

TEMATICKÉ ZPRÁVY



2015
2016

školní rok

ČSI

Česká školní
inspekce

OBSAH

Tematická zpráva - Žáci vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích programech základního vzdělávání	2
Tematická zpráva - Problematika péče poskytované školskými poradenskými zařízeními žákům s lehkým mentálním postižením ve školním roce 2014/2015	11
Tematická zpráva - Zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání	24
Tematická zpráva - Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání)	33
Tematická zpráva - Podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve školních klubech	48
Tematická zpráva - Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví ve školách a školských zařízeních ve školním roce 2014/2015	56
Tematická zpráva - Vzdělávání v bezpečnostních tématech	68
Tematická zpráva - Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách	120
Tematická zpráva - Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání ..	148
Tematická zpráva - Zpráva z kontroly průběhu závěrečné zkoušky podle jednotného zadání v řádném termínu 2016	176
Tematická zpráva - Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách	182
Tematická zpráva - Vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými obory vzdělání	206
Tematická zpráva - Spolupráce základních škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí ..	226
Tematická zpráva - Vzdělávání v tělesné výchově, podpora rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností	241
Tematická zpráva - Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách	275
Tematická zpráva - Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků	318
Tematická zpráva - Občanské vzdělávání v základních a středních školách	349
Tematická zpráva - Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016	389
Žáci a ICT - Sekundární analýza výsledků mezinárodních šetření ICILS 2013 a PISA 2012	447
Srovnání charakteristik méně úspěšných a velmi úspěšných tříd - Sekundární analýza z mezinárodních šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011	457
Rozdíly mezi školami v matematické gramotnosti - Sekundární analýzy výsledků mezinárodního šetření PISA	479



Tematická zpráva

Žáci vzdělávání v jednotlivých
vzdělávacích programech základního
vzdělávání

1 Úvod

V termínu 23. 9. 2015 – 2. 10. 2015 provedla Česká školní inspekce v souladu s plněním Akčního plánu opatření pro výkon rozsudku D. H. a ostatní proti České republice z roku 2011 (a dle jeho pozdějších aktualizací), v návaznosti na požadavky Evropské komise a na základě Plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2015/2016 schváleného ministryní školství, mládeže a tělovýchovy **inspekční elektronické zjišťování**, jehož hlavním cílem bylo **identifikovat počet romských žáků vzdělávaných dle jednotlivých vzdělávacích programů základního vzdělávání**, tedy dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále „RVP ZV“), Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále „RVP ZV LMP“) a Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (dále „RVP ZŠS“). Součástí zjišťování byly také **dílní kontextové údaje** týkající se např. **překážek při zohledňování individuálních potřeb žáků** nebo **specifických forem podpory romských žáků**. Zjišťování bylo provedeno v souladu s § 174 odst. 2 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a bylo realizováno v podobě on-line elektronického dotazníku, který vyplňovali ředitelé škol.

Následně byly prováděny také různé formy kontroly směřující k posouzení důvěryhodnosti získaných dat, a to jak formou prezenční inspekční činnosti na místě (např. kontrola na základě srovnání vybraných informací získaných prostřednictvím elektronického zjišťování s informacemi uvedenými v zahajovacích výkazech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy nebo kontrola správnosti zařazení žáků do jednotlivých vzdělávacích programů), tak formou komparace informací s dalšími zdroji, které jsou pro příslušná srovnání relevantní (např. objem financí čerpaných z rozvojového programu určeného na vzdělávání romských žáků či obdobných dotačních titulů). Školy, u nichž bylo rozhodnuto o provedení prezenční inspekční činnosti, byly vybrány po skončení inspekčního elektronického zjišťování na základě zjištěných nesouladů v informacích předávaných různým institucím a také ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a jeho statistickým útvarem. Po provedených kontrolách byly v případě potřeby provedeny korekce ve školami poskytnutých informacích a školy byly na případné nesoulady upozorněny. V rámci prezenční inspekční činnosti se neprokázal záměr vykazovat zkreslené informace, v případě rozdílů v informacích uváděných různým institucím šlo spíše o chybu či nedorozumění.

1.1

Cíle

Smyslem tohoto každoročně prováděného šetření je zjistit, jaký je aktuální počet romských žáků vzdělávaných v příslušných vzdělávacích programech, a porovnat stav se zjištěními z minulého školního roku. V kontextu výše zmíněného rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku z roku 2007 se Česká republika zavázala přijímat taková opatření, která povedou ke snižování konstatované diskriminace romských žáků ve vzdělávání. Těm je dle názoru soudu přisuzováno lehké mentální postižení (dále „LMP“) primárně kvůli jejich etnicitě a v důsledku toho jsou následně vzděláváni zejména dle programu pro žáky s lehkým mentálním postižením, aniž by k tomu byly relevantní pedagogicko-psychologické důvody. Aby bylo možné průběžně směřovat konkrétní opatření na podporu inkluзивity českého vzdělávacího systému či konkrétně na podporu vzdělávání romských žáků a jejich integrace do tzv. hlavního vzdělávacího proudu a aby také bylo možné posoudit dopady již přijatých opatření a intervencí, je nezbytně nutné vědět, kolik takových žáků se v systému nachází.

Metoda

Pro možnost **identifikovat romského žáka** nebo romskou žákyni převzala Česká školní inspekce, stejně jako v minulých letech, **definici** uvedenou v **Analyze sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti**, která je jedním z výstupů stejnojmenného projektu Ministerstva práce a sociálních věcí ČR a Rady vlády pro záležitosti romské menšiny z roku 2006: *Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.* Přestože může být tato definice z různých úhlů pohledu vnímána jako problematická, pro účely tohoto zjišťování byla opakovaně vyhodnocena jako nejvhodnější, mimo jiné proto, že akcentuje rovinu tzv. připsaného romství, kdy z pohledu potenciální diskriminace je mnohem důležitější, zda je člověk považován za Roma svým okolím, než to, zda se za něj považuje on sám.

Určování počtu romských žáků dle uvedené definice, s níž byli seznámeni, v jednotlivých školách **prováděli** v rámci inspekčního elektronického zjišťování **ředitelé škol (po konzultacích s pedagogy, kteří v jednotlivých třídách působí)**, kteří podle školského zákona odpovídají za vzdělávání a kteří jsou také partnery pro Českou školní inspekci při poskytování součinnosti při inspekční činnosti. Hlavní důvod je však ten, že s ohledem na obsah definice a pojetí tohoto zjišťování je nezbytně nutné znát co nejvíce kontextových informací k jednotlivým žákům, přičemž takovými informacemi disponuje pouze škola. Ředitelé škol tímto způsobem prováděli zjišťování také v minulých letech.

Právě kvůli připsanému romství dochází nejčastěji k diskriminaci, proto pro účely tohoto šetření obava ředitelů a ředitelky škol, že označením žáka za Roma na základě subjektivního hodnocení a pocitu, aniž by on sám Romem skutečně byl, dojde k jeho poškození, nebyla relevantní, přestože tuto obavu někteří vyjadřovali. Informace získané prostřednictvím tohoto zjišťování jsou navíc anonymní a není možné je žádným způsobem ztotožnit s konkrétním žákem.

Odborné konzultace

V rámci přípravy inspekčního elektronického zjišťování byly jeho záměr, způsob provedení, parametry, stanovený vzorek i užívaná definice opětovně konzultovány jak se zástupci relevantních orgánů veřejné správy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ministr pro lidská práva, rovné příležitosti a legislativu, Sekce pro lidská práva Úřadu vlády ČR apod.), tak se zástupci neziskového sektoru z řad sdružení a iniciativ, které se dané problematice dlouhodobě věnují. V průběhu těchto konzultací byla pojetí zjišťování i způsobu jeho provedení vyslovována podpora, stejně jako tomu bylo v minulých letech.

Validita dat

Realizace inspekčního elektronického zjišťování a relevance jeho výsledků vychází z předpokladu, že ředitelé škol jako osoby plně odpovědné za vzdělávání a s ním související činnosti podle školského zákona předávají správnému úřadu údaje pravdivé a správné, na základě odborného posouzení situace a po konzultaci s třídními učiteli, dalšími pedagogy či

s výchovným poradcem. Celé zjišťování je však s ohledem na svou povahu a míru subjektivity, kterou je toto šetření ovlivněno, třeba chápat nikoli jako statistiku, ale jako posouzení trendů ve vývoji počtu romských žáků.

1.5

Vzorek

V **letošním roce** byly do výběrového souboru **poprvé zařazeny všechny typy základních škol** zapsaných do školského rejstříku. Celkově bylo do šetření zapojeno **4 098 základních škol**.

Pro následné analýzy s cílem srovnávání podílů žáků s údaji získanými v rámci obdobně koncipovaného inspekčního elektronického zjišťování provedeného v předchozím školním roce bylo třeba brát ohled na odlišnost výběrových souborů – v roce 2014/2015 byl vzorek tvořen pouze základními školami, které navštěvoval alespoň 1 žák s diagnostikovaným LMP, zatímco do zjišťování ve školním roce 2015/2016 byly zapojeny všechny základní školy zapsané do školského rejstříku (s výjimkou několika základních škol zapsaných do školského rejstříku, které byly z šetření vyňaty, např. proto, že neměly v daném školním roce žádné žáky apod.).

Pro další srovnávání byly tedy zvoleny pouze ty základní školy, které se zapojily do šetření v obou sledovaných rocích (**1 325 škol**). Přehled škol zahrnutých do meziročního srovnání uvádějí následující dvě tabulky.

Tabulka 1

Školy podle zřizovatele

Zřizovatel	Meziroční srovnání	
	Počet	Podíl (v %)
Obec	1 012	76,4
Kraj	231	17,4
Státní správa (MŠMT)	30	2,3
Soukromník	37	2,8
Církev	15	1,1
Celkem	1 325	100,0

Tabulka 2

Školy v regionálním členění

Kraj	Meziroční srovnání	
	Počet	Podíl (v %)
Praha	57	4,3
Středočeský	146	11,0
Jihočeský	89	6,7
Plzeňský	90	6,8
Karlovarský	49	3,7
Ústecký	123	9,3
Liberecký	68	5,1
Královéhradecký	84	6,3
Pardubický	65	4,9
Vysočina	94	7,1
Jihomoravský	155	11,7
Olomoucký	95	7,2
Zlínský	75	5,7
Moravskoslezský	135	10,2
Celkem	1 325	100,0

2 Zjištění

2.1

Počty žáků podle vzdělávacího programu

Dotazník byl zaměřen zejména na srovnání počtu romských žáků a žáků neromských v jednotlivých vzdělávacích programech (RVP ZV, RVP ZV LMP, RVP ZŠS). Výsledky za tyto oblasti získané ze **základních škol** zapsaných do školského rejstříku, které se zjišťování zúčastnily (**4 098**), a v členění podle jednotlivých vzdělávacích programů jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 3

Školy a žáci ve vzdělávacích programech ve školním roce 2015/2016 (4 098 škol)

Počty žáků ve vzdělávacích programech	Počet	Podíl (v %)
Počet žáků v základní škole celkem	878 649	–
z toho počet romských žáků	34 191	3,9
Počet škol , které mají alespoň 1 romského žáka	2 096	51,1*
Počet žáků vzdělávaných podle RVP ZV	857 369	–
z toho počet romských žáků	29 024	3,4
Počet škol , které mají alespoň 1 romského žáka vzděl. dle RVP ZV	1 893	46,2*
Počet žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP	14 810	–
z toho počet romských žáků	4 539	30,6
Počet škol , které mají alespoň 1 romského žáka vzděl. dle RVP ZV LMP	422	10,3*
Počet žáků vzdělávaných podle RVP ZŠS	6 470	–
z toho počet romských žáků	628	9,7
Počet škol , které mají alespoň 1 romského žáka vzděl. dle RVP ZŠS	183	4,5*

* Z celkového počtu 4 098 škol.

2.2

Meziroční srovnání počtu romských žáků

Výsledky analýzy u **srovnatelného počtu 1 325 škol** uvádí tabulka č. 4.

Tabulka 4

Meziroční srovnání počtu romských žáků (1 325 škol)*

Počty žáků ve vzdělávacích programech	2014/2015		2015/2016	
Počet žáků vzdělávaných podle RVP ZV	257 789	–	262 442	–
z toho romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV	12 289	4,8	14 293	5,4
Počet žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP	11 568	–	14 240	–
z toho romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP	3 639	31,5	4 409	31,0

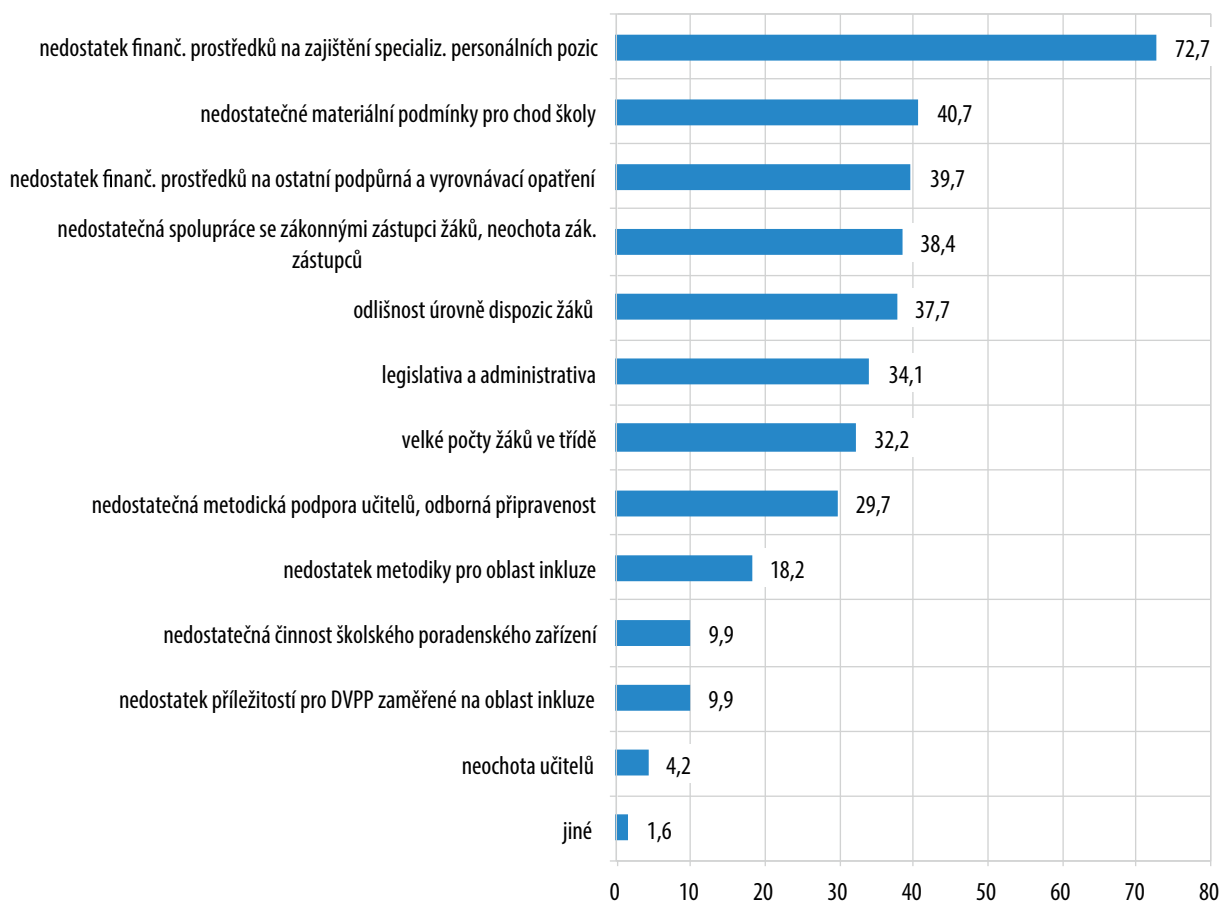
* Školy, kde byl na základě informace MŠMT již ve školním roce 2014/2015 vzdělávání alespoň 1 žák s diagnostikovaným LMP.

Překážky při zohledňování individuálních potřeb žáků

Součástí inspekčního elektronického zjišťování byla také **oblast překážek**, které dle názoru ředitelů škol **zabraňují efektivnímu zohledňování individuálních potřeb žáků**. Vzhledem k tomu, že v této problematice již nejde o meziroční srovnávání, byly do analýz zahrnuty odpovědi všech škol zapojených do šetření.

Graf 1

Překážky při zohledňování individuálních potřeb žáků – podíl škol (v %)



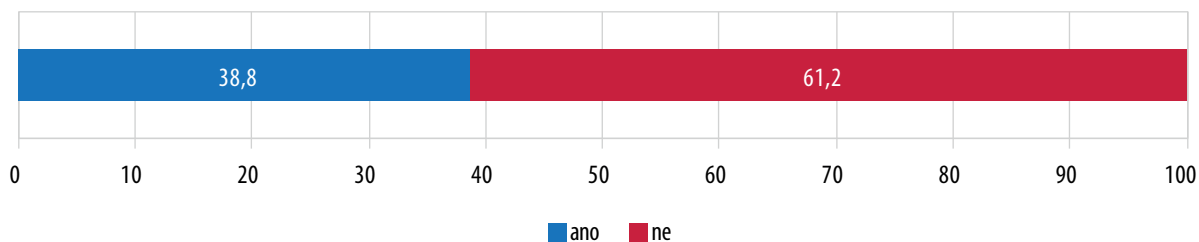
Nejčastěji uváděnou překážkou byl **nedostatek finančních prostředků na zajištění specializovaných personálních pozic** (např. asistent pedagoga, školní psycholog, speciální pedagog) – tuto odpověď zvolilo 72,7 % ředitelů. Přibližně dvě pětiny ředitelů jmenovaly jako překážku **nedostatečné materiální podmínky pro chod školy** (např. náklady na vznik nových tříd, bezbariérovost apod.), **nedostatek finančních prostředků na ostatní podpůrná a vyrovnávací opatření** (např. kompenzační nebo didaktické pomůcky), **nedostatečnou spolupráci se zákonnými zástupci žáků**, případně **neochotu zákonných zástupců** a **odlišnost úrovně dispozic jednotlivých žáků** ve třídě. Okolo třetiny ředitelů uvedlo jako překážky **legislativu a administrativu** a také **velké počty žáků ve třídě**, které nepovažují za vhodné pro společné vzdělávání. Nejmenší překážku naopak podle vyjádření ředitelů škol tvoří **neochota učitelů** (4,2 %).

Specifické formy podpory romským žákům

Školy byly v šetření také dotazovány, zda **poskytují romským žákům** nějaké **specifické formy podpory**. Na tuto otázku odpovídaly pouze školy, které ve školním roce 2015/2016 uvedly alespoň jednoho romského žáka.

