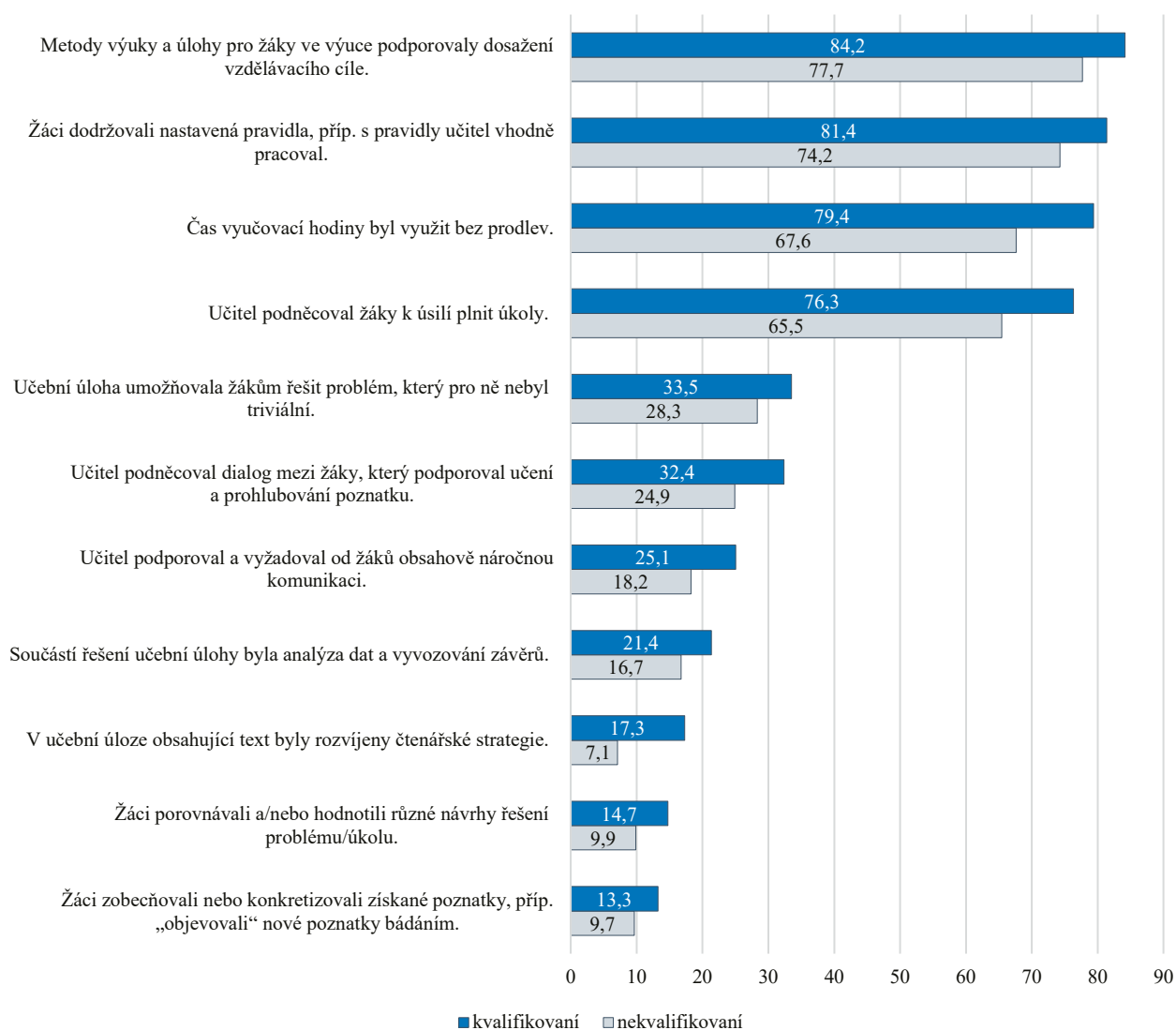
Inspekční zjištění dokládají nejen výše uvedenou rozdílnou efektivitu výuky v jednotlivých druzích škol, ale také rozdílnou kvalitu průběhu vzdělávání v závislosti na zvolené organizační formě. Obdobně jako v předešlém školním roce je zřejmé, že vzdělávání s převahou frontální výuky není dostatečně efektivní. Žáci při něm jsou málo aktivizováni, frontální výuka neumožňuje účinně využívat interakce žáků, rozvíjet jejich komunikační dovednosti a tvůrčí potenciál. Také výše uvedené ukazatele žádoucí individualizace výuky byly při frontální výuce zaznamenány s nižší četností.

**GRAF 64 | Četnost výskytu prvků zvyšujících efektivitu průběhu vzdělávání podle organizačních forem výuky (v %)**

Volba organizačních forem výuky následně ovlivňuje míru naplnění všech dílčích kritérií (dále též „K“) charakterizujících průběh výuky (K 4.1 – promyšlenost a příprava výuky, K 4.2 – spektrum výchovně-vzdělávacích strategií, K 4.3 – sledování výsledků žáků a zohledňování jejich potřeb, K 4.4 – sociální a osobnostní rozvoj žáků).

**GRAF 65** | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplňování kritérií charakterizujících průběh výuky (v %) v závislosti na organizační formě výuky

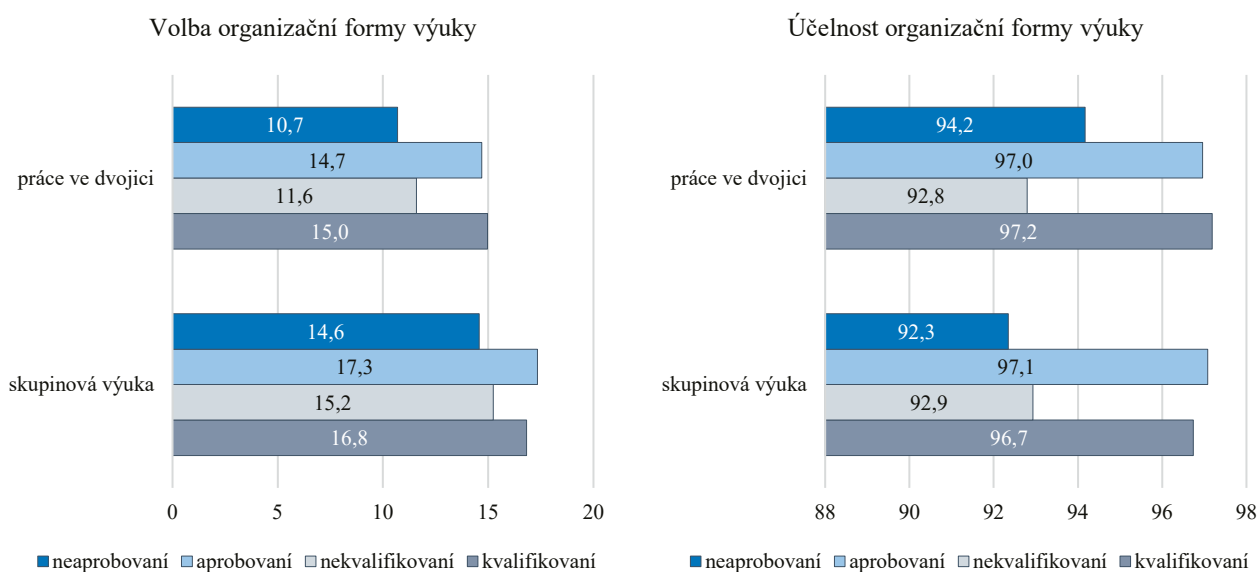
Kromě výše uvedených faktorů významně souvisí s kvalitou průběhu vzdělávání odborná kvalifikace a aprobace vyučujících. V teoretické výuce se rozdíly projevovaly jak v přímém působení učitele na žáka, tak i v organizaci výuky nebo např. ve volbě různých druhů učebních úloh.

**GRAF 66 | Souvislost odborné kvalifikace učitelů s průběhem výuky – podíl výuky (v %)**

Z přehledu je patrné, že odborně kvalifikovaní učitelé organizují vyučovací hodiny v průměru lépe než nekvalifikovaní, dávají větší prostor žákům, podporují jejich komunikaci, uplatňují žádoucí prvky rozvíjející gramotnosti a kompetence žáků.

Obdobné závěry poskytuje srovnání průběhu vzdělávání zajišťovaného učiteli s příslušnou aprobací – kvalitněji probíhala výuka vedená aprobovanými učiteli.

Odborná kvalifikace či aprobace rovněž ovlivňuje volbu organizačních forem výuky a jejich účelnost. Např. dominantní či výrazný podíl skupinové práce nebo práce ve dvojicích volí častěji odborně kvalifikovaní či aprobovaní učitelé. Současně je tato práce ve větší míře využita rozhodně či spíše účelně, tedy efektivněji, než je-li vedena učiteli bez odborné kvalifikace či bez aprobace.

**GRAF 67 | Souvislost odborné kvalifikace a aprobační formy učitelů s volbou a účelností organizační formy teoretické výuky – podíl výuky (v %)**

#### 4.2.1.2 Praktické vyučování

Hospitované praktické vyučování bylo realizováno především jako odborný výcvik (cca 72 % hospitované výuky) nebo učební praxe (13 % výuky). Zbývající část hospitovaného praktického vyučování představovala cvičení, odborná či umělecká praxe. Praktické vyučování bylo obdobně jako v předešlém školním roce cca v 90 % případech zajištěno učiteli, převážně odborně kvalifikovanými, v 10 % pak instruktory.

Kromě školních pracovišť probíhalo hospitované praktické vyučování i na pracovištích smluvních partnerů (přibližně v 17 % výuky). Toto praktické vyučování bylo téměř vždy (99 %) připravováno a realizováno na základě koncepce školy a odpovídalo jejím potřebám. Systém kontrolní činnosti průběhu praktického vyučování žáků u smluvních partnerů byl funkční.

Praktické vyučování ve vysoké míře (téměř v 88 % hospitované výuky) vhodně navazovalo na teoretické předměty. Ve srovnání s teoretickým vyučováním však má určitá specifika, která se projevila i v hospitované výuce. Např. v oblasti vzdělávacích cílů a obsahu vyučování je zřejmé, že kromě očekávaných znalostí a dovedností vyplývajících z příslušných vzdělávacích programů jsou při praktickém vyučování významně zohledňovány dosažené znalosti a dovednosti jednotlivého žáka. Konkrétní cíle se tak mohou lišit a pro jednotlivé žáky dosahovat rozdílné úrovně, což představuje přínosný prvek individualizace ve vzdělávání. Důsledkem je mj. i to, že vhodná podpora nadaných žáků byla v praktickém vyučování zaznamenána cca 2,5x častěji než v teoretickém. Významný je i důraz na posilování pozitivního sebepojetí a sebevědomí žáků (zaznamenáno v 57 % praktické výuky). V 55 % praktické výuky, tj. 2x častěji než v teoretické, byly vhodně využity příležitosti pro rozvíjení postojů žáků.

Také některé další zjištěné charakteristiky v oblasti organizace a metod, činností žáků a jejich hodnocení svědčí o efektivitě praktického vyučování. Ta se projevuje zejména v účinnější aktivizaci žáků, průběžném poskytování využitelné zpětné vazby žákům, podpoře jejich tvořivosti, spolupráce a dovedností hodnotit vlastní práci i činnost spolužáků.

**TABULKA 36 | Porovnání praktického a teoretického vyučování – podíl výuky (v %)**

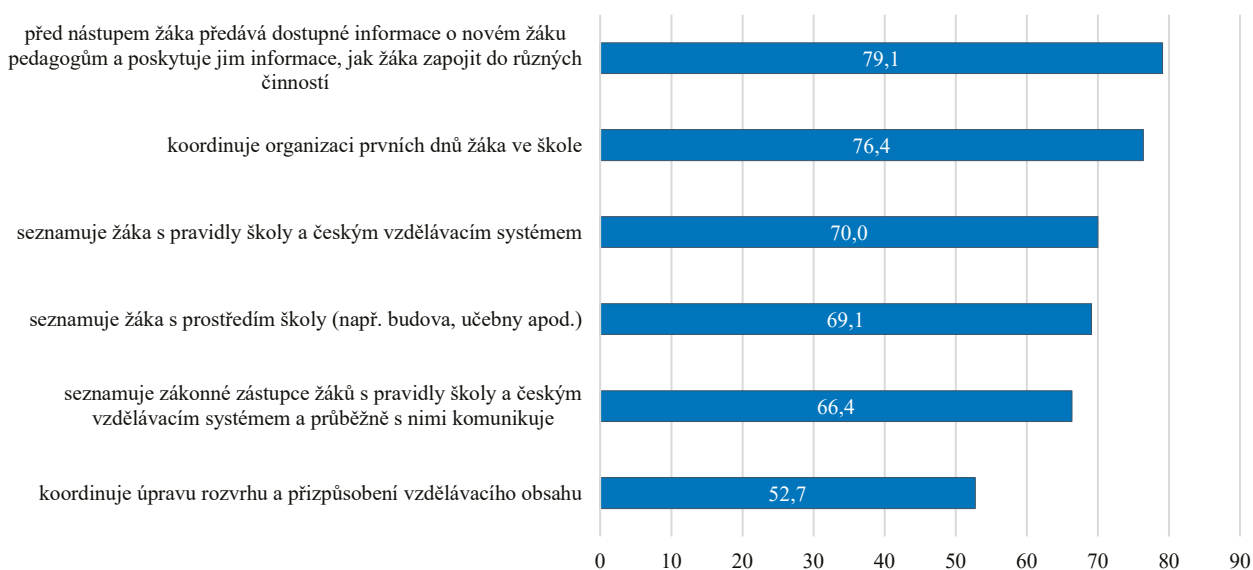
Organizace praktického vyučování a užití metody	Teoretické vyučování	Praktické vyučování
Téměř všichni žáci pracovali po většinu času se zájmem.	67,6	91,9
Praktické vyučování bylo dobře organizačně promyšleno.	77,9	90,8
V průběhu praktického vyučování mezi sebou žáci spolupracovali.	41,4	60,3
Při praktickém vyučování byla k učení vhodně využita chyba.	33,9	59,4
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	21,4	49,9
Žáci při praktickém vyučování cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	24,8	46,5
Některé z užitých metod využívaly či rozvíjely kreativitu žáků.	18,8	42,1
Po většinu času byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	20,1	2,4

### 4.2.1.3 Specifika vzdělávání ukrajinských žáků (uprchlíků)

Školní rok 2022/2023 byl charakteristický výrazným nárůstem počtu žáků s ukrajinským státním občanstvím v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. I když se ve středním vzdělávání ve srovnání např. se základním jedná o relativně nízký podíl žáků (cca 0,7 % z celkového počtu žáků ve středním vzdělávání), sleduje Česká školní inspekce zkušenosti, přístupy a postupy škol usilujících o integraci a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, se specifickým zřetelem k integraci a vzdělávání ukrajinských žáků.

Více než 80 % škol nevytváří samostatné skupiny, ve kterých by se vzdělávali žáci s odlišným mateřským jazykem (dále též „OMJ“) včetně ukrajinských žáků. Zbývající školy vytvářejí samostatné skupiny jen pro některé vzdělávací aktivity (výuka českého jazyka jako druhého jazyka) nebo pro určitou část adaptačního období.

Přibližně polovina škol vzdělávajících žáky s OMJ formulovala zásady a postupy pro přijímání a adaptaci těchto žáků právě v návaznosti na příchod ukrajinských uprchlíků, necelá čtvrtina měla zásady stanoveny již dříve, avšak přibližně 28 % škol je dosud nestanovilo. Obdobně přibližně čtvrtina těchto škol nemá stanovenou funkci koordinátora adaptace žáků s OMJ; v necelých 40 % pak je koordinací pověřen člen vedení školy. Spektrum aktivit koordinátorů adaptace žáků s OMJ je přitom značně rozsáhlé a přináší s sebou nárůst pracovního zatížení užšího managementu škol.

**GRAF 68 | Aktivity vykonávané koordinátory adaptace žáků s OMJ – podíl škol (v %)**

K výše uvedeným činnostem je nezbytné ještě připočítat rozsáhlou spolupráci koordinátorů adaptace s řadou odborných, vzdělávacích (Národní pedagogický institut ČR; vysoké školy aj.) či neziskových institucí zejména v oblastech metodické podpory a sdílení zkušeností se vzděláváním žáků s OMJ, zpracování či využití výukových



materiálů pro vzdělávání těchto žáků, jejich doučování v českém jazyce, ale např. i při poskytování podpory při řešení organizačně-administrativních záležitostí.

Školy řeší v souvislosti se vzděláváním žáků s OMJ řadu potřeb, z nichž jako nejzávažnější se jeví problémy související s rozdílnou úrovní znalostí a dovedností, s jazykovou bariérou těchto žáků nebo jejich zákonných zástupců a obecně se zvýšenou zátěží zaměstnanců škol. Naopak problémy spojené s případným vyšším počtem žáků s OMJ ve škole nebo s případnými nepříznivými dopady na vzdělávání ostatních žáků byly ze strany škol ve školním roce 2022/2023 uváděny jen okrajově.

**TABULKA 37 | Potřeby (problémy) vnímané školami při vzdělávání žáků s OMJ jako nejzávažnější – podíl škol (v %)**

Potřeby (problémy) vnímané školami při vzdělávání žáků s OMJ jako nejzávažnější	Podíl
Rozdílná úroveň znalostí a dovedností žáků s OMJ	61,7
Jazyková bariéra žáků s OMJ	58,6
Jazyková bariéra zákonných zástupců žáků s OMJ	53,9
Zatížení zaměstnanců školy v souvislosti se vzděláváním žáků s OMJ	41,4
Nabídka výukových materiálů pro vzdělávání žáků s OMJ	30,5
Kompetence učitelů v oblasti vzdělávání žáků s OMJ	28,1
Motivace žáků s OMJ ke vzdělávání (např. docházka do školy, komunikace se školou, odchod ze školy)	28,1
Nedostatek učitelů s kvalifikací pro výuku českého jazyka jako druhého jazyka	26,6
Nedostatek specializovaných služeb pro žáky s OMJ (např. psycholog, PPP, SPC, diagnostika)	18,0
Finanční potřeby vznikající v souvislosti se vzděláváním žáků s OMJ	11,7
Nedostatek asistentů pedagoga či jiných asistentů pro vzdělávání žáků s OMJ	10,2
Nepříznivé dopady na vzdělávání ostatních žáků školy	6,3
Nedostatečná úprava či nesrozumitelnost pravidel MŠMT ke vzdělávání žáků s OMJ	6,2
Příliš vysoký počet žáků s OMJ ve škole	2,3

Podrobnosti z inspekčních zjištění týkající se vzdělávání žáků s OMJ shrnula Česká školní inspekce do tematické zprávy „**Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka se specifickým zřetelem k integraci a vzdělávání dětí a žáků z Ukrajiny**“. Tematická zpráva obsahuje i řadu doporučení k zefektivnění podpory poskytované žákům s OMJ.

## 4.2.2 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání

Aktivity, které školy využívají k informování uchazečů o středním vzdělávání, se dlouhodobě nemění. Téměř všechny školy nabízejí uchazečům možnost návštěvy či prohlídky školy. Svou vzdělávací nabídku prezentují školy také často na veletrzích vzdělávání nebo přímo v základních školách. Téměř polovina ředitelů škol uvedla, že probíhá vzájemná spolupráce mezi učiteli základních a středních škol nebo učitelé obou typů škol realizují společné projekty.

**TABULKA 38 | Přehled nabízených aktivit před nástupem do střední školy – podíl škol (v %)**

Aktivity nabízené uchazečům před nástupem do SŠ	Podíl
Žáci základní školy mají možnost návštěvy, prohlídky střední školy	96,1
Střední škola se prezentuje na veletrzích vzdělávání apod.	82,7
Střední škola se prezentuje žákům v základních školách	71,4
Střední škola realizuje se základní školou projekt/y	54,5
Učitelé střední a základní školy vzájemně spolupracují	47,1
Spolupráce v soutěžích	34,9
Spolupráce ve volnočasových aktivitách	23,5
Spolupráce se základní školou probíhá jiným způsobem	11,8

Ve zmíněných prezentačních činnostech jsou aktivnější školy zajišťující střední odborné vzdělávání. Jde o dlouhodobou záležitost, neboť poptávka po vzdělávání v gymnáziích je obvykle vyšší než u středních odborných škol. Ty proto musí vyvíjet větší úsilí o získání uchazečů.

Po nástupu do střední školy podporují školy adaptaci žáků aktivitami zaměřenými na formování třídních kolektivů (adaptační, seznamovací nebo zážitkové kurzy) a na orientaci ve škole. Zvýšil se podíl škol, které nabízejí žákům podporu formou individuálních konzultací pro žáky a jejich zákonné zástupce a formou mimoškolních aktivit a kroužků.

V nabídce aktivit jsou patrné rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním. Zatímco adaptační aktivity nabídlo 100 % gymnázií, u středních odborných škol šlo jen o 81 % škol. Stejně tak mimoškolní aktivity nabízejí častěji gymnázia (71 %) než střední odborné školy (51 %). Ve srovnání s předchozím školním rokem předběhla nepatrně gymnázia střední odborné školy i v oblasti nabídky individuálních konzultací pro žáky a jejich zákonné zástupce (84 % gymnázií oproti 81 % středních odborných škol).

**TABULKA 39 | Přehled aktivit pro žáky 1. ročníků střední školy – podíl gymnázií a středních odborných škol (v %)**

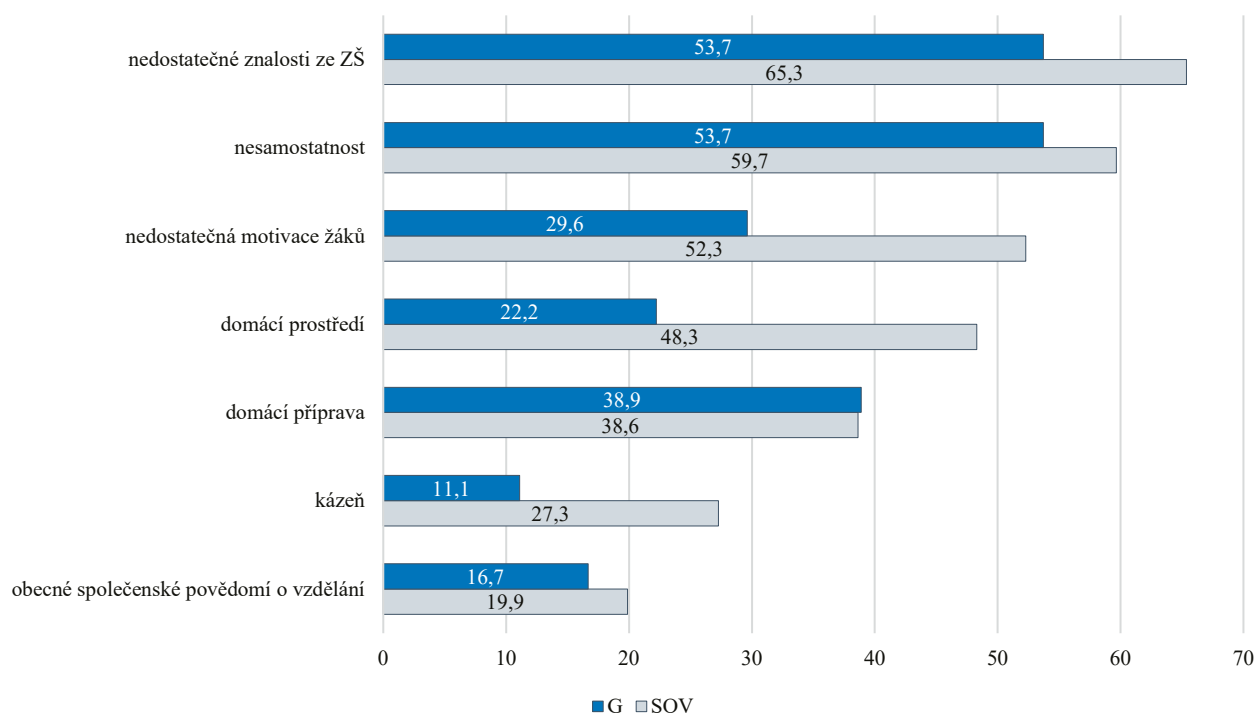
Aktivity nabízené žákům 1. ročníků SŠ	G – podíl	SOŠ – podíl
Adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy	100,0	81,4
Individuální konzultace pro žáky (zákonné zástupce)	83,6	81,4
Prohlídka školy	80,0	84,2
Mimoškolní aktivity, kroužky	70,9	50,8
Společné projekty	38,2	33,9
Vstupní srovnávací testy	30,9	23,0

Školy při volbě podpory pro žáky 1. ročníku vnímají různou míru jejich připravenosti na vzdělávání ve střední škole. Více než 60 % škol hodnotí celkovou připravenost žáků na studium jako nízkou. Nesamostatnost žáků vnímá více než polovina středních škol jako oblast, která nejvíce ovlivňuje úspěšnost žáků na střední škole. V oblasti komunikace, pozitivního jednání a chování a základní orientace v životních situacích vnímá žáky 1. ročníku polovina gymnázií, popř. téměř polovina odborných škol, jako dobře připravené. Přibližně 13 % škol je přesvědčeno, že žáci nejsou připraveni na studium v žádné z oblastí. Ve všech oblastech je připravenost žáků 1. ročníku hodnocena hůře ve středním odborném vzdělávání než gymnaziálním. Nízká připravenost byla stejně jako v předchozím školním roce uváděna v oblastech strategií učení, tvořivého a logického myšlení, zodpovědnosti a schopnosti řešit problémy. To je významný rizikový faktor, který ovlivňuje následně úspěšnost žáků v průběhu středního vzdělávání.

**TABULKA 40 | Připravenost žáků na vzdělávání na střední škole – podíl gymnázií a středních odborných škol (v %)**

Oblasti, ve kterých jsou žáci v ZŠ dobře připraveni ke střednímu vzdělávání	G – podíl	SOŠ – podíl
Pozitivní chování a jednání	60,4	39,9
Komunikace	54,7	48,9
Základní orientace v životních situacích	47,2	46,1
Tolerance a ohleduplnost	47,2	35,4
Spolupráce a respekt k práci druhých	37,7	30,3
Uplatňování osvojených vědomostí a dovedností	34,0	18,0
Zodpovědnost	28,3	9,6
Samostatnost	26,4	10,1
Tvořivé a logické myšlení	18,9	6,2
Schopnost řešení problémů	15,1	9,6
Osvojené strategie učení	9,4	5,1
V žádné z uvedených	7,5	16,3

Negativní vliv na průběh adaptace mají zejména nedostatečné znalosti žáků ze základní školy, resp. z předchozího vzdělávání, a to více u středního odborného než gymnaziálního vzdělávání. I v ostatních sledovaných faktorech jsou patrné rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním. Střední odborné školy na rozdíl od gymnázií zdůrazňují negativní dopady nepodnětného domácího prostředí a nedostatečnou motivaci žáků.

**GRAF 69 | Oblasti negativně ovlivňující úspěšnou adaptaci žáků na střední škole – podíl gymnázií a středních odborných škol (v %)**

Pro podporu žáků po nástupu do 1. ročníku vytvářejí školy mj. i personální podmínky. Podíl škol, které poskytují žákům službu školního psychologa, se díky projektovým výzvám MŠMT zvýšil o téměř 10 %. Školní psychology mají však k dispozici spíše gymnázia (72 %) než střední odborné školy (44 %). To je jedním z možných důvodů, proč ve větší míře doporučují střední odborné školy žáky k diagnostice a péči mimo školu (77 %).

**TABULKA 41 | Způsoby zajištění psychologické péče o žáky ve střední škole – podíl gymnázií a středních odborných škol (v %)**

Způsob zajištění psychologické péče ve škole	G – podíl	SOŠ – podíl
Škola využívá služby interního školního psychologa	57,4	25,7
Škola využívá služby externího psychologa docházejícího do SŠ	14,8	18,0
Škola doporučuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami k diagnostice a odborné péči mimo SŠ	57,4	76,5
Nebylo potřeba	3,7	3,3
Není zajištěna	0,0	2,2

### 4.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

V oblasti podpory žáků při vzdělávání se daří nejlépe naplňovat kritérium<sup>75</sup> týkající se osobnostního rozvoje žáků, jejich otevřenosti a toleranci a respektu vůči jinakosti. Žádná z hodnocených škol nebyla hodnocena na nevyhovující úrovni. V oblasti vytváření rovných příležitostí je 1,4 % středních odborných škol hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení oproti gymnaziálnímu vzdělávání, kde jsou školy v této oblasti hodnoceny na výborné nebo očekávané úrovni. U gymnaziálního vzdělávání vzrostl podíl škol, které jsou v oblasti osobnostního rozvoje hodnoceny na výborné úrovni, u středního odborného vzdělávání naopak vzrostl podíl škol, které jsou hodnoceny na výborné úrovni v oblasti rovných příležitostí ke vzdělávání. Nejvýraznější rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním vykazuje hodnocení poskytování rovných příležitostí, kdy na výborné úrovni jsou hodnocena 4 %

<sup>75</sup> <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni>

gymnázií oproti 8 % středních odborných škol. Jednou z příčin rozdílu může být kvalitnější práce pedagogů s pestřejšími sociálními skupinami žáků středních odborných škol.

Snížení podílu škol vyžadujících zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti poskytování účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření, přičemž přetrvávají rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním. V porovnání s předchozím školním rokem byly ve středním odborném vzdělávání zaznamenány méně často školy, ve kterých stav vyžaduje zlepšení (25 % odborných škol, 21 % gymnázií). Podíl škol, které si v dané oblasti počínají na výborné úrovni, je srovnatelný (5 % odborných škol, 6 % gymnázií). Možnou příčinou rozdílu je rozmanitější skladba žáků a vyšší podíl počtu žáků s potřebou podpůrných opatření ve středních odborných školách než v gymnáziích. Oproti minulému školnímu roku klesl počet škol, které jsou v této oblasti hodnoceny na úrovni vyžadující zlepšení, cca o 5 procentních bodů. Uvedený pokles naznačuje postupné zkvalitňování práce se žáky s různými potřebami podpůrných opatření. Je však nezbytné i nadále zlepšovat podporu všech žáků s potřebou podpůrných opatření, neboť se tato oblast dotýká prakticky všech středních škol (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli evidováni v 96 % hodnocených škol).

Z dlouhodobého pohledu je zřejmé, že se daří snižovat podíl škol, které nedodržely právní předpisy v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve školním roce 2018/2019 bylo zaznamenáno porušení předpisů v oblasti inkluze u téměř 10 % hodnocených škol, ve školním roce 2021/2022 to bylo u 5 % hodnocených škol a v roce 2022/2023 už pouze u 4 % hodnocených škol. Porušení právních předpisů se stejně jako v minulých letech nejvíce týkalo vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory.

Skladba školami využívaných podpůrných opatření se výrazně nemění. Poradenskou pomoc poskytuje žákům 92 % škol. Úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání poskytovala téměř polovina hodnocených škol, stejně jako použití speciálních učebnic nebo učebních pomůcek. Nadpoloviční podíl škol poskytoval vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a téměř tři čtvrtiny hodnocených škol upravovaly žákům podmínky pro přijímání nebo ukončování vzdělávání. Ve srovnání se školním rokem 2021/2022 došlo k mírnému poklesu podílu využívání podpůrných opatření u téměř všech položek, kromě úpravy očekávaných výstupů, využití dalšího pedagogického pracovníka nebo poskytování vzdělávání v prostorách stavebně nebo technicky upravených, kde podíl naopak mírně stoupl.

**TABULKA 42 | Využívaná podpůrná opatření – podíl škol (v %)**

Využívaná podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	Podíl
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	91,6
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	72,7
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	62,6
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	51,5
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání	47,6
Využití asistenta pedagoga	34,8
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	21,1
Poskytování vzdělávání v prostorách stavebně nebo technicky upravených	7,0
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	2,6

V hospitované výuce mírně vzrostlo využití podpůrného opatření spočívajícího v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (18 % ve školním roce 2021/2022). V menší míře bylo zaznamenáno využití podpory asistentem pedagoga (4 %) či vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (2 %). Stejně jako ve školním roce 2021/2022 měla přibližně polovina hospitované výuky charakter, který nevyžadoval užití podpůrných opatření. Podpůrná opatření však nebyla využita téměř ve čtvrtině výuky, ve které byly zaznamenány situace vyžadující využití podpůrných opatření.

**TABULKA 43 | Využití podpůrných opatření pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami v hospitované výuce (v %)**

Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP	Podíl
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání	21,1
Využití asistenta pedagoga	4,1
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	2,5
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	0,7
Využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	0,1
Jiné	1,1
Podpůrné opatření nebylo ve výuce zapotřebí	49,8
Podpůrná opatření nebyla ve výuce využita	24,3

Trend vysokého podílu výuky s absencí odpovídajících podpůrných opatření je dlouhodobý. Školám se zatím nedaří využívat podpůrných opatření ve všech případech, kdy to vyžaduje učební situace.

Při poskytování podpůrných opatření na základě doporučení školských poradenských zařízení bylo zaznamenáno naplňování doporučení ve všech případech a v plném rozsahu u téměř 93 % škol. Nedostatky spočívající v částečném naplňování doporučení nebo jeho neplnění v některých případech se týkaly necelých 6 % hodnocených škol. V období od školního roku 2018/2019 je viditelné, že míra naplňování doporučení školských poradenských zařízení v posledních letech stagnuje.

**TABULKA 44 | Srovnání podílu škol realizujících doporučení školských poradenských zařízení v plném rozsahu (v %)**

Způsoby vyhodnocování efektivity doučovacích aktivit vedením školy	2018/2019	2021/2022	2022/2023
Ano, v potřebném rozsahu a ve všech případech	91,0	89,5	92,7

Jedním z předpokladů pro efektivní poskytování podpůrných opatření je kvalitní spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními. Příležitosti ke zvýšení přínosnosti spolupráce byly zjištěny v 8 % hodnocených škol.

**TABULKA 45 | Hodnocení spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními – podíl škol (v %)**

Spolupráci se školskými poradenskými zařízeními vnímá vedení školy / učitelé jako:	Podíl
Přínosnou u všech ŠPZ, se kterými škola spolupracuje	89,1
Přínosnou jen u některých ŠPZ, se kterými škola spolupracuje	8,5
Spíše nepřínosnou u všech ŠPZ, se kterými škola spolupracuje	0,0
Škola se ŠPZ nespolečně spolupracuje	2,4

Pokud školy hodnotí spolupráci se školskými poradenskými zařízeními jako méně funkční, jsou častou příčinou zejména nedostatečné personální kapacity poradenských zařízení a s tím spojené dlouhé čekací lhůty na vyšetření a vystavení doporučení ke vzdělávání, popř. velké časové prodlevy v kontrolních vyšetřeních. To se promítá i do vymezení oblastí, ve kterých by střední školy očekávaly zkvalitnění pomoci ze strany školských poradenských zařízení.

Střední školy využívají zapojení asistenta pedagoga méně často než základní školy, pro žáky však představuje významnou podporu. Pouze ve 2 % hospitovaných hodin byl přítomen asistent pedagoga. Asistenti pedagoga působí většinou ve středních odborných školách. Pro svou práci jsou odborně zdatní, více než polovina z nich absolvovala v rámci kvalifikace pro pozici asistenta pedagoga studium pro asistenta pedagoga. Téměř 60 % asistentů pracuje se žáky čtyři a více let.

V hospitované výuce byla zaznamenána přítomnost asistenta pedagoga zejména z důvodů zdravotního postižení žáků (poruchy autistického spektra, vývojové poruchy učení, poruchy chování a pozornosti) nebo z důvodů odlišných kulturních a životních podmínek (žáci v pěstounské péči nebo ústavní výchově, žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka nebo žáci s nedostatečnou podporou vzdělávání v rodinném prostředí). Ze způsobů spolupráce

mezi učitelem a asistentem pedagoga převažovala práce asistenta pedagoga s vybranou skupinou žáků nebo s jednotlivými žáky. Ve srovnání s předchozím školním rokem poklesl počet hodin, ve kterých bylo pozorovatelné jasné rozdělení rolí mezi vyučujícím a asistentem pedagoga (ze 37 % na 27 %). Vyučující stále jen v malé míře spolupracují s asistenty pedagoga při přípravě a vyhodnocování výuky, popř. vedou odborně správně asistenta pedagoga při výběru vhodných pedagogických postupů a metod, nástrojů a pomůcek. Oproti předchozímu školnímu roku klesl počet hodin, ve kterých je role asistenta pedagoga pouze pomocná, o více než 20 procentních bodů. Asistenti pedagoga však měli pouze pomocnou roli v téměř třetině sledovaných hodin. Činnost asistenta pedagoga byla přínosná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve třech čtvrtinách hodin.

**TABULKA 46 | Podpora žáků v hodinách asistentem pedagoga – podíl výuky (v %)**

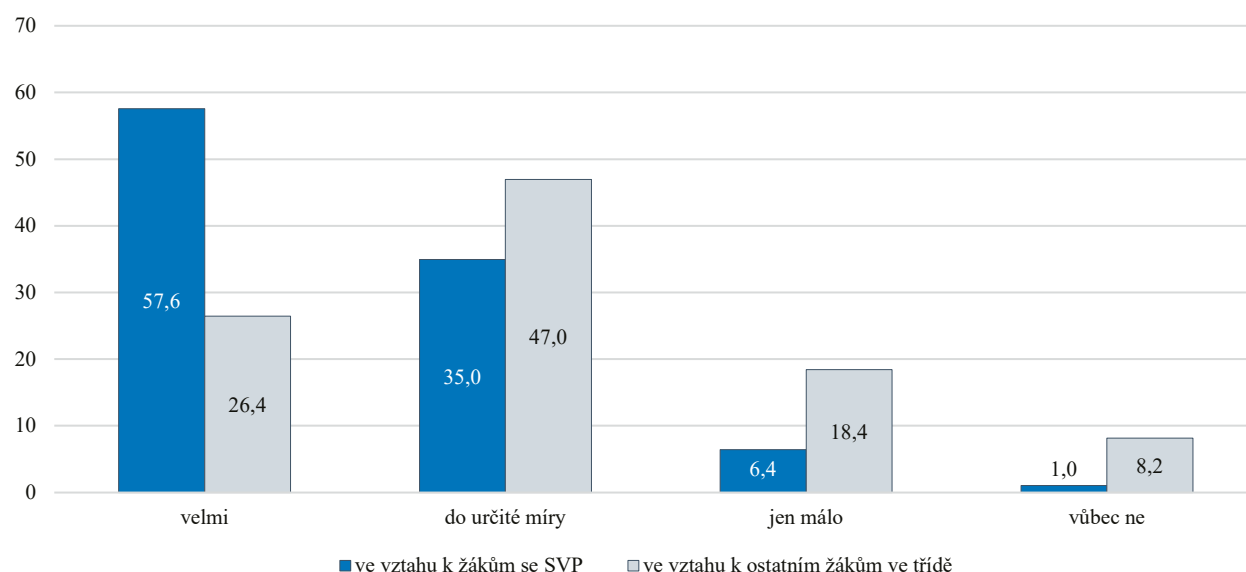
Podpora žáka v hodině, ve které působil asistent pedagoga	Podíl
V hodině byla činnost asistenta pedagoga přínosná pro žáka (žáky) se SVP.	75,0
Ve vyučovací hodině vzdělával žáka (žáky) se SVP jen učitel, role asistenta pedagoga byla jen pomocná.	28,7
V hodině byla činnost asistenta pedagoga přínosná pro ostatní žáky.	18,4
Vzdělávání žáka (žáků) se SVP bylo zcela realizováno asistentem pedagoga, učitel se věnoval ostatním žákům.	5,9

V rámci přímé podpory pomáhají asistenti pedagoga žákům se SVP především se zápisy a pomůckami, v průběhu výuky podporují pozornost žáků nebo je podporují při vypracování úkolů. Naopak na výkladu látky nebo na hodnocení žáků se téměř nepodílejí. Spolupráce učitelů a asistentů pedagoga probíhá většinou v rovině aktivizace žáka v průběhu hodiny, kdy se jejich role střídají při dovysvětlení nové látky, kontrole porozumění úkolům nebo při podpoře vytváření sociálních dovedností a očekávaného chování žáka.

V oblasti nepřímé podpory se asistenti pedagoga věnují nejvíce sebeobslužným činnostem žáka (pomoc při stravování, oblékání apod.) nebo připravují učební pomůcky pro výuku žáků. Ve spolupráci s vyučujícími komunikují se zákonnými zástupci žáků a připravují učební texty.

Učitelé vnímají činnost asistenta pedagoga ve výuce jako přínosnou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, méně pak pro ostatní žáky. V některých oblastech však vyšší podíl učitelů sledoval činnost asistenta pedagoga ve výuce jako nepřínosnou. Téměř polovina učitelů je přesvědčena, že by zvládla výuku bez přítomnosti asistenta pedagoga. Zvýšil se podíl učitelů, kteří se domnívají, že přítomnost asistenta pedagoga snižuje motivaci žáků k samostatnosti. Pětina učitelů hodnotí činnost asistenta pedagoga jako neefektivní, neboť ani přítomnost asistenta pedagoga ve výuce nedokáže kompenzovat znevýhodnění žáka. Ve vztahu k ostatním žákům vyhodnocují učitelé činnost asistenta pedagoga jako nepřínosnou např. proto, že se asistenti věnují pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (45 %), přítomnost asistenta pedagoga má negativní vliv na klima třídy, kdy jsou zvýrazněny odlišnosti některých žáků (26 %), popř. komunikace asistenta pedagoga se žáky ruší hodinu (23 %).

**GRAF 70 | Přínosnost činností asistentů pedagoga z pohledu učitelů – podíl učitelů (v %)**





Výhrady učitelů k práci asistenta pedagoga svědčí o tom, že činnost asistentů pedagoga je jen v malé míře koordinována, neprobíhá efektivní dělba práce a průběžná vzájemná komunikace v průběhu hodin. Jen pětina pedagogů absolvovala v rámci dalšího vzdělávání přípravu na spolupráci s asistentem pedagoga. Třetina pedagogů využívá podporu formou metodické pomoci ze strany vedení školy, pracovníků školního poradenského pracoviště nebo vzájemných hospitací. Žádnou podporu pro práci s asistentem pedagoga nedostalo 40 % oslovených pedagogů. U asistentů pedagoga je podpora formou vzdělávacích akcí intenzivnější, 80 % asistentů uvádí, že se účastní odpovídajících vzdělávacích kurzů, 40 % z nich uvádí, že vzdělávání bylo zaměřeno na konkrétní znevýhodnění podporovaného žáka.

**TABULKA 47 | Forma podpory učitelů v oblasti spolupráce s asistenty pedagoga – podíl učitelů (v %)**

Formy podpory v oblasti spolupráce s asistentem pedagoga	Podíl
Zpětná vazba – rozbor hodin zaměřený na spolupráci s AP kolegy v rámci školy (vedení školy, pracovník školního poradenského pracoviště, jiný pedagog)	29,2
Krátkodobý program formálního vzdělávání (kurz, seminář, workshop do celkové délky 16 hod.)	20,1
Hospitace u kolegů ve škole zaměřené na spolupráci s AP	10,2
Zpětná vazba – rozbor hodin zaměřený na spolupráci s AP zajištěný externími odborníky (např. pracovníci PPP, SPC, jiní odborníci)	5,2
Dlouhodobý program formálního vzdělávání (kurz více než 16 hod.)	4,0
Hospitace na jiných školách zaměřené na spolupráci s AP (včetně virtuálních hospitací)	1,2
Jiná forma podpory	7,3
Žádná	40,3

Cílenou formu podpory vyžadují i žáci nadaní a mimořádně nadaní. Podpora těmto žákům je obecně nedostatečná; neměla by spočívat jen v zapojování žáků do soutěží a olympiád, ale v každodenní podpoře v běžné výuce tak, aby žáci zažívali úspěch, řešili úlohy na úrovni odpovídající jejich úrovni znalostí a dovedností a nepřicházeli o svoji motivaci se ve škole vzdělávat. Počet identifikovaných nadaných žáků byl v posledních čtyřech školních letech stabilní, pohyboval se kolem 0,1 % všech žáků. Ve školním roce 2022/2023 jejich počet vzrostl na 1 239. Důvodem může být zvyšující se podpora práce s těmito žáky v rámci výzev ze strany MŠMT, popř. projekty Národního pedagogického institutu ČR, do kterých se školy zapojují. I tak je ovšem s přihlédnutím k předpokládanému zastoupení nadaných a mimořádně nadaných žáků v populaci uvedený počet malý.

**TABULKA 48 | Počty nadaných žáků ve školních letech 2018/2019 až 2022/2023**

	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Nadaní žáci	553	607	594	530	1 239

Školy volí řadu způsobů, které dle jejich názoru podporují žáky nadané nebo mimořádně nadané v jejich rozvoji. Ředitelé škol uvádějí, že nejvíce podporují nadání žáků prostřednictvím jejich zapojení do předmětových olympiád a soutěží, do projektů nebo do spolupráce s vysokými školami. Více než dvě třetiny ředitelů tvrdí, že nadaní žáci jsou podporováni individuálním přístupem ve výuce. Ne vždy je však tato podpora zřetelná v průběhu hospitací.

**TABULKA 49 | Podíl výuky, ve které byla zaznamenána vhodná podpora mimořádně nadaných nebo nadaných žáků (v %)**

	Celkem	G čtyřletá	G víceletá	SOV maturitní	SOV nematuritní	Nástavba
V hodině byl vhodně podporován mimořádně nadaný žák.	0,7	0,8	2,1	0,4	0,1	0,3
V hodině byl vhodně podporován žák nadaný nebo žák, který má o dané téma zájem.	16,8	26,6	25,3	14,2	11,6	11,1

Při hodnocení efektivnosti uváděných způsobů podpory žáků mimořádně nadaných nebo nadaných si je třeba uvědomit, že ne vždy jde o podporu systematickou a nadání dlouhodobě rozvíjející. Např. u nejčtenější formy – zapojení žáků do soutěží a olympiád – jde spíše o jednorázové prokázání toho, že se jedná o žáky s určitou mírou talentu či nadání, než o systematická opatření, která pomáhají žákovo nadání rozvíjet.



#### 4.2.4 Prevence rizikového chování žáků

Vedení středních škol i jejich pedagogové si uvědomují, že kvalitní vzdělávání je možné poskytovat pouze v bezpečném a vstřícném prostředí, kde všichni aktéři vzdělávání spolu otevřeně a konstruktivně komunikují. Příznivé školní klima, atmosféra vzájemné důvěry a spolupráce, jednoznačně nastavená pravidla vzájemné komunikace a řešení rizikového chování žáků jsou základním předpokladem pro účinnost preventivních strategií.

Školy si více uvědomují, že vyhodnocování školního klimatu a přijímání opatření významně přispívá ke kvalitě vzdělávání. Oproti předchozímu školnímu roku stoupl na téměř polovinu podíl škol, které pravidelně vyhodnocují klima např. dotazníkovým šetřením nebo sociometrií. Podíl škol, které klima nesledují a nevyhodnocují, klesl na 8 %. K podpoře psychické pohody žáků školy nejčastěji využívají stejně jako v minulých letech možnost konzultace osobních problémů s určeným pracovníkem školy, aktivity zaměřené na vztahy mezi žáky, klidné prostory pro relaxaci ve škole nebo využití anonymní schránky důvěry ve škole nebo její on-line formu. Stoupl také podíl škol, které využívají programy zaměřené na příznivé sebepojetí žáků. Z aktivit zaměřených na vztahy mezi žáky se jednalo především o výjezdové akce (např. adaptační kurzy) a třídnické hodiny. Pozitivním zjištěním je také to, že téměř v polovině navštívených škol je zřízen žakovský parlament, který je pro vedení školy zdrojem podnětů ke školnímu klimatu.

Ředitelé škol, učitelé a žáci se v hodnocení některých ukazatelů školního klimatu významně lišili. Ředitelé hodnotili školní klima příznivěji nežli učitelé. Nejvíce skeptičtí byli v hodnocení klimatu žáci, z toho spíše žáci středních odborných škol. Ředitelé a učitelé se nejvíce rozcházel v názoru, zda neshody vzniklé mezi učiteli a vedením školy jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce, popř. zda učitelé mohou bez obav rozporovat kroky vedení, pokud s nimi nesouhlasí. Přesto se učitelé a ředitelé s vysokou mírou shody vyjádřili, že i přes názorové rozdíly jsou schopni další spolupráce. Učitelé i ředitelé pozitivně hodnotí, že si učitelé vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce a podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu. Žáci i učitelé se shodují, že si žáci při řešení společných úkolů vzájemně pomáhají (zejména na gymnáziích) a že mohou rozporovat kroky spolužáků, pokud s nimi nesouhlasí. I nadále přetrvává rizikové zjištění z minulých let, kdy se více než 90 % učitelů domnívá, že neshody vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce, zatímco stejný názor mají pouze dvě třetiny žáků jak gymnázií, tak středních odborných škol.

V kompetenci školních poradenských pracovišť jsou také činnosti týkající se prevence rizikového chování žáků, včasné odhalování problémového chování a přijímání opatření. Školní poradenská pracoviště poskytují poradenské a konzultační služby žákům, jejich zákonným zástupcům a učitelům. Personálně jsou preventivní aktivity zaštiťovány především školními metodiky prevence, výchovnými poradci, popř. školními psychology. Na prevenci a řešení rizikového chování se podílejí také třídní a ostatní učitelé a asistenti pedagoga.

Ředitelé středních škol uváděli, že ve školním roce 2021/2022 řešili zejména záškoláctví a kouření. Oproti předchozímu školnímu roku školy více identifikovaly kyberšikanu a šikanu a verbální agresi vůči učiteli. Ve srovnání s posledním rokem před nástupem covidových opatření (2018/2019) se podíl škol, které řešily některé z uvedených forem rizikového chování, mírně snížil. Jednou z možných příčin je, že se školy naučily tyto jevy lépe odhalovat a pracovat s nimi. Téměř v 90 % případů ředitelé uvádějí, že škola má zpracován minimální preventivní program, který obsahuje i postupy k prevenci šikany a kyberšikany odpovídající potřebám školy. Školní strategii při prevenci a zjišťování šikany úspěšně realizuje ve spolupráci všech pedagogů 84 % středních škol. V 9 % škol jsou do realizace preventivní strategie podle ředitelů škol zapojeni jen někteří pedagogové nebo ji realizují jen určení pracovníci. Třetina škol také uvedla, že se potýká s nadměrným nebo problémovým užíváním technologií (internet, hry, mobil). Nárůst používání digitálních technologií může mít přímou souvislost s distanční výukou, která se odehrávala ve většině případů v online prostředí.

**TABULKA 50 | Výskyt rizikového chování ve střední škole – podíl škol (v %) – za uzavřený školní rok**

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2018/2019	2020/2021	2021/2022
Záškolačství	59,4	45,9	55,0
Kouření	41,7	31,2	44,6
Šikana	36,7	16,5	33,9
Kyberšikana	38,3	18,3	33,5
Poškození majetku, vandalismus	30,0	17,4	31,5
Nadměrné/nevhodné/problémové užívání technologií (internet, hry, mobil)	–	–	30,3
Užívání návykových látek	29,4	13,3	28,7
Verbální agrese vůči učitelům	28,3	17,9	25,5
Krádeže	20,6	8,7	20,3
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	18,3	4,6	16,7
Fyzická agrese vůči učitelům	2,8	0,9	2,8
Jiné	11,7	6,4	11,6

Přetrvávajícím velkým problémem, a to zejména v nematuritních oborech vzdělání, je absence žáků ve výuce. Počty zameškaných hodin jsou dlouhodobě vysoké, v průměru 141 zameškaných hodin na žáka. Vysoké jsou i počty neomluvených hodin celkem, v průměru 3,3 neomluvené hodiny na žáka. Podíl žáků s neomluvenou absencí ve všech žáků z navštívených středních škol činil 8 %. Jako příčinu uváděli ředitelé škol hlavně nepřizpůsobení se školnímu režimu, vliv rodinného prostředí a vliv mimoškolního (volnočasového) prostředí. Vysoká absence je tak významným aspektem, který ovlivňuje úspěšnost žáka v průběhu vzdělávání.

Školám se nedaří i přes realizovaná opatření počty zameškaných hodin snižovat. Opatření škol v této oblasti jsou spíše nabízená, ale fakticky se nerealizují, a to z různých důvodů (např. nevhodná organizace opatření, nedůsledné vyhodnocování opatření). Negativní vliv na vnitřní motivaci k učení a dosahování dobrých výsledků má u žáků s vysokou absencí také jejich rodinné zázemí.

**TABULKA 51 | Přijímaná opatření k řešení vysokých absencí a neomluvených hodin ve středních školách (v %)**

Opatření, která školy přijímají k řešení vysokých absencí a neomluvených hodin	Podíl
Spolupráce s rodiči	95,3
Spolupráce s výchovným poradcem, metodikem prevence	91,0
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC)	35,7
Spolupráce s ošetřujícími lékaři	27,8
Spolupráce s OSPOD (Odborem sociálně-právní ochrany dětí)	25,9
Spolupráce se středisky výchovné péče	7,1
Individuální výchovný plán	6,7
Jiná opatření	13,7

## 4.3 Výsledky středního vzdělávání

### 4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

O kvalitě poskytovaného vzdělávání, naplňování cílů stanovených v realizovaných školních vzdělávacích programech a připravenosti absolventů na další osobní, studijní a profesní život vypovídají dosahované vzdělávací výsledky žáků.

Gymnázia hodnocená ve školním roce 2022/2023 se ve více než 90 % případů soustavně věnují získávání informací o výsledcích svých žáků a jejich vzdělávacím pokroku ve všech vzdělávacích oblastech, přijímají vhodná pedagogická opatření a jejich účinnost pravidelně vyhodnocují. Tomu odpovídá rovněž fakt, že téměř 99 % gymnázií připravuje své žáky tak, že jejich vzdělávací výsledky odpovídají očekávaným výsledkům podle příslušných vzdělávacích programů. Mnohem horšího hodnocení v oblasti získávání informací o výsledcích svých žáků a jejich

vzdělávacím pokroku dosáhly střední odborné školy, z nichž bylo v této oblasti téměř 36 % hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení či nevyhovující. Chybějící systematická práce středních odborných škol v oblasti výsledků vzdělávání, jejich vyhodnocování a přijímání vhodných opatření ke zlepšení se odráží v samotné oblasti dosažovaných výsledků vzdělávání, kdy u téměř 28 % těchto škol neodpovídají vzdělávací výsledky jejich žáků očekávaným výsledkům podle příslušných vzdělávacích programů, což se nejčastěji projevuje při ukončování vzdělávání maturitní zkouškou.

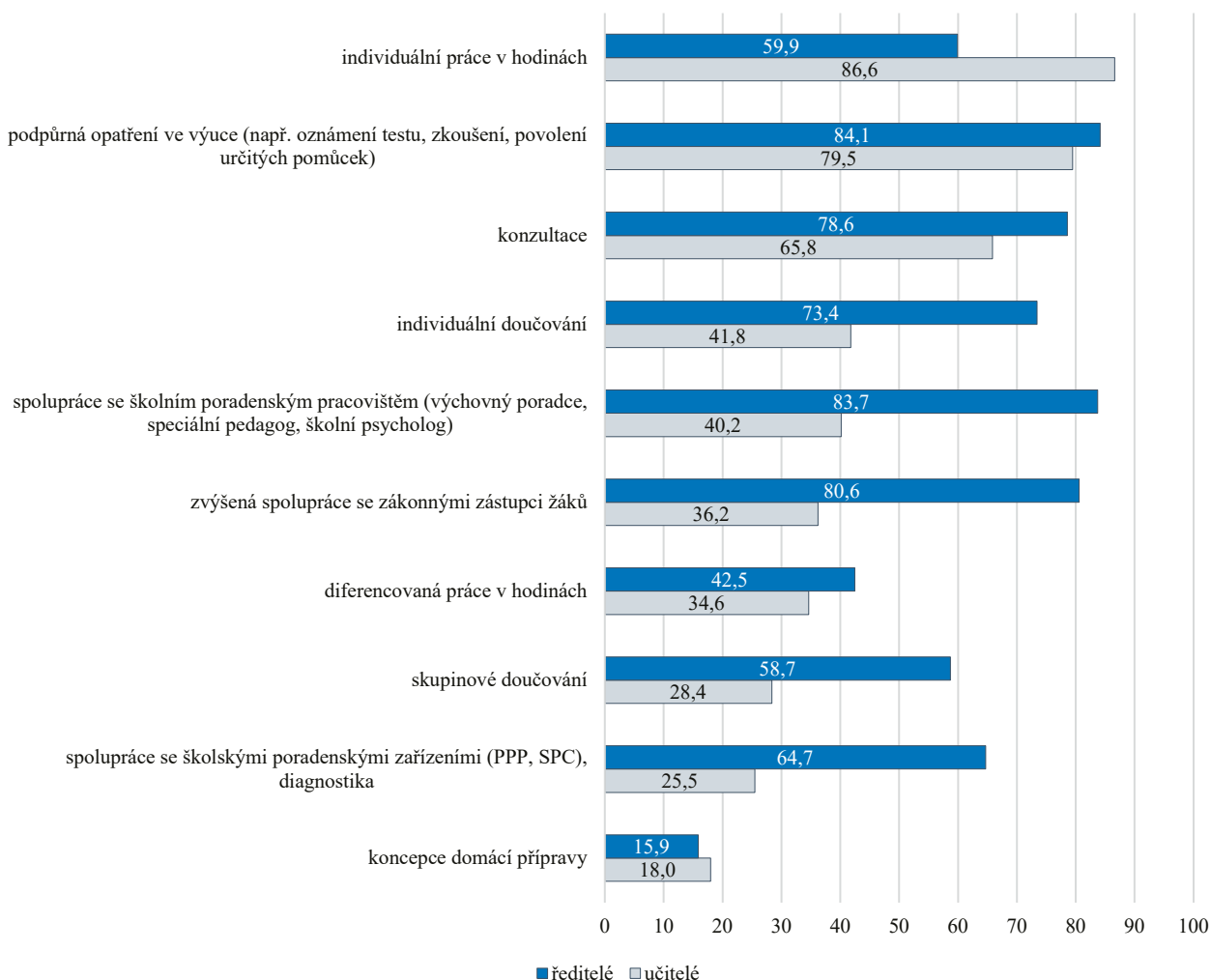
Na vzdělávací výsledky žáků má významný vliv motivace k dosahování dobrých výsledků, která je v případě gymnázií do značné míry ovlivněna zejména vnitřní motivací žáků a podporou rodinného prostředí, v naprosté většině případů (96 %) se navíc školám daří tuto přirozenou motivaci podporovat i ve školním prostředí. V segmentu středního odborného vzdělávání bylo toto kritérium pozitivně hodnoceno pouze u 88 % škol.

Výrazný rozdíl (22 procentních bodů) mezi gymnázii a odbornými školami byl zaznamenán také v kritériu, které hodnotí, jak školy sledují a vyhodnocují výsledky žáků nejen v průběhu vzdělávání a při jeho ukončování, ale také jejich úspěšnost v dalším studijním a profesním životě, a jak tato zjištění využívají pro zkvalitnění poskytovaného vzdělávání. Zhruba na třetině odborných škol bylo toto kritérium hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení oproti gymnáziím, kde byl tento stav identifikován jen přibližně u každé desáté školy. Téměř 40 % ředitelů škol přiznává, že úspěšnost svých absolventů v dalším vzdělávání nesledují a nevyhodnocují.

Po období školních roků zasažených více či méně pandemií covidu-19, kdy pedagogové hledali cesty k častějšímu slovnímu hodnocení, se školy ve způsobech hodnocení opět vrátily k převládajícímu hodnocení známkou, pouze přibližně 5 % středních škol hodnotí své žáky slovně. Stejně jako v předchozím školním roce pedagogové nejčastěji uvádějí, že největší vliv na výslednou známku žáků na vysvědčení má jejich aktivita v hodinách, rozsáhlejší písemné práce a krátká písemná opakování. Vzhledem k tomu, že značná část profilové části maturitní zkoušky je realizována ve formě ústní zkoušky, je zarážející, že ústní zkoušení jako hodnotící nástroj považuje za důležité jen asi třetina učitelů.

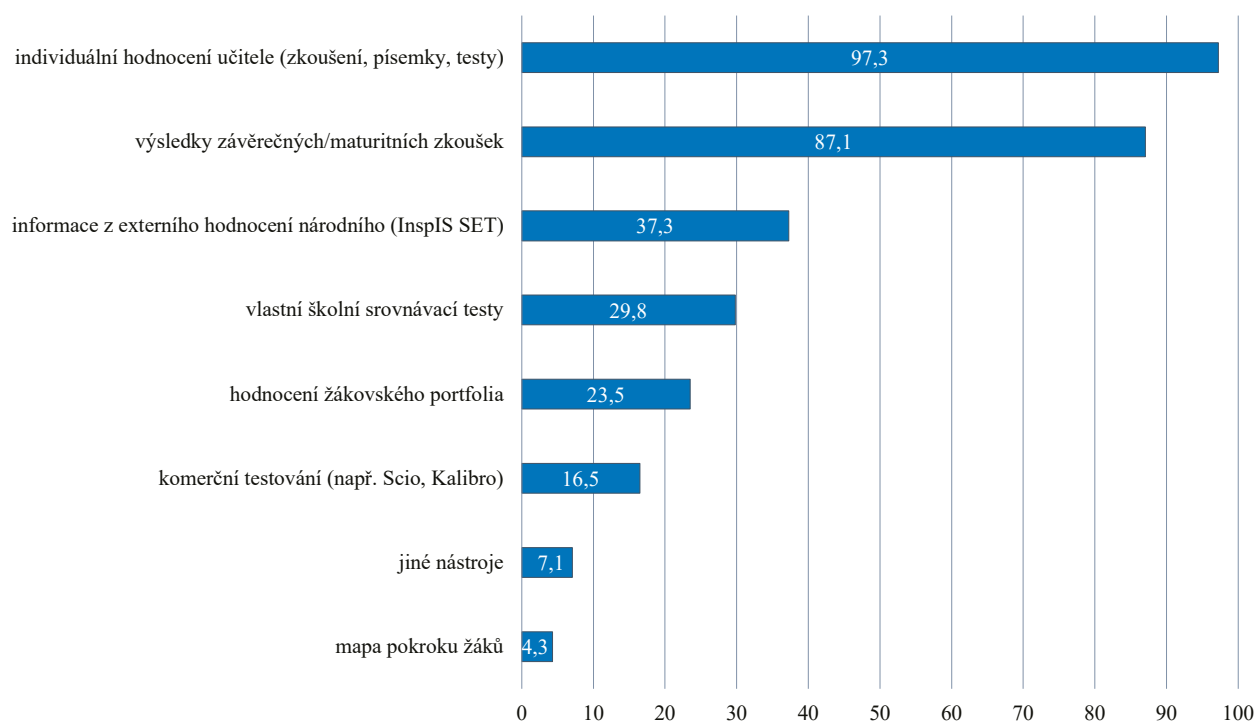
Jedním z ukazatelů kvality poskytovaného vzdělávání je zapojení žáků do předmětových olympiád, soutěží a nesoutěžních přehlídek. Čtyři pětiny středních škol do nich na vyšší než školní úrovni vyslaly alespoň jednoho žáka. Více než polovina středních škol pořádala pro ostatní školy některou z nesoutěžních přehlídek či soutěží, nejčastěji sportovní, technické a umělecké.

Obdobně jako v předchozím školním roce se v dotazníkových šetřeních realizovaných mezi pedagogy a řediteli škol projevil značně rozdílný pohled na opatření, která školy realizují ke snížení školní neúspěšnosti. Řediteli často zmiňovaná opatření v podobě spolupráce se školním poradenským pracovištěm, zvýšené spolupráce se zákonnými zástupci a individuálního doučování uvedlo jen přibližně 40 % pedagogů. Rozdíl téměř 40 procentních bodů se objevil rovněž u spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Pedagogové naopak identifikovali jako nejčastější podpůrné opatření individuální práci v hodinách (87 %), kterou ředitelé označili jen v 60 % případů. Vyšší míru shody zaznamenali ředitelé a pedagogové v případě konzultací, diferencované práce v hodinách a koncepce domácí přípravy. Velké rozdíly v odpovědích učitelů a ředitelů svědčí o nesystematickém přístupu škol k podpoře žáků.

**GRAF 71 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti žáků – podíl ředitelů a učitelů (v %)**

Se vzdělávacími výsledky žáků s cílem omezit riziko studijního neúspěchu průběžně pracují dle sdělení ředitelů škol zejména třídní učitelé, vedle vedení školy pak také členové školního poradenského pracoviště. Na méně než polovině škol se vzdělávacími výsledky systematicky zabývají předmětové komise.

Při ověřování naplňování cílů stanovených ve školních vzdělávacích programech vycházejí školy v naprosté většině z individuálního hodnocení učitele a dále výsledků závěrečných a maturitních zkoušek. Necelých 40 % škol využívá informace z externího národního testování a jen přibližně třetina škol realizuje vlastní školní srovnávací testy.

**GRAF 72 | Formy hodnocení užívané pro ověření naplnění cílů ŠVP – podíl škol (v %)**

### 4.3.2 Hodnocení dosažené úrovně žáků v oblastech moderních dějin, přírodovědné gramotnosti, finanční gramotnosti a tělesné zdatnosti

Ve školním roce 2022/2023 ověřovala Česká školní inspekce na výběrovém souboru žáků 1. ročníku středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií dosažené výsledky vzdělávání ve vybraných oblastech moderních dějin ČR, přírodovědné gramotnosti a finanční gramotnosti. Cílem realizovaného šetření bylo poskytnout aktérům vzdělávání (žáci a jejich zákonní zástupci, učitelé, ředitelé škol a systémová úroveň) objektivizovanou a relevantní informaci jednak o výsledcích vzdělávání žáků, jednak o vybraných faktorech, které s kvalitou vzdělávání souvisí. Šetření se také zabývalo posouzením podmínek a průběhem výuky uvedených oblastí. Přehled jednotlivých zjišťování výsledků vzdělávání a počet účastnících se žáků přináší následující tabulka. Další podrobnější informace a zjištění přináší tematické zprávy k jednotlivým šetřením.

**TABULKA 52 | Základní charakteristiky realizovaných šetření ve školním roce 2022/2023 – podíly žáků**

Hodnocená oblast	Počet účastnících se žáků	Kategorie dosažených výsledků žáků			
		1 – nejvyšší úroveň	2 – vyšší úroveň	3 – minimální úroveň	4 – nedostačující úroveň
Moderní dějiny	25 895	21 %	27 %	33 %	19 %
Přírodovědná gramotnost	26 458	17 %	32 %	29 %	22 %
Finanční gramotnost	26 607	33 %	21 %	27 %	19 %

Česká školní inspekce dále realizovala ve školním roce 2022/2023 šetření zaměřené na hodnocení tělesné zdatnosti žáků 2. ročníku středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Šetření se vedle měření tělesné zdatnosti žáků věnovalo také posouzení podmínek a průběhu realizace tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit žáků. Výsledky testování ukázaly zhoršení tělesné zdatnosti současných žáků ve srovnání s výsledky žáků z dřívějších šetření i se středními hodnotami norem testů využitě testové baterie. Zároveň byl zaznamenán poměrně vysoký podíl dívek i chlapců, jejichž výsledek spadá do tzv. kritické zóny zdatnosti, což také opodstatňuje úvahy o významnosti zdravotních rizik a asociovaných rizik zranění spojených nejen s realizací tělesné výchovy ve školách, ale také se zvládnutím pohybových úkolů v běžném životě. V kontextu uvedených zjištění byla zdůrazněna

potřeba věnovat pohybovým aktivitám žáků v prostředí školy i mimo něj vysokou pozornost. Podrobnější informace k realizovanému šetření přináší samostatná tematická zpráva.

### 4.3.3 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou

Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou v roce 2023 probíhalo již druhým rokem dle změn, které byly provedeny novelami vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů, která do společné části maturitní zkoušky zařazuje pouze didaktické testy (český jazyk, matematika nebo cizí jazyk). Písemná a ústní zkouška z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka jsou součástí profilové zkoušky.

Výsledky za jarní zkušební období roku 2023 ukazují dlouhodobý trend úspěšnosti žáků gymnázií, následovaných žáky středních odborných škol s tím, že nejslabších výsledků dosahují žáci nástavbových oborů. Zatímco pro žáky nástavbových oborů bylo náročnější složení společné části maturitní zkoušky (téměř třetina z konajících neuspěla), žáci gymnázií a odborných oborů vzdělání byli více neúspěšní v profilové části maturitní zkoušky.

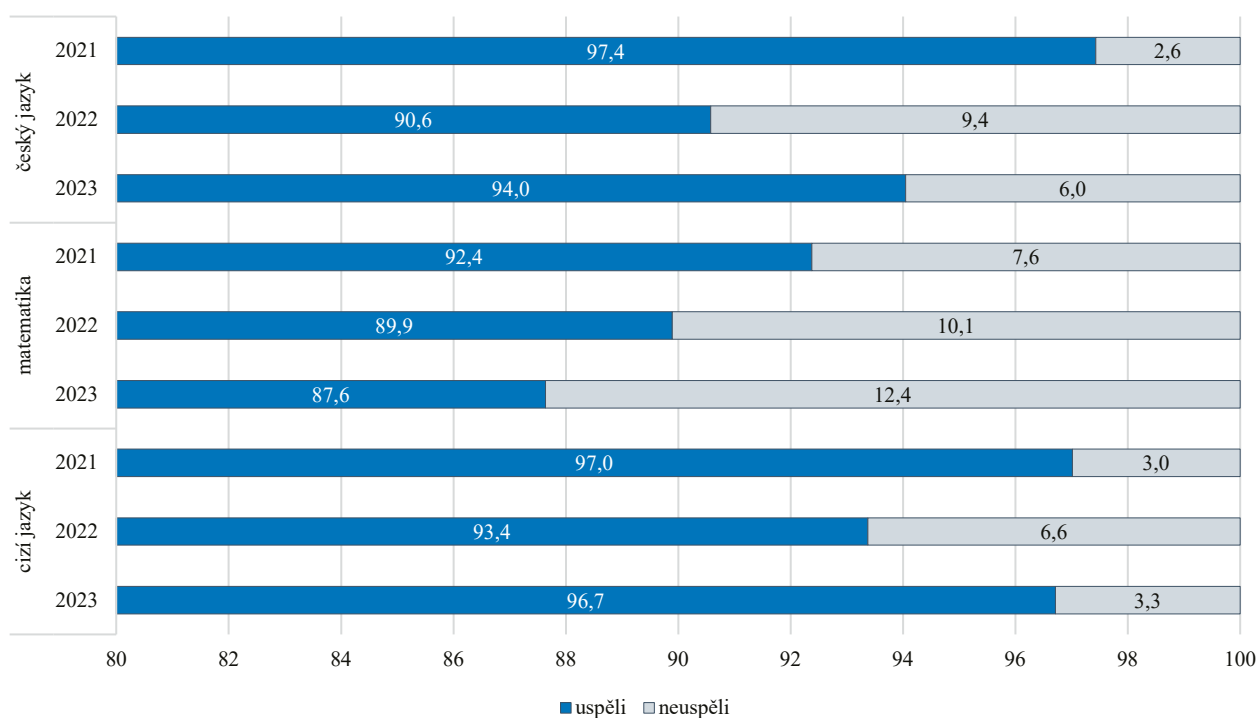
Po propadu úspěšnosti žáků konajících maturitní zkoušku mezi roky 2021 a 2022 o více než 10 procentních bodů došlo v roce 2023 k jejímu mírnému nárůstu, přičemž ke zlepšení přispěly zejména výsledky ve společné části maturitní zkoušky. Tato statistika se bez výjimky týká všech tří segmentů středního vzdělávání (gymnázia, střední odborné obory, nástavbové obory). Trend zaznamenaný v letech 2020–2022, kdy se postupně zvyšoval počet žáků, kteří maturitní zkoušku nekonali, se v roce 2023 zastavil. Jednou z příčin vyššího podílu žáků nekonajících maturitní zkoušku v odborném vzdělávání a v nástavbovém studiu je jejich neprospěch na konci maturitního ročníku. V případě nástavbového studia je dalším významným faktorem i to, že řada žáků po přihlášení k maturitní zkoušce svého studia zanechá. U žáků dálkového studia ve srovnání se žáky denního studia je výrazně nižší podíl žáků, kteří nastoupí do prvního ročníku a úspěšně ukončí studium maturitní zkouškou v roce, kdy by měli standardně ukončit studium.

**TABULKA 53 | Výsledky maturitní zkoušky (prvomaturanti) – jarní zkušební období 2021, 2022, 2023 – podíl žáků (v %)**

Maturitní zkouška – celkem	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Úspěšili			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023
Gymnázium	96,8	93,4	94,0	3,2	6,6	6,0	99,0	97,7	98,0	1,0	2,3	2,0
Odborné obory vzdělání	87,3	74,5	79,3	12,7	25,5	20,7	95,8	91,5	93,1	4,2	8,5	6,9
Nástavby	72,3	51,9	60,2	27,7	48,1	39,8	88,7	79,6	84,4	11,3	20,4	15,6
<b>Celkem</b>	<b>89,3</b>	<b>79,2</b>	<b>82,7</b>	<b>10,7</b>	<b>20,8</b>	<b>17,3</b>	<b>96,3</b>	<b>92,6</b>	<b>94,0</b>	<b>3,7</b>	<b>7,4</b>	<b>6,0</b>
Společná část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Úspěšili			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023
Gymnázium	99,5	98,3	98,6	0,5	1,7	1,4	99,3	98,2	98,5	0,7	1,8	1,5
Odborné obory vzdělání	93,8	82,6	88,9	6,2	17,4	11,1	96,5	92,0	93,6	3,5	8,0	6,4
Nástavby	77,2	59,1	69,0	22,8	40,9	31,0	89,8	80,8	85,1	10,2	19,2	14,9
<b>Celkem</b>	<b>94,6</b>	<b>86,3</b>	<b>90,8</b>	<b>5,4</b>	<b>13,7</b>	<b>9,2</b>	<b>96,9</b>	<b>93,1</b>	<b>94,5</b>	<b>3,1</b>	<b>6,9</b>	<b>5,5</b>
Profilová část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Úspěšili			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023
Gymnázium	97,2	94,7	95,0	2,8	5,3	5,0	99,0	97,8	98,1	1,0	2,2	1,9
Odborné obory vzdělání	91,8	85,8	86,4	8,2	14,2	13,6	95,8	91,6	93,2	4,2	8,4	6,8
Nástavby	90,0	79,6	81,0	10,0	20,4	19,0	88,9	79,9	84,6	11,1	20,1	15,4
<b>Celkem</b>	<b>93,3</b>	<b>88,3</b>	<b>88,8</b>	<b>6,7</b>	<b>11,7</b>	<b>11,2</b>	<b>96,3</b>	<b>92,7</b>	<b>94,1</b>	<b>3,7</b>	<b>7,3</b>	<b>5,9</b>

Na výsledcích jednotlivých zkoušek je patrné, že nejhorších výsledků dosahují žáci v předmětu matematika, v němž od roku 2021 navíc dochází ke zvyšování míry neúspěšnosti žáků, kteří tuto zkoušku konali, třebaže míra jejich neúspěšnosti nedosáhla v roce 2023 hodnoty z roku 2020 (17,6 %). Oproti tomu u dalších dvou zkoušek (český jazyk a literatura, cizí jazyk) se neúspěšnost po jejím zvýšení v roce 2022 opět v roce 2023 snížila, v cizím jazyce přibližně na úroveň roku 2021, v českém jazyce zhruba o třetinu oproti roku 2022. Jedním z důvodů může být i to, že dvě části těchto komplexních zkoušek byly od roku 2021 převedeny ze společné části do profilové části maturitní zkoušky, za jejíž organizaci včetně stanovení hodnotících kritérií jsou zodpovědné jednotlivé školy. Pozitivním zjištěním je fakt, že ve všech zkušebních předmětech nedosáhla neúspěšnost v letech 2021–2023 míry neúspěšnosti z let 2019 a 2020.

**GRAF 73** | Výsledky jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky (prvoturnanti) – jarní zkušební období 2021, 2022, 2023 – podíl žáků (v %)



#### 4.3.4 Školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky

Česká školní inspekce se podobně jako v předchozích školních letech také ve školním roce 2022/2023 zaměřila při inspekční činnosti na střední školy, které opakovaně vykazují ve společné části maturitní zkoušky vysokou míru neúspěšnosti. Inspekční činnost proběhla celkem ve 25 středních školách a zaměřila se především na posouzení toho, které přístupy a opatření tyto školy přijímají v souvislosti s opakovaným výskytem uvedeného problému.

Přibližně dvě třetiny hodnocených středních škol přijaly prokazatelná opatření směřující k tomu, aby došlo k naplnění koncepce školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky. Konkrétní opatření, která především vycházela z vlastní analýzy neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky a doporučení ČŠI z předchozí inspekční činnosti, zahrnovala:

- doučování a individuální konzultace s žáky, individuální pohovory s žáky a jejich zákonnými zástupci a přijímání opatření ke snížení vysoké absence žáků;
- změnu v přijímání uchazečů do maturitních oborů (např. stanovení minimální hranice úspěšnosti při přijímacím řízení, zvýšení náročnosti přijímacího řízení);
- omezení vzdělávací nabídky oborů s vysokou neúspěšností u maturitní zkoušky;



- úpravu učebních plánů (např. navýšení počtu hodin výuky maturitních předmětů, realizace seminářů k přípravě na společnou část maturitní zkoušky);
- zvyšování kvality personálního zajištění výuky s důrazem na výuku aprobovanými učiteli, posilování vzájemné hospitační činnosti a poskytování zpětné vazby;
- posilování kvality vzdělávacího procesu zařazováním moderních vyučovacích metod, formativního hodnocení, podporou rozvoje gramotností žáků či sledováním vzdělávacího pokroku žáků.