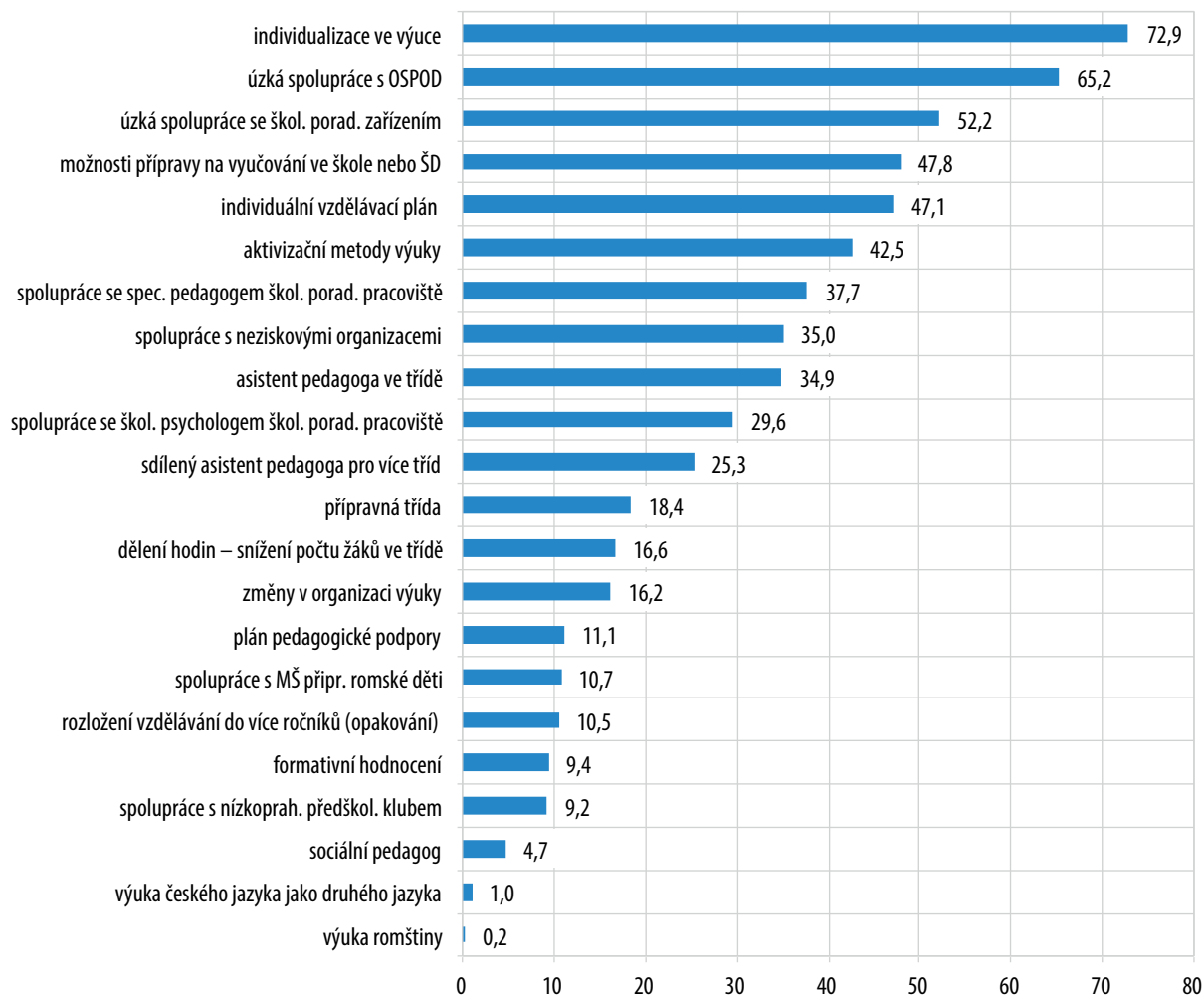
Graf 2

Poskytování specifických forem podpory romským žákům – podíl škol (v %)



Specifické formy podpory **poskytuje** žákům **38,8 % škol** ze všech škol, které mají alespoň jednoho romského žáka. Konkrétní specifické formy podpory uváděly dále pouze tyto školy (811).

Školy nejčastěji podporují romské žáky formou **individualizace ve výuce** (72,9 %). Školy také často úzce **spolupracují s OSPOD** (65,2 % škol) a **se školskými poradenskými zařízeními** (52,2 %). Necelá polovina škol umožňuje žákům **přípravu na vyučování** ve škole nebo ve školní družině a využívá **individuální vzdělávací plán**. Z hlediska využití specialistů má přibližně čtvrtina škol k dispozici v rámci školního poradenského pracoviště **speciálního pedagoga**, se kterým spolupracuje. **Školní psycholog** je k dispozici méně často (29,6 %). Asistenta pedagoga ve třídě má 34,9 % škol a asistenta, kterého sdílí více tříd, má čtvrtina škol. Ostatní formy podpory zobrazuje graf č. 3.

Specifické formy podpory romským žákům – podíl škol (v %)¹

¹ Graf se vztahuje k 811 školám, které poskytují nějakou specifickou formu podpory romským žákům.

3 Závěry

Inspekční elektronické zjišťování počtu žáků vzdělávaných dle RVP ZV, RVP ZV LMP a RVP ZŠS je založeno primárně na údajích předaných ředitelem školy jako osobou odpovědnou za vzdělávání dle školského zákona, sekundárně pak na analytických rozborech dalších informací. Smyslem zjišťování je průběžný a orientační monitoring trendů a také to, do jaké míry jsou opatření přijatá v kontextu rozsudku D. H. a ostatní proti České republice i v kontextu obecně inkluzivní politiky rezortu školství účinná. Výsledky zjišťování jsou předávány Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy k dalšímu zpracování v rámci plnění výkonu citovaného rozsudku Evropského soudu pro lidská práva a také jako podklad pro další úkony v rámci realizace vzdělávacích politik směřujících k podpoře společného vzdělávání.



Tematická zpráva

**Problematika péče poskytované
školskými poradenskými zařízeními
žákům s lehkým mentálním postižením
ve školním roce 2014/2015**

1 Úvod

Ve dnech 1. 10. 2015 až 23. 10. 2015 provedla Česká školní inspekce v souvislosti s plněním Akčního plánu opatření pro výkon rozsudku D. H. a ostatní proti České republice **inspekční elektronické zjišťování** zaměřené na problematiku **péče poskytované klientům s lehkým mentálním postižením** (dále „LMP“) **ze strany školských poradenských zařízení** (dále „ŠPZ“) ve školním roce 2014/2015. Inspekční elektronické zjišťování bylo realizováno v souladu s § 174 odst. 2 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů formou on-line elektronického dotazníku, který vyplňovali ředitelé ŠPZ. Příprava dotazníku i následné vyhodnocení zjištěných informací byly prováděny ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání jako rezortní institucí pověřenou metodickým vedením ŠPZ zapsaných do školského rejstříku.

Inspekční elektronické zjišťování se zaměřovalo na **metody a postupy v diagnostice LMP**, na klienty, kterým byla **diagnóza nově připsána** včetně **doporučení k zařazení do vzdělávacích programů**, na **kontrolní vyšetření** stávajících klientů a na případné **doporučení ke změně zařazení do vzdělávacího programu** či typu třídy.

Celkově bylo osloveno **157 ŠPZ**, z toho 44 pedagogicko-psychologických poraden (dále „PPP“), 109 speciálně pedagogických center (dále „SPC“) a 4 sloučené subjekty PPP a SPC. Z celkových analýz bylo následně vyloučeno 10 zařízení, která nemají klienty s LMP a jsou zaměřena na jiný druh postižení (např. smyslové nebo specifické vývojové poruchy učení). Přehled **147 ŠPZ** zapojených do šetření uvádějí tabulky č. 1 a č. 2.

Tabulka 1

Přehled zapojených ŠPZ podle zřizovatele

Zřizovatel	PPP	SPC	PPP a SPC	Celkem ŠPZ
Obec	1	8	0	9
Kraj	33	71	3	107
Státní správa (MŠMT)	1	8	0	9
Soukromý subjekt	6	14	1	21
Církev	1	0	0	1
Celkem	42	101	4	147

Přehled zapojených ŠPZ podle kraje

Kraj	PPP	SPC	PPP a SPC	Celkem ŠPZ
Praha	10	20	0	30
Středočeský	6	14	1	21
Jihočeský	1	6	0	7
Plzeňský	1	4	0	5
Karlovarský	1	2	0	3
Ústecký	1	9	0	10
Liberecký	3	4	1	8
Královéhradecký	1	6	0	7
Pardubický	2	5	0	7
Vysočina	4	3	1	8
Jihomoravský	6	10	0	16
Olomoucký	0	5	1	6
Zlínský	1	4	0	5
Moravskoslezský	5	9	0	14
Celkem	42	101	4	147

Výsledky jsou uváděny v členění na PPP a SPC z důvodu rozdílnosti jejich specifického zaměření a odborných činností. Zatímco PPP se více zaměřují na diagnostické činnosti, v SPC převažují činnosti intervenční, realizované v souvislosti se vzděláváním klientů se zdravotním postižením (např. pravidelná péče za účelem zlepšení řečových dovedností). Odlíšnosti lze nalézt také v jejich personálním obsazení (v PPP převládají psychologové, v SPC je vyšší zastoupení speciálních pedagogů) a ve složení klientů (v SPC je vyšší heterogenita klientů, která vyplývá z různých typů a stupňů jejich zdravotního postižení a stále častějších kombinací různých postižení). Zatímco PPP jsou ve většině případů samostatným subjektem, SPC tvoří v 94,7 % případů společnou právnickou osobu se školami.

2 Zjištění

2.1

Metody a postupy v diagnostice lehkého mentálního postižení

V první části dotazníku byly otázky zaměřeny na metody a postupy v diagnostice LMP. Ředitelé zařízení měli uvést, jaké tři nástroje (testy) pro zjišťování kognitivních schopností klientů přednostně používají pro stanovení diagnózy LMP. Výsledky četnosti využití jednotlivých testů v souhrnu zobrazuje tabulka č. 3.

Tabulka 3

Nástroje (testy) pro zjišťování kognitivních schopností používané k diagnostice LMP

Test	PPP (42)		SPC (98)		Celkem ŠPZ (144)	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
WISC III	40	95,2	92	93,9	135	93,8
SON-R	13	31,0	50	51,0	66	45,8
Woodcock Johnson IE	27	64,3	30	30,6	60	41,7
Stanford-Binetova zkouška	10	23,8	37	37,8	47	32,6
IDS	16	38,1	18	18,4	34	23,6
Jiné	3	7,1	23	23,5	27	18,8
Raven	4	9,5	16	16,3	20	13,9
WAIS III	4	9,5	13	13,3	19	13,2
T-M	5	11,9	3	3,1	8	5,6
Gesselova vývojová škála	0	0,0	5	5,1	5	3,5

V největší míře je pro stanovení diagnózy LMP používána **Wechslerova inteligenční škála pro děti (WISC III)**, využívá ji **93,8 %** zařízení. Tento test je podle odborníků akceptovatelný, nicméně začíná být problematické stáří norem testu. Ve **45,8 %** zařízení je používán **SON-R** (test vhodný pro diagnostiku dětí předškolního věku, děti s poruchami komunikace a využitelný také u dětí z cizojazyčného prostředí) a ve **více než dvou pětinach** zařízení **Woodcock Johnson International Edition** (test vhodný pro diagnostiku realizovanou v souvislosti se vzděláváním). Přibližně **třetina** zařízení používá **Stanford-Binetovu zkoušku** (častěji ve IV. revizi), která je vzhledem ke stáří a provenienci norem testu vhodná spíše jako doplňkový test. Charakteristiku pouze doplňkového testu mohou mít také další z uvedených metod (T-M, Raven, Gesselova vývojová škála). Ve **srovnání s předchozím rokem** zaznamenalo **využití Stanford-Binetovy zkoušky pokles o 14,8 %**. Naopak **častěji** byl využíván **IDS**, který je považován za **velmi vhodný nástroj** s aktuálními normami i teorií (nárůst o 15,6 %). Jde tedy o **pozitivní posun**, kdy **starší metody** s méně vhodnými normami jsou **nahrazovány aktuálnějšími** testy.

Jak PPP, tak SPC využívají k diagnostice LMP nejčastěji test WISC III. Ve využití dalších testů se od sebe zařízení poměrně liší. PPP používají častěji Woodcock Johnson International Edition a IDS, naopak SPC využívají ve větší míře SON-R a Stanford-Binetovu zkoušku.

Z hlediska **metod a postupů stanovování diagnózy** byly zjišťovány také postupy zaměřené na **adaptivní schopnosti klientů s podezřením na LMP**, tj. zvládání požadavků každodenního života v prostředí klienta.

Tabulka 4

Postupy zaměřené na adaptivní schopnosti klientů s podezřením na LMP (podíl v %)

Postup	PPP	SPC	Celkem ŠPZ
Pozorování (v přirozených situacích, ve škole apod.)	70,7	74,5	73,2
Konzultace s vyučujícími	63,4	54,3	55,8
Rozhovor se zákonnými zástupci	58,5	52,1	55,1
Rozhovor	51,2	42,6	44,2
Analýza anamnestických dat	48,8	24,5	31,2
Diagnostické testy	9,8	20,2	16,7
Spolupráce s odbornými pracovišti	14,6	12,8	13,0
Školní dotazník	19,5	8,5	12,3
Jiné	7,3	6,4	6,5

Nejčastěji je součástí posuzování adaptivních schopností klientů s podezřením na LMP **pozorování klientů** (i ve škole, třídě). Pracovníci zařízení také často uváděli **rozhovor** (se zákonnými zástupci i klienty), **konzultace s vyučujícími** a **rozbor anamnestických údajů** o klientovi (tj. souhrn informací o životě klienta podstatných pro stanovení jeho diagnózy).

Dotazník také zjišťoval, **jak ŠPZ upravují postup diagnostiky LMP u klientů s odlišnými životními podmínkami** nebo z **jiného sociokulturního prostředí** (výrazně nepodnětné rodinné prostředí, kulturní odlišnost, omezená znalost českého jazyka).

Tabulka 5

Úprava postupu diagnostiky LMP u klientů s odlišnými životními podmínkami nebo z jiného sociokulturního prostředí (podíl v %)

Postup	PPP	SPC	Celkem ŠPZ
Neverbální metody, specifické metody, testy	61,0	55,9	56,9
Individuální přístup	22,0	33,3	29,2
Kvalitativní rozbor výsledků, zohlednění uvedených faktorů při interpretaci výsledků	26,8	12,9	18,2
Opakovaná diagnostika	22,0	11,8	15,3
Využití tlumočnicka	14,6	12,9	13,1
Konzultace s odborníky	12,2	11,8	11,7
Pozorování (ve výuce, v přirozeném prostředí)	9,8	9,7	9,5
Dynamická diagnostika	14,6	5,4	8,0
Analýza anamnestických údajů	7,3	7,5	7,3
Konzultace s rodiči	4,9	6,5	5,8
Projektivní testy	0,0	4,3	2,9
Standardní přístup	2,4	1,1	1,5

ŠPZ **nejčastěji** používají pro diagnostiku LMP u klientů s odlišnými životními podmínkami nebo z jiného sociokulturního prostředí **neverbální testové metody** (např. testy s využitím výtvarného projevu klientů), případně jiné vhodné specifické testy a metody, včetně těch, které jsou méně závislé na jazykovém a kulturním prostředí žáka (56,9 % zařízení). Často zařízení používají také **individuální přístup** například v podobě modifikace otázek, podrobnějšího vysvětlení, ověření porozumění zadání apod. (29,2 % zařízení). Pouze necelá pětina zařízení zohledňuje **odlišné kulturní podmínky** nebo sociokulturní prostředí při

interpretaci výsledků testů, případně provádí **kvalitativní rozbor výsledků**. Zde je jednoznačně prostor pro další zkvalitňování práce ŠPZ, neboť odlišné kulturní podmínky nebo sociokulturní prostředí by měly být při interpretaci výsledků testů zohledňovány vždy. Pět z oslovených ŠPZ takové klienty nemá, a nejsou tedy zahrnuta v tabulce.

PPP ve větší míře využívají opakovanou diagnostiku (což koresponduje také s délkou časového úseku, po který je diagnóza zvažována, viz dále) a kvalitativní rozbor výsledků testů, včetně zohlednění sociokulturní odlišnosti při interpretaci. SPC naopak při diagnostice více využívají individuální přístup.

2.2

Celkový počet klientů, kterým byla poskytnuta péče

Ve školním roce 2014/2015 poskytlo péči klientům s LMP 142 zařízení (z celkového počtu oslovených ŠPZ tedy 5 zařízení v tomto roce neposkytovalo péči klientům s LMP). Jde o péči včetně diagnostiky a kontrolního vyšetření, jsou zde zahrnuti také klienti docházející na terapii (např. náprava vad řeči) nebo reedukace (rozvíjení narušené nebo nevyvinuté funkce zabezpečující dovednosti, např. čtení a psaní). **Celkově byla poskytnuta péče 18 456 klientům s LMP**, z toho významná většina (70,5 %) byla klienty SPC. **Ve srovnání se školním rokem 2013/2014 vzrostl počet klientů s LMP, kterým byla poskytnuta péče, o 8,2 %.**

Tabulka 6

Klienti s LMP, kterým byla ve školním roce 2014/2015 poskytnuta péče

Klienti s diagnózou LMP, kterým byla poskytnuta péče	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Klienti s LMP	4 167	22,6	13 003	70,5	1 286	7,0	18 456	100,0

Jednotlivá zařízení uváděla klienty, kterým poskytla péči, bez ohledu na to, zda je daný klient veden zároveň i v péči dalšího zařízení, tj. jiné PPP či jiného SPC; **fyzicky je tedy počet klientů s LMP v péči ŠPZ nižší**, protože někteří jsou započítáni ve více zařízeních. Dalším z důvodů nárůstu počtu klientů, kterým byla poskytnuta péče, může být **zpřesnění metodiky zjišťování** (formulace otázky i vzhledem k postupnému získávání zkušeností se zjišťováním takto zaměřených informací).

2.3

Nově diagnostikovaní klienti s lehkým mentálním postižením

Další část dotazníku se zaměřovala na nově diagnostikované klienty, tedy klienty, kterým byla diagnóza LMP připsána nově až ve školním roce 2014/2015. Celkem 15 ŠPZ nemělo ve školním roce 2014/2015 žádné nové klienty s LMP, proto dále nejsou zahrnuta do analýz a údaje jsou uváděny za 132 zařízení.

Tabulka 7

Nově diagnostikovaní klienti s LMP ve školním roce 2014/2015

Nově diagnostikovaní klienti	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Nově připsána diagnóza	1 269	36,5	2 129	61,3	74	2,1	3 472	100,0
z toho klienti s LMP – souběžné postižení více vadami	109	8,6	456	21,4	12	16,2	577	16,6
z toho předáno do hlavní péče jiného ŠPZ	326	25,7	37	1,7	9	12,2	372	10,7

Ve školním roce 2014/2015 byla **diagnóza LMP nově připsána 3 472 klientům (oproti školnímu roku 2013/2014 se snížil počet klientů s nově připsanou diagnózou o 449)**. Z toho 16,6 % klientů bylo diagnostikováno souběžné postižení více vadami¹. Do péče jiného zařízení (tj. situace, kdy nové SPC či PPP je hlavním poskytovatelem péče o klienta, doporučuje jeho zařazení do určitého typu vzdělávacího programu apod.) byla předána přibližně desetina z nově diagnostikovaných klientů. **Fyzický počet klientů s nově připsanou diagnózou LMP je tak ve skutečnosti o něco nižší**, protože někteří klienti mohou být uvedeni jako nově diagnostikovaní ve více zařízeních. **Ve srovnání se školním rokem 2013/2014 se celkový podíl převedených klientů do péče jiného zařízení snížil z 16,5 % na 10,7 %**. Častěji předávají do péče jiného zařízení své klienty s lehkým mentálním postižením PPP (25,7 %) oproti SPC (1,7 %), což odpovídá jejich odlišnému zaměření (PPP disponují zejména psychology, zatímco v SPC pracují také odborníci na speciální pedagogiku apod.).

Tabulka 8

Nově diagnostikovaní klienti s LMP podle stupně vzdělání ve školním roce 2014/2015

Stupeň vzdělání	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
V PV / školsky nezařazení *)	193	15,2	472	22,2	18	24,3	683	19,7
Na 1. stupni ZŠ	825	65,0	944	44,3	22	29,7	1791	51,6
Na 2. stupni ZŠ	202	15,9	381	17,9	3	4,1	586	16,9
Ve středním vzdělávání	49	3,9	331	15,5	31	41,9	411	11,8
V jiném stupni vzdělávání	0	0,0	1	0,0	0	0,0	1	0,0

*) Děti v předškolním věku, které se neúčastní předškolního vzdělávání.

Nejvyšší podíl nově diagnostikovaných klientů navštěvoval 1. stupeň základní školy (51,6 %). Přibližně pětina klientů byla v předškolním věku, 16,9 % na 2. stupni základní školy a 11,8 % ve středním vzdělávání.

Klienti s nově diagnostikovaným LMP byli dále rozděleni podle **časového úseku**, po jaký byla jejich **diagnóza zvažována** – od realizace prvního souvisejícího vyšetření, rozhovoru apod. až po rozhodnutí o stanovení diagnózy LMP.

1 Souběžné postižení = postižení dvěma a více vadami, přičemž tyto vady jsou na sobě kauzálně nezávislé. Je to např. kombinace mentálního a tělesného postižení, mentálního a smyslového postižení, smyslové a tělesné postižení apod.

Tabulka 9

Rozdělení klientů s nově stanovenou diagnózou LMP podle časového úseku, který uplynul od chvíle, kdy začalo zařízení diagnózu LMP zvažovat

Časový úsek	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
0 diagnóze rozhodlo jiné zařízení	84	6,9	687	32,7	7	9,6	778	22,9
Do 2 měsíců	204	16,7	841	40,0	4	5,5	1 049	30,9
3 až 6 měsíců	246	20,1	192	9,1	40	54,8	478	14,1
7 až 12 měsíců	327	26,7	208	9,9	2	2,7	537	15,8
Déle než rok	364	29,7	174	8,3	20	27,4	558	16,4

Nejčastěji zařízení o diagnóze LMP rozhodla do 2 měsíců (30,9 %). Ostatní časové úseky (3 až 6 měsíců, 7 až 12 měsíců a déle než rok) byly zastoupeny v podobné míře (okolo 15 %). Ve více než pětině případů (22,9 %) rozhodlo o diagnóze LMP jiné zařízení (jiná PPP nebo jiné SPC). Délka rozhodování o diagnóze LMP je závislá na řadě faktorů a nelze tedy říci, že čím kratší dobu rozhodování trvá, tím lépe. Výše uvedené informace tak budou sloužit zejména Národnímu ústavu pro vzdělávání pro další analýzy a metodické činnosti směrem k ŠPZ.

V oblasti stanovování diagnózy se PPP a SPC poměrně liší. Na rozdíl od PPP přichází do SPC třetina klientů z jiného zařízení, které stanovilo diagnózu. PPP a SPC se také poměrně liší dobou pro posuzování diagnózy. **V SPC se v pětině případů o diagnóze rozhodne do dvou měsíců, naopak nejvyšší podíl PPP (29,7 %) zvažuje diagnózu déle než rok a druhý nejvyšší podíl poraden (26,7 %) 7 až 12 měsíců.**

2.4

Nově diagnostikovaní klienti s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání

Následující otázky se vztahovaly již pouze ke klientům v základním vzdělávání. Zaměřovaly se na **doporučení ke vzdělávání** podle vzdělávacího programu a typu třídy. Výsledky se dále týkají 119 zařízení, která měla nově diagnostikované klienty s LMP v základním vzdělávání (dále „ZV“) a bylo jim vydáno doporučení ke vzdělávání.

Tabulka 10

Nově diagnostikovaní klienti v ZV ve školním roce 2014/2015 – doporučení ke vzdělávání (počet)

Klienti s diagnózou LMP v ZV celkem	PPP	SPC	PPP a SPC	Celkem
Vystaveno doporučení ke vzdělávání	881	1 392	35	2 308

Doporučení vystavené klientovi a zákonnému zástupci, určené k předání škole (obsahující návrhy úprav ve vzdělávání žáka), **bylo vydáno 2 308 klientům s LMP.**

Nejvyššímu počtu klientů (79,4 %) bylo **doporučeno** vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP (dále „RVP ZV LMP“). Doporučení vzdělávat se podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále „RVP ZV“) bylo vystaveno **17,3 %** klientů. Pouze malému podílu klientů (**3,3 %**) bylo doporučeno vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (dále „RVP ZŠS“). **Z meziročního srovnání vy-**

plývá, že podíl klientů, kterým bylo doporučeno vzdělávání podle RVP ZV LMP, mírně poklesl (o 2,8 procentního bodu) ve prospěch RVP ZV.

Tabulka 11

Doporučení vzdělávacího programu ve školním roce 2014/2015

Doporučení vzdělávacího programu	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Vzdělávání podle RVP ZV	219	25,1	168	12,1	10	28,6	397	17,3
Vzdělávání podle RVP ZV LMP	594	68,0	1 208	86,8	25	71,4	1 827	79,4
Vzdělávání podle RVP ZŠS	61	7,0	16	1,1	0	0,0	77	3,3
Celkem	874	100,0	1 392	100,0	35	100,0	2 301	100,0

* Součet klientů, kterým bylo doporučeno zařazení do příslušných vzdělávacích programů, se odlišuje od celkového počtu klientů s vydaným doporučením, protože některá zařízení nevedla zařazení do vzdělávacího programu pro všechny klienty s doporučením.

Přibližně tři čtvrtiny klientů obdržely také doporučení o zařazení podle typu třídy. **Většinu těchto klientů (68,5 %) bylo doporučeno vzdělávání ve třídě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** (dále „SVP“). Ostatním klientům byla doporučena individuální integrace v běžné třídě základní školy (dále „ZŠ“). Údaje z **meziročního srovnání** opět naznačují **mírný pokles v podílu doporučení zařazení do třídy pro žáky se SVP (o 2,9 %)**.

Tabulka 12

Doporučení zařazení klienta s LMP ve školním roce 2014/2015

Doporučení zařazení klienta (typ třídy)	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Individuální integrace v běžné třídě ZŠ	239	38,8	292	26,6	17	58,6	548	31,5
Vzdělávání ve třídě pro žáky se SVP	377	61,2	805	73,4	12	41,4	1 194	68,5
Celkem*	616	100,0	1 097	100,0	29	100,0	1 742	100,0

* Součet klientů s doporučením zařazení podle typu třídy se odlišuje od celkového počtu klientů s vydaným doporučením, protože některá zařízení nedoporučují zařazení do typu třídy, ale pouze vzdělávací program.

2.5

Kontrolní vyšetření klientů s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání

Poslední část dotazníku byla zaměřena na **kontrolní vyšetření klientů s LMP** v základním vzdělávání. Bylo zjišťováno stávající zařazení klientů s LMP do vzdělávacího programu a doporučení následující po kontrolním vyšetření. Do analýz nebylo zahrnuto 11 zařízení, která ve školním roce 2014/2015 neměla v evidenci žádné klienty v základním vzdělávání s LMP, uváděné údaje se tak vztahují k 136 ŠPZ.

Doporučení ke vzdělávání se vydává na dobu určitou, odpovídající jeho účelu. V případě doporučení zařazení klienta do školy nebo vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením je však jeho platnost nejvýše po dobu jednoho roku. Dojde-li k významné změně SVP klienta se zdravotním postižením, ŠPZ jeho zařazení do režimu speciálního vzdělávání přezkoumá a případně navrhne úpravu tohoto režimu.

Tabulka 13

Kontrolní vyšetření klientů s LMP ve školním roce 2014/2015

Kontrolní vyšetření klientů s LMP	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Počet klientů v ZV v evidenci	3 241	–	10 080	–	1 170	–	14 491	–
Počet klientů pozvaných ke kontrolnímu vyšetření	2 058	63,5	6 553	65,0	1 105	94,4	9 716	67,0
z toho počet klientů, kteří se skutečně dostavili ke kontrolnímu vyšetření	1 923	93,4	6 084	92,8	990	89,6	8 997	92,6

Celkově bylo ve školním roce 2014/2015 v ŠPZ evidováno 14 491 klientů v základním vzdělávání s LMP. Ke kontrolnímu vyšetření (rediagnostics) bylo pozváno 9 716 klientů s diagnózou LMP (tj. 67 % z celkového počtu v evidenci). K vyšetření se skutečně dostavilo 92,6 % pozvaných klientů (v meziročním srovnání jde o 3% nárůst).

Tabulka 14

Zařazení klienta s LMP do vzdělávacího programu v době kontrolního vyšetření ve školním roce 2014/2015

Vzdělávací program v době kontrolního vyšetření	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Individuálně integrováno v běžné třídě ZŠ podle RVP ZV	153	8,2	375	6,2	98	9,9	626	7,0
Individuálně integrováno v běžné třídě ZŠ podle RVP ZV přílohy upr. vzděl. žáků s LMP	333	17,8	954	15,8	276	27,9	1 563	17,6
Vzděláváno ve třídě pro žáky se SVP podle RVP ZV	205	11,0	278	4,6	14	1,4	497	5,6
Vzděláváno ve třídě pro žáky se SVP podle RVP ZV přílohy upr. vzděl. žáků s LMP	1 128	60,3	4 378	72,6	602	60,8	6 108	68,7
Jiné	53	2,8	44	0,7	0	0,0	97	1,1
Celkem*	1 872	100,0	6 029	100,0	990	100,0	8 891	100,0

* Součet klientů zařazených podle vzdělávacího programu se odlišuje od celkového počtu klientů, kteří se dostavili ke kontrolnímu vyšetření, protože ne u všech klientů byly tyto údaje k dispozici.

Ve školním roce 2014/2015 se nejvyšší podíl klientů v době kontrolního vyšetření vzdělával ve třídě pro žáky se SVP podle RVP ZV LMP (68,7 %). Dalších 17,5 % klientů bylo individuálně integrováno v běžné třídě ZŠ a vzděláváno také podle RVP ZV LMP. Podle přílohy pro žáky s LMP se tak vzdělávalo celkem 86,3 % klientů a podle RVP ZV 12,6 % klientů s LMP. Jinou formou se vzdělávalo 1,1 % klientů (může jít např. o kombinaci vzdělávacích plánů nebo vzdělávání podle RVP ZŠ).

Tabulka 15

Doporučení přeřazení klienta (změna vzdělávacího programu) ve školním roce 2014/2015

Doporučení změny vzdělávacího programu	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Zařazení se nezměnilo	1 629	89,0	5 661	95,3	986	99,6	8 276	94,5
Z RVP ZV LMP do RVP ZV	38	2,1	34	0,6	0	0,0	72	0,8
Z RVP ZV do RVP ZV LMP	132	7,2	168	2,8	0	0,0	300	3,4
Jiná změna vzdělávacího plánu	31	1,7	76	1,3	4	0,4	111	1,3
Celkem*	1 830	100,0	5 939	100,0	990	100,0	8 759	100,0

* Součet klientů zařazených podle vzdělávacího programu se odlišuje od celkového počtu klientů, kteří se dostavili ke kontrolnímu vyšetření, protože ne u všech klientů byly tyto údaje k dispozici.

U 94,5 % klientů nevedlo kontrolní vyšetření ke změnám ve školním zařazení (nárůst 4,4 % ve srovnání se školním rokem 2013/2014), vyšetření tedy potvrdilo původní zařazení.

Přeřazení z RVP ZV do RVP ZV LMP bylo doporučeno celkem 3,4 % klientů, opačná změna (z RVP ZV LMP do RVP ZV) byla doporučena 0,8 % klientů. K jiné změně vzdělávacího plánu došlo u 1,3 % klientů.

Tabulka 16

Doporučení převedení klienta ve školním roce 2014/2015

Doporučení změny zařazení klienta (typ třídy)	PPP		SPC		PPP a SPC		Celkem	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Do běžné třídy – individuální integrace	44	32,8	19	18,4	0	0,0	63	26,3
Do třídy pro žáky se SVP	90	67,2	84	81,6	3	100,0	177	73,8
Celkem*	134	100,0	103	100,0	3	100,0	240	100,0

* Součet klientů zařazených podle typu třídy se odlišuje od celkového počtu klientů, kteří se dostavili ke kontrolnímu vyšetření (po odečtení klientů, u kterých nedošlo ke změně), protože ne všechna zařízení doporučují zařazení klienta podle typu třídy.

Ve školním roce 2014/2015 byla doporučena změna typu třídy (běžná třída nebo třída pro žáky se SVP) u 240 klientů. Z toho přibližně třem čtvrtinám bylo doporučeno převedení do třídy pro žáky se SVP (speciální třída). Opačná změna (individuální integrace v běžné třídě) byla doporučena 26,3 % těchto klientů. Podíl klientů, kterým bylo doporučeno zařazení do třídy pro žáky se SVP, se meziročně mírně zvýšil (o 4 %), nicméně celkový počet klientů, kterým bylo doporučeno přeřazení do jiného typu třídy, se snížil o 106 klientů.

3 Závěry

Takto obsahově nastavené zjišťování bylo realizováno již třetím rokem, je tedy možné porovnat zjišťované údaje a uvést srovnání za období školních roků 2012/2013 až 2014/2015.

Tabulka 17

Nově diagnostikovaní klienti s LMP – meziroční srovnání

Nově diagnostikovaní klienti	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Rozdíl (v %)*
Nově připsána diagnóza (počet)	4 044	3 921	3 472	-11,5
Předáno do hlavní péče jiného ŠPZ (v %)	17,0	16,5	10,7	-5,8
Doporučení vzdělávacího programu	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Rozdíl (v %)*
Vzdělávání podle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP (v %)	80,4	82,2	79,4	-2,8
Vzdělávání podle RVP ZV (v %)	15,1	13,6	17,3	+3,7
Vzdělávání podle RVP ZŠS nebo jiná varianta vzdělávacího programu (v %)	4,5	4,2	3,3	-0,9
Doporučení zařazení klienta (typ třídy)	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Rozdíl (v %)*
Vzdělávání ve třídě pro žáky se SVP (v %)	74,1	71,4	68,5	-2,9
Individuální integrace v běžné třídě ZŠ (v %)	25,9	28,6	31,5	+2,9

* Rozdíl mezi školním rokem 2013/2014 a 2014/2015.

I ve školním roce 2014/2015 pokračoval **sestupný trend v počtu klientů**, kterým byla **diagnóza LMP připsána nově** (meziroční pokles o 11,5 %).

Zatímco počet klientů, kteří byli předáni do péče jiného zařízení (jiné PPP či jiné SPC), se mezi školními roky 2012/2013 a 2013/2014 téměř nezměnil, ve školním roce 2014/2015 se snížil o 5,8 %.

Podíl klientů s diagnózou LMP, kterým bylo doporučeno vzdělávání podle RVP ZV LMP, oproti předchozímu školnímu roku mírně poklesl (o 2,8 %). V souvislosti s tím **vzrostl podíl klientů s doporučením k zařazení do RVP ZV**, přičemž tento podíl je **nejvyšší za tři srovnávané roky. Mírný nárůst (o 2,9 %) zaznamenala individuální integrace klientů s LMP (v posledních třech letech jde o vzestupný trend).**

Kontrolní vyšetření klientů v ZV s LMP – meziroční srovnání

Kontrolní vyšetření klientů s LMP	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Rozdíl (v %)*
Počet klientů pozvaných ke kontrolnímu vyšetření	8 832	10 289	9 716	-5,6
Podíl klientů, kteří se skutečně dostavili ke kontrolnímu vyšetření (v %)	89,5	89,6	92,6	+ 3,0
Podíl klientů, u kterých kontrolní vyšetření nevedlo ke změnám ve školském zařazení (v %)	90,2	90,1	94,5	+ 4,4
Doporučení změny vzdělávacího programu	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Rozdíl (v %)*
Z RVP ZV LMP do RVP ZV (v %)	17,0	12,2	14,9	+ 2,7
Z RVP ZV do RVP ZV LMP (v %)	63,2	57,3	62,1	+ 4,8
Jiná změna vzdělávacího plánu (v %)	19,8	30,5	23,0	- 7,5
Doporučení změny zařazení klienta (typ třídy)	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Rozdíl (v %)*
Do individuální integrace na běžné ZŠ (v %)	26,4	30,3	26,3	+ 4,0
Do vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP (v %)	73,6	69,7	73,8	- 4,0

* Rozdíl mezi školním rokem 2013/2014 a 2014/2015.

Ke **kontrolnímu vyšetření** bylo ve školním roce **2014/2015 pozváno ve srovnání s rokem 2013/2014 o 5,6 % klientů s LMP méně** (pokles lze z části zdůvodnit tím, že v předchozím roce mohli být zahrnuti také klienti mimo základní vzdělávání). **Podíl klientů**, kteří se ke kontrolnímu vyšetření **skutečně dostavili**, se **meziročně mírně zvýšil (o 3 %)**, stejně jako **podíl klientů**, u nichž **kontrolní vyšetření nevedlo ke změně** ve školském zařazení (o 4,4 %). V předchozích letech se tento podíl přitom neměnil.

Změna vzdělávacího programu se ve školním roce **2014/2015 týkala 483 klientů s LMP** (stejně jako v předchozím roce, kdy šlo o 482 klientů). **Klientům**, u kterých **ke změně došlo**, byla **častěji doporučena změna z RVP ZV na upravený vzdělávací program pro LMP (nárůst oproti předchozímu roku o 4,8 %, přesto jde o nižší podíl ve srovnání s rokem 2013/2014)**. **Mírně častěji také docházelo ke změně z RVP ZV LMP na RVP ZV (o 2,7 %)**. Nárůst v těchto programech souvisí s poklesem třetí varianty, tedy jiné změny vzdělávacího plánu. **Podobně jako v přechodném roce došlo v důsledku kontrolního vyšetření častěji k zařazení klienta s LMP do individuální integrace na běžné základní škole (o 4 %)**.



Tematická zpráva

Zápisy žáků do 1. ročníku základního
vzdělávání

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na kontrolu zápisů dětí do 1. ročníku základní školy. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost byla prováděna v termínu od 15. ledna do 15. února 2016 přímo ve vybraných základních školách. Česká školní inspekce kontrolovala dodržování povinností ze strany ředitele školy, sledovala též plnění povinností obecního úřadu, kontrolovala průběh zápisu do 1. ročníku základní školy a dále zjišťovala, jaké informace požadují školy od zákonných zástupců dětí.

Česká školní inspekce v minulosti opakovaně upozorňovala na nejednotnost praxe při realizaci zápisů do 1. ročníků základního vzdělávání. Zatímco v některých školách je zápis organizován jako motivační, posuzování dovedností je pouze orientační a probíhá přirozenou hravou formou, v jiných školách se forma zápisu přibližuje téměř formátu přijímacích zkoušek. Cílem tematické inspekční činnosti bylo zjistit, zda se zápisy odehrávají korektně a zda na děti nejsou kladeny nepřiměřené nároky. Současně bylo ověřováno, zda nedochází k přijímání dětí mimo spádové obvody na úkor dětí spádových.

Ke sjednocení formy zápisu byla vydána doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“)¹ a veřejné ochránkyně práv (dále i „VOP“)². S těmito doporučeními Česká školní inspekce při přípravě i realizaci inspekční činnosti pracovala.

Během sledovaného období navštívili inspekční pracovníci České školní inspekce celkem 343 základních škol. Nejvíce škol bylo navštíveno v krajích Moravskoslezském (24,8 %) a Jiho-moravském (9,3 %), naopak nejméně v Karlovarském kraji (2,9 %). V členění podle zřizovatele byly v navštíveném počtu škol zahrnuty nejčastěji školy zřizované obcemi (93,6 %), dále školy soukromé (2,9 %), školy zřizované kraji (2,3 %), církevní školy (0,9 %) a školy zřizované MŠMT (0,3 %).