V tomto kontextu převládá neuspokojivá situace zhruba u třetiny hodnocených středních škol, ve kterých nebyla koncepční opatření pro snížení vysoké míry neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky přijata nebo neměly koncepci v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky zpracovanu vůbec. Vyhodnocení dopadů opatření, která směřují ke snížení neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky, prokazatelně neprovádělo šest hodnocených středních škol. Potenciál koncepčního přístupu k řešení vysoké míry neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky není u těchto škol následně využito.

Následující tabulka ukazuje, kolik hodnocených středních škol přijímá vybraná opatření v reakci na vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. Z tabulky lze na jedné straně usuzovat na různý přístup hodnocených středních škol k problému, na druhé straně na existenci značného nevyužitého potenciálu při hledání cest k řešení neuspokojivého stavu. Platí přitom, že střední školy, které přijímají alespoň některé z uvedených opatření, mají vyšší tendenci využívat také další opatření v souladu s koncepčním přístupem k problematice.

**TABULKA 54 | Počet hodnocených středních škol přijímajících vybraná opatření v reakci na vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky**

Opatření	Počet škol
Škola v průběhu studia informuje a řeší se zákonnými zástupci nezletilých žáků rizika jejich neúspěšnosti ve vzdělávání.	21
Škola provádí ověřování výsledků žáků jinými způsoby než vlastní klasifikací.	17
Alespoň polovina pedagogů maturitních předmětů školy se vzdělávala v posledních třech školních letech v oblastech, které mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky.	15
Škola promítá vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky do vzdělávacích dokumentů daných oborů vzdělání.	14
Škola řeší vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky se zřizovatelem se zaměřením na strukturu oboru vzdělání.	7

Inspekční činnost v hodnocených středních školách dále ukázala, že některé z nich musí při nastavení koncepčního přístupu k řešení vysoké míry neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky zohlednit řadu souvisejících výzev. K těm mimo jiné patří:

- přijetí všech žáků přihlášených v prvním kole přijímacího řízení bez ohledu na studijní předpoklady (12 hodnocených středních škol) s tím, že významný podíl nastupujících žáků své studium daného oboru nedokončuje;
- průměrný podíl žáků, kteří nastoupili a v posledním uzavřeném školním roce úspěšně dokončili studium (včetně maturitní zkoušky) na dané škole v maturitních oborech, do nichž byli přijati, byl v hodnocených středních školách necelých 37 %;
- zajištění aprobované výuky, kdy 100% aprobovanost výuky českého jazyka byla zaznamenána v případě 16 hodnocených středních škol, matematiky v případě 13 hodnocených středních škol a cizího jazyka v případě osmi hodnocených středních škol, na zajištění aprobované výuky má vliv rovněž fluktuace pedagogů vyučujících tyto předměty;
- organizační problémy se zajištěním vzdělávání pedagogů maturitních předmětů v oblastech, které mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky (tři hodnocené střední školy), nezájem pedagogů o toto vzdělávání (tři hodnocené školy), nezájem vedení školy o zajištění vzdělávání pedagogům (dvě hodnocené školy);
- vysoký počet zameškaných hodin výuky žáků, kteří jsou neúspěšní u maturitní zkoušky.

Závažné problémy ovlivňující úspěšnost žáků u maturitních zkoušek byly v hodnocených středních školách pozorovány u jedné střední školy v oblasti materiálních podmínek a rovněž u jedné školy byly zjištěny problémy v oblasti vztahů mezi aktéry vzdělávání (školní klima).

## 4.4 Závěry a doporučení pro střední vzdělávání

### Pozitivní zjištění

- Promyšlená spolupráce středních odborných škol se sociálními partnery, zvláště při realizaci praktického vyučování, prospívá žákům při získávání odborných kompetencí a pedagogům k profesnímu růstu.
- Řada škol reaguje na vývoj potřeb na trhu práce rozšiřováním nabídky vzdělávacích oborů, zaměřením vzdělávacích programů a inovací jejich obsahu, často i na základě podnětů zaměstnavatelů.
- Časté zapojení do projektové činnosti významně přispívá ke zlepšení finančních a materiálních podmínek škol umožňujících zajistit vzdělávací prostředí odpovídající současným trendům. Řada škol disponuje špičkovým vybavením pro realizaci praktického vyučování.
- Mobilita žáků i učitelů, četné aktivity nad rámec výuky, zapojování do soutěží, prezentace škol na veřejnosti, aktivní zapojení žáků do vědeckých aktivit v kooperaci s vysokými školami a do života obcí podporují prohlubování odborných kompetencí i všestranný rozvoj osobnosti žáků.
- Průběžně se zlepšuje vybavenost informačními a komunikačními technologiemi a zvyšují se digitální kompetence žáků a učitelů i informovanost zákonných zástupců a veřejnosti.
- Převažuje účelné propojení teoretického a praktického vzdělávání. Zapojení odborníků z praxe do výuky odborných předmětů zvyšuje kvalitu vzdělávání a uplatnitelnost absolventů na trhu práce.
- Průběžně se zkvalitňuje vzdělávání v cizích jazycích, a to formou nabídky jazyků, zapojením rodilých mluvčích do výuky, využíváním digitálních technologií, diferencovanou výukou ve skupinách i prostřednictvím mezinárodní spolupráce. Stále více škol zajišťuje přípravu žáků k mezinárodním jazykovým zkouškám.
- Promyšlená nabídka volitelných předmětů napříč vzdělávacími oblastmi napomáhá specializaci žáků s ohledem na jejich další studijní a profesní směřování, zvláště na gymnáziích.
- Zlepšuje se práce školních poradenských pracovišť s cílem vytvářet příznivé školní klima, často ve spolupráci s orgány žákovské samosprávy.

### Negativní zjištění

- Velká administrativní zátěž vedení škol a důraz na oblast manažerské správy organizace upozadují procesy pedagogického vedení, práci s výsledky školy a nastavení funkčního kontrolního systému včetně stanovování opatření a vyhodnocování jejich účinnosti.
- Přetrvává nízký zájem o post ředitele školy, někdy jsou vyhlašována konkurzní řízení plošně, bez ohledu na kvalitu řízení a výsledky školy.
- Nedostatečné je využívání metod a forem práce podporujících aktivní zapojení všech žáků do výuky a rozvoj jejich samostatnosti, kritického myšlení a spoluzodpovědnosti za výsledky vlastního vzdělávání. Nedostatečná diferenciací učiva vzhledem ke vzdělávacím možnostem a potřebám jednotlivých žáků ve svém důsledku vedou k neuspokojivé podpoře jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáků nadaných.
- V teoretické výuce jsou opomíjeny postojové cíle a kvalitní poskytování zpětné vazby, hodnocení žáka a posouzení dosažení cílů vyučovacích hodin.
- Velký podíl nekvalifikovaných učitelů či neaprobovaných učitelů snižuje kvalitu vzdělávání. Nerovnoměrné je zapojení učitelů do dalšího vzdělávání a nedostatečné ověřování přínosnosti tohoto vzdělávání pro výuku.
- Problematická personální situace v odborném vzdělávání, zejména při zajišťování výuky odborných předmětů a praktického vyučování. Přetrvává trend stárnutí pedagogických sborů.
- Přetrvávají nevyužití příležitosti k zefektivnění společného výchovně-vzdělávacího působení učitele a asistenta pedagoga v průběhu vyučovací hodiny.

- Systém průběžného hodnocení vzdělávacích výsledků žáků v některých odborných školách není vzhledem k očekávané úrovni výstupu vzdělávání nastaven optimálně a neodráží vždy reálné znalosti a dovednosti žáků. To vede k neúspěchu žáků u maturitní zkoušky.
- Přetrvává vysoká neúspěšnost žáků nástavbových oborů, včetně dálkové formy studia, u maturitní zkoušky.
- Nedaří se snižovat vysokou absenci, včetně neomluvené, a s tím spojenou školní neúspěšnost některých žáků.
- Nedostatek specialistů (např. školních psychologů) způsobuje, že školy nemohou poskytnout včasnou a adekvátní podporu žákům, kteří by ji potřebovali, přičemž jejich počet vzrůstá.

### Doporučení pro školy

- Zaměřit se na evaluaci výuky v rámci jednotlivých hodin, průběžných výsledků žáků v jednotlivých vzdělávacích předmětech, při ukončování vzdělávání, školy jako celku. Realizovat hospitační činnost v takové míře a takovým způsobem, aby poskytovala učitelům dostatečnou a rozvíjející zpětnou vazbu. S výsledky hodnocení systematicky pracovat.
- Promyšleně plánovat a realizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků s důrazem na přínos pro výchovně--vzdělávací proces a vyhodnocovat jeho efektivnost. Zaměřit obsah dalšího vzdělávání na osvojení metod a forem výuky, které podpoří rozvoj požadovaných kompetencí žáků.
- Sdílet příklady dobré praxe, např. prostřednictvím vzájemných hospitací a tandemové výuky. Metodicky podporovat začínající pedagogy.
- V průběhu výuky upřednostňovat rozvoj gramotností a klíčových kompetencí žáků před předáváním neredukovaného obsahu učiva a jeho memorováním. Poskytovat žákům kvalitní zpětnou vazbu s důrazem na hodnocení jejich pokroku, nastavení individuálních cílů pro jejich další rozvoj a budování spoluzodpovědnosti za výsledky vlastního vzdělávání. Využívat sebereflexe a vzájemného hodnocení všech účastníků vzdělávacího procesu.
- Individualizovat a diferencovat výuku s ohledem na rozdílné vzdělávací potřeby a možnosti žáků.
- Vytvořit a účelně využívat systémy pro identifikaci a podporu nadaných a mimořádně nadaných žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z jakýchkoli příčin (zdravotní, sociální, kulturní).
- Pokračovat ve vytváření pozitivního klimatu ve třídách a školách. Zaměřit se na prevenci šikany, vysoké absence, fluktuace a podporu duševního zdraví žáků i učitelů, a to i s využitím služeb školních specialistů.

**Doporučení pro zřizovatele**

- Snižovat administrativní zátěž škol.
- Pokračovat v podpoře škol ve všech potřebných oblastech (finanční, materiálně-technické, metodické).
- Nastavit účinnou motivační pobídku ke zvýšení zájmu o řídicí funkci ředitele školy a efektivně podporovat začínající ředitele. Podporovat profesní růst ředitelů, vytvářet podmínky pro sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe.
- Upřednostnit vyhlášení konkurzních řízení na pracovní místo ředitele školy na základě vyhodnocení fungování celé organizace, kvality jejího řízení, výsledků vzdělávání a s ohledem na podporu stability a rozvoje před plošným vyhlášením konkurzů ve všech středních školách v kraji.
- Při hodnocení škol se zaměřit na kvalitu vzdělávání a procesy řízení s využitím kritérií ČŠI a výstupů z inspekční činnosti.
- Poskytovat školám cílenou pomoc pro efektivní rozvoj potenciálu žáků nadaných a mimořádně nadaných.

**Doporučení na úrovni systému**

- Snižovat administrativní zátěž škol.
- Upravit rámcové vzdělávací programy ve prospěch rozvoje kompetencí a gramotností na úkor memorování velkého množství informací. Provést tyto změny včas s ohledem na rychlý vývoj techniky a technologií a nástup umělé inteligence.
- Ve spolupráci s kraji optimalizovat síť středních škol včetně jejich kapacity s ohledem na demografický vývoj, zájem žáků a potřeby pracovního trhu.
- Vytvořit funkční systém podpory žáků nadaných a mimořádně nadaných.
- Zlepšit dostupnost specialistů ve školách (školních psychologů a speciálních pedagogů).
- Digitalizovat a zefektivnit přijímací řízení zejména do oborů středního vzdělání s maturitní zkouškou.





# 5

## Vyšší odborné vzdělávání

## 5 VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů je vyšší odborné vzdělávání profesně zaměřeno na absolventy středního vzdělávání s maturitní zkouškou, kterým poskytuje možnost dalšího zvyšování kvalifikace. V klasifikaci kmenových oborů vzdělání (KKOV) je vyšší odborné vzdělávání řazeno do kategorie N, na dodatcích k osvědčení jsou pak uvedeny i údaje o vzdělávacím programu (ISCED 2011-P) a dosaženém vzdělání (ISCED 2011-A). Tyto mezinárodně používané zkratky umožňují identifikaci dosažené úrovně vzdělání v České republice i v zahraničí. V oblasti terciárního vzdělávání rozšiřují obory vyššího odborného vzdělávání nabídku bakalářských studijních oborů vysokých škol.<sup>76</sup>

Zjištění uvedená v následujících podkapitolách jsou založena především na dvou zdrojích informací. Těmi jsou poznatky z komplexní inspekční činnosti, která byla ve školním roce 2022/2023 realizována Českou školní inspekcí (dále také „ČŠI“) na 26 vyšších odborných školách (dále také „VOŠ“) včetně 202 hospitovaných hodin, a údaje z výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“) pro vyšší odborné vzdělávání. Ve 4 VOŠ pak proběhla kontrola dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání.

### 5.1 Podmínky vyššího odborného vzdělávání

#### 5.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Ve školním roce 2022/2023 se v celkem 150 VOŠ vzdělávalo 20 639 studentů. Oproti předchozím létům mírně klesl celkový počet VOŠ, současně došlo ke zvýšení počtu studijních skupin a studentů. Denní forma vzdělávání stále převládá, podíl studentů v této formě vzdělávání je přitom stabilní. Také podíl škol podle zřizovatele je v mezieročním srovnání obdobný, mírně se zvyšuje podíl studentů soukromých VOŠ.

**TABULKA 55 | Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání ve vybraných školních letech**

Ukazatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
<b>Počet škol celkem</b>	<b>160</b>	<b>156</b>	<b>151</b>	<b>150</b>
<i>z toho počet škol nabízejících vzdělávání v denní formě</i>	<i>142</i>	<i>135</i>	<i>133</i>	<i>132</i>
<i>z toho počet škol nabízejících vzdělávání v ostatních formách</i>	<i>81</i>	<i>83</i>	<i>82</i>	<i>82</i>
Podíl veřejných škol (v %)	68,8	67,3	66,9	66,7
Podíl soukromých škol (v %)	25,0	26,3	27,2	27,3
Podíl církevních škol (v %)	6,3	6,4	6,0	6,0
Počet studijních skupin denní formy vzdělávání	749	743	762	771
Počet studentů ve vyšších odborných školách	17954	18458	20096	20639
Podíl studentů v denní formě vzdělávání (v %)	61,9	61,5	61,8	61,9
Podíl studentů v ostatních formách vzdělávání (v %)	38,1	38,5	38,2	38,1
Podíl studentů veřejných vyšších odborných škol (v %)	67,1	65,0	63,1	61,0
Podíl studentů soukromých vyšších odborných škol (v %)	24,8	26,6	28,9	31,6
Podíl studentů církevních vyšších odborných škol (v %)	8,1	8,4	8,0	7,4

Do prvního ročníku ve školním roce 2022/2023 bylo nově přijato 8 968 studentů, z toho 5 844 studentů v denní formě vzdělávání, ve školním roce 2021/2022<sup>77</sup> pak absolvovalo studium 3 906 studentů. Podíl studentů se zdravotním postižením zůstává stejný jako v předchozích letech. K mírnému nárůstu došlo v počtu studentů z ciziny (762 studentů), kdy převládají studenti ze Slovenska, z Ukrajiny a z Ruska. V relativním vyjádření je významný téměř 40% nárůst počtu studentů z Ukrajiny oproti školnímu roku 2020/2021. Nabídka výuky cizích jazyků je stabilní,

<sup>76</sup> NPI. Nová klasifikace ISCED 2011. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/isced.html>. MŠMT. Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani/obecna-informace-o-vyssim-odbornem-vzdelavani>.

<sup>77</sup> Informace o počtu absolventů vyššího odborného vzdělávání za školní rok 2022/2023 není v čase zpracování této zprávy zatím k dispozici.



studenti nejvíce volí jazyky anglický (99 % studentů), německý a oproti předchozím létům i jazyk latinský ve vazbě na studium zdravotnických oborů.

Ve školním roce 2021/2022 ukončilo absolutoriem vyšší odborné vzdělávání nejvíce studentů v oborech vzdělání zdravotnictví, pedagogika, sociální péče a užité umění. U sledovaných VOŠ ukončení absolutoriem odpovídalo příslušným akreditovaným vzdělávacím programům a témata absolventských prací korespondovala s odborným zaměřením VOŠ nebo odborné praxe. Problémem zůstává počet studentů, kteří ukončí vzdělávání v průběhu studia. Nejčastější příčinou stejně jako v předchozích letech je přijetí na vysokou školu nebo výhodná pracovní nabídka.

Nejvíce VOŠ se nachází v Praze (34), nejméně je pak v Libereckém kraji (5) a Karlovarském kraji (4). Oborová profílace vyšších odborných škol doznává v posledních letech změn jen omezeně. Nejvyšší podíl studentů připadal ve školním roce 2022/2023 na skupiny oborů vzdělání „53 – Zdravotnictví“ (31 %) a „75 – Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (30 %), podíl studentů v jiné než denní formě vzdělávání byl nejvyšší v případě skupiny oborů vzdělání „75 – Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (40 %). Oproti školnímu roku 2017/2018 se zvýšilo zastoupení studentů ve skupině oborů vzdělání „75 – Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (o přibližně 7 procentních bodů), mírně se snížilo zastoupení studentů v technicky, přírodovědně a zemědělsky orientovaných oborech vzdělání (o necelé 2 procentní body na 12 %).

### 5.1.2 Finanční podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Podle inspekčních týmů umožňovaly finanční podmínky vzdělávání v rozsahu akreditovaných vzdělávacích programů rozhodně ve více než třech čtvrtinách navštívených VOŠ a spíše umožňovaly takovou realizaci v ostatních navštívených VOŠ. Kromě dotací ze státního rozpočtu a z rozpočtu zřizovatele tvoří podstatnou složku výnosů finanční prostředky přidělené v rámci projektů, úplata za vzdělávání od studentů a příjmy z doplňkové činnosti, která je v případě vyššího odborného vzdělávání velmi různorodá, neboť spočívá nejen v pronájmech či v poskytování stravovacích služeb, ale i v odborné činnosti v návaznosti na zaměření školy.

Ředitelé hodnocených VOŠ efektivně hospodařili s finančními prostředky, které využívali pro realizaci prioritních záměrů ve strategických oblastech rozvoje školy. Většina škol se zapojila do řady projektů financovaných z externích zdrojů (např. projekty šablon podpořené z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, projekty programu ERASMUS+). Krajským specifíkem je implementace krajských akčních plánů prostřednictvím realizace zastřešujících aktivit, jež jsou komplementární s aktivitami škol. V rámci projektů jsou přidělovány školám finanční prostředky na preferované cíle a aktivity širokého zaměření (např. pořízení učebních pomůcek určených pro rozvoj informačního myšlení studentů a jejich digitálních kompetencí, podpora vzdělávání studentů ohrožených školním neúspěchem a další). Důležitou finanční podporou studentů se jeví i nadační fondy zřízené při vyšších odborných školách, které významnou měrou podporují studenty v rámci sportovních aktivit, školních exkurzí, soutěží či adaptačních kurzů a umožňují účast na těchto aktivitách i sociálně znevýhodněným studentům.

### 5.1.3 Koncepce a řízení školy

Strategii rozvoje, která napomáhala definovat, realizovat a vyhodnocovat vizi a další směřování školy, mělo na výborné úrovni formulováno vedení 17 % a na očekávané úrovni 63 % navštívených VOŠ. Pozitivně byl hodnocen především přístup, kdy analýza současného stavu byla základem pro tvorbu koncepce, na kterou navazovaly cíle rozvoje v různých oblastech, a dále volba konkrétních postupů vedoucích k naplnění vybraných cílů v souladu se zásadami profesního vzdělávání a uplatnění absolventů na trhu práce a v občanských rolích. Potřeba zlepšení byla identifikována v případě 20 % navštívených VOŠ a týkala se především reálnosti formulovaných cílů, srozumitelnosti strategie pro všechny účastníky vzdělávání, vyhodnocování naplňování strategie a její aktuálnosti.

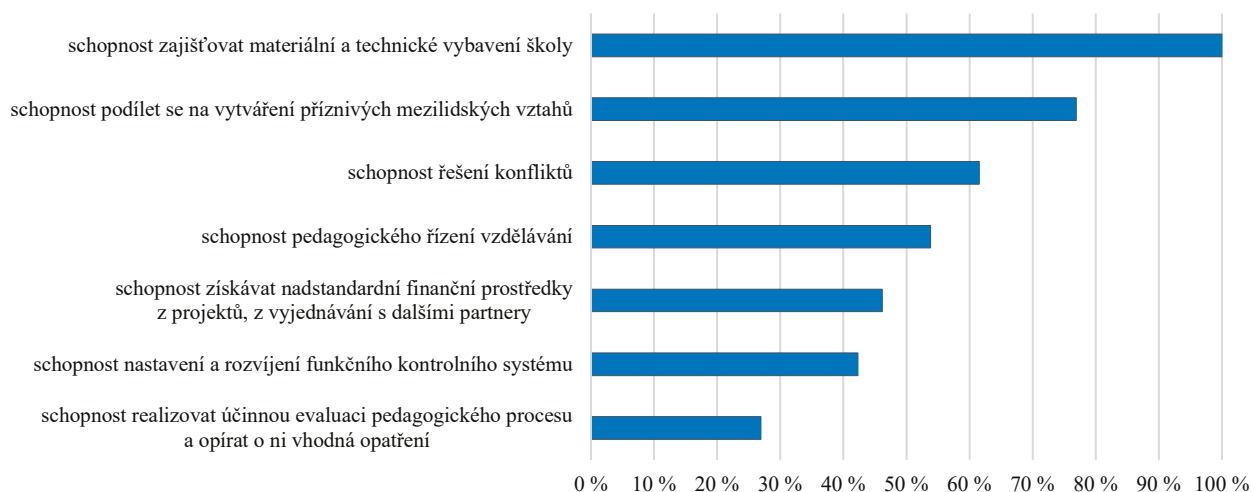
Hodnocení toho, zda školám udělené platné akreditované vzdělávací programy vycházejí z vize a strategie rozvoje školy a jsou v souladu s dalšími kurikulárními dokumenty, bylo v případě 92 % navštívených VOŠ na očekávané úrovni. Cíle těchto vzdělávacích programů byly srozumitelné pro pedagogy, rodiče i další partnery, častěji však chyběla aktualizace na základě požadavků trhu práce nebo technologického rozvoje dané profese.

### 5.1.3.1 Ředitelé vyšších odborných škol

Ve školním roce 2022/2023 se potvrdil i v předchozích letech zaznamenaný trend personálního obsazení míst ředitelů VOŠ odborně kvalifikovanými pracovníky. V hodnocených VOŠ všichni ředitelé splňovali zákonné předpoklady pro výkon funkce; nejvyššího vzdělání dosáhli tito ředitelé většinou v magisterských programech vysokoškolského studia (80 % ředitelů), zbývající pětina ředitelů pak získala nejvyšší vzdělání v doktorských programech vysokoškolského studia. Nejvyšší počet ředitelů získal odbornou kvalifikaci pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů či odborných předmětů střední školy, méně častá byla odborná kvalifikace pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a pro speciální pedagogiku. Pozitivní je, že v této oblasti nebylo zjištěno porušení právních předpisů.

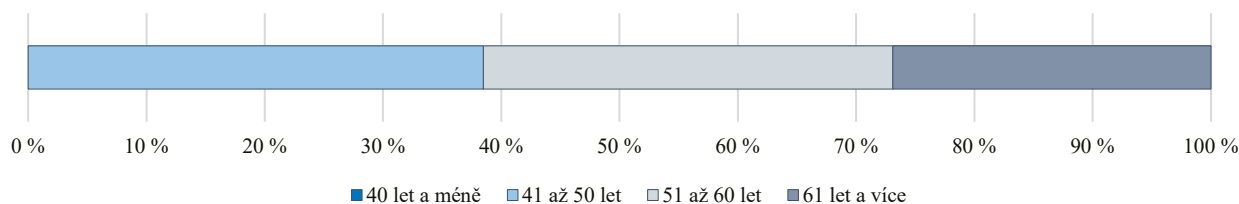
V rámci hodnocení podle kritériálního modelu kvalitní školy (dále „kritériální model“, který používá Česká školní inspekce při inspekční činnosti, byla potřeba zlepšení aktuálního stavu navštívených VOŠ podobně jako v předchozích letech nejčastěji zaznamenána v oblasti aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocení práce školy a přijímání účinných opatření (42 % případů). Výrazně méně často byla tato potřeba zaznamenána v případě dalších oblastí relevantních pro řízení školy (např. nastavení pravidel fungování školy, školního klimatu a profesního rozvoje vedení školy). O relevanci těchto zjištění svědčí také posouzení manažerských schopností ředitelů ve vybraných oblastech. Pozitivní však je, že téměř všichni ředitelé si uvědomují důležitost svého osobního rozvoje, přičemž jejich vzdělávání se zaměřuje na řadu oblastí, nejčastěji na legislativní oblast (právní předpisy), řízení pedagogického procesu, organizační řízení školy, ekonomickou a finanční oblast a bezpečnost a ochranu zdraví.

**GRAF 74 | Podíl ředitelů navštívených vyšších odborných škol prokazujících dobré manažerské schopnosti v uvedených oblastech – školní rok 2022/2023 (v %)**



Průměrný věk ředitelů navštívených VOŠ byl podobně jako v předchozích školních letech 54 let. V kontextu přetrvávajícího nízkého zájmu o řídicí funkci ve vyšším odborném školství je však poněkud alarmující vysoké zastoupení ředitelů navštívených VOŠ ve věku nad 60 let. Pokračuje tak dlouhodobá potřeba hledání adekvátní náhrady ředitelů odcházejících z funkce z věkových důvodů.

**GRAF 75 | Podíl ředitelů navštívených vyšších odborných škol v dané věkové kategorii – školní rok 2022/2023 (v %)**



Ve školním roce 2022/2023 bylo zahájeno a ukončeno 10 konkurzních řízení na pozici ředitele VOŠ. Důvody pro jejich vyhlášení byly odchod ředitele do důchodu (6 případů) a ukončení pracovního poměru na straně ředitele

školy (4 případy). Do konkurzu se ve všech případech přihlásila další osoba z dané VOŠ. Ve všech řízeních byl zřizovatelem jmenován nejvhodnější uchazeč.

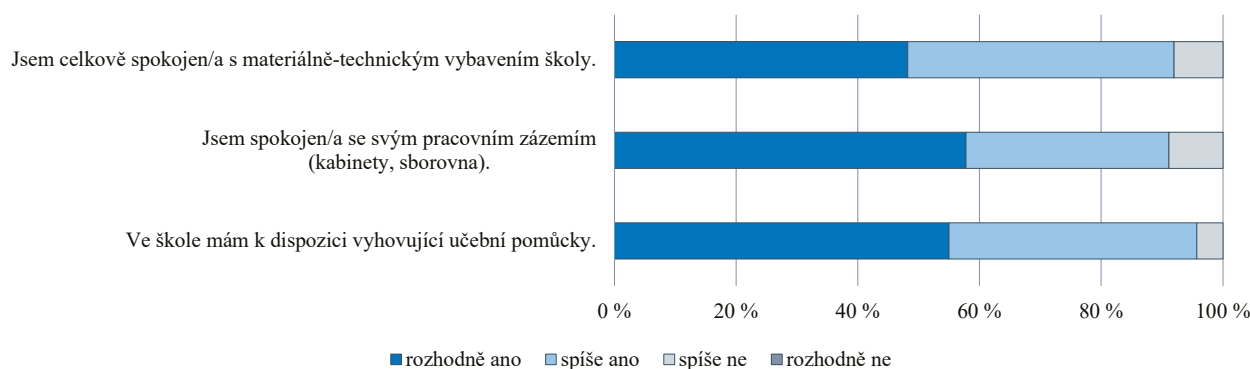
### 5.1.3.2 Prostorové a materiální podmínky

Na výborné úrovni usilovalo o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečovalo o jejich účelné využívání vedení 21 % navštívených VOŠ, ve zbývajících případech se jednalo o úroveň očekávanou. V posuzování kritéria vstřícného a bezpečného<sup>78</sup> místa pro studenty bylo na očekávané úrovni hodnoceno 92 % navštívených VOŠ, jen v jednom případě byla škola hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení. Příznivý pohled přinášejí i další zjištění:

- Prostorové a materiální podmínky navštívených kmenových prostor školy rozhodně umožňovaly vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu v případě 92 % navštívených VOŠ a umožňovaly v případě zbývajících 8 % škol. Prostorové a materiální podmínky také nebyly oblastí, s níž by vyšší podíl pedagogů navštívených VOŠ vyjadřoval svou nespokojenost či ji vnímal jako omezující překážku při výkonu učitelské profese.
- Podmínky k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví měly školy upraveny ve školním řádu a další dokumentaci školy a studenti s těmito dokumenty byli seznámeni při zahájení školního roku. Míra úrazovosti studentů je dlouhodobě minimální, k úrazům došlo ojedinele většinou při sportovních aktivitách.
- Porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy, bezpečnosti ochrany zdraví nebo ve stanovení výše úplaty<sup>79</sup> nebylo identifikováno v žádné z navštívených VOŠ.

Ředitelé navštívených VOŠ monitorují prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky a přijímají opatření ke zlepšení těchto podmínek v souladu s naplňováním akreditovaných vzdělávacích programů. Dílčím nedostatkem je, že v některých případech školy zapomínají studenty seznamovat s riziky, především na odborné praxi nebo při práci v laboratořích.

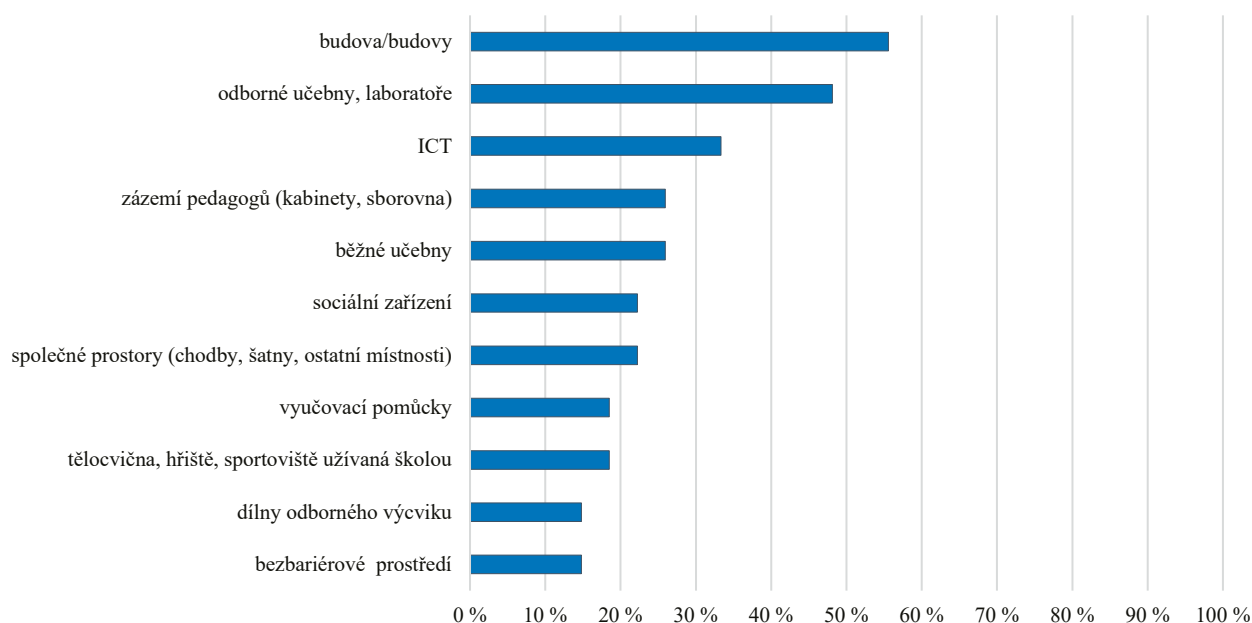
**GRAF 76 | Spokojenost učitelů navštívených vyšších odborných škol s prostorovými a materiálními podmínkami školy – školní rok 2022/2023 (v %)**



Přes celkově příznivé hodnocení prostorových a materiálních podmínek navštívených VOŠ je potřeba v této oblasti respektovat nejen specifika jednotlivých škol, ale také potřeby spojené s obnovou a modernizací prostorového a materiálního vybavení, včetně reakce na vývoj v oborech vzdělávání. V případě navštívených VOŠ byly existující potřeby nejčastěji spatřovány v revitalizaci budov a ve vybavení škol odbornými učebnami, laboratořemi a informačními technologiemi, okruh oblastí s potřebou investic je však širší.

<sup>78</sup> Např. posouzení míry úrazů a vhodnosti přijímaných opatření, posouzení nejčastějších příčin úrazů a přijímání opatření k jejich prevenci vzhledem k podmínkám a prostředí školy.

<sup>79</sup> Tj. § 14 vyhlášky č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

**GRAF 77 | Oblasti s nejvyšší potřebou investic pro zlepšení prostorových a materiálních podmínek navštívených vyšších odborných škol – školní rok 2022/2023 (v %)**

### 5.1.3 Spolupráce se školami a partnery

Externí spolupráce navštívených VOŠ byla v rámci kritériálního modelu hodnocena příznivě. V případě poloviny škol bylo aktivní vyhledávání a navazování spolupráce se sociálními partnery hodnoceno na výborné úrovni a v případě poloviny škol na očekávané úrovni. Na prvním místě je v tomto ohledu spolupráce se zaměstnavateli, u nichž studenti plní odbornou praxi, absolvují exkurze nebo zpracovávají absolventskou práci. Kooperace VOŠ s neziskovými organizacemi, místními spolky, jinými školami různého typu a dalšími subjekty vytváří prostor pro rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí studentů. Jen v malé míře se školám daří navazovat součinnost s vysokými školami v České republice, např. za účelem zajištění prostupnosti studia nebo s partnerskými školami v zahraničí. Také nabídka národních i mezinárodních soutěží je pro studenty omezená; do mezinárodních projektů a programů se zapojila třetina navštívených VOŠ.

### 5.1.4 Personální podmínky

Ve školním roce 2022/2023 působilo ve vyšším odborném vzdělávání celkem 4 051 pedagogů (fyzické osoby) s přepočteným úvazkem ve výši 1 281 pedagogů. V důsledku odeznění dopadů pandemického onemocnění covid-19 a ve vazbě na rostoucí počet studentů jsou uvedené počty vyšší, než tomu bylo v předchozích školních letech. Podíl pedagogů, kteří splnili požadavky na odbornou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, zůstává – oproti jiným druhům škol – dlouhodobě vysoký.

**TABULKA 56 | Pedagogové ve vyšším odborném vzdělávání ve vybraných školních letech**

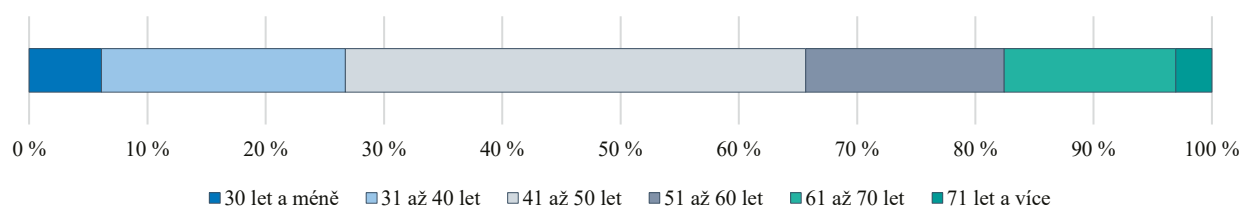
Ukazatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Počet pedagogů ve vyšším odborném vzdělávání – celkem	3 827	3 667	3 786	4 051
Počet pedagogů ve vyšším odborném vzdělávání – přepočtený stav	1 274,7	1 241,5	1 243,3	1 280,9
Podíl pedagogů s kvalifikací (přepočtený stav)	98 %	98 %	98 %	98 %

Ve 25 % navštívených VOŠ byla kvalifikovanost, odborná zdatnost a profesionalita pedagogů hodnocena na výborné úrovni, jen jediná škola byla v tomto ohledu na úrovni vyžadující zlepšení. Podobně příznivě byla hodnocena oblast vstřícné a respektující komunikace pedagogů se studenty a komunikace pedagogů navzájem.

Průměrný věk pedagogů v navštívených VOŠ byl oproti předchozím létům o něco nižší (47,7 roku), přesto zůstává poměrně početná věková skupina pedagogů starších 60 let, u nichž lze v souladu s trendem stárnutí pedagogických

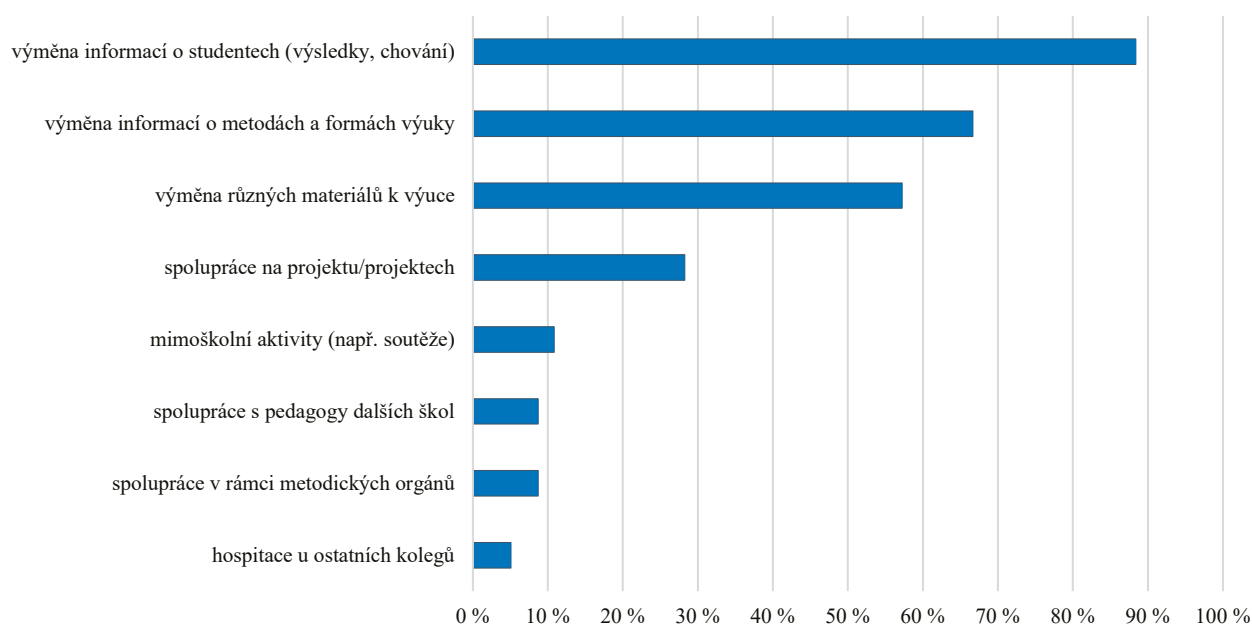
sborů očekávat potřebu personální obměny. Převážně se přitom jedná o učitele odborných předmětů, u nichž může být problémem nalezení adekvátní náhrady.

**GRAF 78 | Věkové složení oslovených pedagogů vyšších odborných škol – školní rok 2022/2023 (v %)**

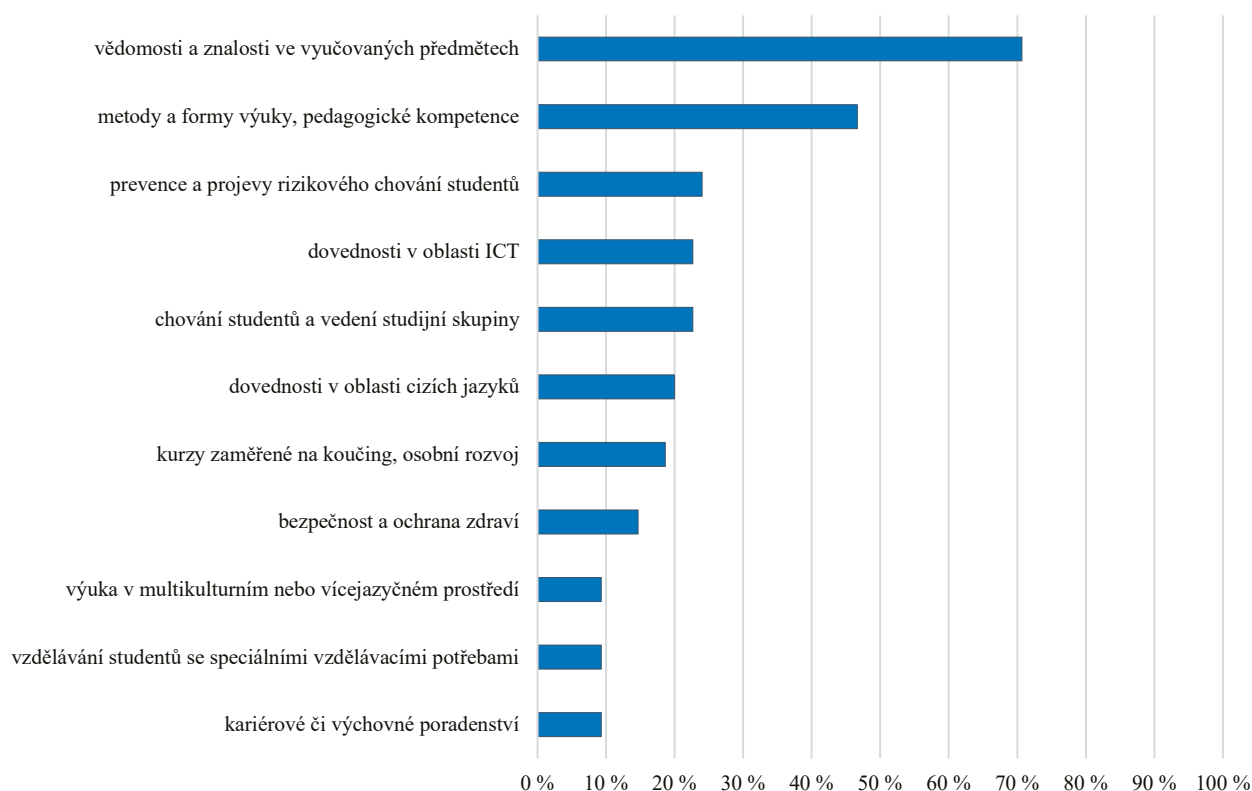


Vedení navštívených VOŠ zpravidla podporovalo a umožňovalo profesní rozvoj pedagogů, k čemuž byly využívány různé přístupy. Vedle dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „DVPP“) byly za tímto účelem využívány přístupy sledování a vyhodnocování potřeb pedagogů ve vazbě na potřeby školy (50 % škol) či plány osobního profesního rozvoje každého pedagoga (21 % škol). Při profesním rozvoji pedagogů byly velmi často uplatňovány také formy samostudia nebo odborného vzdělávání ve firmách. Důležitá je rovněž zpětná vazba poskytovaná různými aktéry školy – vedení školy, pedagogové, studenti či externí odborníci, respektive spolupráce pedagogů, která zahrnuje řadu oblastí. Především sdílení zkušeností ze vzdělávání uváděli pedagogové jako velmi přínosné.

**GRAF 79 | Nejčastější oblasti spolupráce oslovených učitelů vyšších odborných škol s dalšími pedagogy v rámci oboru – školní rok 2022/2023 (v %)**



Ve věci DVPP mělo 72 % oslovených pedagogů možnost ovlivnit zaměření svého vzdělávání. Téměř ve všech navštívených VOŠ ředitelé sestavují plán DVPP na základě podnětů a požadavků pedagogů (93 %), na základě nabídky vzdělávacích akcí (63 %), podle podkladů a závěrů z hospitační činnosti (44 %) nebo na základě požadavků metodických orgánů školy (37 %). Přínosy DVPP pro vzdělávací proces vedení škol ověřovalo nejčastěji dotazováním pedagogů po účasti na vzdělávání (81 %), při hospitacích (69 %) nebo v rámci jednání s metodickými orgány školy (42 %). Tematické zaměření kurzů a seminářů DVPP absolvovaných pedagogy zachycuje následující graf.

**GRAF 80 | Tematické zaměření kurzů a seminářů DVPP – podíl oslovených pedagogů vyšších odborných škol, kteří se účastnili v minulém školním roce DVPP (v %)**

Navštívené VOŠ podporují v práci také začínající učitelé, 73 % z nich má zpracován formální zaškolovací program. V případě škol, v nichž ve školním roce 2022/2023 působili začínající pedagogové, podpora nejčastěji zahrnovala konzultace s ředitelem či vedením školy (82 %), konzultace s pedagogy stejných předmětů (82 %), vzájemné hospitace pedagogů a náslechy (73 %) a přidělení mentora jako uvádějícího pedagoga (64 %).

Velmi často jsou školami využíváni externí pedagogové nebo odborníci z praxe, což je pro studenty přínosem jak v teoretickém vyučování, tak pro doplnění praktické výuky o nové poznatky přímo z reálného prostředí praxe.

Přestože ředitelé škol navštívených VOŠ vnímali přístup pedagogů k profesnímu rozvoji vesměs jako aktivní, je možné zaznamenat další zjištění České školní inspekce, která opodstatňují potřebu nejen zachovat, ale také dále zvyšovat kvalitu podpory profesního rozvoje pedagogů:

- 39 % oslovených pedagogů se v minulém školním roce neúčastnilo žádné formy dalšího vzdělávání. Pozornost je třeba věnovat motivaci starších či externích pedagogů, kteří o vzdělávání nemají zájem a zapojují se do něj jen výjimečně nebo až na přímý pokyn vedení školy.
- 28 % oslovených pedagogů hodnotilo vliv poskytované zpětné vazby jako nízký, či dokonce žádný.
- Existují významné příležitosti pro profesní rozvoj pedagogů prostřednictvím různých forem spolupráce. Třetina škol byla v kritériálním modelu hodnocena v této oblasti na úrovni vyžadující zlepšení.

## 5.2 Průběh vyššího odborného vzdělávání

Hodnocení průběhu vyššího odborného vzdělávání vychází zejména ze zjištění z hospitovaných hodin v teoretické i praktické výuce. Pro zhodnocení kvality byly při hospitacích sledovány znaky, které charakterizují cíle a obsah výuky, využití vyučovacích metod a organizačních forem, činnost studentů v průběhu výuky i jejich aktivizaci a také využívání příležitostí k rozvoji sociálních a personálních kompetencí studentů.



### 5.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy vzdělávání

V 83 % navštívených VOŠ pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami studentů na očekávané úrovni, ve zbylých 17 % škol dokonce na výborné úrovni. Na rozdíl od minulých let se v této oblasti neobjevily školy se závažnými nedostatky. Hodnocení vybraných znaků výuky s četností jejich výskytu v jednotlivých typech oborů zachycuje následující tabulka.

**TABULKA 57 | Výskyt vybraných znaků výuky v hospitovaných hodinách vyššího odborného vzdělávání ve školním roce 2022/2023 (v %) – oblast systematického promýšlení a přípravy výuky pedagogy v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami studentů; rozlišení pro dílčí typy oborů vzdělání**

Výskyt znaku výuky	Přírodovědné, technické a zemědělské obory	Společenské, humanitní a ekonomické obory	Umění a užité umění	Zdravotnické obory
Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených ve vzdělávacím programu.	90	86	88	86
Vyučovací jednotka prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a/ nebo dovednosti.	71	81	90	82
Vyučovací jednotka obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností v reálné situaci.	71	85	94	91
Vyučovací jednotka měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	65	71	90	73
Tempo aktivit v hodině se převážně řídilo tempem studentů.	61	70	92	64
Téměř všichni studenti pracovali po většinu vyučovací jednotky se zájmem.	77	80	94	91
Pedagog poskytoval alespoň některým studentům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	68	71	100	64

Oproti tomu závažné nedostatky přetrvávají v oblasti využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů, kde nedosahuje jedna třetina navštívených VOŠ ani očekávané úrovně. V tabulce 58 je uvedeno několik sledovaných souvisejících znaků podporujících dané hodnocení, a to opět s rozlišením typů oborů vzdělání.

**TABULKA 58 | Výskyt vybraných znaků výuky v hospitovaných hodinách vyššího odborného vzdělávání ve školním roce 2022/2023 (v %) – oblast využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů; rozlišení pro dílčí typy oborů vzdělání**

Výskyt znaku výuky	Přírodovědné, technické a zemědělské obory	Společenské, humanitní a ekonomické obory	Umění a užité umění	Zdravotnické obory
Nejpozději po skončení vyučovací jednotky byl studentům cíl zřejmý.	94	88	96	95
Ve vyučovací jednotce se účelně střídaly odlišné metody výuky.	32	41	62	59
Studenti samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	23	40	62	27
Ve vyučovací jednotce byla k učení vhodně využita chyba.	23	32	32	18
Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) studentů.	26	22	70	5
Pedagog ve vyučovací jednotce vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především studenti.	32	45	76	45

Ještě vyšší je podíl navštívených VOŠ vyžadujících zlepšení v oblasti kritériálního modelu, která se zaměřuje na systematické sledování vzdělávacího pokroku každého studenta a zohledňování individuálních potřeb studentů při plánování a realizaci výuky, kde očekávané úrovně nedosahuje více než třetina hodnocených VOŠ. Nízkou mírou individualizace dokládá jak časté plnění stejných úkolů, tak nízký výskyt jiného cíle pro některé studenty, ale také nízký výskyt individuálních záznamů o učebním pokroku studentů. Tento jev vede k minimálně dvěma negativním efektům. Prvním je stagnace a znalostní propad u slabších studentů, druhým je stagnace a minimální rozvoj



studentů nadanějších. Pro obě skupiny studentů je tak jejich vzdělávání významně méně efektivní. V tabulce 59 je uvedeno několik vybraných souvisejících znaků s porovnáním podle typů oborů vzdělání.

**TABULKA 59 | Výskyt vybraných znaků výuky v hospitovaných hodinách vyššího odborného vzdělávání ve školním roce 2022/2023 (v %) – oblast systematického sledování vzdělávacího pokroku každého studenta a zohledňování individuálních potřeb studentů při plánování a realizaci výuky; rozlišení pro dílčí typy oborů vzdělání**

Výskyt znaku výuky	Přírodovědné, technické a zemědělské obory	Společenské, humanitní a ekonomické obory	Umění a užité umění	Zdravotnické obory
Vzdělávací cíl měl pro některé studenty jinou úroveň.	0	5	16	0
Všichni studenti plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	74	51	46	32
Jediným hodnocením ve vyučovací jednotce bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ x „špatně“).	26	15	6	14
Studentské hodnocení své práce nebo práce ostatních studentů bylo podle předem známých kritérií.	0	29	64	18
Ve vyučovací jednotce byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	19	48	58	23
Alespoň někteří studenti zhodnotili s pedagogem proběhlou výuku (s ohledem na její obsah a cíl).	39	47	64	41
Vyučovací jednotka byla pedagogem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	35	25	18	14

Relativně lépe byla hodnocena oblast kritériálního modelu zaměřená na podporu sociálního a osobnostního rozvoje studentů, kde 96 % hodnocených VOŠ dosáhlo očekávané úrovně a zbývající jedna škola pak úrovně výborné. V tabulce 60 je opět uvedeno několik vybraných souvisejících znaků s porovnáním podle typů oborů vzdělání.

**TABULKA 60 | Výskyt vybraných znaků výuky v hospitovaných hodinách vyššího odborného vzdělávání ve školním roce 2022/2023 (v %) – oblast podpory sociálního a osobnostního rozvoje studentů; rozlišení pro dílčí typy oborů vzdělání**

Výskyt znaku výuky	Přírodovědné, technické a zemědělské obory	Společenské, humanitní a ekonomické obory	Umění a užité umění	Zdravotnické obory
Ve vztahu k pedagogovi a mezi studenty panovala v průběhu výuky příjemná atmosféra.	71	86	96	86
Vyučovací jednotka cíleně rozvíjela postoje studentů.	16	53	42	27
Alespoň někteří studenti zhodnotili s pedagogem proběhlou výuku (s ohledem na její obsah a cíl).	39	47	64	41
Ve vyučovací jednotce byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí studentů.	3	31	40	36

Z uvedeného hodnocení je zřejmé, že celkově oblast průběhu vzdělávání vyžaduje ze strany vedení a pedagogů VOŠ zvýšenou pozornost, neboť kvalita průběhu vzdělávání se následně odráží i ve výsledcích studentů v průběhu vzdělávání i při jeho ukončování.

## 5.2.2 Podpora účastníků vzdělávání

Navštíveným VOŠ se při vytváření rovných příležitostí a podpory studentů při vzdělávání daří naplňovat znaky očekávané úrovně relevantních oblastí kritériálního modelu:

- 96 % škol bylo hodnoceno na očekávané úrovni při poskytování podpory studentům s potřebou podpůrných opatření, zbývající jedna škola pak na úrovni výborné.
- Na očekávané úrovni byly hodnoceny všechny školy při utváření rovných příležitostí ke vzdělávání každému studentovi bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, náboženství či rodinné zázemí.

- 96 % škol bylo hodnoceno na očekávané úrovni v oblasti osobnostního rozvoje studentů, rozvoje otevřenosti, tolerance a respektu studentů vůči jinakosti a předcházení tomu, aby žádný student nebyl vyčleňován z kolektivu studijní skupiny, zbývající jedna škola pak byla hodnocena na úrovni výborné.

Problémem na VOŠ zůstává nízká míra individualizace a diferenciací vzdělávání podle potřeb studentů. Nízká míra individualizace vzdělávání může vést k nevyužití potenciálu studentů a může mít nepříznivý vliv na jejich vzdělávací výsledky. Lepší situace přitom je u studentů nadaných, jejichž potenciál je rozvíjen například formou zahraničních stáží, v rámci spolupráce s vysokými školami či na praxích u spolupracujících firem. I zde lze za důležitou otázku považovat zajištění horizontální prostupnosti v postsekundárním a terciárním vzdělávání.

### 5.3 Výsledky vzdělávání

V 92 % navštívených VOŠ byla nastavena pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání podle akreditovaného programu a vyučovaného předmětu včetně požadavků kladených na studenty v průběhu a závěru vzdělávacího období. K průběžnému hodnocení výsledků vzdělávání studentů využívají vyučující různé nástroje, jako např. kontrolní otázky, testy, písemné a seminární práce, prezentace během vyučování v jednotlivých obdobích. V závěru letního a zimního období byli studenti hodnoceni z jednotlivých předmětů formou zápočtu, klasifikovaného zápočtu nebo zkoušky v souladu s příslušnými akreditovanými vzdělávacími programy, což bylo dodržováno u všech sledovaných škol. V oblasti hodnocení výsledků vzdělávání nebylo zjištěno porušení právních předpisů. V rámci kritériálního modelu 79 % škol získávalo na očekávané úrovni soustavné informace o posunech výsledků každého studenta ve všech vzdělávacích oblastech a reagovaly na ně vhodnými pedagogickými opatřeními, ve zbývajících případech byla zaznamenána úroveň vyžadující zlepšení. Taková situace rovněž znesnadňovala přijímání opatření ve vazbě na potřeby studentů.

Vedení navštívených VOŠ se výsledky vzdělávání studentů zabývají a pravidelně je projednávají na pedagogických radách. V rámci kritériálního modelu odpovídaly výsledky vzdělávání studentů předpokládaným výsledkům podle vzdělávacích programů na očekávané úrovni v případě 92 % škol a na úrovni vyžadující zlepšení v případě 8 % škol. Pedagogové v menší míře věnovali patřičnou pozornost vzdělávacím pokrokům studentů a vyhodnocování rizika studijního neúspěchu, což se také projevilo ve větší absenci nebo v předčasném ukončení studia. V omezené míře bylo vyhodnocováno, zda realizovaná opatření přinášejí prokazatelné výsledky. Protože pro VOŠ v zásadě neexistuje trvalý systém externího hodnocení výsledků vzdělávání, využívají školy vlastní srovnávací metody podle požadavků sociálních partnerů nebo výstupů u vysokých škol.

Vedení navštívených VOŠ společně s pedagogy a ve spolupráci s dalšími partnery vytváří podmínky pro aktivní zapojení studentů do výuky a podporuje aktivity zaměřené na sociální, občanský, osobnostní a profesní rozvoj studentů. Z inspekční činnosti vyplynulo, že studenti školy jsou motivováni k dosahování dobrých výsledků, přičemž demonstrují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty na očekávané úrovni v 88 % VOŠ a na úrovni vyžadující zlepšení v případě zbývajících škol. Působení specifických motivačních systémů vytvářených školami však bylo snižováno vysokou absencí studentů. Značné procento studentů souběžně se studiem pracuje nebo je jim např. povolen individuální vzdělávací plán, který však nezvládají (často v souvislosti s podceněním náročnosti a nedostatkem studijní morálky), a během prvního semestru či prvního školního roku studium ukončují. Studenti VOŠ také často vnímají své studium jako dočasné působiště před přijetím ke studiu na vysoké škole. Ke zvýšení motivace studentů by přispělo posílení prostupnosti studia na vysoké školy v České republice nebo v zahraničí.

V 70 % navštívených VOŠ vedení sleduje a vyhodnocuje úspěšnost svých absolventů, ve zbývajících případech není další uplatnění absolventů sledováno. Nejčastějším zdrojem informací jsou formální nebo neformální setkávání (56 %), dotazníky (44 %) či informace od zaměstnavatelů, sociálních partnerů nebo médií (44 %). V rámci kritériálního modelu byl monitoring úspěšnosti studentů v průběhu, při ukončování studia a v dalším vzdělávání či profesní dráze a následná aktivní práce s výsledky hodnocen na očekávané úrovni v případě 88 % škol, na výborné úrovni v případě 4 % škol a na úrovni vyžadující zlepšení v případě 8 % škol. Z rozhovorů s řediteli škol vyplynulo, že absolventi VOŠ nemají dlouhodobě problém s uplatněním na trhu práce a díky účelnému propojování teoretického a praktického vzdělávání jsou kvalitně připraveni do praxe.

## 5.4 Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání

### Pozitivní zjištění

- Vyšší odborné školy vytvářejí vhodné podmínky pro rozvoj odborných kompetencí studentů v průběhu studia zejména tím, že zajišťují výuku odborných předmětů odborníky z praxe. Tímto způsobem se také zvyšuje efektivita osvojení odborných znalostí studenty a dochází k účinnému propojení teorie s praxí.
- Systematickou organizací praktického vyučování a realizací odborné praxe u smluvních partnerů jsou cíleně upevňovány odborné kompetence studentů, vytvářejí se a rozvíjejí se předpoklady pro uplatnění studentů na trhu práce.
- Inovace vzdělávací nabídky, tj. akreditace nových vzdělávacích programů nebo aktualizace stávajících, vede ke zkvalitnění vzdělávání v souladu s požadavky znalostní ekonomiky a s potřebami trhu práce.
- Vysoká úroveň spolupráce se sociálními partnery doma i v zahraničí umožňuje poskytovat vysoký standard terciárního vzdělávání.

### Negativní zjištění

- V části teoretických hodin převládá tradiční výuka (forma výkladu, přednášky) s nízkou aktivitou studentů. V jejich průběhu nedochází k dostatečné diferenciaci obsahu výuky vzhledem ke znalostem, nadání a osobnostním schopnostem studentů. Nejsou také utvářeny příležitosti pro souvislý mluvený projev studentů a rozvoj jejich interaktivních řečových dovedností.
- Nedostatečná je motivace především externích pedagogů vyšších odborných škol participovat na svém dalším vzdělávání s ohledem na potřeby školy a jejích studentů. Pozorován je také vysoký věk významného podílu pedagogů, což vyvolává problémy s personální obměnou při zajišťování především odborných předmětů.
- Nepříznivý dopad na vzdělávací dráhu studentů má jejich vysoká absence, časté jsou také odchody ze vzdělávání v jeho průběhu. Nesystematická analýza vzdělávacích výsledků studentů a chybějící hodnocení účinnosti přijímaných opatření vede k nevyužití potenciálu a k nižší motivaci studentů. Příležitosti existují v posilování horizontální propustnosti v postsekundárním a terciárním vzdělávání.
- V konkurenci vysokých škol zůstává problematickým celkový počet zájemců o studium, což způsobuje rušení některých studijních oborů nebo činností vyšších odborných škol. Příležitosti ke zvýšení zájmu o vyšší odborné vzdělávání je současný trend posunu početných věkových kohort žáků, kteří ukončují střední vzdělávání s maturitní zkouškou.

### Doporučení pro školy

- Cíleně podporovat aktivizaci a vzájemnou kooperaci studentů ve výuce, častěji zadávat obsahově diferencované úkoly a více studenty zapojovat do evaluačních aktivit v teoretické výuce.
- Přispívat k rozvoji sebereflexe studentů intenzivnějším uplatňováním prvků sebehodnocení a vzájemného hodnocení ve výuce odborných předmětů.
- Reflektovat potřebnou generační obměnu pedagogů, včetně podpory nově nastupujících učitelů.
- Podporovat profesní růst pedagogů v rámci DVPP a dalších forem vzdělávání, který bude korespondovat s prioritami a zaměřením školy, v oblasti profesního rozvoje pedagogů se specificky zaměřit na metody a formy vzdělávání, oborové didaktiky a hodnocení studentů.
- V rámci poradenských služeb podporovat studenty cizince a studenty ohrožené neúspěchem v průběhu vzdělávání, podpořit jejich spoluzodpovědnost za výsledky vzdělávání.

- Systematicky uplatňovat opatření vedoucí ke snížení absence studentů ve výuce a jejich předčasných odchodů ze vzdělávání v návaznosti na pravidelný monitoring a vyhodnocení práce školy, na sledování aktuálního vývoje poznatků nabízených vzdělávacích programů (např. požadavky trhu práce, nové trendy) a na využívání vhodných opatření tak, aby motivovala studenty k dokončení vzdělávání.

### Doporučení pro zřizovatele

- Provádět analýzu efektivnosti otevíraných oborů v souvislosti s počtem zájemců o studium, poměrem úspěšně absolvujících a přijatých, uplatnitelnosti na trhu práce a s nabídkou obdobných oborů na vysokých školách.
- Regionálně monitorovat účelnost otvírání oborů na vyšších odborných školách při nabídce stejných oborů v bakalářských programech vysokých škol.
- Využívat výstupy z inspekční činnosti České školní inspekce při hodnocení vyšších odborných škol a zaměřit se na kvalitu vzdělávacího procesu pomocí modifikace Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve vyšších odborných školách.

### Doporučení na úrovni systému

- Koordinovat systém vyššího odborného a vysokoškolského studia s cílem zajistit vyšší prostupnost oborů a tímto způsobem efektivněji využívat prostředky státního rozpočtu.
- Vytvořit profesně orientovanou nabídku oborů, kterou by zajišťovaly vyšší odborné školy, čímž by došlo k lepšímu ukotvení jejich postavení ve vzdělávacím systému České republiky.



A large, hollow outline of the number 6, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both positioned at the same vertical level as the top of the number 6.

# 6

## Základní umělecké vzdělávání

## 6 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní umělecké vzdělávání (dále také „ZUV“) je založeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jehož podrobnosti upravuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“) č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

Přestože základní umělecké školy (dále také „ZUŠ“ nebo „škola“) neposkytují stupeň vzdělávání, svým charakterem spadají do oblasti formálního vzdělávání a mají své atributy jako instituce školy – rámcové vzdělávací programy, přijímací (talentové) zkoušky, ročníková a závěrečná vysvědčení, postupové zkoušky atd. Vedle podpory nadaných a mimořádně nadaných jedinců směřující k neprofesionální umělecké činnosti poskytují také přípravu pro navazující studium v konzervatořích, středních a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření.

Podobně jako se realizuje revize rámcových vzdělávacích programů v základním vzdělávání, připravuje MŠMT ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem České republiky (dále také „NPI“) úpravu rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání, aby byl plně využit vzdělávací potenciál těchto škol vzhledem k cílům vymezeným ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+. Vedle témat celoživotního vzdělávání, rovného přístupu ke vzdělávání, formativního hodnocení včetně sebehodnocení žáků jde také o digitální kompetence. V této oblasti již ZUŠ spolupracují s MŠMT v projektu *Pokusné ověřování obsahu, metod a organizace kombinovaného vzdělávání* (dále také „KV“), ve kterém se definuje celkový účel KV, jeho průběh, rozsah a je upravována i terminologie, kdy kombinované vzdělávání (denní, večerní, dálková, distanční a kombinovaná forma dle § 25 školského zákona) bude i pro ZUV nahrazeno termínem *kombinovaná výuka* (plánované a systematické střídání prezenční a distanční výuky ve škole a mimo školu).

Činnost základních uměleckých škol byla hodnocena na základě *Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních* (dále také „kritéria“) v modifikaci pro základní umělecké vzdělávání.<sup>80</sup> Kritéria (včetně všech jejich modifikací) jsou veřejně dostupným dokumentem a je s ním možné pracovat také v rámci sebehodnotících aktivit v jednotlivých základních uměleckých školách a taktéž v rámci externího hodnocení těchto škol ze strany jejich zřizovatelů.

### 6.1 Podmínky základního uměleckého vzdělávání

#### 6.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Ve školním roce 2022/2023 bylo vzdělávání realizováno v 510 základních uměleckých školách. Mírný trvalý nárůst počtu škol charakteristický pro období poslední dekády pokračoval i ve školním roce 2022/2023. Na rozdíl od předcházejících dvou školních roků byl doprovázen i významným zvýšením počtu vzdělávaných žáků, jejich úbytek způsobený mj. uzavřením škol pro prezenční vzdělávání ve školních rocích 2019/2020 a 2020/2021 se tak podařilo zastavit. Počty žáků se zvýšily ve všech vzdělávaných uměleckých oborech. Proti loňskému školnímu roku se o 5 % snížil počet učitelů.

**TABULKA 61 | Počet žáků v ZUŠ podle oborů (sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT)**

	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
<b>Počet žáků</b>	<b>242 837</b>	<b>244 349</b>	<b>246 943</b>	<b>248 524</b>	<b>251 218</b>	<b>253 545</b>	<b>254 314</b>	<b>250 852</b>	<b>248 853</b>	<b>257 465</b>
v hudebním oboru	157 836	159 472	161 409	162 417	163 694	164 839	165 022	163 820	164 358	166 770
<i>individuální skupinová</i>	149 512	151 942	154 001	155 360	156 630	157 758	158 443	157 538	158 251	160 634
<i>kolektivní</i>	8 324	7 530	7 408	7 057	7 064	7 081	6 579	6 282	6 107	6 136
ve výtvarném oboru	48 568	48 557	49 034	49 591	50 194	50 562	51 127	50 445	49 355	53 423
v tanečním oboru	26 981	26 768	26 902	26 766	27 184	27 848	27 728	26 314	24 691	26 149
v literárně-dramatickém oboru	9 452	9 552	9 598	9 750	10 146	10 296	10 437	10 273	10 449	11 123

<sup>80</sup> <https://kriteria.csicr.cz/index/mod/67>



**TABULKA 62 | Školy a učitelé v základním uměleckém vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	Stav ve školním roce									
	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Počet škol celkem	486	487	488	489	492	496	498	502	507	510
Počet dalších pracovišť	905	915	961	965	949	924	1 005	1 100	1 114	1 106
<b>Počet učitelů (fyzické osoby)</b>	<b>11 901</b>	<b>12 034</b>	<b>12 245</b>	<b>12 415</b>	<b>12 677</b>	<b>12 954</b>	<b>13 197</b>	<b>13 657</b>	<b>13 774</b>	<b>13 139</b>
Počet učitelů (přečtené osoby)	8 325,3	8 447,9	8 540,8	8 677,6	8 745,6	8 820,5	8 922,5	9 094,6	9 235,1	9 122,2

Podíl škol zřizovaných obcemi nebo krajskými úřady se za poslední školní roky nemění; obce zřizují necelých 48 % škol, kraje necelých 39 %. Celkový počet žáků vzdělávaných ve školách zřizovaných krajskými úřady však mírně převyšuje počet žáků ve školách zřizovaných obcemi. Součástí zřizovatelské struktury základního uměleckého vzdělávání je i soukromý a církevní sektor. U počtu soukromých škol je patrný mírný, ale trvalý nárůst.

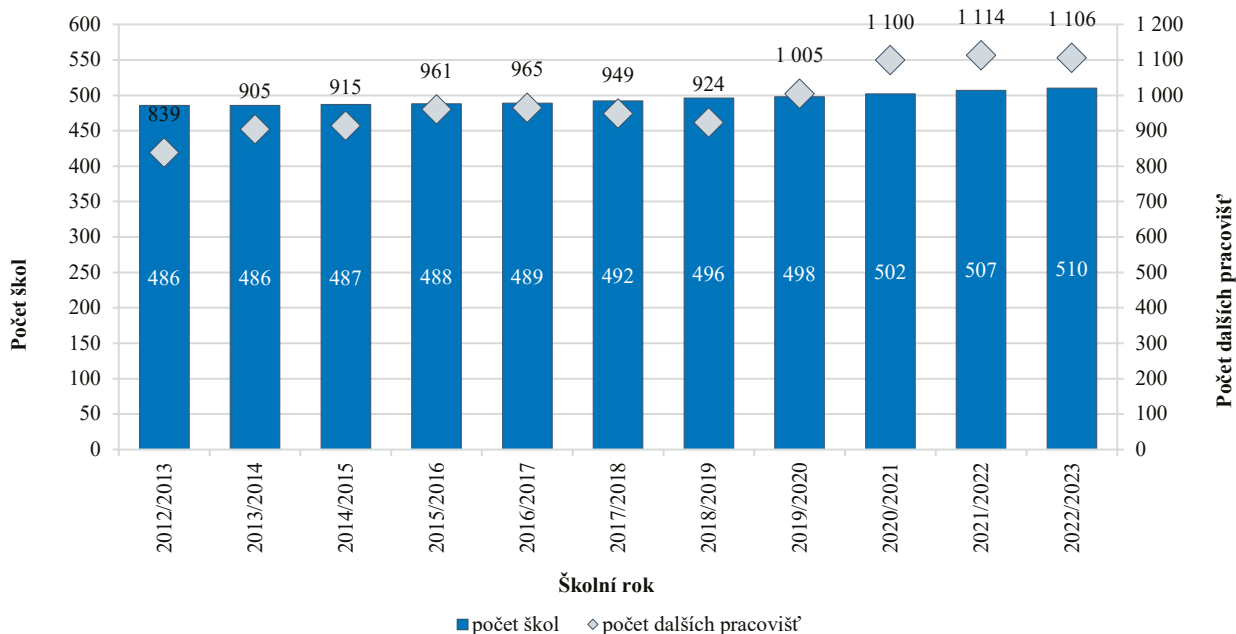
**TABULKA 63 | Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	2021/2022				2022/2023			
	Počet škol	Počet žáků	Podíl škol	Podíl žáků	Počet škol	Počet žáků	Podíl škol	Podíl žáků
<b>ČR</b>	<b>507</b>	<b>248 853</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>510</b>	<b>257 465</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
MŠMT	1	32	0,2	0,0	1	35	0,2	0,0
Obec	244	109 700	48,1	44,1	248	114 648	48,6	44,5
Kraj	196	118 739	38,7	47,7	192	121 195	37,6	47,1
Privátní sektor	61	19 382	12,0	7,8	64	20 574	12,5	8,0
Církev	5	1 000	1,0	0,4	5	1 013	1,0	0,4

Počty ZUŠ a jejich rozmístění v jednotlivých krajích v zásadě odpovídají územnímu rozsahu konkrétního kraje, počtu obyvatel, a tedy i počtu žáků. Z důvodu lepší dostupnosti základního uměleckého vzdělávání řada škol zřizuje další pracoviště (dále také „pobočky“), v převážné většině v budovách základních škol, jejichž učebny nejlépe vyhovují prostorovým, materiálním i bezpečnostním podmínkám základního uměleckého vzdělávání. Zatímco v minulých třech letech se průměrný počet žáků připadajících na další pracoviště snižoval, ve školním roce 2022/2023 se (v návaznosti na návrat žáků do prezenčního vzdělávání, nárůst počtu žáků a dále výraznější rušení dalších pracovišť) v polovině všech krajů zvýšil. K nejvýraznějšímu poklesu počtu poboček došlo ve Zlínském kraji (o 22 %) a dále v kraji Jihomoravském (o 5 %), naopak výrazný meziroční nárůst počtu poboček lze zaznamenat ve Středočeském (o 12 %) a Pardubickém kraji (o 22 %).

**TABULKA 64** | Údaje o počtech ZUŠ, dalších pracovišť a žáků podle krajů ČR (zdroj: MŠMT)

Kraj	2021/2022			2022/2023			Počet žáků na školu		Počet žáků na další pracoviště	
	Počet škol	Počet dalších pracovišť	Počet žáků	Počet škol	Počet dalších pracovišť	Počet žáků	2021/2022	2022/2023	2021/2022	2022/2023
<b>ČR</b>	<b>507</b>	<b>1 114</b>	<b>248 853</b>	<b>510</b>	<b>1 106</b>	<b>257 465</b>	<b>491</b>	<b>505</b>	<b>223</b>	<b>233</b>
Hlavní město Praha	37	42	26 083	38	48	26 805	705	705	621	558
Středočeský	63	109	30 580	66	122	31 646	485	479	281	259
Jihočeský	41	70	14 245	41	74	14 772	347	360	204	200
Plzeňský	35	58	14 317	34	56	14 721	409	433	247	263
Karlovarský	20	36	8 770	20	34	9 014	439	451	244	265
Ústecký	31	58	14 842	31	53	15 643	479	505	256	295
Liberecký	21	33	9 550	21	34	9 982	455	475	289	294
Královéhradecký	32	42	15 662	32	44	16 268	489	508	373	370
Pardubický	30	46	14 541	30	56	15 139	485	505	316	270
Vysočina	25	36	11 684	25	31	12 182	467	487	325	393
Jihomoravský	64	166	29 150	64	158	29 813	455	466	176	189
Olomoucký	28	92	14 242	28	97	14 736	509	526	155	152
Zlínský	30	162	19 459	30	126	20 231	491	505	223	233
Moravskoslezský	50	164	25 728	50	173	26 513	705	705	621	558

**GRAF 81** | Vývoj počtu škol a dalších pracovišť ZUŠ v letech 2012/2013 až 2022/2023 (zdroj: MŠMT)

### 6.1.2 Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Ve všech sledovaných 87 základních uměleckých školách je využíváno vícezdrojové financování – dotace poskytovaná ze státního rozpočtu je nejpodstatnějším zdrojem škol bez ohledu na zřizovatele. Dalšími možnostmi, které školy využívají, jsou finanční prostředky poskytnuté zřizovatelem a úplata za vzdělávání. Řada škol využívá i možností doplňkové hospodářské činnosti, např. z pronájmu učeben nebo z úplaty za půjčování hudebních nástrojů. Základní umělecké školy využívaly i možností zapojování do projektů financovaných z Evropských fondů. Nadstandardní aktivity škol podporují také fungující spolky při základních uměleckých školách nebo nadační fondy.

Od posledního inspekčního hodnocení došlo ke změně v oblasti hodnocení finančních podmínek celkem v 31 hodnocených základních uměleckých školách. Mírné zlepšení bylo zaznamenáno u 90 % těchto škol, výrazné zlepšení u 7 % škol. K mírnému zhoršení došlo ve 3 % škol.

**TABULKA 65 | Manažerské schopnosti ředitelů v oblasti financování (v %)**

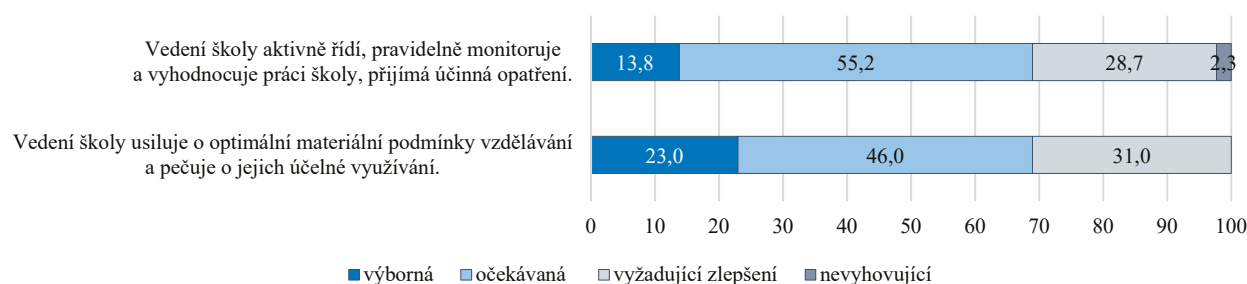
Ředitel prokazuje dobré manažerské schopnosti v uvedených oblastech:	Podíl
schopnost zajišťovat materiální a technické vybavení školy	86,0
schopnost získávat nadstandardní finanční prostředky z projektů, z vyjednávání s dalšími partnery	40,0

### 6.1.3 Koncepce a řízení školy

Ředitelé ZUŠ byli jmenováni do funkce na základě konkurzního řízení (dále také „konkurz“) a splňují předpoklady pro výkon funkce stanovené v § 5 a § 33 zákona o pedagogických pracovnících. Ve školním roce 2022/2023 se uskutečnilo 16 konkurzních řízení na obsazení místa ředitele ZUŠ. V 5 případech se jednalo o vyhlášení konkurzního řízení z důvodu ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy, ve 3 případech byl důvodem vyhlášení odchod ředitele do důchodu. Ve 2 případech proběhl opakovaný konkurz a ve 2 školách byl důvodem konec řádného funkčního období ředitele školy. Ve zbývajících 4 případech šlo o vyhlášení konkurzu z důvodu změny zřizovatele a vzniku nové školy.

V oblastech nastavení koncepce školy a rovněž řízení školy lze v ZUŠ celkově pozorovat typické znaky charakteristické pro vedoucí pracovníky v uměleckém vzdělávání. Společnými znaky jsou výrazné zaměření na spolupráci s vnějšími partnery, bezproblémová komunikace se zákonnými zástupci a významný podíl na tvorbě pozitivního školního klimatu. Silnou stránkou je i schopnost srozumitelně formulovat vizi školy.