1 Doporučení k organizaci zápisů k povinné školní docházce ze dne 10. července 2014, č. j. MŠMT-10670/2014, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/doporuzeni-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

2 Doporučení veřejné ochránkyně práv k naplňování práva na rovné zacházení v přístupu k povinné školní docházce ze dne 13. 1. 2016, http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Doporuzeni/Doporuzeni-zapisy-do-ZS_82-15-DIS-BN.pdf

Tabulka 1

Navštívené základní školy – podle kraje

Kraj	Počet škol	Podíl škol (v %)	Podíl škol z celkového počtu škol v kraji/ČR (v %)
Praha	23	6,7	8,6
Středočeský	26	7,6	4,9
Jihočeský	14	4,1	5,5
Plzeňský	27	7,9	12,3
Karlovarský	10	2,9	9,4
Ústecký	17	5,0	6,1
Liberecký	15	4,4	7,3
Královéhradecký	19	5,5	7,1
Pardubický	22	6,4	8,8
Vysočina	14	4,1	5,3
Jihomoravský	32	9,3	6,8
Olomoucký	21	6,1	7,1
Zlínský	18	5,2	7,0
Moravskoslezský	85	24,8	19,4
ČR	343	100,0	8,3

2 Povinnosti ředitele školy a obecního úřadu

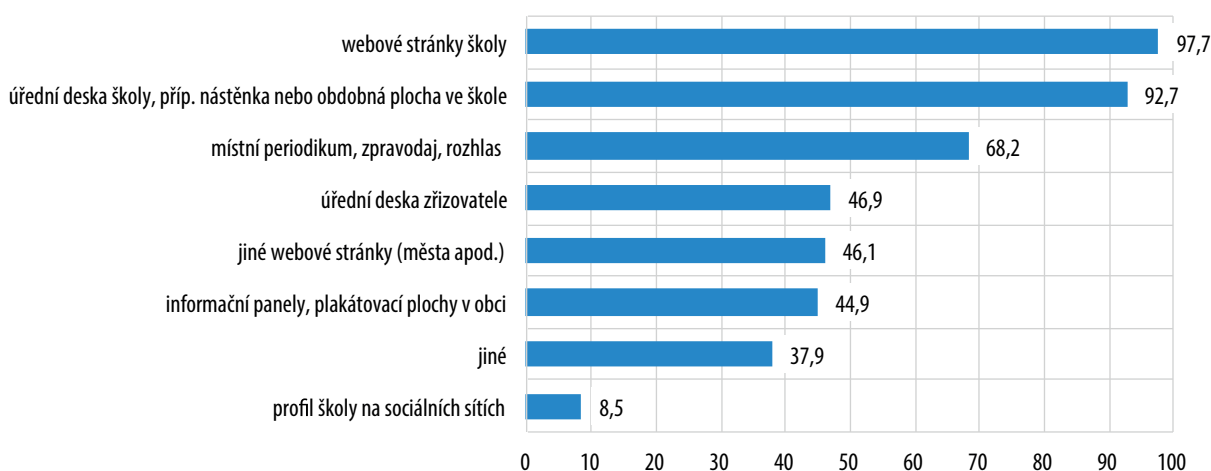
Ředitel školy má podle § 46 odst. 1 školského zákona povinnost stanovit místo a dobu zápisu do prvního ročníku základního vzdělávání a oznámit to způsobem v místě obvyklým.

V naprosté většině navštívených škol (99,1 %) ředitel školy místo a dobu zápisu stanovil, pouze ve 3 školách tak učinil jejich zřizovatel. Zřizovatelé v některých případech navrhnou jednotný termín pro všechny jimi zřizované školy (například proto, aby nedocházelo k opakovaným zápisům u jednotlivých dětí). Sjednocení je možné, ale je třeba respektovat, že místo a dobu zápisu stanoví ředitel, nikoli zřizovatel.

Způsoby oznámení místa a času zápisu zobrazuje následující graf.

Graf 1

Způsob oznámení zápisu do 1. třídy – podíl škol (v %)



Zápis do 1. třídy nejčastěji školy oznamují na svých webových stránkách (97,7 % škol) nebo na úřední desce školy, na nástěnce nebo obdobné ploše ve škole (92,7 %). Tyto dva nejčastější způsoby oznámení zápisu využilo 92,7 % škol. Místní periodikum, zpravodaj a rozhlas využilo k oznámení zápisu 68,2 % škol. V necelé polovině škol byla využívána úřední deska zřizovatele, jiné webové stránky než stránky školy (např. města či obce) a informační panely či plakátovací plochy v obci. Jiný způsob oznámení uvedlo 37,9 % škol – jednalo se především o vyvěšení letáků v okolních mateřských školách. Výše uvedené způsoby pak některé školy kombinují.

V posledních letech začínají některé školy a některá města³ využívat při zápisu dětí do 1. třídy elektronickou registraci. Cílem je zjednodušit administrativu v základních školách, poskytnout rodičům online informace o přijetí či nepřijetí dítěte, poskytnout zpětnou vazbu zřizovateli a zjistit informace o dětech, které se k zápisu nedostavily. Elektronickou registraci využila přibližně desetina z navštívených škol (35 škol). Registrace ve dvou třetinách těchto škol přímo generovala termín (tj. den a hodinu), kdy se má dítě dostavit k zápisu, aby se zamezilo případnému čekání ve frontě ve škole či před školou. Ve 13 školách (38,2 %) byla elektronická registrace podmínkou pro zahájení správního řízení, což bylo v rozporu se školským zákonem v případě, když zákonný zástupce neměl možnost podat žádost o přijetí jiným způsobem. Elektronickou registraci může na žádost zákonného zástupce, případně s jeho spoluprací, provést také zaměstnanec dané školy. Dále může být pro zajištění rovného přístupu zákonným zástupcům kromě elektronické registrace nabízena možnost vyzvednutí žádosti na příslušném odboru školství, kde evidenci provádí přímo zřizovatel školy.

3 Elektronickou registraci zavádějí např. Brno, Plzeň a Zlín.

V důsledku vyššího zájmu o některé školy a nedostatečné kapacity škol stanovují ředitelé škol konkrétní kritéria přijetí do 1. ročníku základního vzdělávání. Školský zákon ukládá řediteli spádové školy povinnost přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu, a to do výše povoleného počtu žáků uvedeného ve školském rejstříku. Kritéria přijetí mimo spádovosti školský zákon nestanovuje. Jednotlivá kritéria byla při inspekční činnosti posuzována podle zásady rovného přístupu ke vzdělávání, plně v souladu se zmíněným doporučením veřejné ochránkyně práv.

Kritéria přijetí před dobou zápisu zveřejnilo 67,8 % ředitelů základních škol. V ostatních školách (necelá třetina) nebylo nutné kritéria přijetí vytvářet a zveřejňovat, protože z důvodu dostatečné kapacity byly u zápisu přijímány všechny děti.

Základním zákonným kritériem přijetí u zápisu dětí do 1. ročníku je spádovost. Třetina škol, které byly při inspekční činnosti navštíveny, měla kromě spádovosti i jiná kritéria přijetí. Nejčastějším jiným kritériem pro přijetí dítěte po spádovosti bylo vzdělávání staršího sourozence ve škole (75,7 % škol),⁴ dále měly přednost děti s odkladem povinné školní docházky (21,5 %) a hrála roli i vzdálenost bydliště od školy (17,8 %). V několika případech se jako kritérium objevilo zaměstnání rodiče ve škole (5 škol). Takové kritérium sice nemusí být nutně v rozporu se zákonným požadavkem na rovný přístup ke vzdělávání, nicméně lze jej jednoznačně považovat za nevhodné. Tato skutečnost byla s řediteli dotčených škol probrána.

Ve 4 školách bylo kritériem datum (pořadí) přijetí přihlášky, což je v rozporu se zákonem, neboť zákonní zástupci dětí mají pro podávání přihlášek stanovený termín vždy od 15. ledna do 15. února a datum přijetí přihlášky by pak bylo s ohledem na výše uvedené právo nepřipustně omezující. Nesoulad kritérií se zákonem byl dále zjištěn ve 3 školách – ve 2 školách kritéria neobsahovala přednostní přijetí žáků s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu a v 1 škole byla zjištěna diskriminace podle pohlaví (rovnoměrné zastoupení dívek a chlapců ve třídě). Po upozornění Českou školní inspekcí ředitelka školy diskriminační kritérium odstranila, a to ještě před vlastním zahájením zápisů v dané škole, k diskriminaci tudíž nedošlo.

Nevhodná kritéria a kritéria, která byla přímo v rozporu se zákonem, byla s řediteli dotčených škol v průběhu inspekční činnosti a při závěrečném rozhovoru rozebrána. Daným školám pak byla také uložena lhůta pro přijetí opatření k nápravě zjištěného nedostatku.

Při inspekční činnosti bylo zjištěno, že u 7,6 % škol nesplnil obecní úřad svou povinnost dle § 36 odst. 8 školského zákona a neposkytl školám seznam dětí, pro které je daná škola spádová. Těmto školám poskytly seznamy mateřské školy nebo si je školy vytvořily samy či ve spolupráci s rodiči. Ve většině případů se jednalo o menší obce. Česká školní inspekce následně dotčené obce na jejich zákonnou povinnost v rámci poskytování metodické podpory upozornila.

V souvislosti se zvýšeným počtem dětí, které vstupují do základního vzdělávání, se zřizovatelé snaží reagovat na vzniklou situaci navýšováním kapacity škol a úpravou spádového obvodu školy. V posledních třech školních rocích došlo k těmto změnám přibližně v pětině navštívených škol. V 12,9 % škol byl změněn spádový obvod a v 10,1 % škol byla navýšena kapacita. Naopak v 78,9 % škol nedošlo ke změnám spádového obvodu škol ani kapacity školy.

Téměř všechny navštívené školy (99,1 %) splnily povinnost dle § 37 odst. 2 školského zákona, tj. informovaly zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.

4 Uvedené podíly se vztahují ke školám, které uvedly mimo spádovosti i jiná kritéria přijetí, tedy k 107 školám.

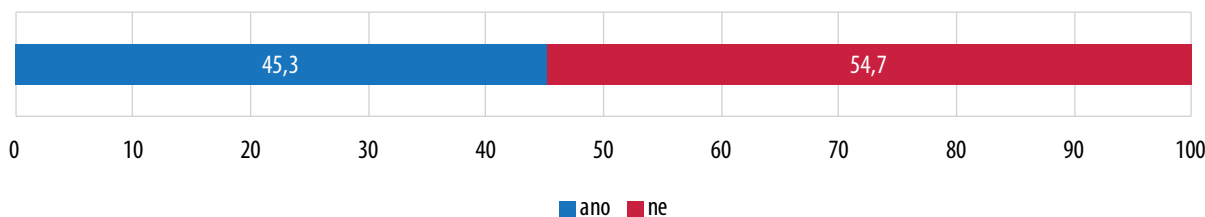
3 Informace zjišťované od zákonných zástupců dětí

Nezbytnými náležitostmi pro zahájení a vedení správního řízení k přijetí k základnímu vzdělávání jsou jméno a příjmení dítěte, datum jeho narození, místo jeho trvalého pobytu či jiná adresa pro doručování a označení správního orgánu a dále údaje nutné pro rozhodnutí podle stanovených kritérií. Škola by měla zjišťovat také vybrané údaje o zákonných zástupcích, a to jméno, příjmení, místo trvalého pobytu, popřípadě jinou adresu pro doručování písemností. Zjišťují-li školy od zákonných zástupců při zápisech ještě další informace (stupeň vzdělání, současné zaměstnání a profese apod.), pak takový postup není možné vnímat jako opodstatněný.

Při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání podává zákonný zástupce dle školského zákona vždy žádost o přijetí dítěte k základnímu vzdělávání. Dalším formulářem, který požaduje 80,1 %, je zápisový list do 1. třídy. V menší míře školy chtějí od zákonných zástupců vyplnit dotazník pro rodiče (11,4 %), dotazník o zralosti dítěte pro nástup do základní školy (3,8 %), formulář o přidělení registračního čísla (3,8 %) a souhlas ke zpracování a evidování osobních údajů (3,2 %). Požadování takových dokumentů je pak opodstatněné pouze v případě, obsahují-li tyto dokumenty informace nezbytné pro přijetí dítěte k základnímu vzdělávání. V opačném případě by školy neměly takové dokumenty požadovat.

Graf 2

Škola zveřejňuje další formuláře před zápisem – podíl škol (v %)



Pouze necelá polovina škol (45,3 %) zveřejňuje další formuláře (mimo žádosti o přijetí) před zápisem, což je třeba hodnotit jako vstřícný krok směrem k zákonným zástupcům, kteří tak mohou příslušné dokumenty vyplnit s předstihem a nemusí tak činit až přímo u zápisu. Nejčastěji jsou formuláře zveřejňovány na webových stránkách školy.

Naprostá většina škol (99,4 %) kontroluje, kdo dítě přihlašuje do 1. ročníku základní školy. Podle školského zákona je totiž zákonný zástupce povinen přihlásit dítě k povinné školní docházce a neměl by tak činit nikdo jiný (např. pěstoun nebo jiné osoby, kterým bylo dítě svěřeno do péče). Zákonný zástupce by měl přihlásit k povinné školní docházce i dítě umístěné do ústavního zařízení, s výjimkou některých situací (např. je-li ředitel ústavního zařízení ustanoven opatrovníkem v této věci). Odlišná situace však nastává v případě poručnictví. Podrobnosti k oprávnění zastupovat dítě jsou uvedeny na webových stránkách České školní inspekce.

4 Průběh zápisu

Podle doporučení MŠMT k organizaci zápisů k povinné školní docházce lze zápis rozdělit na dvě části – formální a motivační. Při formální části jde o zahájení správního řízení k přijetí k povinné školní docházce, kdy zákonný zástupce předá škole požadované dokumenty (žádost o přijetí k povinné školní docházce). Při motivační části je pak dítě přítomno zápisu a může docházet k orientačnímu posouzení jeho školní připravenosti. Úroveň dosažených znalostí a dovedností by měl zjišťovat pedagog při neformálních aktivitách s dítětem (roz-

hovor, hra, připravené cílené aktivity zaměřené na zhodnocení určitých dovedností dítěte, prohlídka školy).

Výrazná většina škol (83,3 %) vyžadovala přítomnost dítěte u zápisu, a realizovala tak motivační část zápisu v souladu s doporučením MŠMT. V pětina škol se zápisu účastnil také psycholog nebo speciální pedagog, přičemž v 7 školách prováděli diagnostiku školní zralosti rovnou u zápisu. Tento postup není podle České školní inspekce vhodný a za vhodný ho nepovažuje ani MŠMT, což je ostatně ve zmiňovaném doporučení popsáno. Dítě nemá být při zápisu podrobováno diagnostickému testování, které je výlučně v kompetenci školského poradenského zařízení, odborného lékaře nebo klinického psychologa. Za vhodné považuje Česká školní inspekce pouze orientační posouzení úrovně dosažených znalostí a dovedností dítěte v rámci neformálních aktivit během zápisu.

Tabulka 2

Forma zápisu do 1. ročníku – podíl škol (v %)

Forma zápisu	Podíl
Plnění zadaných úkolů (aktivity zaměřené na zhodnocení dovedností)	95,8
Rozhovor	94,0
Hra	66,2
Prohlídka školy	34,9
Testování	2,8
Jiná	2,1

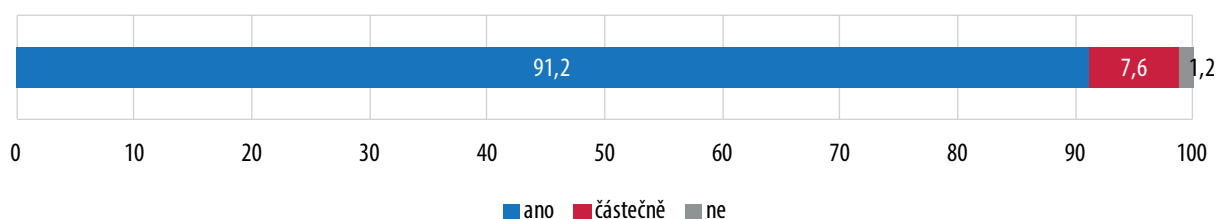
Téměř ve všech školách probíhá zápis do 1. ročníku formou plnění zadaných úkolů (95,8 %) a rozhovorem učitelů s dětmi (94 %). Okolo dvou třetin škol využívá jako součást zápisu hru. Tyto nejčastější formy zápisu odpovídají aktivitám uvedeným v doporučení MŠMT a také doporučení VOP.

Testování (např. Kern-Jiráskův test a jeho modifikace) stejně jako i jiné formy zápisu by mělo mít pro dítě pouze motivační charakter a mělo by poskytnout doporučení pro zákonné zástupce (doporučení procvičování určité schopnosti nebo dovednosti, doporučení navázání spolupráce s logopedem, školským poradenským zařízením). V žádném případě by výsledky v testu školní zralosti neměly mít vliv na rozhodnutí o přijetí dítěte. Testování dětí provádělo 2,8 % škol (8 škol). Šlo o testy školní zralosti nebo testy sestavené na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V jedné škole pak měl výsledek testu vliv na rozhodnutí o přijetí, což bylo třeba posoudit jako nepřijatelné.

Další negativní zjištění v průběhu zápisu, která ale nejsou v rozporu se zákonem, byla zjištěna v 5 školách. Konkrétně ve 3 školách byla přímá interakce pedagoga s budoucím žákem nepřiměřeně dlouhá (dle doporučení MŠMT by neměla přesáhnout 20 minut), v jedné škole organizace zápisu nebyla zcela promyšlená a rodiče s dětmi stáli ve frontě na zápis 20 minut i déle, posledním negativním zjištěním byl nedostatek neformálních aktivit (chyběla hra, prohlídka školy, příliš formální atmosféra).

Graf 3

Škola postupuje podle doporučení MŠMT k organizaci zápisů k povinné školní docházce – podíl škol (v %)



Téměř všechny školy (91,2 % škol zcela a 7,6 % škol částečně) postupovaly při zápisu do 1. třídy podle příslušného doporučení MŠMT. Školy se ve výrazné většině tímto doporučením řídí při organizaci formální i motivační části zápisu (98,4 %, resp. 96,0 % škol), v menší míře zaznamenala Česká školní inspekce použití podkladů pro orientační posouzení školní připravenosti dítěte (78,3 %) a podání dalších informací pro zákonné zástupce dítěte během zápisu (77,6 %) – viz tabulka č. 3.