**GRAF 82 | Pedagogické vedení školy – podíl škol s úrovněmi kritériálního hodnocení (v %)**



Kvůli předchozí náročnosti řízení v době distančního vzdělávání a následnému návratu k prezenční výuce došlo v některých školách k poklesu úrovně v oblasti koncepčního řízení. Vedle toho lze v některých ZUŠ dlouhodobě pozorovat nedostatečný pedagogický leadership a nesystémové vyhodnocování práce školy. Kontrolní a hospitační činnost je často nahodilá, kvalita školy, pokud je monitorována, je zaměřena především na oblast prezentace školy a méně již na realizaci výchovných a vzdělávacích strategií nebo naplňování vzdělávacích cílů podle školního vzdělávacího programu.

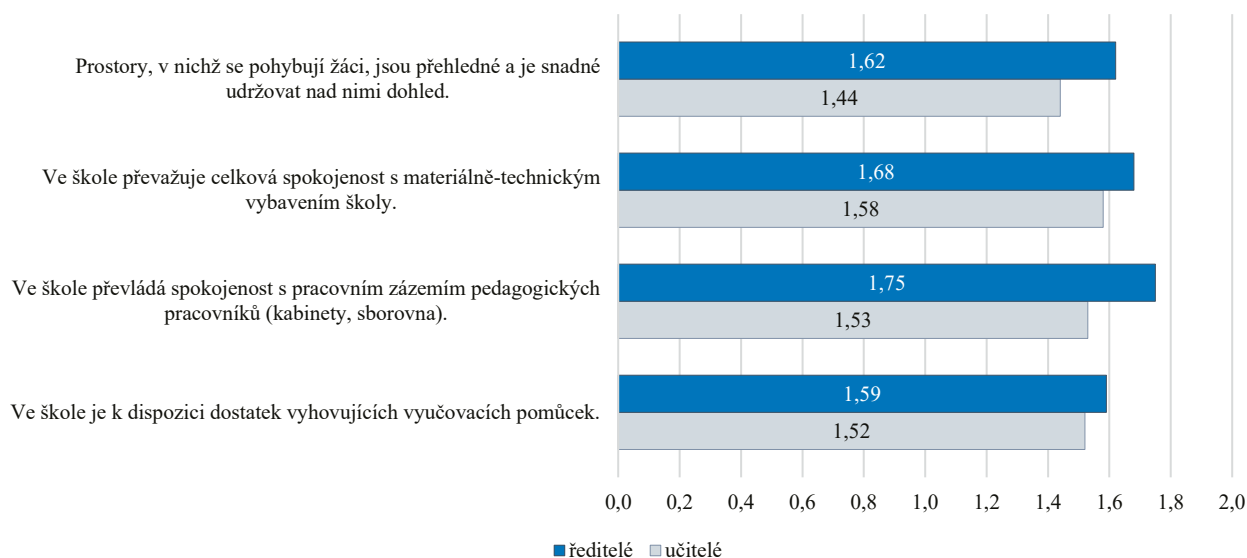
**TABULKA 66 | Celkové posouzení řízení – podíl škol s úrovněmi kritériálního hodnocení (v %)**

Oblast	Podíl				Počet škol
	výborná	očekávaná	vyžadující zlepšení	nevyhovující	
Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují.	14,9	73,6	10,3	1,1	87
Základní umělecká škola má vzdělávací program (ŠVP), který vychází z vize a strategie rozvoje školy a je v souladu s kurikulárními dokumenty (RVP); jeho cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče.	6,9	82,8	9,2	1,1	
Škola funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, rodiče) a jejich participaci na chodu školy.	12,6	73,6	13,8	–	
Škola je vstřícné a bezpečné místo pro žáky, jejich rodiče i pedagogy.	12,6	78,2	9,2	–	
Škola spolupracuje s vnějšími partnery.	44,8	48,3	6,9	–	

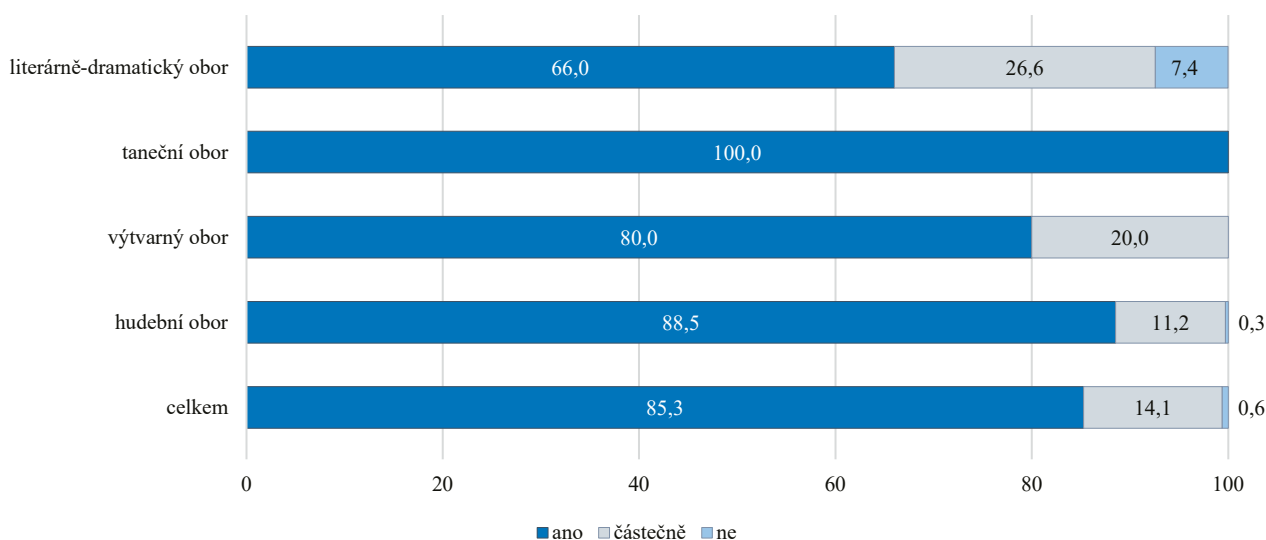
Ředitelé ZUŠ se věnují vlastnímu profesnímu rozvoji, vedle oblasti řízení lidských zdrojů, pedagogického vedení a ICT si rozšiřují vědomosti v předmětech, které sami vyučují.

V oblasti hodnocení školních vzdělávacích programů, jejich souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání a příslušnými ustanoveními školského zákona nebyly ve sledovaných školách zjištěny závažné nedostatky. V 92 % škol byl ŠVP plně v souladu s RVP ZUV, ve zbývajících částech škol byla zjištěna dílčí porušení (ŠVP nebyl zpracován v souladu s RVP nebo právními předpisy, ŠVP nebyl zveřejněn, vzdělávání nebylo uskutečňováno podle vzdělávacích programů).

Z dotazníkového šetření k oblasti klimatu školy provedeného jak u ředitelů, tak u učitelů vyplynulo, že vedení ZUŠ a učitelé bezproblémově spolupracují a poskytují si vzájemnou zpětnou vazbu. Ředitelé škol jsou pouze při hodnocení jednotlivých parametrů (graf 85) více kritičtí, což odpovídá jejich vnímání náročnosti vedoucí funkce a z toho vyplývající odpovědnosti. Rozdíly mezi názory ředitelů a učitelů se projevují zejména v oblastech týkajících se používaných prostor, dostupnosti učebních pomůcek, materiálního vybavení apod. To potvrzují i poznatky z předchozích období, kdy plánované a průběžné zkvalitňování materiálních podmínek vykazovalo ve školách rozdílnou úroveň.

**GRAF 83 | Bezpečnost prostor a prevence rizik – průměrné hodnocení ředitelů a učitelů (1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne)**

Prostorové a materiální podmínky škol byly hodnoceny v rámci hospitační činnosti, a to zejména s ohledem na to, zda celkové materiální vybavení, prostory školy včetně učeben odpovídají vzdělávacím potřebám žáků.

**GRAF 84 | Materiální vybavení, prostorové podmínky a celková estetika učebny odpovídaly vzdělávacím potřebám – podíl hospitací (v %)**

Prostorové a materiální podmínky umožňovaly vzdělávání podle všech oblastí školních vzdělávacích programů téměř v 95 % sledovaných škol. V ostatních případech byly zjištěny nedostatky v následujících oblastech – učebny, pomůcky, společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti) a nevyhovující prostorové podmínky (např. malé prostory či prostory vyžadující rekonstrukci).

**TABULKA 67 | Materiální, prostorové a bezpečnostní podmínky**

Prostorové a materiální podmínky vzdělávání umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP.	Počet	Podíl (v %)	Počet škol
Rozhodně ano	51	58,6	87
Spíše ano	32	36,8	
Spíše ne	4	4,6	
Rozhodně ne	0	0	

V oblasti sledování bezpečnosti prostor, formálního rámce bezpečnosti a ochrany zdraví (dále také „BOZ“) a prevence rizik bylo pouze v jednom případě ze všech sledovaných škol zjištěno porušení, a to v oblasti prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ. Ve čtyřech školách bylo zjištěno porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy, kdy společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti) a budova školy nebyly důsledně zabezpečeny proti vniknutí cizích osob v době výuky.

### 6.1.4 Kvalita pedagogického sboru

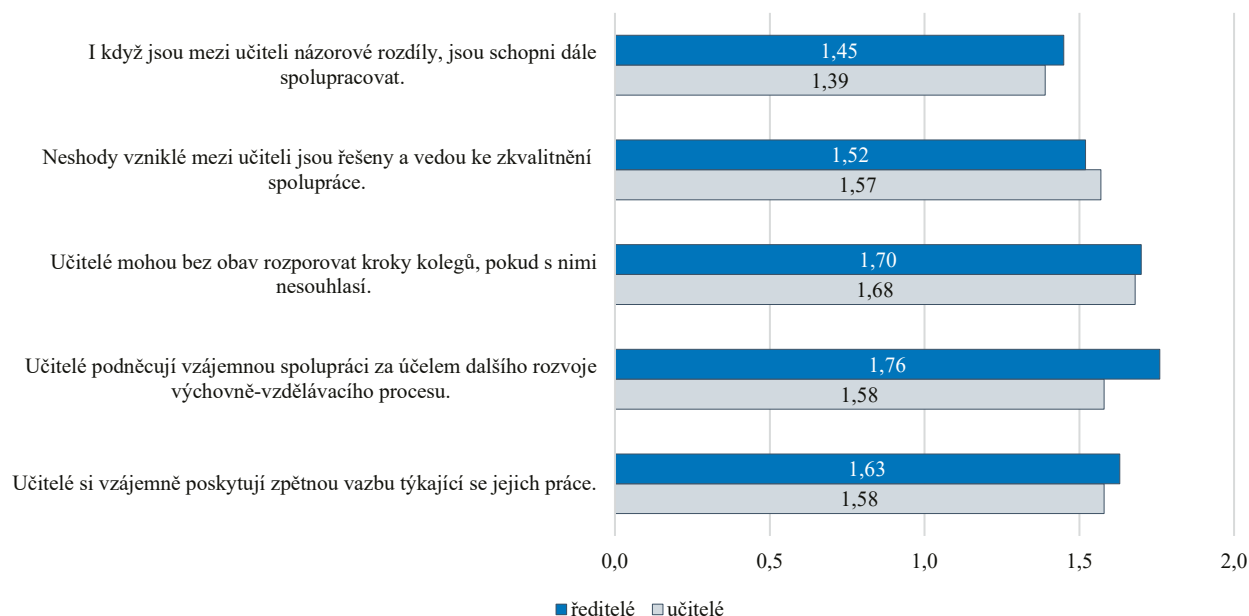
Ředitelé hodnocených škol usilují o zajištění optimálních personálních podmínek vzdělávání se zohledněním osobní profilace učitelů, vytvářejí podmínky pro profesní rozvoj pedagogů a výměnu pedagogických zkušeností. Výuka je ve školách realizována převážně dlouhodobě stabilizovaným pedagogickým sborem, jehož složení a profesní zkušenosti jsou dobrým předpokladem efektivního naplňování školního vzdělávacího programu. Odbornou kvalifikaci dle zákona o pedagogických pracovnících splňovalo téměř 97 % dotazovaných učitelů, průměrný věk učitelů činil v hospitovaných školách 45,9 roku, s průměrnou délkou praxe 21 let.

Přínosem pro školy je také aktivní umělecká činnost učitelů, což výrazně přispívá nejen k motivaci žáků ke vzdělávání, ale je pro ně také zdrojem inspirace pro zapojování do kulturních aktivit. Ve sledovaných školách provozovalo aktivní uměleckou činnost téměř 64 % učitelů. V pedagogickém sboru dochází rovněž k mezigeneračnímu propojování, do týmu přicházejí mladí učitelé, vedení školy cíleně podporuje rozvoj jejich pedagogických dovedností (formální zaškolovací program, přidělení mentora aj.). Učitelé v některých školách jsou vzděláni nejen v uměleckém nebo pedagogickém směru, někteří z nich jsou aprobováni k výuce dalších předmětů, jako je speciální pedagogika, čehož některé školy využívají v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“).

**TABULKA 68 | Celkové posouzení pedagogického sboru – podíl škol s úrovněmi kritériálního hodnocení (v %)**

Oblast	Podíl				Počet škol
	výborná	očekávaná	vyžadující zlepšení	nevyhovující	
Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně.	20,7	73,6	5,7	–	87
Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s žáky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup.	19,5	79,3	1,1	–	
Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.	11,5	66,7	21,8	–	
Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti.	18,4	80,5	1,1	–	
Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.	8,0	73,6	17,2	1,1	

Pedagogické vedení ve školách je až na výjimky systematické, odborně zaměřené, založené na přesném stanovení kompetencí všem zaměstnancům a na vstřícné a vzájemně se respektující komunikaci. Podporována je spolupráce pedagogů a sdílení zkušeností nejen při jednáních pedagogické rady a pracovních porad, ale také v metodických orgánech nebo uměleckých radách. Dle potřeby jsou realizována společná tematicky zaměřená setkávání. Přesto je aktivní spolupráce pedagogů a vzájemná podpora u více než pětiny škol na úrovni vyžadující zlepšení.

**GRAF 85 | Zjišťování některých aspektů vnitřního klimatu v navštívených ZUŠ – průměrné hodnocení ředitelů a učitelů (1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne)**

Ředitelé v drtivé většině ZUŠ kladou důraz na pravidelnou roční evaluaci školy, pravidelně vyhodnocují kvalitu práce jednotlivých pedagogů a motivují je k sebehodnocení. Na základě takového hodnocení jsou vedením školy identifikovány nedostatky v pedagogickém vedení a přijímána opatření pro zlepšení. Ta jsou nejčastěji zaměřena na profesní růst formou koučinku, zefektivnění komunikace s pedagogy, posílení pozitivních vztahů v pedagogickém sboru nebo systematické provádění hospitační činnosti s poskytováním účinné zpětné vazby učitelům.

Příležitostí ke zlepšení je v některých školách rovnoměrné rozdělení kompetencí v hodnocení kvality vzdělávání mezi pověřené zaměstnance (zástupci ředitele a vedoucí jednotlivých oddělení), aby zpětná vazba byla vždy adresná s aktuálním dopadem na sledované oblasti (např. hodnocení, vzájemné hodnocení nebo sebehodnocení žáků, efektivní podpora žáků nadaných nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Ředitelé škol podporují různými formami rozvoj pedagogických pracovníků, kteří toho v různé intenzitě využívají a nabyté poznatky uplatňují ve výuce. Vzdělávání je realizováno většinou dle aktuální nabídky vzdělávacích institucí nebo v rámci různých projektů. Znatelné je zaměření především na růst odborné specializace, jen ojedinělou volbou je vzdělávání směřované na rozšiřování dovedností v oblastech psychologie, moderní a speciální

pedagogiky, které by mohly přispět ke zvýšení efektivity vzdělávacího procesu, např. v oblastech metod hodnocení nebo práce se žáky s potřebou specifického přístupu (jedná se o žáky s potřebou nějaké formy individualizovaného přístupu, nikoli o žáky diagnostikované jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami). Slabší stránkou je rovněž vzdělávání v oblasti didaktiky hudebně teoretického předmětu, což bylo patrné i v některých sledovaných hodinách v hudebním oboru. Zřejmé je zvýšení úrovně dovedností učitelů v oblasti informačních technologií, které se promítá ve využívání elektronického informačního systému pedagogů sloužícího nejen k vedení pedagogické dokumentace, ale i k průběžné komunikaci a přenosu informací mezi všemi aktéry vzdělávání. Někteří pedagogové mají zároveň další pracovní úvazky v jiných institucích, zejména v konzervatořích, někteří se rovněž zabývají lektorskou činností, např. spoluprací při tvorbě edukačních hudebních programů pro žáky. K dalšímu vzdělávání pedagogů přispívá mj. výměna zkušeností v rámci spolupráce s českými i zahraničními pedagogy. Někteří učitelé využívají vzájemné hospitace s poskytováním kolegiální zpětné vazby.

Skutečnost, že v některých základních uměleckých školách (zejména v regionech s nepříznivými socioekonomickými podmínkami) vyučují pedagogové na zkrácený úvazek, se nepříznivě promítá do provozní a organizační oblasti školy a má dopad na vzájemnou spolupráci a sdílení zkušeností. Příčinou zkrácených úvazků není nedostatek žáků či pedagogů, ale jde o situaci, kdy učitelé základních uměleckých škol vyhledávají pro zajištění své existence další zaměstnání, případně působí zároveň na dalších školách v regionu a nechtějí být závislí pouze na jednom zdroji svých příjmů.

**TABULKA 69 | Péče vedení školy o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj**

Forma péče	Počet	Podíl (v %)
Plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).	65	74,7
Vytvořené plány osobního profesního rozvoje každého učitele.	6	6,9
Sleduje a vyhodnocuje potřeby učitelů, dává je do souladu s potřebami školy.	51	58,6
Poskytuje učitelům zpětnou vazbu o jejich výuce v souvislosti s absolvováním DVPP.	32	36,8
Vedení školy nepečuje o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj.	2	2,3

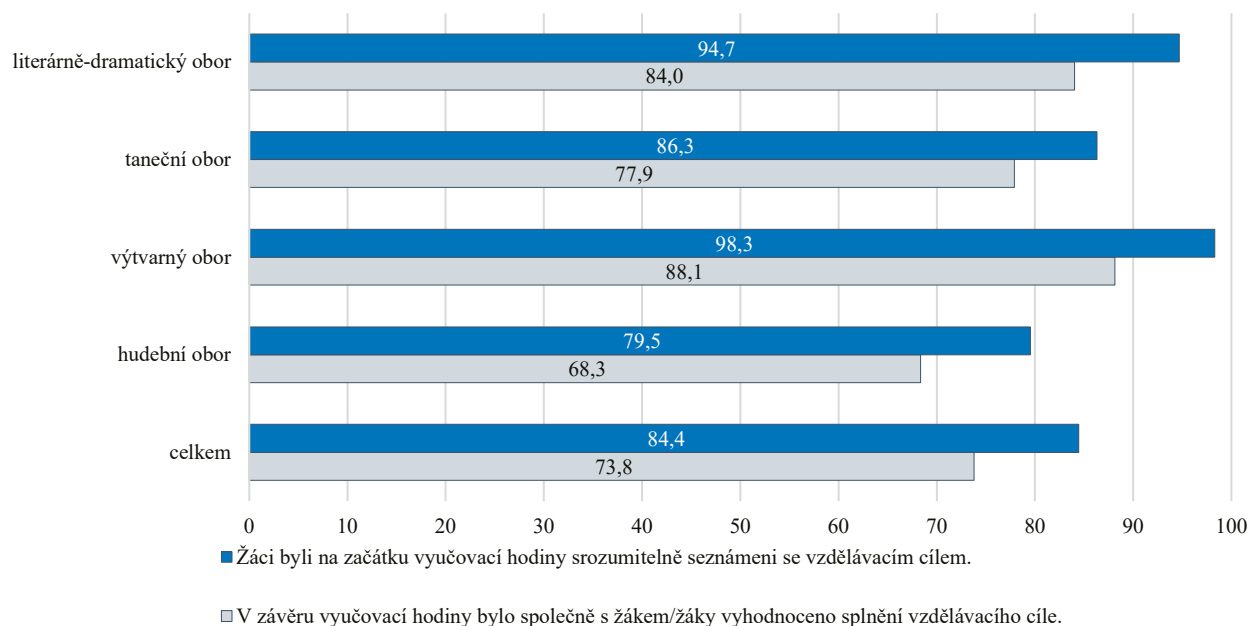
## 6.2 Průběh základního uměleckého vzdělávání

### 6.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

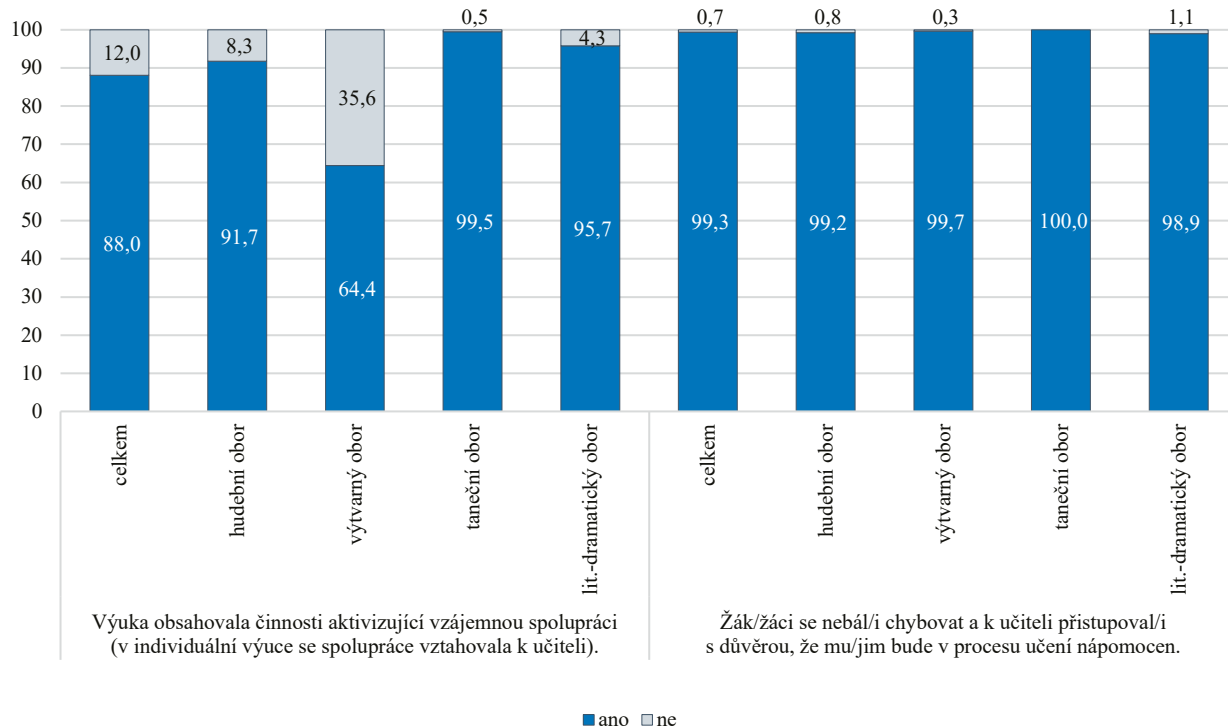
Ve školním roce 2022/2023 probíhala výuka v navštívených základních uměleckých školách výhradně prezenční formou, inspekční činnost probíhala ve všech vyučovaných uměleckých oborech. V průběhu školního roku bylo v ZUŠ navštíveno 1 678 vyučovacích hodin, hospitační činnost byla zaměřena na výběr z co nejširšího spektra pedagogů a na sledování podpory rozvoje schopností a dovedností žáků. Hospitace taktéž zohledňovaly obsazenost jednotlivých uměleckých oborů ve školách, nejvíce hospitovaný byl hudební obor, který je zpravidla navštěvován nejvyšším počtem žáků. Následovaly obory výtvarný, taneční a literárně-dramatický.

V souhrnu hospitační záznamy ukazují, že v 84 % vyučovacích hodin byli žáci srozumitelně seznámeni se vzdělávacími cíli, které odpovídaly parametrům stanoveným ve školních vzdělávacích programech. V ojedinělých případech byly tyto vzdělávací cíle upravovány v závislosti na individuálních potřebách žáka nebo úpravy souvisely s pedagogickým záměrem vyučujícího. Především v hudebním oboru se v poměru k počtu hospitací zvýšil podíl hodin, kdy bylo splnění vzdělávacího cíle vyhodnoceno společně s žákem/žáky.



**GRAF 86 | Práce se vzdělávacím cílem v rámci vyučovací hodiny – podíl hospitací (v %)**

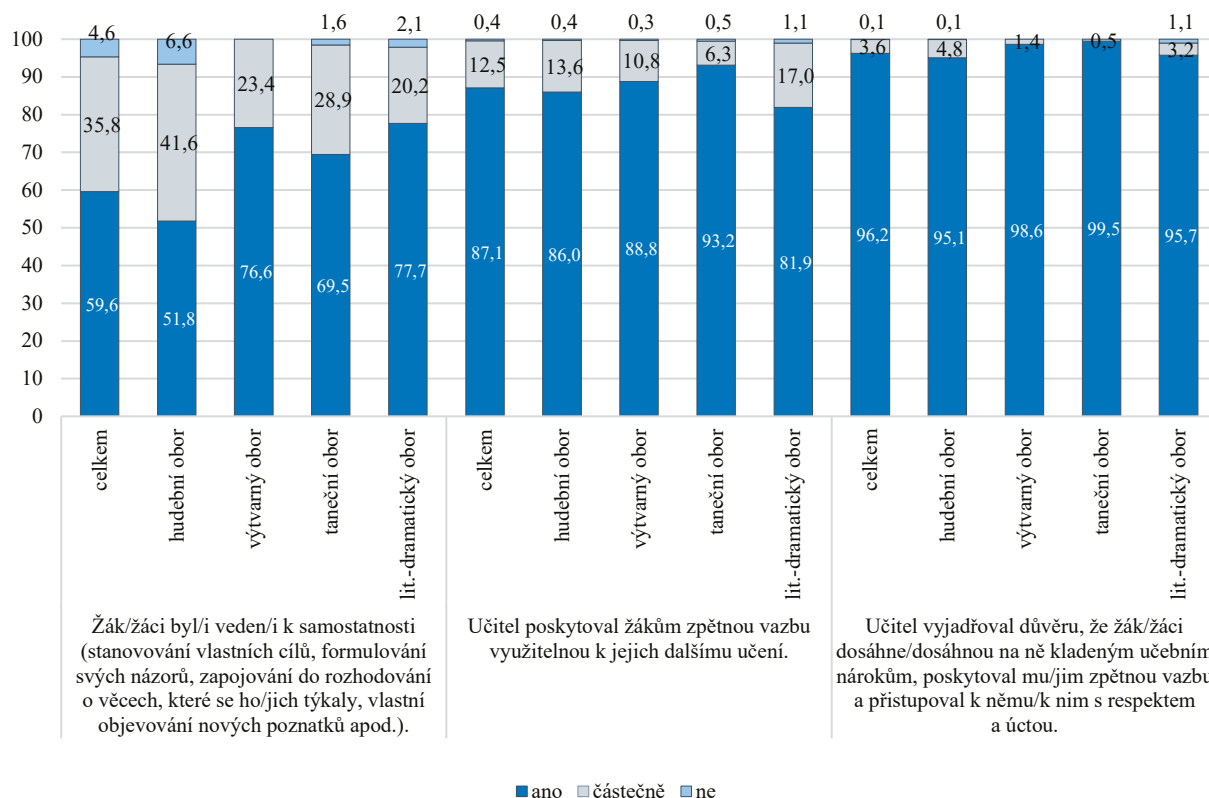
Z další analýzy hospitačních záznamů všech vyučovaných uměleckých oborů vyplývá účelné využívání vhodných metod a forem výuky a výchovných strategií, které se pozitivně projevují v úrovni získaných znalostí a dovedností žáků. Jako výrazně motivující prostředek byl vždy vhodně a úspěšně uplatňován názorný příklad vyučujících.

**GRAF 87 | Výskyt aktivizačních metod a podpora spolupráce v hospitovaných hodinách podle jednotlivých oborů – podíl hospitací (v %)**

Kvalita výuky byla podporována i důrazem na užívání odborné terminologie a na znalosti teoretických předmětů z oblasti recepce a reflexe hudby, dějin výtvarné kultury, literární tvorby nebo recepce a reflexe tanečního umění. Kvalita výuky a účinné využívání vhodných metod a výukových forem se zdařile projevily zejména u pedagogů pravidelně navštěvujících kurzy a semináře zaměřené na konkrétní umělecké obory v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V hospitovaných hodinách byli žáci vedeni k samostatnému formulování názorů nebo

stanovování vlastních cílů. Především v hudebním a tanečním oboru se mírně zvýšil podíl hodin, v nichž byl žákům poskytován prostor pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Vybavenost základních uměleckých škol v oblasti informačních technologií se v posledních dvou školních rocích výrazně zlepšila a toto zlepšení se projevuje také ve využívání nových metod a forem výuky. Přesto se stále nabízí prostor k efektivnějšímu a účelnějšímu využívání těchto technologií ve výuce, a to především v hudebním a literárně-dramatickém oboru (využívání notačních programů nebo nahraných doprovodů pro sólové hudební nástroje, záznam divadelních představení a využití pro zpětnou vazbu atd.).

**GRAF 88 | Výskyt vybraných forem výuky v hospitovaných hodinách – podíl hospitací (v %)**



## 6.2.2 Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání

Nabídka jednotlivých uměleckých oborů se vždy odvíjí od finančních, personálních a prostorových možností škol, nabídka studijních zaměření a jednotlivých předmětů je vesměs velmi pestrá. Hudební obor kromě individuální výuky hry na nástroj, teoretického vzdělávání v oblasti recepce a reflexe hudby v dalších povinných předmětech využívá i různé formy kolektivního vzdělávání od hry v komorních souborech různé velikosti a obsazení až po hru ve velkých symfonických orchestrech. Řada škol využívá odborné erudice svých pedagogů, kteří jsou schopni na základě svých profesionálních zkušeností žákům předávat své poznatky např. z oblasti historicky poučené interpretace nebo aranžují skladby pro potřebná nástrojová obsazení. V řadě ZUŠ je široce rozvinutá práce s pěveckými sbory. Mnohé školy umožňují žákům studium předmětů zaměřených na práci s notačními programy nebo na digitální zpracování zvuku při pořizování hudebních nahrávek.

Výtvarný obor nabízí kromě práce s běžnými materiály (papír, textil, hlína, plast) v oblasti plošné a prostorové tvorby i spolupráci s profesionálními sklářskými nebo kovářskými ateliéry. Formou zpracovávání návrhů vlastních uměleckých projektů tak mají žáci výtvarného oboru možnost setkání s netradičními materiály a novými postupy jejich zpracování. Jako součást tohoto oboru se dále profiluje multimediální oblast v předmětech zabývajících se počítačovou grafikou nebo digitálním zpracováním fotografie.

Taneční obor využívá široké škály možností od výuky základů klasického tance a baletu až po formy tance lidového, současného nebo výrazového. Samozřejmostí na všech ZUŠ, které taneční obor vyučují, je souborová práce a téměř na všech školách i korepetice s klavírem.

Literárně-dramatický obor v místě působení ZUŠ velmi často využívá jak místních tradic, tak vazeb či kontaktů s místními ochotnickými spolky i divadelními sdruženími. Žáci tohoto oboru se tak v rámci dramatické tvorby mohou setkat kromě hlasové a pohybové výchovy i s tvorbou textů, autorskou tvorbou, prací s loutkou nebo spolupracují s profesionálními divadelními soubory.

Pro podporu rozvoje schopností a dovedností žáků v jednotlivých oborech se školy zúčastňují koncertů, soutěží, přehlídek, veřejných vystoupení, vernisáží apod., případně podobné akce samy organizují. Řada škol využívá mezioborové spolupráce při realizaci společných projektů nejen pro posilování osobnostních a sociálních kompetencí žáků, ale i k prezentaci výsledků vzdělávání. Rozvinutá je také spolupráce s profesionálními orchestry a dalšími uměleckými institucemi.

### 6.3 Výsledky základního uměleckého vzdělávání

Výsledky vzdělávání žáků jsou nejen učiteli, ale také vedením školy sledovány a vyhodnocovány, na základě poznatků jsou přijímána dílčí opatření. Hodnocení žáků je realizováno podle pravidel nastavených v dokumentech každé školy, a to ve školním vzdělávacím programu a školním řádu.

K informování rodičů jsou nejčastěji využívány žakovské knížky, elektronický informační systém, školní webové stránky nebo osobní kontakt. Zákonným zástupcům je také umožňována účast ve výuce. Žákům s rizikem studijního neúspěchu je poskytována zvýšená individuální podpora – konzultace způsobu domácí přípravy, rozvolnění učiva, IVP apod. Při ojediněle přetrvávajících problémech jsou postupy práce s nimi projednávány v pedagogické radě, umožňován je přestup k jinému vyučujícímu, změna studijního zaměření, v rámci hudebního oboru také přestup na jiný nástroj.

Celkově jsou výsledky vzdělávání žáků v navštívených základních uměleckých školách velmi příznivé. Naprostá většina z nich dosáhla velmi dobrých výsledků. S vyznamenáním prospělo ve sledovaném školním roce téměř 87 % žáků, 4,4 % prospělo a neprospělo pouze 0,1 % žáků.

**TABULKA 70 | Výsledky prospěchu žáků v základních uměleckých školách navštívených ve školním roce 2022/2023**

Počet žáků	Počet	Podíl (v %)	Celkový počet žáků
Prospělo s vyznamenáním	35 265	86,7	40 669
Prospělo	1 778	4,4	
Neprospělo	53	0,1	
Nehodnoceno	3 573	8,8	
Počet žáků přeřazených do vyššího ročníku dle § 4 odst. 2 vyhlášky č. 71/2005 Sb.	98	0,2	

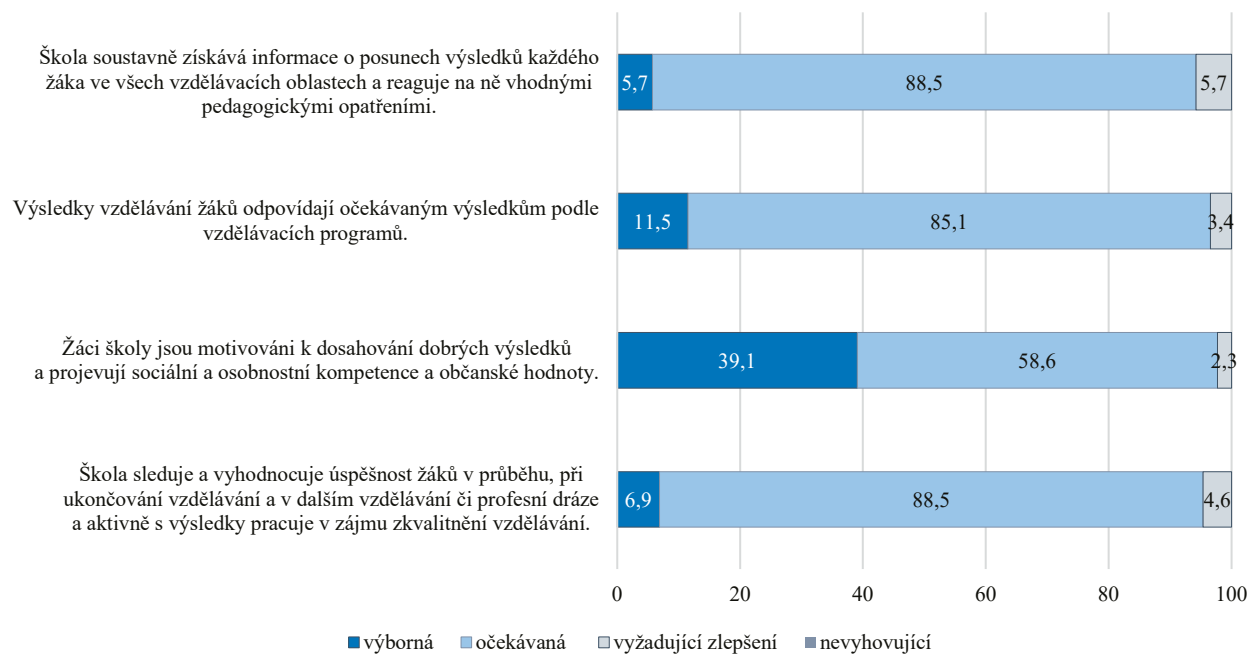
Mimořádně nadaným žákům pedagogové připravují úkoly vyšší náročnosti, věnují jim intenzivní podporu, žáci mají možnost využívat také rozšířenou výuku nebo být na základě komisionální zkoušky přeřazeni do vyššího ročníku. Uchazeči o studium na vyšších typech uměleckých škol dosahují dobrých výsledků při přijímacích řízeních. Jako pozitivní se jeví také výsledky rozvoje sociálních a osobnostních kompetencí žáků, které školy systematicky rozvíjejí.

Některé školy upřednostňují vzájemnou spolupráci mezi žáky a využívají k tomu funkční a lety prověřené způsoby. Pomoc nejmladším žákům poskytují žáci zkušenější, kteří zastávají rovněž vyšší míru úkolů a odpovědnosti v rámci větších uměleckých těles (např. při různých výjezdech, pomoc s organizací koncertů) ve vazbě na další pověřené žáky. Školy takto specificky realizují záměry v oblasti systematického posilování sociálních dovedností žáků a jejich odpovědnosti za společné plnění úkolů.

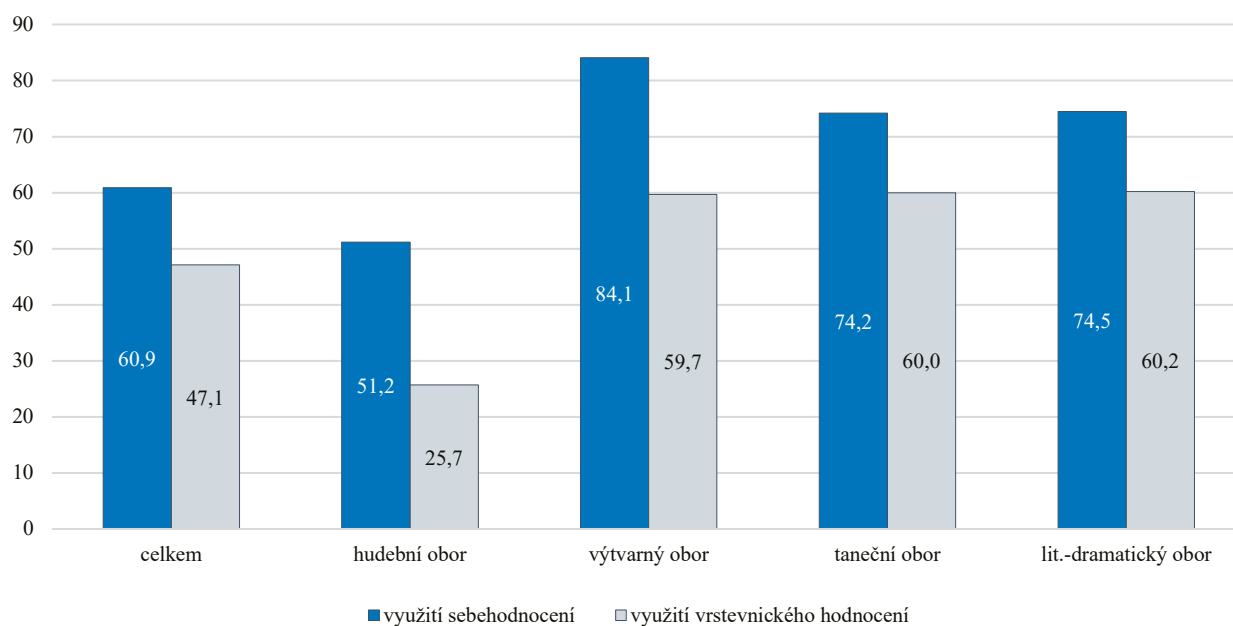
V obecné rovině se sice pedagogové v jednotlivých základních uměleckých školách výsledky žáků zabývají, nicméně propracovaný systém práce s výsledky žáků s potřebou podpůrných opatření ve většině sledovaných škol schází. Předností některých škol, i když celkově ve velmi nízkém počtu, je kvalitní personální zajištění oblasti výchovného poradenství, předcházení školní neúspěšnosti a prevence sociálněpatologických jevů, i když výskyt tohoto jevu je v rámci základního uměleckého vzdělávání spíše ojedinělý. V případě potřeby je takto v některých školách kvalitně zajišťováno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i mimořádným nadáním a zákonným zástupcům žáků adekvátně poskytována konzultace a poradenská pomoc. Určitý posun, i když nadále velmi omezený,

lze zaznamenat rovněž v oblasti prevence sociálněpatologických jevů, kdy jsou žákům připravovány nejrůznější podpůrné aktivity – např. během soustředění, při déletrvajících turné a dalších aktivitách školy. Mnohá vedení škol začínají postupně také sledovat celkovou úroveň vztahů mezi žáky, školou a zákonnými zástupci formou dotazníkových šetření a jednotlivé oblasti pečlivě vyhodnocují.

**GRAF 89 | Zjišťování a vyhodnocování výsledků školou – podíl škol s úrovněmi kritériálního hodnocení (v %)**



Způsob hodnocení žáků v základních uměleckých školách má převážně motivační ráz. I nadále ve školním roce 2022/2023 přetrvávala tendence systematického uplatňování formativního hodnocení a vedení žáků k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení pouze u těch škol, které se touto problematikou systematicky zabývají. Trend uplatňování tohoto typu hodnocení se využívá převážně ve výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru, v rámci výuky hudebního oboru nejsou žáci v některých školách cíleně vedeni k sebehodnocení. Projevy žáků v navštívených lekcích hudebního oboru – převážně kolektivní výuky hudebně teoretického předmětu a v kolektivních instrumentálních i pěveckých seskupeních – potvrzovaly, že učitelé věnují maximální pozornost systematickému posilování potřebných návyků, dovedností a schopností uplatňovat nabyté vědomosti při praktickém hudebním projevu.

**GRAF 90 | Míra využití sebehodnocení a vrstevnického hodnocení v jednotlivých oborech – podíl hospitací (v %)**

Společné hodnocení výsledků vzdělávání, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení je využíváno i nadále v malém rozsahu. Nicméně oproti minulému školnímu roku byl zaznamenán mírný nárůst využívání formativního hodnocení zejména v individuální výuce hudebního oboru.

Dlouholetá existence nejrůznějších souborů a orchestrů svědčí o soustavném zájmu žáků o vzdělávání a zároveň plní funkci silného motivačního rázu, který ovlivňuje pozitivní vztah ke studiu příslušného studijního zaměření. Všem žákům je umožňováno prokázat získané umělecké dovednosti při četných veřejných vystoupeních, stejně tak při společných koncertech žáků a učitelů, účasti na festivalech, taktéž při tanečních a divadelních představeních nebo vernisážích a jiných výstavách. V rámci dalšího rozvoje školy realizují víceoborové projekty, v nichž jsou zastoupeny všechny umělecké obory. Veřejností oblíbená jsou vystoupení, koncerty a výstavy v obcích a městech, kde jsou zřízena další místa poskytovaného vzdělávání. Tímto základní umělecké školy svými prezenčními aktivitami výrazně obohacují celkové kulturní i společenské klima v regionu.

Významným specifickým některých škol je např. pořádání festivalů, natáčení audio i video snímků orchestrů, pěveckých sborů, divadelních i tanečních vystoupení i fotografie výtvarných prací a jejich časté zveřejňování na sociálních sítích (YouTube, Facebook), vydávání CD, organizace návštěv galerií a divadelních představení nebo dirigentských kurzů či pomoc s organizací sympozií ve spolupráci s odbornými školami (sklářské apod.).

Pozitivní motivací žáků pro dosahování výborných interpretačních výsledků ve vzdělávání jsou i umělecké soutěže. Školy se aktivně zapojují do soutěží pro základní umělecké školy vyhlášených MŠMT nebo jinými subjekty. Zpětnou vazbu o vynikající úrovni uměleckého vzdělávání získávají školy rovněž díky významným úspěchům žáků na mezinárodních festivalech a soutěžích různého zaměření.

Efektivitu vzdělávacího procesu účinně posiluje spolupráce vedení školy se zřizovatelem, místními i okolními školami a dalšími organizacemi (kulturní a sociální zařízení města a regionu). Školy zůstávají otevřené i svým absolventům, se kterými spolupracují při různých školních, celostátních i městských kulturních aktivitách. Činnosti a prezentace škol na veřejnosti dokladují, že takto plní své poslání nejen v oblasti uměleckého školství, ale i šířeji v oblasti kulturně-sociálních a celospolečensky vhodných aktivit. Postupně se opět prohlubují partnerské vazby s městy v zahraničí, což je pro žáky skvělá příležitost k získávání povědomí o jiných kulturách a zemích, které jsou úzce spjaty s historií České republiky. V rámci této spolupráce například v partnerských městech hostovaly soubory i jednotliví žáci škol, proběhly výměnné koncerty a semináře.

## 6.4 Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání

### Pozitivní zjištění

- Zvýšení počtu žáků ve všech vzdělávaných uměleckých oborech.
- Vysoká míra aktivní umělecké činnosti učitelů výrazně přispívající k motivaci žáků ke vzdělávání a podněcující k jejich zapojování do kulturních aktivit.
- Pozitivní motivace žáků pro dosahování výborných interpretačních výsledků ve vzdělávání – umělecké soutěže, účast na festivalech, výměnných koncertech apod.
- Spolupráce s uměleckými institucemi, realizace víceoborových projektů, v nichž jsou zastoupeny všechny umělecké obory.
- Výrazné obohacení celkového kulturního i celospolečenského klimatu v daném regionu.

### Negativní zjištění

- Rozdíly mezi některými školami v úrovni pedagogického vedení a nesystémového vyhodnocování práce školy.
- Nedostatečný prostor pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení žáků v některých sledovaných hodinách.

### Doporučení pro školy

- Podporovat a rozvíjet mezioborovou spolupráci ve školách za účelem naplňování klíčových kompetencí žáků.
- Posílit formativní způsob hodnocení a zaměřit se na oblast sebehodnocení a vrstevnického hodnocení.
- V rámci DVPP systematicky a uvědoměle využívat a volit vzdělávací nabídku pro školu, zejména oblast rovného přístupu ke vzdělávání, inkluze a hodnocení žáků.
- V oblasti řízení se zaměřit na leadership a proces vlastního hodnocení, efektivního využívání informačních technologií a implementaci strategických cílů vzdělávání.
- Nadále účelně využívat a rozvíjet informační technologie a v souvislosti s tím cíleně volit nové metody a formy výuky.
- Podporovat a rozvíjet digitální kompetence učitelů i žáků formou zajištění materiálně-technického vybavení základních uměleckých škol a DVPP učitelů.

### Doporučení pro zřizovatele

- Vyhodnocovat úroveň materiálně-technického vybavení škol v oblasti digitálních technologií pro následnou podporu škol ve využívání nových metod a forem výuky.
- Při podpoře spolupráce škol s různými sociálními partnery v místě jejich působení dbát o zachování hlavního poslání ZUŠ jako vzdělávací instituce.
- Při navyšování počtu ZUŠ a žáků všech uměleckých oborů diferencovat vzdělávací potřeby veřejnosti a stávající nabídku škol.

### Doporučení na úrovni systému

- V rámci DVPP posílit nabídku pro ZUŠ o témata obecné pedagogiky.
- S ohledem na aktuálně se měnící trendy ve společnosti je nutné transformovat i vzdělávací cíle a obsahy základního uměleckého vzdělávání a revidovat rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání v duchu Strategie 2030+.





# Zájmové vzdělávání

## 7 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

V České republice poskytují školská zařízení zájmové vzdělávání podle mezinárodní standardní klasifikace ISCED na úrovni ISCED 1 (primární vzdělávání) a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání), a to podle vlastních školních vzdělávacích programů (dále také „ŠVP“) v souladu s § 5 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Zájmové vzdělávání umožňuje svým účastníkům seberealizaci a uspokojování individuálních vzdělávacích potřeb nad rámec školní výuky. Mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou řazena střediska volného času (dále také „SVC“), školní družiny (dále také „ŠD“) a školní kluby (dále také „ŠK“). SVC fungují zpravidla jako samostatné subjekty (např. domy dětí a mládeže), které uskutečňují činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání, a rovněž jako stanice zájmových činností, jež se zaměřují na jednu oblast zájmového vzdělávání. Účastníky tohoto typu zájmového vzdělávání jsou zájemci různých věkových skupin z řad široké veřejnosti. Naproti tomu ŠD či ŠK jsou součástí škol základních, základních škol speciálních a víceletých gymnázií. Účastníky zájmové činnosti ve ŠD a ŠK jsou většinou žáci školy, ve které ŠD/ŠK působí.

Hodnocení zájmového vzdělávání je založeno na několika zdrojích informací, které především zahrnují: (a) data získaná inspekční činností ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání a (b) data Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o zájmovém vzdělávání plynoucí z výkazů školní matriky. Hodnocení bylo realizováno podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání pro školní rok 2022/2023 v modifikaci pro zájmové vzdělávání (dále v této kapitole jen „kritériální model“).

### 7.1 Podmínky zájmového vzdělávání

#### 7.1.1 Zařízení a účastníci zájmového vzdělávání

Ve školním roce 2022/2023 nabízelo své služby celkem 5 155 školských zařízení pro zájmové vzdělávání, přičemž nejvyšší podíl (více než 80 %) připadal na ŠD. Ve srovnání se školním rokem 2017/2018 se počet školských zařízení pro zájmové vzdělávání zvýšil o 3 %, nejvyšší procentuální nárůst byl zaznamenán u ŠK (6 %), v případě ŠD se jednalo o 3 % a v případě SVC o 2 %. Podle typu zřizovatele jsou nejčastěji zastoupeny ŠD, ŠK i SVC zřizované obcemi, od školního roku 2017/2018 se postupně zvyšuje počet ŠD, ŠK i SVC zřizovaných soukromými subjekty.<sup>81</sup>

**TABULKA 71 | Počet zařízení pro zájmové vzdělávání podle zřizovatele ve vybraných školních letech**

Zřizovatel	2017/2018			2019/2020			2021/2022			2022/2023		
	ŠD	ŠK	SVC	ŠD	ŠK	SVC	ŠD	ŠK	SVC	ŠD	ŠK	SVC
MŠMT	8	4	2	8	4	2	8	5	2	8	5	2
Obec	3 606	494	213	3 610	486	213	3 618	482	212	3 623	494	212
Kraj	240	31	72	225	35	71	225	38	69	225	39	70
Soukromý zřizovatel	176	35	14	214	44	19	264	53	18	284	61	20
Církev	40	33	25	42	34	29	44	34	30	46	36	30
<b>Celkem</b>	<b>4 070</b>	<b>597</b>	<b>326</b>	<b>4 099</b>	<b>603</b>	<b>334</b>	<b>4 159</b>	<b>612</b>	<b>331</b>	<b>4 186</b>	<b>635</b>	<b>334</b>

Do ŠD jsou přednostně přijímáni žáci nejnižších ročníků 1. stupně základní školy a dojíždějící žáci. V tomto kontextu lze pozorovat snížení počtu účastníků s pravidelnou denní docházkou do ŠD mezi školními roky 2017/2018 a 2021/2022 s jeho následným zvýšením ve školním roce 2022/2023. Zároveň se ve sledovaných školních letech neustále mírně zvyšuje podíl žáků 1. stupně základní školy, kteří pravidelně dochází do ŠD. Pozitivně, a to i s ohledem na možnost rozvoje zájmů žáků, zde bezesporu působí navyšování počtu oddělení ŠD, svou roli také hraje demografický vývoj, tj. vývoj počtu dětí v různých věkových skupinách v území. Počet účastníků činnosti ve ŠK

<sup>81</sup> Změna počtu ŠD, ŠK a SVC mezi školními roky 2017/2018 a 2022/2023 je vzhledem k typu zřizovatele ovlivněna i organizačními opatřeními zahrnujícími mimo jiné: (a) přeměnu ŠD zřizovaných kraji na ŠK; (b) zrušení ŠK zřizovaných kraji a především obcemi; (c) sloučení původně samostatných ŠD zřizovaných kraji či obcemi do jednoho školského zařízení; (d) změnu zřizovatele SVC z kraje na obec. Tyto skutečnosti umožňují lépe porozumět vývoji zachycenému v tabulce 71. V návaznosti na demografický vývoj pak nejvyšší podíl nově vytvářených zařízení pro zájmové vzdělávání připadá na území hlavních aglomerací, primárně pražské aglomerace.

zůstává více méně stabilní s mírným zvýšením ve školním roce 2022/2023 po odeznění vlivu pandemie covidu-19. Hodnocení aktuálních změn počtu přijatých účastníků pravidelné činnosti SVC je komplikováno metodickými změnami v definování započítaných účastníků.

**TABULKA 72 | Počet oddělení a počet účastníků s pravidelnou denní docházkou do ŠD ve vybraných školních letech**

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023
Počet oddělení ŠD	13 016	13 342	13 784	14 305
Účastníci – ŠD	337 192	336 027	333 838	352 050
z toho z 1. stupně ZŠ	330 679	328 452	325 343	342 675
z toho z 2. stupně ZŠ	3 953	4 168	4 335	4 296
z toho z přípravné třídy či přípravného stupně ZŠ speciální	2 560	3 407	4 160	5 079
Účastníci – ŠD 1. stupně ZŠ k celkovému počtu žáků 1. stupně ZŠ (v %)	57,4	58,3	59,6	60,1

**TABULKA 73 | Počet zájmových útvarů a účastníků činností ve ŠK s pravidelnou docházkou (včetně pravidelné denní docházky) ve vybraných školních letech**

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023
Počet zájmových útvarů ŠK	3 532	4 305	3 657	3 996
Účastníci – ŠK	47 675*	46 544	44 066	46 020
z toho z 1. stupně ZŠ	18 142	17 129	16 188	17 001
z toho z 2. stupně ZŠ**	29 512	29 415	27 878	29 019

\* V roce 2017/2018 jsou do celkového součtu zahrnuti také účastníci z přípravné třídy/stupně (celkem 21 účastníků).

\*\* Od školního roku 2018/2019 jsou ve statistikách MŠMT účastníci zájmového vzdělávání ve ŠK rozděleni na žáky docházející z 2. stupně ZŠ a žáky z nižšího stupně gymnázií, v tabulce jsou sloučeni do jedné kategorie.

**TABULKA 74 | Počet zájmových útvarů a počet přijatých účastníků pravidelné činnosti SVC ve vybraných školních letech**

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023
Počet zájmových útvarů	28 398	30 096	27 821	28 777
Počet přijatých účastníků – pravidelná činnost	303 289	310 043	282 996	248 877*
z toho děti, které nezahájily povinnou školní docházku (v %)	13 %	13 %	15 %	17 %
z toho žáci základních a středních škol (v %)	76 %	77 %	75 %	72 %

\* Ve školním roce 2022/2023 byl změněn metodický pokyn k vykazování počtu přijatých účastníků k pravidelné činnosti. V pokynu byla nově zdůrazněna ta skutečnost, že každý účastník se vykazuje pouze jednou, bez ohledu na počet zájmových útvarů, do nichž je přihlášen.

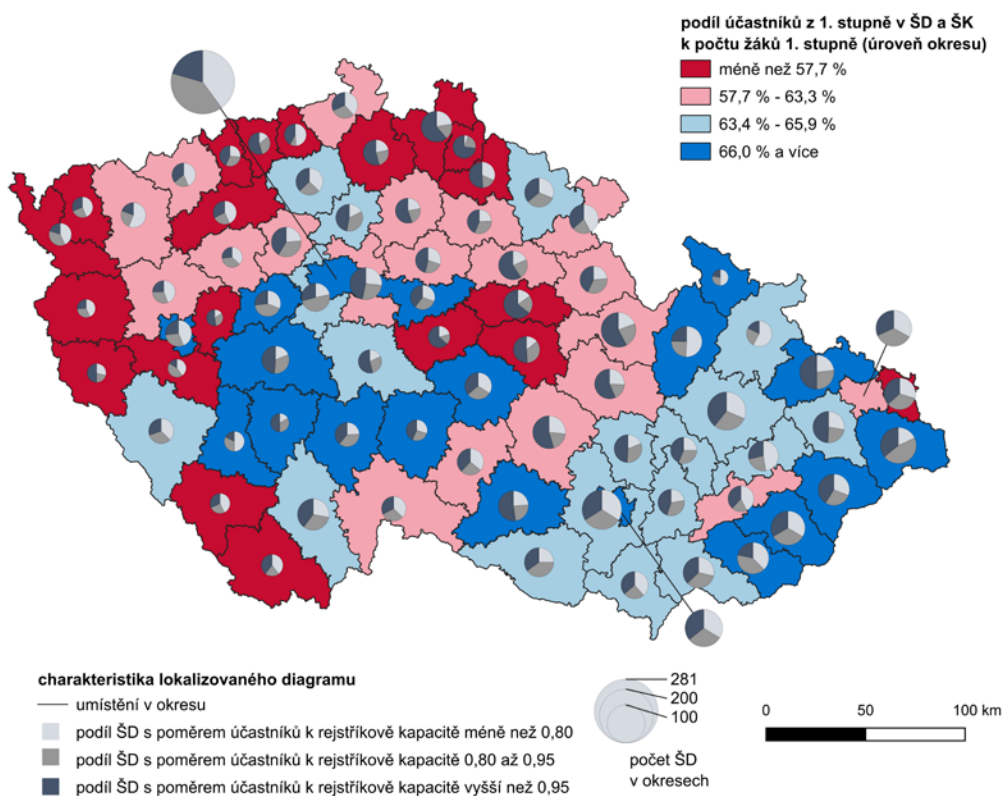
Je přirozené, že počet zařízení pro zájmové vzdělávání podle typu jejich zřizovatele má vztah k počtu účastníků zájmového vzdělávání ve členění podle typu zřizovatele. Nejvyšší podíly na počtu účastníků připadají na ŠD, ŠK i SVC zřizované obcemi, v případě SVC pak relativně vysoký podíl vykazují také zařízení zřizovaná kraji. Ve srovnání se školním rokem 2017/2018 dochází k postupnému zvyšování počtu účastníků především ve ŠD a ŠK zřizovaných soukromými zřizovateli, dále pak ve ŠK zřizovaných kraji, kde je však potřeba zohlednit rovněž vliv dříve uvedených organizačních změn. Takový vývoj vede ke zvyšování podílů jednak soukromých zařízení na celkovém počtu účastníků zájmového vzdělávání ve ŠD i ŠK, jednak podílu krajských zařízení na celkovém počtu účastníků zájmového vzdělávání ve ŠK, absolutně však všechny tyto podíly zůstávají poměrně nízké.

**TABULKA 75 | Podíl účastníků v zařízeních pro zájmové vzdělávání podle typu zřizovatele – vybrané školní roky (v %)**

Zřizovatel	ŠD				ŠK				SVČ			
	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023
MŠMT	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1
Obec	94,3	93,5	92,6	92,4	84,5	82,5	80,2	79,8	57,4	57,5	56,5	55,9
Kraj	2,1	2,1	2,2	2,1	1,5	1,6	2,5	3,0	33,1	33,0	33,8	36,1
Soukromý zřizovatel	2,7	3,5	4,3	4,5	4,0	5,3	6,2	6,6	3,2	3,8	2,8	2,5
Církev	0,8	0,8	0,9	0,9	9,8	10,4	10,9	10,4	6,0	5,6	6,8	5,3

Pozn.: Pojem účastník pro jednotlivá zařízení pro zájmové vzdělávání je vymezen v souladu s tabulkami 72, 73 a 74.

Hodnocení zapojení žáků 1. stupně základní školy do pravidelné denní docházky do ŠD a pravidelné docházky do ŠK primárně ukazuje na nižší podíl účastníků z okresů vyznačujících se horšími charakteristikami ukazatelů socioekonomických jevů (obrázek 1). V případě některých okresů však svou roli může hrát i vysoké zastoupení ŠD, jejichž rejstříková kapacita je účastníky zcela naplněna, či dokonce překročena (obrázek 1). Vyšší účast žáků 1. stupně na činnosti ŠD a ŠK vykazují také menší základní školy, jejichž výhodou je nižší počet účastníků z 1. stupně v průměru připadajících na 1 oddělení ŠD.

**MAPA 3 | Účastníci s pravidelnou denní docházkou do ŠD a pravidelnou docházkou do ŠK ve školním roce 2022/2023, vybrané ukazatele na úrovni okresů ČR**

**TABULKA 76 | Účastníci s pravidelnou denní docházkou do ŠD a pravidelnou docházkou do ŠK ve školním roce 2022/2023 – žáci 1. stupně základní školy**

Ukazatel	Velikost 1. stupně základní školy			
	méně než 75 žáků	75 až 149 žáků	150 až 299 žáků	300 a více žáků
Podíl účastníků ve ŠD a ŠK z 1. stupně základní školy k celkovému počtu žáků 1. stupně	76 %	67 %	60 %	60 %
Průměrný počet účastníků ve ŠD z 1. stupně základní školy připadající na 1 oddělení ŠD	17,7	23,3	26,1	26,7

V případě řady okresů vyznačujících se horšími charakteristikami ukazatelů socioekonomických jevů se v relativním srovnání účasti dětí a žáků na pravidelné zájmové činnosti jeví jako významná činnost SVČ. Je však třeba zohlednit také jiné faktory ovlivňující účast dětí a žáků na zájmové činnosti SVČ, ke kterým mimo jiné patří nabídka zájmového vzdělávání dalšími subjekty působícími v území (např. šíře takové nabídky v pražské aglomeraci, činnost místních spolků ve venkovském prostoru).

Od školního roku 2017/2018 přetrvává postupný nárůst počtu účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“), kteří jsou zařazeni do zájmových aktivit ve ŠD/ŠK i SVČ. Tento vývoj odráží zvyšující se podíl žáků se SVP v základních školách. Rozdíly v počtech účastníků se SVP vykázaných ve ŠD/ŠK a SVČ mohou být dány také tím, že ŠD/ŠK jsou součástí škol, které mají na rozdíl od SVČ povinnost identifikovat žáky se SVP a pracovat s nimi. SVČ pracují se žáky se SVP převážně na základě vlastní identifikace či spolupráce s rodiči. Ve školním roce 2022/2023 lze zaznamenat významné zvýšení počtu cizinců, kteří jsou zařazeni do zájmových aktivit ve ŠD/ŠK, přičemž toto zvýšení je spojeno s nárůstem počtu ukrajinských účastníků v zájmovém vzdělávání.

**TABULKA 77 | Vývoj počtu a podílu účastníků se SVP, nadaných a cizinců podle druhu zařízení – vybrané školní roky**

Ukazatel	2017/2018		2019/2020		2021/2022		2022/2023	
	ŠD + ŠK	SVČ	ŠD + ŠK	SVČ	ŠD + ŠK	SVČ	ŠD + ŠK	SVČ
Počet účastníků se SVP	24 851	1 071	30 335	1 594	28 682	1 343	32 197	1 592
Počet účastníků – nadaní	372	188	557	444	453	352	657	525
Počet účastníků – cizinci	8 568	-	10 693	-	11 863	-	22 976	-

### 7.1.2 Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání hospodaří s finančními prostředky poskytovanými ze státního rozpočtu a z rozpočtu zřizovatele a dále s finančními prostředky plynoucími z úplat za zájmové vzdělávání či z jiných zdrojů (např. pronájem prostor v rámci doplňkové činnosti, projektová činnost, dary). Významná část těchto prostředků je určena na financování mezd/platů zaměstnanců školských zařízení pro zájmové vzdělávání. V tomto ohledu lze mezi roky 2017 a 2022 pozorovat postupné zvyšování celkové finanční alokace na mzdy/platy zaměstnanců, což je dáno jednak zvyšováním celkového počtu zaměstnanců, jednak zvyšováním průměrné mzdy/platu zaměstnanců. Zdrojem s nejvyšším podílem na financování mezd/platů zaměstnanců školských zařízení pro zájmové vzdělávání je státní rozpočet.

**TABULKA 78 | Vybrané ukazatele financování mezd/platů (bez OON/OPPP\*) zaměstnanců školských zařízení pro zájmové vzdělávání podle druhu zařízení v letech 2017–2022**

Ukazatel	2017		2019		2021		2022	
	ŠD + ŠK	SVČ	ŠD + ŠK	SVČ	ŠD + ŠK	SVČ	ŠD + ŠK	SVČ
Mzdy/platy celkem* (v mil. Kč)	3 176	949	4 262	1 257	5 334	1 430	5 513	1 477
Průměrná měsíční mzda/plat (Kč)	25 330	26 613	32 257	32 748	37 039	36 939	37 333	38 140

Pozn.: \*OON/OPPP – ostatní osobní náklady / ostatní platby za provedenou práci

V případě 74 % škol se ŠD, 82 % škol se ŠK a 68 % SVČ, které byly navštíveny ve školním roce 2022/2023, finanční podmínky bezvýhradně umožňují vzdělávání v rozsahu uvedeném v ŠVP. V případě zbývajících školských

zařízení bylo hodnocení finančních podmínek pozitivní, ale nikoliv zcela bez výhrad. V případě hodnocení ŠD se o něco častěji jednalo o školská zařízení neveřejné školy nebo školy s nižším celkovým počtem žáků. Meziročně nedochází ve zjištěních z hodnocení k významným změnám.

Zájmové vzdělávání lze ve shodě s § 123 odst. 2 školského zákona poskytovat za úplaty. Takový přístup byl uplatňován v případě 90 % ŠD a 69 % ŠK navštívených ve školním roce 2022/2023 (meziročně setrvalý stav). Zájmové vzdělávání bez úplaty je častěji poskytováno ve ŠD a ŠK neveřejných zřizovatelů, kde však svou roli může hrát celkové nastavení finančních vztahů mezi zřizovatelem a žáky. Finance z úplat byly v rámci hodnocení školního roku 2022/2023, podobně jako v předcházejících letech, nejčastěji využívány na vybavení (94 % ŠD a 93 % ŠK), případně provoz (19 % ŠD a 16 % ŠK) školského zařízení.

Průměrná měsíční výše úplaty za vzdělávání byla v případě navštívených ŠD veřejných zřizovatelů, v nichž ve školním roce 2022/2023 byla úplata vybírána, téměř 150 Kč, o přibližně 12 % více než v případě ŠD veřejných zřizovatelů navštívených ve školním roce 2021/2022. Průměrná měsíční úplata za vzdělávání ve ŠD neveřejných zřizovatelů, kteří takovou úplatu ve školním roce 2022/2023 vybírali, byla výrazně vyšší, když dosahovala částky nad 400 Kč. V případě 15 % ŠD a ŠK byla ze sociálních důvodů uplatněna možnost osvobození účastníka zájmového vzdělávání od úplaty. Výše úplaty za pravidelnou činnost ve SVC je ovlivňována náročností provozu jednotlivých zájmových útvarů.

### 7.1.3 Koncepce a řízení školského zařízení pro zájmové vzdělávání

Jasně formulovaná vize a realistická strategie rozvoje, které jsou sdíleny a naplňovány pedagogy, patří v kritériálním modelu ke znakům charakterizujícím kvalitní školské zařízení pro zájmové vzdělávání. V tomto ohledu byla ve školním roce 2022/2023 nepříznivě hodnocena situace 8 % ŠD, 10 % ŠK a 14 % SVC, přičemž v případě ŠD a ŠK se o něco častěji jednalo o školská zařízení s nízkým počtem účastníků zájmového vzdělávání a zřizovaná neveřejnými subjekty. Zjištěné nedostatky se především týkaly následujících skutečností:

- chybějící dlouhodobější vize a strategie rozvoje školského zařízení pro zájmové vzdělávání s nepříznivými dopady na koncepční plánování rozvoje a na sledování naplňování stanovených záměrů, chybějící koordinace spíše izolovaně realizovaných aktivit v návaznosti na okamžité potřeby;
- nedostatečné propojení vize a strategie školského zařízení pro zájmové vzdělávání s vizí a strategií všech součástí školského subjektu, kdy se rovněž ukazuje, že v případě 2 % ŠD a 5 % ŠK nenavazoval jejich ŠVP na ŠVP kmenové školy a v případě 38 % ŠD a 47 % ŠK nebyla zaznamenána jejich dostatečná spolupráce s kmenovou školou při koordinaci tvorby a úpravy ŠVP;<sup>82</sup>
- formální zpracování vize a strategie rozvoje školského zařízení pro zájmové vzdělávání, které je charakteristické obecnými formulacemi, absencí situační analýzy a analýzy potřeb cílových skupin, případně chybějícím systematickým hodnocením naplňování záměrů vize a strategie rozvoje školského zařízení (např. absence sběru potřebných informací a vytvoření systému zpětné vazby);
- chybějící aktualizace vize a strategie rozvoje školského zařízení pro zájmové vzdělávání v reakci na závěry a doporučení z jejich systematického monitoringu a hodnocení.

V případě výborně hodnocených školských zařízení pro zájmové vzdělávání byla naopak oceňována orientace jejich vize a strategie na celostní rozvoj osobnosti a řešení problémů školní neúspěšnosti a nadání účastníků zájmového vzdělávání, na široké zapojení aktérů zájmového vzdělávání, na moderní přístupy k realizaci zájmového vzdělávání a na celkovou reálnost naplnění vize a strategie školského zařízení.

#### 7.1.3.1 Vedoucí pracovníci a řízení školského zařízení pro zájmové vzdělávání

Vedoucí pracovníci školských zařízení pro zájmové vzdělávání hrají klíčovou roli v řízení ŠD, ŠK i SVC. V případě ŠD/ŠK, které byly navštíveny ve školním roce 2022/2023, jich 51 % bylo řízeno vedoucím vychovatelem, 35 % ředitelem školy a 14 % zástupcem ředitele školy. Delegování řízení ŠD/ŠK na zástupce ředitele školy či vedoucího

<sup>82</sup> V případě 11 ŠD, 4 ŠK a 1 SVC bylo zjištěno porušení v oblasti vzdělávacích programů, a to ve všech případech porušení v § 5 odst. 2 školského zákona.



vychovatele bylo výrazně častější u ŠD/ŠK s vyšším počtem účastníků. Většina ředitelů navštívených SVČ měla vysokoškolské vzdělání – 8 % doktorské vzdělání, 67 % magisterské vzdělání a 16 % bakalářské vzdělání.

V kritériálním modelu byly vyšší podíly školských zařízení pro zájmové vzdělávání, u nichž byla vyhodnocena potřeba zlepšení aktuálního stavu, zaznamenány v oblasti aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocení práce školského zařízení a přijímání účinných opatření. Konkrétně se taková potřeba týkala 19 % ŠD, 12 % ŠK a 36 % SVČ. Identifikace nedostatků v uvedené oblasti kvality řízení ŠD, ŠK a SVČ má již dlouhodobější charakter.

V dalších oblastech vztahujících se k řízení školského zařízení byla potřeba zlepšení aktuálního stavu vyhodnocena méně často:

- v oblasti nastavení pravidel pro konstruktivní komunikaci všech aktérů a jejich participaci na chodu zařízení v případě 4 % ŠD i ŠK a 9 % SVČ;
- v oblasti zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání a cílené péče o profesní rozvoj pedagogů v případě 9 % ŠD, 5 % ŠK a 14 % SVČ.

Jen zcela ojediněle byla vyhodnocena potřeba zlepšení školských zařízení pro zájmové vzdělávání v oblasti aktivního utváření zdravého školního klimatu.

Mezi hlavní důvody, proč byla školská zařízení pro zájmové vzdělávání (ŠD, ŠK i SVČ) hodnocena v uvedených oblastech řízení na úrovni vyžadující zlepšení, patří:

- chybějící či neefektivně nastavený systém průběžného sledování a vyhodnocování práce školského zařízení pro zájmové vzdělávání, a to v celkové podobě či v rámci dílčího tematického zaměření (např. práce s účastníky se SVP);
- chybějící efektivní nastavení řízení a kontroly všech součástí subjektu a jejich systémová provázanost (vztah škola – školské zařízení pro zájmové vzdělávání), včetně vazby na identifikaci silných a slabých stránek zařízení a na plánování činností školského zařízení pro zájmové vzdělávání (např. chybějící podklady pro plánování, absence vazby na vize a cíle zařízení);
- nedostatečné utváření předpokladů pro poskytování účinné zpětné vazby a přijímání účinných opatření v důsledku chybějícího či neefektivně nastaveného systému řízení, kontroly, sledování a vyhodnocení práce školského zařízení pro zájmové vzdělávání;
- chybějící či neefektivně nastavený systém hospitační činnosti a metodické podpory pedagogům, který by vedl ke zkvalitňování vzdělávání ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání;
- chybějící či neefektivně nastavený systém profesního rozvoje pedagogů školského zařízení pro zájmové vzdělávání, někdy ponechaný jen na vlastním zájmu pedagogů, nedostatečná provázanost systému s aktuálními potřebami a specifiky zařízení (např. cíle zařízení, potřeby účastníků zájmového vzdělávání, závěry z kontrolní a hospitační činnosti), chybějící následný systém hodnocení systému profesního rozvoje pedagogů.

Především v případě SVČ jsou uvedená témata důležitá také ve spojení s prací externích pedagogických pracovníků (oblasti jako hodnocení práce externistů, systém výchovy potenciálních externích spolupracovníků např. na bázi instruktorského klubu či vlastních akreditovaných kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků).

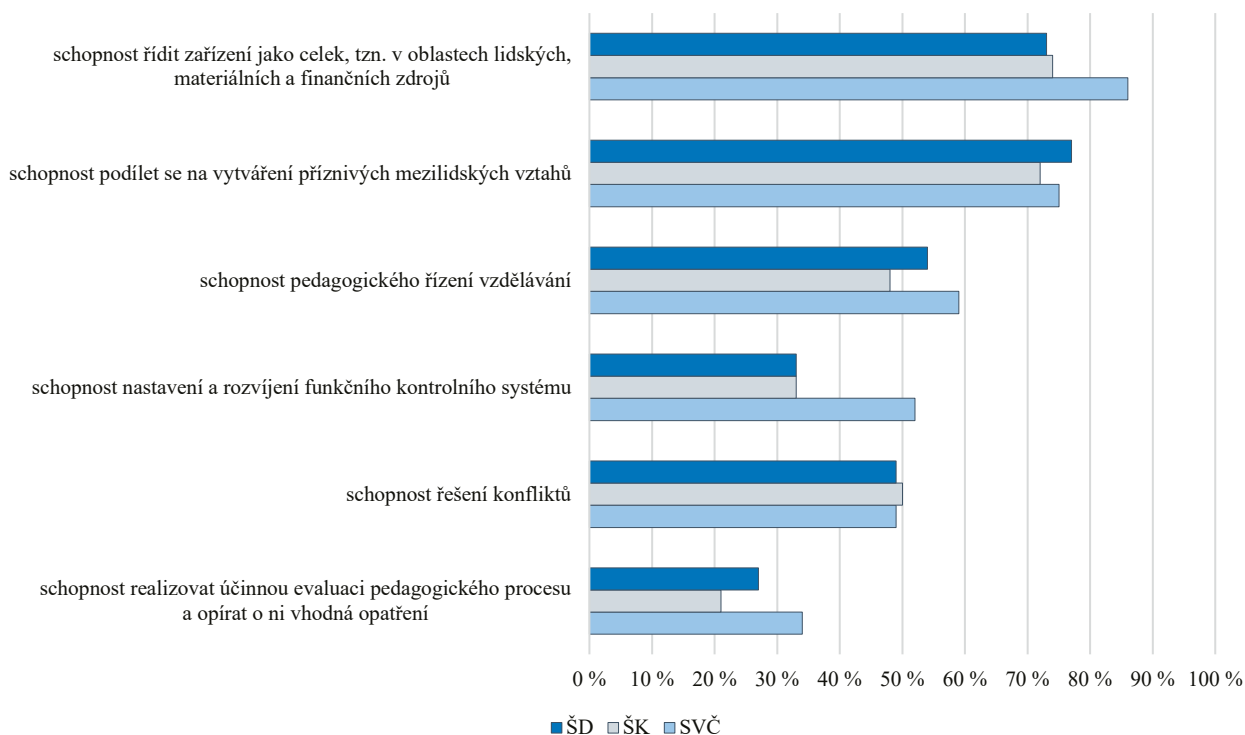
V rámci hodnocení řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání byly jako silné stránky zdůrazněny především kvalita komunikace aktérů a utváření příznivé a respektující atmosféry založené na kvalitě sociálních vztahů a podpoře profesního a osobního rozvoje pedagogů (např. mentorské rozhovory, externí supervize, společně realizované vzdělávací i mimoškolní akce pro pedagogy či systematické uvádění začínajících a nových pedagogů). Byl vnímán pozitivní průmět těchto znaků řízení školských zařízení na kvalitu realizovaných aktivit zájmového vzdělávání. Specificky zmíněna byla i role ředitele / vedoucího pracovníka školského zařízení pro zájmové vzdělávání, např. ve vazbě na podporu pravidelného hodnocení klimatu školského zařízení, na aktivní přístup k zajištění finančních prostředků či na hledání nových námětů a inspirací, pro jejíž zavádění jde příkladem.

O relevanci uvedených zjištění svědčí také hodnocení úrovně vybraných manažerských kompetencí vedoucích pracovníků ŠD, ŠK i SVČ v řízení školského zařízení jako celku a v utváření příznivých mezilidských vztahů. Významnější rezervy zde byly identifikovány v oblastech pedagogického řízení vzdělávání, účinné evaluace pedagogického procesu a rozvíjení funkčního kontrolního systému. Hůře přitom byly hodnoceny manažerské kompetence



vedoucích pracovníků ŠD, ŠK a SVČ s méně účastníky, kdy zásadní roli může hrát jejich omezenější možnost delegování úkolů a odpovědností.

**GRAF 91 | Podíl ředitelů / zástupců ředitele / vedoucích vychovatelů ŠD/ŠK/SVČ prokazujících dobré manažerské schopnosti v uvedených oblastech – školní rok 2022/2023 (v %)**



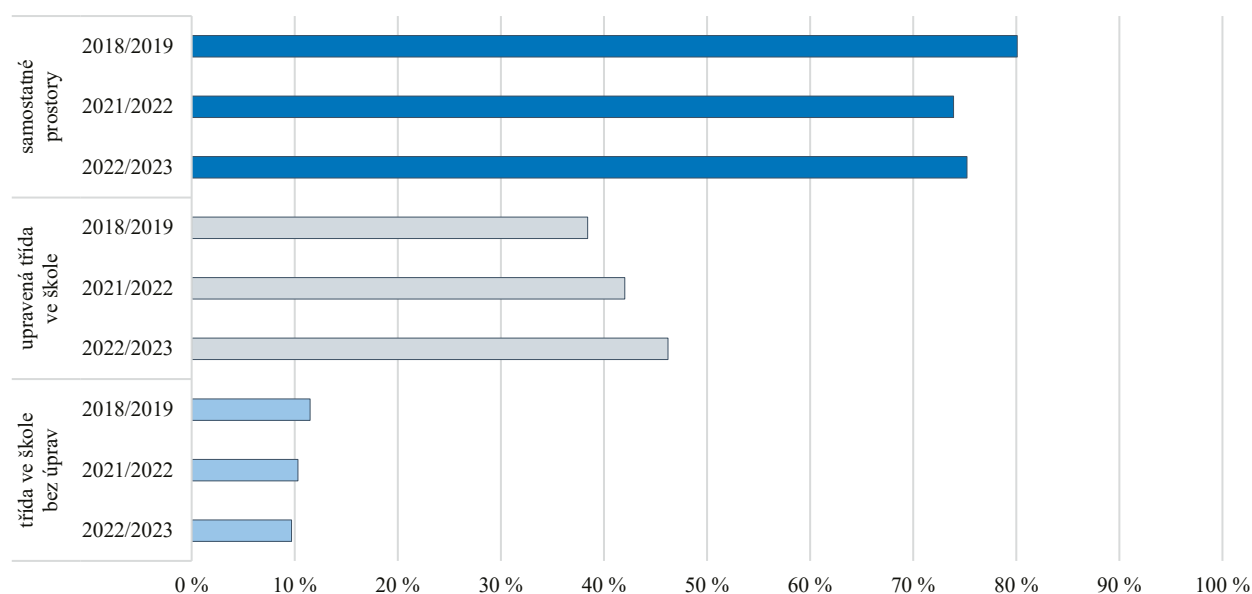
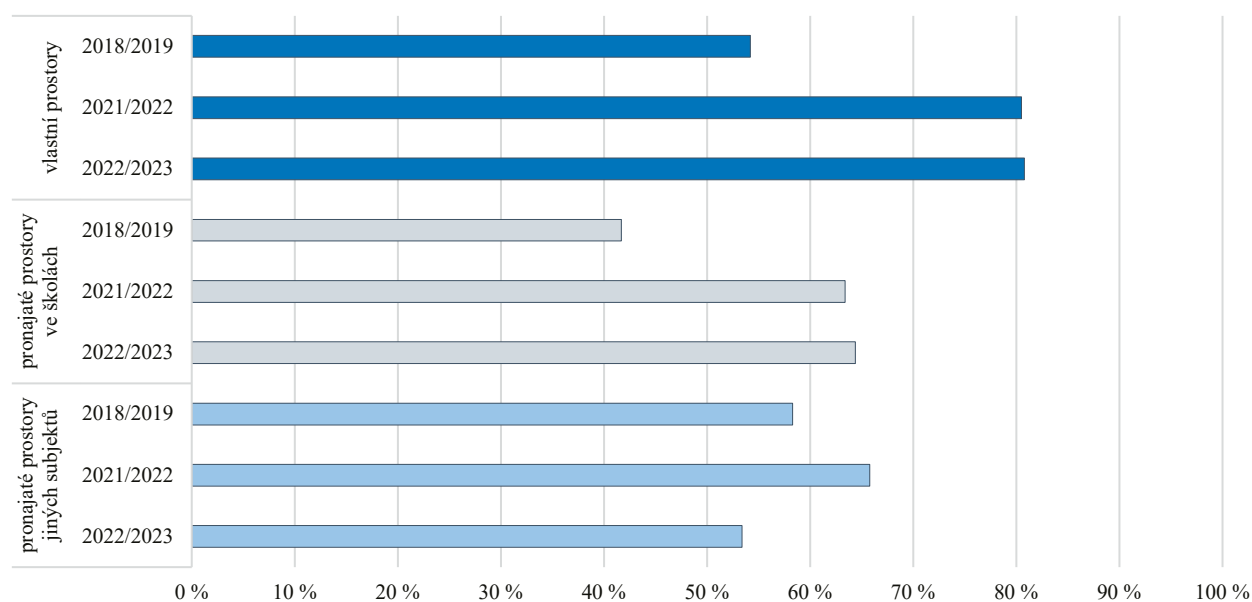
Ve školním roce 2022/2023 bylo zahájeno a ukončeno 8 konkurzních řízení na pozici ředitele SVČ. Nejčastějším důvodem vyhlášení byl odchod ředitele do důchodu (3 případy). Do konkurzu se jen v jednom případě přihlásil stávající ředitel SVČ, v pěti případech další osoby z daného SVČ. Pokud byl ředitel SVČ zřizovatelem jmenován, pak se v řízení jednalo o nejhodnějšího uchazeče.

### 7.1.3.2 Prostorové a materiální podmínky zájmového vzdělávání

Počet ŠD, ŠK a SVČ, které byly hodnoceny ve školním roce 2022/2023 a jimž prostorové a materiální podmínky neumožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP, je podobně jako v minulých školních letech minimální, přesto však lze v této oblasti identifikovat příležitosti ke zlepšení stávajícího stavu:

- Přibližně 10 % ŠD/ŠK využívá ke své činnosti méně vhodné prostory školních učeben tříd bez úpravy pro činnost ŠD/ŠK, necelých 5 % ŠD/ŠK přitom má k dispozici právě jen tyto méně vhodné prostory. Více než 20 % ŠD/ŠK pak nemá k dispozici samostatné prostory.
- Přibližně 20 % SVČ nedisponuje pro svou činnost vlastními prostory, a je tedy odkázáno na pronájem prostor škol či jiných subjektů. Pro značnou část SVČ zároveň nejsou jejich vlastní kapacity dostačující pro veškeré nabízené formy vzdělávání, a proto využívají k realizaci své činnosti pronajaté prostory škol či jiných subjektů.

V rámci kritériálního modelu byla potřeba zlepšení materiálních podmínek identifikována v případě 9 % ŠD, 5 % ŠK a 12 % SVČ.

**GRAF 92** | Podíl ŠD a ŠK (souhrnně) navštívených v příslušném školním roce využívajících daný typ prostoru školy (v %)**GRAF 93** | Podíl SVČ navštívených v příslušném školním roce využívajících daný typ prostoru (v %)

Nedostatky v prostorových a materiálních podmínkách školských zařízení pro zájmové vzdělávání mají negativní dopad do několika oblastí, ke kterým především patří: (i) problémy se zajištěním diferenciací činností a se zohledněním individuálních potřeb účastníků; (ii) omezení ve výběru forem a metod zájmového vzdělávání; (iii) chybějící relaxační a odpočinková místa pro účastníky zájmového vzdělávání; (iv) omezení pro utváření příjemného a esteticky podnětného prostředí podporujícího kvalitu sociálních vztahů mezi aktéry zájmového vzdělávání; (v) omezení pro prezentaci výstupů účastníků zájmového vzdělávání. Důležitým aspektem kvality prostorového a materiálního vybavení školského zařízení pro zájmové vzdělávání se ukazuje být proaktivní přístup vedení k zajištění cenově výhodného pronájmu prostor (např. spolupráce se zřizovatelem), k projektové činnosti či k získávání finančních prostředků.

Z dalších školních prostor využívají ŠD/ŠK nejčastěji tělocvičnu (souhrnně 77 % ŠD/ŠK), školní hřiště (74 % ŠD/ŠK) a školní zahradu (70 % ŠD/ŠK), méně časté je využití dalších školních prostor – počítačové/multimediální učebny (36 % ŠD/ŠK), cvičné školní kuchyně (36 % ŠD/ŠK), školní knihovny (34 % ŠD/ŠK) či keramické dílny (26 % ŠD/ŠK). SVČ pak – vedle svých „hlavních prostor“ – využívají pro svou činnost nejčastěji areály sportovišť

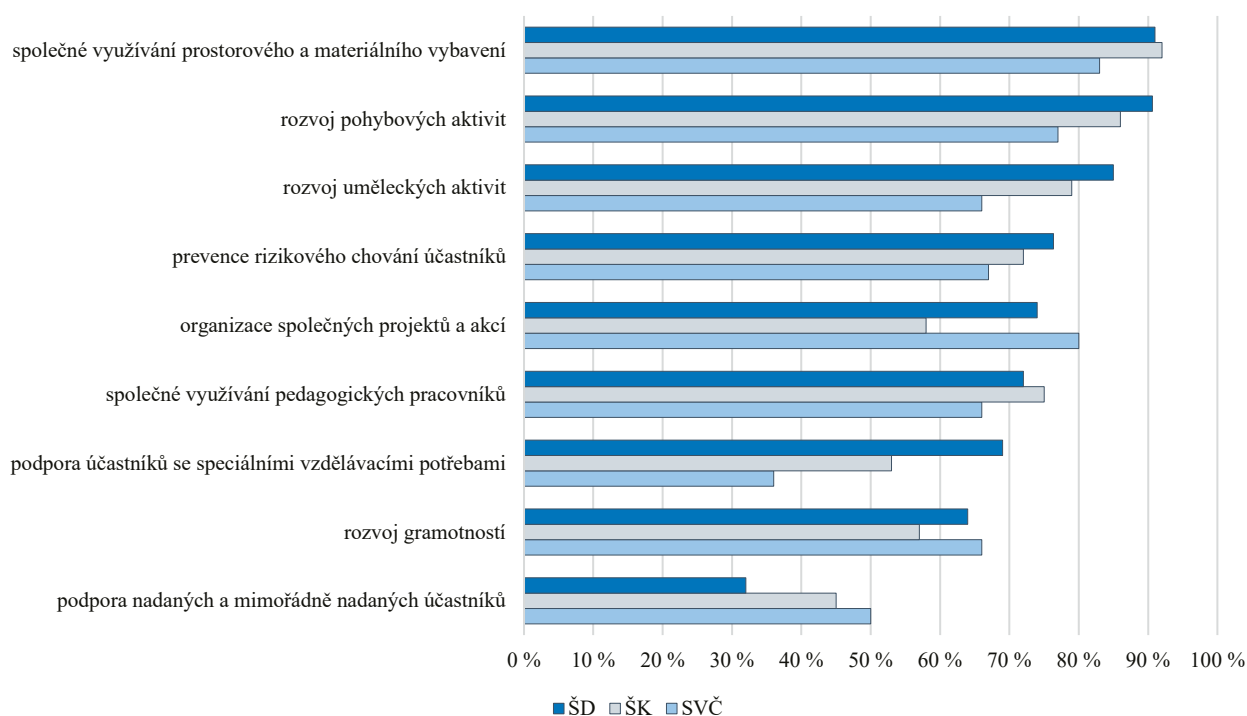
(bazény, zimní stadiony, tělocvičny, hřiště – 49 % SVČ), pracovní škol (dílny, tělocvičny, jazykové učebny, počítačové učebny, keramické dílny – 45 % SVČ) a tábořiště (32 % SVČ). Uvedené prostory umožňují provozování táborů, soustředění zájmových útvarů, organizování soutěží a příležitostných akcí.

Podíl ŠD/ŠK navštívených ve školním roce 2022/2023, u nichž bylo zjištěno porušení v oblasti bezpečnosti prostor, zůstává na hodnotě necelých 3 % zařízení, v případě SVČ se jednalo o 5 % středisek. Bezpečné prostředí pro vzdělávání a individuální podporu všem účastníkům zajišťují v návaznosti na existující potřeby vychovatelé i pedagogové volného času prevencí, stálým dohledem a přátelským přístupem. Je potřebné i nadále věnovat pozornost všem oblastem bezpečnosti a ochrany zdraví, včetně prevence rizik. V případě SVČ nebyla vždy zajištěna možnost bezbariérového přístupu v celém objektu. Pokud je možnost bezbariérového přístupu alespoň do přízemí, jsou pro relevantní účastníky umístěny zájmové útvary do přízemních místností.

### 7.1.3.3 Spolupráce školského zařízení pro zájmové vzdělávání se školami a partnery

Spolupráce se školami a dalšími partnery je důležitou součástí činností školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Následující graf ukazuje, že spolupráce se školami se týká různých oblastí a zahrnuje různé způsoby spolupráce, čímž přispívá jednak k obohacení vzdělávacího procesu, jednak k rozvíjení znalostí a dovedností účastníků v návaznosti na kognitivní i afektivní cíle vzdělávání a komplexní rozvoj osobnosti účastníka. Za pozornost stojí častější zaměření SVČ na práci s nadanými účastníky, respektive ŠD na práci s účastníky se SVP. Důležitost zájmového vzdělávání je dána také narušením přirozených režimů pohybových aktivit a sociálních kontaktů účastníků v období distančního vzdělávání.

**GRAF 94** | Podíl ŠD, ŠK a SVČ navštívených ve školním roce 2022/2023, které spolupracují se školami v dané oblasti či daným způsobem (v %)



Vedle škol je pro ŠD, ŠK i SVČ významná také spolupráce s dalšími externími partnery, včetně zřizovatelů. Ta byla v případě 41 % SVČ navštívených ve školním roce 2022/2023 hodnocena na výborné úrovni, přičemž vysoká kvalita spolupráce SVČ s externími partnery je zaznamenávána opakovaně. Oceňovány jsou v tomto ohledu přínosy při rozšiřování nabídky aktivit reagujících na nové trendy (např. nabídka práce zájmových útvarů v oblasti robotiky, polytechnického vzdělávání), při utváření nabídky trávení volného času jako prevence rizikových jevů či při posilování soudržnosti aktérů v území (např. organizace sportovních a kulturních akcí).

Pro odborné zajištění realizace činností SVČ probíhá spolupráce s různými sdruženími i neziskovými organizacemi. Sdružení pracovníků domů dětí a mládeže v České republice přispívá k součinnosti a vzájemné spolupráci

SVČ, podílí se na systému vzdělávání pracovníků a od krajských koordinátorů shromažďuje připomínky a požadavky z jednotlivých SVČ. Získané podklady využívá při jednáních s MŠMT, organizuje setkání republikové koordinační rady se zástupci z MŠMT a Národního pedagogického institutu České republiky a celostátní setkání ředitelů SVČ. Sdružení také pomáhá s řešením celorepublikových problémů a obhájí důležitost existence SVČ bez ohledu na velikost a místo působení.

### 7.1.4 Personální podmínky

Počet pracovníků ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání v daném školním roce přirozeně navazuje na vývoj počtu zařízení, vývoj počtu účastníků a vývoj počtu oddělení ŠD / zájmových útvarů ŠK a SVČ. Zvyšuje se počet pracovníků ŠD, a to včetně ostatních pedagogických pracovníků (především pozice asistent pedagoga), v případě ŠK a SVČ nelze pozorovat jednoznačný vývoj; především v případě externích pracovníků se projeví komplikace s realizací zájmového vzdělávání během pandemie covidu-19. Vývoj počtu ostatních pedagogických pracovníků, jejichž přítomnost byla zaznamenána v hospitovaných činnostech ve ŠD a ŠK ve vybraných školních letech, odpovídá vývoji celkového počtu ostatních pedagogických pracovníků ve ŠD a ŠK.

**TABULKA 79 | Počet pracovníků ve ŠD a ŠK ve vybraných školních letech**

Ukazatel	2017/2018		2019/2020		2021/2022		2022/2023	
	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ
<b>ŠD</b>								
Počet vychovatelů – interní	13 740	10 185	14 487	10 525,3	15 194	11 194,7	15 907	11 567,7
Počet vychovatelů – externí	429	–	371	66,4	363	70,1	413	81,0
Počet ost. ped. pracovníků – interní	1 332	416,5	1 925	598,2	2 127	636,2	2 334	688,8
Počet ost. ped. pracovníků – externí	412	–	235	27,3	110	20,7	114	27,8
<i>z počtu ost. ped. pracovníků asistenti pedagoga</i>	–	–	1 708	507,1	1 995	595,0	2 199	643,2
<b>ŠK</b>								
Počet vychovatelů – interní	1 132	367,3	1 093	319,9	1 136	349,0	1 232	379,7
Počet vychovatelů – externí	536	–	648	54,6	560	33,7	700	42,4
Počet ost. ped. pracovníků – interní	573	85,2	492	70,4	447	74,5	562	97,6
Počet ost. ped. pracovníků – externí	1 190	–	1 184	98,0	917	75,7	896	60,8
<i>z počtu ost. ped. pracovníků asistenti pedagoga</i>	–	–	80	17,6	56	12,7	72	17,3

Pozn.: FO – fyzické osoby; PPZ – přepočtený počet na plně zaměstnané

**TABULKA 80 | Počet pracovníků ve SVČ ve vybraných školních letech**

Ukazatel	2017/2018		2019/2020		2021/2022		2022/2023	
	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ
Počet ped. pracovníků – interní	2 205	1 932,3	2 288	1 963,4	2 406	2 018,6	2 390	2 023,5
Počet ped. pracovníků – externí	13 426	–	13 729	1 079,0	12 709	954,1	13 611	1 009,9

Pozn.: FO – fyzické osoby; PPZ – přepočtený počet na plně zaměstnané

**TABULKA 81 | Přítomnost ostatních pedagogických pracovníků v hospitovaných činnostech ŠD a ŠK ve vybraných školních letech – podíl hodin (v %)**

Ostatní pedagogičtí pracovníci	ŠD				ŠK			
	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023
Asistent pedagoga	11,0	15,5	17,6	20,4	9,1	3,1	7,0	9,7
Další pedagogický pracovník	6,0	3,7	3,7	3,2	7,0	9,4	7,8	8,0
Osobní asistent	0,4	0,3	0,6	0,6	0,0	0,0	0,0	0,4

Ve školním roce 2022/2023 pracovalo v navštívených školských zařízeních pro zájmové vzdělávání průměrně 2,8 interního pedagoga na jednu ŠD/ŠK (přepočtený stav), z toho přibližně 90 % interních pedagogů splňovalo předpoklady odborné kvalifikace stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tato hodnota je v souladu s poznatky z hospitovaných činností, které byly ve ŠD vedeny pedagogy s odbornou kvalifikací v 91 % činností a ve ŠK v 86 % činností. Především situace přibližně 5 % ŠD a 10 % ŠK, jejichž (přepočtený) podíl interních pedagogů bez odborné kvalifikace byl vyšší než 50 %, vyžaduje z hlediska kvalifikace pedagogů zvláštní pozornost. Vyšší problémy se zajištěním odborně kvalifikovaných pracovníků se týkaly především ŠD území hlavního města Prahy.

Ve SVČ, která byla navštívena ve školním roce 2022/2023, vykonávalo pedagogickou činnost v průměru 10,3 interního a externího pedagoga volného času (přepočtený stav), přičemž 89 % z nich splňovalo předpoklady odborné kvalifikace stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. I v tomto případě uvedená hodnota dobře koresponduje s poznatky z hospitovaných činností, které byly ve SVČ vedeny pedagogem volného času s odbornou kvalifikací v 91 % činností. I situace jednotlivých SVČ je odlišná, podíl interních a externích pedagogů volného času (přepočtený stav) bez odborné kvalifikace vyšší než 50 % byl zaznamenán ve 4 % navštívených SVČ.

Nejvyšší podíl školských zařízení pro zájmové vzdělávání, u kterých byla prostřednictvím kritériálního modelu vyhodnocena potřeba zlepšení aktuálního stavu v oblasti personálních podmínek, byl zaznamenán v souvislosti:

- se zajištěním kvalifikovaných a odborně zdatných pedagogů, kteří ke své práci přistupují profesionálně (11 % ŠD, 6 % ŠK a 22 % SVČ);
- s absencí aktivní spolupráce pedagogů při jejich profesním rozvoji (10 % ŠD, 4 % ŠK a 7 % SVČ).

Nepríznivým jevem bezpochyby je, že tato zjištění se v hodnocení školských zařízení pro zájmové vzdělávání objevují opakovaně. To představuje do budoucna jednoznačně příležitost ke zlepšení a výzvu pro vedení ŠD/ŠK i SVČ k vyšší motivaci jejich pracovníků v oblasti sebevzdělávání. Naopak pozitivně byla v případě navštívených školských zařízení pro zájmové vzdělávání hodnocena (rovněž opakovaně) oblast vstřícného a respektujícího přístupu pedagogů při komunikaci s kolegy, s účastníky a jejich rodiči, rovněž pak vlastní spolupráce pedagogů.

Konkrétní nedostatky personálních podmínek školských zařízení pro zájmové vzdělávání se týkaly:

- chybějící odborné kvalifikace vyššího počtu pedagogických pracovníků školského zařízení;
- chybějící podpory začínajícím pedagogickým pracovníkům školského zařízení;
- absence systematického nastavení DVPP v návaznosti na aktuální potřeby a specifika školského zařízení a pedagogických pracovníků;
- neúčasti pedagogických pracovníků školského zařízení na DVPP s tím, že profesní rozvoj je ponechán jen na jejich vlastní iniciativě;
- omezené interní a externí spolupráce pedagogických pracovníků školského zařízení, kdy nedochází k žádoucímu sdílení znalostí, dovedností a zkušeností.

Pozitivně byly naopak hodnoceny následující aspekty personálních podmínek školských zařízení pro zájmové vzdělávání:

- utváření příznivého klimatu školského zařízení založeného na vzájemné důvěře, respektu mezi partnery, kvalitní komunikaci a respektovaných pravidlech;
- motivace, zájem a nadšení pedagogických pracovníků školského zařízení;
- spolupráce s pedagogickými pracovníky jiných součástí subjektu (např. spolupráce s učiteli školy);
- využití dobrých vztahů s účastníky zájmového vzdělávání či s jejich rodiči, např. při získávání vedoucích zájmových útvarů ve SVČ či při organizaci táborů a jiných akcí (např. role dobrovolníků).

Uvedeny byly rovněž výhody stabilního a odborně kvalifikovaného pedagogického sboru pro kvalitu vzdělávání, a to včetně vazby na externí spolupracovníky.

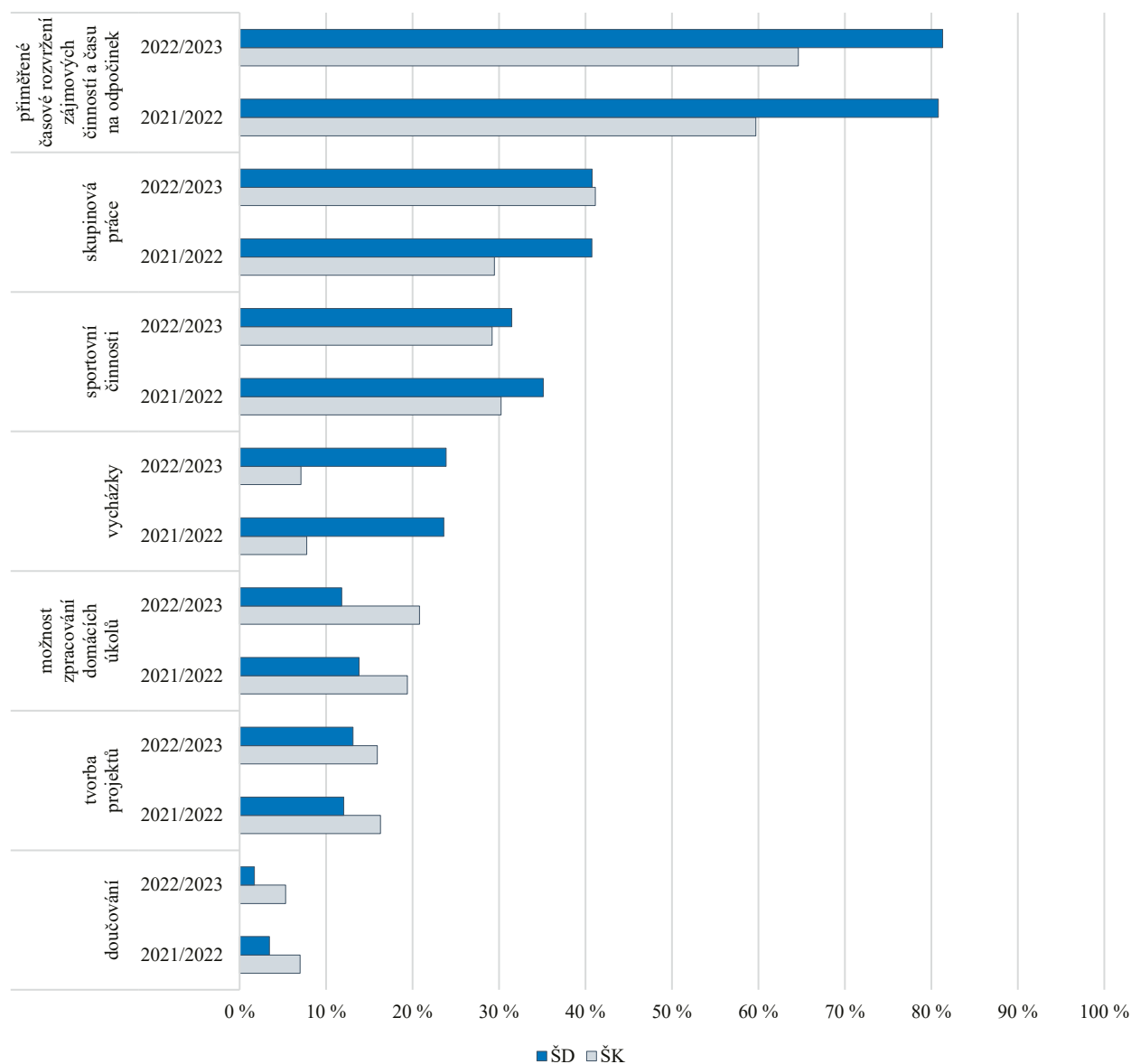
## 7.2 Průběh zájmového vzdělávání

### 7.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy vzdělávání

Na organizaci vzdělávání a výběr metod a forem vzdělávání má bezpochyby vliv počet účastníků. Počet zapsaných účastníků v činnostech, které byly ve školním roce 2022/2023 inspekčně hodnoceny, byl v průměru 25 v případě ŠD, 24 v případě ŠK a 12 v případě SVČ. Je zřejmé, že počet účastníků v jednotlivých zájmových útvarech SVČ vesměs nabízí velmi dobré předpoklady pro příjemné klima vzdělávání, uplatňování individuálního přístupu a zajímavých metod a forem vzdělávání. V tomto směru je situace ŠD a ŠK obtížnější, neboť počet zapsaných účastníků je vyšší než v zájmových útvarech SVČ, důležitým aspektem je rovněž složení účastníků zájmového vzdělávání (např. věk, motivace). Je však třeba mít na zřeteli, že skutečný počet účastníků zájmového vzdělávání bývá nižší, než je počet zapsaných účastníků. V případě navštívených činností byl průměrný počet aktuálně přítomných účastníků 15 v případě ŠD, 12 v případě ŠK a 8 v případě SVČ.

V navštívených činnostech zájmového vzdělávání byla při inspekčním hodnocení nejčastěji sledována pravidelná zájmová činnost (76 %), spontánní činnost byla zaznamenána v 20 % hospitací. Obecně se přitom ukazuje, že systematické promyšlení a příprava vzdělávání v souladu jak s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech, tak s potřebami účastníků, stejně jako využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů, byly téměř pro všechny ŠD, ŠK i SVČ hodnoceny minimálně na očekávané úrovni kritériálního modelu.

Pedagogičtí pracovníci ŠD přiměřeně rozvrhovali čas pro realizaci zájmových aktivit a pro odpočinek žáků, jednotlivé činnosti probíhaly formou individuální nebo skupinové práce. Ke kompenzaci jednostranné zátěže bylo voleno zařazování pohybových činností a vycházek, které mají také pozitivní vliv na aktivitu žáků. Pouze omezeně bylo zaznamenáno zapojení účastníků zájmového vzdělávání do projektu (např. ve spolupráci s učiteli kmenové školy), v menší míře také probíhalo doučování. Právě projekty, které jsou společné pro základní školu a ŠD, mohou přispívat k utváření kvalitních vzájemných vztahů a schopnosti spolupráce mezi spolužáky, vést k prohlubování znalostí v dané vzdělávací oblasti a hlubšímu vnímání mezipředmětových vazeb. Patrná je vysoká stabilita četnosti využívání jednotlivých metod a forem vzdělávání v činnostech navštívených ve ŠD a ŠK ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023.

**GRAF 95 | Metody a formy vzdělávání zaznamenané v navštívených činnostech ve ŠD a ŠK ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 – podíl hodin (v %)**

Z příležitostných činností organizovaly ŠD nejčastěji sportovní akce (81 %), kulturní akce (80 %), výlety a jednodenní zájezdy (57 %), besedy a přednášky (46 %), výstavy (35 %) a exkurze (32 %). V případě ŠK se nejčastěji jednalo o sportovní akce (68 %), kulturní akce (58 %), besedy a přednášky (30 %), výstavy (30 %), výlety a jednodenní zájezdy (28 %) a exkurze (20 %). V případě SVČ pak nejčastěji šlo o kulturní akce (93 %), sportovní akce (92 %), zábavné akce (86 %), poznávací vycházky a výlety (75 %), soutěže mimo MŠMT (71 %) a rekreační akce (55 %). Významný rozdíl mezi ŠD a ŠK na jedné straně a SVČ na straně druhé lze pozorovat v organizaci táborů, které pořádalo 86 % SVČ a 6 % ŠD či ŠK. Nabídka příležitostných činností školských zařízení pro zájmové vzdělávání je tedy velmi široká, přesto 4 % ŠD, 3 % SVČ a 18 % ŠK příležitostné činnosti neorganizovalo, což lze bezpochyby vnímat jako nevyužitý potenciál zájmového vzdělávání. Důležitým aspektem problematiky je reakce školských zařízení pro zájmové vzdělávání na měnící se zájmy a preference aktuálních i potenciálních účastníků (např. nabídka trendově zaměřených zájmových útvarů a pořádání tematických příměstských táborů), a to včetně zohlednění specifik různých cílových skupin (např. děti a mladiství, zdravotně znevýhodnění).

Konkrétně byly v činnosti školských zařízení pro zájmové vzdělávání oceňovány následující aspekty vztahující se k organizaci vzdělávání a k volbě metod a forem vzdělávání:



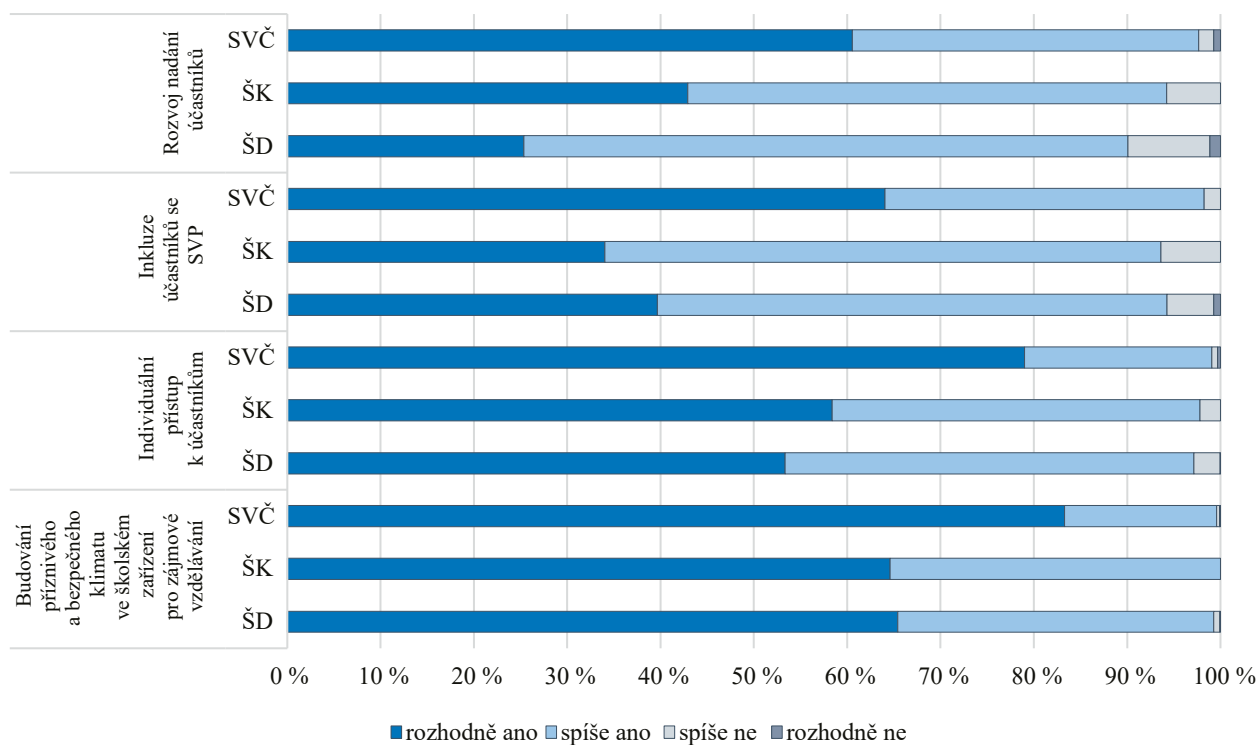
- systematické sledování cyklu plánování výchovně-vzdělávací činnosti – realizace naplánované výchovně-vzdělávací činnosti – vyhodnocení realizované výchovně-vzdělávací činnosti (včetně zpětné vazby) a přijímání opatření;
- vytvoření efektivní vazby základního a zájmového vzdělávání v jednotlivých školách;
- vytvoření široké nabídky aktivit pro celkový rozvoj klíčových kompetencí / gramotností účastníků zájmového vzdělávání či důraz na specifickou oblast vzdělávání (např. čtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost, sociální gramotnost a komunikační dovednosti, environmentální výchova, sportovní aktivity, kreativní aktivity);
- účelné střídání forem a metod vzdělávání (např. objevování, experimentování, kladení otázek, podpora tvořivosti, autonomie a iniciativy žáků, využití projektové výuky, organizace akcí a soutěží, vrstevnické učení, využití rodilých mluvčích, venkovní výuka);
- schopnost pedagogů motivovat účastníky zájmového vzdělávání;
- zajištění smysluplného trávení volného času účastníků pro prevenci rizikového chování a zvyšování soudůležitosti účastníků zájmového vzdělávání se školou či místem;
- aktivní prezentace výsledků zájmového vzdělávání.

V případě SVČ byla rovněž uvedena možnost zájmového vzdělávání pro různé věkové skupiny, případně vhodné využití digitálních technologií.

Pokud byly zaznamenány slabé stránky školských zařízení v oblasti organizace vzdělávání a metod a forem vzdělávání, pak se jednalo o nepromyšlenost výuky a chybějící propojení aktivit, o omezenou nabídku aktivit umožňujících diferenciaci a individualizaci vzdělávání, o chybějící zařazování spontánních aktivit a aktivit stimulačních tvořivosti žáků a o chybějící zhodnocení cílů na závěr, ať již učitelem, či žáky. Za hrozbu pro (ekonomickou) udržitelnost činností bylo označeno otevírání zájmových útvarů s velmi nízkým počtem účastníků.

Specificky je potřeba uvést příležitosti týkající se sledování pokroku účastníků a individualizace zájmového vzdělávání, což do jisté míry naznačuje kritériální model, kdy 5 % ŠD, 1 % ŠK a 9 % SVČ bylo hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení, a silněji také hodnocení výskytu souvisejících jevů v navštívených činnostech.<sup>83</sup> Individualizace vzdělávání probíhala nejčastěji formou různých úkolů podle zájmu a zaměření účastníků (91 % ŠD, 86 % ŠK a 85 % SVČ), diferencovaných úkolů s různou mírou obtížnosti (59 % ŠD, 55 % ŠK a 77 % SVČ), méně častá byla individualizace založená na výběru metod vzdělávání (42 % ŠD, 30 % ŠK a 52 % SVČ). Nepříznivým zjištěním je, že téměř 3 % ŠD, 4 % ŠK a 4 % SVČ individualizaci vzdělávání neprovádí vůbec.

<sup>83</sup> V případě 16 % SVČ bylo na úrovni vyžadující zlepšení hodnoceno také související kritérium spojené se soustavným získáváním informací o posunech výsledků každého účastníka ve všech vzdělávacích oblastech s přijetím následných opatření na úrovni střediska.

**GRAF 96 | Výskyt vybraných znaků zájmového vzdělávání ve ŠD, ŠK a SVČ v činnostech navštívených ve školním roce 2022/2023 – podíl hodin (v %)**

Pozn.: V případě inkluze účastníků se SVP pouze činnosti s přítomností takových účastníků.

## 7.2.2 Podpora účastníků vzdělávání

Kritéria oblasti kriteriálního modelu „Podpora účastníků při vzdělávání“ byla ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, která byla navštívena ve školním roce 2022/2023, hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení jen ojediněle. Typicky se přitom jednalo o situace, kdy školské zařízení neposkytovalo účinnou podporu všem účastníkům, kteří takovou podporu potřebovali (2 % ŠD, 1 % ŠK a 5 % SVČ). Podíl ŠD, ŠK i SVČ, které podpůrná opatření nerealizovaly a zároveň nespádaly mezi školská zařízení bez přítomnosti účastníků s takovou potřebou, byl přitom ještě o něco vyšší. Byly zaznamenány rovněž případy několika ŠD, které nedostatečně realizovaly doporučení školských poradenských zařízení.

**TABULKA 82 | Uplatnění podpůrných opatření na základě složení účastníků a jejich potřeb – podíl zařízení navštívených ve školním roce 2022/2023 (v %)**

Uplatnění podpůrných opatření	ŠD	ŠK	SVČ
Realizace podpůrných opatření na základě vlastní diagnostiky (1. stupeň podpory).	36 %	38 %	34 %
Realizace podpůrných opatření na základě doporučení ŠPZ (2.–5. stupeň podpory).	68 %	45 %	18 %
Realizace nebyla potřeba, zařízení nemá účastníky s potřebou podpůrných opatření.	14 %	29 %	49 %
Podpůrná opatření nebyla realizována.	7 %	6 %	8 %

**TABULKA 83 | Uplatnění doporučení školských poradenských zařízení – podíl zařízení navštívených ve školním roce 2022/2023 (v %)**

Realizace doporučení školských poradenských zařízení	ŠD	ŠK	SVČ
Doporučení je realizováno v potřebném rozsahu a ve všech případech.	97,8	98,6	100,0
Doporučení není realizováno v potřebném rozsahu.	0,7	0,0	0,0
Doporučení není realizováno ve všech případech.	0,3	0,0	0,0
Žádné doporučení není realizováno.	0,4	0,0	0,0
Doporučení nebylo vydáno.	0,7	1,4	0,0

Je potřeba nadále dbát na kvalitu informovanosti a komunikace o vzdělávacích potřebách účastníků zájmového vzdělávání. Nezbytný je efektivní přenos informací ze školního poradenského pracoviště směrem k pedagogickým pracovníkům tak, aby poskytování podpůrných opatření všem účastníkům se SVP probíhalo na potřebné úrovni. K promyšlenému plánování, organizaci vzdělávání a vyhodnocování individuálního rozvoje účastníků nejen se SVP přispívají v ŠD a ŠK asistenti pedagoga, jejichž účelné a efektivní zapojení a znalost účastníků již z prostředí školy zvyšuje kvalitu vzdělávacího procesu. V případě SVČ nejsou doporučení poradenských zařízení pro úpravu organizace a průběhu zájmového vzdělávání častá. Pedagogové volného času působící ve SVČ tak o SVP účastníků zpravidla nemají relevantní informace, nicméně k jejich efektivnímu vzdělávání v pravidelných zájmových aktivitách přispívá nižší počet účastníků zájmového útvaru. Pozornost je potřeba věnovat také informování a komunikaci s externími pedagogy (např. sdílení znalostí, dovedností a zkušeností mezi pedagogy).

V oblasti podpory účastníků vzdělávání bylo na školských zařízeních pro zájmové vzdělávání inspekčními týmy specificky oceňováno:

- vytvoření příjemného klimatu školského zařízení pro zájmové vzdělávání, které umožnilo posilování hodnot respektu a tolerance a přispívalo k prevenci nežádoucího chování účastníků zájmového vzdělávání;
- schopnost školských zařízení zapojit všechny účastníky do vzdělávání (včetně účastníků různého věku, účastníků s odlišným mateřským jazykem apod.);
- účinná podpora ze strany asistentů pedagoga zejména ve ŠD;
- specificky cílená pomoc (např. finanční podpora pro účast na zájmovém vzdělávání, doučování a pomoc se zpracováním úkolů).

Pozornost byla věnována jak vzdělávání účastníků pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, tak účastníků s nadáním, kde školská zařízení pro zájmové vzdělávání hrají zásadní roli.

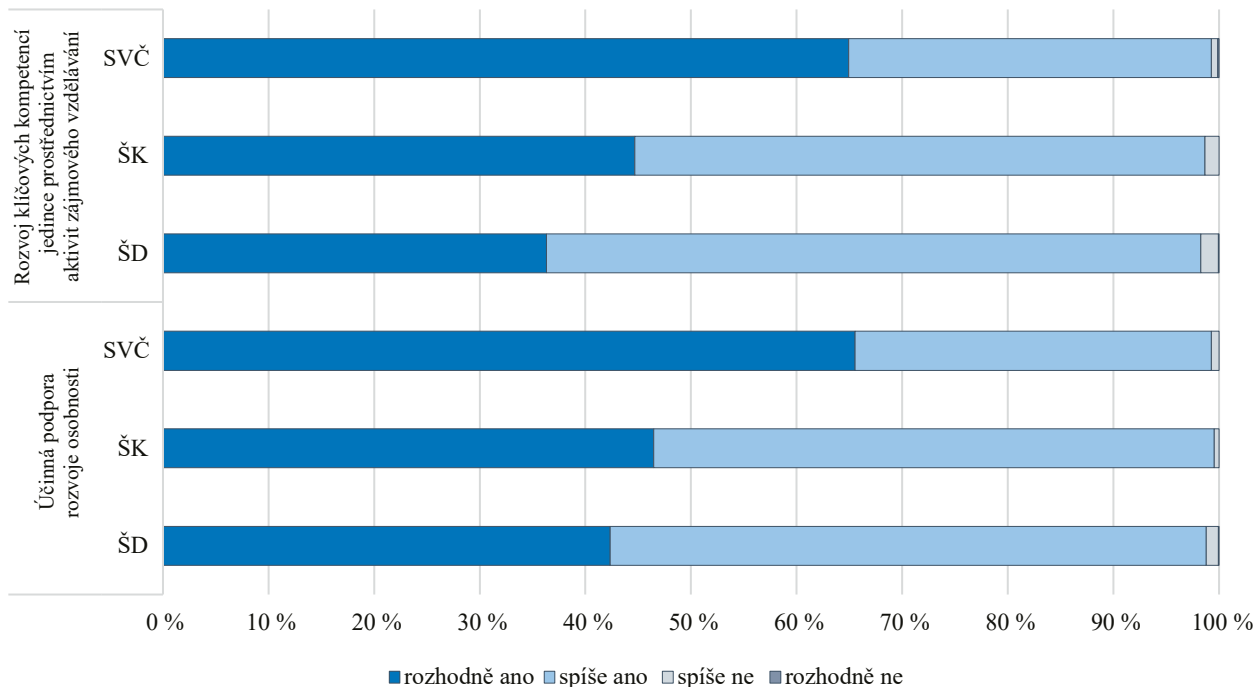
### 7.3 Výsledky vzdělávání účastníků

Hodnocení výsledků vzdělávání účastníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání, která byla navštívena ve školním roce 2022/2023, ukazuje jen ojedinělý výskyt ŠD, ŠK i SVČ s horší než očekávanou úrovní v kritériích kritériálního modelu, které se vztahují k předpokládaným výsledkům účastníků a k jejich motivaci pro dosahování dobrých výsledků. V případě SVČ byl navíc zaznamenán téměř pětínový podíl (19 %) navštívených zařízení, u nichž byla motivace účastníků hodnocena na výborné úrovni, u ŠD (3 %) i ŠK (4 %) byly korespondující hodnoty nižší. U 14 % SVČ byl potenciál ke zlepšení spatřován v systematickém sledování účastníků nejen v průběhu, ale i při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze. Graf 97 dokládá, že činnosti relevantní pro rozvoj jak klíčových kompetencí, tak osobnosti účastníků byly v různé intenzitě zaznamenány téměř ve všech hospitovaných činnostech v navštívených školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Opětovně přitom lze pozorovat četnější výskyt těchto činností ve SVČ než ŠK a ŠD.

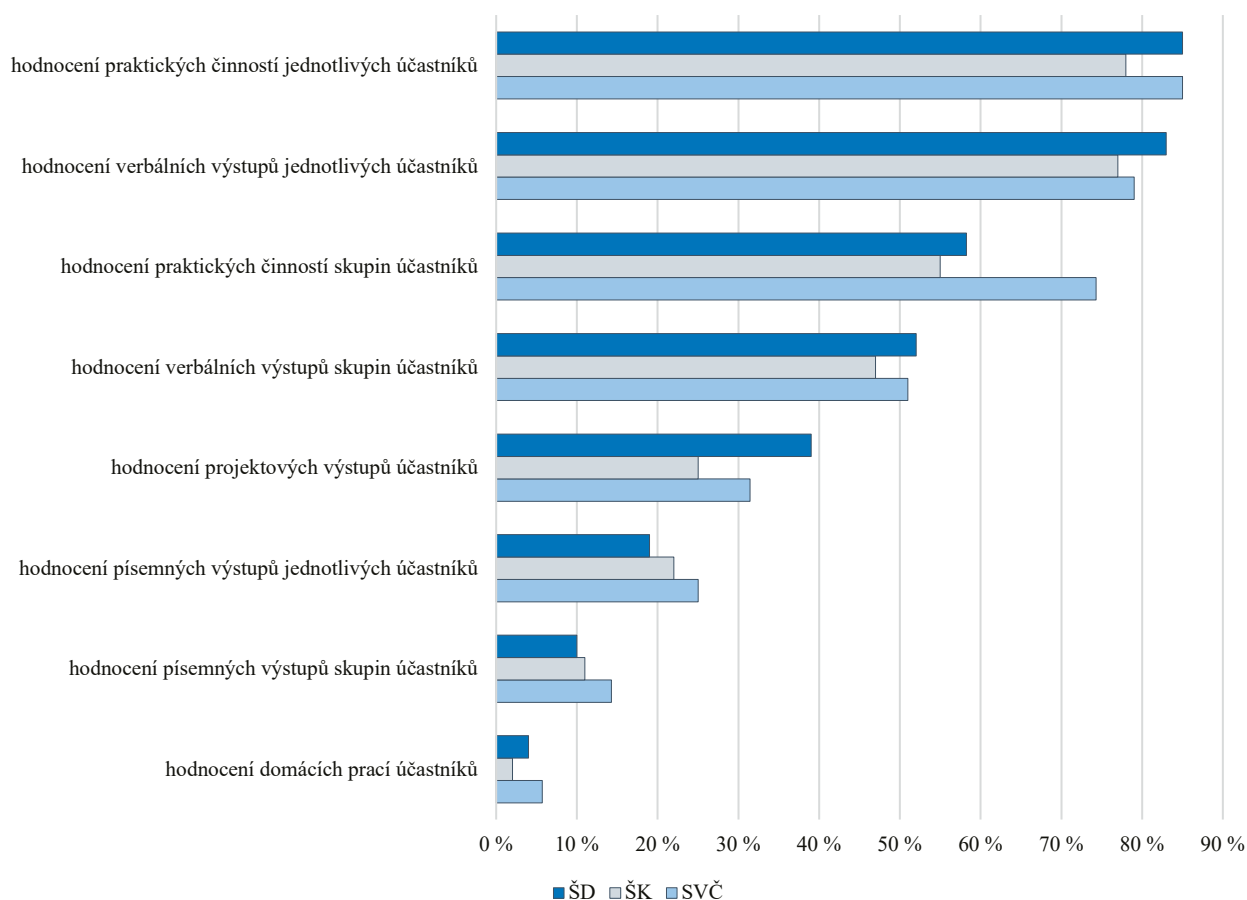
Nepříznivým zjištěním ovšem je, že 12 % ŠD, 18 % ŠK a 1 % SVČ systematicky neověřuje dosahování výchovně-vzdělávacích cílů ani vlastním, ani externím posouzením (výsledky přehlídek a soutěží). Externí posouzení dosahovaných výchovně-vzdělávacích cílů je více využíváno v případě SVČ (42 %), méně v případě ŠD (12 %) a ŠK (13 %). V oblasti ověřování dosahovaných výchovně-vzdělávacích cílů tak bezpochyby lze vnímat existující potenciál ke zlepšení. Využití konkrétních způsobů vyhodnocení naplňování výchovně-vzdělávacích cílů školských zařízení pro zájmové vzdělávání zachycuje graf 98. Převažuje hodnocení praktických činností a verbálních výstupů

účastníků zájmového vzdělávání, méně často jsou vytvářena portfolia a nedostatečná je podpora příležitostí k aktivnímu využívání sebehodnocení. Účinnou motivací účastníků k aktivnímu přístupu ke vzdělávání je rovněž hodnocení jejich projektových aktivit, které je využíváno také méně často.

**GRAF 97 | Výskyt vybraných znaků zájmového vzdělávání v činnostech ve ŠD, ŠK a SVČ navštívených ve školním roce 2022/2023 – podíl činností (v %)**



**GRAF 98 | Způsoby vyhodnocení naplňování výchovně-vzdělávacích cílů ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání navštívených ve školním roce 2022/2023 – podíl zařízení využívajících daný způsob vyhodnocení (v %)**



Pozn.: Do výpočtu podílů nejsou zahrnuty ŠD, ŠK a SVČ, které nevyužívají žádný způsob vyhodnocení naplňování výchovně-vzdělávacích cílů.

Specificky pak inspekční týmy oceňovaly v oblasti vzdělávacích výsledků účastníků zájmového vzdělávání:

- komplexní zaměření na osobnostní a sociální rozvoj účastníků;
- rozvíjení klíčových kompetencí a motivace účastníků ke vzdělávání;
- zohlednění potřeb nadaných účastníků;
- posilování sounáležitosti účastníků jak se školou, tak s místem působení, a to např. prostřednictvím prezentace výstupů zájmového vzdělávání ve vlastních i veřejných prostorech či v online prostředí;
- vytvoření nabídky smysluplného trávení volného času s pozitivním průmětem do prevence rizikového chování.

Především v případě SVČ jsou rovněž oceňovány úspěchy účastníků zájmového vzdělávání na regionální, národní i mezinárodní úrovni. Specializovaná SVČ nabízejí různorodé osvětové programy pro mateřské, základní, střední i speciální školy, do zájmového vzdělávání jsou cíleně zapojováni také účastníci ze sociálně znevýhodněného prostředí. V případě ŠD a ŠK byla pozitivně hodnocena provázanost aktivit ŠD a ŠK s aktivitami školy (vazba také k ŠVP školy). Naopak nepříznivě bylo vnímáno především chybějící systematické ověřování vzdělávacích výsledků účastníků, včetně chybějící analýzy dosahování vzdělávacích cílů. Příležitosti byly spatřovány také v zajištění zpětné vazby od širšího okruhu aktérů, a to například s využitím dotazníkových šetření a anket vůči relevantním cílovým skupinám. V některých případech byla problémem nízká docházka účastníků.

## 7.4 Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání

### Pozitivní zjištění

- V období mezi školními roky 2017/2018 až 2022/2023 došlo k mírnému nárůstu podílu účastníků s pravidelnou denní docházkou do ŠD v populaci žáků 1. stupně základní školy. Tato skutečnost je spojena také se zvýšením počtu oddělení ŠD v tomto období.
- V období mezi školními roky 2017/2018 až 2022/2023 se zvyšuje počet žáků se SVP, kteří jsou zapojeni do činností ŠD/ŠK i SVČ, přičemž pozitivní je častější poskytování odpovídajících podpůrných opatření účastníkům se SVP včetně podpory účastníků asistentem pedagoga ve ŠD. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání plní důležitou roli také v dalších oblastech relevantních pro téma spravedlivosti ve vzdělávání (např. integrace ukrajinských účastníků, nabídka zájmového vzdělávání v územích charakteristických vyššími socioekonomickými problémy). Ve spolupráci s externími partnery se především (ale nejen) SVČ významně podílí na cíleném rozvoji účastníků s nadáním.
- Při realizaci zájmového vzdělávání byly v navštívených školských zařízeních příznivě hodnoceny především oblasti:
  - utváření zdravého klimatu, kvalita vnitřní i vnější komunikace a zaměření na motivaci účastníků;
  - systematické promýšlení a příprava vzdělávání v souladu jak s vědomostními, dovednostními a postojovými cíli vzdělávání (např. rozvoj čtenářské gramotnosti, zlepšování práce s digitálními technologiemi), tak s potřebami účastníků, stejně jako využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií;
  - široká nabídka průběžně obměňovaných pravidelných i příležitostných činností, včetně: (i) aktivit navazujících na aktuální trendy ve společnosti (např. polytechnické vzdělávání, robotika, ICT); (ii) vhodného zařazování pohybových a relaxačních aktivit ve ŠD/ŠK; (iii) organizace aktivit ve SVČ pro různé cílové skupiny ze stran veřejnosti (např. rodiče s dětmi, senioři);
  - spolupráce se školami a externími partnery, s hodnocením na výborné úrovni u významného podílu SVČ.
- Dlouhodobá úspěšná spolupráce se zřizovatelem, obcí a dalšími partnery posiluje sounáležitost účastníků zájmového vzdělávání s komunitou a územím. Zájmové vzdělávání účinně podporuje aktivní a smysluplné trávení volného času a rozvoj zájmů účastníků.

### Negativní zjištění

- Ve školním roce 2022/2023 byl zaznamenán nižší podíl účastníků s pravidelnou denní docházkou do ŠD či ŠK v populaci žáků 1. stupně základní školy v okresech, které se vyznačují vyššími socioekonomickými problémy. Jednou z překážek pro účast na zájmovém vzdělávání mohou být související finanční náklady, kdy osvobození od úplaty je realizováno spíše ojediněle.
- Vysoký počet ŠD má naplněnou svou kapacitu, zaznamenány byly prostorové problémy s umístěním zájemců o pravidelnou denní docházkou, přičemž podmínky přijímání účastníků nejsou vždy jasně vymezeny. Ojediněle bylo zaznamenáno překročení nejvyššího povoleného počtu účastníků. V případě některých ŠD/ŠK a SVČ existují potřeby či příležitosti pro zlepšení v oblasti bezpečnosti (např. revize náradí, využití elektronického systému pro vstup do budovy).
- V případě 26 % navštívených škol se ŠD, 18 % škol se ŠK a 32 % SVČ bylo poukázáno na existenci rezerv ve finančních podmínkách realizace vzdělávání v rozsahu uvedeném v ŠVP. Častěji se jednalo o neveřejné školy a školy s nižším celkovým počtem žáků.
- Existující rezervy navštívených školských zařízení pro zájmové vzdělávání byly – podobně jako v předchozích školních letech – nejčastěji zaznamenány v oblasti aktivního řízení a pravidelného monitoringu a vyhodnocení práce školského zařízení s následným přijímáním účinných opatření, s čímž rovněž souvisí rezervy v koncepční spolupráci ŠD a ŠK s kmenovou školou (např. postavení ŠD/ŠK v ŠVP). V této oblasti byly také nejhůře hodnoceny manažerské schopnosti řídicích pracovníků ŠD, ŠK i SVČ. Nedostatky se častěji týkaly školských zařízení pro zájmové vzdělávání s menším počtem účastníků.

- V hodnocení průběhu zájmového vzdělávání byly nejčastěji zaznamenány příležitosti pro širší zařazování aktivit umožňujících diferenciaci a individualizaci činností, včetně práce s účastníky se SVP, a (spontánních) aktivit stimulačních tvořivost jako určitou alternativu k často se opakujícím aktivitám. Spíše omezeně byla zaznamenána spolupráce školy a ŠD/ŠK v oblasti projektové. V případě SVČ existují rezervy při sledování výsledků účastníků nejen v průběhu, ale i při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze, a to také v kontextu možnosti navázání externí spolupráce.

### Další důležitá zjištění

- Prostorové a materiální podmínky byly téměř ve všech navštívených školských zařízeních pro zájmové vzdělávání hodnoceny na úrovni umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP, ne vždy však ŠD či ŠK disponují vlastními samostatnými prostory či zázemím a rovněž část SVČ musí spoléhat na pronajímané prostory. I proto je potřeba věnovat prostorovým a materiálním podmínkám školských zařízení pozornost, neboť vhodné využití prostor a pomůcek (např. hry, stavebnice, hračky, výtvarný materiál) napomáhá kvalitě zájmového vzdělávání. Rizikem pro ŠD je současný tlak na přijímání početných kohort žáků do 1. ročníku základní školy, kdy může být problém nedostatečných prostor řešen transformací samostatných prostor ŠD na kmenové učebny.
- V navštívených školských zařízeních pro zájmové vzdělávání splňovalo 90 % interních pedagogických pracovníků ve ŠD/ŠK a 89 % interních a externích pedagogů volného času ve SVČ předpoklady odborné kvalifikace stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. I v zájmovém vzdělávání však zůstávají rezervy v zajištění kvalifikovaných a odborně zdatných pedagogů, a to také v oblasti systematického přístupu k jejich osobnímu a profesnímu rozvoji v souladu s potřebami školského zařízení (např. účast na DVPP). O něco častější problémy se zajištěním odborně kvalifikovaných pedagogických pracovníků ve ŠD se týkaly území hlavního města Prahy, kde svou roli může hrát výše finančního ohodnocení.

### Doporučení pro školy a školská zařízení pro zájmové vzdělávání

- Zkvalitňovat systém aktivního řízení (např. pravidelný interní a externí monitoring a vyhodnocení práce školského zařízení pro zájmové vzdělávání, přijímání účinných opatření), a to ve vazbě na koncepci školy a školského zařízení a s využitím výhod elektronizace procesů. Zvyšovat kompetence řídicích pracovníků v této oblasti. V případě vhodnosti takového kroku posílit řízení ŠD či ŠK ustanovením pozice vedoucího vychovatele či vedoucího pedagogického pracovníka (jako součástí širšího vedení školy) či delegováním vybraných řídicích kompetencí.
- Využívat promyšlený systém evaluace všech forem zájmového vzdělávání za účelem získání zpětné vazby nejen k průběhu vzdělávání, ale také k potřebám účastníků, zákonných zástupců, škol i širší veřejnosti.
- Zachovávat či zvyšovat kvalitu vnitřního klimatu školského zařízení pro zájmové vzdělávání, které je založené na vzájemné důvěře, respektu mezi partnery, kvalitní komunikaci a respektovaných pravidlech. Především v případě ŠK věnovat pozornost motivaci účastníků (např. využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií – objevování, experimentování, podpora tvořivosti, iniciativa žáků, využití projektové výuky, organizace akcí a soutěží, vrstevnické učení, využití rodilých mluvčích, venkovní výuka).
- Podporovat další rozvoj kompetencí a gramotností, které mohou účastníci uplatňovat v neformálním, heterogenním prostředí zájmového vzdělávání.<sup>84</sup> Podporovat vícejazyčnost ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (např. zapojování do mezinárodních projektů eTwinning, Erasmus+). Podporovat rozvoj mateřských jazyků žáků, kteří se účastní zájmového vzdělávání (např. konverzační, čtenářské, filmové kluby). Podporovat rozvoj fyzické zdatnosti účastníků.

<sup>84</sup> Pro inspiraci v této oblasti viz např. Prokopová Machalová, P., Málková, M., Pražáková, D. (2023). *Matika je (druž)in. Aktivita pro rozvoj matematické gramotnosti ve školních družinách*. Praha: Nová škola.



- Systematicky zařazovat aktivity umožňující diferenciaci a individualizaci vzdělávání, spontánní aktivity a aktivity stimulující tvořivost účastníků, v případě ŠD také odpočinkové a relaxační metody. Specifickou pozornost i nadále věnovat žákům se SVP a žákům s nadáním. Flexibilně reagovat na měnící se zájmy a preference aktuálních i potenciálních účastníků, a to včetně zohlednění specifických zájmů různých cílových skupin zjišťovaných prostřednictvím vhodných nástrojů komunikace.
- Posilovat spolupráci ŠD/ŠK s kmenovou školou, ale také s dalšími partnery – návaznost koncepčních dokumentů, výměna informací o vzdělávacích potřebách účastníků, společné projektové aktivity, tematicky zaměřené činnosti například v oblasti klíčových kompetencí a gramotností, využívání prostorových, materiálních i personálních zdrojů (např. využívání školních sportovišť, zahrad, speciálních učeben a dílen).
- Usilovat o plynulost průběhu zájmového vzdělávání ve ŠD a minimalizaci výskytu „rušivých situací“ (např. časté odchody, přesuny, příchody účastníků z různých důvodů). Zachovávat vysokou kvalitu spolupráce s partnery také v případě SVČ.
- Usilovat o zachování či zvyšování kvalifikovanosti pedagogů zájmového vzdělávání. Především v případě SVČ využívat příležitosti plynoucí ze spolupráce s externisty, včetně bývalých účastníků zájmového vzdělávání. Věnovat pozornost řízení činností externistů (např. zajištění potřebné dokumentace, informovanost o vzdělávacích potřebách účastníků).
- Nastavit systematicky přístup k osobnímu a profesnímu rozvoji pedagogů v souladu s jejich potřebami a potřebami školského zařízení pro zájmové vzdělávání. Zvláštní pozornost věnovat podpoře začínajících pedagogů a vnitřní motivaci pedagogů. Podporovat spolupráci pedagogů školského zařízení pro zájmové vzdělávání, ale také sdílení znalostí, dovedností, nápadů a zkušeností s dalšími pedagogy mimo školské zařízení.

### Doporučení pro zřizovatele

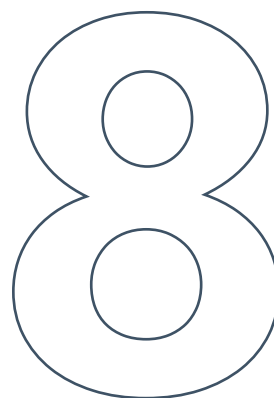
- Sledovat demografický vývoj v území, a pokud to podmiňující faktory umožňují (např. prostorové možnosti, finanční možnosti), pružně reagovat na poptávku po pravidelné docházce do ŠD navýšením nejvyššího povoleného počtu účastníků.
- Podporovat zlepšování prostorových a materiálních podmínek zřizovaných školských zařízení pro zájmové vzdělávání, a to: (i) ve vazbě na zajištění dostatečných kapacit pro potenciální účastníky; (ii) ve vazbě na důležitost prostorových a materiálních podmínek (včetně zázemí) pro zajištění vysoké kvality zájmového vzdělávání, (iii) ve vazbě na bezpečnost účastníků (např. využívání elektronického bezpečnostního systému, zajištění bezbariérového přístupu).
- Věnovat pozornost překážkám žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v jejich účasti na zájmovém vzdělávání (např. finanční omezení) a usilovat o zlepšování podmínek pro jejich aktivní zapojení.
- Podporovat zvyšování kompetencí vedoucích pracovníků v zájmovém vzdělávání v oblastech relevantních pro řízení organizací (např. strategické řízení, personální řízení, řízení změn).
- Podporovat aktivity zřizovaných školských zařízení pro zájmové vzdělávání s dopadem do místního komunitního života.
- Aktivně přistupovat k možnosti zajištění externích finančních prostředků pro financování investičních i neinvestičních projektů.

## Doporučení na úrovni systému

- Respektovat význam zájmového vzdělávání jako jedné z důležitých složek celoživotního vzdělávání s širokým pozitivním průmětem v řadě oblastí (např. rozvíjení kompetencí účastníků a jejich smysluplné trávení volného času, prevence společensky nežádoucího chování). Zohlednit tuto skutečnost v koncepčním směřování českého vzdělávacího systému a rovněž v oblasti financování.
- Reflektovat výši mezd/platů zaměstnanců školských zařízení pro zájmové vzdělávání ve srovnání s alternativními možnostmi na trhu práce, usilovat o postupné zlepšování finančního ohodnocení pedagogů zájmového vzdělávání.
- Systematicky podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání, rozšiřovat nabídku prakticky využitelné a snadno dostupné metodické podpory.
- Posilovat přístup založený na evidenci v oblasti zájmového vzdělání.<sup>85</sup>

<sup>85</sup> Další zjištění k problematice zájmového vzdělávání v České republice přináší například výzkumná zpráva Swart, D., Hnátová, M., Pražáková, D. (2023). *Výzkumná zpráva z projektu „Diferenciace výuky a inovace ŠVP v družinách“*. Praha: Nová škola.



A large, hollow outline of the number 8, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: one on the left and one on the right, both extending from the left and right edges of the page towards the number.

# 8

## Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

## 8 ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče (dále „zařízení“ nebo „školské zařízení“) zajišťují dětem ve věku od 3 do 18 let, případně mládeži do 26 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově, ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči nebo preventivně výchovnou péči a podílejí se na předcházení vzniku nebo rozvoje negativních vlivů na chování dítěte. Účelem zařízení je zajistit nezletilé osobě náhradní výchovnou péči v zájmu zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání dítěte.

Zařízení poskytují péči jinak poskytovanou rodiči nebo jinými osobami, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s přihlédnutím na potřeby osoby jeho věku. Zařízení poskytují dětem plně přímé zaopatření.

Školská zařízení se dělí podle typu a schopnosti zajistit dětem specifické výchovné a vzdělávací potřeby na diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Zařízením pro preventivně výchovnou péči je středisko výchovné péče. Diagnostický ústav je internátní výchovné zařízení, ve kterém z psychologického a pedagogického hlediska probíhá komplexní diagnostika, na jejímž podkladě a na základě soudního rozhodnutí jsou děti a mládež dále umisťovány zpět do rodiny nebo do některého zařízení náhradní rodinné péče. Do dětského domova jsou umisťovány děti, které vyžadují občasné vedení a kontrolu. Mohou zde být umístěny i nezletilé matky s jejich dětmi. Zde umístěné děti navštěvují školy, které nejsou součástí domova. Děti vyžadující stále vedení a kontrolu z důvodu závažné poruchy chování jsou zpravidla umisťovány do dětského domova se školou nebo výchovného ústavu. Tyto děti navštěvují školu, která je součástí školského zařízení. Středisko výchovné péče zajišťuje preventivně výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování a negativních jevů ohrožujících jejich psychosociální vývoj. Středisko výchovné péče rovněž poskytuje svou intervenci rodičům (osobám odpovědným za výchovu) nebo pedagogickým pracovníkům.

Česká školní inspekce (dále také „ČŠI“) hodnotila ve školním roce 2022/2023 jednotlivá zařízení podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, v modifikaci pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče. Při hodnocení jednotlivých zařízení se opírala o Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči a Standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče, které definují základní kritéria kvality péče v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, v personálních, organizačních a materiálních aspektech péče a zároveň naznačují směr vývoje kvality poskytovaných služeb. K získání informací o zařízeních a kvalitě výchovně-vzdělávacího procesu v zařízeních využila 633 hospitací při různých činnostech v rodinných a výchovných skupinách, 604 řízených rozhovorů s některými dětmi a odpovědi z 237 dotazníků pro náhodně vybrané děti. Při hodnocení jednotlivých zařízení se ČŠI zaměřovala zejména na naplňování koncepce jednotlivých zařízení, na kvalitu a funkčnost odborných programů v zařízení, naplňování programů rozvoje osobnosti dětí, zabezpečení vzdělávání ve školách při zařízení i v externích školách, kvalitu odborných činností realizovaných specializovanými pracovníky, organizaci a funkčnost plnění diagnostických úkolů a na činnosti zařízení, které byly identifikovány jako nevyhovující nebo vyžadující zlepšení při předcházejících inspekčních činnostech.

Celkové počty školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivní péče jsou totožné jako v loňském roce. Náhradní výchovnou péči ve školním roce 2022/2023 zajišťovalo v České republice celkem 203 zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy – 138 dětských domovů, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných ústavů a 12 diagnostických ústavů. Nejčastějším zřizovatelem je kraj, který zřizuje 128 dětských domovů, následuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“), které spravuje celkem 66 zařízení (1 dětský domov, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných ústavů a 12 diagnostických ústavů), soukromý sektor provozuje 6 dětských domovů, 3 dětské domovy zřizuje církev.

Preventivně výchovnou péči zajišťovalo ve školním roce 2022/2023 (stejně jako o rok dříve) 32 středisek výchovné péče. Internátní formou zajišťovalo péči 19 a celodenní formou 7 středisek. Střediska výchovné péče evidovala 15 747 klientů (meziroční navýšení o 2 968 klientů). V péči internátní formou evidovala střediska 1 016 klientů (nárůst o 178 klientů); klienti internátních středisek byli umístěni do 38 výchovných skupin. Klientů v celodenní péči bylo 240 (nárůst o 91 klientů) a byli umístěni ve 12 výchovných skupinách. Navýšení počtů klientů všech forem středisek téměř o 3 000 naznačuje zvýšený zájem o preventivně výchovnou činnost, zejména ze strany zákonných zástupců. Nejčastějšími iniciátory příchodu klientů do střediska byla v 5 676 případech rodina, v 3 164 případech

orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále také „OSPOD“), v 595 případech zdravotnické zařízení a v 237 případech soud. Nejčastějším důvodem příchodu byly ve 4 297 případech rodinné problémy, v 3 961 případu osobnostní problémy klienta, v 556 případech prekriminální nebo již kriminální činnost klienta a v 229 případech zneužívání návykových látek klientem.

Celkem bylo ve školním roce 2022/2023 ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno 6 355 dětí. Od školního roku 2016/2017 se počty dětí v těchto zařízeních mírně snižují v rozmezí od 6 500 do 6 355. Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech (67 %), ve výchovných ústavech (15 %) a v dětských domovech se školou (11 %). Počet dětí umístěných v zařízeních se meziročně zvýšil o 121 dětí, vzájemné rozložení dětí v jednotlivých typech zařízení se meziročně mění pouze o jednotky procent. S nařízenou ústavní výchovou bylo umístěno 5 249 dětí, s předběžným opatřením 583 dětí a s uloženou ochrannou výchovou 115 dětí. Zařízení pečovala také o 51 nezletilých matek s jejich dětmi. O prodloužení pobytu v zařízení vzhledem k dokončování přípravy na budoucí povolání požádalo 373 dětí.

**TABULKA 84 | Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV**

Sledovaný parametr ČR	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
<b>Celkem</b>	<b>203</b>	<b>100</b>	<b>6355</b>	<b>100</b>
Dětský domov	138	68,0	4261	67,0
Dětský domov se školou	28	13,8	733	11,5
Výchovný ústav	25	12,3	980	15,4
Diagnostický ústav	12	5,9	381	6,0

Ve sledovaném období provedla ČŠI inspekční činnost v 70 školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Hodnoceno bylo 44 dětských domovů, 13 dětských domovů se školou, 8 výchovných ústavů, 5 diagnostických ústavů a 13 středisek výchovné péče. Většina subjektů sdružovala více součástí. Převažovala inspekční činnost v dětských domovech (63 % ze všech sledovaných zařízení).

## 8.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

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

Proti předchozímu školnímu roku se mírně zlepšily materiální a technické podmínky, které ve všech sledovaných zařízeních odpovídaly kapacitě a potřebám umístěných dětí. V některých jednotlivých případech však bylo prostředí nebo vybavení jednotlivých skupin v rámci zařízení vyhodnoceno jako méně estetické. Bezbariérovým přístupem disponovalo 27 % sledovaných zařízení (meziroční pokles o 3 procentní body), velká část zařízení stále bezbariérový přístup nemá. Většina ředitelů usiluje o optimální materiální podmínky, nicméně ve 23 % hodnocených zařízení byly materiální podmínky označeny za vyžadující zlepšení.

Čtyři pětiny zařízení (81 %) vytvářejí bezpečné místo pro děti, jejich rodiče i pedagogy, nicméně v 19 % zařízení byla identifikována potřeba zlepšení (nejčastěji kvůli absenci zmíněného bezbariérového přístupu). Náležitá a vhodně formulovaná pravidla pro zajištění bezpečnosti a ochrany při pobytu a pohybu v zařízení mělo 66 % zařízení, avšak třetina hodnocených zařízení taková pravidla neměla dostatečně zpracována nebo pravidla neodpovídala reálným podmínkám a potřebám. Všechny objekty byly chráněny před vstupem cizích osob, pravidla vstupu byla dětem známa.

**TABULKA 85 | Prostorové uspořádání a vybavení zařízení se podobá fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí – podíl zařízení (v %)**

Podíl ve školním roce	2020	2021	2022
Rozhodně ano	42,0	50,0	49,3
Spíše ano	40,0	39,3	46,3
Spíše ne	16,0	8,9	4,4
Rozhodně ne	2,0	1,8	0

Vybavení a uspořádání prostorů ve snaze přiblížit se fungování běžné rodiny odpovídalo 96 % zařízení, jasně patrným pozitivním trendem je v tomto ohledu postupné snižování počtu nevyhovujících zařízení. Přetrvávajícím nedostatkem je obvykle absence vlastních kuchyňek na přípravu jídla ve skupinách, nedostatek pracovních míst pro všechny děti a uzamykatelných skříněk nebo trezorů na osobní a cenné věci. Jen v malé části sledovaných aktivit (2 %) neodpovídalo prostorové vybavení a aktuální materiální podmínky výchovně-vzdělávacímu cíli. Pozitivním trendem především v dětských domovech je pokračující spolupráce zařízení s městskými úřady při vyhledávání bytů pro přípravu dětí na samostatný život.

Ředitelé zařízení nejčastěji deklarovali potřebu investic do budovy (60 %), pracoven pro individuální a skupinovou práci s klienty a dětmi (31 %), do obnovy ICT (30 %), do společných prostor (25 %) a do obnovy vozového parku (25 %). Inspekční týmy poukázaly především na potřebu investic do opotřebovaného a nefunkčního vybavení jednotlivých skupin a absenci či nevyužívání jednotného elektronického systému v některých zařízeních. Pozitivně nejvíce hodnotili aktivní získávání dalších finančních prostředků a jejich využívání ke zlepšování podmínek pro výchovu a vzdělávání dětí.

### 8.1.2 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Zařízení hospodařila s finančními prostředky ze státního rozpočtu a s příspěvky od zřizovatele hospodárně, v hodnocených zařízeních nebylo v tomto ohledu zjištěno žádné porušení. Na obnovu zařízení ředitelé využívali pravidelné čerpání vlastních fondů, 90 % ředitelů získávalo další finanční prostředky pro zlepšování činnosti zařízení, což meziročně představuje mírný pokles. Především v případě dětských domovů je nadále významná pomoc sponzorů, různých firem a nadací. Ta je nejčastěji využívána na modernizaci vybavení, pro volnočasové aktivity dětí a prázdninovou činnost.

**TABULKA 86 | Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**

Stav v roce	2020	2021	2022
Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v mil. Kč	4 457,2	4 600,8	4 748,3
Podíl výdajů na vzdělávání (v %)	1,7	1,6	1,6

Za rok 2022 činily veřejné výdaje pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 4 748,3 mil. Kč. Přes postupně se nominálně zvyšující částku v posledních letech (ročně zhruba o 150 mil. Kč) klesá podíl těchto prostředků na celkových veřejných výdajích na vzdělávání.

Kapesné, osobní dary, věcná pomoc a peněžité příspěvky byly dětem přidělovány správně, zabezpečení jejich finančních prostředků bylo vždy v souladu s předpisy. Drobné zjištěné nedostatky byly formálního rázu a byly ve stanovené lhůtě odstraněny.

### 8.1.3 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V oblasti formulace vizí a strategií pro rozvoj školských zařízení lze již zpětně vypořádat pozitivní trend. Významná část vedení zařízení nejenže jasně stanovila své vize, ale také kladla důraz na jejich sdílení a uskutečňování skrze pedagogický tým, což se následně projevilo v kvalitě poskytované péče. Dílčí nedostatky v této oblasti však přetrvávaly u 13 zařízení, jedno z nich bylo za zásadní nedostatky hodnoceno stupněm nevyhovující. Jak vyplynulo z návštěv školských zařízení, přes 90 % z nich má nastaveny cíle školního vzdělávacího programu (dále také „ŠVP“) dostatečně srozumitelně pro rodiče i pedagogy. Zjištěné nedostatky neměly zásadní vliv na realizaci



výchovně-vzdělávacího procesu. Toto pozitivum se však v plné míře nepřenáší na konstruktivní komunikaci mezi všichni účastníky vzdělávání a poskytované péče, která by jim umožňovala se podílet na fungování zařízení. U devíti zařízení byly zjištěny dílčí nedostatky, v dalších čtyřech fungování zařízení natolik limitovalo péči, že bylo hodnoceno jako nevyhovující. Nedostatky se projevily například nedostatečnou spoluprací těchto školských zařízení s místně příslušným diagnostickým ústavem při zajištění komplexní péče o děti nebo s orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

Většina navštívených zařízení plně respektovala platné právní předpisy. U některých zařízení byly identifikovány nedostatky v organizaci řízení, a to zejména ve smyslu překračování maximálního počtu dětí v rodinných skupinách, udělování opatření ve výchově dětem, nedodržování předpisů v personální oblasti, ale i zásadní nedostatky při vedení povinné dokumentace. S výše uvedeným zjištěním koresponduje skutečnost, že polovina navštívených zařízení nevěnovala dostatečnou pozornost kontrole a nedostatky sama dříve neodstranila. Interní mechanismy pravidelného hodnocení cílů a kvality poskytované péče nezafungovaly v téměř 50 % případů. Tento negativní trend přetrvává již třetí školní rok. Ochráně osobních a citlivých údajů věnovala dostatečnou pozornost všechna školská zařízení.