Tabulka 3

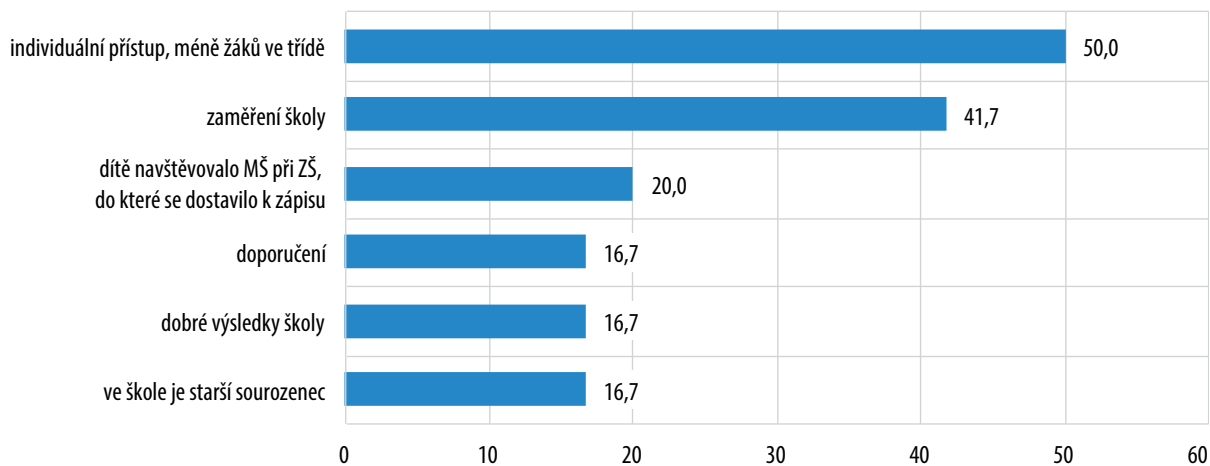
Oblasti, ve kterých škola postupuje podle doporučení MŠMT k organizaci zápisů k povinné školní docházce – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Organizace zápisu – formální část	98,4
Organizace zápisu – motivační část	96,0
Podklady pro orientační posouzení školní připravenosti dítěte (Desatero)	78,3
Další informace pro zákonné zástupce dítěte podané školou v době zápisu	77,6
Jiné	1,9

Česká školní inspekce při kontrole zápisů ve škole, jejímž zřizovatelem je soukromník nebo církev, zjišťovala rozhovorem se zákonnými zástupci také důvody výběru konkrétní školy. Mezi navštívenými školami bylo 13 soukromých nebo církevních škol a na každé škole byly zjišťovány důvody maximálně u 5 rodičů. Celkem byly získány odpovědi od 60 zákonných zástupců.

Graf 4

Důvody zákonných zástupců pro výběr soukromé nebo církevní školy – podíl zákonných zástupců (v %)



Polovina zákonných zástupců školu volila kvůli menšímu počtu žáků ve třídě a s tím spojenému individuálnějšímu přístupu k nim. Více než dvě pětiny zákonných zástupců uvedly, že vítají specifické zaměření školy (např. preferuje Montessori vzdělávání, výuku v cizím jazyce nebo konkrétního cizího jazyka, alternativní formy výuky či křesťanské zaměření školy). Pro pětinu rodičů bylo důvodem také to, že dítě v dané škole předtím navštěvovalo také mateřskou školu, která je součástí sloučeného subjektu. Celkem 16,7 % zákonných zástupců uvedlo, že jim škola byla doporučena (např. známými, mateřskou školou), že ve škole se již vzdělává starší sourozenec dítěte nebo že má škola dobré výsledky.

5 Závěry

- Inspekční činností v průběhu zápisů bylo zjištěno, že většina zápisů probíhá vhodným způsobem přiměřeným věku dítěte.
- V motivační části zápisu převažuje plnění úkolů ověřujících školní zralost, rozhovor dítěte s pedagogem a hry.
- Testování bylo zaznamenáno pouze v 8 navštívených školách, z toho v jedné mělo dopad na rozhodnutí o přijetí.
- Doba a místo zápisu byly nejčastěji zveřejňovány na webových stránkách školy a na úřední desce školy.
- Elektronickou registraci při zápisu dětí do 1. třídy využila přibližně desetina navštívených škol.
- Kritéria přijetí před dobou zápisu zveřejnilo 67,8 % ředitelů základních škol, v ostatních školách nebyla stanovena z důvodu dostatečné kapacity školy.
- Třetina škol stanovila kromě spádovosti i jiná kritéria. Nejčastěji šlo o vzdělávání staršího sourozence ve škole nebo odloženou povinnou školní docházku.
- Kritéria přijetí byla s výjimkou několika škol v souladu se zákonem.
- Většina škol postupovala při zápisu do 1. třídy základního vzdělávání podle Doporučení k organizaci zápisů k povinné školní docházce ze dne 10. července 2014, č. j. MŠMT-10670/2014.
- Hlavním důvodem pro výběr školy soukromého či církevního zřizovatele byl individuální přístup (méně žáků ve třídě) a zaměření školy.



Tematická zpráva

**Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni
základních škol (tzv. domácí vzdělávání)**

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu z inspekční činnosti zaměřené na individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy (tzv. domácí vzdělávání), která byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Domácí vzdělávání má počátky v 60. letech minulého století v USA a je povoleno ve všech státech Evropy s výjimkou Německa. Pokusné ověřování domácího vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy probíhalo v České republice od r. 1998. Následně bylo jako forma individuálního vzdělávání od 1. ledna 2005 povoleno školským zákonem, který v § 41 upravuje podmínky pro povolení a zrušení individuálního vzdělávání, konání zkoušek a hodnocení individuálně vzdělávaných žáků a výdaje spojené s individuálním vzděláváním. Jako metodickou pomůcku pro ředitele škol ve věcech individuálního vzdělávání vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) 19. června 2007 Informaci a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání. V současné době je individuální vzdělávání povoleno stále pouze pro žáky 1. stupně základní škol, pokusné ověřování individuálního vzdělávání žáků na 2. stupni bylo prodlouženo na dobu neurčitou. V březnu 2016 však Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky schválila novelu školského zákona, která umožňuje individuální vzdělávání i na 2. stupni základní školy. Bude-li celý legislativní proces úspěšně dokončen, lze předpokládat účinnost této novely k 1. září 2016.

Tematická inspekční činnost byla realizována s cílem posoudit podmínky, průběh a výsledky individuálního vzdělávání na 1. stupni základních škol a poskytnout první relevantnější zpětnou vazbu o zkušenostech základních škol i vzdělávacího systému jako celku s touto formou alternativního vzdělávání. Inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z inspekčního elektronického zjišťování a z inspekční činnosti přímo ve vybraných školách.

Inspekční elektronické zjišťování bylo realizováno před zahájením prezenční inspekční činnosti od 7. do 15. prosince 2015 v podobě on-line elektronického dotazníku, který vyplňovali ředitelé škol. Elektronické zjišťování bylo provedeno v souladu s § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona a byly v něm osloveny všechny základní školy v České republice, které vzdělávají alespoň jednoho žáka na 1. stupni podle § 41 školského zákona, tj. v individuálním vzdělávání. Do inspekčního elektronického zjišťování tak bylo zapojeno celkem 212 základních škol.

Vzhledem ke skutečnosti, že individuálně vzdělávaní žáci mají povinnost konat každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byli přijati k plnění povinné školní docházky, byla následná prezenční inspekční činnost zaměřena právě na průběh těchto zkoušek. Prezenční inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) probíhala v termínech konání těchto zkoušek (leden a únor 2016). Přednostně byly vybrány školy, které poskytují individuální vzdělávání pro 3 a více žáků, celkem byla prezenční inspekční činnost provedena v 54 školách, v některých školách pak byl hodnocen a kontrolován průběh vícero zkoušek. Zkoušky se týkaly 470 žáků, tj. 35 % všech individuálně vzdělávaných žáků. Součástí prezenční inspekční činnosti byly také dotazníky pro zákonné zástupce/vzdělavatele žáků (dotázáno bylo celkem 297 zákonných zástupců/vzdělavatelů).

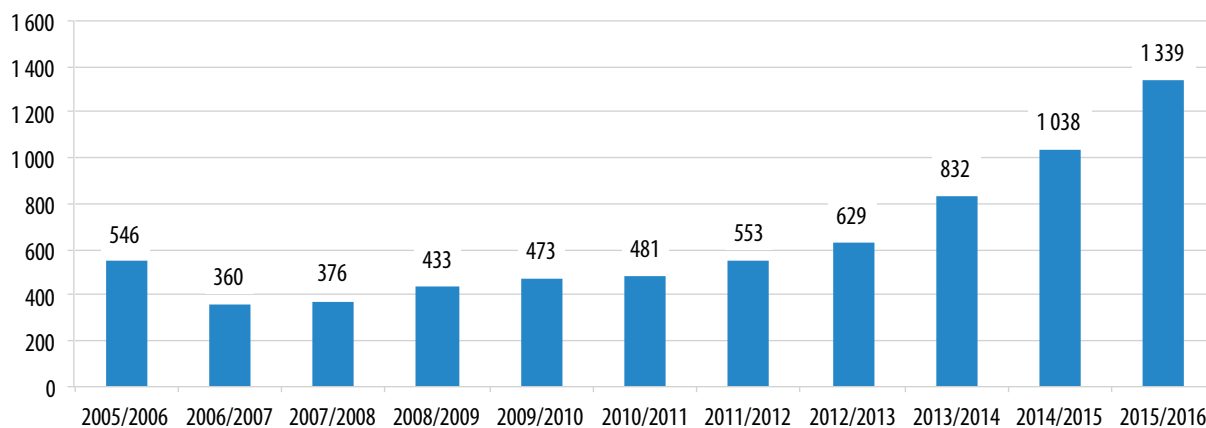
Interpretace výsledků inspekční činnosti uváděné v tematické zprávě tedy zahrnují jak zjištění z inspekčního elektronického zjišťování, které bylo provedeno ve všech základních školách, které mají alespoň jednoho individuálně vzdělávaného žáka, tak zjištění z prezenční inspekční činnosti, která byla vykonána na vzorku 54 z těchto škol (se zohledněním názorů 297 zákonných zástupců/vzdělavatelů).

2 Zjištění

Následující graf zobrazuje vývoj počtu žáků v individuálním vzdělávání od jeho zavedení v roce 2005.

Graf 1

Vývoj počtu žáků plnících školní docházku podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání)



Zdroj: MŠMT

V posledních třech školních rocích byl zaznamenán výraznější nárůst v počtu individuálně vzdělávaných žáků. Důvodem nárůstu může být vedle demografického vývoje také rostoucí zájem zákonných zástupců o alternativní přístupy ke vzdělávání a také snaha vzdělávat své děti odlišně od způsobu, metod a forem, jakými je vzdělávání standardně ve školách realizováno.

2.1

Povolení a zrušení individuálního vzdělávání

O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje na základě písemné žádosti jeho zákonného zástupce ředitel školy, do které byl žák přijat k plnění povinné školní docházky. Žádost zákonného zástupce musí obsahovat náležitosti stanovené v § 41 odst. 2 školského zákona a § 45 odst. 1 správního řádu.¹

Pro povolení individuálního vzdělávání musí být dány závažné důvody, musí být zajištěny dostatečné podmínky (zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka), vzdělavatel žáka musí získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou a musí být zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat.

Závažnost důvodů pro individuální vzdělávání posuzuje ředitel školy, který o povolení individuálního vzdělávání rozhoduje ve správním řízení. V obdobných nebo shodných případech musí rozhodovat stejným způsobem. Dostatečnost podmínek může ověřit na místě, kde se žák bude vzdělávat. Dosažené maturitní vzdělání ověřuje ředitel originálem nebo ověřenou kopií příslušných vysvědčení. U učebnic a učebních textů ředitel školy ověřuje, zda jsou fakticky zajištěny, přičemž tak může učinit i návštěvou místa vzdělávání.²

1 Žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání musí obsahovat a) jméno, popřípadě jména, a příjmení, rodné číslo, bylo-li přiděleno, a místo trvalého pobytu žáka nebo bydliště, pokud nemá na území České republiky místo trvalého pobytu, b) uvedení období, ročníku, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván, c) důvody pro individuální vzdělávání žáka, d) popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka, e) doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat, f) seznam učebnic a učebních textů, které budou ve výuce užívány, pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1, g) další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka, h) vyjádření školského poradenského zařízení.

2 Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání (čj. 14821/2007-22).

Podle výpovědí 98,6 % ředitelů škol dotázaných v inspekčním elektronickém zjišťování nenastal v jejich škole žádný případ, kdy nepovolili individuální vzdělávání, o které zákonný zástupce žáka žádal. K této situaci došlo pouze ve 3 školách z 212, a to z důvodu nedostatečného zajištění podmínek pro individuální vzdělávání (2 školy) a absence závažných důvodů pro individuální vzdělávání (1 škola). Individuální vzdělávání bylo doporučeno v 12 % škol v situaci, kdy žák ve škole neprospíval. Třetina dotázaných škol má v individuálním vzdělávání i žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním.

Při prezenční inspekční činnosti bylo kontrolou žádostí zákonných zástupců zjištěno, že v pěti z navštívených škol žádost neobsahovala všechny náležitosti předepsané ustanovením § 41 odst. 2 školského zákona (chybělo např. uvedení důvodů pro individuální vzdělávání, bydliště či ročníku). Dále v jednom případě chybělo rozhodnutí ředitele školy o individuálním vzdělávání a v jedné škole bylo u 4 žáků individuální vzdělávání povoleno na delší období, než bylo uvedeno v žádosti.

Současně bylo kontrolováno také správné vykázání individuálně vzdělávaného žáka. Chybně vykázaly individuálně vzdělávaného žáka dvě školy (v jednom případě škola vykázala o jednoho individuálně vzdělávaného žáka méně, ve druhém případě to bylo naopak). Ředitelé těchto škol přijali opatření ke zjištěnému nedostatku a zaslali příslušným právnickým osobám opravu příslušného výkazu o základní škole.

Ředitel školy může zrušit povolení individuálního vzdělávání, pokud nejsou zajištěny dostatečné podmínky ke vzdělávání, pokud zákonný zástupce neplní podmínky stanovené školským zákonem, pokud žák na konci 2. pololetí neprospěl, nelze-li žáka hodnotit v řádném ani náhradním termínu, nebo jej lze zrušit na žádost zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávání bylo některému žákovi zrušeno v 11 školách z 212. Nejčastěji to bylo na základě žádosti zákonného zástupce žáka (v 6 školách) nebo zákonný zástupce neplnil podmínky individuálního vzdělávání dané zákonem (v 5 školách). Ve třech školách byly důvodem zrušení individuálního vzdělávání nedostatečné podmínky ke vzdělávání a v jedné škole nebylo možné žáka hodnotit dle předpisů o individuálním vzdělávání. Školy mohly uvést více důvodů současně.

2.2

Kontext zahájení individuálního vzdělávání z pohledu zákonných zástupců/vzdělavatelů žáků v individuálním vzdělávání

V průběhu přezkušování žáků v kmenové škole byli při prezenční inspekční činnosti dotazováni také zákonní zástupci nebo vzdělavatelé (v názvu grafů dále „ZZ“) individuálně vzdělávaných žáků, kteří je ke zkoušce doprovázeli. V rozhovoru s nimi bylo zjišťováno, jak probíhalo zahájení individuálního vzdělávání, z jakého důvodu se pro něj zákonní zástupci rozhodli, s kým (a zda vůbec) toto rozhodnutí konzultovali, v jakém ročníku bylo jejich dítě, když o individuální vzdělávání požádali, a zda před zahájením povinné školní docházky jejich dítě navštěvovalo mateřskou školu.

Tabulka 1

Jaké byly hlavní důvody pro podání žádosti o individuální vzdělávání? – podíl ZZ (v %)

Důvody	Podíl
Volba jiných forem a metod vzdělávání, než uplatňuje škola	73,3
Jiné (individuální přístup, větší prostor pro rozvoj nadání, časté stěhování apod.)	35,5
Diagnostikované zdravotní postižení/znevýhodnění dítěte	12,5
Problémy s aklimatizací dítěte v kolektivu	12,5
Špatná dostupnost spádové školy	10,1
Diagnostikované specifické poruchy učení dítěte	8,8

Zákonní zástupci nejčastěji podali žádost o individuální vzdělávání proto, že upřednostňují jiné metody a formy vzdělávání, než jaké uplatňuje běžná škola (73,3 %). Více než třetina zákonných zástupců žáků v navštívených školách uvedla různé další důvody, např. preferenci individuálního přístupu (6,4 %), pozitivní zkušenost s individuálním vzděláváním staršího sourozence (5,1 %), větší prostor pro rozvoj nadání dítěte (např. mimořádné nadání s nároky na vyšší tempo výuky, sportovní nadání, 4,1 %), časté cesty mimo bydliště či do zahraničí (3,7 %) nebo bilingvní vzdělávání (3 %). Osmina zákonných zástupců tak učinila kvůli zdravotnímu postižení/znevýhodnění svého dítěte nebo problémům s aklimatizací dítěte ve školním kolektivu.

Tabulka 2

Podání žádosti o individuální vzdělávání jste konzultovali – podíl ZZ (v %)

Subjekt	Podíl
Se školským poradenským zařízením (PPP, SPC)	70,2
S jinými rodiči	59,0
S kmenovou školou	30,2
S klinickým psychologem	22,7
S některou obecně prospěšnou společností zabývající se individuálním vzděláváním	17,6
S jinou osobou/subjektem	13,9
Nekonzultovali s nikým	8,5

Zákonní zástupci nejčastěji konzultovali podání žádosti o individuální vzdělávání se školským poradenským zařízením (70,2 %) a s jinými rodiči (59 %). S kmenovou školou toto rozhodnutí konzultovalo 30,2 % zákonných zástupců. Od podání žádosti o individuální vzdělávání byli vedením kmenové školy odrazováni pouze 3 zákonní zástupci. Více než pětina rodičů se obrátila na klinického psychologa. Pokud zákonný zástupce konzultoval rozhodnutí vzdělávat své dítě individuálně s jinou osobou, bylo to nejčastěji s lidmi, kteří již zkušenosti s individuálním vzděláváním mají, případně s příbuznými. Podání žádosti o individuální vzdělávání nekonzultovalo s nikým 8,5 % zákonných zástupců.

Zákonní zástupci žáků ve školách navštívených při prezenční inspekční činnosti zahájili individuální vzdělávání svého dítěte nejčastěji v 1. ročníku (65,5 %). V ostatních ročnících již to nebylo tak časté, nejmenší podíl zákonných zástupců zahájil individuální vzdělávání svého dítěte v 5. ročníku (2 %). Důvodem pro volbu individuálního vzdělávání v jiném než prvním ročníku byla např. vyšší nemocnost dítěte, diagnostikované specifické poruchy učení (stanovení diagnózy až ve 2. ročníku navazující na předchozí screening v 1. ročníku) nebo naopak mimořádné nadání. V několika případech k němu vedla také nespokojenost zákonných zástupců se vzděláváním v kmenové škole.

Pokud jsou důvody, pro které rodiče přistoupili k individuálnímu vzdělávání, dlouhodobějšího charakteru, je pravděpodobné, že individuálně vzdělávaný žák nenavštěvoval mateřskou školu před zahájením povinné školní docházky. Z rozhovoru se zákonnými zástupci těchto žáků bylo zjištěno, že předškolního vzdělávání v mateřské škole se neúčastnilo přibližně 30,5 % žáků. Většina individuálně vzdělávaných žáků zapsaných v navštívených školách (54) tak mateřskou školu navštěvovala.

Tabulka 3

Účastnilo se dítě zařazené do individuálního vzdělávání předškolního vzdělávání v MŠ? – podíl ZZ (v %)

Délka účasti v předškolním vzdělávání	Podíl
Ano, více než 1 rok	78,0
Ano, 1 rok	13,7
Ano, méně než 1 rok	8,3

Více než tři čtvrtiny individuálně vzdělávaných žáků, kteří navštěvovali mateřskou školu, ji navštěvovali déle než jeden rok, 13,7 % těchto žáků docházelo do mateřské školy jeden rok a 8,3 % žáků méně než jeden rok (u žáků, kteří navštěvovali MŠ méně než jeden rok, se jednalo jak o návštěvu v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, tak o docházku v mladším předškolním věku).

Necelé čtvrtině žáků (23,1 %), kteří jsou nyní vzdělávání individuálně, byl odložen začátek povinné školní docházky.

2.3

Spolupráce zákonných zástupců individuálně vzdělávaných žáků se školou

Zákonní zástupci žáků kmenově zapsaných do navštívených škol byli dotázáni také na své zkušenosti s individuálním vzděláváním ve vztahu ke kmenové škole – zda jim škola nabízí průběžné konzultace, nakolik jim vyhovuje spolupráce s kmenovou školou či zda jim škola poskytuje učebnice a pomůcky.

Čtyři pětiny navštívených škol umožňují zákonným zástupcům konzultovat s učiteli obsah, případně metody individuálního vzdělávání. Přibližně polovina dotázaných zákonných zástupců tyto konzultace využívá.

Tabulka 4

Jak hodnotíte spolupráci s kmenovou školou při individuálním vzdělávání – podíl ZZ (v %)

Hodnocení	Podíl
Ke spolupráci nemám žádné výhrady	88,8
Spolupráce probíhá v zásadě dobře	9,5
Ke spolupráci mám výhrady	0,7
S kmenovou školou nespolečně pracuji	1,0

Většina zákonných zástupců žáků hodnotila spolupráci s kmenovou školou pozitivně. Žádné výhrady nemělo 88,8 % rodičů, v zásadě dobře ji hodnotila necelá desetina zákonných zástupců. Výhrady uvedli pouze dva zákonní zástupci a tři zákonní zástupci s kmenovou školou nespolečně pracovali.

Výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb poskytovaných školou bezplatně a speciálních učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek pro žáky se zdravotním postižením a výdajů na činnost školy, do níž byl žák přijat k plnění povinné školní docházky.

Většina zákonných zástupců individuálně vzdělávaných žáků kmenově zapsaných do navštívených škol uvedla, že jim kmenová škola učebnice poskytuje. Ve zbylých případech, kdy škola učebnice neposkytovala, pak došlo k porušení její zákonné povinnosti. Při prezenní inspekční činnosti bylo tedy zjištěno, že šest škol neposkytlo žákům v individuálním

vzdělávání učebnice, školní potřeby a pomůcky, které jsou školou bezplatně poskytovány (tj. učebnice, školní potřeby a pomůcky, které by škola žákovi poskytla při pravidelné školní docházce). Tím došlo k porušení § 41 odst. 9 školského zákona, což bylo při inspekční činnosti zohledněno.

2.4

Preference zákonných zástupců individuálně vzdělávaných žáků pro další období

Při rozhovorech se zákonnými zástupci žáků bylo také zjišťováno, zda uvažují o ukončení individuálního vzdělávání svého dítěte, nebo zda v něm chtějí pokračovat na 2. stupni základní školy, případně ještě ve středním vzdělávání.

V současnosti stále pokračuje pokusné ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni, které bylo v roce 2015 rozšířeno o dalších 13 škol (nyní je to celkem 19 škol). Ve středním vzdělávání není individuální vzdělávání povoleno. Jsou však státy, kde je individuální vzdělávání povoleno i na tomto stupni (např. Velká Británie, USA).

Tabulka 5

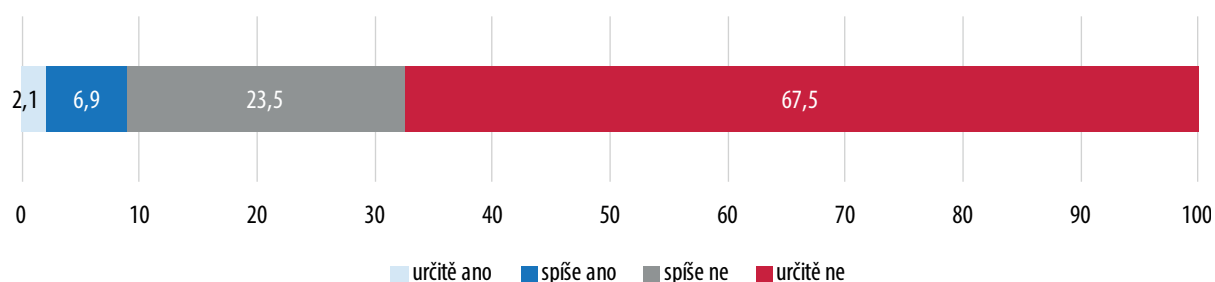
Preferovali byste individuální vzdělávání dítěte v dalších etapách vzdělávání? – podíl ZZ (v %)

Preference individuálního vzdělávání	Podíl
Ano, na 2. stupni ZŠ	80,6
Ano, na střední škole	24,2
Ne	19,4

Čtyři pětiny z oslovených zákonných zástupců by preferovaly pokračování individuálního vzdělávání i na 2. stupni a přibližně čtvrtina z nich by jej uvítala i na střední škole. Pětina zákonných zástupců vyhovuje současnému stavu, tj. individuální vzdělávání na 1. stupni základní školy.

Graf 2

Uvažujete o ukončení individuálního vzdělávání před ukončením vzdělávání dítěte na 1. stupni ZŠ? – podíl ZZ (v %)



Přes 90 % zákonných zástupců neuvažuje o ukončení individuálního vzdělávání před ukončením vzdělávání dítěte na 1. stupni, z toho 67,5 % je o tom rozhodně přesvědčeno. Ukončení individuálního vzdělávání ještě na 1. stupni zvažuje 9 % zákonných zástupců (z toho 2,1 % rozhodně), především pominou-li závažné důvody, pro které bylo individuální vzdělávání povoleno (např. vyrovnání jazykové bariéry, vyřešení problematické rodinné situace, úspěšná aklimatizace žáka v kolektivu).

Vzdělávání žáků v individuálním vzdělávání a zapojení do kmenové třídy

Žáci, kteří jsou individuálně vzděláváni, se mohou účastnit aktivit kmenové školy stejně jako ostatní žáci s pravidelnou docházkou do školy.

Tabulka 6

Kolik žáků v režimu individuálního vzdělávání se zúčastnilo – podíl žáků (v %)

Aktivity	Podíl
Zahájení školního roku ve škole	37,0
Jiných aktivit školy	25,2
Návštěvy kulturních programů a exkurzí s kmenovou třídou	21,7
Školního výletu	12,8
Činnosti v zájmových útvarech organizovaných školou	6,7
Školy v přírodě, ozdravného pobytu	6,7
Plaveckého kurzu pořádaného školou	4,6
Lyžařského výcvikového kurzu pořádaného školou	4,4

Celkově se nejvyšší podíl všech žáků vzdělávaných v režimu individuálního vzdělávání účastnil zahájení školního roku (37 % žáků). Čtvrtina žáků se účastní jiných aktivit školy a přibližně pětina s kmenovou třídou navštěvuje kulturní programy a účastní se exkurzí. Ostatních aktivit se účastní jen malý podíl individuálně vzdělávaných žáků.

Tabulka 7

Kolik žáků v režimu individuálního vzdělávání se podílí na reprezentaci školy – podíl žáků (v %)

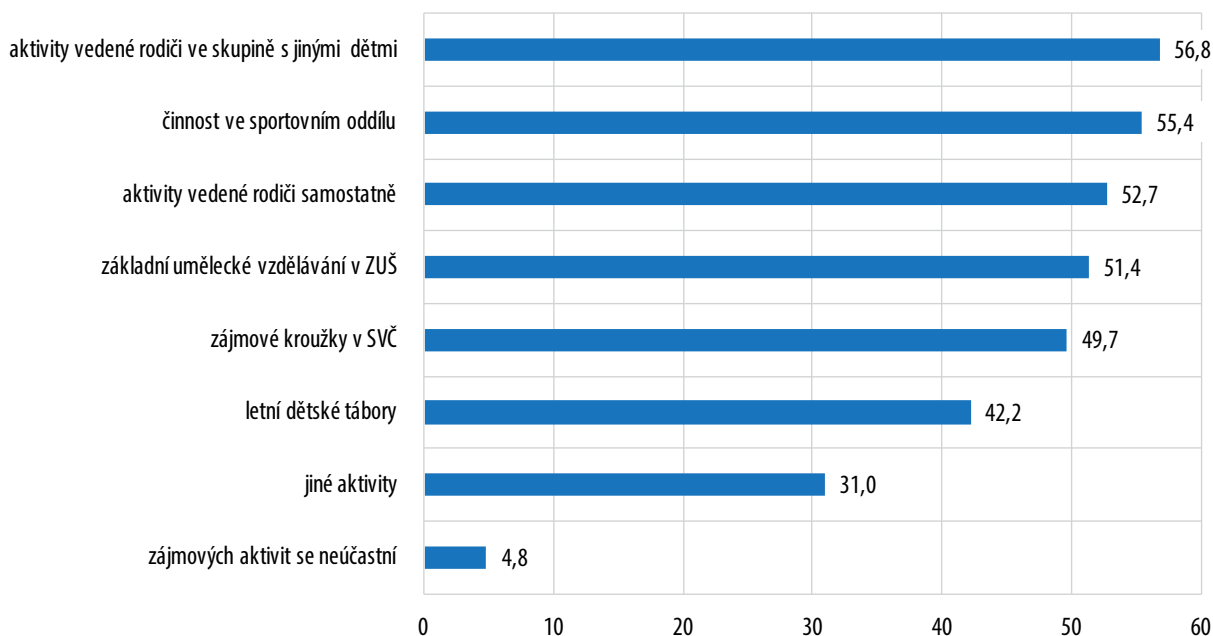
Aktivity	Podíl
Účast na uměleckých a kulturních aktivitách	12,2
Účast v soutěžích	10,4
Jinak	8,2
Účast na sportovních aktivitách	6,8
Účast v olympiádách	2,7

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, žáci v individuálním vzdělávání se podílejí na reprezentaci školy spíše výjimečně. Nejvyšší podíl individuálně vzdělávaných žáků se účastní uměleckých a kulturních aktivit školy v rámci reprezentace školy, nicméně je to pouze 12,2 % ze všech individuálně vzdělávaných žáků. Desetina těchto žáků se účastní soutěží, ostatních aktivit se účastní jen malý podíl žáků. Tato zjištění korespondují s výpověďmi zákonných zástupců individuálně vzdělávaných žáků – účast svého dítěte na kulturních nebo sportovních akcích školy uvedlo pouze 11,8 % dotázaných zákonných zástupců.

Od zákonných zástupců žáků oslovených při prezenční inspekční činnosti bylo také zjišťováno, zda se kromě aktivit školy jejich děti účastní i dalších zájmových aktivit mimo školu.

Graf 3

Zájmové aktivity mimo školu – podíl ZZ (v %)



Zájmových mimoškolních aktivit se účastní téměř všichni individuálně vzdělávaní žáci kmenově zapsaní do navštívených škol (95,2 %). Nejčastěji se jedná o aktivity vedené rodiči ve skupině s jinými dětmi (56,8 %), činnost ve sportovním oddílu (55,4 %) a samostatné aktivity rodičů (52,7 %). Přibližně polovina individuálně vzdělávaných žáků kmenově zapsaných do navštívených škol navštěvuje základní uměleckou školu a zájmové kroužky ve středisku volného času. Více než dvě pětiny těchto žáků jezdí na letní dětské tábory. Do kolektivu vrstevníků tak jsou začleněni v rámci mimoškolních aktivit téměř všichni individuálně vzdělávaní žáci.

Necelé tři čtvrtiny škol oslovených v inspekčním elektronickém zjišťování (72,2 %) sledují, jestli se žáci vzdělávají doma nebo v komunitě jiných žáků v režimu individuálního vzdělávání.

Při prezenční inspekční činnosti bylo rozhovory s řediteli škol, zákonnými zástupci a vzdělavateli žáků potvrzeno, že část žáků není vzdělávána doma svým zákonným zástupcem, ale dochází do skupiny dalších individuálně vzdělávaných žáků, případně komunitní školy, kde je často vzdělávatelem bývalý učitel nebo osoba s vysokoškolským pedagogickým vzděláním (někdy je takové vzdělávání organizováno za úplatu). Tato skutečnost není v rozporu s právními předpisy a je v kompetenci zákonného zástupce, nicméně plně neodpovídá myšlence individuálního vzdělávání. Individuální vzdělávání se povoluje, pokud jsou dány závažné důvody (tím je naznačen jeho výjimečný charakter), a nemělo by být chápáno jako běžná alternativa k plnění povinné školní docházky formou pravidelné účasti ve vyučování ve škole.

V rámci tematické inspekční činnosti byla zjišťována i úspěšnost individuálně vzdělávaných žáků v přijímacím řízení na víceletá gymnázia.

Tabulka 8

Úspěšnost žáků v individuálním vzdělávání je při přijímacím řízení na víceletá gymnázia (v %)

Úspěšnost	Podíl
Nižší	0,9
Srovnatelná	10,0
Vyšší	5,7
Nemohu hodnotit	83,4

Většina ředitelů (83,4 %) ze všech škol oslovených v inspekčním elektronickém zjišťování nemohla zhodnotit úspěšnost žáků vzdělávaných individuálně při přijímacím řízení na víceletá gymnázia, protože k této situaci buď nedošlo (individuálně vzdělávaný žák se na víceleté gymnázium nehlásil, škola zatím neměla individuálně vzdělávané žáky v tomto věku apod.), nebo nebylo možné úspěšnost těchto žáků porovnat s ostatními žáky. Desetina ředitelů se domnívá, že úspěšnost těchto žáků je srovnatelná s ostatními žáky, 5,7 % ředitelů, že je vyšší, a necelé procento se vyslovilo pro nižší úspěšnost.

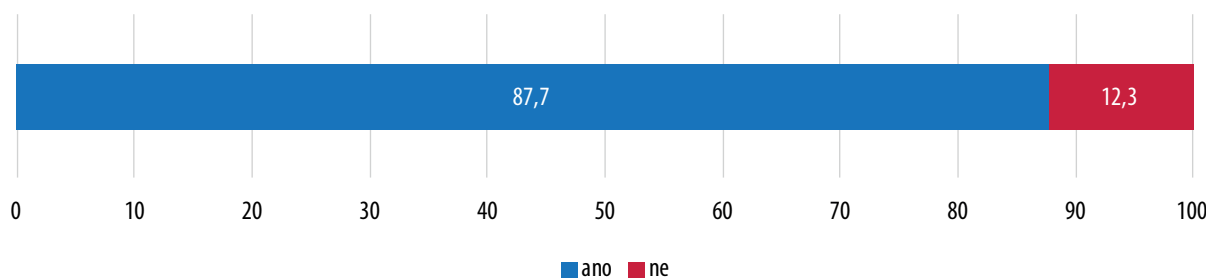
2.6

Právní rámec a financování individuálního vzdělávání

V rámci inspekčního elektronického zjišťování byly monitorovány i zkušenosti škol s individuálním vzděláváním, zejména to, zda vnímají současnou právní úpravu individuálního vzdělávání jako dostačující a zda jim vyhovuje způsob financování individuálně vzdělávaných žáků.

Graf 4

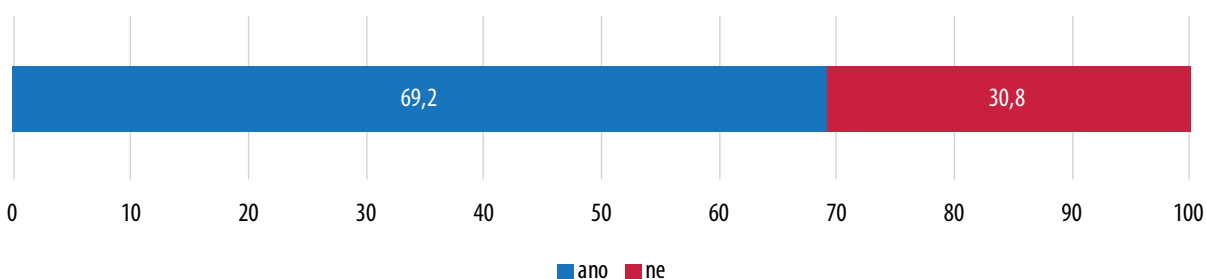
Považujete stávající legislativu upravující individuální vzdělávání za dostatečnou? – podíl škol (v %)



Stávající legislativu považuje za dostatečnou 87,7 % oslovených ředitelů škol. Zbýlých 12,3 % ředitelů, kteří ji považují za nedostatečnou, by nejčastěji doporučili rozšířit individuální vzdělávání i na 2. stupeň. Někteří by uvítali úpravu oblasti hodnocení (metodiky přezkušování a hodnocení), nároků na vzdělavatele (např. zvýšení na vysokoškolské vzdělání, doložení bezúhonnosti nebo psychologické testy), případně zajištění podmínek pro vzdělávání (jasné vymezení, jak posoudit dostatečnost podmínek).

Graf 5

Považujete normativ na žáka v individuálním vzdělávání za dostatečný? – podíl škol (v %)



Snížený normativ na žáka v individuálním vzdělávání považuje za dostatečný 69,2 % ředitelů. Podle ředitelů škol nejčastěji (44,6 % ředitelů, kteří se domnívají, že normativ nestačí) normativ nepokrývá mzdové náklady na práci učitele spojené s podporou, přípravou podkladů, průběžnými konzultacemi, přezkušováním a komunikací s rodinou. Podle pětiny těchto ředitelů nepokrývá také učebnice a učební materiály.

Přezkušování individuálně vzdělávaných žáků

Podle školského zákona koná individuálně vzdělávaný žák za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva dle školního vzdělávacího programu, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky. Pokud to není možné na konci příslušného pololetí, koná se zkouška v náhradním termínu do dvou měsíců po skončení pololetí.

Zkouška se v pěti z prezenčně navštívených škol konala mimo kmenovou školu, z toho ve třech školách se pro skupinu žáků konala v kmenové škole a pro jinou skupinu žáků mimo kmenovou školu. U všech zkoušek konaných mimo kmenovou školu byl přítomen vyučující z kmenové školy, který byl současně hodnotitelem žáka. V případě, že školu chápeme jako instituci, nikoliv jako budovu, je možné zkoušku provést i v jiném místě za podmínky, že zkoušejícím bude učitel školy, do níž je žák zapsán k plnění povinné školní docházky. Tato podmínka byla ve všech pěti případech splněna.

Způsob organizace zkoušek stanovuje ředitel školy (právní předpisy nevymezují, jakých podob může nabývat). Školám je tak umožněn široký přístup, který poskytuje možnost zvolit vhodnou formu zkoušky např. žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Přesto by 72,4 % ředitelů všech škol, v nichž jsou zapsáni individuálně vzdělávací žáci, ocenilo nějakou doporučující metodiku pro přezkušování žáků v individuálním vzdělávání.

Ve většině navštívených škol byla zkouška konána individuálně, kdy u zkoušky byl jednotlivý žák (57,4 % škol), ve zbylém podílu škol zkoušku konalo více žáků současně. Byla však zaznamenána také kombinace obou přístupů, kdy část zkoušky proběhla pro všechny žáky současně (společně pro skupinu individuálně vzdělávaných žáků nebo účastí žáků v běžné výuce) a poté pokračovala individuálně.

Tabulka 9

Způsob konání zkoušky – podíl škol (v %)

Způsob konání zkoušky	Podíl
Jednotlivě za vzdělávací obory/předměty dle RVP ZV	64,8
Souhrnně	38,9
Jednotlivě za vzdělávací oblasti dle RVP ZV	9,3
Jinak (rozhovor nad portfoliem)	3,7

Zkouška se nejčastěji konala jednotlivě za vzdělávací obory/předměty podle RVP ZV (64,8 % škol). V necelých dvou pětinach škol proběhla zkouška souhrnně za všechny předměty. Ve dvou školách proběhl pouze rozhovor nad portfoliem, který však byl inspekčním týmem vyhodnocen jako nedostatečný pro zhodnocení dosažené úrovně žáka.

Přestože se využití osobního portfolia žáka při přezkoušení doporučuje, nemělo by být jediným zdrojem hodnocení žáka v pololetí. Informace a doporučení MŠMT k individuálnímu vzdělávání k problematice hodnocení uvádí, že při hodnocení individuálně vzdělávaného žáka na vysvědčení vychází ředitel školy z výsledků zkoušek a k obsahu osobního portfolia žáka může přihlídnout.