Ve většině navštívených zařízení byly vztahy mezi pedagogy, dětmi a jejich zákonnými zástupci na očekávané úrovni, v šesti zařízeních byly hodnoceny jako vynikající. Ve dvou případech však byly interpersonální vztahy natolik alarmující, že byly hodnoceny jako nevyhovující. S tím souvisí i zjištění, že ve čtyřech zařízeních nebyl dostatečně nastaven mechanismus bránící zneužití moci a postavení pracovníků vůči dětem nebo osobám odpovědným za výchovu. Většina oslovených dětí uvedla, že jsou v zařízeních spokojeny. Dle jejich sdělení měly dostatek oblečení i obuvi a poskytovaná strava jim chutnala. Téměř všechny děti uvedly, že při příchodu do zařízení byly seznámeny se svými právy a povinnostmi. Bohužel tři čtvrtiny dětí nevěděly, kde by tyto informace našly, nebo jak a ke komu by měly směřovat své stížnosti, žádosti nebo návrhy. Potenciální rizika těchto zjištění jak děti, tak i oslovení zaměstnanci spíše bagatelizovali, což spolu s podceňováním rizik při působení dobrovolníků, stážistů či externistů v zařízení vytváří podhoubí pro jejich další růst. Tento již přetrvávající nedostatek je rizikem pro naplňování kvality poskytované péče dětem, či dokonce představuje i reálné ohrožení jejich bezpečnosti a zdraví.

#### 8.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Negativní trend spočívající v nesplňování kvalifikačních předpokladů pro výkon práce pedagogických pracovníků z minulých let je dlouhodobý. Se zabezpečením péče o děti kvalifikovanými pedagogy se potýká polovina zařízení, 22 % z nich pak bylo hodnoceno v této oblasti na úrovni vyžadující zlepšení. Všichni pracovníci ve školských zařízeních byli bezúhonní, nebylo zjištěno porušení zákonných předpisů. Podmínku psychické způsobilosti splňovali pedagogičtí pracovníci ve více než 90 % navštívených zařízení, ve čtyřech školských zařízeních tato nutná podmínka výkonu přímé pedagogické činnosti u části pedagogů splněna nebyla. Podobně nepříznivá situace však bohužel přetrvává i při hledání vhodných kandidátů na pozice ředitelů těchto zařízení. Kombinace vysokých nároků na kvalifikaci, znalostní úroveň a praktické zkušenosti s pracovními nároky spojenými s ředitelskými pozicemi má za následek dlouhodobě nízký zájem o tuto funkci. Dlouhodobé působení ředitelů ve funkci často snižuje jejich aktivitu v oblasti sebevzdělávání, pětina z nich se nezúčastnila žádné vzdělávací akce. Většina ředitelů, kteří se v tomto školním roce nějakých vzdělávacích aktivit zúčastnili, absolvovala již tradičně kurzy či semináře zaměřené hlavně na legislativní oblast, manažerské dovednosti a bezpečnost a ochranu zdraví. Na opačném konci zájmu ředitelů bylo vzdělávání v oblasti terapeutických výcviků, klimatu tříd či skupin nebo v oblasti výuky a práce s dětmi cizinci nebo dětmi s odlišným mateřským jazykem (takového vzdělávání se neúčastnil dokonce žádný z ředitelů).

Náročnost prostředí tohoto typu školských zařízení spolu s nedostatkem pedagogů na trhu práce ochotných dlouhodobě v nich pracovat podněcuje silnou fluktuaci zaměstnanců. Tento vnější tlak obecně způsobuje problémy v oblasti zajištění provozu školských zařízení dostatečným počtem pedagogických pracovníků ve službě v závislosti na potřebách dětí. Šest navštívených subjektů si pak s tímto již bohužel přetrvávajícím fenoménem neporadilo. Tento aspekt se následně projevil v kvalitě poskytované péče, a tedy i v negativním hodnocení v této oblasti, neboť zvýšený počet dětí na jednoho pedagoga přináší významné riziko výskytu sociálněpatologických jevů v rodinných nebo výchovných skupinách. Nízké zastoupení pedagogů-mužů v rámci rodinných skupin, nebo dokonce v celém zařízení přetrvává zejména v dětských domovech, což limituje možnosti umístěných dětí identifikovat se s mužskými vzory.

Zastoupení pedagogů dle pohlaví se z dlouhodobého hlediska příliš nemění. Zjištěný třetinový podíl pedagogů-mužů realizujících výchovně-vzdělávací aktivity s dětmi se jeví vzhledem k minulým školním rokům jako mírné zlepšení, v některých zařízeních je ale nadále zastoupení mužů v pedagogickém sboru nulové.

V navštívených školských zařízeních pracovalo v průměru 1,1 speciálního pedagoga – etopeda a 0,6 psychologa. Nízký počet odborných pracovníků nebo i jejich úplná absence v dětských domovech snižují možnosti dlouhodobé a trvalé péče. Zajištění intervenčních psychologických či etopedických služeb v dětských domovech externími pracovníky nemá, až na výjimky, trvalý a komplexní charakter. S tímto tvrzením korespondují odpovědi jen necelé třetiny oslovených dětí, které uvedly, že jim tato péče pomáhá. Počty specialistů v diagnostických a výchovných ústavech či dětských domovech se školou jsou významně vyšší a umožňují tak s dětmi pracovat individuálně a systematicky.

Ačkoli si více než 90 % zařízení definovalo způsob podpory osobnostního a profesního rozvoje pracovníků, pětina pedagogů se na svém profesním rozvoji aktivně nepodílí. V jednom případě pak byla tato oblast hodnocena jako nevyhovující. Toto zjištění souvisí také se skutečností, že 20 % zařízení nemá přesně určeny postupy pro pravidelné hodnocení a kontrolu svých pracovníků. V této situaci se nedostatek projevuje zvýrazněním rozdílných postupů vychovatelů vůči dětem během výchovně-vzdělávacího procesu, což vede ke konfliktním interakcím mezi pedagogy a dětmi. Tento stav také limituje ředitele v motivaci pedagogů a následném ocenění aktivního přístupu.

## 8.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy bylo ve školním roce 2022/2023 realizováno 633 hospitací. Téměř tři čtvrtiny tvořily hospitace v rodinných skupinách v dětských domovech nebo dětských domovech se školou, v pětině případů se jednalo o výchovné skupiny ve výchovných nebo diagnostických ústavech. Hospitační činnost byla realizovaná také ve skupinových komunitách či spolusprávách dětí v zařízení. Ve více než třech pětinach případů byly tyto rodinné nebo výchovné skupiny zcela naplněny, z jedné třetiny se pak počet zapsaných dětí pohyboval mezi polovinou a třemi čtvrtinami kapacity.

V 10 % případů vedl hospitovanou činnost pedagog bez odborné kvalifikace dle zákona o pedagogických pracovnících. Tento handicap pak měl v průběhu výchovně-vzdělávací činnosti v podstatné části případů vliv na kvalitu poskytovaného vzdělávání. V rámci prováděných aktivit s dětmi neuplatňovali tito pedagogové vhodné metody a formy práce nebo neupravovali přiměřenost svých požadavků k dětem, úrovni jejich porozumění, a tedy předpokladů pro dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

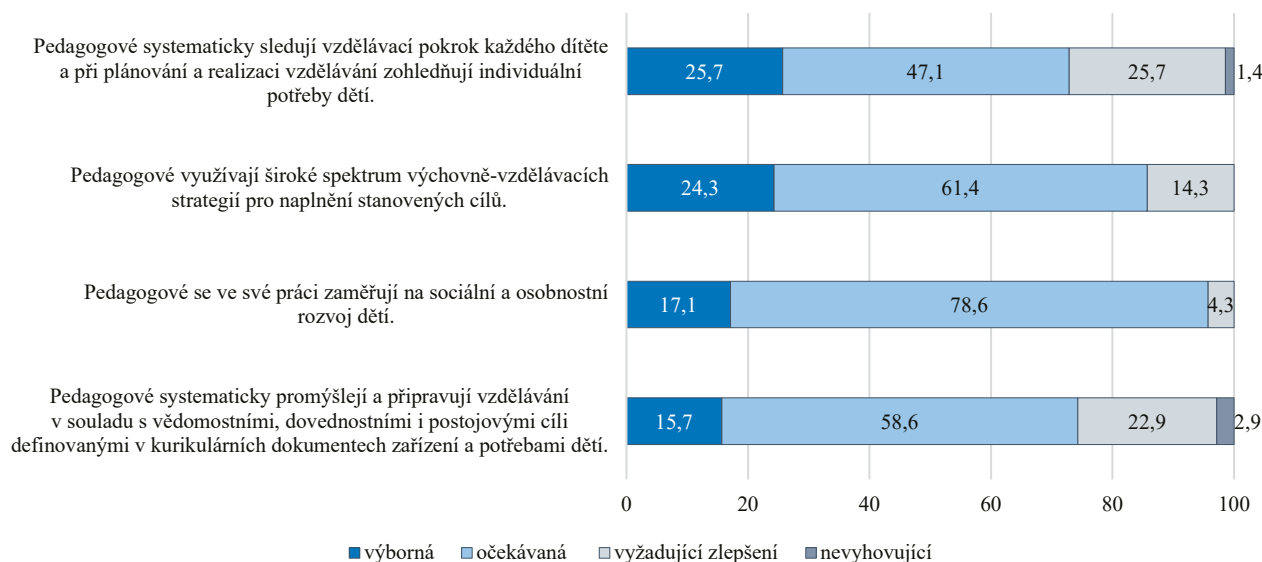
Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“) v těchto zařízeních je nadále vysoký. Ve více než dvou třetinách skupin dětí byly zapsány dvě a více dětí se SVP, více než pět dětí se SVP pak bylo evidováno v téměř pětině výchovných nebo rodinných skupin. V případě, že by péče o tyto děti byla podpořena dostatečným počtem souběžně působících pedagogů, nebyl by tento statistický údaj závažný. Přítomnost těchto specialistů však byla zaznamenána jen v 11 % případů.

Pozitivní je, že promyšlené vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli a potřebami dětí bylo souhrnem realizováno na výborné nebo očekávané úrovni v 74 % případů. Ve zbylé čtvrtině případů však byly v této oblasti konstatovány nedostatky související s kvalitou poskytované péče vyžadující zlepšení, či dokonce byl stav vyhodnocen jako nevyhovující. Obdobná situace v zařízeních je i při sledování vzdělávacích pokroků dětí a zohledňování jejich individuálních potřeb. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že se počet zařízení hodnocených výborně lehce zvýšil. Příznivý trend častějšího využívání různorodých vzdělávacích strategií přetrvává, uplatňovalo je téměř 86 % pedagogů. Pedagogové jsou obeznámeni se širokým rozsahem strategií, ale v řadě situací se nedostatečně zaměřují na individuální potřeby dítěte.

Školská zařízení, a to zejména dětské domovy, preferují nejen v rámci vedení dětí k smysluplnému trávení volného času, ale i v jejich přípravě na budoucí samostatný život, setkávání se s jejich vrstevníky z běžné populace při zájmových aktivitách mimo zařízení. Děti v rozhovorech tyto zážitkové aktivity, výlety a vycházky hodnotily výrazně pozitivně. Některá zařízení již implementují do svých vzdělávacích aktivit také expresivní terapie, jako je muzikoterapie, aromaterapie a skupinová psychoterapie, které pomáhají snižovat vnitřní napětí dětí. Tyto efektivní strategie jsou však často limitovány nedostatkem vlastních kvalifikovaných pedagogů schopných tyto činnosti provádět nebo nedostatkem finančních prostředků na jejich realizaci prostřednictvím externistů. Rozvoj finanční gramotnosti

děti zajišťují školská zařízení cílenými a plánovanými aktivitami v rámci ročního plánu výchovně-vzdělávacích činností. Prakticky pak tyto kompetence děti získávají při správě kapesného, zapojováním se do brigádnické činnosti a později i finančními prostředky z pracovního poměru. Většina zařízení pro ústavní nebo ochrannou výchovu umožňuje umístěným dětem pobyt v zařízení i po dovršení zletilosti. Nedostatečné prostorové podmínky (samostatné bydlení) u části z nich jsou také jedním z důvodů, proč tyto zletilé nezaopatřené osoby odchází ze zařízení před úspěšným ukončením jejich středoškolského, ale i vysokoškolského vzdělání.

**GRAF 99 | Výuka – podíl zařízení (v %)**



### 8.2.1 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Všechny děti byly ve sledovaných zařízeních umístěny rozhodnutím soudu. Proces přijímání dítěte do zařízení nejčastěji zajišťovalo vedení zařízení, někdy společně se sociálním pracovníkem a etopedem nebo psychologem, pokud byli v zařízení přítomni. Posléze byla pravidla pobytu v zařízení upřesňována většinou skupinovými vychovateli, popř. klíčovými pracovníky. Během tohoto procesu dostaly děti informace o možnostech péče ze strany zařízení, kontakt na osobu, na kterou se mohou obracet, když budou potřebovat pomoc, a informace o tom, jak bude probíhat kontakt s jejich blízkými osobami. Většina zařízení při přijímacím pohovoru zjišťovala i očekávání dětí a jejich představy. Součástí pohovoru bylo seznámení dětí s jejich právy a povinnostmi (informovanost se meziročně významně zlepšila, 95 % dětí uvedlo, že s právy a povinnostmi byly seznámeny, 74 % dětí vědělo, kde by přehled svých práv a povinností našly; meziroční nárůst o více než 50 %). Efektivita přijímacího procesu se zlepšila a neprobíhá už pouze formálně jako mnohdy v minulosti. K mírnému zhoršení došlo při jmenování pedagogického pracovníka, který je průvodcem svěřeného dítěte – vedení 9 % zařízení jej buď vůbec neurčilo, nebo mu dostatečně nevymezilo roli ve vztahu k naplňování potřeb dítěte. K mírnému zhoršení došlo i v umístování sourozenců do stejné rodinné nebo výchovné skupiny, kdy podmínky pro jejich blízké soužití nevytvořila 4 % zařízení.

V zařízeních dlouhodobě přetrvává nízký podíl komplexně diagnostikovaných dětí. Komplexní diagnostika proběhla pouze u 1 526 dětí (25 %), což představuje nepatrné snížení oproti loňskému roku. K významnějšímu snížení došlo u dětí zařazených do výchovného ústavu nebo dětského domova se školou, což jsou děti se závažnými poruchami chování, nesamostatné, vyžadující stálé vedení a kontrolu. Komplexní diagnostika u nich zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, stanovuje specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti dítěte přiměřeně jeho věku, individuálním předpokladům a možnostem a navrhuje odborné pedagogické a psychologické činnosti směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte. Komplexní diagnostika zde neproběhla u 604 dětí (35 %), což představuje zhoršení o 7 procentních bodů oproti loňskému roku.

K průběžnému zhoršování dochází i u komplexní diagnostiky, kterou si zajistilo samo zařízení, a to meziročně o 6 procentních bodů. Z navštívených 70 zařízení si zajistilo komplexní diagnostiku pouze 22 zařízení (31 %). Z těchto zařízení jich pět neprovádělo komplexní diagnostiku vlastními pracovníky, ale prostřednictvím některého externího odborníka nebo odborného pracoviště, nejčastěji spádového diagnostického ústavu nebo střediska výchovné péče.

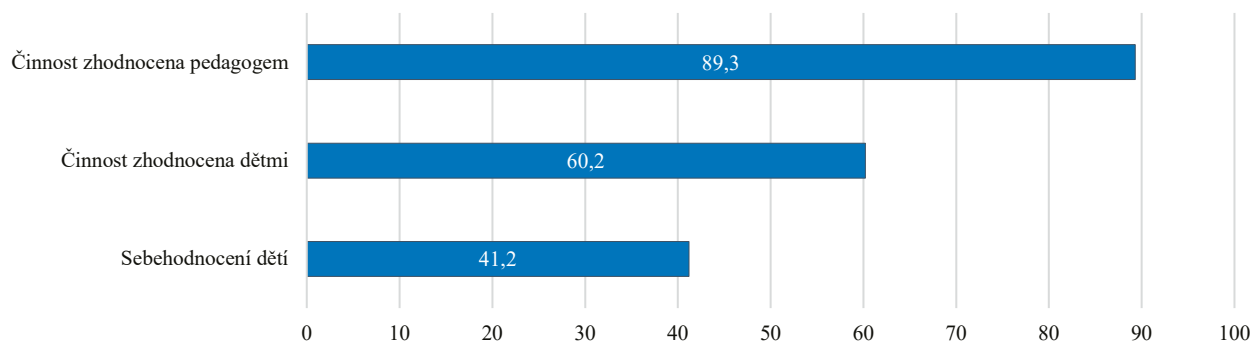
## 8.2.2 Realizované výchovné a vzdělávací metody

Pro naplňování cílů výchovy a vzdělávání využívali pedagogové především přípravu na vyučování, která zahrnovala pracovní a rozumovou složku, a sportovní a rekreační aktivity; výtvarná výchova již byla využívána méně, hudební výchova pouze okrajově, estetická, mravní a tělesná výchova byly zaznamenány zhruba při každé páté hospitalaci (jejich zastoupení je ale přiměřené). Proti minulému období ovlivněnému covidovou pandemií se zvýšilo využívání volných vycházek a volné činnosti, a tím i možnost navštěvovat zájmové a volnočasové kroužky. Zájem o tyto aktivity byl vzrůstající a riziko vzniku sociálněpatologických jevů tím bylo u dětí umístěných v zařízení ústavní výchovy sníženo.

Mezi nejčastěji pedagogy používané výchovně-vzdělávací metody nadále patřilo povzbuzování dětí (78 %), příklad (56 %), metoda požadavku (42 %), režimu (34 %) a hodnocení (25 %), které byly u dětí pedagogy vhodně využívány v běžných denních činnostech, výchovně-vzdělávacích programech i nabízených aktivitách. Ve srovnání s minulým hodnoceným obdobím došlo ke stoupající tendenci a navýšení počtu použitých metod kooperace (38 %), přesvědčování (30 %) a cvičení (25 %), rituály, metody inscenační a situační byly již obdobně jako v minulém roce využívány procentuálně výrazně méně. Z uvedených zjištění vyplývá, že sledované činnosti rozvíjely nejen samostatnost dětí a schopnost spolupráce, ale i jejich kreativitu, práci s informacemi, praktické a rozumové dovednosti. Multikulturní výchova spolu s environmentální výchovou byly zastoupeny minimálně (0,8 %, resp. 6 %).

Při sledovaných činnostech děti o nabízené aktivity projevovaly zájem, ve většině případů byly aktivní. Činnosti byly dobře zhodnoceny pedagogy (89 %). Účinnost i účelnost aktivit vzhledem ke stanovenému cíli, věku i individuálním potřebám dětí byla vysoká. Propojení s týdenními plány výchovně-vzdělávací činnosti, s programy rozvoje osobnosti dítěte i s praktickým využitím činností v běžném životě bylo zaznamenáno v přibližně 90 % hospitalací. Výchovně-vzdělávací cíle byly naplněny v 96 % případů (mírný nárůst). Sebehodnocení dětí bylo zaznamenáno ve 41 % hospitalací (obdobně jako vloni). Děti měly možnost komentovat a hodnotit vlastní výsledky okamžitě i průběžně. Byly vedeny k tomu, aby si samy stanovovaly další vzdělávací cíle s následným sebehodnocením či vrstevnickým hodnocením.

**GRAF 100 | Hodnocení vzdělávací činnosti dětí – podíl hospitalací (v %)**



Nadále přetrvávají rozdíly v systému hodnocení dětí v různých školských zařízeních, v některých případech i různě jednotlivými pedagogy v rámci jednoho zařízení. Na hodnocení se podíleli odborní i pedagogičtí pracovníci. Děti a jejich aktivity byly hodnoceny denně, zpravidla ve večerních hodinách, týdně nebo měsíčně (případně v kombinacích uvedeného). V některých školských zařízeních přetrvával systém hodnocení, který pro děti nebyl motivační, transparentní a dostatečně srozumitelný. Ředitelé i vychovatelé začali v tomto školním roce efektivněji i motivačně pracovat s opatřeními ve výchově.

## 8.2.3 Podpora žáků při vzdělávání

Školská zařízení vytvářejí dětem podmínky pro dosažení vzdělání a pro přípravu na budoucí povolání v souladu s jejich schopnostmi, nadáním a potřebami. Součástí dětských domovů se školou jsou základní školy, kde jsou žáci vzdělávání podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nebo pro obor vzdělávání základní škola speciální. Ve výchovných ústavech se děti připravují na výkon budoucího povolání. Jsou jim vytvářeny příznivé podmínky pro studium v oblasti středního vzdělávání v různých oborech, a to v délce trvání od jednoho roku do tří let. Děti umístěné v dětském domově se školou nebo ve výchovném ústavu se mohou vzdělávat i ve školách mimo

zařízení, pokud pominuly důvody, pro které byly zařazeny do školy při zařízení. Děti z dětských domovů docházejí do škol v místě sídla školského zařízení.

Zařízení si uvědomují důležitost vzdělání pro budoucnost svěřených dětí, proto dbají na pravidelnou přípravu na školní povinnosti. Některá z forem přípravy na vyučování je pravidelně zařazována do denního programu všech sledovaných zařízení. Při aktivitách sledovaných v jednotlivých zařízeních bylo téměř 30 % z nich zaměřeno na přípravu na vyučování, nejčastěji za pomoci vychovatele, který je také nejčastějším garantem vzdělávání dětí (následuje vedoucí vychovatel a ředitel, ten většinou v menších zařízeních). Garant vzdělávání zodpovídá za přípravu dítěte do školy, komunikuje s vyučujícími, navštěvuje třídní schůzky. To platí i o školách mimo zařízení, kam některé děti docházejí. Přes 80 % zařízení motivuje děti k dosahování dobrých vzdělávacích výsledků, ale ve více než 30 % zařízení byla konstatována nutnost zlepšení v soustavném získávání informací o posunech výsledků každého dítěte ve vzdělávacích oblastech tak, aby na ně zařízení mohlo reagovat vhodnými pedagogickými opatřeními. Nejčastějším důvodem školní neúspěšnosti nebo nesplnění klasifikačních podmínek v daném pololetí je vysoká míra neomluvené absence z důvodu úteků a nenávratů z dovolenek.

Všechna zařízení uvádí, že respektují názor dítěte při volbě středního vzdělávání bez ohledu na nabídku školy, která je součástí zařízení, a umožňují dětem absolvovat střední vzdělávání ve škole mimo zařízení, pokud tomu nebrání závažné poruchy chování dítěte. Pouze 42 % dětí však při rozhovorech s inspektory uvedlo, že si mohlo vybrat střední školu mimo zařízení, ve kterém jsou umístěny, a 57 % dětí uvedlo, že neví, zda mohou přestoupit do jiné střední školy. Určitým limitujícím faktorem je nedostupnost vhodných středních škol v okolí některých zařízení a také často závažné poruchy chování na straně dítěte, které mu neumožňují školu mimo zařízení navštěvovat. Ve sledovaných výchovných ústavech výrazně převažuje nabídka dvouletých oborů (73 %) nad nabídkou oborů tříletých (27 %). Počet dětí, které požádaly vedení zařízení o prodloužení pobytu k dokončení přípravy na budoucí povolání po dosažení zletilosti, se dlouhodobě pohybuje kolem 6 %.

### 8.3 Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy byly ve školním roce 2022/2023 realizovány s respektem k potřebám dítěte a jeho zájmům, se snahou poskytovat dětem individuální podporu pro jejich komplexní rozvoj, uskutečňování vzdělávacích a výchovných cílů, s důrazem na udržení kontaktů s jejich blízkými osobami.

Většina školských zařízení efektivně sleduje a vyhodnocuje úspěšnost dětí v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně pracuje s výsledky v zájmu zkvalitnění vzdělávání. Oproti minulému školnímu roku došlo ke zlepšení informovanosti o posunech výsledků každého dítěte ve všech typech zařízení – zlepšení vyžaduje jen lehce přes 15 % navštívených zařízení (minulý rok 31 % zařízení).

Školská zařízení lépe reagují vhodnými a účinnými pedagogickými opatřeními, nicméně je nadále žádoucí sledovat naplňování cílů resocializace a rozvoje každého z umístěných dětí, resp. uspokojování jejich individuálních potřeb. To je realizováno například smysluplnými nabídkami podpory a poradenství pro mladé lidi, kteří opustí školské zařízení. Stejně tak se jeví dobře nastavená spolupráce školských zařízení s obcemi nabídkou tzv. startovacích bytů, které děti připravují na plné osamostatnění a jsou přechodovou etapou do běžného života. Příznivým zjištěním je kooperace většiny školských zařízení s neziskovými či charitativními organizacemi při rozšiřování dílčích kompetencí umístěných dětí, zejména v oblasti finanční gramotnosti, sociálních dovedností i ve vzdělávání jako takovém. Děti jsou tak vhodně dlouhodobě motivovány k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty (více než 90 %).

Pozitivní je také skutečnost, že naprostá většina školských zařízení vytváří vhodné podmínky pro získání nebo udržování kontaktu s běžnými rodinami formou hostitelské péče, což umožňuje dětem zažít přirozené prostředí rodiny. Dalším kladným zjištěním je skutečnost, že některým zařízením se daří navracet děti do jejich původní (biologické) rodiny, přičemž podněcují upevňování a budování rodinných vztahů tam, kde v minulosti došlo k jejich narušení. Významná byla podpora zletilým dětem, které se připravují na povolání a zůstávají v daném zařízení na základě smlouvy o prodlouženém pobytu.

Programy rozvoje osobnosti dítěte (dále také „PROD“) jsou zpracovány v drtivé většině zařízení, jejich uvádění do praxe ale u téměř 12 % zařízení nereflektuje individuální potřeby a zájmy dítěte. Ve srovnání s předchozími



školními roky dochází k mírnému zlepšení práce s PROD, i tak ale z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že s třetinou dotazovaných dětí program rozvoje osobnosti nikdo neprobíral.

**TABULKA 87 | Zajištění programů rozvoje osobnosti dítěte**

Zařízení zajišťuje, že PROD je implementován do každodenního chodu zařízení a je živým nástrojem péče o dítě	Podíl
Rozhodně ano	36,1
Spíše ano	50,8
Spíše ne	9,8
Rozhodně ne	1,6

V naprosté většině školská zařízení zajišťují různé formy prevence rizikového chování, přesto však 7 % dotazovaných dětí uvedlo, že se někdy v zařízení setkaly s tím, že je někdo z dětí nebo dospělých ponižoval, šikanoval nebo napadal.

## 8.4 Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Závěry shrnují hlavní zjištění z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, silné a slabé stránky (klady a nedostatky), doporučení.

### Pozitivní zjištění

- Dlouhodobě se zlepšuje spolupráce s vnějšími partnery (zřizovatelé, orgány sociálně-právní ochrany dětí, neziskové a charitativní organizace), kteří přispívají k rozvoji kompetencí dětí potřebných pro budoucí život (oproti minulému školnímu roku nárůst o 5 %). V současné době skoro každé zařízení (přes 98 %) efektivně spolupracuje s dalšími partnery (neziskové organizace, jiná školská zařízení).
- Většina školských zařízení smysluplně realizuje prevenci rizikového chování např. formou besed s odborníky, formou vhodně zvolené terapie nebo rozvojem sociálních dovedností. Zařízení mají v drtivé většině kvalitně zpracovaný minimální preventivní program a vyhodnocují možná rizika. V tomto směru je důležitá kontinuální odborná etopedická či psychologická práce ze strany zařízení.
- Díky dobře nastavené spolupráci se zřizovatelem nebo za pomoci sponzorů se zlepšují prostorové a materiální podmínky téměř u všech školských zařízení. Většina z nich se tak přibližuje životu běžné rodiny (více než 90 % zařízení).
- Většina zařízení (především dětské domovy) má k dispozici samostatné bydlení, tzv. startovací byty, prostřednictvím nichž se děti pod záštitou vychovatelů učí samostatně hospodařit a připravují se přirozeně na odchod ze zařízení.
- Děti jsou vhodně motivovány k dosahování dobrých výchovně-vzdělávacích výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence včetně občanských hodnot (více než 90 %, výchovně-vzdělávací cíl byl splněn na úrovni 96 %), činnosti připravované pedagogickými pracovníky ve školských zařízeních jsou propojeny s možnostmi praktického využití (skoro u 90 %).
- Zlepšila se implementace programů rozvoje osobnosti dítěte do praktické roviny; činnosti jsou vedeny v souladu s individuálními potřebami dítěte uvedenými v těchto programech (téměř 90 %).
- Zařízení oproti minulému roku efektivněji získávají informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagují na ně vhodnými pedagogickými opatřeními (minulý rok nedostatek přes 31 %, nyní snížen nedostatek o polovinu).
- Pedagogičtí pracovníci smysluplně využívají pestrou a vyváženou škálu výchovně-vzdělávacích metod, které jsou pro děti motivační a jsou tak významným činitelem pro efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu i vzájemných vztahů mezi pedagogy (z dlouhodobého hlediska).
- Navýšení počtů klientů všech forem (ambulantní, internátní, stacionární) středisek výchovné péče téměř o 3 000 naznačuje zvýšený zájem o preventivně výchovnou činnost, zejména ze strany zákonných zástupců.

## Negativní zjištění

- Polovina školských zařízení vykazuje nedostatky v pedagogické oblasti řízení (přes 51 %, zhoršení oproti minulému roku o dalších 5 %). Vedení zařízení nevěnuje dostatečnou pozornost kontrole a efektivnímu vyhodnocování práce zařízení a nepřijímá účinná opatření, např. zavést pravidelnou kontrolní a hospitační činnost vedoucích pracovníků.
- Tři čtvrtiny dětí v zařízeních nevěděly, kam by směřovaly své stížnosti, žádosti nebo návrhy. Tento nedostatek je rizikem pro naplňování kvality poskytované péče dětem a může představovat hrozbu jejich bezpečnosti a zdraví.
- Náležitá a vhodně formulovaná pravidla pro zajištění bezpečnosti a ochrany při pobytu a pohybu v zařízení mělo 66 % zařízení, avšak třetina hodnocených zařízení taková pravidla neměla dostatečně zpracována nebo pravidla neodpovídala reálným podmínkám a potřebám.
- Oproti loňskému roku došlo k mírnému zhoršení v oblasti seznámení pedagogických pracovníků s koncepcí a strategií školského zařízení (pedagogové nesdílejí a nenaplnují vizi z jedné pětiny, což je oproti loňskému roku zhoršení o 5 %).
- Téměř třetina pedagogických pracovníků není pro svou práci kvalifikovaná a odborně zdatná (zhoršení stavu oproti minulému roku z 11,5 % na více než 31 %).
- Přetrvává slabý zájem odborné veřejnosti hledat pracovní uplatnění ve školských zařízeních. Tento dlouhodobý problém je výslednicí a kombinací vysokých odborných a osobnostních nároků na výkon profese.
- Některá zařízení nepracují účelně se standardy kvality péče. Chybí jejich propojení s dokumenty, uplatňování v praxi a hodnocení jejich naplňování.
- Plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nejsou většinou dostatečně zaměřené na získávání odborných znalostí a dovedností v oblasti rizikového chování dětí, pedagogičtí pracovníci aktivně nevyhledávají možnosti dalšího vzdělávání za účelem svého profesního rozvoje, mnohdy ke vzdělávání přistupují pasivně.
- U hodnocení dětí absentuje sebehodnocení nebo vrstevnické hodnocení (skoro 60 % zařízení tyto prvky nevyužívá).
- Dětské domovy nemají dostatek finančních prostředků k zajištění odborných pracovníků – psycholog, etoped.
- V zařízeních dlouhodobě přetrvává nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí (do dětských domovů přicházejí děti z terénu, které nejsou diagnostikovány).
- Dlouhé čekací doby na rozhodnutí soudu směrem k dítěti.
- Dětským domovům chybí dlouhodobě metodická podpora diagnostických ústavů.
- V dětských domovech je nerovnoměrné zastoupení mužů a žen, nejsou dostatečně zajištěny kvalifikovanými pracovníky pro podvečerní služby, počet nočních vychovatelů neodpovídá potřebám zařízení.
- Prostředí některých dětských skupin bylo méně estetické. Ne vždy bylo pro každé dítě zajištěno vlastní pracovní místo nebo uzamykatelná skříňka pro osobní věci.



### Doporučení pro školská zařízení

- Efektivní motivací zájemců o práci ve školských zařízeních usilovat o rovnocenné zastoupení mužů a žen, zvyšovat jejich zájem prostřednictvím kariérního růstu, finančním ohodnocením a dalšími benefity.
- Zaměřit se na informovanost dětí a žáků v případě potřeby pomoci (postup pomoci ohroženému dítěti včetně důležitých kontaktů). Preventivně seznamovat děti a pedagogy např. s kartou identifikace pro školy a školská zařízení.
- Aktivně pracovat se standardy kvality péče a aplikovat je do praxe.
- Zefektivnit kooperaci s diagnostickým ústavem nebo externími odborníky, tím zabezpečit vstupní diagnostiku dětí a zajistit tak komplexní péči.
- Motivovat pedagogické pracovníky k sebevzdělávání, vytvořit podmínky pro realizaci společných vzdělávacích akcí a workshopů včetně externí supervize.
- Realizovat další odborné vzdělávání pedagogických pracovníků s cílem prohloubit poznatky v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s poruchami chování, dále podporovat děti se speciálně vzdělávacími potřebami, děti nadané, uplatňovat respektující přístup a poskytovat formativní zpětnou vazbu. Zaměřit plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků také na získávání odborných dovedností.
- Systematicky realizovat pravidelné hodnocení kvality práce pracovníků s poskytováním komplexní zpětné vazby pro další pracovní posun. Aktualizovat a vyhodnocovat koncepci školských zařízení.
- Zaměřit se na otevřenou a vstřícnou komunikaci s orgány sociálně-právní ochrany dítěte a prostřednictvím odborné péče průběžně zvažovat možnosti ukončení ústavní výchovy.
- Realizovat investice do obnovy vybavení a nábytku některých skupin. Pro každé dítě zajistit vlastní pracovní místo a uzamykatelnou skříňku pro osobní věci.

### Doporučení pro zřizovatele

- Realizovat ve větší frekvenci pravidelné návštěvy v zařízeních. Zvážit možnosti pravidelné evaluace a zpětnou vazbu od vedoucích pracovníků zařízení.
- Podpořit potřebné zvýšení počtu kvalifikovaných pracovníků ve školských zařízeních zlepšením jejich pracovních podmínek.
- Realizovat a rozvíjet možnosti dalšího vzdělávání pracovníků v oblasti terapeutických aktivit.
- Podporovat a realizovat externí hodnocení zařízení – supervize.
- Podporovat personální zabezpečení etopedické a psychologické péče v dětských domovech.
- Posílit počet pedagogických pracovníků v době nočních služeb.
- Vyžadovat pravidelné hodnocení naplňování standardů kvality péče.
- Pokračovat v transformaci velkokapacitních zařízení umístěných v historických budovách mimo komunitu na zařízení rodinného typu, která budou začleněna do běžné zástavby (týká se některých výchovných ústavů a dětských domovů se školou).
- Podpořit lepší materiální vybavení zařízení (skříňky pro osobní věci, kuchyňky apod.).
- Dbát na to, aby diagnostické ústavy intenzivně metodicky podporovaly ostatní školská zařízení (uplatnění standardů, práce s dítětem, sledování pokroku dětí). Posílit kompetence diagnostických ústavů.
- Organizovat setkávání pedagogů působících v ústavní péči, včetně nabídky vzdělávacích seminářů a kurzů.

### Doporučení na úrovni systému

- Reformovat institucionální výchovu, která dlouhodobě postrádá aktuální koncepci. Zákon o ústavní a ochranné výchově, který s drobnými úpravami platí přes 20 let, neodpovídá současným potřebám dětí.
- Vytvořit právní úpravu, která by dostatečně zohledňovala specifika péče o děti se speciálními potřebami. Péče je často nedostatečně individuální. Chybí zde zákonem daná specifika výchovně léčebné péče a povinnosti zajistit odbornou a intenzivní individuální péči i s případnými režimovými opatřeními.
- Legislativně zajistit a sledovat následnou péči dětem po ukončení ústavní péče.
- Stanovit vyhláškou standardy kvality pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy ve všech zařízeních.
- Zefektivnit spolupráci mezi rezorty (urychlení rozhodnutí soudů).
- Vytvořit či podporovat ucelené a dlouhodobé vzdělávací programy pro pedagogy i děti k utváření pozitivních vztahů a postojů dětí v rámci resocializace.





# Školská poradenská zařízení

## 9 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Školská poradenská zařízení (dále také „ŠPZ, zařízení“) jsou definována školským zákonem jako školská zařízení zajišťující informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost pro děti, žáky a studenty (dále také „žáci“ nebo „klienti“), jejich zákonné zástupce i pro školy a školská zařízení. Poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání žáků a přípravě na budoucí povolání. Spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi. V počtu ŠPZ, resp. jejich pracovišť, došlo oproti předchozímu školnímu roku 2021/2022 k minimálním změnám.

**TABULKA 88 | Počet školských poradenských zařízení (PPP, SPC) a jejich pracovišť – vývoj v čase**

Počty zařízení	2017/2018		2018/2019		2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023	
	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC
Počet zařízení	47	112	48	111	47	110	46	110	46	111	46	108
Počet odloučených pracovišť / pracovišť, kde je poskytováno poradenství	127	155	160	167	162	172	166	174	122	157	121	164

V posledních deseti letech trvale stoupal celkový počet žáků základních škol a tato demografická vlna dorazila již i na střední školy. To se logicky promítá i do činnosti ŠPZ, přičemž ve školním roce 2022/2023 ke zvýšeným nárokům přispěl i nárůst počtu žáků s odlišným mateřským jazykem (dále také „OMJ“) ve školském systému. Tyto nároky se týkaly jak pedagogicko-psychologických poraden (dále také „PPP“ nebo „poradna“), do jejichž kompetence žáci s OMJ patří, tak speciálně pedagogických center (dále také „SPC“ nebo „centrum“), která taktéž evidovala v rámci svých kompetencí žáky s OMJ (přesná data budou k dispozici v polovině školního roku 2023/2024). V této souvislosti zvýšilo MŠMT směrem k ŠPZ metodickou podporu – došlo k aktualizaci *Metodického doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)* a byla vydána *Informace pro školská poradenská zařízení*, která doporučovala postupy pro ŠPZ v souvislosti s poskytováním poradenských služeb žákům z Ukrajiny.

Další zvýšené nároky na organizaci činnosti PPP přinesla institucionalizace podpůrných pedagogických pozic, jejímž cílem je zlepšení dostupnosti služeb školních psychologů a školních speciálních pedagogů pro žáky a stabilizace těchto pozic. Institucionalizace vyvolala mimo jiné potřebu úzké spolupráce poraden s řediteli škol, v nichž psychologové nebo speciální pedagogové poraden v rámci výkonu své činnosti zastávají funkci školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. MŠMT poradny metodicky podpořilo vydáním dokumentu *Metodika k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic*.

Školská poradenská zařízení hrají významnou roli při naplňování cílů vzdělávací politiky České republiky, jako je snižování nerovností ve vzdělávání. Proto se jejich činnost stala v poslední době také předmětem analýz, které realizovalo MŠMT ČR prostřednictvím Technologické agentury ČR ve spolupráci s dalšími subjekty.<sup>86</sup>

Ve školním roce 2022/2023 proběhla inspekční činnost ve 28 zařízeních (navýšení o 11 zařízení oproti školnímu roku 2021/2022), z toho v šesti poradnách a 23 centrech (jedno zařízení zřizuje poradnu i centrum), která poskytovala poradenské služby na celkem 61 pracovištích. V 19 zařízeních proběhla inspekční činnost poprvé. Činnosti ŠPZ byly hodnoceny podle *Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2022/2023* v modifikaci pro ŠPZ.

<sup>86</sup> Například *Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti* obsahuje mj. kapitolu Školská poradenská zařízení. Výsledky dalšího projektu, a to *Vytvoření souborů nástrojů určených ke zjišťování potřeb regionálního školství*, byly zveřejněny krátce před dokončením této výroční zprávy a obsahují i poznatky doplňující zde uvedená zjištění.

**TABULKA 89** | ŠPZ, v nichž proběhla ve školním roce 2022/2023 inspekční činnost – podle zřizovatele

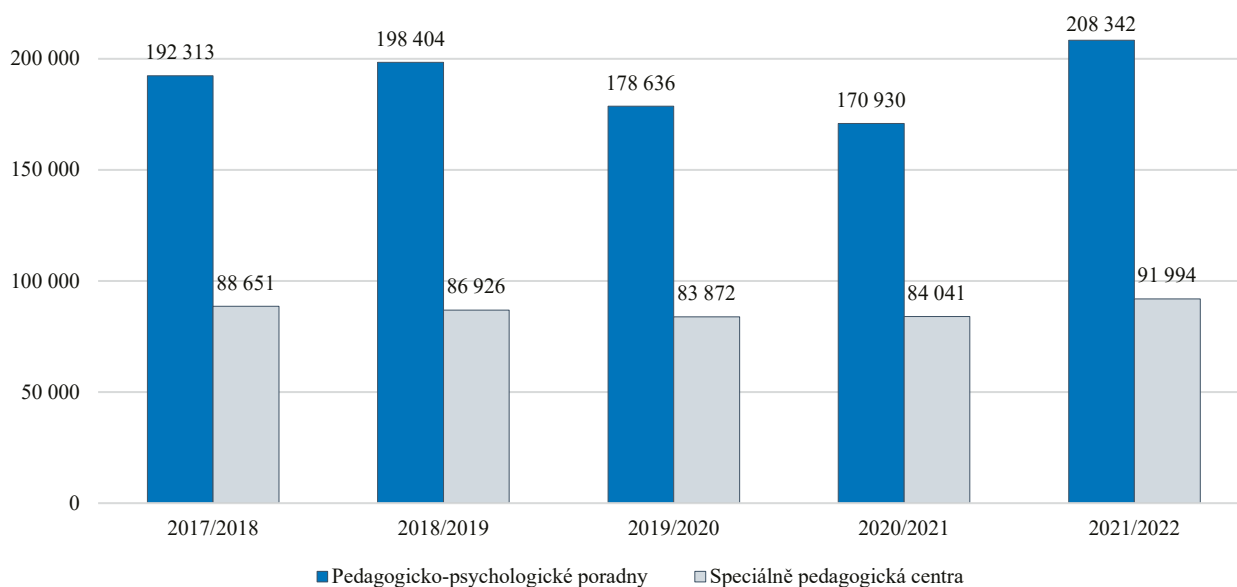
Zřizovatel	Počet PPP		Počet pracovišť PPP		Počet SPC		Počet pracovišť SPC	
	Počet	Podíl (%)	Počet	Podíl (%)	Počet	Podíl (%)	Počet	Podíl (%)
MŠMT		0		0	3	13	10	22
Obec		0		0	3	13	3	7
Kraj	2	33	10	67	13	57	27	59
Soukromý sektor	4	67	5	33	4	17	6	13
<b>Celkem</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

## 9.1 Podmínky ve školských poradenských zařízeních

### 9.1.1 Klienti školských poradenských zařízení

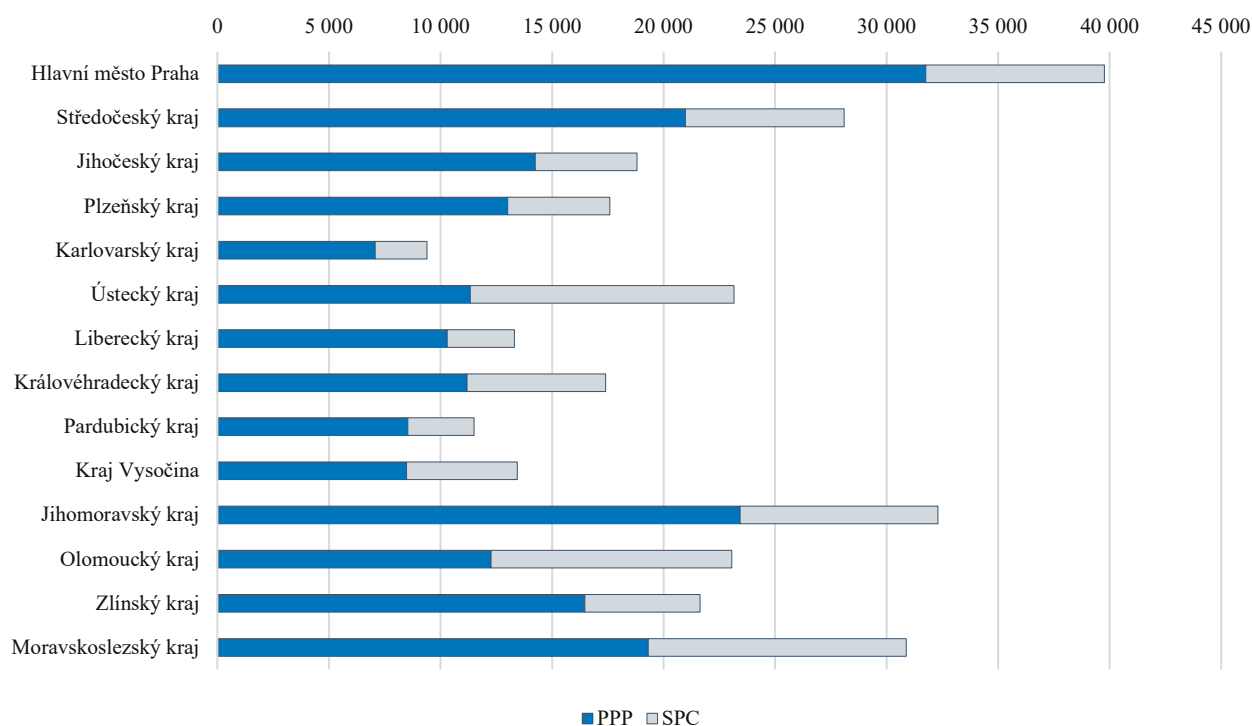
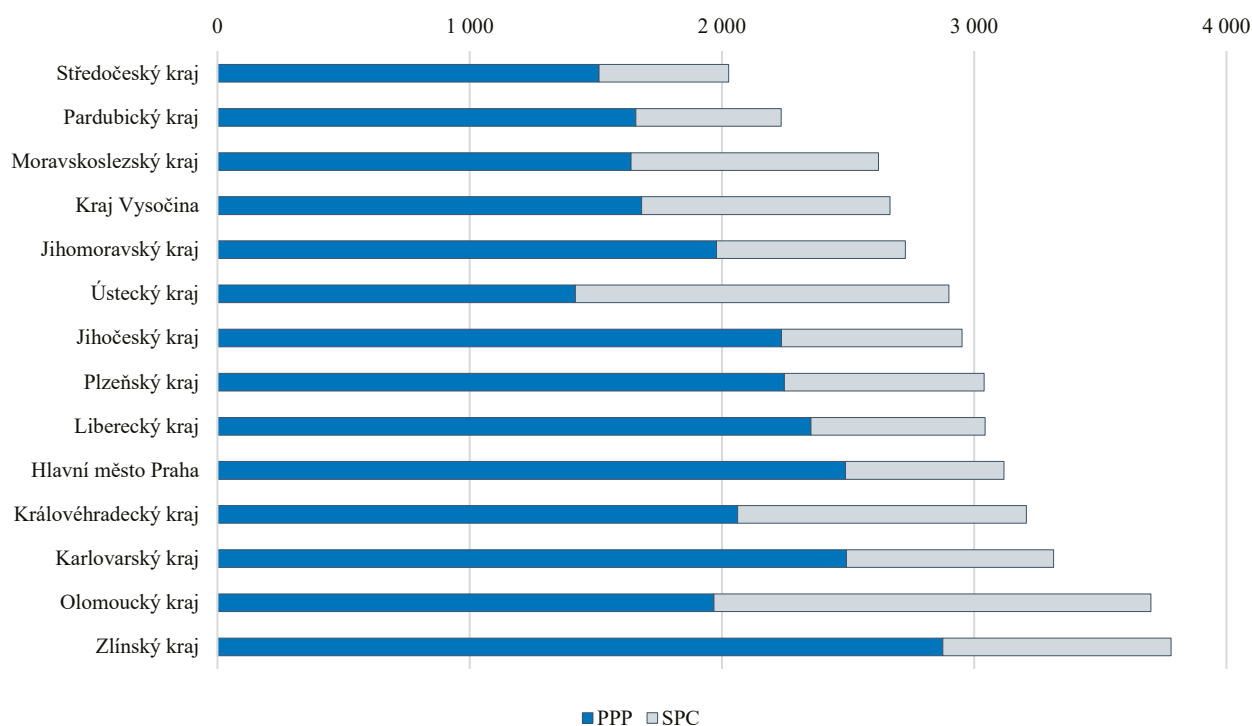
Informace o počtech klientů jednotlivých ŠPZ se vztahují ke školnímu roku 2021/2022, neboť tato data jsou k dispozici až po zpracování *Statistické ročenky školství*, která je generována z výkonových výkazů odevzdávaných zařízeními vždy k 30. září za předchozí školní rok.

Je patrné, že po mírném poklesu počtu klientů, kterým byla poskytnuta poradenská péče v období „covidových“ školních roků 2019/2020 a 2020/2021, se jejich počet opět zvýšil. Přispěl k tomu pravděpodobně nárůst počtu žáků s OMJ ve školách a školských zařízeních, dále stoupající podíl žáků, kteří mají duševní poruchy<sup>87</sup>, ale i celkový demografický vývoj odpovídajících věkových skupin obyvatel České republiky.

**GRAF 101** | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ŠPZ – vývoj v čase

Následující grafy ukazují počty poskytnutých poradenských služeb v PPP a SPC v jednotlivých krajích ve školním roce 2021/2022. Rozsah poskytování poradenské péče v jednotlivých krajích se liší v závislosti na velikosti jednotlivých krajů a počtu jejich obyvatel a na nerovnoměrném rozložení ŠPZ v rámci ČR. Nejnižší relativní počet klientů ve Středočeském kraji může souviset např. s tím, že některé poradenské služby jsou jeho obyvatelům poskytovány v Praze. Mohl by však také signalizovat, že v tomto kraji s nejvyšším podílem dětí v populaci kapacita poradenských zařízení nestačí sledovat nárůst počtu dětí a žáků.

<sup>87</sup> Viz například výsledky projektu *Národní monitoring duševního zdraví žáků na základních školách v České republice*, který realizoval Národní ústav duševního zdraví (NUDZ) ve spolupráci s Českou školní inspekcí.

**GRAF 102 | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ŠPZ – podle krajů****GRAF 103 | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ŠPZ – přepočteno na 100 tisíc obyvatel kraje**

### 9.1.2 Prostorové, materiální, provozní a bezpečnostní podmínky ve ŠPZ

V souladu s *Kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2022/2023* jsou při inspekční činnosti hodnoceny mj. prostorové, materiální, provozní a bezpečnostní podmínky. Ve 14 ŠPZ bylo konstatováno, že materiální a prostorové podmínky umožňují zařízením bezpečný a komfortní provoz zcela, ve 13 ŠPZ spíše ano, přičemž se jednalo o dílčí nedostatky, které chod ŠPZ omezovaly pouze částečně. Jedno zařízení vykazovalo



neuspokojivý stav, který již do fungování ŠPZ zasahoval výrazněji. V sedmi zařízeních inspekční tým zaznamenal chybějící prostory vhodné pro skupinovou práci s klienty, čtyři zařízení měla sdílené pracovny pro odborné pracovníky, což ovlivňovalo plynulou organizaci provozu, ve třech případech nevyhovovaly prostory čekárny pro klienty (případně čekárna chyběla). U čtyř zařízení (14 % navštívených ŠPZ) inspektoři uvedli, že nejsou bezbariérová, a ve třech případech některá pracoviště daného ŠPZ mají bezbariérový přístup, jiná ne.

V žádném zařízení nebylo konstatováno porušení v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví klientů ŠPZ (v minulém školním roce byla konstatována porušení dvě). Dokumentace obsahující citlivé údaje (spisy klientů) byla ve všech zařízeních bezpečně uložena mimo dosah nepovolaných osob.

Nižší vybavenost diagnostickými nástroji byla konstatována u dvou zařízení, přičemž většina ředitelů a vedoucích pracovníků v dotazníkovém šetření uváděla, že diagnostické nástroje byly průběžně obnovovány a inovovány jak z vlastních prostředků, tak z rozvojového programu MŠMT *Vybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji*. Vybavenost ŠPZ moderními a validovanými diagnostickými nástroji s normami pro českou populaci je zásadním předpokladem pro kvalitní poskytování poradenských služeb. V rámci metodického působení inspektoři předávali psychologům ŠPZ také informaci o standardizaci testu Woodcock-Johnson IV pro populaci romských dětí, která je k dispozici zdarma, ale v navštívených zařízeních nebyla dosud využívána (při diagnostice je přitom třeba důsledně zohledňovat sociokulturní podmínky). Tato inspekční zjištění bohužel korespondují se zjištěními výše zmiňované *Analýzy příčin vyššího podílu romských žáků... ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 konsorcia PAQ Research a STEM Ústavu empirických výzkumů*, že poradenská zařízení využívají spíše zastaralé diagnostické metody a rozvojový projekt na nákup diagnostických nástrojů nevedl k podstatným inovacím ve využívání modernějších diagnostických nástrojů.

### 9.1.3 Finanční podmínky ve školských poradenských zařízeních

Školská poradenská zařízení (včetně soukromých) podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, poskytují bezplatně poradenskou pomoc zejména směřující k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb (dále také „SVP“) nebo mimořádného nadání žáka, k doporučení vhodných podpůrných opatření a vyhodnocení jejich poskytování žákům se SVP a žákům mimořádně nadaným. U dvou ŠPZ bylo při inspekční činnosti zjištěno poskytování poradenské pomoci za úplaty a bylo proto konstatováno porušení právních předpisů.

Úkolem ČŠI je rovněž kontrola vykazování správných údajů ŠPZ, resp. dodržování vyhlášky č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), v souladu s metodickým pokynem MŠMT k vyplňování Výkazu o pedagogicko-psychologické poradně Z 23-01 nebo speciálně pedagogickém centru Z 33-01. Ve sledovaném školním roce nebylo v této oblasti zjištěno porušení.

Finanční prostředky poskytnuté zařízením ze státního rozpočtu byly využívány účelně a hospodárně, v této oblasti nebylo ČŠI shledáno pochybení. Zařízení efektivně využívala prostředky získané z grantů a dotačních programů, příp. sponzorských darů, spolupracovala s mnoha neziskovými organizacemi. Pouze jedno zařízení konstatovalo, že finanční prostředky poskytnuté ze státního rozpočtu jsou nedostačující pro kvalitní poskytování poradenských služeb, že není vhodně nastaven systém financování soukromých ŠPZ, poukazovalo na dlouhodobou neexistenci metodického materiálu MŠMT vymezujícího poradenskou službu, které mají povahu podpůrného opatření poskytovaného žákům se SVP, a ostatní činnosti, které mohou být poskytovány ŠPZ neverejných zřizovatelů za úplatu.<sup>88</sup>

### 9.1.4 Personální podmínky ve školských poradenských zařízeních

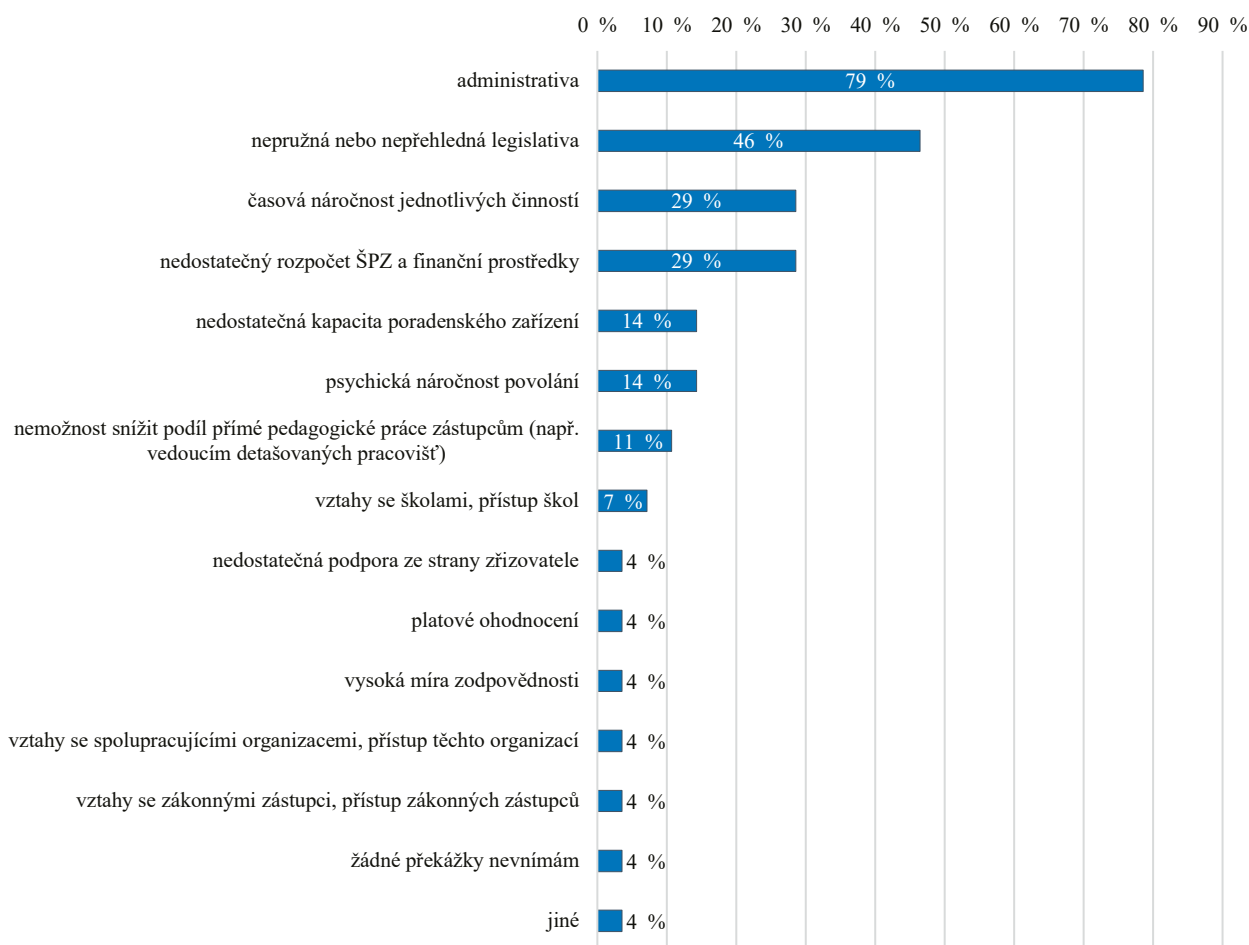
Odborní pracovníci všech navštívených ŠPZ měli odpovídající kvalifikaci. Ve třech zařízeních byla v této oblasti konstatována výborná úroveň, která se odrážela ve vysoké kvalitě poskytovaných služeb. Úroveň vyžadující zlepšení byla zjištěna ve dvou ŠPZ, neboť nízký počet odborných pracovníků vzhledem k počtu klientů a struktuře činností byl hodnocen jako limitující faktor pro poskytování služeb v celé jejich šíři.

<sup>88</sup> Soukromá ŠPZ jsou financována z dotace podle zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů, jejíž výše se odvíjí mj. od výše normativů stanovených jednotlivými krajskými úřady a vykázaných výkonů v předchozím školním roce.

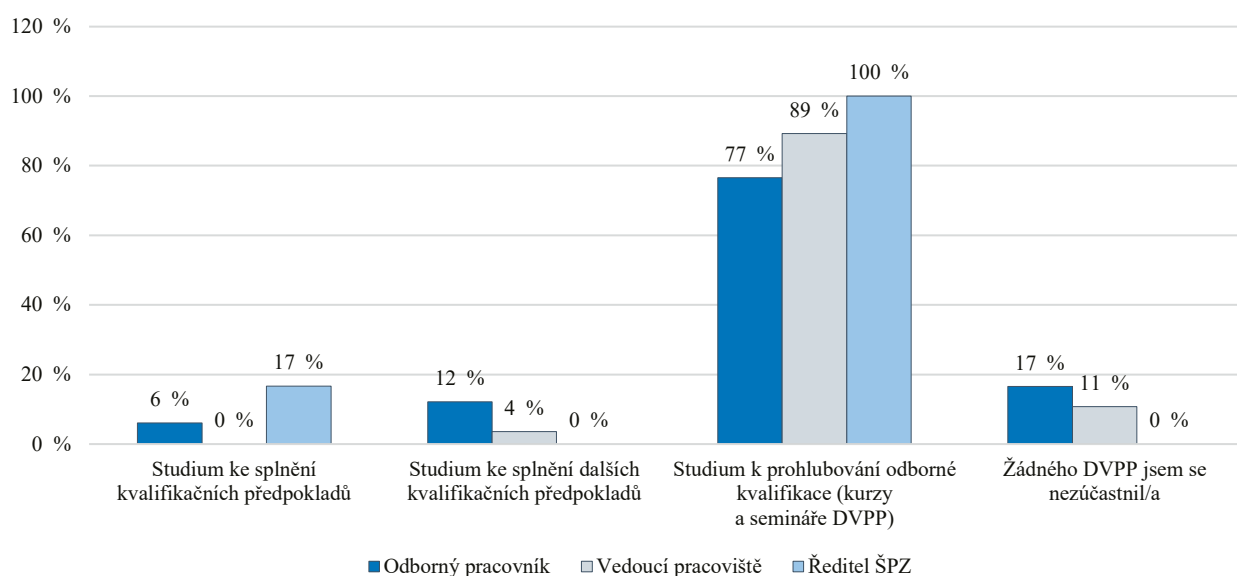
Kvalitní a efektivní týmová spolupráce, předávání si nových poznatků, poskytování vzájemných odborných konzultací a pozitivní kolegiální vztahy přispívaly k vytváření optimálních podmínek klientům pro jejich vzdělávání a osobnostní rozvoj. Odborní pracovníci vzájemně konzultovali zejména aktuálně řešenou poradenskou problematiku a diagnostiku klientů, popř. realizovali intervize při poskytování poradenské péče. Osm zařízení bylo v oblasti spolupráce odborných pracovníků hodnoceno na výborné úrovni.

Mezi negativními vlivy ovlivňujícími činnost odborných pracovníků byla, stejně jako v minulých letech, nejčastěji uváděna vysoká administrativní zátěž, nepřiměřeně vysoký počet klientů a časová náročnost jednotlivých činností. Čtvrtina z respondentů (celkem odpovídalo 6 ředitelů, 28 vedoucích pracovníků a 115 odborných pracovníků) negativně vnímá nedostatečnou schopnost učitelů zapojovat navržená podpůrná opatření do vzdělávání včetně jejich přístupu k žákům se SVP. Vedoucí pracovníci navíc uváděli nepružnou a nepřehlednou legislativu.

**GRAF 104 | Oblasti negativně ovlivňující činnosti ŠPZ podle hodnocení vedoucích pracovníků**



Odborní, sociální i administrativní pracovníci se dále vzdělávali a absolvovali kurzy a semináře většinou směřující k prohlubování odborné kvalifikace. Nejčastěji byly využívány vzdělávací akce v oblasti diagnostiky a diagnostických nástrojů, vzdělávání žáků se SVP a vzdělávání zaměřené na intervenční techniky. Snížil se podíl vedoucích pracovníků, kteří se neúčastnili žádné akce dalšího vzdělávání (u ředitelů ŠPZ to v předchozím roce bylo 25 %, letos klesl podíl na nulu; podobně poklesl podíl vedoucích pracovišť z 35 % na 11 %). Při interpretaci těchto zjištění je třeba vzít v úvahu, že předchozí školní rok byl významně ovlivněn pandemií covidu-19, takže příslušný ukazatel významně narostl. Podíl odborných pracovníků, kteří se neúčastnili dalšího vzdělávání, se neliší od předchozího roku a představuje asi jednu šestinu.

**GRAF 105 | Profesionální rozvoj pracovníků ŠPZ – formy dalšího vzdělávání**

### 9.1.5 Řízení školského poradenského zařízení

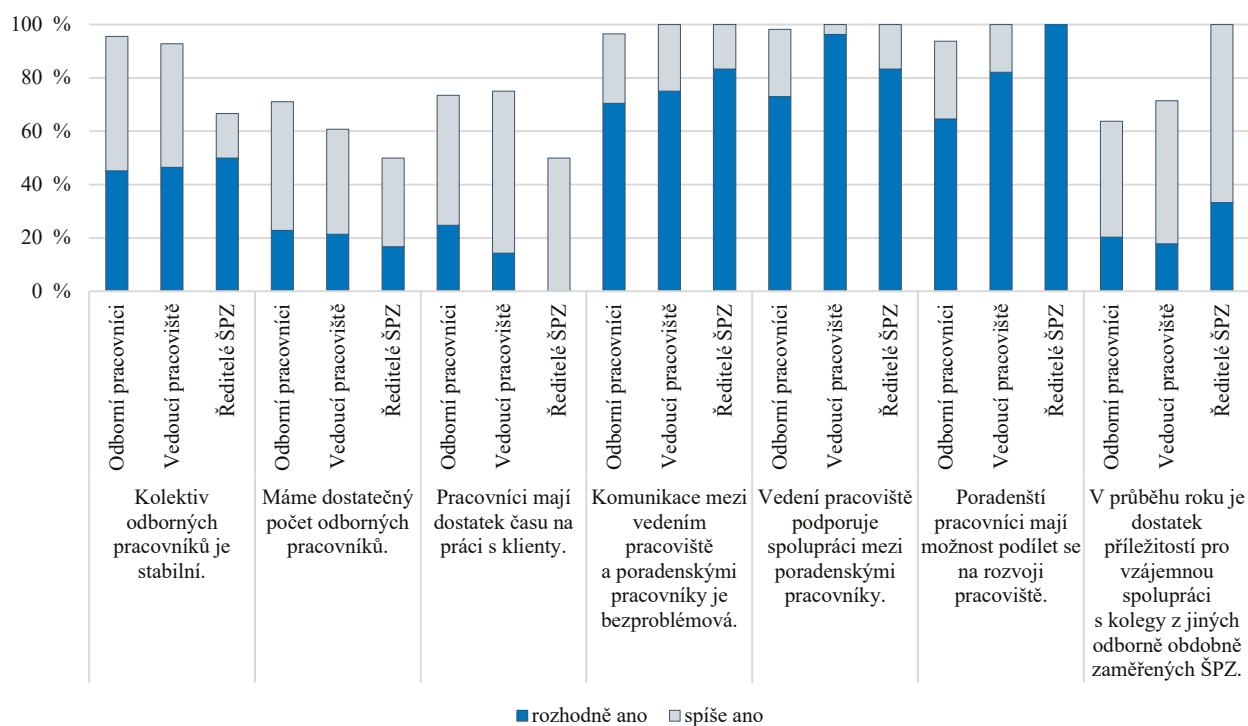
Ve 23 zařízeních byla koncepce rozvoje kvalitně zpracována samostatně nebo byla součástí komplexní koncepce školy, při níž bylo ŠPZ zřízeno. V pěti případech byla koncepce rozvoje zpracována nejasně, případně s ní nebyli seznámeni všichni pracovníci, ani se nepodíleli na její realizaci. Celkem 23 zařízení mělo jasně stanovená pravidla, jimiž se řídil jejich chod a která umožňovala smysluplnou komunikaci mezi všemi zúčastněnými aktéry. U pěti zařízení byl v této oblasti konstatován stav vyžadující zlepšení, neboť vnitřní směrnice nebyly vydány v souladu s platnými právními předpisy, případně nebyly všechny dodržovány.

Spolupráce zařízení s vnějšími partnery byla zpravidla účelná a přispívala ke komplexnímu řešení speciálních vzdělávacích a sociálních potřeb klientů. U sedmi zařízení byla tato oblast hodnocena na výborné úrovni.

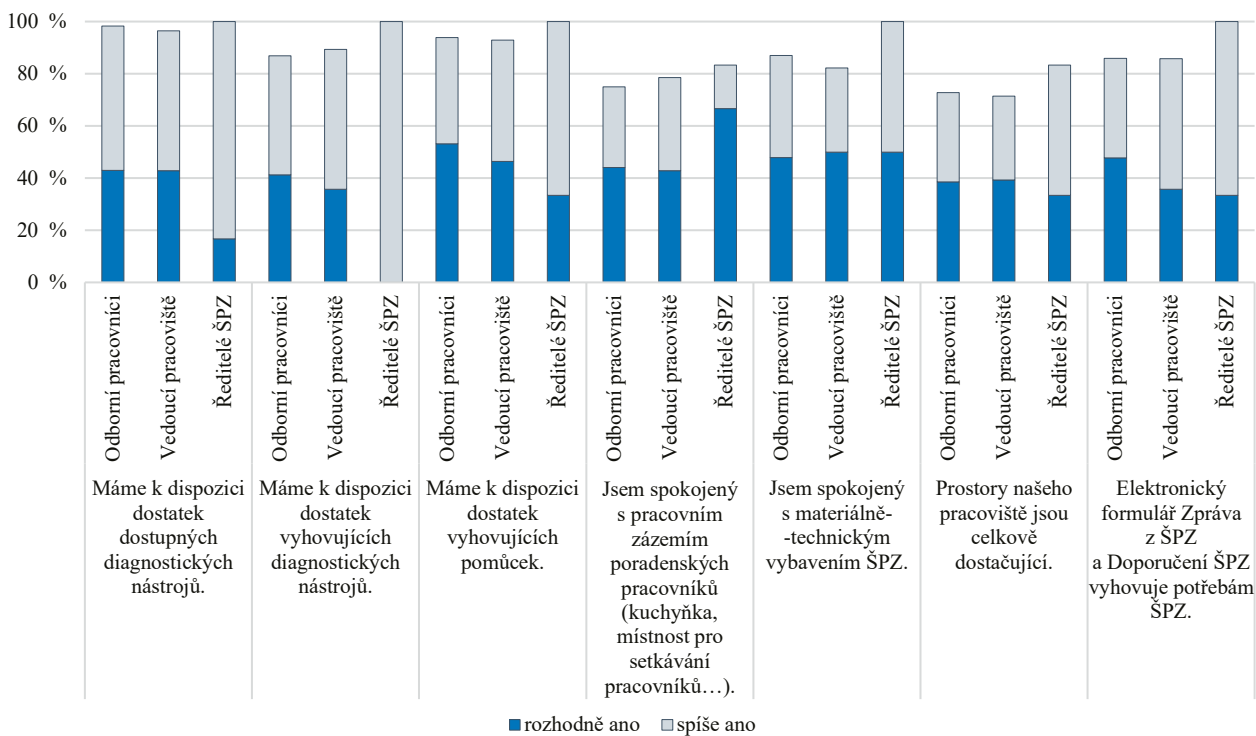
U většiny zařízení vedení podporovalo pozitivní vztahy na pracovištích, posilovalo vstřícnou atmosféru a kolegiální přístup k řešení problémů klientů. Odborným pracovníkům vytvářelo optimální podmínky pro výkon jejich práce a jejich profesní rozvoj a docházelo k účinné podpoře začínajících pracovníků.

Ředitelé škol, při nichž byla některá zařízení zřízena, předali část pravomocí na vedoucí pracovníky ŠPZ, případně určili vedoucí jednotlivých odloučených pracovišť. V devíti případech nebyl nastaven funkční kontrolní mechanismus a je nutné zlepšit monitorování i vyhodnocování činnosti ŠPZ a přijímat účinná opatření k prevenci zjištěných nedostatků. Ty se projeví zejména ve vedení spisové dokumentace klientů, ale také v přímém poskytování poradenských služeb. U pěti zařízení byla tato oblast hodnocena výborně. Systematické monitorování a vyhodnocování efektivity poradenské činnosti a interní, případně externí evaluace vedly ke zkvalitňování poskytovaných služeb.

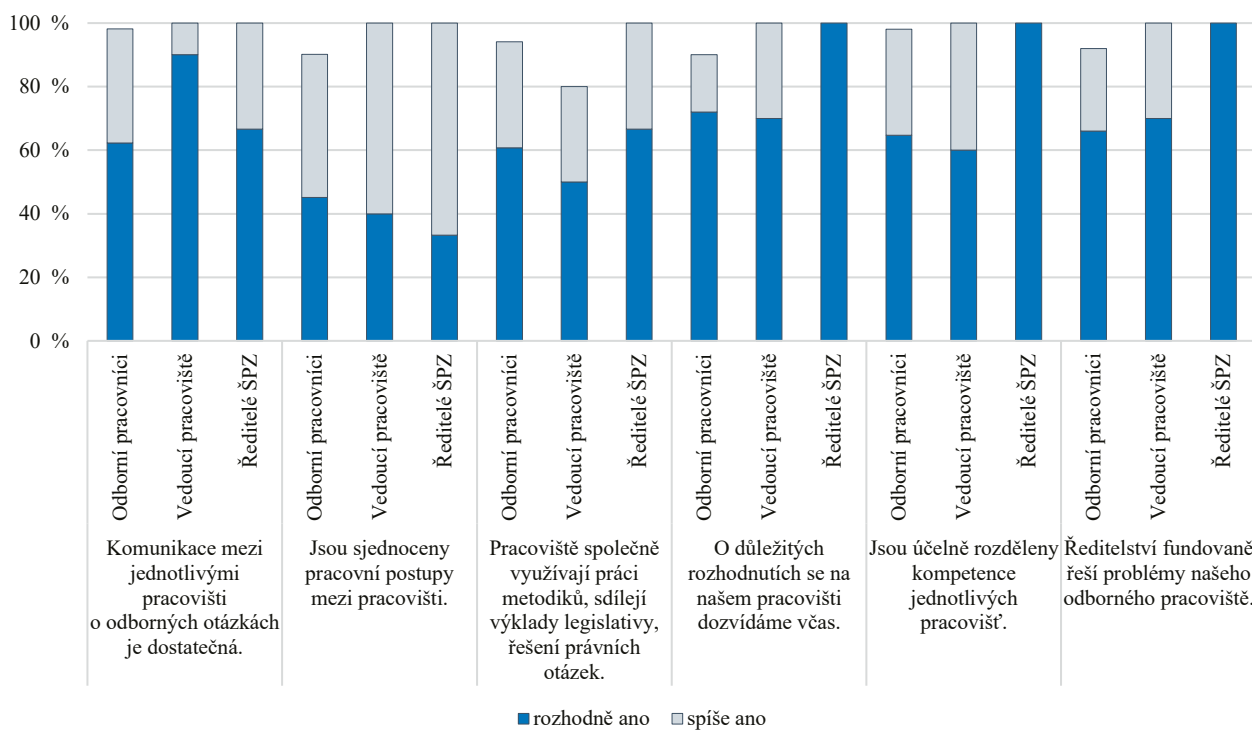
Dotazníkové šetření i v tomto školním roce poukázalo na nesoulad ve vnímání některých oblastí fungování ŠPZ odbornými pracovníky, vedoucími pracovníky a řediteli.

**GRAF 106 | Hodnocení vybraných aspektů řízení ŠPZ – podíl odpovědí (v %)**

■ rozhodně ano ■ spíše ano



■ rozhodně ano ■ spíše ano



## 9.2 Průběh poradenské činnosti

Podané žádosti o poradenskou službu byly v souladu s platnými právními předpisy evidovány u 26 zařízení, a to písemnou formou, elektronickou formou, jejich kombinací nebo jednotlivými pracovníky ŠPZ. Poradenská služba byla v těchto ŠPZ poskytnuta v řádném termínu do 3 měsíců od podání žádosti. U dvou zařízení nebylo datum žádosti o poradenskou službu evidováno, nebylo tak možné vysledovat, zda byla poradenská služba poskytnuta v souladu s právními předpisy.

Ve všech zařízeních převládaly ambulantní činnosti nad přímou prací v terénu. Nízká četnost návštěv poradenských pracovníků ve školách a školských zařízeních nepříznivě ovlivňovala účinné naplňování nastavených podpůrných opatření a čtyřem zařízením bylo doporučeno její navýšení. Mimo jednoho ŠPZ všechna realizovala speciálně pedagogickou nebo psychologickou diagnostiku, na jejímž základě a s přihlédnutím k dalším podkladům (zprávy jiných odborníků, hodnocení vzdělávání klientů ze strany škol a školských zařízení aj.) zpracovávala zprávy a doporučení ŠPZ. Při vyhodnocování efektivity nastavených podpůrných opatření a ověřování průběhu vzdělávání klientů ŠPZ spolupracovala se školami i zákonnými zástupci, a to formou telefonických konzultací, vyplněním dotazníku nebo při návštěvě škol a školských zařízení.

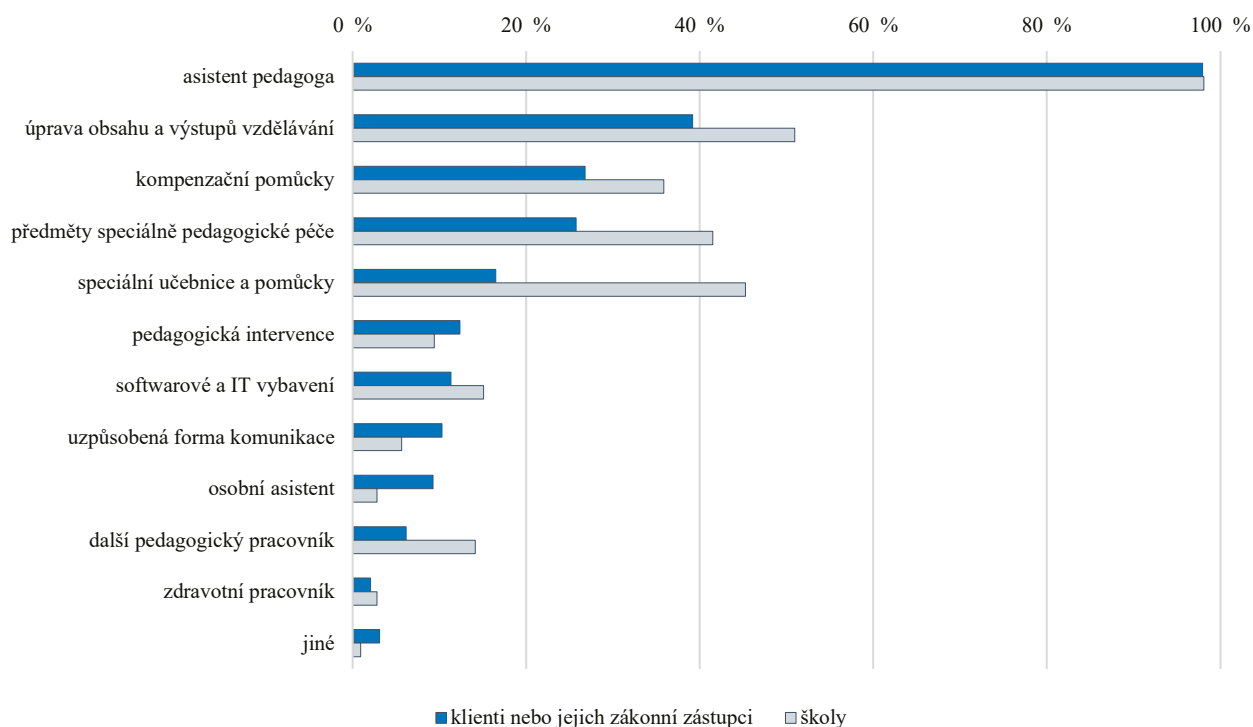
Forma a někdy i kvalita vedení spisové dokumentace klientů byly různé. Často docházelo ke kombinaci písemné a elektronické evidence. V ojedinělých případech byly spisy klientů méně přehledné. V zařízeních, která měla více pracovišť pro poskytování poradenských služeb, bylo vedení spisové dokumentace obvykle nejednotné, což souviselo s ne vždy efektivním řízením ŠPZ jako celku. U 21 zařízení vybraná dokumentace klientů obsahovala předepsané náležitosti a byly dodržovány termíny poskytnutí poradenské služby a zpracování výstupů poradenské služby. U šesti zařízení byla konstatována nutnost zlepšení – zprávy nebo doporučení neobsahovaly všechny náležitosti stanovené právními předpisy. U jednoho zařízení byla konstatována nevyhovující úroveň; spisová dokumentace klientů nebyla úplná, chyběly zejména informované souhlasy s poskytnutím poradenské služby.

Ne všechna poradenská zařízení poskytovala následnou reedukační či intervenční péči. Některá SPC klientům poskytovala pouze poradenské služby, avšak nikoli další specializované činnosti. Absence přímé práce s klientem v rámci ambulantní terapeutické péče měla negativní dopad na klienty, zejména na podporu jejich individuálního rozvoje.

Při doporučování vhodných podpůrných opatření zařízení úzce spolupracovala se školami i zákonnými zástupci klientů, případně zletilými klienty, kteří často žádají o poradenskou službu s již konkrétní zakázkou podpůrného

opatření. V případě požadavků škol je oceňována znalost vzdělávacích potřeb klienta včetně místních podmínek. Od zákonných zástupců poradenská zařízení někdy cítí tlak směřující k vydání konkrétního závěru vyšetření (to se týká také odkladů školní docházky), na což poukazuje také zpráva PAQ a STEM Ústavu empirických výzkumů.<sup>89</sup>

**GRAF 107 | Podpurná opatření podle preferencí vyjádřených klienty a školami**



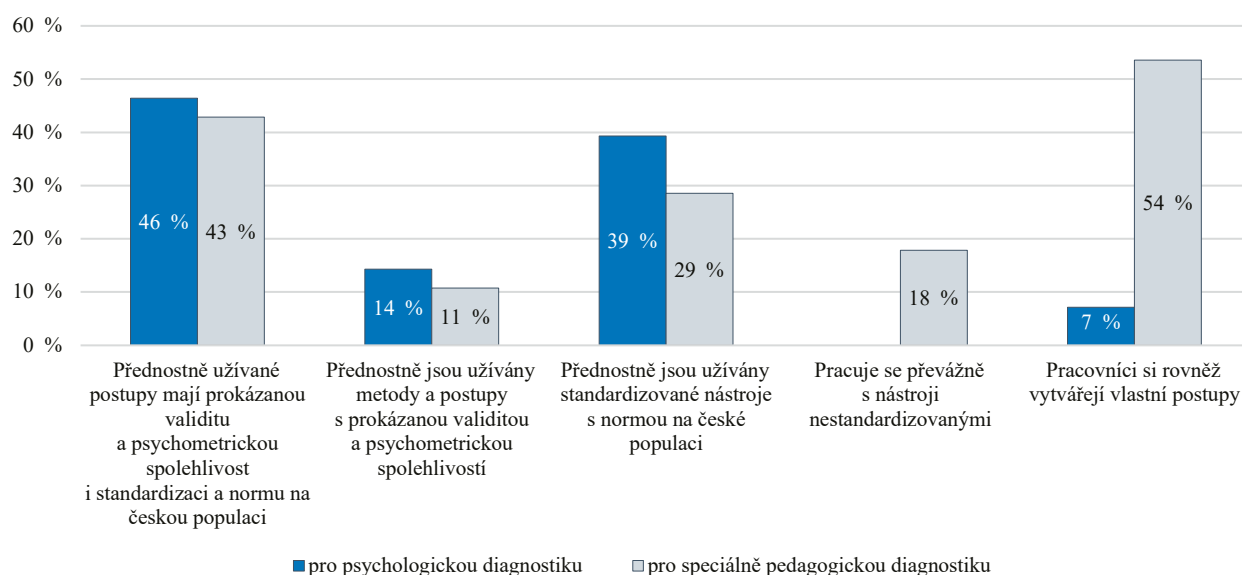
V některých případech nelze ani podloženým požadavkům škol nebo klientů vyhovět. Mezi nejčastější důvody patří nedostatek kvalifikovaných pedagogických pracovníků, např. nelze doporučit výuku předmětu speciálně pedagogické péče, jež může vyučovat pouze kvalifikovaný speciální pedagog. Ne všechna ŠPZ v doporučení stanovovala, který předmět speciálně pedagogické péče má být vyučován, a to podle jeho konkrétního zaměření uvedeného v Příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, což školám ztěžovalo jeho výuku, zejména stanovení jeho vzdělávacího obsahu ve školním vzdělávacím programu. Předmět speciálně pedagogické péče je vyučován v rámci disponibilních hodin a není možné překročit nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin.

<sup>89</sup> Viz závěrečná zpráva z projektu *Vytvoření souborů nástrojů určených ke zjišťování potřeb regionálního školství*.

**GRAF 108 | Důvody, kvůli kterým nebylo možné zajistit ve školách podpůrná opatření**

9

Při výběru diagnostických nástrojů využívali odborní pracovníci ŠPZ převážně adekvátní nástroje se standardizovanými normami. Pouze ve dvou zařízeních bylo vybavení diagnostickými nástroji označeno za zastaralé, příp. nevhodné pro klientelu zařízení. Může tak docházet k nesprávné diagnostice a následně k nevhodnému nastavení podpůrných opatření. Je třeba zaměřit se také na využívání nástrojů vhodných pro relevantní podskupiny klientů, např. pro děti a žáky s OMJ. Jedna soukromá poradna odkazující klienty do komerční sféry diagnostickou činností nevykonávala, její činnosti byly značně omezené a neumožňovaly poskytování služeb klientům v plné šíři.

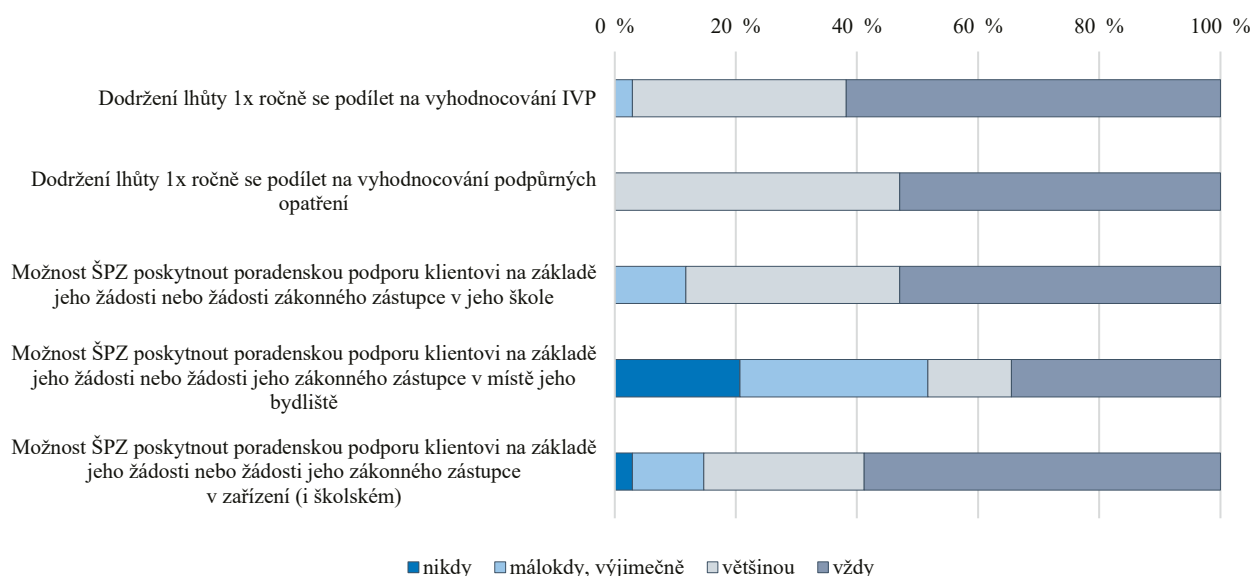
**GRAF 109 | Využívání diagnostických metod (pro psychologickou / speciálně pedagogickou diagnostiku)**

### 9.3 Výsledky školských poradenských zařízení

Výstupem poradenské činnosti jsou zpráva a doporučení – ty byly v hodnocených ŠPZ vydávány v souladu s legislativou předepsanými termíny. Zprávy ne vždy obsahovaly všechny povinné náležitosti (chyběly zejména datum žádosti o poradenskou službu nebo anamnestické údaje klienta), tyto formální chyby však neměly dopad na kvalitu péče poskytované klientům. Obsahy doporučení vydaných na základě poradenské služby byly většinou konkrétní, pro školy a pedagogy škol dobře srozumitelné, návodné a využitelné pro zajištění vhodného vzdělávání žáků. To ale bohužel nezaručuje, že doporučení jsou vždy ve školách dodržována.



GRAF 110 | Dodržování lhůt v ŠPZ



V případě, že ŠPZ vycházela při stanovování podpůrných opatření také z posouzení jiným odborníkem, nebylo zpravidla podání žádosti o poskytnutí poradenské pomoci starší šesti měsíců. Vyhodnocování účinnosti nastavených podpůrných opatření a naplňování individuálního vzdělávacího plánu probíhalo ve stanovených lhůtách, v některých případech přímo ve školách se současnou metodickou podporou pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení.

V dotazníkovém šetření vedoucí pracovníci a ředitelé uváděli, že se jim zpravidla daří dodržovat lhůty na vyhodnocování podpůrných opatření a individuálních vzdělávacích plánů. Bohužel ne všechna zařízení měla možnost poskytnout poradenskou podporu klientovi v jeho škole nebo školském zařízení. Méně než polovina zařízení uvedla, že je schopna poskytnout poradenskou podporu klientovi v domácím prostředí.

Jedním z významných úkolů PPP je prostřednictvím metodika prevence zajišťovat prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence (§ 5 odst. 3 vyhlášky 72/2005). V této oblasti bylo jako příklad inspirativní praxe hodnoceno krajské centrum primární prevence (Pardubický kraj), jehož činnost se v dané oblasti řídí velmi dobrou koncepcí, a jistě i proto má výrazný pozitivní ohlas. Naopak dvě PPP neměly ustanovenu funkci metodika prevence a nevykonávaly tak všechny standardní činnosti poradny.

Ve dvou zařízeních vykonával činnost krajský koordinátor péče o žáky s poruchou autistického spektra, jehož působení bylo v daném regionu hodnoceno kladně a pozitivně se odráželo na kvalitě poskytované péče.

Seďm soukromých zařízení dosahovalo průměrné úrovně, jedno zařízení bylo hodnoceno nadprůměrně. Pro účely zvýšení dotací všechna dosahovala výsledků hodnocení požadovaných dle § 5 odst. 3 písm. b) zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů.

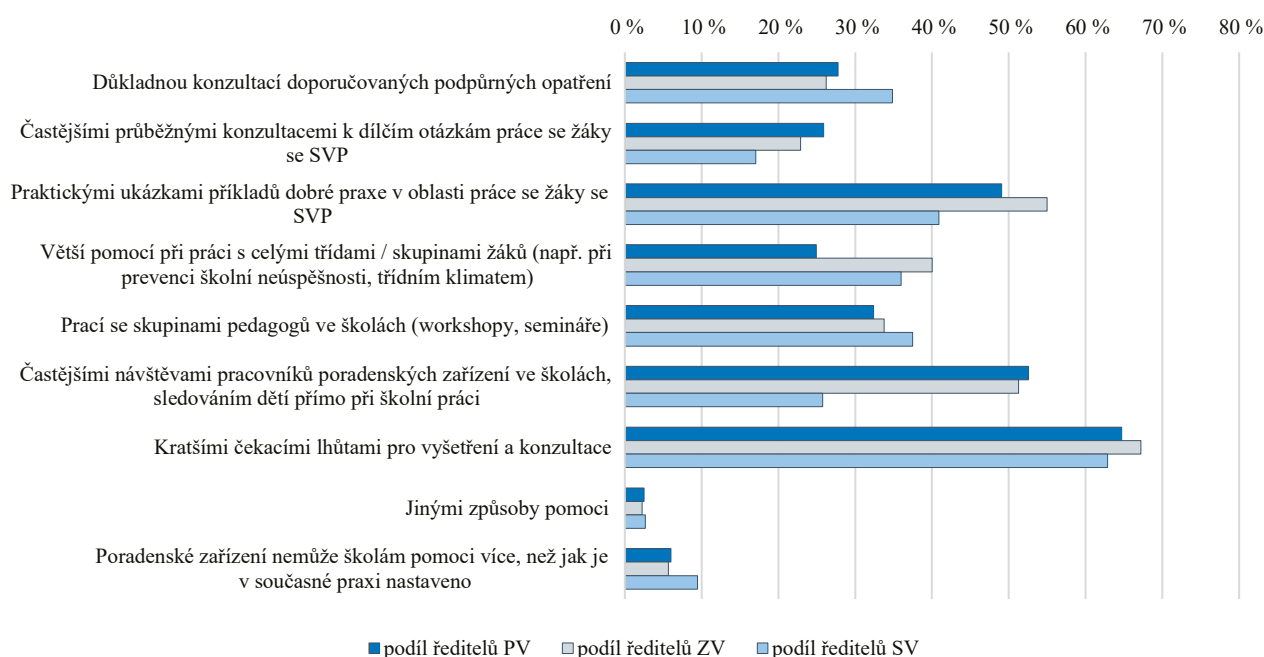
### 9.3.1 Hodnocení spolupráce PPP/SPC s řediteli MŠ, ZŠ a SŠ

Klíčovým ukazatelem kvality práce ŠPZ je dopad jejich činnosti na realizaci vzdělávání dětí a žáků se SVP ve školách a školských zařízeních. Spolupráce škol s poradenskými zařízeními je sledována a hodnocena při komplexní inspekční činnosti v mateřských, základních i středních školách.

I když je spolupráce jak s PPP, tak se SPC hodnocena převážně kladně, menší spokojenost je obecně s nabídkou skupinových aktivit, jako je práce s celými třídami, reedukačními skupinami apod. Z pohledu ředitelů škol je nejvíce potřeba, aby se zkrátily čekací lhůty pro vyšetření v ŠPZ a pro konzultace. To odpovídá výše uvedeným poznatkům o trvale rostoucí zátěži poraden jak v důsledku demografického vývoje a migrační situace, tak v souvislosti s (jistě žádoucí) snahou zvýšit dostupnost služeb školních psychologů a školních speciálních pedagogů pro ty, kdo je potřebují. Dále si ředitelé škol přejí, aby pracovníci ŠPZ častěji navštěvovali školy a sledovali děti a žáky přímo při školní práci a aby ŠPZ poskytovala praktické ukázky a příklady dobré praxe práce s žáky se SVP. Podíl ředitelů,

podle nichž poradenská zařízení v dostupném okolí nezajišťují dostatečně spolupráci pro všechny typy SVP jejich žáků, se příliš neliší u mateřských, základních i středních škol a pohyboval se kolem pěti procent.

**GRAF 111 | Očekávání škol od poradenských zařízení (PPP, SPC) v oblasti zkvalitnění práce se žáky se SVP**



## 9.4 Závěry a doporučení pro školská poradenská zařízení

Hodnocení zařízení probíhalo v souladu s *Kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2022/2023*. ČŠI hodnotila zejména kvalitu a efektivitu poskytovaných poradenských služeb, jejich dopad na vzdělávání klientů, spolupráci mezi ŠPZ a školami nebo školskými zařízeními, ale také podmínky činnosti ŠPZ. V letošním školním roce byla zjištěna porušení právních předpisů méně četná než v minulém školním roce 2021/2022, i když inspekční činnost byla realizována ve více ŠPZ (ve školním roce 2021/2022 se jednalo o 17 zařízení, v letošním 2022/2023 o 28 ŠPZ, což je nárůst o 52 %).

### Příklad inspirativní praxe

- Činnost krajského centra primární prevence (Pardubický kraj) v oblasti všeobecné a selektivní primární prevence pro školy a školská zařízení a systematicky realizované preventivní programy.

### Pozitivní zjištění

- Partnerství školských poradenských zařízení s řadou odborných institucí a organizací vytvářejí kvalitní podmínky ke komplexnosti poskytovaného vzdělávání a školských poradenských služeb.
- Pozitivní interpersonální vztahy zvyšují kvalitu spolupráce jak na pracovišti, tak s klienty, jejich zákonnými zástupci a ostatními účastníky vzdělávacího a poradenského procesu.
- Specializace odborně kvalifikovaných pracovníků v některých speciálně pedagogických centrech umožňuje zajistit potřeby širokého spektra klientů, což je přínosné zejména pro klienty s více vadami, kteří tak mají zajištěny multidisciplinární služby v jednom zařízení.
- Poradenská zařízení s vyšší mírou nastavení jednotných vnitřních postupů, včetně vedení dokumentace a zpracování zpráv a doporučení, vytvářejí lepší podmínky pro efektivní práci pedagogů ve školách.
- Propracovaný systém vyhodnocování podpůrných opatření a individuálních vzdělávacích plánů v úzké součinnosti se školami a následná účinná zpětná vazba klientům a jejich zákonným zástupcům zvyšuje kvalitu poradenských služeb.
- Poskytované poradenské služby mají neformální přesah do sociálního a rodinného poradenství a podpory.

- Vedení školských poradenských zařízení věnuje patřičnou pozornost vzdělávání odborných pracovníků, čímž zvyšuje kvalitu poskytovaných poradenských služeb. Odborní pracovníci jsou v oblasti svého profesního rozvoje aktivní.

### Negativní zjištění

- Pedagogicko-psychologické poradny neposkytují komplexní metodickou činnost a poradenskou pomoc, zejména v oblasti prevence sociálněpatologických jevů.
- Vybavení některých zařízení diagnostickými nástroji neumožňovalo poskytování poradenských služeb v plné šíři, zejména pro některé podskupiny klientů.
- Absence přímé práce s klienty v podobě ambulantní terapeutické péče nepříznivě dopadá na individuální rozvoj klientů.
- Nastavení kompetencí vedoucích pracovníků školských poradenských zařízení není efektivní, což ovlivňuje systém řízení všech součástí zařízení jako celku, zejména u zařízení s odloučenými pracovišti.
- Dlouhodobě nestabilní personální situace limituje komplexní poskytování poradenských služeb. To se týká zejména psychologů, jejichž počet je vzhledem k poskytovaným poradenským službám nízký a jejich sdílení více pracovišti je časově i ekonomicky neefektivní.
- Nižší účinnost kontrolního systému při poskytování poradenských služeb se projevuje v dílčích nedostacích ve spisové dokumentaci, ale i v přímém poskytování poradenské péče. Nízká četnost návštěv poradenských pracovníků ve školách negativně ovlivňuje naplňování nastavených podpůrných opatření.

### Doporučení pro ŠPZ

- V rámci zefektivňování poskytování poradenských služeb je nutno realizovat pravidelnou autoevaluaci, k níž je možno využít také *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ČŠI*. Hodnotit nejen dopad služeb na klienty a jejich zákonné zástupce, ale mapovat také spokojenost škol a školských zařízení, příp. dalších institucí, s nimiž školské poradenské zařízení spolupracuje.
- Zaměřit se na kontrolu průběhu a výsledků poskytovaných poradenských služeb, nastavit funkční řídicí a kontrolní mechanismy s cílem zachycení případných nedostatků (formálních i odborných) a zajištění jejich eliminace. Zvláštní pozornost je nutno věnovat všem aspektům kontroly a řízení tam, kde má zařízení více pracovišť.
- Průběžně vybavovat školská poradenská zařízení moderními a validovanými diagnostickými nástroji a k nim zaměřit další vzdělávání odborných pracovníků, soustředit se na zvyšování odborných kompetencí v diagnostických a intervenčních nástrojích, stejně jako v oblasti práce s klienty s odlišným mateřským jazykem nebo z odlišného sociokulturního prostředí.

## Doporučení na úrovni systému

- Podporovat standardizaci činností školských poradenských zařízení se zajištěním jednotného přístupu ke klientům se stejným nebo podobným druhem speciálních vzdělávacích potřeb, včetně povinně realizovaných procesních a diagnostických postupů. Využít výstupy projektu KIPR (Kvalita-Inkluze-Podpora-Rozvoj).
- Analyzovat důvody výrazných rozdílů v počtu klientů, kterým byla poskytnuta péče zařízeními v jednotlivých krajích.
- Zmapovat současnou síť speciálně pedagogických center a jejich odborné zaměření, podpořit rovnoměrné rozložení a dostupnost pro klienty v jednotlivých krajích České republiky.
- Stanovit personální standardy pro školská poradenská zařízení včetně maximálního počtu klientů na odborného pracovníka, u speciálně pedagogických center tento počet specifikovat dle jeho zaměření.
- Zvážit odloučení speciálně pedagogických center od škol a školských zařízení, zřizovat je jako samostatné právní subjekty, případně zvážit změnu financování center a v rozpočtech škol a školských zařízení, při nichž jsou zřízena, jasně stanovit prostředky určené pouze pro jejich provoz.
- Pověřit Národní pedagogický institut ČR vzděláváním učitelů zaměřeným na zapojování podpůrných opatření navržených školskými poradenskými zařízeními do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V oblasti metodického vedení školských poradenských zařízení došlo k dílčí změně, kdy při Národním pedagogickém institutu ČR vzniklo v rámci *Odboru podpory žáků – poradenství a společné vzdělávání* oddělení *Poradenství*, na které se mohou zařízení obracet s žádostmi o metodickou podporu. Stále však přetrvává poptávka ředitelů a vedoucích školských poradenských zařízení po možnosti celorepublikových supervizních či kazuistických setkání s cílem sjednotit procesní standardy zařízení a sdílet odborné zkušenosti.
- Analyzovat způsoby, jakými školy zajišťují výuku předmětu speciálně pedagogické péče v běžných školách (dodržování legislativního rámce včetně personálního zabezpečení výuky) a jeho efektivitu.
- Opět jako v minulosti pro školská poradenská zařízení vypsát dotační program zaměřený na moderní diagnostické nástroje.





10

# Metodický portál Kvalitní škola

## 10 METODICKÝ PORTÁL KVALITNÍ ŠKOLA

Ve školním roce 2022/2023 podporovala prostřednictvím metodického portálu Kvalitní škola<sup>90</sup> Česká školní inspekce vedení škol a učitele v oblasti propojování externího hodnocení s vlastním hodnocením školy a dalšími inspiracemi pro zvyšování kvality vzdělávání.

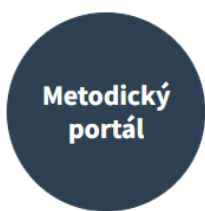
### Metodický portál

Cílem portálu Kvalitní škola je maximální podpora škol a školských zařízení, jejich ředitelů a učitelů na cestě ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, a to zejména s využitím metod, postupů a nástrojů vlastního hodnocení. Metodický portál je tedy základním zdrojem inspirací zejména pro vlastní hodnocení a poskytuje vedení škol a učitelům na jednom místě mnoho relevantních podkladů **využitelných při sledování kvality vzdělávání** a při aktivitách vedoucích k jejímu zvyšování.

Obsahovou osou, ke které se metodický portál váže, jsou kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházející z modelu tzv. Kvalitní školy v jednotlivých modifikacích a s popisem té nejvyšší, cílové, tedy tzv. výborné úrovně. K jednotlivým hodnotícím kritériím jsou pak navázána **další metodická doporučení** a odkazy na **příklady inspirativní praxe i nástroje** využitelné při **vlastním hodnocení**. Celkově je **podpora propojování** vlastního hodnocení zaměřena na **jednotlivé fáze** procesu **autoevaluace**: plánování, vyhodnocování, zkvalitňování.

Metodický portál Kvalitní škola je stále doplňován a upravován tak, aby byl co nejvíce užitečným nástrojem pro ředitele škol a učitele, kteří usilují o průběžné zvyšování kvality vzdělávání ve škole, v níž působí. Česká školní inspekce si je vědoma, že aktuální potřeby ředitelů škol, učitelů či dalších aktérů vstupujících do oblasti vzdělávání mohou být různé, a s tím souvisí i řada možností, kudy do metodického portálu vstoupit tak, aby cesta k očekávanému užítku byla co nejkratší.

### Základní informace



Pokud uživatel přichází pro základní orientaci a informace z oblasti hodnocení a vlastního hodnocení škol, Česká školní inspekce doporučuje se nejprve seznámit s hodnotícími kritérii, která jsou Českou školní inspekcí využívána pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách. Tato kritéria jsou společným jmenovatelem všech ostatních částí metodického portálu. Od nich je možné se vydat k tématu vlastního hodnocení, které se o ně opírá, k nástrojům, s jejichž využitím lze vlastní hodnocení provádět, i k různě zaměřeným příkladům inspirativní praxe.

### Inspirace

Hledá-li uživatel především inspiraci, jak zlepšovat, obohacovat a dále rozvíjet praxi vlastního hodnocení, jak dále zvyšovat kvalitu podmínek, průběhu nebo výsledků vzdělávání ve škole, pak lze množství námětů nalézt v příkladech inspirativní praxe reflektujících konkrétní úspěšné činnosti, aktivity či přístupy různých českých škol. Podle druhu a typu školy se lze inspirovat v metodických doporučeních k jednotlivým hodnotícím kritériím. Pokud uživatel hledá náměty pro vlastní vzdělávání v procesu efektivního řízení pedagogického procesu i školy jako celku, inspiraci poskytnou kompetenční předpoklady ředitele školy.



### Kvalitní škola jako východisko vlastního hodnocení



<sup>90</sup> Dostupné na [www.kvalitniskola.cz](http://www.kvalitniskola.cz).



### Podpora při vlastním hodnocení

Těm, kteří hledají především konkrétní podporu při vlastním hodnocení školy, lze doporučit využití ověřeného postupu, který je shrnut v článku *Jak na vlastní hodnocení* (článek je součástí metodického portálu). Ten představuje určitého průvodce nástrojem plánování vlastního hodnocení i dalšími nástroji, které lze pro realizaci autoevaluace využít. Plánování vlastního hodnocení v systému InspIS přináší strukturu, přehlednost, úsporu času a efektivitu celého procesu.

← Předchozí krok

**Přehled z hospitačních záznamů a jeho interpretace**

Po vyplnění hospitačních záznamů můžete zobrazit přehled z hospitací. Základní vysvětlení zobrazeného hodnocení jsou uvedena v úvodu přehledu z hospitací. Podle toho, jaké vyučovací hodiny budou do přehledu z hospitací zahrnuty, bude možné výsledné hodnocení interpretovat. Proto je důležité předem promyslet cíle autoevaluační akce (kampaně).

Nejnapádnějším orientačním ukazatelem je barevné kódování jednotlivých kritérií v oblasti 4 – Výuka. Je účelné se soustředit nejen na ta kritéria a jejich dílčí položky, která signalizují úroveň vyžadující zlepšení nebo nevyhovující, ale i na to, co se daří, a kde je úroveň výborná, či očekávaná.

Tisková sestava: Autoevaluace - Hospitační záznam ZV \*

4.1 Pedagogové systematicky proměňují a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojevnými cíli definovanými v kulturních dokumentech školy a potřebami žáků.

Doporučená úroveň hodnocení na základě dle z hospitací:	očekávaná
Výuka je proměnlivá a rozdílná v souladu s kon. dokumenty na základě znalostí a zkušeností žáků.	75
Žákům výuka zůstává v úloze podpořující znalosti, metodické cíle.	71
Učitel a učebnice používají metody vhodné podle věku, vývojových potřeb, zájmu, schopností a učebních úloh poskytl/poskytl učitel informace o aktuálním průběhu hodiny a o výuce.	48
Vyučovací cíle odpovídají znalostem a dovednostem žáků.	42
Učitel má důkladný individuální záznam všech žáků. Může dohlédnout na průběh učení a dovednost žáků.	42
Učitel udržuje hodiny specificky praxově se zájmy učitelů, situací, potřebami žáků a o učitel.	37
Motivace žáků k učení	
Učitel používá metody k učení (přímá úloha).	85
Do učebních hodin byl náležitě říkán nebo více jednotlivých žáků (přímá, dovednost).	87
Učitel má dostatek času pracovat s žákem po většinu hodiny časem do výuky.	71
Vyučovací hodina cíleně rozvíjí postoje žáků.	24
Přehlednost kritického myšlení	
Žáci porozuměli učebním materiálům, říkají si o učebních materiálech, učitel.	48
Žáci vhodné využívají metody ve svém učení.	75
Učitel používá metody, které žákům podporují učení a poznávací zážitky.	88
Žáci a učitelé mají dostatek času diskutovat a rozhodovat se o řešení úlohy nebo řešení problémů.	48
Soudobí řešení úlohy žáků bylo správně řešeno a vyzkoušeno učitel.	18
Přehlednost kritického myšlení	
Učitel poskytl dostatek času pro řešení úlohy, žáci mohli odpovědět i řešení procesů.	48

Přehled z hospitací

**AUTOEVALUACE**

14.03.2023 ut  
Autoevaluace - Hospitační záznam ZV

Ukázat vše (5) →



Propojení se systémem InspIS DATA umožňuje vedení škol při vlastním hodnocení využívat postupně rozšiřující se paletu autoevaluačních nástrojů ve vazbě na kritéria Kvalitní školy. Pro podporu autoevaluace byla vytvořena samostatná dlaždice Autoevaluace, která sdružuje všechny dostupné nástroje a umožňuje je opakovaně a v různých obdobích školního roku využívat. Každý nástroj je při svém využívání doprovázen podrobným návodem, který je v souladu s textem na metodickém portálu Kvalitní škola a provede ředitele školy jednotlivými kroky. Takto jsou dostupné nástroje pro široké spektrum aspektů vzdělávání od celkového zhodnocení situace ve škole až po dílčí dotazníkové nástroje zaměřené na klima ve škole nebo na hodnocení hospitovaných hodin. Každý on-line nástroj poskytuje automatické vyhodnocení v přehledné grafické podobě. Výsledky a získaná data jsou dostupná jen řediteli školy a je zaručeno, že ostatní uživatelé systému InspIS DATA včetně inspektorů se k nim nedostanou.

### Využití externího hodnocení

Zásadní otázkou pro školy by mělo být, jak využít závěry z procesu externího hodnocení ze strany České školní inspekce na úrovni školy. Jde především o zpětnou vazbu, která by školu měla posunout dále, jde o informace, kterým oblastem by bylo vhodné se více věnovat. Další kroky jsou pak na vedení školy. V této souvislosti Česká školní inspekce doporučuje využít specifické reporty pro ředitele škol a školských zařízení, které mohou vedení školy pomoci vhodně nasměrovat. Pro další kroky lze hledat inspiraci především v metodických doporučeních a pro další vzdělávání vedení školy pak opět v kompetenčních předpokladech ředitele školy.

### Příprava na externí hodnocení

To, co Česká školní inspekce při realizaci externího hodnocení kvality a efektivitě vzdělávání sleduje, je na metodickém portálu srozumitelně popsáno na stránce věnované externímu hodnocení, a to včetně důležité oblasti týkající se propojování externího hodnocení s vlastním hodnocením školy. Vlastní hodnocení je totiž druhou a neméně důležitou stranou mince externího hodnocení prováděného Českou školní inspekcí. Tu pochopitelně zajímá, jak škola provádí vlastní sledování a průběžné hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání, jakkoli platí, že vlastní hodnocení nedělá škola pro Českou školní inspekcí, ale proto, aby sama průběžně usilovala o zlepšování. Česká školní inspekce se snaží pracovat maximálně otevřeně, proto mají školy možnost se s některými nástroji používanými pro externí hodnocení na metodickém portálu seznámit.

### Průběžná doplňování

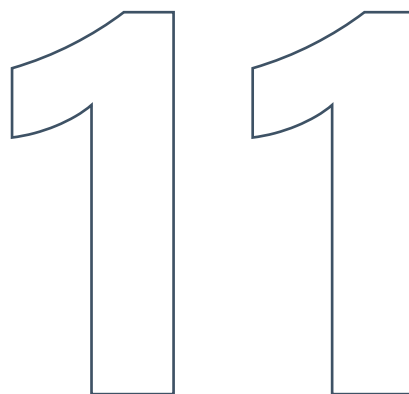
Metodický portál se průběžně zlepšuje a vyvíjí, aby co nejlépe odpovídal potřebám vedení škol v oblasti vlastního hodnocení. Postupně jsou doplňovány především další využitelné nástroje a příklady inspirativní praxe, ale i metodické návody, postupy či další inspirace. Proto je vhodné stránky portálu sledovat pravidelně a případně využít také RSS kanálu. Stejně tak Česká školní inspekce doporučuje sledovat její profily na Facebooku, Twitteru nebo YouTube.

Česká školní inspekce v rámci metodické podpory škol a školských zařízení (základní školy, střední školy, vysoké školy) připravuje a vydává řadu publikací a nástrojů pro podporu a rozvoj kvality vzdělávání a hodnocení. Jednou z těchto publikací je **TISKOVÉ SESTAVY - REPORTY pro školy a školská zařízení**. Reporty jsou určeny pro ředitele škol a školských zařízení a slouží jako nástroj pro hodnocení a zlepšování kvality vzdělávání. Reporty obsahují informace o výsledcích hodnocení a o doporučeních pro zlepšování kvality vzdělávání. Reporty jsou dostupné v systému InspIS DATA.

CSI Česká školní inspekce



Metodický portál Kvalitní škola představuje komplexní nástroj, který školám a školským zařízením poskytuje podporu na cestě ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Díky nabídce konkrétních metod, postupů a nástrojů pro vlastní hodnocení, inspirativní praxi a pro specifická doporučení jsou školy vybaveny na aktuální i budoucí výzvy související s proměnou podoby vzdělávání. Portál také zohledňuje individuální podmínky jednotlivých škol a jejich specifické potřeby. Jeho význam tkví v poskytování konkrétních a užitečných informací a nástrojů, které mohou školy využít při svém vlastním hodnocení a pro plánování dalšího rozvoje. Kvalitní škola jako metodický portál tak představuje klíčový prvek pro zvyšování kvality vzdělávání v českých školách a školských zařízeních.



# Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

## 11 MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE

Aktivity zahraniční spolupráce tvoří nedílnou součást agend České školní inspekce (dále ČŠI) a synergicky rozšiřují široké národní aktivity. Zodpovědnost ČŠI v rámci zahraniční spolupráce se týká dlouhodobých činností, které jsou nedílnou součástí mezinárodních aktivit a závazků České republiky (např. členství v Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, dále OECD), národních programových dokumentů, programových dokumentů ČŠI a mají nezastupitelný význam a přínos pro činnost a výstupy ČŠI a také pro vzdělávací systém České republiky.

ČŠI trvale usiluje o to, aby zahraniční zkušenosti a zjištění z mezinárodních aktivit byly v těsné vazbě na národní zjištění zohledňovány a využívány především v hodnotící a kontrolní činnosti a sledování kvality a efektivity počátečního vzdělávání. ČŠI získané zkušenosti a informace efektivně zhodnocuje a rovněž je sdílí s klíčovými partnerskými institucemi, s nimiž se ČŠI společně podílí na zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Především se jedná o Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), ale také o resortní odborné instituce, zřizovatele a další instituce veřejné správy, vysoké školy, školské asociace, neziskové organizace a další odbornou veřejnost.

Mezinárodní spolupráce a zahraniční aktivity ČŠI zahrnují:

- inspekční činnost v systému Evropských škol,
- spolupráci a výměnu zkušeností v rámci činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI),
- zajišťování účasti České republiky v mezinárodních šetřeních v oblasti vzdělávání,
- bilaterální spolupráci s vybranými zahraničními inspektoráty.

Ze strany ČŠI je pravidelně prováděno plánování i podrobné vyhodnocování zahraniční spolupráce, včetně hlediska ekonomické efektivity. Zástupci ČŠI se pravidelně účastní jednání orgánů mezinárodních institucí v souladu s participací České republiky na jejich činnosti. Jde zejména o komise a orgány Evropské unie, Rady Evropy, OECD nebo Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (dále IEA).

V rámci členství České republiky v OECD zajišťuje ČŠI zastoupení ČR v řídicích radách mezinárodních šetření PISA (Programme for International Student Assessment) a TALIS (Teaching and Learning International Survey) a v řídicí radě Centra pro inovace ve vzdělávání (CERI). Zástupce ČŠI každoročně zastupuje ČR na Valném shromáždění asociace IEA, která realizuje mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a ICILS (International Computer and Information Literacy Study), do nichž je Česká republika zapojena.

Dlouhodobě se ČŠI velmi aktivně zapojuje do činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (dále SICI) sdružující evropské inspektoráty a instituce zabývající se hodnocením škol a školských zařízení. ČŠI patří k zakládajícím členům SICI. Jedná se o platformu poskytující potřebný prostor pro sdílení a předávání informací, nejnovějších metodik a příkladů inspirativní praxe pro přímý výkon inspekční činnosti. Čeští školní inspektoři se pravidelně zúčastňují seminářů SICI se zřetelem k tematickému zaměření akcí a k aktuálnosti projednávané agendy.

ČŠI se dlouhodobě snaží nad zmíněný rámec intenzivně rozvíjet také další formy mezinárodní spolupráce s cílem zkvalitňovat činnost ČŠI, ale rovněž sdílet získané zkušenosti a informace se zahraniční odbornou veřejností.

### Přehled mezinárodních organizací/asociací a jejich orgánů, v nichž plní ČŠI roli přímého zastoupení ČR

#### OECD / Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

- Řídicí rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERI)
- Řídicí rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA)
- Národní koordinátorka PISA
- Řídicí rada TALIS / Governing Board of Teaching and Learning International Survey (GB TALIS)
- Národní koordinátor TALIS

- Síť ECEC pro ranou péči a předškolní vzdělávání / Early Childhood Education and Care

#### IEA / Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání

- Valné shromáždění IEA / General Assembly of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (GA IEA)
- Národní koordinátor TIMSS / Trends in International Mathematics and Science Study
- Národní koordinátorka PIRLS / Progress in International Reading Literacy Study
- Národní koordinátor ICILS / International Computer and Information Literacy Study

#### SICI / Stálá mezinárodní konference inspektorátů

- Národní koordinátorka

#### Evropské školy

- Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol
- Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol
- Společný pedagogický výbor Evropských škol

## 11.1 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol (dále EŠ) umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem MŠMT a ČŠI je zajistit realizaci priorit vyplývajících z přistoupení České republiky k Úmluvě o statutu Evropských škol na základě usnesení vlády České republiky ze dne 25. srpna 2004. Spolupráce mezi ČŠI a MŠMT ČR probíhá v souladu s materiálem Koordinace agend v souvislosti se zapojením České republiky do systému Evropských škol č. j.: MŠMT-35 197/2020-2.

Školní rok 2022/2023 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách ovlivněn systémovými změnami, které v současné době v EŠ probíhají, nárůstem počtu akreditovaných škol a rovněž zvýšeným počtem českých pedagogických pracovníků vyslaných do Evropských škol. Byly stanoveny priority pro klíčové oblasti vzdělávání, jehož průběh byl centrálně řízen Nejvyšší radou EŠ, Úřadem generálního tajemníka EŠ ve spolupráci s dalšími administrativními orgány, zejména s Radami inspektorů.

Ve školním roce 2022/2023 bylo v systému Evropských škol poskytováno vzdělávání více než 28 tisícům žáků ve 13 školách v šesti zemích Evropské unie (dále EU). V 13 zemích EU vzniklo celkem 23 akreditovaných EŠ (dále AEŠ), které poskytují stejný typ vzdělávání na národní úrovni. Počet AEŠ se každoročně zvyšuje a tím se navyšují i nároky na práci Úřadu generálního tajemníka i národních inspektorů.

V reakci na válku na Ukrajině nabídl Evropské školy, podobně jako vzdělávací systémy řady zemí Evropské unie, možnost dočasného vzdělávání dětem ukrajinských uprchlíků.

Ve školním roce 2022/2023 pracovalo v českých sekcích EŠ Brusel III a EŠ Lucemburk II celkem 18 pedagogických pracovníků vysílaných prostřednictvím MŠMT ČR a 9 lokálně najímaných pedagogických pracovníků. Do systému EŠ bylo ministerstvem dále vysláno 10 pedagogických pracovníků k výuce angličtiny, němčiny a výtvarné výchovy a čtyři výchovní koordinátoři. V šesti školách typu 1 a ve třech akreditovaných školách je zajišťována výuka českého jazyka místně najímanými učiteli. Národní inspektorůky nadále zajišťovaly pedagogickým pracovníkům i vedení EŠ škol kontinuální celoroční prezenční i distanční podporu.

### 11.1.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2022/2023

Priority ve vzdělávání českých žáků vyplývají z inovativních strategií a přístupů, které jsou v současnosti uplatňovány v celém systému EŠ. Ve všech cyklech vzdělávání byl i nadále kladen důraz na práci s digitálními technologiemi, využití možností práce s MS Office 365, zejména komunikační platforma Teams, ClassNote, ale i jiné typy výukového a komunikačního softwaru. V předškolním a primárním cyklu bylo v některých školách zahájeno pilotní ověřování digitálního portfolia.



V předškolním a primárním cyklu je ve značné míře uplatňován inkluzivní přístup ke vzdělávání s nezbytnou včasnou diagnostikou individuálních schopností a potřeb žáků, příslušnou diferenciací metod vzdělávání, podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářením adekvátních podmínek pro vzdělávání žáků mimořádně nadaných.

Základní vzdělávací strategií je přístup k učení založený na osvojování kompetencí. Byl vytvořen metodický návod, jak začlenit všech osm klíčových kompetencí Evropského rámce pro celoživotní učení do plánování učitelů ve všech cyklech vzdělávání. Vzdělávací cíle učebních osnov a indikátory pro jejich osvojení jsou východiskem pro hodnocení žáků.

Prioritou zůstává podpora mateřského/dominantního jazyka, která je jednou z hlavních hodnot systému EŠ vedle mnohojazyčně pojatého jazykového vzdělávání. Ve školním roce 2022/2023 vstoupila v platnost nová jazyková politika.

Dalším důležitým principem systému Evropských škol je princip multikulturality a výchovy k evropanství, který je realizován napříč jazykovými sekcemi jednotlivých škol i prostřednictvím spolupráce všech škol včetně škol akreditovaných.

Tato spolupráce probíhá ve vzájemném sdílení v oblasti pedagogiky, metodiky výuky, plánování, spolupráce v pracovních skupinách. Na práci některých z nich se podílejí i zákonní zástupci žáků.

Spolupráce napříč všemi školami je podporována řadou aktivit, jako je například festival psaní iniciovaný akreditovanou školou v Irsku, do kterého se již druhým rokem aktivně zapojili učitelé a žáci většiny škol i jazykových sekcí včetně učitelů a žáků českých. V roce 2022/2023 proběhlo napříč školami sympozium v oblasti přírodních věd a uskutečnil se také festival zaměřený na výtvarnou a hudební výchovu. Některým EŠ se velmi dobře dařilo v projektové činnosti, která byla zacílená na rozvoj vzájemné spolupráce žáků a učitelů z primárního a sekundárního cyklu.

Dlouhodobě je v platnosti systém hodnocení žáků založený na holistickém (celostním) přístupu k žáku, na hodnocení kompetencí ve vyučovacích předmětech i v mezipředmětových vzdělávacích oblastech a na propojení průběžného i závěrečného formativního a sumativního hodnocení. Ve školním roce 2022/2023 probíhala revize hodnotících nástrojů používaných na primárním cyklu včetně vysvědčení za účelem rozvíjení všech tří dimenzí hodnocení: hodnocení učení, hodnocení pro učení, hodnocení jako učení. Ve školním roce 2023/2024 je plánováno proškolení učitelů všech škol a revidovaný systém vstoupí v platnost od září 2024.

V sekundárním cyklu vzdělávání byli všichni žáci během prezenční výuky hodnoceni dle nové hodnoticí škály. Její přínos oceňují nejen žáci, ale i jejich rodiče a učitelé. Lépe přispívá k porozumění dosažené úrovně vzdělávání, k odpovědnosti žáků za vlastní učení a podpoře a rozvoji sebehodnocení. Sledovaným jevem nadále zůstává formativní hodnocení žáků, sebehodnocení, vzájemné hodnocení, činnostní učení a povinná implementace osmi klíčových kompetencí podle Evropského referenčního rámce pro celoživotní učení (dále ERR)<sup>91</sup> nejen do učebních osnov, ale i do krátkodobého a dlouhodobého plánování výuky.

Po únorovém zasedání Rady inspektorů pro sekundární cyklus EŠ bylo prezenční konání všech písemných a ústních zkoušek Evropské maturitní zkoušky schváleno, kontrolu všech těchto zkoušek zajišťovali prezenčně inspektoři EŠ. Žáci české sekce v EŠ Brusel III dosáhli vynikajících studijních výsledků a umístili se na předním místě napříč jednotlivými jazykovými sekcemi.

Významnou dlouhodobou prioritou celého systému EŠ je inkluzivní vzdělávání a poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Schválení procedurálního dokumentu Poskytování vzdělávací podpory a inkluzivního vzdělávání v Evropských školách přináší pro maturitní zkoušku dílčí změny v oblasti poskytování podpůrných opatření. Využití speciálních softwarů na základě konkrétních diagnostikovaných potřeb žáků se SVP (např. pro kontrolu pravopisu, pro převod řeči na text a textu na řeč, pro přepis přepisující odpovědi diktované žákem, aplikace pro pomoc žákům se silnou poruchou soustředění nebo s neurologickými obtížemi apod.) přispěje k vytvoření rovných podmínek pro zkoušku a k její větší validitě a spolehlivosti.

Další prioritou je cílená podpora nových učitelů v EŠ napříč vzdělávacími cykly. Česká republika každým rokem zvyšuje počet vyslaných učitelů do EŠ, kteří vzdělávají nejen české žáky, ale i žáky jiných národností v různých jazykových sekcích. V poslední době se narůstá zejména počet učitelů angličtiny jako cizího jazyka.

<sup>91</sup> Příloha k DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018/C 189/01).

Několik žáků primárního cyklu české sekce v Evropské škole Brusel III se velmi dobře umístilo v mezinárodní matematické soutěži Pangea. Čeští žáci se rovněž zapojili do mezinárodní literární soutěže Mladí humanisté, kterou pořádá Nadace Arnošta Lustiga. S velkým úspěchem se dva žáci ze sekundárního stupně umístili na druhém a třetím místě v kategorii *Úvaha a povídka*. Čeští žáci všech cyklů z různých EŠ byli velmi úspěšní se svými literárními příspěvky v rámci již zmíněného festivalu psaní.

### 11.1.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

ČŠI je prostřednictvím národních inspektorek zapojena do činnosti klíčových mezinárodních pracovních skupin, jejichž úkolem je rozvoj systému EŠ v následujících oblastech:

#### Zapojení do strategických úkolů systému Evropských škol

- **Reforma Evropských škol** (pilotní fáze implementace osmi klíčových kompetencí ERR do strategických materiálů, především do učebních osnov, plánování učitelů a do vzdělávacího procesu ve všech cyklech EŠ i AEŠ, analýza a revize kurikula EŠ).
- **Inkluze a podpora vzdělávání žáků se SVP** (účast v pracovní skupině Politika inkluze a podpory vzdělávání žáků se SVP, tvorba strategických i procedurálních dokumentů a jejich implementace ve školách, decentralizované vzdělávání pedagogických týmů všech škol v oblasti inkluzivního vzdělávání a vytvoření on-line vzdělávací platformy pro učitele).
- **Hodnocení žáků** (řízení pracovní skupiny Politika hodnocení žáků a její podskupiny Hodnocení žáků předškolního a primárního cyklu, podíl na tvorbě revidované politiky hodnocení a metodických nástrojů pro harmonizaci domácí práce žáků, řízení prací na revizi nástrojů hodnocení pro primární cyklus, pilotní ověřování digitálního portfolia).
- **Hodnocení místně najímaných učitelů** (podíl na analýze stávající praxe hodnocení místně najímaných učitelů a její revizi, tvorba prováděcích předpisů schválených Společným pedagogickým výborem).
- **Revize role a povinností inspektorů Evropských škol, vize inspektorátu Evropských škol** (podíl na tvorbě návrhu reformních opatření pro práci národních inspektorů, koordinace uvádění nových inspektorů a zajištění jejich podpory a začlenění do systému, práce na vizi budoucího inspektorátu Evropských škol).
- **Akreditované Evropské školy** (práce na revizi strategických dokumentů a prováděcích předpisů pro akreditované EŠ, analýza kvality vzdělávání v EŠ, sdílení finančních nákladů, posílení spolupráce a další harmonizace činnosti EŠ).
- **Uvádění nových učitelů do EŠ** (řízení pracovní skupiny pro vytváření dokumentů a videoprezentací k oblastem: hodnoty a systém EŠ; struktura EŠ; GDPR, jazykové politiky, evropská dimenze; vzdělávání žáků, implementace osmi klíčových kompetencí ve výuce, hodnocení žáků; evropská maturita; vývoj testů a žákovská portfolia).
- **Harmonizované plánování** (podíl na činnosti pracovních skupin zajišťujících zavádění osmi klíčových kompetencí Evropského referenčního rámce do plánování a do vzdělávacího procesu, pilotáž nástrojů pro plánování, tvorba příkladů inspirativní praxe).

#### Kurikulum a učební osnovy

Národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus je garantem vzdělávacího programu pro předškolní cyklus a učebních osnov předmětu český jazyk a literatura a předmětu hudební výchova na primárním cyklu vzdělávání v rámci systému všech Evropských škol.

Národní inspektorka pro sekundární cyklus je garantem vzdělávání ve vyučovacích předmětech český jazyk a literatura, dějepis, společenské vědy (digitální nástroje ve společenských vědách v ročníku S3), politické vědy, sociologie a český jazyk a literatura na sekundárním stupni vzdělávání v rámci systému všech Evropských škol.

- **Vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (řízení pracovní skupiny pro metodickou podporu škol prostřednictvím spolupráce s koordinátory jednotlivých EŠ i AEŠ, zejména prostřednictvím platformy MS Teams pro sdílení zkušeností a příkladů inspirativní praxe).



- **Revize učebních osnov předmětu český jazyk a literatura pro předškolní, primární a sekundární cyklus** (proškolení vyslaných i místně najímaných učitelů, monitoring jejich práce, poskytování metodické podpory).
- **Revize učebních osnov předmětu dějepis pro 6. a 7. ročník sekundárního cyklu vzdělávání** (řízení skupiny pro revizi učebních osnov předmětu dějepis pro 6. a 7. ročník sekundárního cyklu vzdělávání EŠ, realizace semináře pro učitele dějepisu k implementaci revidovaných učebních osnov).

#### Specifické činnosti v předškolním a primárním cyklu vzdělávání

- **Testování dominantního jazyka žáků** (implementace nástroje pro stanovení dominantního jazyka dětí a žáků v předškolním a primárním cyklu vytvořeného za účelem zařazení žáka do jazykové sekce, která nejlépe koresponduje s jeho dominantním jazykem, monitoring implementace).
- **Tvorba nástrojů pro hodnocení žáků v předškolním a primárním cyklu** (zavedení nástrojů hodnocení včetně metodické podpory, revize vysvědčení, pilotáž digitálního portfolia, sdílení příkladů inspirativní praxe).
- **Uvádění nových inspektorů** (česká národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze dvou nominovaných inspektorek, které zodpovídají za organizaci a průběh procesu uvádění).
- **Tvorba nástrojů pro diagnostiku** (česká národní inspektorka řídila tvorbu metodického materiálu pro diagnostiku v předškolním cyklu EŠ, který byl schválen společným pedagogickým výborem v únoru 2023).
- **Festival psaní** (obě národní inspektorky se podílely na koordinaci aktivit českých učitelů a žáků, na posuzování žákovských prací, na přípravě sborníku a certifikátů pro zapojené žáky).

#### Specifické činnosti v sekundárním cyklu vzdělávání

- **Modifikace Evropské maturitní zkoušky z dějepisu a českého jazyka a literatury** (podíl na vytvoření modifikované harmonizované podoby písemné maturitní zkoušky z dějepisu v EŠ v anglickém, německém a francouzském jazyce v souladu s přijatým novým systémem hodnocení, vedení semináře pro interní a externí hodnotitele písemných zkoušek Evropské maturity).
- **Tvorba písemné maturitní zkoušky 2023** (tvorba otázek a kritérií písemné maturitní zkoušky z dějepisu a českého jazyka a literatury pro zkušební období 2023, národní inspektorka je současně pověřena kontrolou a zajištěním kvality maturitních otázek k ústní zkoušce z dějepisu a českého jazyka a literatury v EŠ).
- **Kontrola korektur písemných maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury a dějepisu** (národní inspektorka monitorovala soulad interních a externích hodnotitelů během oprav písemných maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury a dějepisu v červnu 2023 v Bruselu na Úřadu generálního tajemníka EŠ).
- **Místopředsdkyně Evropské maturity** (národní inspektorka pro sekundární cyklus vzdělávání navštívila v roli místopředsdkyně Evropské maturity dvě maturitní centra, a to Evropskou školu Alicante a Akreditovanou evropskou školu Heraklion na řeckém ostrově Kréta).
- **Pracovní skupina zajišťující kvalitu hodnocení Evropské maturitní zkoušky** (národní inspektorka je členkou pracovní skupiny zajišťující kvalitu hodnocení Evropské maturitní zkoušky, a to písemných i ústních maturitních zkoušek, pracovní skupina se zaměřila v průběhu uplynulého školního roku na důslednou inovaci dokumentu „Zajištění kvality písemných a ústních maturitních zkoušek v EŠ“ a inovaci formulářů k monitoringu písemných a ústních maturitních zkoušek v EŠ).

### 11.1.3 Přehled konkrétních klíčových aktivit národních inspektorek Evropských škol ve školním roce 2022/2023

- Jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru včetně přípravy podkladů pro jednání.
- Připomínkování materiálů k jednání NREŠ.
- Průběžné připomínkování dokumentů v rámci písemných procedur.

- Audity akreditovaných Evropských škol.
- Statutární hodnocení managementu EŠ.
- Účast ve výběrových řízeních na manažerské pozice EŠ.
- Statutární hodnocení vyslaných a místně najímaných učitelů EŠ.
- Celoškolní a individuální inspekční činnost v EŠ.
- Vzdělávání učitelů a managementu EŠ.
- Podíl na přípravě a organizaci konference k Evropským školám u příležitosti předsednictví ČR v Radě EU a účast na konferenci.
- Příprava a realizace online webináře pro uchazeče na pozice vyslaných učitelů v EŠ.
- Účast ve výběrovém řízení na pozice učitelů předškolního a sekundárního cyklu.
- Monitoring korektur písemných maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury a dějepisu a viceprezidentství v AEŠ Heraklion a EŠ Alicante (předávání Evropských diplomů).
- Vedení a aktivní členství v řadě pracovních skupin systému EŠ (viz kapitola 11.1.1).
- Zajišťování aktivit realizovaných prostřednictvím sdílených elektronických platform Teams, Office 365 pro uživatele EŠ a AEŠ.
- Příprava a realizace prezenčních a hybridních seminářů pro učitele EŠ a AEŠ s různým zaměřením napříč vzdělávacími cykly a pro interní a externí hodnotitele písemné a ústní Evropské maturity.
- Zajištění učebnic, učitelských licencí a učebních pomůcek pro české sekce a detašované učitele.
- Tvorba metodických doporučení, pedagogických dokumentů a podpůrných manuálů.
- Monitoring a výběr českých a zahraničních expertů a externích hodnotitelů pro Evropskou maturitní zkoušku.

## 11.2 Členství ve Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů

Stálá mezinárodní konference inspektorátů (The Standing International Conference of Inspectorates, dále také „SICI“) je organizace sdružující národní a regionální inspektoráty vzdělávání. Byla založena v roce 1995, přičemž Česká republika, resp. Česká školní inspekce, patří mezi její zakládající členy. Organizace přináší nezastupitelný prostor pro sdílení a výměnu zkušeností v oblasti inspekční činnosti. Zjištění získaná v rámci platformy SICI jsou pravidelně používána pro rozvoj strategických a metodických materiálů ČŠI.

Ve školním roce 2022/2023 Česká školní inspekce pokračovala ve své aktivní roli v rámci SICI (<https://www.sici-inspectorates.eu/home>). Jednání, workshopy a další aktivity SICI pokračovaly v kombinaci prezenčních a online setkávání. V začátku školního roku proběhl v září online workshop organizovaný Francií k tématu rovnosti a excelence ve vzdělávání. V listopadu se uskutečnilo pravidelné každoroční jednání Valného shromáždění SICI, které hostilo Irsko. Dále se zástupci České republiky zúčastnili v březnu 2023 workshopu věnovaného vztahům mezi inspekční prací a vzdělávacím výzkumem v Portugalsku, v červnu 2023 proběhla účast na navazujícím workshopu zaměřeném na možnosti využívání výzkumných zjištění pro inspekční práci v Anglii.

## 11.3 Zapojení ČR do mezinárodních šetření IEA a OECD

ČŠI je garantem a realizátorem zapojení České republiky do mezinárodních zjišťování výsledků žáků a zkušeností učitelů a ředitelů. Zapojování České republiky do mezinárodních šetření probíhá pravidelně od roku 1995. Poznatky z mezinárodních šetření plní v rámci širokého spektra činností ČŠI roli externího pohledu na vzdělávací systém. Zapojení do těchto šetření poskytuje důležité informace o kvalitě vzdělávání, které jsou pro vzdělávací systém a vzdělávací politiku nezastupitelné, např. pro případné změny v kurikulární oblasti. Zjištění z mezinárodních šetření umožňují synergické propojování informací z národních a mezinárodních aktivit. Navíc uvolněné úlohy z mezinárodních šetření jsou vhodným zdrojem didaktické inspirace pro pedagogy.

Mezinárodní šetření především mapují výsledky žáků v oblasti matematiky, přírodovědy, čtenářských dovedností, počítačové a informační gramotnosti. Jedná se o projekty organizované IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání / International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj / Organisation for Economic Cooperation and Development).

Realizace mezinárodních šetření byla v období od roku 2017 do listopadu 2022 součástí individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, který byl spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a ze státního rozpočtu České republiky. ČŠI byla realizátorem projektu.

Od března 2023 je realizace mezinárodních šetření součástí individuálního projektu systémového Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR. Realizátorem projektu je MŠMT. Česká školní inspekce je v tomto projektu v roli partnera s finančním příspěvkem a její konkrétní úkoly se týkají zejména aktivit spojených s realizací mezinárodních šetření. Projekt je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Jan Amos Komenský.

### 11.3.1 Zajištění PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA a TALIS

#### PIRLS

PIRLS je projektem IEA. První zjišťování výsledků žáků v rámci projektu PIRLS se uskutečnilo v roce 2001. Hlavním cílem šetření je poskytovat tvůrcům vzdělávací politiky, učitelům a dalším odborníkům ve školství informace, které jim mohou pomoci při zvyšování úrovně čtenářských dovedností žáků. V souvislosti s vývojem v oblasti digitálních technologií rozšířil PIRLS 2021 hodnocení čtenářské gramotnosti o zcela novou složku, kterou je **test čtenářských dovedností v prostředí internetu. Podrobnější informace o šetření PIRLS jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI** (<https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>).

V cyklu PIRLS 2021 byla ve školním roce 2022/2023 hlavní pozornost věnována přípravě zveřejnění zjištění. Zástupci České republiky se podíleli na přípravách a připomínkování mezinárodní zprávy, ČŠI připravila také národní zprávu (<https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-PIRLS-2021-%E2%80%93-Narodni-zprava>). Zveřejnění zjištění proběhlo v květnu 2023. Zároveň byly ve školním roce 2022/2023 zahájeny přípravy cyklu PIRLS 2026. ČŠI spolupracovala s IEA a mezinárodním konsorciem především na přípravě a posuzování nových testových materiálů.

#### TIMSS

TIMSS je stejně jako PIRLS projektem IEA. Projekt TIMSS zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách. Zaměřuje se při tom na věkové kategorie devítiletých a třináctiletých žáků, převážně se jedná o žáky 4. a 8. ročníků povinné školní docházky. První sběr dat proběhl v roce 1995 a od té doby se pravidelně opakuje ve čtyřletých cyklech. Cílem projektu TIMSS je poskytovat jednotlivým zemím informace podložené kvalitním a pravidelným šetřením, které jim pomohou zlepšovat výuku matematiky a přírodovědných předmětů a zvyšovat tak úroveň vědomostí a dovedností žáků. Každé šetření poskytuje rozsáhlé údaje o rodinném zázemí žáků, o podmínkách vzdělávání ve školách a o průběhu výuky v jednotlivých třídách. V cyklu TIMSS 2023 testové úlohy ve větším rozsahu zahrnují prvky řešení problémů a provádění badatelské činnosti, včetně nezbytné dovednosti práce s elektronickými texty. **Podrobnější informace o šetření TIMSS jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI** (<https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TIMSS/O-setreni-TIMSS>).

Ve školním roce 2022/2023 pokračovaly práce na zapojení České republiky do cyklu TIMSS 2023. V období dubna a května 2023 proběhl hlavní sběr dat. Česká republika se v TIMSS 2023 vedle testování žáků 4. ročníku základní školy po mnoha letech opět zapojila také do testování žáků 8. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Do hlavního sběru dat bylo v ČR zapojeno celkem více než 400 škol, téměř 17 tisíc žáků. Pro vedení školy byl určen ředitelský dotazník, kontextové dotazníky vyplnilo také přes 2 tisíce učitelů a téměř 8 tisíc rodičů. Zveřejnění zjištění z TIMSS 2023 je plánováno na prosinec 2024.

#### ICILS

ICILS je projektem IEA. Šetření ICILS se zaměřuje na věkovou kategorii třináctiletých žáků – ve většině zemí se jedná o žáky 8. ročníku povinné školní docházky. Testovanou skupinou žáků jsou v České republice tedy žáci

8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Šetření ICILS zjišťuje od roku 2013 každých pět let rozdíly ve výsledcích počítačové a informační gramotnosti. Od cyklu 2018 je součástí ICILS volitelný modul zaměřený na oblast inženýrského myšlení (computational thinking). ČR vynesla cyklus 2018 a v cyklu ICILS 2023 se zapojuje také do zmíněného volitelného modulu. **Podrobnější informace o šetření ICILS jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI** (<https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/ICILS/O-setreni-ICILS>).

V ICILS ve školním roce 2022/2023 pokračovaly práce na zapojení České republiky do cyklu ICILS 2023. V období dubna 2023 proběhl hlavní sběr dat. Do hlavního sběru dat bylo v ČR zapojeno celkem více než 200 škol, 8 tisíc žáků. Pro vedení školy byl určen ředitelský dotazník, za každou školu byl vyplněn dotazník pro koordinátora ICT. Dále bylo dotazováno 3 200 učitelů. Zveřejnění zjištění z ICILS 2023 je plánováno na listopad 2024.

## PISA

Projekt PISA, který pořádá OECD, se v tříletých cyklech už od roku 2000 zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Šetření PISA se v každém cyklu zabývá jednou doménou podrobněji; v cyklu 2018 to byla čtenářská gramotnost, v PISA 2022 jde o matematickou gramotnost a tvůrčí myšlení. ČR se zároveň zapojuje do volitelného modulu mapujícího finanční gramotnost patnáctiletých žáků. V cyklu PISA 2025 bude hlavní oblastí přírodovědná gramotnost, experimentální oblastí bude učení v digitálním světě a Česká republika se zapojí také do volitelné oblasti zaměřené na angličtinu jako cizí jazyk. **Podrobnější informace o šetření PISA jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI** (<https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>).

Ve školním roce 2022/2023 se uskutečnily činnosti navazující na hlavní sběr dat PISA 2022, proběhlo především vyhodnocování testových úloh a zpracování formulářů a dalších podkladů ze zapojených škol. Pro 430 škol byly připraveny školní zprávy s předběžnými výsledky. ČŠI spolupracovala s OECD při připomínkování obsahového pojetí jednotlivých částí mezinárodní zprávy. Byly zahájeny práce na obsahovém pojetí první části národní zprávy. Zveřejnění první části zjištění z PISA 2022 je plánováno na prosinec 2023.

Během celého školního roku zároveň již probíhaly přípravné práce k cyklu PISA 2025. ČŠI využila možnosti navrhnout nové testové úlohy pro přírodovědnou gramotnost a zapojila se do posuzování nových testových úloh navržených konsorciem a jinými státy. Pro pilotní ověření konsorcium následně vybralo celkem 84 nových testových úloh k přírodovědné gramotnosti, z nichž 6 pochází od České republiky. Dále byly ve školním roce 2022/2023 řešeny národní adaptace dotazníků a byly zahájeny práce na přípravě české verze testových materiálů pro pilotní sběr dat plánovaný na jaro 2024.

## TALIS

Šetření TALIS mapuje zkušenosti, názory, postoje učitelů a ředitelů. Díky účasti v TALIS tak Česká republika může i v kontextu mezinárodního srovnání a mezinárodní inspirace rozvíjet podporu jejich práce a vytvářet vhodné podmínky. TALIS probíhá od roku 2009 a je projektem OECD. **Podrobnější informace o šetření TALIS jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI** (<https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TALIS/O-setreni-TALIS>).

Ve školním roce 2022/2023 proběhl v cyklu TALIS 2024 pilotní sběr dat, do kterého bylo v České republice zapojeno 33 škol. ČR se v TALIS 2024 zapojuje pouze do základního modulu zaměřeného na učitele a ředitele nižšího sekundárního stupně (v ČR druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia). Hlavní sběr dat je v ČR plánován na jaro 2024. Zveřejnění zjištění z TALIS 2024 je plánováno na říjen 2025.

### 11.3.2 Uvolněné úlohy TIMSS, PIRLS, PISA – didaktická inspirace pro učitele

Mezinárodní šetření výsledků vzdělávání (TIMSS, PIRLS, PISA), kterých se žáci z České republiky pravidelně účastní, umožňují získávat důležité informace o dovednostech žáků a o jejich vývoji v mezinárodním srovnání. Kromě vlastních informací o výsledcích v mezinárodním srovnání ČŠI připravuje a zveřejňuje k jednotlivým šetřením publikace s uvolněnými testovými úlohami, které byly v daném šetření použity. Tyto úlohy totiž mohou být zajímavou didaktickou inspirací zejména pro učitele, kteří s nimi mohou pracovat přímo ve výuce.

Nejnovější publikace vychází z testových úloh TIMSS a nabízí inspiraci pro rozvoj matematiky a přírodovědy u žáků prvního stupně i začátku stupně druhého.



Druhá nejnovější publikace pak vychází z testových úloh PISA a nabízí inspiraci pro rozvoj tří oblastí, kterým se mezinárodní šetření PISA věnuje – čtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost, matematická gramotnost.

Ke spolupráci na tvorbě publikací byli přizváni také vybraní učitelé, kteří ve svých příspěvcích sdílejí zajímavé zkušenosti s rozvojem vybraných dovedností žáků a zároveň poukazují na konkrétní možnosti využití úloh včetně diferenciací či individualizace výuky.

Vybrané testové úlohy z mezinárodních šetření TIMSS, PIRLS a PISA jsou spolu s uvolněnými testovými úlohami z národního zjišťování výsledků žáků veřejně dostupné v elektronické podobě v rámci modulu InspIS SET (<https://set.csicr.cz>). V rámci tzv. školního testování, které je dostupné všem školám, je možné pracovat s jednotlivými testovými úlohami i připravenými testy, v rámci tzv. domácího testování je možné pracovat s připravenými testy.

Nad rámec vydaných publikací Česká školní inspekce nabízí pro pedagogy vzdělávací programy zaměřené na inspiraci pro rozvoj čtenářských, přírodovědných a matematických dovedností. Vzdělávací moduly jsou nabízeny on-line i prezenčně a v nabídce je zaměření jak na oba stupně základních škol, tak na střední školy. Informace k aktuální nabídce vzdělávacích programů najdete na webových stránkách České školní inspekce (<https://www.kvalitniskola.cz/Namety-a-inspirace/Vzdelavaci-programy>).



## 11.4 Bilaterální a specifické formy mezinárodní spolupráce

ČŠI získané poznatky z mezinárodních aktivit využívá ve spolupráci s MŠMT a informace také sdílí s přímo řízenými organizacemi ministerstva a předává je odborné veřejnosti v širokém spektru aktérů podílejících se na rozvoji vzdělávací politiky. Prostřednictvím aktivní účasti v mezinárodních agendách ČŠI upevňuje postavení České republiky v mezinárodních organizacích, a proto i v nadcházejícím školním roce bude jedním z cílů rozvíjet členství v expertních skupinách, řídicích radách a ve výkonných výborech.

ČŠI ve školním roce 2022/2023 pokračovala v dlouhodobé spolupráci se Státní službou pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny v souladu se zahraničněpolitickými prioritami České republiky. ČŠI se na podpoře rozvoje vzdělávání na Ukrajině v rámci oficiální zahraniční rozvojové pomoci poskytované Českou republikou intenzivně podílí již od roku 2014. Proto ve školním roce 2022/2023 pokračovalo sdílení zkušeností s národním inspekčním hodnocením i s hodnocením, které přináší externí pohled mezinárodních šetření. V listopadu 2022 se v Praze uskutečnila další studijní návštěva zástupců Státní služby pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny.

Ve školním roce 2022/2023 pokračovala spolupráce a výměna zkušeností mezi ČŠI a Státní školní inspekcí Slovenska zaměřená na metody, postupy a nástroje uplatňované při hodnocení kvality a efektivity vzdělávání.

ČŠI také zodpovídá za zastupování České republiky v síti projektu OECD Early Childhood Education and Care<sup>92</sup> (pro ranou péči a předškolní vzdělávání – dále ECEC). Ze strany OECD je věnována pozornost nejen základnímu a střednímu vzdělávání, ale i vzdělávání a péči v raném dětství. Snahou je napomáhat účastnickým zemím rozvíjet jejich politické strategie a podporovat tak zvyšování kvality v této oblasti. Sdílením informací o aktuálních výzkumech, o politických směrech a inovacích v jednotlivých zemích i zpracováním dat poskytovaných jednotlivými zeměmi prostřednictvím průzkumů umožňuje OECD ECEC účastnickým zemím učit se od ostatních a dosahovat tak efektivnějšího pokroku v rozvoji ECEC, než kdyby každá země pracovala izolovaně.

V průběhu roku 2022/2023 spolupracovala ČŠI a OECD ECEC na dokončování souhrnné publikace z mezinárodního průzkumu *Early Childhood Education and Care in a Digital World (Předškolní vzdělávání a raná péče v digitálním světě)*. ČŠI poskytla za Českou republiku pro tento průzkum podklady a zpracovala případovou studii *ECEC in a Digital World in the Czech Republic (Předškolní vzdělávání a raná péče v digitálním světě v České republice)*,

<sup>92</sup> <https://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

kteřou zástupkyně ČŠI za ČR prezentovala na 30. zasedání sítě ECEC v Paříži v říjnu 2022. Byla využita zjištění z inspekční činnosti v mateřských školách k řešení problematice a prezentována opatření, kterými MŠMT využívání technologií v předškolním vzdělávání podporuje. Jedná se zejména o komponentu *Inovace ve vzdělávání v kontextu digitalizace* (v rámci programu *Národní plán obnovy*), metodický portál *Digitalizujeme školu*<sup>93</sup> a metodickou pomoc Národního pedagogického institutu České republiky učitelům mateřských škol na webu *Digitální kompetence*<sup>94</sup>. Závěrečná zpráva z tohoto průzkumu byla vydána v dubnu 2023 jako další z řady publikací *Starting Strong*,<sup>95</sup> a to jako *Starting Strong VII Empowering Young Children in the Digital Age*<sup>96</sup> (*Silný začátek VII – Posílení postavení malých dětí v digitálním věku*). Shrnuje zjištění z průzkumu, do kterého se zapojilo 30 zemí. Kromě výzev, které digitalizace vytváří pro život a učení, poukazuje na fakt, že ochrana malých dětí v digitálním prostředí je nutností. Řeší problematiku digitální propasti, která lze řešit již v raném věku. Předškolní vzdělávání může sehrát důležitou roli při prevenci rizik spojených s využíváním digitálních technologií, ale i v podpoře hry, kreativity a sebevyjádření. To lze podporovat bez přímého vystavení dětí obrazovkám, například robotickými hračkami, hádankami a kartami.

V roce 2022 započalo druhé kolo průzkumu *The International Early Learning and Child Well-being Study* (IELS). Bylo zvažováno zapojení České republiky, ale z důvodu nedostatku finančních prostředků se ČR nakonec nezapojila. Publikace z prvního kola průzkumu *International Early Learning and Child Well-being Study*<sup>97</sup> poskytla kompaktní empirická data o raném učení dětí zahrnující jejich kognitivní, sociální a emocionální vývoj. Identifikovala faktory, které podporují anebo také brzdí rané učení dětí, a to jak v institucionálním předškolním vzdělávání, tak i v domácím prostředí.

V rámci OECD ECEC probíhají přípravy na mezinárodní šetření *TALIS Starting strong survey 2024*, Česká republika se neúčastní. Mezinárodní šetření bude navazovat na *TALIS Starting strong survey 2018*, jehož závěry byly vydány v publikaci *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce – Further Results from the Starting Strong Survey 2018*<sup>98</sup> (*Budování vysoce kvalitní pracovní síly v oblasti vzdělávání a péče v raném dětství*).

<sup>93</sup> <https://www.edu.cz/digitalizujeme/>

<sup>94</sup> <https://www.npi.cz/predskolni-a-prvostupnove-vzdelavani-digitalni-kompetence>

<sup>95</sup> <https://www.oecd.org/education/school/ecec-thematic-reviews.htm>

<sup>96</sup> <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/50967622-en/index.html?itemId=/content/publication/50967622-en>

<sup>97</sup> <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/>

<sup>98</sup> [https://www.oecd-ilibrary.org/education/building-a-high-quality-early-childhood-education-and-care-workforce\\_b90bba3d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/building-a-high-quality-early-childhood-education-and-care-workforce_b90bba3d-en)





12

# Školní úrazovost

## 12 ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST

Ve školním roce 2022/2023 bylo České školní inspekci zasláno 45 267 záznamů o úrazech<sup>99</sup>. Komunikace ohledně úrazů je realizována prostřednictvím elektronického systému InspIS DATA. Počet evidovaných úrazů byl ve školním roce 2022/2023 vyšší o 2 755 než ve školním roce 2021/2022, nárůst činí 6 %.

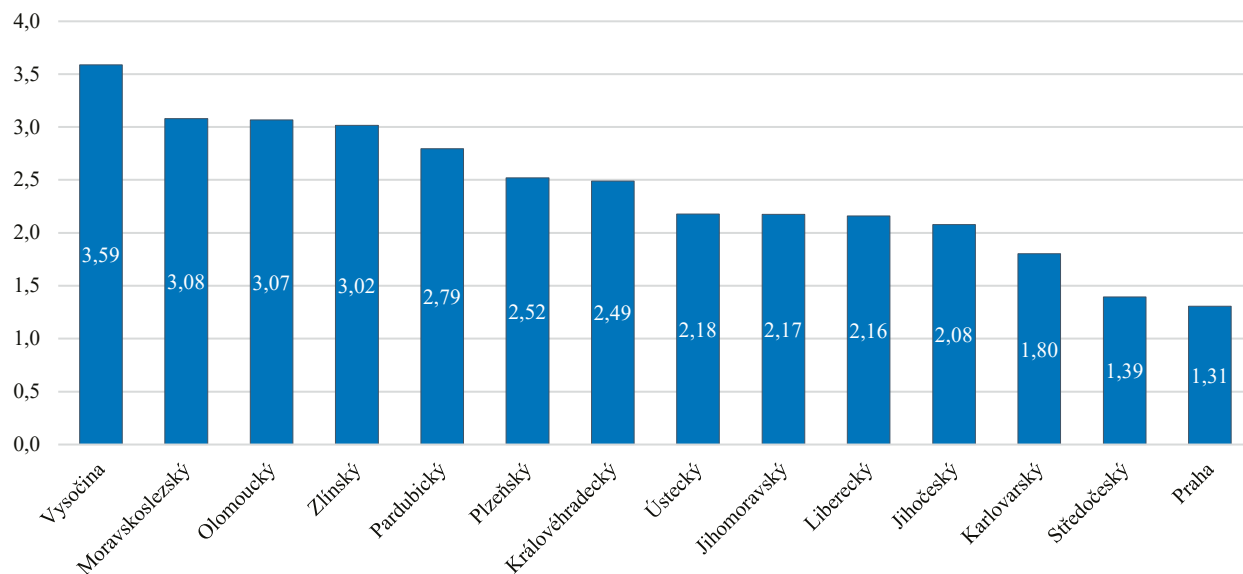
Významný podíl záznamů o úrazu (43 %) byl vyhotoven a zaslán na žádost zákonných zástupců žáků, především z důvodu plnění úrazového pojištění. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) byl stejný jako loňský rok, a to 2,4. Nejvyšší absolutní počet úrazů i index úrazovosti vykazují dlouhodobě základní školy, těsně následovány středními školami.