Přezkoušení se konalo formou	Podíl
Prezentací prací žáka	87,0
Kombinací písemné a ústní zkoušky	55,6
Ústní zkoušky	37,0
Prezentací výstupů projektu	29,6
Jinak	24,1
Písemné zkoušky	9,3

Přezkoušení probíhalo nejčastěji formou prezentace prací žáka s pomocí žákovského portfolia (v 87 % škol), často doplněné kombinací písemné a ústní zkoušky nebo pouze ústní zkouškou. Portfolia zpravidla obsahovala prezentace výstupů a projektů, pracovní sešity s vypracovanými úkoly, fotografie činností s popisy, videa, výtvarné práce a výtvary z pracovních činností. Z jiných způsobů šlo nejčastěji o práci s pomůckou nebo prezentaci dovedností ve výchovných předmětech. Někteří žáci například převedli hru na hudební nástroj, zpěv (může být dokládáno i nahrávkou) či gymnastickou sestavu.

Ve dvou třetinách navštívených škol měli žáci v průběhu všech částí zkoušky k dispozici pomůcky (knihy apod.). V 28,3 % škol byly knihy a pomůcky k dispozici jen v některých částech zkoušky a v 5,7 % škol nebyly k dispozici v žádné části zkoušky.

Obsah zkoušky neodpovídal učivu podle školního vzdělávacího programu ve třech navštívených školách. V dalších čtyřech školách byl obsah zkoušky v souladu se školním vzdělávacím programem pouze v některých částech. S žákem byl např. veden rozhovor, přičemž z náplně rozhovoru a podílu projevu žáka při něm nebylo možné posoudit znalosti zkoušeného žáka. V některých případech rozhovor probíhal neformálně a byl zaměřen na zájmy žáka (co ho v průběhu roku bavilo a co se mu líbilo). Podle některých portfolií nebylo možné podle nastavených pravidel školy žáka hodnotit, v jiných případech zkouška nezjišťovala získané znalosti a dovednosti ve všech předmětech. Nesoulad obsahu zkoušky se školním vzdělávacím programem je porušením § 3 odst. 3 a § 41 odst. 4 školského zákona³. Inspekční pracovníci České školní inspekce v rámci společné diskuse v závěru jednotlivých inspekčních akcí upozornili ředitele školy, že stanovený způsob přezkoušení není dostačující a doporučili zavést odlišný způsob přezkoušení.

Délka zkoušky závisí na formě zkoušky a počtu zkoušených žáků. Zkouška trvala v průměru hodinu na jednoho žáka. Méně než půl hodiny trvala zkouška v 11,8 % navštívených škol, půl hodiny až hodinu v 60,8 % škol a více než hodinu trvala v 27,5 % škol.

Ve 30,2 % navštívených škol byl některý z přezkušovaných žáků žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Všem těmto žákům byl průběh zkoušky přizpůsoben, přičemž přizpůsobení mohlo být realizováno různými způsoby podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb. Nejčastěji byly zařazeny relaxační přestávky nebo byl prodloužen čas na zpracování úkolu, ve více než polovině případů byly speciální vzdělávací potřeby zohledněny při hodnocení a v necelých dvou pětinach škol byly žákům poskytnuty kompenzační pomůcky nebo byly použity alternativní postupy (doplňování namísto diktátu apod.).

Vzhledem k absenci právní úpravy vymezující podobu organizace zkoušek není stanoveno ani to, zda je zkoušejícím jeden učitel či zkušební komise – složení zkoušejících určuje ředitel školy. Ve většině navštívených škol (72,2 %) zkoušeli individuálně vzdělávané žáky jednotliví učitelé. Ve 22,2 % škol to byla zkušební komise a v 5,6 % byly kombinovány oba způsoby.

3 § 3 odst. 3 školského zákona: Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.
§ 41 odst. 4 školského zákona: Individuálně vzdělávaný žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky.

Ve čtyřech pětinach navštívených škol byl zkoušce přítomen ředitel školy (který byl často také zkoušejícím). Současně všechny školy umožnily přítomnost zákonného zástupce/ vzdělavatele žáka u zkoušky. Tuto možnost využili zákonní zástupci či vzdělavatelé v 83,3 % navštívených škol. Zkoušce byli často přítomni také koordinátoři individuálního vzdělávání nebo externí garanti domácího vzdělávání z Asociace domácího vzdělávání.

V téměř všech školách byli zkoušejícími učitelé kvalifikovaní pro 1. stupeň, v šesti školách žáky zkoušeli i vyučující s kvalifikací pro 2. stupeň a v pěti školách učitelé bez kvalifikace. V necelé pětina škol byli zkoušejícími i jiní pedagogičtí pracovníci.

Česká školní inspekce zaznamenala případy, kdy zkoušku vedl externí garant domácího vzdělávání z Asociace domácího vzdělávání a ředitel školy se přezkoušení účastnil pasivně jako přísedící. Tento přístup je v rozporu s právními předpisy (§ 7 odst. 2 školského zákona⁴, též § 41 odst. 4) a tato problematika byla s řediteli dotčených škol v rámci závěrečného rozboru výsledků inspekční činnosti probrána.

Tabulka 11

Žák/žáci byl/i při zkoušce hodnocen/i – podíl škol (v %)

Způsob hodnocení	Podíl*
Známkami	52,8
Slovně	45,3
Kombinací známek a slovního hodnocení	13,2

* Součet nedává 100 % z důvodu možnosti výběru více odpovědí současně. Škola může volit různý způsob hodnocení u různých žáků.

Známkami byli při zkoušce hodnoceni žáci přibližně v polovině navštívených škol (52,8 %). Slovní hodnocení využila necelá polovina škol (45,3 %) a kombinaci obou způsobů hodnocení uplatnilo 13,2 % škol. Sebehodnocení žáka bylo součástí přezkoušení v 62,3 % škol.

Při zkouškách prospěli všichni individuálně vzdělávání žáci, kteří se zúčastnili přezkoušení (z toho 83,1 % s vyznamenáním). Jeden žák nebyl při zkoušce hodnocen. V některých případech hodnotila Česká školní inspekce znalosti žáků jako velmi dobré, případně nadstandardní za určité vzdělávací oblasti.

Celkově se průběh přezkoušení jevil jako problematický v 10 navštívených školách (tj. 18,5 %). Jak bylo uvedeno výše, v 7 školách obsah zkoušky neodpovídal školnímu vzdělávacímu programu. Chybělo systematické ověřování (některé předměty nebyly vůbec zkoušeny), zkoušející kladli otázky nahodile, často neměli informace o tom, jaké znalosti a dovednosti si daní žáci osvojili za první pololetí školního roku 2015/2016. Na žáky tak byly kladeny nízké nároky. Některá přezkušování doprovázela chaotická organizace a dlouhé čekání žáků a jejich zákonných zástupců/vzdělavatelů na to, až přijdou na řadu. V některých rozhovorech dominoval zákonný zástupce, žák se příliš nezapojoval. V jednom případě se zkouška musela vzhledem k nízké úrovni opakovat (po vykonání zkoušek byla ředitelka školy inspekčním týmem upozorněna na nedostatečné ověření znalostí a nenaplnění podmínek, které sama stanovila ve školním řádu, následně se ředitelka rozhodla pro opakování zkoušky) a v jednom případě nebyl doložen počet a místo přezkoušení některých žáků školy. Školy, ve kterých byl průběh zkoušek shledán problematickým, byly při závěrečném hodnocení upozorněny inspekčním týmem na nevhodnou formu přezkoušení a byla jim doporučena změna přístupu ke konání zkoušek.

4 § 7 odst. 2: Škola uskutečňuje vzdělávání podle vzdělávacích programů uvedených v § 3.

Ostatní zjištění

V některých kmenových školách jsou zapsáni žáci s trvalým bydlištěm v jiném kraji České republiky. To bylo v některých případech důvodem konání zkoušky mimo kmenovou školu. Právní předpisy umožňují zákonným zástupcům zvolit jinou než spádovou školu. V tomto případě si zákonní zástupci volí takové školy, které jsou individuálnímu vzdělávání nakloněny a mají s ním zkušenosti. Někteří zákonní zástupci si také školu vybírají podle nároků, které budou kladeny na individuálně vzdělávané žáky.

3 Závěry

- V posledních letech mírně narůstá počet individuálně vzdělávaných žáků na 1. stupni, ve školním roce 2015/2016 činil jejich počet 1 339.
- Po formální stránce probíhá povolování individuálního vzdělávání žáků korektně v převážné většině škol, drobné nedostatky byly zjištěny v žádostech zákonných zástupců.
- Pro individuální vzdělávání se zákonní zástupci nejčastěji rozhodují proto, že upřednostňují jiné metody a formy výuky a kladou důraz na individuální přístup k jejich dítěti.
- Individuálně vzdělávaní žáci se příliš nezapojují do aktivit školy. Nejčastěji se účastní zahájení školního roku a návštěv kulturních programů a exkurzí s kmenovou třídou, podíl těchto žáků se pohybuje mezi 20–40 %. Do zájmových mimoškolních aktivit (např. ZUŠ, sportovní oddíly, letní dětské tábory apod.) se naopak zapojuje 95,2 % těchto žáků.
- Zákonní zástupci žáků hodnotí spolupráci se školou, která umožnila individuální vzdělávání jejich dítěte, převážně pozitivně (88,8 % nemá žádné výhrady). Nabízené konzultace s učiteli využívá přibližně polovina zákonných zástupců.
- Celkem 80,6 % zákonných zástupců individuálně vzdělávaných žáků by přivítalo možnost individuálního vzdělávání i na 2. stupni základní školy.
- Při kontrole a hodnocení průběhu zkoušek žáků v individuálním vzdělávání byla zjištěna rozdílnost úrovně přezkoušení v důsledku chybějící opory v právních předpisech – školský zákon umožňuje široký přístup ke stanovení rozsahu a formy přezkoušení ředitelem školy.
- Zkoušky se konaly nejčastěji jednotlivě za vzdělávací předměty/obory formou prezentace prací žáka s pomocí žákovského portfolia doplněné o kombinaci ústního a písemného zkoušení. V 62,3 % škol bylo součástí přezkoušení sebehodnocení žáka. Zkoušejícími byli nejčastěji jednotliví učitelé s aprobací pro 1. stupeň základní školy. Průměrný čas zkoušky byl jedna hodina.
- Všechny navštívené školy umožňují přítomnost zákonného zástupce/vzdělavatele žáka u přezkoušení. Tato možnost byla ze strany zákonných zástupců využita v 83,3 % škol.
- Přibližně ve čtyřech pětinach škol převažovalo bezproblémové přezkoušení, organizace byla dobře zajištěna, obsah zkoušky odpovídal školnímu vzdělávacímu programu a školnímu řádu a žáci předvedli dobrou úroveň znalostí a dovedností.
- V necelé pětině navštívených škol byli žáci zkoušeni pouze z vybraných předmětů, přezkoušení probíhalo např. formou rozhovoru nad žákovským portfoliem, kte-

rý byl zaměřen na to, co žáka baví, co se mu líbilo, dostatečně neověřovalo znalosti a dovednosti žáků. V některých případech v rozhovoru dominoval zákonný zástupce, nikoliv žák.

- Všichni zkoušení žáci v navštívených školách prospěli, z toho 83,1 % s vyznamenáním.
- Stávající právní úprava individuálního vzdělávání vyhovuje 87,7 % ředitelů škol majícím žáky v individuálním vzdělávání, přesto by přibližně tři čtvrtiny ředitelů uvítaly nějakou doporučující metodiku pro přezkušování žáků v individuálním vzdělávání.
- Jako vhodné se ukázalo podrobněji definovat „závažný důvod k individuálnímu vzdělávání“ a „dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání“.

4 Doporučení

- Česká školní inspekce doporučuje doplnit Informaci a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání o podrobnější vymezení formy přezkoušení.
- Česká školní inspekce doporučuje doplnit Informaci a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání o podrobnější vymezení pojmů „závažný důvod k individuálnímu vzdělávání“ a „dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání“.



Tematická zpráva

Podmínky, průběh a výsledky vzdělávání
ve školních klubech

1 Úvod

Školní kluby jsou školská zařízení pro zájmové vzdělávání a poskytují zájmové vzdělávání žákům jedné nebo několika škol podle vlastního školního vzdělávacího programu, vycházejí ze zájmů a potřeb jednotlivých žáků. Od školní družiny se klub liší především starším věkem účastníků a odlišnými formami činností. Činnost školních klubů je totiž určena přednostně žákům druhého stupně základní školy, žákům nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia a odpovídajícím ročníkům osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Účastníkem může být i žák prvního stupně základní školy, který není přijat k pravidelné denní docházce do družiny.

Tabulka 1

Počet školních klubů a zapsaní účastníci

Školní kluby	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Počet	526	540	552	572
Zapsaní účastníci	44 950	44 547	44 873	46 980

Mezi školními roky 2012/2013 až 2015/2016 docházelo každoročně ke zvyšování počtu školních klubů a ve sledovaném období došlo také k nárůstu zapsaných účastníků. Ve školním roce 2015/2016 působilo celkem 572 školních klubů a v nich bylo zapsáno 46 980 účastníků.

V období od 1. 9. 2014 do 15. 3. 2016 provedla Česká školní inspekce inspekční činnost v 60 školních klubech. Informace v následujícím textu se týkají těchto 60 zařízení, ve kterých byly hodnoceny podmínky, průběh a výsledky vzdělávání.

2 Podmínky vzdělávání ve školních klubech

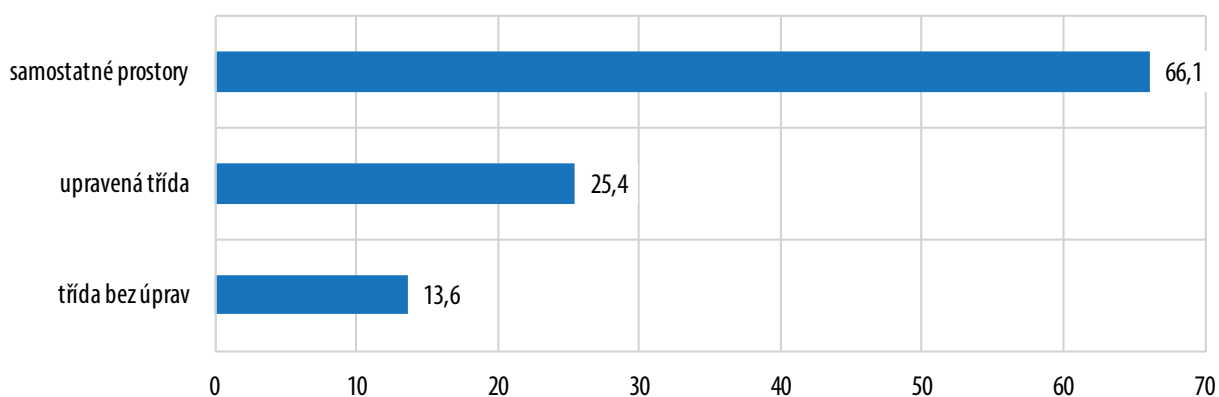
2.1

Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve školních klubech

Samostatné prostory pro svou činnost měly přibližně dvě třetiny školních klubů. Upravenou třídu, kde je prostor pro hry a odpočinek, využívalo 25,4 % navštívených školních klubů. Celkem 13,6 % navštívených školních klubů provozovalo činnost ve třídě bez úprav, kde žáci většinou seděli v lavicích.

Graf 1

Prostory pro zájmové vzdělávání školní kluby – podíl (v %)



Přestože navštívené školní kluby realizovaly svoji činnost z jedné třetiny v méně vhodných prostorových podmínkách, při naplňování obsahu školního vzdělávacího programu mohly využívat další školní a místní prostory, které jim nahrazovaly zejména chybějící speciální zázemí. Školní kluby nejčastěji využívaly tělocvičny (82,5 %) a školní hřiště (77,2 %). Často také využívaly počítačové učebny (66,7 %), v menší míře byly využívány školní zahrady či školní knihovny.

Zapojení tělesně postižených účastníků limituje skutečnost, že 76,7 % navštívených školních klubů nemělo zajištěný bezbariérový přístup do všech svých prostor. V ostatních případech byl zajištěn přístup pro tělesně postižené např. prostřednictvím výtahů, plošin, ramp, případně se zařízení nacházelo v přízemí.

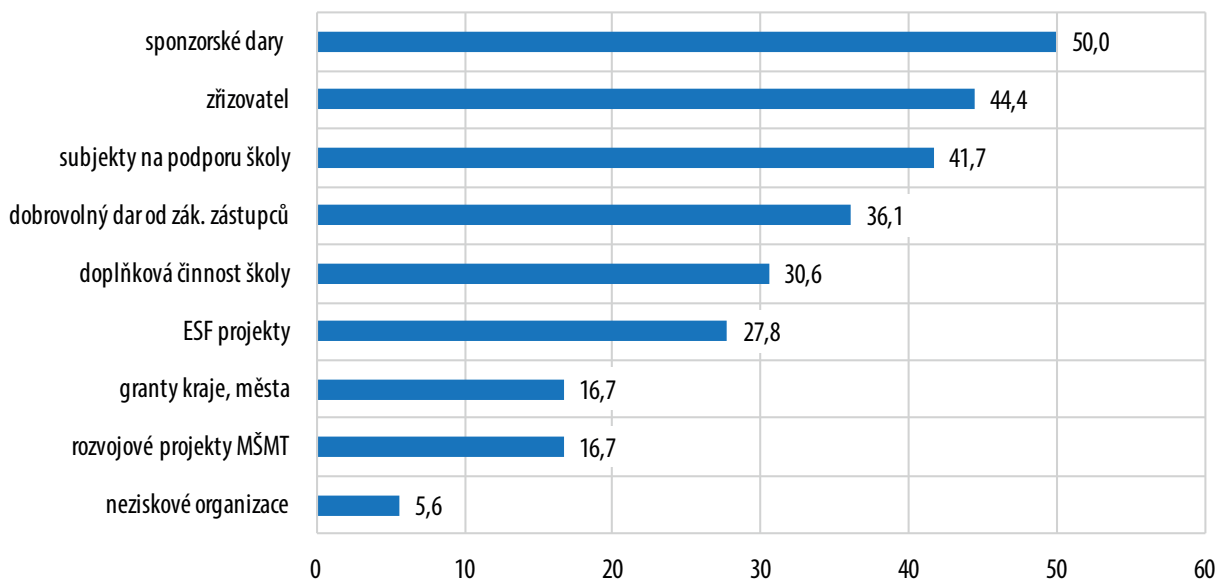
2.2

Finanční podmínky ve školních klubech

Úplata za školské služby a vzdělávání byla vybírána v 69,5 % navštívených školních klubů, ne vždy však byla plně využívána na jejich financování. Pro vybavení klubu využívalo finance z úplat 87,8 % navštívených zařízení. Ve čtvrtině klubů byl z úplat financován provoz zařízení, v pětině klubů využívali úplatu k financování odměn pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání. V malé míře (7,3 % školních klubů) bylo z finančních prostředků za úplaty hrazeno vybavení školy.

Více než polovina navštívených škol (61 %) získává další finanční prostředky, které jim umožňují zkvalitňovat činnost a provoz svého školního klubu. Jejich strukturu uvádí následující graf.

Další zdroje financování školního klubu – podíl (v %)



Školní kluby jsou nejčastěji finančně podporovány sponzorskými dary, zřizovatelem, subjekty na podporu školy (SRPŠ, o. p. s., nadační fond) a dobrovolnými dary od zákonných zástupců.