**TABULKA 90 | Počty úrazů podle typu školy – školní rok 2022/2023**

Druh školy	Počet úrazů	Podíl záznamů na základě žádosti (v %)	Index úrazovosti
Mateřská škola	1 633	27,9	0,4
Základní škola	28 363	41,8	2,8
Střední škola a konzervatoř	11 932	46,2	2,6
Vyšší odborná škola	52	69,2	0,3
Ostatní školy a školská zařízení	3 287	42,7	–
<b>Celkem</b>	<b>45 267</b>	<b>42,5</b>	<b>2,4</b>

Překvapivě velké rozdíly ukazuje porovnání indexu úrazovosti (za všechny typy škol) po jednotlivých krajích; rozdíl více než dvou úrazů na 100 žáků nemá oporu ani v jiných inspekčních zjištěních (např. typy činností v hospitovaných hodinách), ani v rozdílech ve struktuře druhů škol (např. organizovanost, velikost apod.).

**GRAF 112 | Index úrazovosti v krajích**



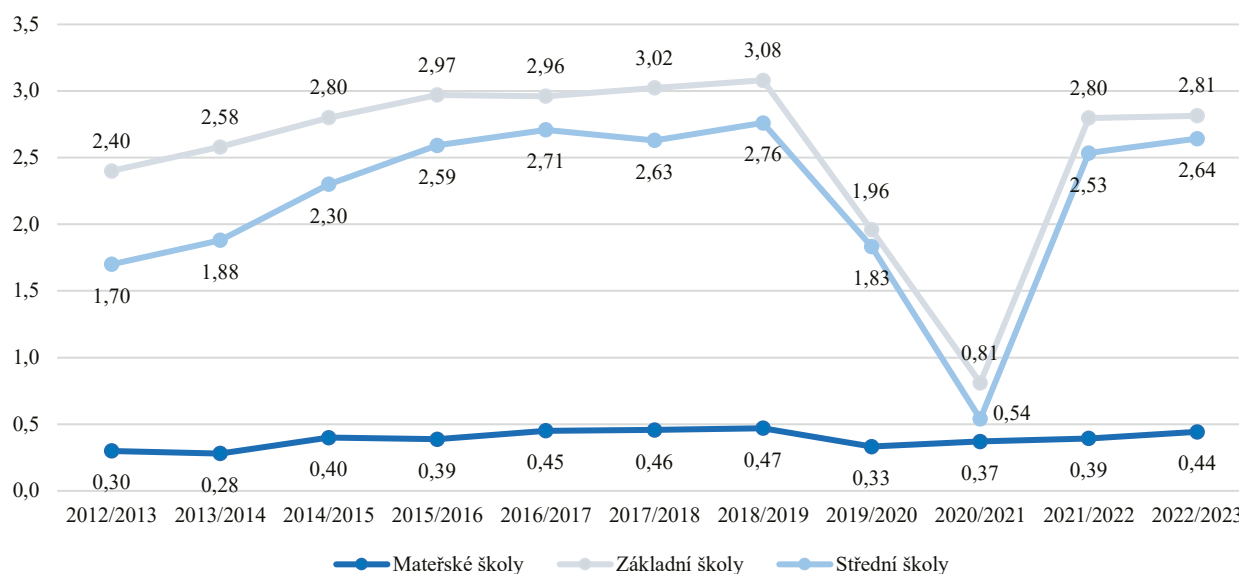
Obdobně jako v předcházejících letech byla nejvyšší míra úrazovosti zaznamenána ve školách Kraje Vysočina, kde je téměř trojnásobná oproti nejnižšímu indexu pro hlavní město Praha.

Po poklesu úrazovosti (ve všech sledovaných typech škol) daném distančním vzděláváním (a tedy nepřítomností žáků ve škole) došlo ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 opět k nárůstu indexu úrazovosti, který téměř

<sup>99</sup> Podle vyhlášky č. 64/2005 Sb. vyhotovuje škola nebo školské zařízení záznam o úrazu, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“) ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do dvou po sobě jdoucích vyučovacích dnů, nebo smrtelný úraz, dále na žádost buď zákonného zástupce žáka, či zletilého žáka a v případě, že je pravděpodobné, že žáků bude poskytnuta náhrada za bolest a ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem.

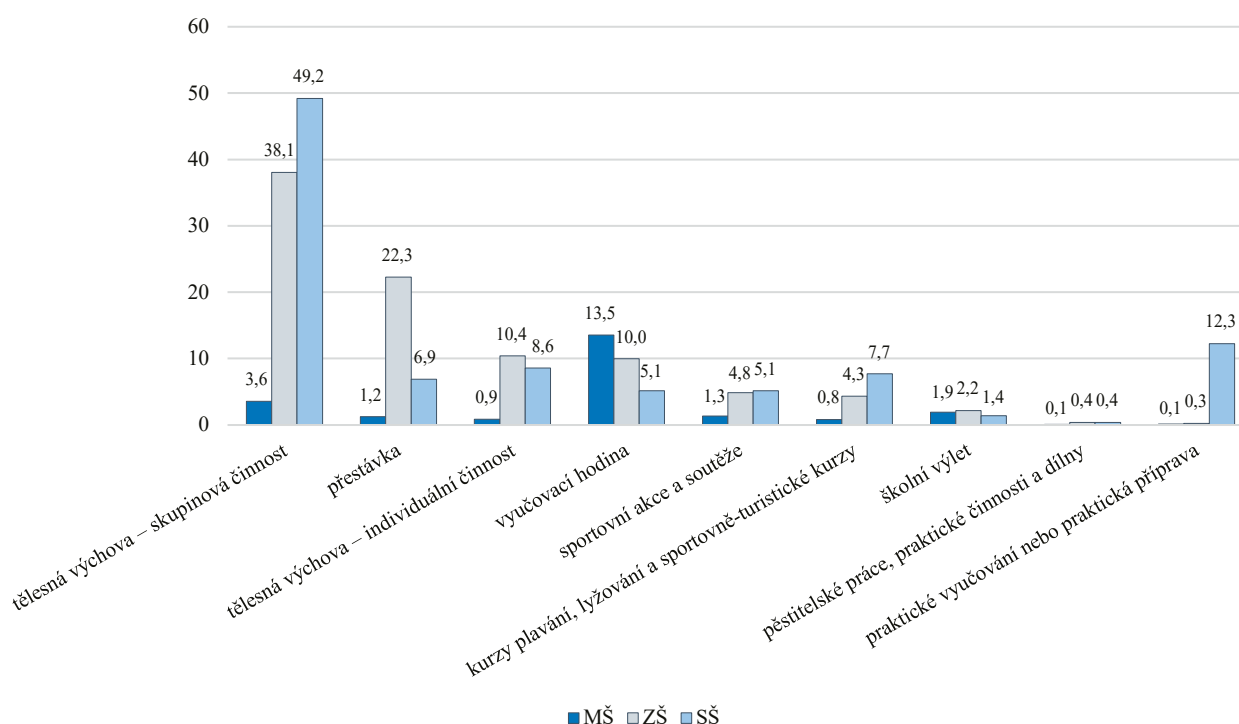
dosahuje hodnot z období před pandemií covidu-19 (reálně byl na úrovni přibližně roku 2015; bude zajímavé sledovat, zda bude v příštích letech také pozvolna narůstat, jako se dělo v období 2012–2019).

**GRAF 113 | Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)**



Z hlediska činností, při kterých došlo k evidovaným úrazům, jednoznačně vládou skupinové činnosti v rámci tělesné výchovy, následují úrazy vzniklé během přestávek.

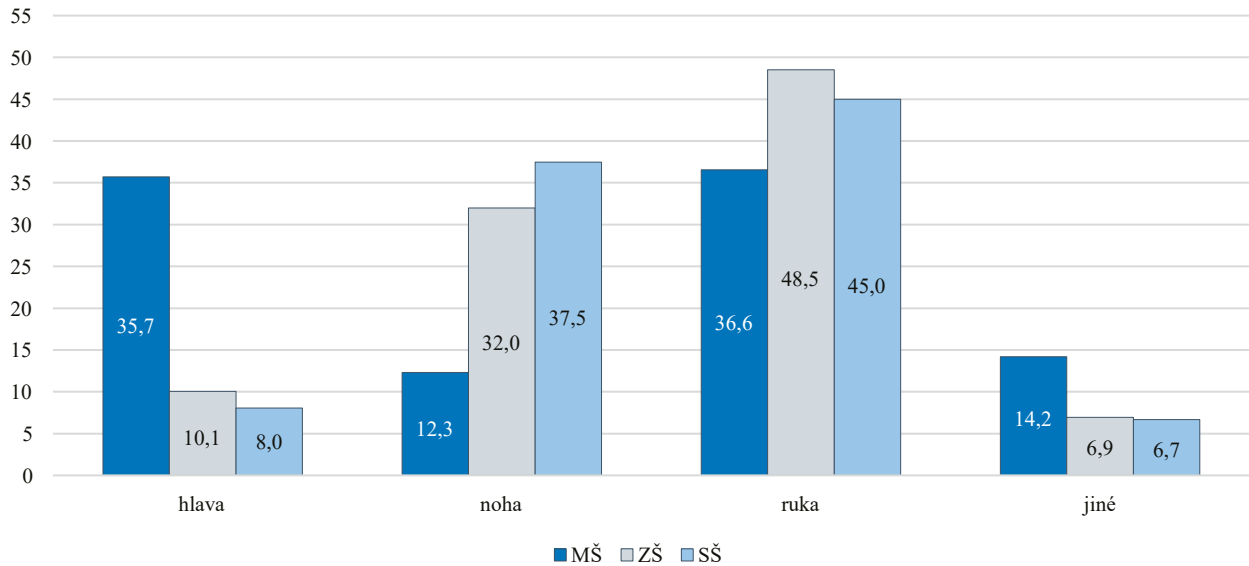
**GRAF 114 | Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole / školském zařízení (v %)**



Zatímco vyšší podíl úrazů při sportovních aktivitách (hodiny tělesné výchovy, skupinové aktivity) na středních školách oproti základním školám lze pravděpodobně přičíst náročnějším, a tedy do jisté míry rizikovějším činnostem, které v rámci těchto aktivit žáci provádějí, míra úrazovosti během přestávek, v nichž na základních školách probíhá obvykle organizovanější dozor pedagogů, jednoduché vysvětlení nenabízí, podsouvá však otázku, nakolik je pedagogický dozor efektivní, případně zda by dohled nad žáky během přestávek nemohl být realizován lépe.

Nejobvyklejším zraněním je dlouhodobě poranění ruky. Znepokojivým zjištěním je dlouhodobě vysoký podíl úrazů hlavy u dětí v MŠ, a to vzhledem k obecně vyšší nebezpečnosti a potenciálně mnohem závažnějším důsledkům takových úrazů pro zdraví dětí. Zcela zásadním krokem pro omezování rizika dalších úrazů je, aby MŠ u každého zaznamenaného úrazu vyhodnotily příčinu a formulovaly opatření, jak podobným úrazům v budoucnu předejít.

**GRAF 115 | Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (v %)**



# 13

## Kontrolní činnost v zařízeních školního stravování

## 13 KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ

### 13.1 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

#### 13.1.1 Vymezení kontrolní činnosti v oblasti školního stravování

Zajištění výživy dětí, žáků a studentů je nedílnou součástí vzdělávacího systému a spolu s ovlivňováním výživy dětí a mládeže je i důležitou společenskou činností. Školní stravování je významnou součástí školských služeb poskytovaných v rámci vzdělávacího systému, například i pro svůj potenciál snižovat socioekonomické nerovnosti mezi dětmi a žáky (prostřednictvím zpřístupnění stravování hůře situovaným dětem a žákům). Vytváření zdravých stravovacích návyků s apelem na vyváženou a plnohodnotnou stravu v zařízeních školního stravování spolu s naplňováním nutriční politiky státu přispívá k výchově ke zdravému životnímu stylu a jeho osvojování v návaznosti na školní vzdělávací programy. Tato problematika je zakomponována v rámcových vzdělávacích programech pro předškolní vzdělávání v kapitole Dítě a jeho tělo, pro základní vzdělávání je zejména součástí vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví a pro střední vzdělávání součástí vzdělávacích oblastí Výchova ke zdraví či Vzdělávání pro zdraví, resp. v příslušných oborech vzdělání také obsahem všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a praktického vyučování.

Hlavní úkoly školního stravování lze shrnout následovně:

- nasytit strážníky,
- zajistit výživu pro strážníky podle jejich fyziologických potřeb v závislosti na věku,
- realizovat významný sociální aspekt,
- být vzorem správného stravování včetně rozvoje praktických dovedností,
- podporovat a upevňovat návyky zdravého životního stylu,
- rozvíjet partnerství škola – školní jídelna – strážníci – rodičovská veřejnost.

Ve školním roce 2022/2023 probíhala inspekční činnost ve školních jídelnách standardním způsobem, a to jak z hlediska kontroly a hodnocení procesu školního stravování, tak v oblasti hodnocení vedení žáků ke zdravému životnímu stylu v rámci souvisejících témat integrovaných do výuky ve všech typech škol (v RVP oblast Výchova ke zdraví). Prostředkem k tomu byly zejména propojení vedení žáků ke zdravému životnímu stylu napříč co nejširším spektrem vzdělávacích oblastí a na ně navazující aplikace principů zdravého stravování, o nichž se žáci dozvídají ve vyučovacích hodinách, a praktická realizace „zdravé školní jídelny“ s konkrétní nabídkou jídel vedoucí k získávání praktických zkušeností a k vytváření praktických dovedností ve školní jídelně (ale také například v nápojových a jídelních automatech). Stěžejní byla rovněž spolupráce školní jídelny, vedení školy, žáků a jejich zákonných zástupců a obecně nastavení partnerského prostředí ve všech záležitostech školního stravování. Je nutné rovněž připomenout využití partnerství školy a školní jídelny a v rámci názornosti a dotvoření obrazu o probíraném učivu i ve školním stravování propojení souvislostí zařazováním tematických dnů ve školní jídelně. Jedná se např. o témata regionální potravina, krajové kuchyně, vhodně vybrané pokrmy z různých mezinárodních kuchyní apod.

Kontrolní činnost ČŠI se orientovala především na dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování školního stravování (§ 28 až 30, 119, 122 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů a § 1 až 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů), zejména se zaměřením na identifikaci rizik. Jednalo se například o stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování (zakotvení ve vnitřním řádu školského zařízení včetně jejich následného dodržování) a plnění odpovědnosti kontrolovaných osob za stravovací služby (rozsah, kvalita, pestrost stravy včetně organizace stravování, dodržování vymezených limitů výživových norem).

- Podmínky pro poskytování školního stravování (§ 30 odst. 1 a 4 zákona č. 561/2004 Sb., § 2 odst. 3 a 6 vyhlášky č. 107/2005 Sb.: obsahové zaměření vnitřního řádu školského zařízení, event. odkazy na školní řád);
- rozsah poskytovaných stravovacích služeb (§ 4 vyhlášky č. 107/2005 Sb. ve vztahu k § 122 zákona č. 561/2004 Sb.);
- plnění výživových norem pro školní stravování (příloha č. 1, § 1 odst. 2, § 2 odst. 8 a 10 vyhlášky č. 107/2005 Sb. – téma obezity a obsahových norem jednotlivých živin).

V rámci kontroly podmínek a plnění odpovědnosti školského zařízení za poskytované stravovací služby probíhala kontrola provozu zařízení školního stravování ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strážníků v jim přístupných prostorách. Sledováno bylo provozování doplňkové činnosti a plnění odpovědnosti kontrolovaných osob za stravovací služby, rozsah, kvalita, pestrost stravy včetně organizace stravování, dodržování vymezených limitů výživových norem, stanovení, dodržování finančních limitů na nákup potravin a v návaznosti na to správnost stanovení úplaty za školní stravování u veřejných subjektů.

- Stanovení finančních normativů a úplaty za školní stravování (příloha č. 2, § 1 odst. 2, § 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb.);
- provoz a zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strážníků (§ 3 odst. 2 až 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb. ve vztahu k § 29 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.);
- jiné stravovací služby a doplňková činnost (§ 3 odst. 6 a 7 vyhlášky č. 107/2005 Sb. – nesmí narušovat školní stravování a nejsou financovány ze státního rozpočtu).

ČŠI také sledovala realizaci školního stravování v dietním režimu včetně možnosti individuálního způsobu stravování, a to ve všech kontrolovaných subjektech s cílem napomoci školním jídelnám maximálně vycházet vstříc strážníkům se stravovacím omezením v důsledku chronické nemoci s vědomím, že vyhláška o školním stravování za určitých podmínek umožňuje připravovat dietní jídla (zejména bezlepková dieta). ČŠI se dále zabývala nabídkou školní jídelny a její atraktivností pro všechny účastníky školního stravování.

- dietní školní stravování (§ 2 odst. 4 a 5, § 3 odst. 3 vyhlášky č. 107/2005 Sb.):
  - podrobnosti naplnění jednotlivých komodit a pestrost stravy,
  - využívání čerstvých surovin a regionálních potravin,
  - nabídka zdravějších pokrmů (odlehčená jídla, zeleninové pokrmy, ryby, luštěniny),
  - možnost výběru (příklady inspirativní praxe),
  - chronicky nemocní strážníci (nabídka dietního stravování).

V rámci identifikace a analýzy rizik v oblasti školního stravování byla výtíkována zejména následující rizika ve vazbě na vybrané identifikátory a přístup vedení školy k těmto problémům.

Riziko	Identifikátor	Jak se k uvedeným rizikům staví vedení školy
Malý podíl strážníků školní jídelny z celkového počtu žáků školy	Kvalita jídla Nabídka – pestrost, atraktivita a úprava pokrmů – nevyhovující Skutečný stav při výdeji jídel – organizace, dohled Vracení celých pokrmů	Zabývá se vedení školy touto problematikou? Spolupracuje vedení školy se strážníky, rodiči apod.? Je zřízena např. stravovací komise?
Žáci, kteří se nemohou stravovat (socioekonomický faktor)	Žáci, kteří se nemohou stravovat – jaká je spolupráce s rodiči, kdo ve škole sleduje – zpravidla se jejich identifikace shoduje např. s IT apod.	Identifikovala škola takové žáky? Požádala škola o dotaci ke stravnému v rámci rozvojového programu nebo jiné podpory?
Záloha na stravné	Přesahuje stravné na 2 měsíce	Proč? Jsou to prostředky určené pouze na potraviny. Předzásobení – není nutné. Rodiny s nižšími příjmy – nemohou si takové platby dovolit, zvláště když školu navštěvují sourozenci
Dietní stravování	Zjišťuje škola jeho potřebu, případně pro kolik strážníků? Proč školní jídelna dietní pokrmy nepřipravuje? Řeší tuto problematiku vedení školy?	Ohřívání doneseného jídla není řešením. Viz zdravý životní styl, nerovné podmínky pro žáky s chronickým onemocněním, bezpečnostní rizika spojená s uchováním a ohříváním donesených pokrmů



### 13.1.2 Souhrn kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Ve školním roce 2022/2023 bylo realizováno 1 625 inspekčních kontrol v oblasti školního stravování. Z toho 1 559 zařízení školního stravování bylo součástí právnických osob vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení a 26 samostatných právních subjektů. Z hlediska zřizovatelů se jednalo o 1 279 zařízení školního stravování zřízených obcemi, 181 zařízení zřizovaných kraji, 27 zařízení zřizovaných MŠMT, 23 zařízení zřizovaných církví a 115 zařízení zřizovaných privátním sektorem.

Celkem bylo uskutečněno 1 559 kontrol (96 %) v rámci komplexní inspekční činnosti, 32 kontrol a inspekčních činností bylo realizováno na žádost včetně žádostí soukromých škol z důvodu přiznání státní dotace (2 %). Ve školním roce 2022/2023 nebyla v rámci školního stravování šetřena žádná stížnost.

Ve sledovaných zařízeních školního stravování se ve školním roce 2022/2023 stravovalo (vždy za poslední měsíc před datem kontroly) celkem 399 814 strážníků, z toho 324 550 strážníků školního stravování (dětí, žáků a studentů) a 50 604 stravovaných pracovníků škol a školských zařízení. Kapacita v kontrolovaných subjektech (526 010 strážníků školního stravování) byla využita na 62 %.

Rozsah nabídky stravovacích služeb dle typu školy a školského zařízení byl dodržen u 99 % zařízení, v návaznosti na délku pobytu strážníků ve škole nebo školském zařízení byla strážníkům poskytována hlavní (oběd, popř. večeře) a doplňková jídla (snídaně, přesnídávka, svačina a druhá večeře). Dopolodní svačiny pro strážníky kromě školních jídelen při mateřských školách a v etopedických zařízeních (dětské domovy, výchovné ústavy) připravovaly ve 217 případech i školní jídelny při základní škole. Zhruba čtvrtina školních jídelen (28 %) měla nabídku rozšířenou o jeden nebo další dva druhy jídla.

Pouze 210 (13 %) jídelen ze všech kontrolovaných zařízení školního stravování poskytovalo strážníkům dietní stravování, v 977 školních jídelnách nebylo dietní stravování potřeba, v ostatních případech dietní stravování nebylo poskytováno vůbec. Většina zařízení poskytujících dietní stravování postupuje v souladu s právními předpisy, má odborného pracovníka, případně odborného konzultanta pro přípravu diet. Ve stravování v dietním režimu převládá dieta s omezením lepku. V 313 jídelnách byl umožněn individuální způsob stravování formou uchování a ohřevu dietního jídla přineseného z domova v souladu se stanovenými podmínkami ministerstva zdravotnictví. Ve všech případech byly strážníkům buď na jídelních lístcích či nástěnkách, nebo na webových stránkách poskytnuty informace o alergenech v nabízených pokrmech.

V mateřských školách, školských výchovných a ubytovacích zařízeních a ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zajišťovaly školní jídelny celodenní pitný režim. Žáci základních a středních škol měli nápoje k dispozici zejména při obědě ve vířících, termosech apod., a to převážně formou alternativní nabídky, kdy si strážník může vybrat z více druhů nápojů (zejména voda / voda s citronem, šťáva, ovocné koncentráty, neslazený/slazený čaj).

**TABULKA 91 | Přehled poskytovaných nápojů – podíl kontrolovaných subjektů**

Nabídka	Podíl (v %)			
	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Voda / voda s citronem / neslazená	96,3	98,3	96,0	100,0
Minerální vody	17,4	20,2	16,3	7,0
Šťáva / ovocné koncentráty	82,8	78,6	82,8	82,4
Čaj slazený	90,1	88,1	88,7	88,0
Čaj neslazený	56,6	61,7	59,2	63,0

Úkolem školní jídelny je nabízet pestrou, nutričně hodnotnou a vyváženou stravu pro jednotlivé věkové skupiny strážníků, zároveň však tato strava musí odpovídat zásadám zdravé výživy a u vybraných druhů potravin splňovat výživové normy pro školní stravování. V návaznosti na současné výživové trendy, vzrůstající obezitu dětí a žáků a nadměrnou konzumaci cukrů a tuků byla pozornost ČŠI soustředěna na dodržení normativního obsahu tuků a sacharidů v jídlech a na zvyšování podílu ovoce a zeleniny. Pozitivní je, že se podíl vyhovujících zařízení postupně zvyšuje ve všech sledovaných komoditách.

**TABULKA 92 | Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem – podíl zařízení (v %)**

Školní rok	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce
2018/2019	83,6	85,4	91,2	81,5
2019/2020	89,7	90,5	96,5	85,0
2020/2021	90,4	90,5	95,7	92,4
2021/2022	89,5	89,2	94,1	89,4
2022/2023	92,1	93,6	96,4	89,8

13

Chybějící evidence o plnění spotřebního koše a neschopnost prokázat dodržení doporučených výživových dávek pro jednotlivé skupiny strávnicků byla kontrolou zjištěna pouze u 4 % kontrolovaných zařízení. I přes zjištěná pochybení lze konstatovat, že školní jídelny jsou schopny a ve velké míře ochotny reagovat na současné trendy v oblasti zdravé výživy a zajímají se o nové receptury. Došlo ke zvýšení podílu školních jídelen, které zařazují pro přípravu pokrmů i netradiční potraviny (červená čočka, cizrna, pohanka, jáhly, bulgur, kuskus aj.) a využívají nabídky regionálních potravin. Výrazně bylo omezeno použití sypkých směsí pro přípravu omáček. Všechny tyto posuny celkově přispívají ke zlepšování výživové hodnoty a také atraktivnosti nabízené stravy. Většina školních jídelen umí sestavit nabídku v jídelním lístku nejen nutričně vyváženou, ale zároveň i dostatečně pestrou a atraktivní pro strávnický (např. doplněnou o tzv. týdny kuchyní cizích zemí). V řadě školních jídelen bohužel stále není příprava dietních pokrmů zařazena do nabídky školní jídelny, ačkoli by to strávnicki s prokazatelně chronickým onemocněním využili a ocenili (zejména bezlepková dieta). Namísto toho si žáci přinášejí doma připravená jídla a školní jídelna je pouze ohřívá (celkem zjištěno ve 313 školních jídelnách).

### 13.1.3 Finanční limity a úplata za školní stravování

Vyhláška o školním stravování pro veřejné zařízení školního stravování vymezuje formou rozpětí finanční limity na nákup potravin pro jednotlivé věkové skupiny strávnicků. Ve veřejných zařízeních školního stravování je finančním limitem určena úplata za školní stravování. Nesprávně stanovená úplata za školní stravování byla kontrolou zjištěna v 60 zařízeních (strávnicki nebyli správně zařazeni do věkových skupin; týkalo se zejména sedmiletých dětí v mateřských školách), nedodržení finančních limitů bylo zjištěno pouze v 6 případech.

Ve školních jídelnách zřizovaných církví nebo soukromou osobou stanovuje cenu za poskytované stravovací služby uvedený subjekt. Výše úplaty zvláště v privátních školních jídelnách mateřských škol v mnohých případech výrazně převyšovala horní hranici finančního limitu stanoveného pro veřejné školní jídelny a také průměrná úplata v privátním sektoru je u všech věkových kategorií strávnicků vyšší. Ve školních jídelnách zřizovaných církví se hodnoty pohybovaly v relacích finančních limitů daných vyhláškou o školním stravování.

**TABULKA 93 | Výše úplaty za stravovací služby dle zřizovatele (v Kč)**

Nabídka	Veřejná ŠJ			Neveřejná ŠJ (průměrná výše úplaty)	
	Průměrná výše úplaty	Max. hodnota finančního limitu	% čerpání finančního limitu	Privátní ŠJ	Církevní ŠJ
Strávnicki do 6 let – celodenní stravné	46,0	114	40,4	79,9	46,1
<i>z toho oběd</i>	24,3	36	67,5	47,8	25,1
Strávnicki 7letí v MŠ – celodenní stravné	50,4	141	35,7	82,7	49,4
<i>z toho oběd</i>	27,5	47	58,5	49,0	27,5
Strávnicki 7–10 let – oběd	30,2	47	64,3	58,1	30,1
Strávnicki 11–14 let – oběd	33,2	50	66,4	56,2	34,0
Strávnicki 15 a více let – oběd	36,7	54	67,9	50,9	36,6

U veřejných školních jídelen nedosahuje v průměru úplata za školní stravování ani dvou třetin finančního limitu (možnosti nákupu potravin) – potraviny, které hradí strávnick, však představují jen přibližně třetinu celkových nákladů na zajištění činnosti školní jídelny; zbytek (zejména osobní náklady, ostatní materiál, opotřebení dlouhodobého

majetku, energie) je hrazen z veřejného rozpočtu. V případě soukromých a církevních školních jídelen může ale úplata zahrnovat kromě potravin i část dalších nákladů na provoz zařízení školního stravování.

Ve školním roce 2022/2023 vybíraly necelé tři čtvrtiny (72 %) školních jídelen zálohu na stravné, přičemž délka zálohovaného období činila zpravidla jeden měsíc, ve dvou případech byla záloha požadována na délku celého školního roku. To obecně zvyšuje podíl rodin, které nutnost platit zálohy dostává do nepříznivé finanční situace, jež jim komplikuje nebo znemožňuje využívání služeb školního stravování, přestože se úplata za stravné týká ve veřejných školách pouze potravin a k výběru tak vysoké zálohy není věcný ani právní podklad.

Socioekonomickému znevýhodnění, které se dotýká školního stravování, se snaží předcházet i projekty umožňující školám získat finanční podporu k úhradě stravného. Využití takových projektů bylo zaznamenáno ve všech regionech s celkově 6 555 podpořenými stravníky, průměrná výše dotace činila 35,1 Kč na 1 stravníka a 1 stravovací den. V mateřských školách, výchovných ústavech a dětských domovech se jednalo o dotaci k celodennímu stravování, v základních a středních školách zpravidla o oběd.

Podmínky pro poskytování školního stravování byly ve většině kontrolovaných školských zařízení stanoveny ve vnitřních řádech. V 34 zařízeních bylo ovšem zjištěno, že vnitřní řád nebyl vůbec vydán nebo neobsahoval ustanovení vztahující se k úpravám podmínek školního stravování, v 9 případech nebyly stanovené podmínky uváděny ve vnitřním řádu v souladu s právními předpisy. V 18 případech nebyli s vnitřním řádem prokazatelným způsobem seznámeni stravníci, případně nebyli zákonní zástupci nezletilých dětí a žáků o jeho vydání a obsahu informováni.

Provoz zařízení školního stravování byl při kontrolách sledován i ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví stravníků. Kontrolou bylo zjištěno, že v 8 zařízeních nebyla dostatečným způsobem zajištěna bezpečnost a ochrana zdraví dětí a žáků (vybavení školní jídelny neodpovídalo fyziologickým potřebám stravníků, nebyl zajištěn dohled nad nezletilými stravníky, nedostatečnost odbytových prostor a z toho plynoucí problémy při odbavování stravníků).

Doplňkovou činnost provozovalo 49 % kontrolovaných školních jídelen, využívána byla nejčastěji pro zaměstnání jiných škol a školských zařízení, k zajištění zvýšené poptávky svačin pro žáky základních škol, které nejsou součástí školního stravování, pro sociální služby stejného zřizovatele apod.

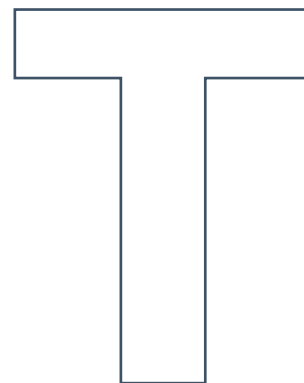
## 13.2 Závěry a doporučení pro zařízení školního stravování

Z kontrolních zjištění lze vyvodit, že úroveň školního stravování a jím nabízené služby se neustále zlepšují, snahou školních jídelen prioritně zůstává nabízet stravníkům vyváženou stravu, zlepšovat pestrost a skladbu jídelních lístků spolu s vhodnou kombinací pokrmů a výběrem nápojů tak, aby byly podporovány zdravé stravovací návyky dětí a žáků a přitom byla naplněna hlavní funkce školního stravování – nasycit stravníky.

## Doporučení

- Zachovávat při sestavování jídelních lístků nastavený trend pestré a nutričně vyvážené stravy v souladu se zásadami zdravé výživy a s ohledem na plnění výživových norem pro školní stravování s využitím kvalitních regionálních, čerstvých a sezonních potravin a nadále minimalizovat použití potravin s vysokým stupněm zpracování (polotovary v různém stupni zpracování, hotové dehydratované potraviny – např. sušená bramborová kaše, polévky v prášku apod.).
- Využívat nové receptury pokrmů a připravovat nejen stravu nutričně vyváženou, ale i zajímavou a lákavou pro strávníky, inspirovat se přitom od úspěšných školních jídelen a podporovat vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností mezi školními jídelnami.
- Podporovat zavádění dietního stravování s cílem rozšíření počtu školních jídelen poskytujících tento způsob stravování, tak aby bylo v co největší míře dostupné dětem, žákům a studentům, kteří toto stravování potřebují. Jako nástroj podpory využívat příklady inspirativní praxe ze školních jídelen, kde nabízejí více druhů pokrmů včetně dietních.
- Eliminovat případy strávníků, kteří ze sociálních důvodů nemohou využívat služeb školního stravování, podněcovat školy k zapojování se do projektů umožňujících získat finanční podporu k úhradě stravného pro sociálně slabší strávníky.
- Podněcovat a rozvíjet spolupráci školní jídelny s vedením školy, strávníky, pedagogickými pracovníky i rodiči a prohlubovat tak vzdělávací význam témat zdraví a zdravý životní styl v rozvoji dovedností a praktických návyků v těchto oblastech.
- vést ředitele škol k uvědomění si odpovědnosti i za tuto součást školy a její propojení s ostatními činnostmi, k vytváření podmínek pro získávání praktických zkušeností v oblastech Člověk a zdraví, Dítě a jeho tělo, Člověk a jeho svět ve vazbě na ŠVP.
- Udržovat a zlepšovat ve spolupráci se zřizovateli odpovídající materiální podmínky v návaznosti na zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků.





# Tabulková část

## TABULKOVÁ ČÁST

### Seznam tabulek

Tabulka B 1	Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2020/2021 až 2022/2023
Tabulka B 2	Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení
Tabulka B 3	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ
Tabulka B 4	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ
Tabulka B 5	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ
Tabulka B 6	Analýza stížností
Tabulka B 7	Úrazovost ve školním roce 2022/2023
Tabulka B 8	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání



**TABULKA B1 | Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2020/2021 až 2022/2023**

Sledovaný ukazatel	2020/2021			2021/2022			2022/2023		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Věkový průměr PP	42,6	49,9	–	43,1	48,3	48,6	45,0	46,2	48,0
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	94,6	91,3	94,8	93,9	87,7	92,6	92,8	88,4	91,4
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	79,7	86,8	–	75,5	84,9	–	76,0	84,9

**TABULKA B2 | Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení**

Škola / školské zařízení	MŠ	MŠ+ZŠ	MŠ+ZŠ+SŠ	MŠ+ZŠ+SŠ+SPC	ZŠ	SŠ	SŠ+VOŠ	ZUŠ	Školská zařízení	Celkový součet
Praha	11	3			15	4	1		3	37
Středočeský	30	18	1		14	4	2	4	8	81
Jihočeský	14	11		1	4	1			1	32
Plzeňský	7	11			5	4	1	1	0	29
Karlovarský	4	4			8	2			0	18
Ústecký	6	5			6	1	1	3	1	23
Liberecký	2	5			13	4			1	25
Královéhradecký	10	17		1	7				2	37
Pardubický	15	6		1	9	6		2	4	43
Vysočina	10	18			3	5	2	1	0	39
Jihomoravský	27	18			10	2	2	1	0	60
Olomoucký	14	21	1		7	5		2	0	50
Moravskoslezský	12	12			13	4		2	6	49
Zlínský	14	8			5	6	1		4	38
<b>Celkový součet</b>	<b>176</b>	<b>157</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>119</b>	<b>48</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>561</b>

**TABULKA B3 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ**

Sledované ukazatele		Podíl v %
<i>(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>		MŠ
Počet hospitací		7 662
Obsah vzdělávání	Cíle vzdělávání vycházely především z očekávaných dovedností uvedených v TVP nebo ve ŠVP.	74,0
	Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.	16,5
	Cíle vzdělávání vycházely především z aktuálních podmínek a situací.	43,8
	Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.	25,6
	Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.	30,9
	Děti byly seznámeny s cílem většiny činností.	76,9
	Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění zvolených cílů.	85,9
	Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.	77,5
	Vzdělávání cíleně podporovalo socioemocionální rozvoj dětí.	68,4
	Vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a/nebo dovedností v reálné situaci.	69,3
	Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí dětí.	57,4
Organizace vzdělávání a užití metody	Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.	71,6
	Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.	36,9
	Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.	61,9
	Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objevenost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).	39,4
	Dostatečný prostor pro spontánní činnosti.	82,9
	Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.	61,6
	Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.	67,2
	Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.	35,9
	Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.	71,8
	Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.	83,2
	Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.	65,9
	Doba pro pobyt venku trvala zpravidla dvě hodiny v dopoledních hodinách.	83,6
	Děti měly dostatek volného pohybu.	92,4
	Pedagog respektoval individuální potřebu spánku a odpočinku jednotlivých dětí.	90,6
Dětem s nižší potřebou spánku byl nabízen jiný vhodný program namísto odpočinku dětí na lůžku.	76,4	
Děti	Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	85,3
	Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	52,9
	Vzdělávací nabídka pro dvouleté děti byla vhodná.	10,0
	Vzdělávací nabídka byla vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání.	57,9
	Během vzdělávání nebylo žádné dítě pasivní.	63,7
	Děti vyjadřovaly svoje názory, nápady a myšlenky.	77,9
	Mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem panovala příjemná atmosféra.	92,8
	Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití. (Nejde o herní, hygienická či bezpečnostní pravidla.)	73,7
	Děti účelně využívaly informační technologie.	10,0
Hodnocení	Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se dítě chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.).	30,9
	Pedagog efektivně využíval podstatných prvků formativního hodnocení.	9,2
	Oceňování projevů a výkonů jednotlivých dětí bylo vhodné vzhledem k jejich možnostem.	81,3
	Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.	24,6
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.	26,3
	Frontální vzdělávání	49,7
	V menších skupinách	47,8
	Skupinové vzdělávání (kooperativní)	13,5
	Práce ve dvojici	11,7
Samostatná práce dětí	65,0	

TABULKA B4 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>				
<b>Počet hospitací</b>		<b>9 865</b>	<b>9 818</b>	<b>19 894</b>
Organizace výuky	Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	91,2	85,9	88,4
	Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.	80,2	75,9	77,9
	V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny.	82,1	83,2	82,5
	Po většinu hodiny byl některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní.	7,8	17,9	12,8
	Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky.	84,8	72,5	78,7
	Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.	79,7	76,6	78,1
	Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.	75,4	72,9	74,1
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	71,8	65,9	68,7
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	69,7	51,7	60,7
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	8,3	19,2	13,7
Činnosti učitele	Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.	91,6	84,0	87,9
	Učitel projevoval zájem o žáky a jejich vzdělání.	87,9	81,3	84,6
	Některá z učebních úloh poskytl/poskytne učiteli informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.	72,5	67,1	69,6
	Vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků.	57,6	51,2	54,4
	Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.	24,4	25,3	24,8
	Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.	19,9	18,9	19,4
	Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	34,8	22,7	29,0
	Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.	56,4	44,9	50,6
	Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.	42,8	28,3	35,6
	Ve třídě byl žák (žáci), kterému se nedařilo a kterému dal učitel najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,9	1,0	1,0
Činnost žáků	Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval.	85,8	81,7	83,7
	Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.	78,5	74,1	76,3
	Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce.	35,6	27,3	31,3
	Žáci slovně interpretovali informace získané z různých zdrojů a v různých formách.	13,6	15,5	14,5
	Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním.	12,5	14,6	13,5
	Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci.	41,6	38,2	39,9
	Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku.	26,4	17,6	22,0
	Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolů.	18,2	15,5	16,8
	Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy.	10,4	12,8	11,6
	Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.	9,5	6,3	8,0
Interakce žáků	Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.	48,0	38,2	43,0
	Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity.	11,2	9,1	10,1
	Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci.	57,9	51,1	54,4
	Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.	39,5	32,1	35,8
	Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (v rámci analýzy nebo řešení problému).	33,6	29,4	31,4
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	40,4	27,9	34,0
	Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	84,1	86,4	85,1
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).	57,4	39,2	48,2

Sledované ukazatele		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>				
Vzdělávací obsah a učební úlohy	Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v osnovách ve ŠVP, ať už přímo, nebo nepřímo.	96,0	96,3	96,1
	Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů.	21,9	22,4	22,0
	V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie.	23,9	16,9	20,4
	V učební úloze obsahující matematické objekty byla rozvíjena matematická gramotnost odpovídající věku žáků.	20,4	13,5	17,0
	V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.	10,5	14,4	12,4
	Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.	38,4	35,9	37,0
	Učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků.	39,5	31,4	35,4
	Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života.	52,9	46,5	49,8
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	36,2	25,3	30,9
	Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	64,0	56,4	60,2
	Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žákovských prací.	18,9	5,7	12,5
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	74,1	74,3	74,2
	Skupinová výuka	25,4	21,9	23,6
	Práce ve dvojici	14,9	16,8	15,8
	Samostatná práce žáků	56,9	49,0	53,0
Využití digitálních technologií v hodině	Účelné využití digitálních technologií učitelem.	47,0	57,1	51,6
	Účelné využití digitálních technologií některými žáky.	12,9	9,1	10,9
	Účelné využití digitálních technologií všemi žáky.	13,2	13,2	13,1
	Digitální technologie nebyly využity účelně, nebo nebyly využity vůbec.	29,1	24,4	26,8
	Digitální technologie nebyly k dispozici.	15,0	12,9	14,2

\* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně.

TABULKA B5 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %					SŠ celkem
		G4	VG	SOV <sub>m</sub>	SOV <sub>z</sub>	nást.	
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>							
<b>Počet hospitací</b>		<b>636</b>	<b>1077</b>	<b>3347</b>	<b>969</b>	<b>287</b>	<b>6316</b>
Organizace výuky	Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	85,7	85,7	83,6	78,9	84,7	83,5
	Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.	75,3	76,4	72,4	66,5	71,8	72,4
	V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny.	89,6	88,5	89,0	82,6	88,2	87,9
	Po většinu hodiny byl některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní.	14,6	15,7	21,1	24,6	23,0	20,1
	Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky.	72,3	75,8	66,5	60,5	63,8	67,6
	Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.	82,1	83,7	77,6	71,0	73,9	77,9
	Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.	72,8	73,7	68,8	62,6	67,9	69,1
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	61,2	70,4	60,9	58,8	59,6	62,2
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	50,3	55,2	43,9	37,0	39,4	45,2
V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	19,7	17,5	24,3	30,0	31,7	23,9	
Činnost učitele	Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.	78,0	80,6	75,4	70,6	71,8	75,6
	Učitel projevoval zájem o žáky a jejich vzdělání.	80,0	81,4	78,8	78,7	80,5	79,4
	Některá z učebních úloh poskytla/poskytne učitelu informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.	67,9	71,5	63,7	56,9	65,5	64,5
	Vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků.	53,0	52,6	48,1	52,3	45,6	49,9
	Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.	25,8	27,0	27,6	32,3	27,9	28,1
	Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.	35,8	32,6	22,3	12,6	19,9	23,8
	Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	17,0	19,8	20,8	14,0	11,5	18,8
	Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.	33,5	33,1	33,5	34,0	30,3	33,4
	Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.	22,5	21,1	19,5	28,0	12,9	21,1
Ve třídě byl žák (žáci), kterému se nedařilo a kterému dal učitel najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,3	0,5	0,3	0,1	0,0	0,3	
Činnost žáků	Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval.	85,8	85,8	83,7	81,3	70,7	82,2
	Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.	75,3	75,3	82,1	71,2	72,0	73,5
	Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce.	29,4	29,4	31,3	25,4	21,7	25,1
	Žáci slovně interpretovali informace získané z různých zdrojů a v různých formách.	26,1	26,1	21,4	16,1	15,1	12,9
	Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním.	14,5	14,5	18,4	12,5	8,0	7,0
	Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci.	42,9	42,9	45,3	40,3	42,9	38,0
	Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku.	22,5	22,5	21,2	19,0	17,5	11,8
	Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolů.	16,7	16,7	16,8	13,7	14,4	7,7
	Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy.	19,2	19,2	15,4	11,5	11,0	6,3
	Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.	5,7	5,7	4,5	3,3	4,2	0,3
	Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.	32,1	32,1	37,0	33,2	32,0	41,8
Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity.	11,8	11,8	10,9	9,1	10,3	8,4	

Sledované ukazatele		Podíl v %					
		G4	VG	SOVm	SOVz	nást.	SŠ celkem
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>							
Interakce žáků	Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci.	47,6	47,6	50,0	40,4	33,6	34,1
	Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.	37,1	37,1	36,4	30,0	29,7	18,5
	Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (v rámci analýzy nebo řešení problému).	32,1	32,1	30,8	23,9	19,2	15,7
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	26,3	26,3	23,6	21,2	19,2	12,9
	Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	88,1	88,1	89,5	85,6	85,4	88,2
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).	27,4	27,4	31,5	27,2	29,8	20,9
Vzdělávací obsah a učební úlohy	Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v osnovách ve ŠVP, ať už přímo, nebo nepřímo.	96,5	96,4	94,3	93,6	96,2	94,9
	Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů.	26,6	23,3	20,3	16,0	17,4	20,6
	V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie.	27,2	21,2	14,8	11,6	15,0	16,7
	V učební úloze obsahující matematické objekty byla rozvíjena matematická gramotnost odpovídající věku žáků.	13,1	15,3	12,0	9,9	13,2	12,4
	V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.	20,6	20,8	13,1	7,0	15,3	14,3
	Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.	35,5	41,2	31,0	26,3	30,3	32,5
	Učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků.	24,7	30,0	27,1	25,1	20,9	26,8
	Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života.	47,5	46,2	46,5	53,0	44,6	47,5
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	33,0	25,0	24,7	25,3	16,0	25,3
	Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	54,4	57,3	54,6	49,9	51,6	54,2
Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žakovských prací.	7,5	4,5	7,8	4,7	5,9	6,7	
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	70,4	70,7	76,2	81,7	80,1	75,7
	Skupinová výuka	18,6	21,4	16,6	14,0	10,5	16,9
	Práce ve dvojici	19,8	19,7	13,2	9,0	8,4	14,1
	Samostatná práce žáků	49,2	46,0	44,6	37,3	45,3	44,2
Využití digitálních technologií v hodině	Účelné využití digitálních technologií učitelem.	63,4	56,6	56,6	54,1	51,2	56,6
	Účelné využití digitálních technologií některými žáky.	12,3	9,0	6,2	4,7	4,9	7,0
	Účelné využití digitálních technologií všemi žáky.	17,0	12,3	16,5	12,0	14,6	15,1
	Digitální technologie nebyly využity účelně, nebo nebyly využity vůbec.	21,9	30,5	26,4	31,1	35,9	27,8
	Digitální technologie nebyly k dispozici.	8,0	7,6	10,8	9,9	6,6	9,6

TABULKA B6 | Analýza stížností

Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2022/2023		Celkem 2021/2022		Celkem 2020/2021		Celkem 2019/2020	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	120	x	676	x	196	x	6	x	43	x	1041	x	874	x	704	x	702	x
Počet bodů stížností	193	106	1030	454	225	95	7	5	49	21	1504	681	1358	570	1013	399	1028	442
z toho podíl důvodných podnětů (v %)		54,9		44,1		42,2		71,4		42,9		45,3		42,0		39,4		43,0
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	38	19	199	106	39	20	1	1	8	3	285	149	230	118	167	73	155	86
Výchovná opatření a hodnocení chování	3	-	77	30	13	5	-	-	-	1	93	36	81	32	40	17	45	15
Hodnocení výsledků vzdělávání	2	-	40	16	21	10	-	-	1	-	64	26	84	45	68	36	51	21
Komisionální zkouška	-	-	6	1	6	2	-	-	-	-	12	3	7	2	10	5	13	6
Ukončování vzdělávání	2	1	1	-	3	1	-	-	1	-	7	2	11	4	8	3	7	3
Neřešení šikany	2	-	84	34	3	1	-	-	3	1	92	36	60	20	34	11	34	9
Tělesné trestání žáka	4	4	5	3	-	-	-	-	-	-	9	7	11	5	12	8	8	4
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	19	9	55	28	8	4	-	-	5	4	87	45	77	48	44	14	59	29
Úroveň a průběh vzdělávání	15	8	64	28	25	9	1	-	1	1	106	46	89	30	62	23	77	30
Personální zabezpečení výuky	16	6	52	23	12	3	2	1	6	2	88	35	62	20	47	13	52	16
Materiální podmínky výuky	2	-	7	3	2	-	-	-	2	1	13	4	13	1	10	2	10	5
Provoz školy a org. zajištění výuky	15	12	57	20	15	7	3	3	3	1	93	43	75	28	52	26	58	23
Školní řád	7	3	12	8	3	1	-	-	-	-	22	12	14	7	14	9	17	10
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	1	1	19	5	6	1	-	-	-	-	26	7	22	5	21	8	9	4
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	8	6	44	20	9	5	-	-	1	-	62	31	79	33	47	21	62	28
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1
Diskriminace	-	-	3	2	-	-	-	-	-	-	3	2	7	3	7	1	10	6
Úplata za vzdělávání a školské služby	2	1	5	2	-	-	-	-	-	-	7	3	8	6	11	6	8	3
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	-	-	4	1	1	1	-	-	-	-	5	2	3	-	7	1	1	1
Školní stravování	4	3	2	2	-	-	-	-	-	-	6	5	11	4	10	4	12	5
Politická činnost	-	-	3	2	-	-	-	-	-	-	3	2	-	-	2	-	6	2
Nevhodná reklama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Neposkytnutí úkonů vyplýv. ze škol. legislativy	7	7	11	5	1	1	-	-	-	-	19	13	18	11	12	5	26	16
Distanční vzdělávání	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	16	6	74	31	-	-
Integrace a vzdělávání dětí a žáků ukrajinské národnosti ***	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	2	1	3	1	-	-	-	-
Jiné	45	26	277	114	58	24	-	-	18	7	398	171	376	140	253	82	307	119

\*C = celkový počet bodů stížností (stížností). \*\*D = bod stížností byl vyhodnocen jako důvodný. \*\*\* bod stížností nově zařazen.



TABULKA B7 | Úrazovost ve školním roce 2022/2023

Sledované ukazatele		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné		
Úrazy celkem	počet	1 633	28 363	11 932	52	3 287	45 267	
	index úrazovosti*	0,4	2,8	2,6	0,3	x	2,4	
Úrazovost v krajích	Praha	121	1 865	1 159	4	257	3 406	1,31
	Středočeský	184	2 377	851	0	232	3 644	1,39
	Jihočeský	94	1 672	597	2	187	2 552	2,08
	Plzeňský	70	1 729	741	9	189	2 738	2,52
	Karlovarský	33	546	246	0	72	897	1,80
	Ústecký	90	1 916	986	0	232	3 224	2,18
	Liberecký	50	1 191	409	0	136	1 786	2,16
	Královéhradecký	90	1 647	636	1	258	2 632	2,49
	Pardubický	69	1 645	854	9	216	2 793	2,79
	Vysočina	89	2 236	820	1	251	3 397	3,59
	Jihomoravský	225	3 076	1 188	6	360	4 855	2,17
	Olomoucký	135	2 246	986	1	215	3 583	3,07
	Zlínský	128	2 047	797	4	243	3 219	3,02
	Moravskoslezský	255	4 170	1 662	15	439	6 541	3,08
Úrazy – zraněná část těla**	ruka	36,6	48,5	45,0	57,7	43,0	46,8	
	noha	12,3	32,0	37,5	26,9	30,0	32,6	
	hlava	35,7	10,1	8,0	7,7	15,7	10,9	
	jiné	14,2	6,9	6,7	1,9	8,8	7,3	
Úrazy – činnost**	TV – skup. činnost	3,6	38,1	49,2	25,0	6,2	37,4	
	přestávka	1,2	22,3	6,9	7,7	4,0	16,1	
	TV – individuální činnost	0,9	10,4	8,6	3,8	0,9	8,9	
	vyučovací hodina	13,5	10,0	5,1	5,8	4,8	8,4	
	jiné činnosti	76,6	7,4	3,3	1,9	75,0	13,7	
	sportovní akce a soutěže	1,3	4,8	5,1	3,8	6,3	4,9	
	kurzy plavání, lyžování a sportovně-turistické kurzy	0,8	4,3	7,7	11,5	1,1	4,9	
	školní výlet	1,9	2,2	1,4	0,0	0,6	1,8	
	pěstíelské práce, praktické činnosti a dílny	0,1	0,4	0,4	0,0	0,1	0,3	
	praktické vyučování nebo praktická příprava	0,1	0,3	12,3	40,4	1,0	3,5	

\* Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.

\*\* U členění úrazů podle zraněné části těla a u členění úrazů podle činnosti jsou uvedeny podíly v %.

**TABULKA B8 | Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání****Předškolní vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2020	2021	2022	
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	30411,5	32841,3	35086,4	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	11,6	11,7	12,0	+
Přepočtený počet učitelů v PV	33 156,7	33 830,8	34 634,5	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	6,1	5,9	5,6	-
Průměrný plat PP v PV v Kč	35 496	37 964	38 310	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	83 686	91 358	96 310	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	10,7	10,7	10,7	0

**Základní vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2020	2021	2022	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	108 538,6*	116 850,5	123 186,5	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	41,4	41,6	42,0	+
Přepočtený počet učitelů v ZV	69 534,9	71 325,3	73 725,8	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	8,5	9,1	9,8	+
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	43 077	46 430	46 480	+
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	112 306*	119 996*	124 316*	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	13,8	13,5	13,7	0

\* Počet včetně školních družin a klubů.

**Střední vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2020	2021	2022	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	50 982,9	54 140,5	58 663,4	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	19,4	19,3	20,0	+
Přepočtený počet učitelů v SV	40 193,3	41 305,8	42 488,4	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	5,3	5,8	6,3	+
Průměrný plat PP v SV v Kč	45 337	49 210	50 168	+
Výdaje na 1 žáka v SV	117 478	121 244	126 995	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	10,8	10,8	10,9	0





# Přílohy

**PŘÍLOHA 1** | Seznam zkratk

**PŘÍLOHA 2** | Změny v právních předpisech

**PŘÍLOHA 3** | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

**PŘÍLOHA 4** | Analýzy, data, publikace České školní inspekce

## PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratek

<b>ADHD</b>	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti
<b>AEŠ</b>	akreditovaná Evropská škola
<b>AP</b>	asistent pedagoga
<b>APIV A</b>	Akční plán inkluzivního vzdělávání – Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem
<b>APIV B</b>	Akční plán inkluzivního vzdělávání – Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi
<b>BOZ</b>	bezpečnost a ochrana zdraví
<b>CERI</b>	The Centre for Educational Research and Innovation
<b>CERMAT</b>	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
<b>ČJL</b>	český jazyk a literatura
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>ČSÚ</b>	Český statistický úřad
<b>ČŠI</b>	Česká školní inspekce
<b>DD</b>	dětský domov
<b>DDÚ</b>	dětský diagnostický ústav
<b>DVPP</b>	další vzdělávání pedagogických pracovníků
<b>ECEC</b>	Early Childhood and Care (sít' OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
<b>EQF</b>	Evropský rámec kvalifikací
<b>ERR</b>	Evropský referenční rámec
<b>EU</b>	Evropská unie
<b>EŠ</b>	Evropská škola
<b>G</b>	gymnázium
<b>GB</b>	Governing Board
<b>H</b>	odborné obory s výučním listem
<b>ICILS</b>	International Computer and Information Literacy Study
<b>ICT</b>	informační a komunikační technologie
<b>IEA</b>	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
<b>IELS</b>	The International Early Learning and Child Well-being Study
<b>INEZ</b>	inspekční elektronické zjišťování
<b>InspIS</b>	inspekční informační systém
<b>InspIS DATA</b>	inspekční informační systém pro elektronický sběr dat
<b>InspIS HELPDESK</b>	inspekční informační systém, pomocí něhož je poskytována uživatelská podpora
<b>InspIS PORTÁL</b>	inspekční informační systém poskytující informace o školách a školských zařízeních
<b>InspIS SET</b>	inspekční informační systém pro elektronické testování
<b>InspIS ŠVP</b>	inspekční informační systém pro práci se školními vzdělávacími programy
<b>ISCED</b>	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

P1

<b>IVP</b>	individuální vzdělávací plán
<b>K</b>	obory gymnázií
<b>KIPR</b>	Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj
<b>L0</b>	odborné obory s výučním listem a maturitní zkouškou
<b>L5</b>	nástavbové obory
<b>M</b>	odborné obory s maturitní zkouškou
<b>MD</b>	mateřská dovolená
<b>MS</b>	Microsoft
<b>MŠ</b>	mateřská škola
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
<b>NPI ČR</b>	Národní pedagogický institut ČR
<b>NREŠ</b>	Nejvyšší rada Evropských škol
<b>OECD</b>	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
<b>OMJ</b>	odlišný mateřský jazyk
<b>ONIV</b>	ostatní neinvestiční výdaje
<b>OP JAK</b>	Operační program Jan Amos Komenský
<b>OSPOD</b>	orgán sociálně-právní ochrany dětí
<b>OŠD</b>	odklad školní docházky
<b>PIRLS</b>	Progress in International Reading Literacy Study
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>PLPP</b>	plán pedagogické podpory
<b>PP</b>	pedagogický pracovník
<b>PPP</b>	pedagogicko-psychologická poradna
<b>PROD</b>	program rozvoje osobnosti dítěte
<b>PV</b>	předškolní vzdělávání
<b>RVP PV</b>	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
<b>RVP ZV</b>	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
<b>SICI</b>	Stálá mezinárodní konference inspektorátů
<b>SOŠ</b>	střední odborná škola
<b>SOV<sub>m</sub></b>	obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou
<b>SOV<sub>z</sub></b>	obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou
<b>SPC</b>	speciálně pedagogické centrum
<b>SŠ</b>	střední škola a konzervatoř
<b>SV</b>	střední vzdělávání
<b>SVČ</b>	středisko volného času
<b>SVP</b>	speciální vzdělávací potřeby
<b>ŠD</b>	školní družina

<b>ŠJ</b>	školní jídelna
<b>ŠK</b>	školní klub
<b>ŠPZ</b>	školské poradenské zařízení
<b>ŠVP</b>	školní vzdělávací program
<b>ŠVP PV</b>	školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
<b>ŠVP ZV</b>	školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
<b>TALIS</b>	Teaching and Learning International Survey
<b>TIMSS</b>	Trends in International Mathematics and Science Study
<b>TVP</b>	třídní vzdělávací program
<b>ÚV</b>	ústavní výchova
<b>VG</b>	víceleté gymnázium
<b>VOŠ</b>	vyšší odborná škola
<b>VOV</b>	vyšší odborné vzdělávání
<b>VŠ</b>	vysoká škola
<b>ZŠ</b>	základní škola
<b>ZUŠ</b>	základní umělecká škola
<b>ZUV</b>	základní umělecké vzdělávání
<b>ZV</b>	základní vzdělávání



## PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

Následující přehled prezentuje změny právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, které jsou účinné od školního roku 2022/2023 nebo které byly v tomto školním roce přijaty (byť účinnosti nabývají až pro další období, tj. od 1. září 2023, v některých částech i později, což je dále v textu uvedeno).

### **Novela zákona č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 8. března 2023 vstoupil v platnost zákon č. 59/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyl dne 23. března 2023.
- Mezi návykové látky je nově zařazen i nikotin a je zakázán prodej tzv. nikotinových sáčků osobám mladším 18 let. Je zavedena stejná regulace jako při prodeji tabákových výrobků.

### **Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 23. června 2023 vstoupil v platnost zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Část změn je účinná od 1. září 2023, další změny budou účinné až po 1. lednu 2024.

#### Základní změny účinné od 1. září 2023:

- Nyní je možné zaměstnat osobu bez pedagogické složky vzdělání na 2. stupni ZŠ a na středních školách až na dobu 3 let (možnost doplnit si v této době požadované vzdělání).
- Rozšiřují se kvalifikační cesty pro učitele 1. stupně základní školy, speciálního pedagoga, učitele pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učitele odborného výcviku, vychovatele, pedagoga volného času a trenéra.
- Zpřísňují se kvalifikační předpoklady pro osoby, které se nově chtějí stát asistentem pedagoga.
- Zavádí se školský logoped jako samostatná kategorie pedagogického pracovníka.
- Mění se nejvyšší přípustná délka řetězení smluv u pracovního poměru na dobu určitou ze 3 let na 9 let.
- Byla zrušena akreditace průběžného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

#### Základní změny účinné od 1. ledna 2024:

- Zavádí se dvouleté adaptační období pro začínající učitele (pouze při prvním nástupu do zaměstnání). Ředitel školy stanoví uvádějícího učitele.
- Nově je stanovena velikost rozpočtu školství na platy učitelů (celková výše finančních prostředků určených na platy učitelů bude v měsíčním průměru na 1 úvazek učitele odpovídat nejméně 130 % průměrné měsíční mzdy).

### **Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 23. června 2023 vstoupil v platnost zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabude dne 1. ledna 2024.
- Je zavedena drobná změna v právech pedagogických pracovníků a dále změny reflektující stanovení normativů v důsledku změny velikosti rozpočtu školství na platy učitelů.
- Vyšší úplaty za předškolní vzdělávání a vyšší úplaty za zájmové vzdělávání bude od 1. ledna 2024 stanovovat namísto ředitele školy zřizovatel.

**Novela nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 31. srpna 2023 vstoupilo v platnost nařízení vlády č. 265/2023 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabylo dne 1. září 2023.
- Dochází ke změnám ve stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti, zejména byla zakotvena pozice školského logopeda (20 až 24 hodin).
- Bylo upraveno ustanovení přímé pedagogické činnosti ředitelů zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (nově nemají stanovenou povinnost přímé pedagogické činnosti) a zástupců ředitele základní umělecké školy (větší snížení povinnosti přímé pedagogické činnosti v závislosti na větším počtu přidělených jednotek).

**Novela nařízení vlády č. 123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 3. srpna 2023 vstoupilo v platnost nařízení vlády č. 236/2023 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí, ve znění nařízení vlády č. 195/2019 Sb. Účinnosti nabude dne 1. ledna 2024.
- Jednoznačně stanovuje, že do PHmax se nezapočítávají „prázdné“ třídy (tvořené pouze žáky vzdělávanými buď formou individuálního vzdělávání, nebo v zahraničí).

**Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 3. srpna 2023 vyšla ve Sbírce zákonů vyhláška č. 237/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla dne 1. září 2023.
- V závislosti na úpravě nařízení vlády o PHmax byla doplněna i pravidla, v jaké třídě má být evidován žák vzdělávaný v zahraničí (podle výsledků zkoušek, pokud zkoušky nekoná, pak podle věku).

**Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 11. července vyšla ve Sbírce zákonů vyhláška č. 218/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla dne 1. září 2023.
- Došlo k úpravě PHmax za školní družinu tak, aby byly zohledněny i družiny s vyšším počtem oddělení (předchozí verze počítala s nejvýše 21 odděleními).

**Novela vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 17. ledna 2023 nabyla platnosti vyhláška č. 13/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla dne 1. února 2023.
- Byl navýšen finanční limit na nákup potravin.

**Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 23. prosince 2022 vstoupila v platnost vyhláška č. 435/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla dne 1. ledna 2023.

- Novela umožňuje, aby soukromá nebo církevní škola vyžadovala přítomnost dítěte u zápisu, a zároveň stanovuje, že na tyto školy se nevztahují některá ustanovení vyhlášky, mj. pravidla pro rozhovor pedagogického pracovníka s dítětem nebo pro posuzování školní připravenosti dítěte (může tak přesáhnout 60 minut).

**Novela vyhlášky č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 9. prosince 2022 vstoupila v platnost vyhláška č. 388/2022 Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů. Předpis má dělenou účinnost. Většina ustanovení je účinná od 1. ledna 2023, další až od 1. září 2025 (upřesněno dále v textu).
- Tato novela reaguje na potřebu upravit jednotlivé statistické výkazy. Došlo k výrazné redukci předávaných podkladů, ale zároveň bylo potřeba zajistit sledování některých dalších údajů. Aktualizují se nejenom poskytované údaje o dětech, žácích a studentech (výkazy řady M, S, Z a R), ale také o zaměstnancích a mzdových prostředcích (výkazy řady P).
- Byly kompletně novelizovány Přílohy 1, 2 a 3, které konkretizují předávání individuálních údajů, předávání agregovaných údajů a předávání údajů týkajících se podpůrných opatření druhého až pátého stupně.
- Došlo k rozšíření o zpracování individuálních údajů o dětech v mateřských školách, přípravné třídě základní školy a přípravném stupni základní školy speciální, čímž bude sjednocen způsob a termíny předávání a zpracování údajů, které tak bude probíhat na stejném principu jako u žáků základních škol, středních škol a konzervatoří a studentů vyšších odborných škol.
- Od školního roku 2025/2026 (tj. k rozhodnému datu 30. září 2025) budou již všechny mateřské školy a v případě přípravných tříd a přípravných stupňů i základní školy předávat pouze individuální data o těchto dětech.

**Novela vyhlášky č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 11. října 2022 vstoupila v platnost a účinnost vyhláška č. 306/2022 Sb., kterou se mění vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů.
- Došlo k zpřísnění mikroklimatických požadavků ve školách a školských zařízení především na průtok vzduchu, dále došlo ke snížení teplot vzduchu ve školách a školských zařízeních, na nichž je závislé zastavení provozu, pokud teplota klesne 3 dny po sobě pod požadovanou hodnotu.

**Novela vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 31. srpna 2022 nabyla platnosti vyhláška č. 250/2022 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška je účinná od 1. září 2022.
- V případě středních škol vyhláška reaguje na aktuální situaci a nastavuje podmínky jazykové přípravy žáků cizinců na středních školách, a to tím, že řeší nejen stanovení tzv. určené školy, která poskytuje jazykovou přípravu, její postup, ale také povinnosti školy, kterou žáci navštěvují.
- Novelou v případě základní školy dochází k rozšíření možnosti určení školy pro jazykovou přípravu na žádost, a to i v průběhu roku a bez souhlasu ministerstva. Škola nově musí zaznamenávat do dokumentace nejen absolvování jazykové přípravy, ale i její rozsah.

**Novela vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 48/2005 Sb., základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů**

- Dne 31. srpna 2023 vstoupila v platnost vyhláška č. 266/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla dne 1. září 2023.
- Novela prodlužuje zajištění kontinuity jazykové přípravy pro žáky základních a středních škol s dočasnou ochranou o jeden školní rok do 31. srpna 2024. Na vzdělávání mají nárok všichni žáci, kteří se vzdělávají v ČR nejvýše 24 měsíců před podáním žádosti. Celková délka jazykové přípravy je nejvíce 400 hodin po dobu nejvýše 20 měsíců výuky.

P2

## PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

Hlavním účelem následujícího slovníku vybrané terminologie je nejenom usnadnit čtenáři orientaci v pojmech užívaných v rámci tohoto dokumentu a šířeji i v rámci inspekční činnosti, ale také napomoci jednotnému vnímání pedagogické terminologie. Slovník pracuje s nejčastějšími charakteristikami jednotlivých pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnotících a kontrolních činností ČŠI.

Pro účely slovníku, pokud není uvedeno jinak, zahrnuje pojem „žáci“ účastníky všech stupňů vzdělávání, ve kterých realizuje ČŠI inspekční činnost, tedy děti v mateřských školách, žáky v základních a středních školách a studenty ve vyšších odborných školách.

### A

#### Aktivizující metody výuky

Vyučovací metody podporující aktivitu žáků ve výuce. Za aktivizující se považují metody, pomocí nichž je podporována přímá zkušenost žáka ve výuce, ale i takové, např. problémové, situační metody atp., kdy žák přímou zkušenost s tématem nemá. Klíčová je tu aktivizace – velmi často to bývá konkrétní činnost žáka (skutečně něco dělá), ale jde i o jeho myšlenkovou aktivitu. Tím, že jsou žáci aktivními účastníky výuky, výrazně přispívají tyto metody výuky k rozvíjení klíčových kompetencí (např. kompetencí sociálních, kompetencí k řešení problémů). Důraz je kladen na dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu na základě vlastní učební práce žáků, dále na samostatné myšlení a řešení problémů, tvořivost a rozvoj osobnosti žáka. Aktivizující metody umožňují žákům využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Obvykle jsou tyto metody členěny na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry, někteří autoři zahrnují i projektovou metodu a metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti.

→*hospitace inspekční*; →*metody výuky*

#### Akreditované vzdělávací programy

Jedná se o vzdělávací programy v příslušném oboru vzdělání pro jednotlivou vyšší odbornou školu (dále jen „VOŠ“), jimž MŠMT udělilo akreditaci. Je-li vzdělávací program akreditován a zapsán pro příslušnou VOŠ do rejstříku škol a školských zařízení, lze ke vzdělávání v tomto programu přijímat uchazeče, konat výuku, zkoušky a přiznávat označení absolventa VOŠ neakademickým titulem (DiS.).

ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve VOŠ podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů od školního roku 2016/2017.

#### Aktivní ČESKO

Nadační fond Aktivní ČESKO založený v květnu 2023 za spoluúčasti Hospodářské komory ČR a České komory fitness. Tato společná platforma byla oceněna i Světovou zdravotnickou organizací (WHO) a EuropeActive. Cílem fondu je sjednotit projekty a aktivity podporující fyzickou aktivitu do efektivnější kampaně a informačního servisu. Hlavním cílem je povzbuzení a motivace české populace k začlenění pohybu do každodenního života. Česká školní inspekce, stejně jako MŠMT je odborným partnerem fondu.

→*aktivní škola*; →*InspIS FITPA*

#### Aktivní škola

Koncept podpory pohybových aktivit žáků základních a středních škol, jehož cílem je aktivizovat možnosti školy v podpoře pohybové aktivity žáků v průběhu školního roku. V srpnu 2023 byl Českou školní inspekcí ve spolupráci se sportovními fakultami a fakultami vzdělávajícími učitele tělesné výchovy představen tento koncept jako metodická inspirace pro vedení škol. Metodika byla rozeslána základním a středním školám a je taktéž k dispozici na webových stránkách ČŠI. Podrobnosti viz [Česká školní inspekce – Metodické doporučení – Aktivní škola – Inspirace pro podporu pohybových aktivit žáků \(csic.cz\)](#).

Metodika vznikla především z toho důvodu, aby vedla ke změně myšlení o podpoře pohybu na školách, aby otázka malého pohybového zatížení nebyla zúžena pouze na výuku tělesné výchovy a její kvalitu, ale aby inspirace k pohybu probíhala i v dalších oblastech života školy.

Koncept Aktivní školy propojuje oblast výuky a zájmového vzdělávání, upozorňuje na řadu možných organizačních rezerv v provozu školy, jejichž odstranění může zvýšit příležitosti ke spontánním pohybovým aktivitám žáků v průběhu dne. Zdůrazňuje úlohu školních sportovních akcí především jako impulzu k setkávání, spolupráci, ke společnému prožitku, vlastní aktivitě a poznávání či využívání i jiných sportovišť mimo školu, a tím pádem i seznamování žáků s dalšími sporty. Aktivní škola znamená školu, která nabízí širokou paletu pohybových aktivit co nejširšímu spektru žáků a hledá podpůrná opatření pro naplnění práv na pohybové aktivity všech svých žáků, včetně žáků se *→speciálními vzdělávacími potřebami*. Organizuje výuku tak, aby umožnila pohybové aktivity během přestávek, otevírá školní hřiště pro žáky školy i veřejnost, zařazuje pohybové chvíle jako součást výuky zejména prvního stupně ZŠ apod.

Koncept Aktivní škola pracuje s podporou pohybové aktivity na třech úrovních:

1. Aktivní škola,
2. Aktivní třída,
3. Aktivní žák.

Metodika Aktivní škola je zpracována ve struktuře:

1. Průběžné zvyšování kvality výuky tělesné výchovy.
2. Atraktivní, dostatečná a dostupná nabídka pohybových aktivit v zájmovém vzdělávání.
3. Školní sportovní akce jako významné události školního roku.
4. Formování pohybového režimu žáků ve školním prostředí.

Důležitou součástí je i část Bezpečnost při realizaci pohybových aktivit. Česká školní inspekce jedná o dalším využití zkušeností a originálních řešení na školách (*→příklady inspirativní praxe – PIP*), které by přispívaly ke zvyšování kvality podpory pohybových aktivit a samotné výuky tělesné výchovy v regionálním školství.

*→InspIS FITPA*

### **Asynchronní/Synchronní výuka**

Asynchronní a synchronní přístup ve výuce souvisí zejména s *→distančním vzděláváním* ve školách a *→školských zařízeních*. Většinou se kombinují oba přístupy.

Asynchronní přístup ve výuce nevyžaduje okamžitou reakci, učitelé připravují výukové materiály v jiný čas, než je žáci využívají. Činnosti probíhají většinou v psané formě (např. zasílání e-mailových zpráv učitelem se zadanými úkoly, zasílání vypracovaných úkolů žáky, předtočená videa např. s výkladem bez možnosti reagování žáků, písemná komunikace v některé ze vzdělávacích platform typu Moodle).

Synchronní přístup ve výuce vyžaduje okamžitou reakci účastníků, znamená aktivitu učitele a žáků ve stejný čas, např. on-line. Je často doprovázen vysokou náročností pro učitele i žáky (např. výklad a interakce učitele s žáky v rámci videokonference, zároveň sledování chatu učitelem s dotazy, řešení případných technických problémů). Pro žáky může být délka běžné vyučovací hodiny v synchronní on-line výuce vysoce náročná na pozornost a soustředění.

Efektivnímu nastavení on-line synchronní výuky napomáhá využívání zpětné vazby o náročnosti výuky od žáků, kombinování různých činností a využívání různých možností zapojení žáků.

Mezi nejčastěji využívané aplikace pro on-line výuku patří např. Google Hangout, Google Meet, Messenger, Microsoft Teams, Skype, WhatsApp, Zoom.

*→digitální kompetence; →digitální kompetence učitelů; →distanční výuka*

## **Č**

### **České školství v datech a mapách**

V květnu 2022 vydala Česká školní inspekce studii s názvem České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání, která se zabývá nejdůležitějšími charakteristikami české vzdělávací soustavy na úrovni okresů v kontextu dat České školní inspekce, Ministerstva školství,



mládeže a tělovýchovy, Českého statistického úřadu a dalších veřejných institucí. Z velké části jde buď o dosud nezveřejněná data, nebo o datové sady, které nebyly dosud vizualizovány pomocí kartogramů.

Čtenář a uživatel zde najde nejen velké množství jevů zobrazených v mapách, kdy intenzita jevu je zobrazena za okres, ale také celou řadu doprovodných analýz, které se rozdílné hodnoty napříč okresy pokouší vysvětlit.

Elektronické vizualizace těchto dat pak nabízí platforma [vzdelavani.vdatech.cz](http://vzdelavani.vdatech.cz) vytvořená pro komfortní práci s důležitými zjištěními. Data a jejich vizualizace budou průběžně doplňovány o další relevantní a důležité ukazatele.

→vzdělávání v datech

### Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (z angl. Reading Literacy) je jednou z podoblastí →*funkční gramotnosti*. Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena jedna stabilní definice. Její pojetí prochází v čase stálým vývojem a zpřesňováním, v závislosti na probíhajících změnách ve společnosti, v ekonomice i kultuře. Mezinárodní šetření OECD PISA ji definuje takto: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti.“

**Literární gramotnost** je schopnost nalézt a porozumět informaci z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace. **Dokumentová gramotnost** je schopnost potřebná k vyhledávání a využití přesné informace obsažené v nějakém dokumentu.

## D

### Diferencovaná výuka

Výuka, ve které se realizují přístupy respektující rozdílné vzdělávací potřeby žáků (někdy označovaná jako →*individualizovaná výuka*). Diferencuje se rozdílnými cíli výuky, rozdílným učivem, rozdílnými výukovými postupy a různorodou učební podporou. V diferencované výuce je důležité poskytnout možnost práce žákům v různorodých skupinách (bránit se rigidnímu zařazení do vzdělávacích skupin podle výkonu či inteligenčních kritérií; někdy označováno jako vnější diferenciaci), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také další možnosti, jako je např. používání různých učebních pomůcek (různorodé texty, učební programy na PC, tablety apod.), přidělení času na úkol a využití kooperativních strategií. K tomuto typu výuky může být využívána také týmová výuka učitelů a pomoc asistentů pedagoga.

→hodnocení formativní

### Digitální identita

Jde o ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, se kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

### Digitální kompetence

Dovednosti v oblasti využívání digitálních technologií.

Na rozvoj digitálních kompetencí účastníků vzdělávacího procesu má bezesporu vliv →*distanční vzdělávání*, které bylo zavedeno ve školách zejména poté, co na jaře roku 2020 vypukla v České republice pandemie covidu-19 a kdy byly školy a →*školská zařízení* na určité období uzavřeny.

Distanční vzdělávání znamená pro školy především zásadní změny v organizaci vzdělávacího procesu a obsahu výuky, protože musejí často volit zcela odlišné organizační formy, než je obvyklá a dominující frontální výuka. Vzhledem k masivnímu využívání digitální techniky znamenají změny v organizaci vzdělávání rychlé osvojování nových digitálních kompetencí pro využívání technologií, a to zejména pro učitele.

V oblasti rozvoje digitálních kompetencí učitelů se ukazují jako důležité vstřícný přístup a spolupráce vedení školy, pomoc vyučujících odborných předmětů s větší znalostí digitálních technologií vyučujícím všeobecně vzdělávacích předmětů s ovládním aplikací pro on-line výuku a aplikací pro sdílení výukových materiálů a dále sdílení informací o vedení on-line výuky v rámci předmětových komisí.

→*asynchronní/synchronní výuka*; →*digitální kompetence učitelů*; →*distanční výuka*; →*kolaborativní aktivity učitelů*



### Digitální kompetence učitelů

Znalosti a dovednosti učitelů v oblasti využívání digitálních technologií nabyly na důležitosti v souvislosti se zavedením povinného → *distančního vzdělávání*, kdy v návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

Význam rozvoje digitálních kompetencí učitelů je pro úspěšnost → *distanční výuky*, zejména on-line synchronní výuky, klíčový.

Jednu z oblastí digitálních kompetencí učitelů tvoří zvládnutí ovládání videokonferenčních systémů (např. Adobe Connect Cisco Webex, Discord, Google Meet, Jitsi Meet, Microsoft Teams, Zoom) a komunikačních nástrojů (např. Facebook Messenger, WhatsApp, Skype).

Neméně důležitou oblastí je zvládnutí využívání digitálních nástrojů pro zpětnou vazbu nebo vizualizaci vzdělávacího obsahu, jako jsou např. sdílené nástěnky a tabulky, kvízové a zpětnovazební aplikace (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Socrative), aplikace pro tvorbu formulářů (Google Formuláře, Microsoft Forms, FreeOnlineSurvey) či myšlenkové mapy (MindMup, Coogle, MindMaps, Miro, Wordclouds, WordArt, AnswerGarden), dále zařazování interaktivních prvků do on-line hodin, sdílené prezentace a krátké procvičování učiva přes aplikace.

Další oblastí digitálních kompetencí učitelů je přizpůsobení didaktických metod a organizačních forem speciální situaci on-line synchronní výuky. Důležitá je aktivizace žáků, práce ve skupinách, využití zapnutých kamer pro zvýšení sociální a psychické pohody žáků a podpory jejich sociálních vazeb.

→ *aktivizující metody výuky*; → *asynchronní/synchronní výuka*; → *digitální kompetence*; → *digitální učební materiály*

### Digitální stopa

Soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v on-line prostředí. Od příspěvků např. na blogu přes poznámky v diskusi až po činnost na sociálních sítích. Z digitální stopy je možné zjistit širokou škálu informací o uživateli, např. zájmy, názory, vzhled, kontakty apod.

### Digitální technologie

Tímto pojmem se obecně rozumí digitální zařízení a software. Jeho význam je značně široký. Mezi digitální technologie patří jak hardware (např. tablety, chytré telefony, notebooky, servery), tak software (např. modelovací či simulační programy), dále také aktivity na síti (např. encyklopedie, specializované sociální sítě pro učení, cloudové kanceláře, → *systemy pro řízení výuky*, masivní otevřené on-line kurzy, webináře apod.).

### Digitální učební materiály (DUM)

Materiály v digitální podobě určené k obohacení obsahu výuky. Digitální učební materiály jsou volně dostupné, komerční nebo je učitelé vytváří sami. Velkým přínosem je možnost jejich úpravy pro konkrétní potřebu či situaci, možnost jejich sdílení a snadný přístup k těmto materiálům odkudkoli. Jsou velmi dobrou pomůckou při procvičování učiva nebo domácí přípravě na výuku.

→ *digitální kompetence učitelů*; → *e-portfolio*; → *system řízení výuky*

### Distanční výuka

Distanční forma výuky uskutečňovaná převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, bez osobní přítomnosti žáků ve školách.

Organizace distanční výuky má svá specifika. Pro její celkovou úspěšnost jsou důležité zejména následující oblasti:

- Doplnění on-line výuky o aktivity rozvíjející spolupráci žáků, cílená podpora rozvoje sociálních kompetencí (např. společné on-line aktivity, sdílené úkoly, skupinové práce, spolupráce mezi ročníky).
- Cílený rozvoj sociálních kontaktů (např. komunikace učitele s žáky před on-line vyučováním či po vyučování o běžných věcech, událostech), které povedou k posilování vzájemných vztahů nejen mezi učiteli a žáky, ale i mezi žáky navzájem.

- Intenzivní komunikace (třídního) učitele se žáky a jejich rodiči, zvláště nemohou-li se účastnit pravidelně on-line výuky, s rodiči nejmladších žáků a s rodiči žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami*.
- Nahrazování či doplňování on-line výuky v celých třídách on-line výukou v menších skupinách a v kratším rozsahu.
- Rozsah on-line výuky odpovídající možnostem žáků pro daný stupeň, přizpůsobený podmínkám jednotlivých žáků (tempo apod.).
- Využívání mezipředmětových vztahů k zadávání projektů, které je možné realizovat i ve skupinách v on-line prostředí, využívání možností, které poskytuje žákům domácí prostředí nebo blízká příroda.
- Cílený rozvoj a reflexe dovedností žáků organizovat si své povinnosti a své učení, podpora rozvoje schopnosti sebehodnocení žáků, nejlépe dle dohodnutých kritérií.
- Pravidelně získávaná zpětná vazba od učitelů, žáků i jejich rodičů.

→ *asynchronní/synchronní výuka*; → *digitální kompetence učitelů*; → *distanční vzdělávání*; → *kolaborativní aktivity učitelů*

### Distanční vzdělávání

Podle § 25 odst. d) školského zákona je distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.

V návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

(1) Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kursu ve škole nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.

(2) Vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem.

(3) Děti, žáci a studenti jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem s výjimkou žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.

→ *asynchronní/synchronní výuka*; → *digitální kompetence*; → *digitální kompetence učitelů*; → *distanční výuka*

### Domácí vzdělávání žáka

Viz → *individuální vzdělávání*

## E

### E-portfolio

Elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo on-line portfolio) je soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikované na webu).

→ *digitální učební materiály (DUM)*

### Evaluace externí

Hodnocení škol prováděné orgány školní inspekce, agenturami pro srovnávání škol, hodnocení na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V ČR realizuje externí evaluaci škol a → *školských zařízení* zejména ČŠI, dále zřizovatelé podle kritérií, která předem zveřejní.

### Evaluace interní

Viz → *vlastní hodnocení školy*

### Evaluace škol

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Hodnocení škol, → *školských zařízení* a vzdělávací soustavy je vymezeno v § 12 školského zákona.

### Evaluační činnosti

Všecké plánované a cílené aktivity směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy.

→ *hodnocení formativní*; → *hodnocení sumativní*; → *vlastní hodnocení školy*

### Evropské školy

Evropské školy (EŠ) jsou oficiální nadnárodní vzdělávací instituce vzniklé na základě mezivládních dohod mezi Evropskou unií (EU), kde mají právní postavení veřejných institucí. ČR přistoupila k systému EŠ v srpnu 2004.

Posláním EŠ je poskytovat multilingvální a multikulturní vzdělání na úrovni předškolního, primárního a sekundárního stupně, které je ukončeno tzv. Evropskou maturitou (European Baccalaureate), uznávanou ve všech členských státech EU i v řadě dalších zemí. Základním cílem je poskytovat kvalitní všeobecné vzdělávání a podporovat mateřský jazyk a vlastní kulturní identitu žáků ve spojení s multikulturní výchovou včetně vzdělávání v cizích jazycích. Výuka probíhá podle jednotného kurikula EŠ, s výjimkou mateřských jazyků, pro které jsou učební osnovy tvořeny na národní úrovni.

V EŠ jsou na základě uzavřených smluv vzdělávány děti pracovníků institucí EU, stálých reprezentací a dalších zastoupení, dále děti pracovníků soukromých společností a v případě volné kapacity i děti ostatních osob.

V současnosti existuje v šesti státech EU celkem 13 EŠ s více než 27 000 žáky ze všech zemí EU, včetně ČR. Systém EŠ se v posledních letech otevírá. Kromě původních škol typu I vznikají v řadě zemí EU školy, které získaly akreditaci Nejvyšší rady EŠ. Vzdělávání poskytované těmito národními školami respektuje cíle, principy a kurikulum EŠ.

Obsah a kvalita vzdělávání poskytovaného EŠ jsou garantovány prostřednictvím inspektorů EŠ. Za ČR jsou nominovány dvě národní inspektorky, jedna pro předškolní a pětileté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro sedmileté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou).

## F

### Finanční gramotnost

Finanční gramotnost (angl. Financial Literacy) je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků, s ohledem na měnící se životní situace (Národní strategie finančního vzdělávání, květen 2010).

Pro účely šetření PISA 2012 byla finanční gramotnost definována následovně: „*Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života.*“ (Konceptní rámec PISA 2012)

→ *funkční gramotnost*

### Frontální (hromadná) výuka

Jedná se o nejběžnější organizační formu výuky ve škole realizovanou ve vyučovacích hodinách. Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se

společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstračními obrazy a předváděním. Frontální vyučování je vhodné v situacích, kdy je časově úsporné a didakticky účinné využít takové → *metody výuky* (např. výklad), které zprostředkují nové poznatky všem žákům najednou.

### Fundraising

Fundraising (z angl. shromažďování zdrojů). Činnost, jejímž cílem je získání finančních či jiných prostředků pro organizaci či jednotlivce. Může mít různé formy, např. projektový fundraising (získávání prostředků z projektů, např. v oblasti školství), sponzorský fundraising či firemní fundraising (např. prostřednictvím zaměstnanců firmy).

V rámci činností ČŠI se s pojmem fundraisingu setkáváme zejména v případě konkurzních řízení na vedoucí pracovní místo ředitele školy / → *školského zařízení*, kdy fundraising a schopnosti získávání grantů patří mezi významné oblasti řízení, na které jsou uchazeči dotazováni v rámci rozhovorů s konkurzní komisí. ČŠI se účastní těchto konkurzních řízení prostřednictvím člena (zástupce ČŠI) v konkurzní komisí.

### Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. Functional Literacy) je pojímána dvěma způsoby.

- Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál. V mezinárodním výzkumu funkční gramotnosti dospělých (*Literacy, Economy and Society, 1955*) je tato gramotnost členěna do tří složek: literární, dokumentové a numerické. Opakem je funkční ngramotnost (angl. Functional Illiteracy).
- V užším pojetí: schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti (funkce).

Zaměření inspekčního hodnocení na zjišťování podpory funkčních gramotností je prostředkem k hodnocení zaměření školy na klíčové kompetence požadované v → *rámcových vzdělávacích programech (RVP)* na jednotlivých stupních vzdělávání. ČŠI v rámci → *inspekční činnosti* ve školách a → *školských zařízeních* zjišťuje zejména úroveň a podporu rozvoje → *jazykové gramotnosti*, → *informační gramotnosti*, → *čtenářské gramotnosti*, → *matematické gramotnosti*, → *přírodovědné gramotnosti*, → *sociální gramotnosti* a → *finanční gramotnosti*.

## H

### Hodnocení formativní

Za formativní lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka – užitečnou především v tom smyslu, že se žák dozví, kde se právě nachází, a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil (Starý, Laufková a kol., 2016). Přináší nejenom informace o tom, zdali a jak se žák učí nebo jak přemýšlí, ale také o tom, čemu nerozumí a jak miskoncepce ovlivňují jeho učení. Oproti → *hodnocení sumativnímu* má formativní hodnocení okamžitý a přesně cílený vliv na zlepšování učení. Je charakterizováno zejména svým účelem: pedagog na jeho základě volí takové postupy vyučování a učení, které reagují na identifikované vzdělávací potřeby každého dítěte a žáka. Formativní hodnocení může mít různé podoby: může být neformální i formální, může jít o bezprostřední reakci v průběhu vyučování i plánovanou a předem připravenou zpětnou vazbu. Je založeno na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení a hodnocení.

### Hodnocení slovní

Posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Slovní hodnocení poskytuje informaci především žákovi a napomáhá k utváření sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň informuje rodiče a zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání. Slovní hodnocení může být buď průběžné (→ *hodnocení formativní*), nebo závěrečné (→ *hodnocení sumativní*).

### Hodnocení sumativní

Závěrečné hodnocení, většinou formou klasifikace (udělením známky) nebo slovního hodnocení. Znamka vyjadřuje splnění dlouhodobých cílů, tedy jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období. Může docházet i ke kombinaci slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Slovní hodnocení se může využít také jako hodnocení závěrečné (sumativní), a to v písemné formě na vysvědčení.

→ *hodnocení slovní*

### Hodnoticí činnost ČŠI

Hodnoticí činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona. Jejím úkolem jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol / → *školských zařízení* (dále „školy“) úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zakotvená v dokumentech EU, tj. na podporu rovnosti příležitostí ke vzdělávání a trvale udržitelného rozvoje – s důrazem na problematiku rozvoje podpory zdravého vývoje dětí a žáků. Při hodnoticí činnosti využívá ČŠI → *kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

→ *inspekční zpráva; → hodnoticí škála ČŠI*

### Hodnoticí škála ČŠI

Pro účely → *hodnoticí činnosti* byla také ve školním roce 2019/2020 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- výborná úroveň;
- očekávaná úroveň;
- úroveň vyžadující zlepšení;
- nevyhovující úroveň.

Popisy výborné úrovně jsou veřejné a jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)) v záložce Dokumenty. Slouží především pro definici a vymezení jednotlivých → *kritérií hodnocení* v jejich nejvíce ambiciózním naplnění.

Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele nebo k → *návrhu na výmaz školy ze školského rejstříku*.

### Hospitace

Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce. Hospitace se mohou lišit svým zaměřením, cílem, účelem i osobou, která hospituje. Hospitaci může provádět ředitel školy, učitelé navzájem (z dané školy i v rámci spolupráce mezi školami), uvádějící učitel, studenti pedagogických oborů, školní inspektor apod.

→ *hospitace inspekční*

### Hospitace inspekční

Návštěva vyučovací jednotky (hodiny, bloku) v rámci → *inspekční činnosti* ve škole hodnocené ČŠI.

Hodnocení výuky prostřednictvím hospitací je zcela klíčovou činností ČŠI. Opírá se o ni inspekční hodnocení průběhu vzdělávání, do výuky se promítají podmínky vzdělávání a výuka je prostředkem k dosahování výsledků vzdělávání.

Kromě profilových předmětů inspekční tým zpravidla hospituje i ve vyučovacích hodinách předmětů výchovného zaměření, hospituje také v průběhu odpoledního vyučování. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování → *školního vzdělávacího programu (ŠVP)* v praktických podmínkách školy (nejvíce jsou sledovány klíčové dovednosti učitele, organizace vyučovacích jednotky včetně organizačních forem výuky, → *metody výuky* – jejich kvalita, účinnost a správné využití učitelem, vytváření klimatu ve třídě, interakce mezi aktéry vzdělávání). Dále se hospitace zaměřuje na výsledky a plnění stanovených cílů vzdělávání (získané znalosti a dovednosti, jejich uplatňování, hodnocení vzdělávacího procesu

učitelem a žáky, hodnocení stanovených cílů). Plán hospitací (výběr předmětů, počet hospitací apod.) v rámci → *inspekční činnosti na místě* se odvíjí od druhu školy, stupně vzdělání a zaměření inspekční činnosti.

Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v → *inspekční zprávě*.

→ *hodnoticí činnost ČŠI*; → *hospitační záznam (inspekční)*

### Hospitační záznam (inspekční)

Formulář pro záznam inspekční hospitace. Školní inspektor sleduje organizační formy výuky, → *metody výuky*, aktivity žáků, pedagogický proces z hlediska naplňování → *školního vzdělávacího programu (ŠVP)*, přístupu k žákům nadaným a se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém inspekčním informačním systému pro záznam dat (InspIS DATA).

Hospitační záznamy jsou každoročně předmětem posuzování a úprav opírajících se zejména o poznatky z virtuálních hospitací a o zkušenosti inspekčních pracovníků přímo z ostrého použití v běžné inspekční činnosti. V rámci metodické podpory dává ČŠI k dispozici ředitelům škol hospitační formuláře pro předškolní, základní i střední vzdělávání. K dispozici jsou na webových stránkách ČŠI ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)) v záložce Dokumenty / Metodická podpora škol.

→ *otevřená data ČŠI*

### Hromadná výuka

Viz → *frontální výuka*

## I

### Index úrazovosti

ČŠI na základě vyhlášky č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, administruje záznamy o úrazech, které jí zasílají jednotlivé školy a → *školská zařízení*. V rámci této činnosti sleduje ČŠI tzv. index úrazovosti. Index úrazovosti vyjadřuje počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace (dětí, žáků či studentů).

→ *záznam o úrazu*

### Individuální výchovný program (IVÝP)

Individuální výchovný program (dále jen IVÝP) je forma spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVÝP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vyplývajícím.

### Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka formou → *podpůrných opatření*. Zpracovává ho škola (resp. ředitel školy) na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Zákonný zástupce žáka uděluje s poskytováním podpůrného opatření školou (spočívajícího ve výuce podle IVP) písemný informovaný souhlas. S IVP mají být seznámeni všichni vyučující žáka.

Více ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)*.

→ *školská zařízení*

### Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Školský zákon pojímá individuální vzdělávání jako jiný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Pro jeho povolení musí být mimo jiné dány závažné důvody. Mezi nejčastějšími důvody uváděnými rodiči je zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru (konflikty žák–učitel, šikana žáka, stres ze školy), → *speciální vzdělávací potřeby (SVP)* nebo mimořádné nadání žáka (nevyhovující tempo nebo metody a formy vzdělávání).

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni ZŠ (§ 41 školského zákona). Od 1. 9. 2017 je individuální vzdělávání v odůvodněných případech jednou z možných forem plnění také povinného



předškolního vzdělávání (§ 34 b školského zákona), kde může probíhat po celý školní rok nebo jen po určitou část školního roku. V případě plánovaného individuálního vzdělávání po převažující část školního roku je zákonný zástupce dítěte povinen tuto skutečnost oznámit řediteli MŠ, kam je dítě zapsáno, nejpozději tři měsíce před počátkem školního roku, kdy se má dítě povinně vzdělávat.

O povolení individuálního vzdělávání žáka na 1. a 2. stupni ZŠ rozhoduje pouze ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání je rozhodnutí správní, na které se v plném rozsahu vztahuje správní řád.

Vzdělávání v rámci individuálního vzdělávání se realizuje podle *→školního vzdělávacího programu (ŠVP)* školy, ve které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Je závazný pro žáky i jejich vzdělavatele. Škola poskytne pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, které používají žáci odpovídajícího ročníku v dané škole. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky. Osoba, která bude vzdělávat žáka 1. stupně ZŠ, musí dle školského zákona získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka 2. stupně ZŠ, pak musí získat vysokoškolské vzdělání.

### Individualizace výuky

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat různé typy individualizace, případně jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), *→metod výuky* a strategií a tempa učení.

Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

*→diferencovaná výuka*

### Informační gramotnost

Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky zahrnuje: schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument, v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam), schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web), schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.) a schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

*→čtenářská gramotnost; →digitální identita; →digitální stopa; →digitální učební materiály (DUM); →e-portfolio; →funkční gramotnost; →netiketa*

### Inkluze

Viz *→společné vzdělávání*

### Informační a komunikační technologie

Zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), česky nazývané též IKT, zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Druhý význam zkratky ICT je využíváný pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie z *→Rámcového vzdělávacího programu* pro základní vzdělávání (RVP ZV).

### Informační technologie

Souhrnný název pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací.

### Inspekční akce

Inspekční akce se v rámci *→inspekční činnosti* dělí na typy inspekčních akcí. Slouží ke specifikaci inspekční činnosti (zejména pro účely plánování v systému InspIS DATA), která je v dané škole / *→školském zařízení* uskutečněna. Mezi inspekční akce patří *→hodnotící činnost*, *→kontrolní činnost*, šetření *→stížnosti*, účast na konkurzním



řízení na ředitele školy, účast při ukončování středního či vyššího odborného vzdělání, inspekční činnost zaměřená na posouzení odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, řešení podnětu, → *inspekční elektronické zjišťování* (INEZ) apod. V rámci daného typu inspekční akce se následně odlišují témata akcí, např. v rámci kontrolní činnosti je to veřejnosprávní kontrola, kontrola dodržování právních předpisů souvisejících s poskytováním školního stravování apod.

Souhrnnou analýzou se získává přehled o celkovém počtu akcí vykonaných za požadované časové období.

→ *InspIS*

### Inspekční činnost

Vymezení činnosti ČŠI je dáno školským zákonem (§ 173 až § 176). ČŠI v rámci inspekční činnosti kontroluje a hodnotí kvalitu vzdělávacích veřejných služeb z hlediska dodržování zákonitosti, ochrany žáků, kvality výchovy a vzdělávání, cílů politiky výchovy a vzdělávání. Inspekční činnost provádí od škol mateřských, základních, středních až po vyšší odborné školy, ale také ve → *školských zařízeních* (např. školní jídelny, domovy mládeže) zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, bez ohledu na zřizovatele. Externí evaluaci ČŠI provádí také tam, kde se uskutečňuje praktické vyučování či odborná praxe, a to v pravidelných intervalech (tzv. inspekční cyklus). Získává tak objektivní a široce využitelné informace o stavu a kvalitě vzdělávací soustavy v ČR. Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je pak vykonávána na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok, který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Komplexní hodnoticí činnost je vykonávána zejména na základě veřejně známých → *kritérií hodnocení*, která pro daný školní rok schvaluje MŠMT. Inspekční činnosti se rozumí tematické šetření, → *hodnoticí* nebo → *kontrolní činnost*. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (→ *inspekční činnost na místě*) a dále pak formou → *inspekčního elektronického zjišťování* (INEZ) – vyplnění elektronického dotazníku v on-line systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se také provádí na základě → *stížností*, podnětů a petic, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území ČR, provádí inspekční činnost v → *Evropských školách*, zajišťuje součinnost školních inspektorů při konání komisionálních zkoušek a účast zástupců při konkurzních řízeních na ředitele škol a školských zařízení.

Více informací o činnosti ČŠI je dostupných na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).

→ *inspekční akce*; → *InspIS*; → *komplexní inspekční činnost*; → *návrh na výmaz ze školského rejstříku*; → *oznámení jinému orgánu*; → *správní řízení*

### Inspekční činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole / → *školském zařízení* se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji → *inspekční tým* v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad → *školního vzdělávacího programu (ŠVP)* s → *rámcovým vzdělávacím programem (RVP)*, hodnocení v souladu s příslušným stupněm → *hodnoticí škály* apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu → *inspekční akce*. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole / školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případě, kdy při inspekční činnosti bylo zjištěno porušení právních předpisů či takové závažné nedostatky, které vyžadují další inspekční činnost na místě s cílem zjistit, zda byl stav napraven. Z tohoto důvodu tak může nastat situace, kdy při souhrnné analýze počtu navštívených škol / školských zařízení za dané období celkový počet inspekčních činností na místě převyšuje počet navštívených škol / školských zařízení. Výsledky souhrnných analýz a další informace tohoto typu jsou k dispozici např. ve výročních zprávách České školní inspekce za příslušný školní rok nebo v příslušných tematických zprávách.

→ *inspekční výstup*; → *inspekční zpráva*; → *protokol o kontrole*

### Inspekční činnost na podnět

Inspekční činnost na podnět podle § 174 odst. 6 školského zákona je vždy důsledně zaměřená na hodnocení jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání nebo na hodnocení poskytovaných služeb a na dodržování právních předpisů, na které poukazuje obsah podnětu. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

### Inspekční činnost na žádost

Jedná se o inspekční činnost realizovanou na základě § 174 odst. 7 školského zákona s přihlédnutím k činnosti školy. Inspekční činnost ve školách poskytujících vzdělávání se realizuje jako →*komplexní inspekční činnost*. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. V případě →*školských zařízení*, která nezajišťují vzdělávání, je výstupem protokol o kontrole.

### Inspekční elektronické zjišťování (INEZ)

Metoda zjišťování dat a informací s předem stanoveným cílem šetření. Spočívá ve vyplnění elektronického dotazníku/formuláře v on-line systému ČŠI – modulu InspIS DATA – oslovenou školou / →*školským zařízením*.

→*InspIS*

### Inspekční tým

O velikosti inspekčního týmu a jeho odborném složení rozhoduje ředitel inspektorátu, a to s ohledem na druh a typ školy, počet inspektovaných oborů vzdělání, počet míst poskytovaného vzdělávání, počet tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsah poskytovaných služeb a na plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný (v případech hodných zvláštního zřetele může inspekční činnost vykonávat jeden školní inspektor nebo kontrolní pracovník), vede ho vedoucí inspekčního týmu. →*Komplexní inspekční činnost* vykonává skupina inspekčních pracovníků složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků, případně →*přizvaných osob*.

### Inspekční výstup

Školský zákon definuje čtyři typy inspekčních výstupů ČŠI. K výstupům inspekční činnosti na úrovni školy patří →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti. Výstupy z →*hodnoticí* a →*kontrolní inspekční činnosti* na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstraňování překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí.

Inspekčním výstupem z tematické inspekční činnosti je tematická zpráva, která obsahuje souhrnné poznatky získané z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z →*inspekční činnosti* za předchozí školní rok jsou obsaženy ve výroční zprávě ČŠI.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce. Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv“; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty“.

### Inspekční zpráva

Je výstupem →*hodnoticí činnosti* ve škole / →*školském zařízení*, kterou zpracovává →*inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola / školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místě příslušného inspektorátu ČŠI.

Inspekční zprávy jsou průběžně zveřejňovány v „Registru inspekčních zpráv“ na webových stránkách ČŠI. Lze je dohledat také na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL (<https://portal.csicr.cz/>).

→*inspekční činnost*; →*inspekční výstup*; →*InspIS*; →*registr inspekčních zpráv*

## InspIS

Informační systém ČŠI pro multikriteriální hodnocení škol, ukládání a zpracování dat z výstupů a výsledků činnosti ČŠI, plánování činnosti (včetně lidských a dalších zdrojů), vlastní hodnocení školy a komunikaci se školami. Skládá se z několika informačních systémů:

- InspIS DATA – systém pro sběr, záznam a vyhodnocování informací o vzdělávání a pro zaslání záznamů o úrazech;
- InspIS ŠVP – systém pro práci se školními vzdělávacími programy;
- InspIS PORTÁL – multifunkční webový portál pro prezentaci škol;
- InspIS SET – systém pro školní i domácí elektronické testování žáků;
- InspIS SETmobile – testovací aplikace pro tablety a chytré mobilní telefony;
- InspIS E-LEARNING – systém pro distanční vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků;
- InspIS HELPDESK – jednotné kontaktní místo pro komunikaci zástupců z řad škol s ČŠI týkající se technické, metodické a organizační podpory.
- InspIS FITPA – specifický modul pro přípravu, realizaci a vyhodnocování různých typů tělovýchovných či pohybových testů, zejména v oblasti sledování a hodnocení tělesné zdatnosti a fyzické kondice dětí, žáků a studentů.

Více informací na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz) a <https://inspis.csicr.cz>.

→*InspIS FITPA*

### InspIS FITPA

Specifický modul informačního systému České školní inspekce →*InspIS*, určený pro přípravu, realizaci a vyhodnocování různých typů tělovýchovných či pohybových testů, zejména v oblasti sledování a hodnocení tělesné zdatnosti a fyzické kondice dětí, žáků a studentů. Tento modul umožňuje jak zajištění přípravy různě zaměřených tělovýchovných měření (zadání tříd žáků, realizovaných testů apod.), tak realizaci jejich vyhodnocení včetně souvisejícího reportingu různě zaměřených informací a relevantních porovnání.

InspIS FITPA je určen pro testování a měření tělesné zdatnosti realizovaná ze strany České školní inspekce, taktéž je možné tento systém využívat také autonomně jednotlivými školami či učiteli tělesné výchovy pro realizaci individuálních tělovýchovných měření a testování s využitím definované sady motorických testů podle rozhodnutí dané školy a pro potřeby vzdělávání v ní, a to v různých ročnících a na různých věkových kohortách žáků. Zadávaná data pak v obvyklém standardu ČŠI umožňují učitelům vést snadnou a trvalou evidenci o žácích. V případě potřeby jsou dostupná agregovaná anonymizovaná data z ostatních zapojených škol (dobrovolný režim), která umožňují učitelům nahlédnout na výsledky jiných tříd školy či jiných škol. Modul byl vyvinut tak, aby mohl být užíván v běžné školní praxi pro všechny ročníky ZŠ a SŠ.

Ve spolupráci se sportovními fakultami a při zájmu škol a učitelů tělesné výchovy o jeho využívání je ČŠI připravena systém dále rozvíjet.

→*aktivní škola*

### Integrace žáků

Smysl integrace (sjednocení, spojení, zařazení) je v začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, kdy je plně respektována odlišnost a rovnoprávnost tohoto jedince. Z pedagogického hlediska se integrace zmiňuje především v souvislosti se zařazováním dětí, žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

## J

### Jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.

### Jednotná přijímací zkouška

Jednotná přijímací zkouška v přijímacím řízení v oborech vzdělání s maturitní zkouškou je stanovena na základě § 60 odst. 5 školského zákona, ve znění zákona č. 178/2016 Sb. Povinná je pro maturitní obory bez talentové zkoušky, obory nástavbového studia a pro sportovní gymnázia. Netýká se oborů přijímacího řízení do zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Jednotnou přijímací zkoušku, kterou zadává Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), tvoří didaktický test z předmětu Český jazyk a literatura a dále z předmětu Matematika a její aplikace. Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy, příp. až na dva maturitní obory v rámci jedné školy, přičemž je mu umožněno konat jednotnou zkoušku na každé z těchto škol. Do výsledku přijímacího řízení se přitom zohledňuje pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu.

Výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60% podíl na celkovém hodnocení uchazeče při přijímacím řízení. Gymnázia se sportovní přípravou musí stanovit podíl jednotné zkoušky na celkovém hodnocení uchazeče na minimálně 40 %; střední škola může jako doplněk jednotné zkoušky vypsát i vlastní přijímací zkoušku.

Poprvé byla jednotná přijímací zkouška zavedena v roce 2017, a to po předchozích dvou letech pilotního ověřování.

## K

### Kolaborativní aktivity učitelů

V rámci profesního rozvoje učitelů a s ním souvisejícím rozvojem efektivitvy vzdělávacího procesu založeným na vzájemném propojování učitelů zaujímají vysokou důležitost kolaborativní aktivity. Cílem kolaborativních aktivit je tvořivá a mnohostranná spolupráce učitelů ve vzdělávání. S tím souvisí i požadavek jednotného a kvalitního týmu učitelů ochotných spolupracovat na dosažení takto stanovených cílů. Na plnění úkolů pracují všichni učitelé dohromady, diskutují nevhodnější pracovní postupy, doplňují se, společně pracují na výstupech a za výsledek nesou společnou odpovědnost. V závislosti na cíli spolupráce lze kolaborativní aktivity využívat mezi učiteli stejné aprobace, mezi učiteli různých oborů, v rámci předmětových komisí apod.

Kolaborativní aktivity učitelů nabyly na důležitosti také v souvislosti s rozvojem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, kdy byly školy a →*školská zařízení* na dlouhou dobu uzavřeny, a byly tak nuceny přejít na formu →*distančního vzdělávání*, zejména pak na on-line výuku.

→*digitální kompetence*; →*digitální kompetence učitelů*; →*tandemová (párová) výuka*

### Komplexní inspekční činnost

Komplexní inspekční činnosti se rozumí →*inspekční činnost*, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při komplexní inspekční činnosti se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona, v případě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pak kontrola dodržování ustanovení zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, prováděcích a souvisejících právních předpisů. Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti jsou také hodnocení a kontrola podmínek zajišťujících bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činností. V případě, že škola zajišťuje služby školního stravování, je v rámci komplexní inspekční činnosti provedena také kontrola školního stravování. Pokud jsou zjištěna rizika v ekonomické oblasti, je do komplexní inspekční činnosti zahrnuta také veřejnosprávní kontrola.

Při komplexní inspekční činnosti hodnotí →*inspekční tým* zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (včetně finančních), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměří zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

→hodnoticí škála ČŠI; →kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

### Kontrolní činnost

Kontrolní činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 školského zákona, zpravidla v rámci →komplexní inspekční činnosti. Kontrolní činnost ČŠI spočívá v kontrole dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, dále se jedná o veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět. Výstupem je →protokol o kontrole.

### Kooperativní výuka

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů:

- a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace),
- b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině,
- c) užití meziosobních a skupinových dovedností,
- d) osobní odpovědnost, skládání účtů za učení,
- e) vnímání a reflektování skupinových procesů.

Kooperativní výuka vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní.

→skupinová výuka

### Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy / →školského zařízení (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v →inspekční zprávě informace ke zlepšování kvality a efektivity školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou / školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílčích ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení →kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.

### Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem ČŠI pro potřeby vnějšího hodnocení škol a →školských zařízení. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle →školních vzdělávacích programů (ŠVP) a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejích částí. Kritéria hodnocení ČŠI předkládá MŠMT ke schválení. Schválená kritéria ministerstvo zveřejňuje, ČŠI pak podle nich postupuje při výkonu →inspekční činnosti.

Kritéria hodnocení jsou zpracována v jedenácti modifikacích, a to pro:

- mateřské školy;
- základní školy;
- střední školy – gymnázia;
- střední odborné školy;
- vyšší odborné školy;
- základní umělecké školy;
- školní družiny a školní kluby;
- domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty;



- střediska volného času;
- diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče;
- školská poradenská zařízení.

Sestavena jsou takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů.

Školy a školská zařízení hodnotí ČŠI podle kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy. Kritéria kvalitní školy jsou členěna do šesti základních oblastí:

- Koncepce a rámec školy,
- Pedagogické vedení školy,
- Kvalita pedagogického sboru,
- Vzdělávání,
- Vzdělávací výsledky,
- Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti).

Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámec školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje právě řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání odehrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblast *Vzdělávací výsledky* se zaměřuje na dosahované výsledky ve vzdělávání. Průřezovou oblastí je pak *Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání*, která se soustřeďuje na sledování individuální podpory všem dětem, žákům a studentům, kteří ji potřebují.

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět kritérií hodnocení kvality shodných pro základní druhy i typy škol a →*školských zařízení*. Jejich význam a obsah je vždy demonstrován popisem cílové (výborné) úrovně naplnění.

Popis úrovně hodnocení pro každé dílčí kritérium se odvíjí od čtyřstupňové →*hodnoticí škály ČŠI*.

## L

### Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (LMŠ) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Definiuje ji školský zákon v § 34 odst. 9. Vzdělávání je v LMŠ realizováno, stejně jako v klasických MŠ, podle →*Rámcového vzdělávacího programu* pro předškolní vzdělávání (RVP PV), avšak s tím rozdílem, že probíhá především ve venkovních prostorech mimo zázemí LMŠ, za každého počasí přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nesmí být však stavbou.

Konkrétní podobu LMŠ blíže popisuje vyhláška MŠMT č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

## M

### Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→*funkční gramotnost*

## Metodický portál Kvalitní škola

Metodický portál České školní inspekce, jehož cílem je maximální podpora škol a →*školských zařízení*, jejich ředitelů a učitelů na cestě ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, a to zejména s využitím metod, postupů a nástrojů vlastního hodnocení.

Metodický portál Kvalitní škola je základním zdrojem inspirací zejména pro vlastní hodnocení a poskytuje vedení škol i učitelům na jednom místě mnoho relevantních podkladů využitelných při sledování kvality vzdělávání a při aktivitách vedoucích k jejímu zvyšování. Obsahovou osou, ke které se metodický portál váže, jsou →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* v jednotlivých modifikacích a s popisem té nejvyšší, cílové, tedy tzv. výborné úrovně. K jednotlivým hodnotícím kritériím jsou pak navázána další metodická doporučení a odkazy na příklady inspirativní praxe i nástroje využitelné při vlastním hodnocení. Celkově je podpora propojování vlastního hodnocení zaměřena na jednotlivé fáze procesu autoevaluace:

### Plánování

#### Vyhodnocování

- s využitím systému InspIS DATA
- s využitím systému InspIS SET
- s využitím systému InspIS ŠVP

#### Zkvalitňování

- s využitím metodických doporučení pro práci s kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na úrovni školy
- s využitím příkladů inspirativní praxe
- s využitím metod, postupů, nástrojů a výstupů mezinárodních i národních zjišťování

## Metody výuky

Specifický způsob uspořádání součinnosti učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Kategorizace metod výuky není jednoznačná, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky (např. dle didaktického aspektu – metody slovní, názorně-demonstrační, praktické; dle stupně aktivity a samostatnosti žáka – metody reproduktivní a produktivní (heuristické, badatelské); dle myšlenkových operací – metody srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické; a metody dle dalších kritérií).

ČŠI v rámci zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání sleduje během →*inspekčních hospitací* volbu, funkci a účelnost využívání vyučovacích metod učiteli. Tyto poznatky zaznamenává do →*hospitačního záznamu*.

→*aktivizující metody výuky*

## N

### Národní plán doučování

Dlouhodobý program, jehož cílem je pomoci zmírnit negativní dopady výpadku prezenční výuky v důsledku pandemie covidu-19. Více na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz).

### Návrh na výmaz ze školského rejstříku

Česká školní inspekce v zastoupení ústředním školním inspektorem může v případě závažných nedostatků podat návrh na výmaz školy nebo oboru vzdělání ze školského rejstříku. Důvody pro výmaz ze školského rejstříku jsou uvedeny v § 150 školského zákona.

### Netiketa

Představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

→*digitální identita*; →*digitální stopa*; →*informační gramotnost*



## O

**Oblast hodnocení**

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy / → *školského zařízení*. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Zaměření jednotlivých oblastí umožňuje identifikovat dobré výsledky vzdělávání a potřeby ke zlepšení úrovně vzdělávání. Oblasti jsou stanoveny s ohledem na cíle, které stanovuje škola / školskému zařízení zejména školská legislativa a národní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v → *rámcových vzdělávacích programech (RVP)* a odpovídajících právních předpisech. Tato kategorizace kritérií umožňuje také agregování inspekčních zjištění na úrovni regionů, na úrovni národní, podle stupňů vzdělávání nebo podle vybrané skupiny žáků. To je zároveň nástrojem pro zvýšení efektivity inspekčních postupů.

**Orientační inspekční činnost**

Jedná se o → *inspekční činnost* zaměřenou na hodnocení dílčích jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání a při poskytování služeb, zhodnocení vývoje školy, účinnosti opatření realizovaných v zájmu zlepšení kvality školy. O konkrétních sledovaných a hodnocených oblastech rozhoduje ředitel inspektorátu na základě předchozích inspekčních zjištění. Tato forma inspekční činnosti se využívá také při zjišťování odstranění nedostatků zjištěných při předcházející inspekční činnosti a hodnocení účinnosti opatření přijatých ředitelem školy ke zlepšování kvality poskytovaných služeb. Výstupem je → *inspekční zpráva* a → *protokol o kontrole*.

**Otevřená data ČŠI**

Kvalita počátečního vzdělávání je do značné míry nahlížena optikou vzdělávacích výsledků, kterých děti, žáci a studenti dosahují. ČŠI disponuje daty z → *inspekční činnosti*, národních i mezinárodních šetření a tato data a informace důsledně propojuje s cílem poskytovat komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě v jednotlivých druzích i typech škol a → *školských zařízení*.

ČŠI zveřejňuje souhrnné výstupy ze své činnosti formou tzv. otevřených dat. Poskytuje tak k dispozici mnoho kvalitativních dat a informací o vzdělávání, a to nejen pro státní správu a tvůrce vzdělávací politiky, ale i pro rodiče, školy, odborníky apod.

Kvalitativní data a informace ČŠI lze využívat na úrovni konkrétní školy či konkrétního školského zařízení, a přispívat tak ke zvyšování kvality vzdělávání a k přesnějšímu zacílení autoevaluačních aktivit a přijímaných opatření na principu evidence-based policies.

Otevřená data ČŠI jsou zveřejňována v souladu s právními předpisy, kterými se ČŠI řídí při výkonu své činnosti, zejména pak se školským zákonem.

Jsou zveřejňovaným výstupem dle § 3 odst. 11 zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. Jedná se o informace zveřejňované způsobem umožňujícím dálkový přístup v otevřeném a strojově čitelném formátu, jejichž způsob ani účel následného využití není omezen a které jsou evidovány v [národním katalogu otevřených dat](#). ČŠI zveřejňuje tato data mimo jiné v souvislosti se svými závazky (4. 3. 2 a 4. 3. 3) formulovanými v rámci Akčního plánu České republiky [Partnerství pro otevřené vládnutí](#) na období 2018–2020.

Data ČŠI jsou zveřejňována na [webových stránkách ČŠI](#) v katalogu otevřených dat ve formě datových sad (např. inspekčních zpráv, hospitačních záznamů, dotazníků pro ředitele a učitele) obsahujících data (záznamy, otázky, odpovědi apod.) z inspekční činnosti za určité období.

Tato data smí uživatel využívat při dodržení určitých podmínek.

Podrobné informace a podmínky užití otevřených dat, včetně konkrétních datových sad, jsou k dispozici na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).

**Oznámení jinému orgánu**

Vznikne-li při výkonu → *inspekční činnosti* podezření na porušení právních předpisů, jejichž kontrola není v kompetenci ČŠI, nebo jsou-li identifikována rizika, která ohrožují výkon činnosti kontrolované osoby, bezpečnost a zdraví dětí, žáků a studentů a zaměstnanců kontrolované osoby, nebo rizika v nakládání s prostředky státního rozpočtu, pak je ČŠI povinna podat podnět příslušnému kontrolnímu orgánu:

- a) finančnímu úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech, ve znění pozdějších předpisů,
- b) krajskému úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů,
- c) příslušnému oblastnímu inspektorátu práce při zjištění systémového porušení v oblasti pracovněprávních vztahů (např. odměňování a zjevné porušení pravidel BOZ),
- d) Českomoravskému odborovému svazu pracovníků školství při negativním zjištění v oblasti BOZ,
- e) orgánům ochrany veřejného zdraví při porušení hygienických podmínek,
- f) hasičskému záchrannému sboru při zjevném porušení pravidel požární ochrany,
- g) Ministerstvu financí podání zprávy při porušení rozpočtové kázně v objemu vyšším než 300 tis. Kč a při zjištění, na jehož základě podává vedoucí inspekčního týmu návrh na trestní oznámení,
- h) orgánům činným v trestním řízení při podezření ze spáchání trestného činu (např. neodvedení daně, pojistného na sociální zabezpečení a podobné povinné platby, zkrácení daně, poplatku a podobné povinné platby, krádež, zpronevěra, podvod),
- i) Ministerstvu vnitra podání zprávy v případě zjištění, že územní samosprávný celek neplní zákonné povinnosti vyplývající ze školského zákona,
- j) jinému orgánu dle obsahu zjištění.

## P

### Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství škole zčásti vymezuje školský zákon. ČŠI zjišťuje, kteří další partneři jsou pro školy a →*školská zařízení* přínosem, jaké jsou možnosti aktivního zapojení do činnosti školy a jak přínosné jsou partnerské vztahy pro zvýšení kvality výsledků vzdělávání. Partnerem školy mohou být zaměstnavatelé, partnerské školy, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení, výzkumné instituce apod.

### Pedagogická diagnostika

Diagnostika realizovaná učitelem v pedagogickém procesu. Je prostředkem k poznávání žáka, úrovně jeho schopností a dovedností.

Pedagogická diagnostika je nezbytným předpokladem kvalitní realizace formativního hodnocení a je příležitostí pro zlepšování celého procesu vzdělávání.

Diagnostiku můžeme dělit na dynamickou a na standardizovanou (statickou), kdy učitel ve své praxi využívá standardizované diagnostické nástroje (standardizované testy pro pedagogy – např. diagnostika školní připravenosti, diagnostika matematických schopností a dovedností, diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní) a práce s diagnostickými nástroji (zadávání, vypracovávání, vyhodnocování) a sběr dat se uskutečňuje za striktních pravidel.

Při dynamické diagnostice je kladen důraz na vzdělávací proces, učení je součástí diagnostiky, učitel sleduje, jak se žák učí a jaké podmínky a podporu k učení potřebuje.

Pedagogická diagnostika nabývá na velké důležitosti také v návaznosti na zavedení povinného →*distančního vzdělávání*, kdy v souvislosti s postupem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

Dlouhé časové období →*distanční výuky* mohlo zapříčinit různé rozdíly v oblasti vzdělávání jednotlivých žáků a jejich aktuálních potřeb, proto je po návratu žáků do škol více než žádoucí se na pedagogickou diagnostiku v učitelské praxi zaměřit.

Česká školní inspekce pořádá na téma pedagogické diagnostiky odborné panely s učitelskou veřejností a odborníky na danou problematiku.

→*hodnocení formativní*

### Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Školské poradenské zařízení, které se zabývá poradenskou činností v oblasti vývoje, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Poskytuje služby školám, výchovným poradcům a psychologům ve školách, rodičům aj. Provádí pedagogicko-psychologická vyšetření a pomáhá při profesní orientaci žáků.

### PILOT 14

Společný program České školní inspekce, Národního pedagogického institutu ČR a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy – Podpora škol při zvyšování kvality vzdělávání. Program má zajistit podporu školám v oblastech, ve kterých je největší potenciál pro jejich rozvoj. Program vznikl v návaznosti na vyhodnocení pilotního ověření konceptu společné podpory škol poskytované Českou školní inspekcí a Národním pedagogickým institutem ČR ve třech vybraných krajích (PILOT 3). Koncept projektu PILOT 14 představuje velmi smysluplnou a zásadní aktivitu garantující konkrétní podporu škol v tématech souvisejících s pedagogickými otázkami, řízením pedagogického procesu i kvalitou poskytovaného vzdělávání. Podpora je v tomto programu zacílena již do všech krajů České republiky.

### Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory zpracovává škola pro žáka od I. stupně → *podpůrných opatření*. Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka formou mírných úprav metod, organizace a hodnocení vzdělávání a zapojení v kolektivu. Obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. S PLPP je seznámen žák, zákonný zástupce a všichni učitelé. Škola vyhodnocuje naplňování cílů PLPP nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části → *školního vzdělávacího programu* „Charakteristika ŠVP“.

### Podpůrná opatření

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje dětem, žákům a studentům se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* podpůrná opatření. Podle § 16 školského zákona se jimi rozumí soubor nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.

Školský zákon vymezuje jen rámcový výčet podpůrných opatření. Mezi ně patří např. poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprav očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených → *rámcovým vzdělávacím programem (RVP)* a → *akreditovanými vzdělávacími programy*, vzdělávání podle → *individuálního vzdělávacího plánu (IVP)*, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole. Působnost těchto osob upravuje zvláštní právní předpis.

Mezi podpůrná opatření patří také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou pro žáky se SVP poskytována bezplatně.

Podpůrná opatření při vzdělávání se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze je kombinovat. Zatímco podpůrná opatření I. stupně – přímá podpora ve výuce, → *plán pedagogické podpory (PLPP)* – uplatňuje škola / → *školské zařízení* i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit výhradně s doporučením ŠPZ – → *pedagogicko-psychologické poradny (PPP)*, → *speciálně pedagogického centra (SPC)*, přičemž podmínkou je předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

### Projektová výuka

Při projektové výuce se řeší většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.

## Protokol o kontrole

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole / →*školském zařízení* prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

→*inspekční činnost*; →*inspekční výstup*; →*kontrolní činnost*

## Příklady inspirativní praxe ČŠI (PIP)

Příklady inspirativní praxe (dále také „příklady“) ČŠI mají za cíl podpořit srozumitelnost hodnoticích kritérií uplatňovaných Českou školní inspekcí, zejména požadované nejvyšší úrovně, a zároveň inspirovat ostatní školy při usilování o vyšší kvalitu. Jsou přístupné na metodickém portálu České školní inspekce →*Kvalitniskola.cz*.

Příklady inspirativní praxe jsou určeny zejména vedoucím pracovníkům škol jako inspirace pro pedagogické řízení a k většímu porozumění pro to, co je očekávaná vysoká kvalita v jednotlivých hodnoticích kritériích.

Příklady zachycují vybrané aspekty kvality konkrétních škol a školských zařízení v České republice podle →*Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* České školní inspekce. Lze je tedy číst jako ilustrativní ukázkou kvality v daném inspekčním kritériu. Důraz je kladen na pravdivost, realističnost, dosavadní cestu školy, všímání si rizik na této cestě, odlišení toho, co se výjimečně daří, od toho, co není ideální. Školy mohou být inspirací také tím, jak nad danými kritérii přemýšlí a jak evaluují svou cestu ke kvalitě.

Příklady inspirativní praxe nemají ambici být absolutně platným přístupem či univerzální cestou pro všechny školy (každá škola je jiná), nejedná se o závazné návody. Ukazují spíše možnou cestu zlepšení formou více příkladů a možností (nepreferují pouze jeden z možných přístupů).

Cílem České školní inspekce je propojit metodický portál [www.kvalitniskola.cz](http://www.kvalitniskola.cz) s aktivní podporou škol a získávat tak další příklady inspirativní praxe, jež budou moci přispět k posunu v oblastech, kde se školám dlouhodobě nedaří.

Podrobnosti k charakteristice, popisu PIP jejich kontextu a pravidlům práce s těmito příklady jsou podrobně uvedeny na výše zmíněném metodickém portále.

## Příklady inspirativní praxe – další oblasti

V souvislosti s dalšími tématy a oblastmi sledovanými Českou školní inspekcí prezentuje ČŠI v rámci podpory škol a školských zařízení příklady inspirativní (dobré) praxe taktéž ve vydávaných (zejména metodických) materiálech, tematických zprávách a analýzách různého zaměření.

## Přizvaná osoba

Osoba přizvaná k →*inspekční činnosti* v zájmu odborného posouzení věci. ČŠI vede seznam přizvaných osob (interní), který je každoročně aktualizován. Přizvaná osoba je členem →*inspekčního týmu* a účastní se inspekční činnosti v rámci stanovených úkolů. Výstupem činnosti je odborný posudek, který je využit jako podklad pro inspekční hodnocení. Přizvaná osoba vykonává svou činnost zpravidla na základě pracovněprávního vztahu k ČŠI nebo v rámci dohod o spolupráci s jinými orgány a organizacemi, kdy přizvané osoby vykonávají svou činnost v rámci pracovněprávního vztahu k tomuto orgánu nebo organizaci.

## Přírodovědná gramotnost

Schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se přirozeného světa a změn, jež v něm nastaly v důsledku lidské činnosti. V inspekčním hodnocení je sledováno prioritně získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, které vycházejí ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochrany zdraví.

→*funkční gramotnost*

## R

### Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu →*školních vzdělávacích programů (ŠVP)*. Vymezuji cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

### Registr inspekčních zpráv

Česká školní inspekce umožňuje zájemcům volný přístup k inspekčním zprávám prostřednictvím Registru inspekčních zpráv. Registr je k dispozici na webových stránkách ČŠI a lze zde dohledat libovolnou inspekční zprávu (vyhledávání podle názvu či adresy školy, města, IČ či identifikátoru). U každé instituce jsou k dispozici ke stažení všechny inspekční zprávy, což umožňuje získat přehled o instituci např. vzhledem k vývoji v čase.

→*inspekční zpráva*

### Reporty ČŠI pro ředitele škol a školských zařízení

Česká školní inspekce v rámci metodické podpory škol a →*školských zařízení*, kterou poskytuje s cílem přispět ke zvyšování kvality vzdělávání, a s důrazem na podporu propojování externího hodnocení s →*vlastním hodnocením školy* nabízí mateřským školám, základním školám, středním školám, základním uměleckým školám a střediskům volného času k využití specifické tiskové sestavy – reporty.

Reporty poskytují detailnější přehledné informace o vybraných aspektech vzdělávání v dané škole a také souhrnné informace pro porovnání se situací ostatních škol stejného druhu v rámci daného kraje i celé ČR. Reporty jsou dostupné ředitelům škol po přihlášení do systému InspIS DATA (<https://inspis.csicr.cz>, možnosti Sestavy – Uložené sestavy).

Přístup k těmto reportům s podrobnými informacemi mají pouze školy, kterých se dané hodnocení týká. Podrobné informace na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).

→*externí evaluace*; → *InspIS*

### Rizika spojená s užíváním technologií

Česká školní inspekce sleduje v rámci →*inspekční činnosti ve školách* a →*školských zařízeních* mj. oblasti rizik spojených s užíváním různých technologií žáky a problematiku rizikového chování žáků na internetu.

Zaměřuje se zejména na sledování výskytu kyberšikany. Dalšími sledovanými oblastmi rizikového chování jsou nadměrné (závislostní) užívání online technologií, jako jsou počítačové hry, sociální sítě, internetové služby a virální videa (netolismus); internetové výzvy nabádající k nebezpečnému chování (challenges); sdílení intimních materiálů (sexting); navazování vztahů na internetu a eventuálně manipulace oběti s cílem osobní schůzky (kybergrooming); šíření dezinformací a hoaxů a nadměrné (závislostní) užívání mobilního telefonu (nomofobie) apod.

V oblasti rizikového chování spojeného s užíváním různých technologií a internetu působí ve školách, kromě učitelů, zejména metodik prevence a školní psycholog.

→*digitální identita*; →*digitální kompetence*; →*digitální stopa*; →*distanční vzdělávání*

### Rotační výuka

Střídání prezenční výuky a →*distanční výuky* žáků v určitých časových intervalech (dny, týdny).

→*distanční vzdělávání*

### Růstové myšlení žáků

Tzv. růstové nastavení mysli (růstové myšlení, growth mindset) předpokládá, že žáci se učí lépe, když vědí, že jejich intelektuální schopnosti a talent se díky snaze a strategickým postupům mohou rozvíjet. (Oproti tzv. fixnímu nastavení mysli, kdy lidé věří, že jsou schopnosti vrozené, a tím neměnné.) Žáci s fixním myšlením reagují méně často na chyby vytvořením nové strategie, která jim pomůže příště splnit úkol správně.

Problematikou růstového nastavení mysli žáků, včetně jeho vlivu na výsledky vzdělávání, se zabývá i Česká školní inspekce, která mj. sleduje, jaká je role učitelů v procesu posilování růstového myšlení u žáků, a zda žáci s růstovým myšlením pociťují vyšší míru celkové spokojenosti tzv. →*well-being*.



(Podrobně např. viz <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Rustove-nastaveni-mys>)

## S

### Skupinová výuka

Žáci pracují ve skupinách (dvojice nebo větší skupiny) vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolu, výkonu a učebního tempa žáků. Je založena na spolupráci (kooperaci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných problémů a úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Učitel při skupinové výuce podněcuje žáky ke spolupráci. Určujícími rysy skupinové výuky jsou:

- spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému nebo úlohy;
- rozdělení práce žáků ve skupině;
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině;
- vzájemná pomoc členů skupiny;
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků.

→ *kooperativní výuka*

### Sociální gramotnost

Z hlediska společenského musíme gramotnost posuzovat v širších souvislostech, které zvýrazňují rozsah sociálních rolí – hovoříme o sociální gramotnosti. Jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí: demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládnutí osobního i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí aj.). Podpora osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

### Socioekonomický status žáka (SES)

Česká školní inspekce v rámci některých šetření a hodnocení výsledků žáků zjišťuje a zahrnuje ve svých analýzách tzv. socioekonomický status (dále také „SES“) žáků.

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 a dostávají se do popředí zájmu.

Pro stanovování SES českých žáků byla vytvořena metodika a příslušné inspekční nástroje – viz metodika uvedená v publikaci České školní inspekce k měření spravedlivosti ve vzdělávání – ČŠI (2022): Ucelený systém indikátorů spravedlivosti na úrovni školy – [Dokument \(csicr.cz\)](#).

To, že je SES významným faktorem, dokládají mj. i získaná data z šetření PISA 2018, kdy 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 tzv. „vytáhnout“ znevýhodněné žáky. Na druhou stranu žáci s vyšším SES dosahují zhruba podobných výsledků nezávisle na průměrném SES školy.

→ *finanční gramotnost; → well-being*

### Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Školské poradenské zařízení, které zabezpečuje pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením. Zajišťuje odbornou pomoc při integraci těchto dětí ve spolupráci s rodinou, školami a odborníky. Centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou diagnostiku a zpracovává podklady k zařazení dětí a žáků do škol a → *školských zařízení.*

### Speciální vzdělávací potřeby (SVP)

Školský zákon vymezuje v § 16 dítě, žáka a studenta se SVP jakožto osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí → *podpůrných opatření.* Ta jsou žákům se SVP poskytována bezplatně.

### Společné vzdělávání (inkluze)

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání / inkluze) dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit MŠMT. V praxi se jedná o zařazování všech žáků do běžné školy, která je na to patřičně připravena.

V ČR je společné vzdělávání koncipováno tak, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* v „běžných“ školách nebo ve třídě zřízené v běžné škole za pomoci podpůrných opatření, ale současně s existencí speciálního vzdělávání. Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje žákům právo na tzv. → *podpůrná opatření* (§ 16), která jim pomohou překonat jejich znevýhodnění (např. sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí, zdravotní postižení) nebo rozvinout jejich mimořádné nadání apod.

Nejde pouze o umístění žáka s potřebou podpory ve vzdělávání do běžné školy, ale spíše o přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání, přičemž je důležitý prospěch pro obě strany. Složení kolektivu je heterogenní – v jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci tzv. intaktní se žáky se zdravotním postižením, žáky nadanými, žáky cizinci nebo jiného etnika apod.

Společné vzdělávání klade na školu vyšší nároky v podobě uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů, externích odborníků, ale i nároky na péči o duševní zdraví všech žáků a učitelů.

ČŠI intenzivněji sleduje a vyhodnocuje míru inkluzivity ve školách od školního roku 2015/2016. Zjišťuje například, jestli škola vytváří pro žáky rovné příležitosti a spravedlivé podmínky ke vzdělávání bez ohledu na jejich pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo SVP; monitoruje heterogenitu tříd i existenci vnější diferenciacce. Sleduje také, jaký je přístup žáků ke školním a mimoškolním aktivitám, posuzuje míru cílených podpůrných opatření směřujících k těm, kdo vyžadují speciální péči.

### Spotřební koš

ČŠI sleduje v rámci → *kontrolní činnosti* v zařízeních školního stravování mj. naplňování výživových norem.

Spotřeba potravin je stanovena normativně pro každou věkovou kategorii strávníků. Výživové normy pro školní stravování jsou uvedeny ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v příloze č. 1 této vyhlášky. Jedná se o skladbu potravin a jejich podíl v připravovaných pokrmech. Ve výživových normách se uvádí doporučená spotřeba vybraných deseti druhů potravin na strávníka a den, která se zpravidla vyhodnocuje v průměru za jeden měsíc. Jedná se o tyto druhy potravin: maso, ryby, mléko, mléčné výrobky, volné tuky a volné cukry, zelenina, ovoce, brambory a luštěniny. Tyto sledované potraviny obsahují základní výživové prvky, např. bílkoviny, tuky, sacharidy, kalcium, železo, vitamíny, zejména A, B a C, aj. Tvoří energetickou hodnotu stravy, která je nezbytná pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže.



Jsou stanoveny pro věkové skupiny strážníků 3–6 let, 7–10 let, 11–14 let a 15–18 let. V jednom zařízení školního stravování je možné vzhledem k věkové struktuře strážníků použít více normativů odpovídajících příslušným kategoriím strážníků.

### Správní řízení

S kontrolovanou osobou, která nesplnila povinnost podle § 10 odst. 2 zákona č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), ve znění pozdějších předpisů, může ČŠI zahájit správní řízení. V návaznosti na inspekční činnost může ČŠI s odpovědnou fyzickou osobou zahájit řízení o správním deliktu či s kontrolovanou osobou řízení o přestupku.

### Stížnost na školy nebo školská zařízení

ČŠI provádí → *inspekční činnost* na základě podnětů, stížností a petic dle § 174 odst. 6 školského zákona. Prošetřovány a vyřizovány jsou jen takové stížnosti na školy nebo → *školská zařízení*, které spadají do působnosti ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. V opačném případě inspektorát, příp. ústředí ČŠI, písemně vyrozumí o této skutečnosti stěžovatele a stížnost postoupí k prošetření a vyřízení kompetentnímu subjektu (např. inspektorátu práce, hygienické stanici). Stížnost na pedagogického pracovníka ČŠI postupuje řediteli příslušné školy.

Stížnost na školy nebo školská zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení lze podat písemně, v elektronické podobě, event. se dostavit osobně na pracoviště ČŠI k sepsání zápisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají ani neevdují. Anonymní stížnost se prošetřuje stejně jako stížnost neanonymní, případně je možné její obsah zohlednit či využít při další inspekční činnosti v předmětné škole. Výsledek šetření stížnosti je neveřejný.

### Systém řízení výuky (anglicky Learning Management System)

Jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

→ *digitální učební materiály (DUM)*; → *e-portfolio*; → *informační a komunikační technologie (ICT)*

## Š

### Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a → *školských zařízeních*. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném → *rámčovém vzdělávacím programu (RVP)*. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

→ *inspekční činnost*; → *InspIS (InspIS ŠVP)*

### Školská zařízení

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči.

Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení [→ *pedagogicko-psychologická poradna (PPP)*, → *speciálně pedagogické centrum (SPC)*], školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

## T

### Tandemová (párová) výuka

Způsob výuky, kdy jsou během výuky ve třídě aktivní dva učitelé, vyučují společně ve vzájemné spolupráci a sdílí odpovědnost za plánování, realizaci a evaluaci výuky. Společně vedou výukové aktivity nebo se ve vedení aktivit střídají. Mají rovnoměrný podíl odpovědnosti za realizaci výuky.

Mezi výhody správně nastavené a praktikované tandemové výuky patří dynamičnost a pestrost výuky, možnost individualizovaného přístupu k žákům, inovace vyučovacího procesu, třídní klima podporující kreativní myšlení žáků nastavené na spolupráci a motivující k aktivitě žáků a vzájemná odborná podpora učitelů.

Tandemovou výuku nelze zaměňovat za hospitační činnost, kdy je jeden z učitelů pouze přítomen a nevykonává žádné činnosti ovlivňující daný pedagogický proces.

### **Tandemová výuka – příprava studentů učitelství/podpora začínajících učitelů**

V kontextu praxe studentů učitelství a podpory začínajících učitelů se jedná o spolupráci zkušeného (provázejícího) učitele a studenta učitelství / začínajícího učitele.

Tandemová výuka má velký potenciál pro profesní přípravu studenta / začínajícího pedagoga, kdy se dotyčný vzdělává aktivně – přímou praxí v interakci s žáky a zkušeným / uvádějícím učitelem, nikoli pouze pasivním pozorováním.

Součástí tandemové výuky je společná realizace výuky, společná příprava a taktéž společná evaluace výuky. Při evaluaci výuky probíhá obousměrná zpětná vazba.

→*hospitace; →kolaborativní aktivity učitelů*

### **Tematická inspekční činnost**

Tematickou inspekční činností se rozumí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Realizuje se zpravidla vhodným způsobem při jiné formě inspekční činnosti, případně samostatně. Výstupem je tematická zpráva.

→*inspekční činnost*

### **Transmisivní pojetí výuky**

Transmisivní (předávající) vyučování zahrnuje takové výukové strategie, které žákům a studentům zprostředkovávají hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Dominantní úlohu při vyučování hraje pedagog, který se soustřeďuje na učební osnovy a obsah vyučování; převažují metody výkladu.

→*metody výuky*

## **V**

### **Vlastní hodnocení školy**

Povinnou součástí hodnocení škol je podle § 12 školského zákona vlastní hodnocení školy. Jedná se o interní hodnocení (autoevaluaci) činností (procesů, výsledků apod.) prováděné samotnou školou. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy ze strany ředitele školy a dále jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI, pro kterou je vlastní hodnocení školy určitým vodítkem při →*inspekční činnosti*.

→*otevřená data ČŠI; →reporty ČŠI pro ředitele škol a školských zařízení*

### **Vrstevnícké učení (Peer to Peer přístup)**

Principem vrstevníckého učení je aktivní zapojení vrstevníků, kteří pozitivně působí na formování postojů ostatních spolužáků. Ze zkušeností se potvrzuje, že žáci od ostatních žáků chápou různá řešení problémů snáz a rychleji.

Vrstevnícké učení může probíhat ve dvojici nebo ve skupině.

Žáci se učí od sebe navzájem, mezi sebou si vysvětlují, řeší spolu zadané téma, úkol, problém. V rámci spolupráce na jednotlivých úkolech tak rozvíjejí své komunikativní, kooperativní a sociální dovednosti, vyměňují si zkušenosti.

Vrstevnícké učení lze využít v různých předmětech, včetně mezipředmětových projektů apod., kde jednotliví žáci či skupina dočasně přejímají pedagogickou roli a provádějí své spolužáky procesem osvojování si učiva.

Výhodou této formy učení je, že si žáci efektivně a srozumitelně učivo předávají, jelikož spolu mluví na stejné úrovni. Proto často pochopí probíranou látku rychleji.

### **Výběrové zjišťování výsledků žáků**

ČŠI realizuje výběrové zjišťování výsledků žáků vybraných ročníků a druhů škol v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI na příslušný školní rok a v rámci zákonem definovaných úkolů získávat a analyzovat informace o vzdělávání a hodnotit kromě podmínek a průběhu také výsledky vzdělávání. Jeho cílem je ověřit aktuální míru dosažení

očekávaných výstupů podle příslušných RVP a poskytnout zpětnou vazbu všem účastníkům vzdělávacího procesu. Výběrové zjišťování výsledků žáků se provádí elektronicky prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Účast ve výběrovém zjišťování výsledků žáků je pro školy zařazené do vzorku povinná (pokud nebyl naplněn některý ze stanovených důvodů pro uvolnění školy z účasti).

### Výživová norma

Viz →spotřební koš

### Vzdělávání v datech

Vzdělávání v datech ([vzdelavaniivdatech.cz](http://vzdelavaniivdatech.cz)) je online databáze (platforma) České školní inspekce pro sběr geografických dat v oblasti českého školství.

Česká školní inspekce jako instituce zaměřená na hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání v České republice dlouhodobě svými aktivitami usiluje o podporu řízení vzdělávání a vzdělávací soustavy na evidence-based principech. Česká školní inspekce ve svých výstupech usiluje o pohled na vzdělávací témata taktéž optikou situace v jednotlivých územích, tedy v krajích, okresech či v obcích s rozšířenou působností, a to v širším kontextu vzdělávacích souvislostí a faktorů, které vzdělávání ovlivňují. [Vzdelavaniivdatech.cz](http://vzdelavaniivdatech.cz) představuje platformu s poměrně unikátními vizualizacemi většinou dosud nepublikovaných vzdělávacích dat, která svým pojetím a zaměřením nemá v českém prostředí příliš obdoby a která umožňuje vhodně geograficky zacílit konkrétní podporu školám a →školským zařízením.

Cílem České školní inspekce je nabídnout odborné veřejnosti zajímavý nástroj využitelný při podpoře vzdělávání v České republice a při snahách o kontinuální zvyšování jeho kvality a efektivity ve vztahu ke všem relevantním souvislostem.

→otevřená data; →české školství v datech a mapách

## W

### Well-being ve vzdělávání (též wellbeing)

V prostředí společenských věd, včetně pedagogiky, se stále častěji hovoří o pozitivním vlivu psychického nastavení žáků a učitelů na dosahované výsledky ve vzdělávání. Běžně se v tomto kontextu používá termín well-being (dále wellbeing).

Tématu wellbeingu a jeho definici se věnuje pracovní skupina Wellbeing projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+, která zdůrazňuje důležitost podpory wellbeingu všech aktérů ve škole – vedení školy, učitelů a žáků.

Wellbeing žáků je tedy podmíněný wellbeingem vedení a pedagogů školy. Cílem péče o tuto oblast by mělo být to, že se všichni v práci (zaměstnanci) a při učení (žáci) cítí dobře a díky tomu mohou naplno rozvíjet svůj potenciál. Pro wellbeing žáků hraje škola klíčovou roli, protože spokojenost ve škole má velký vliv na jejich celkové prožívání a životní spokojenost.

Vzdělávací výsledky žáků a prostředí (dobré vztahy mezi všemi aktéry), ve kterém vzdělávání probíhá, mají tedy vzájemný vztah. Podpora wellbeingu žáků a učitelů se pozitivně promítne do jejich vzdělávacích výsledků a naopak. Ředitelé škol a učitelé by se tedy vztahem žáků ke škole měli zabývat a různými aktivitami jej podporovat.

→růstové myšlení žáků; →socioekonomický status žáka

## Z

### Záznam o úrazu

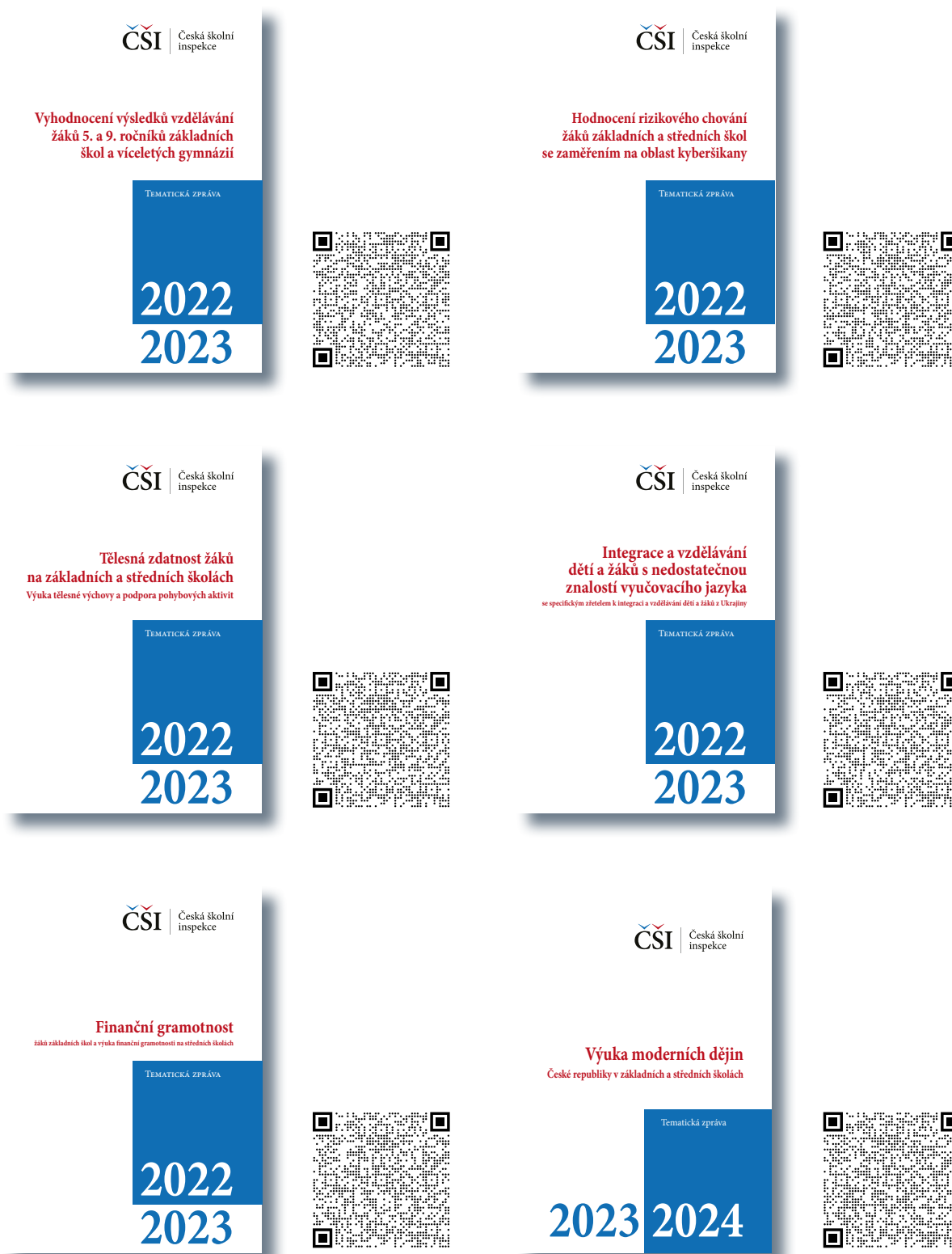
Školy / →školská zařízení jsou povinny zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech, a to za uplynulý kalendářní měsíc, nejpozději do pátého dne následujícího měsíce (viz vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.). Tyto záznamy jsou shromažďovány výhradně elektronicky. Záznam o úrazu je vyplňován přímo v elektronickém systému ČŠI InspIS DATA (<https://inspis.csicr.cz>). Podrobnosti o zasílání záznamů o úrazech a přístupu do systémů ČŠI jsou uvedeny na webových stránkách ČŠI, v záložce „Videomanuály a příručky InspIS“, kde je k dispozici např. také „Manuál pro zasílání záznamů o úrazech“ a videomanuál „InspIS DATA pro školy“.

# PŘÍLOHA 4 | 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.

P4



## 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.



P4

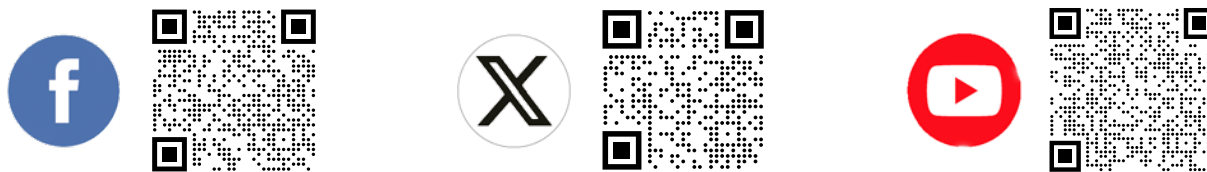
## Výroční zprávy

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





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



P4

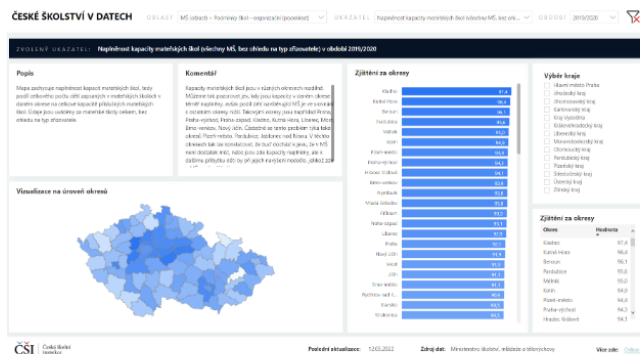
## Informační a metodické weby

Česká školní inspekce jako instituce zaměřená na **hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání** v České republice dlouhodobě svými aktivitami usiluje o **podporu řízení vzdělávání** a vzdělávací soustavy na **evidence-based principech**. Právě tematické zprávy a obdobné analytické dokumenty, které Česká školní inspekce na základě svých zjištění a závěrů z různých typů národních i mezinárodních hodnotících aktivit připravuje a k dalšímu využití zpřístupňuje, představují důležitý příspěvek pro řízení vzdělávacích politik na základě **relevantních dat** a informací. V posledním období pak Česká školní inspekce ve svých výstupech usiluje o **pohled na vzdělávací témata** optikou situace v **jednotlivých územích**, tedy v krajích, okresech či v obcích s rozšířenou působností, a to v **širším kontextu vzdělávacích souvislostí** a faktorů, které vzdělávání ovlivňují. Vzdelavanivdatech.cz představuje platformu s poměrně unikátními **vizualizacemi většinově dosud nepublikovaných vzdělávacích dat**, která svým pojetím a zaměřením nemá v českém prostředí příliš obdoby. Cílem České školní inspekce je nabídnout odborné veřejnosti zajímavý **nástroj využitelný při podpoře vzdělávání** v České republice a při snahách o **kontinuální zvyšování jeho kvality a efektivity** ve vztahu ke všem relevantním souvislostem.

**ČESKÉ ŠKOLSTVÍ V DATECH A MAPÁCH**

V květnu 2022 vydala Česká školní inspekce studii s názvem **České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání**, která se zabývá **nejdůležitějšími charakteristikami české vzdělávací soustavy na úrovni okresů** v kontextu dat České školní inspekce, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Českého statistického úřadu a dalších veřejných institucí. Z velké části jde buď o **dosud nezveřejněná data**, nebo o datové sady, které nebyly dosud **vizualizovány pomocí kartogramů**. Čtenář a uživatel zde najde nejen velké **množství jevů** zobrazených v **mapách**, kdy intenzita jevu je zobrazena za okres, ale také celou řadu **doprovodných analýz**, které se rozdílné hodnoty napříč okresy pokouší vysvětlit. Platforma vzdelavanivdatech.cz pak nabízí **elektronické vizualizace** těchto dat pro komfortní práci s důležitými zjištěními. Data a jejich vizualizace budou **průběžně doplňovány** o další relevantní a **důležité ukazatele**.

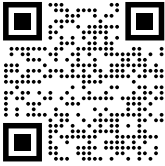
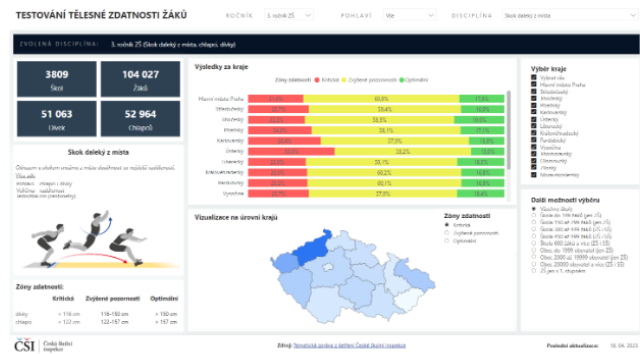
P4



**TĚLESNÁ ZDATNOST ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH**

V dubnu 2023 vydala Česká školní inspekce tematickou zprávu s názvem **Tělesná zdatnost žáků na základních a středních školách, Výuka tělesné výchovy a podpora pohybových aktivit** shrnující zjištění z **rozsáhlého šetření**, které se v letech 2021 a 2022 zabývalo **hodnocením podmínek** (prostorových, materiálních a personálních) pro **tělesnou výchovu a pohybové aktivity, hodnocení průběhu výuky tělesné výchovy a dalších školních a mimoškolních pohybových aktivit** žáků nebo **spolupráce škol s dalšími sportovními nebo jinými volnočasovými sportovními organizacemi**. Součástí šetření v roce 2022 bylo však nově také **měření tělesné zdatnosti žáků základních a středních škol** (prostřednictvím vybraných motorických testů), jehož **výsledky jsou určeny mimo jiné učitelům, žákům i jejich rodičům** a mohou sloužit také jako **podklad pro změny obsahu tělesné výchovy, pro rozšíření nabídky mimoškolních pohybových aktivit** nebo jako **doporučení žákům, čemu a jak se věnovat ve volném čase**.

**Data z tohoto měření, resp. jejich agregace vytvořené s ohledem na signifikantní výstupy provedených analýz, jsou vizualizovány prostřednictvím interaktivní aplikace, která je předkládána i široké veřejnosti.**











Česká školní  
inspekce

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