2.3

Řízení školních klubů

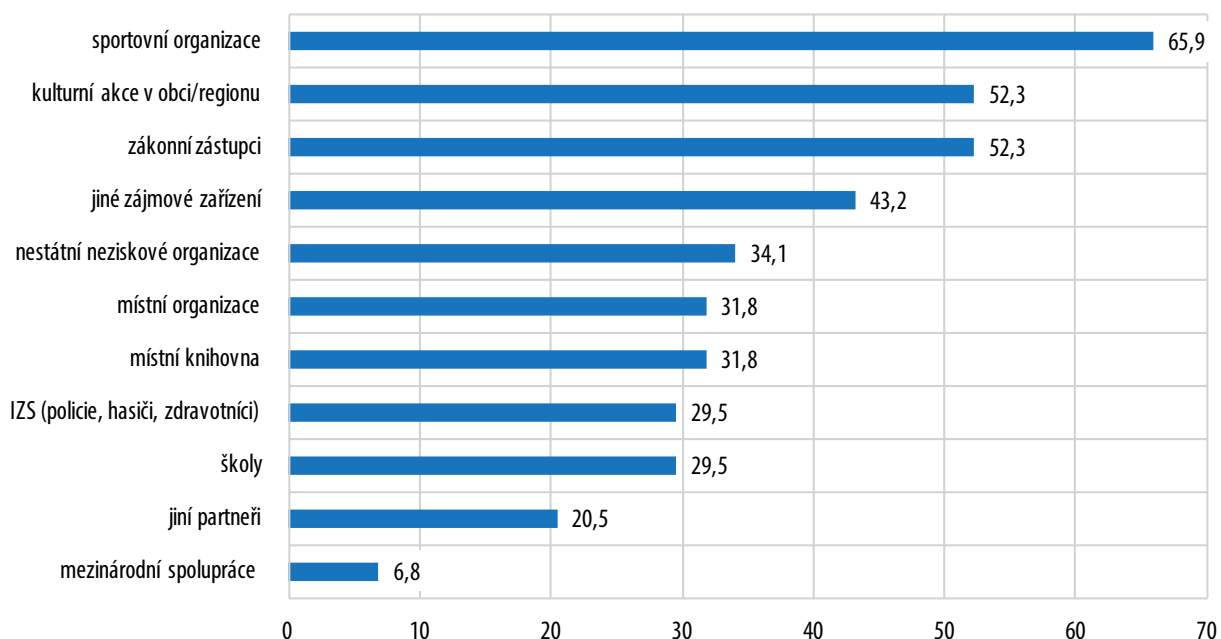
Velikost školy, jejíž součástí je školní klub, zpravidla ovlivňuje způsob jeho organizace a řízení. U menších škol řídí školní klub přímo ředitel školy, u větších škol bývá pověřen vedením zástupce ředitele školy, případně vedoucí vychovatel.

Ve výrazné většině navštívených školních klubů (92,9 %) se dařilo dostatečně naplňovat jejich zaměření definované ve školních vzdělávacích programech. V 94,9 % navštívených školních klubů vhodně navazoval jejich školní vzdělávací program na školní vzdělávací program základní školy.

V oblasti vzdělávacích programů bylo zjištěno porušení legislativy v 13,8 % navštívených školních klubů, šlo o nesoulad školního vzdělávacího programu s právními předpisy (§ 5 odst. 2 školského zákona), případně nebyl školní vzdělávací program zveřejněn. Porušení v oblasti dokumentace školského zařízení bylo zjištěno v 15,3 % navštívených školních klubů, převážně šlo o dílčí nedostatky ve vnitřním řádu.

Tři čtvrtiny navštívených školních klubů se aktivně podílí na životě obce, případně regionu a využívají k tomu spolupráce s místními partnery i zákonnými zástupci žáků.

Spolupráce školních klubů s vnějšími partnery – podíl (v %)



Navštívené školní kluby nejčastěji spolupracovaly se sportovními organizacemi (65,9 %), se zákonnými zástupci a podílely se na pořádání kulturních akcí v obci nebo regionu (52,3 %). Ve větší míře spolupracovaly školní kluby s jinými zájmovými zařízeními, nestátními neziskovými organizacemi, místními organizacemi či místní knihovnou.

Personální podmínky ve školních klubech

Ve sledovaném období bylo v hodnocených školních klubech 91,3 % kvalifikovaných vychovatelů.

Porušení právních předpisů v oblasti personálního zajištění zájmového vzdělávání došlo u 5,1 % navštívených školních klubů. Ve všech případech byl porušen § 3, resp. § 32 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to v oblastech předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Většina vychovatelů bez odborné kvalifikace však příslušný obor aktuálně studuje.

3 Průběh vzdělávání ve školních klubech

3.1

Realizované formy a vzdělávací metody

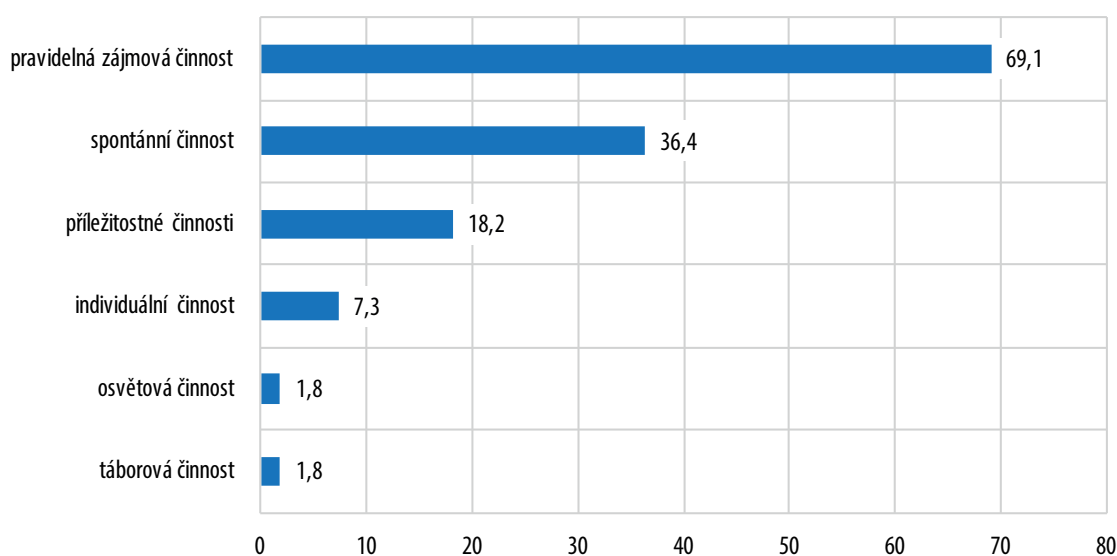
Průběh vzdělávání pozitivně ovlivnily příznivé zlepšující se personální podmínky, systém a organizace řízení a kontrola vedoucími pracovníky. Při sledovaných aktivitách bylo patrné jejich příznivé a bezpečné klima.

Využívané metody a formy práce ve školních klubech zjišťovala Česká školní inspekce v rámci realizované hospitační činnosti. Inspekční pracovníci ve sledovaném období uskutečnili v navštívených školních klubech celkem 55 hospitací.

Během hospitační činnosti Česká školní inspekce hodnotila, jakými formami vzdělávání bylo zájmové vzdělávání uskutečňováno. Při některých hospitacích využili vychovatelé více forem zájmového vzdělávání, přičemž nejčastější sledovanou formou byla pravidelná zájmová činnost (zájmové kroužky, kurzy, semináře). Sledované aktivity (činnosti) zobrazuje následující graf.

Graf 4

Sledované aktivity (činnosti) – podíl hospitací (v %)



Průměrný počet přítomných účastníků ve sledovaných aktivitách ve školním klubu byl 15.

Hodnocené aktivity vedli vychovatelé, jejichž odborná kvalifikace ve smyslu zákona o pedagogických pracovnících dosáhla 94,4 %. V rámci hospitovaných hodin nebyl přítomen žádný asistent pedagoga či osobní asistent. Úspěšnost aktivit je podmíněna jejich návštěvností (podíl přítomných účastníků z celkového počtu zapsaných účastníků), která však u navštívených školních klubů nebyla příliš vysoká (činila 59,8 %). Průměrnou účast ovlivňuje kromě nemocnosti žáků také účast na jiných aktivitách školy.

Tabulka 2

Průběh vzdělávání ve školních klubech – podíl hospitací (v %)

Sledovaná oblast	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Účinná podpora rozvoje osobnosti	59,3	40,7	0,0	0,0
Rozvoj klíčových kompetencí jedince prostřednictvím aktivit zájmového vzdělávání	61,1	35,2	3,7	0,0
Budování příznivého a bezpečného klimatu ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání	81,5	18,5	0,0	0,0
Individuální přístup k účastníkům	74,1	25,9	0,0	0,0
Inkluze účastníků se SVP (<i>kde byli přítomni</i>)	43,8	46,9	9,4	0,0
Rozvoj nadání účastníků	52,8	45,3	1,9	0,0

Zjištění České školní inspekce z průběhu vzdělávání ve školních klubech ukazují, že ve všech hospitovaných hodinách vychovatelé vytvářeli příznivé a bezpečné klima, snažili se o individuální přístup k účastníkům a účinnou podporu rozvoje jejich osobnosti. Pozitivním prvkem byla patrná snaha o inkluzivní vzdělávání účastníků ve skupinách s účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podle zjištění České školní inspekce z hospitační činnosti lze konstatovat, že 55,6 % navštívených hodin mělo přiměřené časové rozvržení zájmových aktivit a zařazení relaxačních činností a v polovině hodin byla efektivně využívána skupinová práce. Kompenzací jednostranné zátěže ze školy bylo začlenění sportovních pohybových činností, které byly zaznamenány v 38,9 % hospitací. V menší míře zpracovávali žáci ve školním klubu domácí úkoly (20,4 %), probíhalo zde doučování nebo se žáci podíleli na projektech (11,1 %). Výjimečné byly vycházky (5,6 %).

Tabulka 3

Uplatněné vzdělávací metody a formy činnosti školního klubu – podíl hospitací (v %)

Vzdělávací metody a formy	Podíl
Přiměřené časové rozvržení zájmových činností a času na odpočinek	55,6
Skupinová práce	50,0
Sportovní (pohybové) činnosti	38,9
Možnost zpracování domácích úkolů	20,4
Tvorba projektů	11,1
Doučování	11,1
Vycházky	5,6

4 Výsledky vzdělávání ve školních klubech

Školní kluby a jejich činnost se podílí na smysluplném využívání volného času účastníků, na rozvíjení jejich sociálních a osobnostních dovedností a jejich schopnosti efektivně komunikovat. Školní kluby se snaží účinně rozvíjet všestranné zájmy účastníků a jsou jedním z nástrojů prevence výskytu rizikového chování.

Sledované útvary pravidelné zájmové činnosti se řídily ročním plánem práce vycházejícím ze zpracovaného školního vzdělávacího programu, příležitostné aktivity se realizovaly podle plánu měsíčního. Hodnocení pravidelné činnosti bylo prováděno v rámci časové dotace útvaru. Výsledky sledované řízené činnosti ve školních klubech (výtvarná, pracovní, hudební, estetická) měly velmi dobrou úroveň. Účastníci pracovali se zaujetím, a pokud byl stanovený cíl zvolen reálně, dokázali v daném limitu splnit požadovaný úkol. Prezentace i hodnocení výsledků se uskutečňovalo v závěru činnosti a kvalitní výtvořby byly dále použity jako dekorace, výzdoba, dárek apod. Často byla vychovateli u složitějších úkolů účelně zvolena skupinová práce. Žáci při činnosti volně komunikovali, spolupracovali a učili se další dovednosti a znalosti. Účastníci vzdělávání v navštívených školních klubech tvořili očekávanou sociální skupinu.



Tematická zpráva

**Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví
ve školách a školských zařízeních ve
školním roce 2014/2015**

1 Kontrola dodržování právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků

1.1

Inspekce výchovy ke zdraví a bezpečnosti škol a školských zařízení

Výchova ke zdraví a zajišťování bezpečné výuky je nedílnou součástí vzdělávacích programů a jejich naplňování na všech stupních vzdělávání. Hodnocení a kontrola těchto činností patří mezi priority České školní inspekce.

Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků výchovy ke zdraví a zajištění bezpečnosti

Zjišťování a hodnocení bezpečného prostředí a výchovy ke zdraví ve školách a školských zařízeních (dále „školy“) je uskutečňováno komplexně. **Pojetí a obsah hodnotících postupů** vycházejí především z příslušných ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném v posuzovaném období, z rozpracování příslušných témat v rámcových vzdělávacích programech a z cílů a úkolů programu Zdraví 21 zaměřených na oblast zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků ve školách. Česká školní inspekce využívá při této činnosti vhodné metody multikriteriálního hodnocení škol pomocí soustavy vybraných ukazatelů, které propojují vzdělávací, sociální i ekonomické aspekty fungování škol a školských zařízení. Při zjišťování podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví postupovala Česká školní inspekce podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2014/2015, schválených ministryní školství, mládeže a tělovýchovy dne 25. 7. 2014.

Kontrolní činnost v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví

Kontrola prováděná Českou školní inspekcí jako orgánem veřejné správy je jedním z nástrojů státu k podpoře celospolečenského zájmu zajištění ochrany zdraví dětí a žáků, bezpečného prostředí ve školách a dodržování povinností vyplývajících z obecně závazných právních předpisů. Úkolem kontroly jako nezávislé objektivní činnosti je zjišťovat:

- a) zda kontrolované osoby dodržují právní předpisy,
- b) zda kontrolované osoby analyzují výsledky kontrol a přijímají opatření k odstranění nedostatků zjištěných ve sledovaných oblastech, včetně opatření vedoucích k odstranění, zmírnění nebo prevenci rizik,
- c) zda jsou přijatá opatření kontrolovanou osobou plněna.

1.2

Kontroly provedené v oblasti BOZ

Předmětem kontroly vykonávané podle ustanovení § 174 odst. 2 písm. d) školského zákona je zejména dodržování jeho vybraných ustanovení.

Konkrétně jde o:

- kontrolu zajištění BOZ při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb; poskytování nezbytných informací dětem a žákům k zajištění BOZ podle § 29 odst. 1 a odst. 2 školského zákona,

- kontrolu vedení evidence úrazů dětí a žáků včetně vyhotovení a zaslání záznamu o úrazu stanoveným orgánům a institucím podle § 29 odst. 3 školského zákona.

Z právních předpisů účinných v období od 1. 9. 2014 do 31. 8. 2015 uplatnila Česká školní inspekce jako východisko především § 5, 29, 65 a 96 školského zákona s využitím úpravy v § 102 odst. 6 a § 103 odst. 2 a 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, ve znění účinném v posuzovaném období a dále vyhlášku č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění účinném v posuzovaném období.

2 Souhrnné výstupy z provedených kontrol

2.1

Kontrola zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb; poskytování nezbytných informací žákům k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví podle § 29 odst. 2 školského zákona

Kontrolní činnost na místě byla zaměřena na následující oblasti:

- kontrola školního/vnitřního řádu: vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků, zařazení problematiky BOZ do jiných dokumentů (ŠVP, vnitřní předpisy), seznámení zaměstnanců a žáků školy se školním/vnitřním řádem,
- kontrola aktuálního stavu plnění povinnosti informovat zákonné zástupce dětí a nezletilých žáků o vydání a obsahu školního/vnitřního řádu,
- úroveň hodnocení a předcházení rizik s ohledem na zajištění BOZ dětí a žáků a aktuální stav přijatých preventivních opatření k mimořádným událostem včetně kontroly poskytování první pomoci dětem a žákům,
- stav personálního zabezpečení BOZ, kontrola aktuálního stavu dokumentace o vzdělávací odpovědných osob v oblasti BOZ,
- kontrola aktuálního stavu plnění ustanovení o provádění prověrek BOZ včetně odstraňování zjištěných nedostatků ve vztahu k zajištění BOZ dětí a žáků,
- kontrola poskytování osobních ochranných pracovních prostředků (pro žáky vykonávající odbornou praxi a účastníci se praktického vyučování) a jejich používání a plnění požadavků na BOZ žáků u pracovišť praktického vyučování a odborné praxe,
- kontrola prostorového a materiálního vybavení a zabezpečení včetně plnění podmínek pro zajištění podmínek BOZ na užívaných sportovištích a při akcích pořádaných školou.

2.1.1 Kontrola dodržování právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků za období 1. 9. 2014 – 31. 8. 2015

Od školního roku 2014/2015 se zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků zjišťuje primárně při komplexní inspekční činnosti, proto došlo v porovnání s rokem 2013/2014 ke zvýšení počtu škol, ve kterých se tato problematika sleduje. Ve školním roce 2014/2015 bylo do inspekčního zjišťování podmínek BOZ dětí a žáků zařazeno o 1 521 škol více než ve školním roce 2013/2014. Zajištění podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků zjišťovala Česká školní inspekce ve školním roce 2014/2015 v 1 764 školách ve všech krajích České republiky. Bylo sledováno, jak školy přihlížejí k základním fyziologickým potřebám dětí a žáků, jak před-

cházejí rizikovým projevům chování, jak informují žáky v oblasti BOZ a jak zahrnují podmínky BOZ dětí a žáků při vzdělávacích činnostech do základních dokumentů školy. Součástí kontroly bylo také sledování opatření přijatých ve školách ke snížení úrazovosti.

Téměř všechny navštívené školy měly ve školním roce 2014/2015 pravidla BOZ dětí a žáků zahrnutá ve svém školním/vnitřním řádu, jejich podíl stoupl oproti školnímu roku 2013/2014 o 1,6 % sledovaných škol. Pravidelně je prováděna aktualizace uvedených dokumentů. Ve sledovaných školách byli děti a žáci ve srovnání se školním rokem 2013/2014 častěji poučeni (nárůst o 1,1 % škol) a jejich zákonní zástupci byli častěji informováni (nárůst o 0,6 % škol) o pravidlech BOZ dětí a žáků.

Výrazné zlepšení bylo ve školním roce 2014/2015 zaznamenáno ve školní prevenci rizik v oblasti BOZ dětí a žáků, kterou se zabývalo o 4,4 % více zjišťovaných škol než ve školním roce 2013/2014. Žáci sledovaných škol byli častěji seznámeni s opatřeními při mimořádných situacích (0,7 % nárůst) a více škol (nárůst 3,5 %) provádělo praktické nácviky činností při mimořádných situacích a požáru.

Celkově se zlepšila situace ve vzdělávání pedagogů a zaměstnanců škol v oblasti BOZ. V souladu s právními předpisy vzdělává pedagogické pracovníky o 1,9 % škol více než v předchozím roce a ve školním roce 2014/2015 také vzrostl podíl škol s průkaznou dokumentací o jejich školení (nárůst 1,5 %). Proškolení zaměstnanců organizujících první pomoc proběhlo ve zvýšeném počtu škol (nárůst o 3,2 %) než v předcházejícím školním roce, ve větším počtu škol byla ve školním roce 2014/2015 ustanovena osoba odpovědná za organizaci první pomoci (nárůst o 1,9 %).

Významný pokrok byl zjištěn v bezpečnosti školních prostor. Závady ve třídách vykazovalo ve školním roce 2014/2015 o 12,1 % méně škol než v předchozím roce, závady ve školních tělocvičnách se objevovaly méně často (pokles o 4,3 %), na chodbách, v šatnách a společných prostorách škol byly závady méně časté (pokles o 7,1 %). Hřiště a hrací plochy škol byly častěji bez závad (nárůst o 3,4 %) a školní zahrady byly ve více případech posouzeny jako bezpečné (nárůst o 2,6 %). Herny v mateřských školách byly ve školním roce 2014/2015 v lepším stavu ve 3,5 % sledovaných mateřských škol. Revize a odborné prohlídky prováděla ve školním roce 2014/2015 odborně způsobilá osoba v podílu sledovaných škol o 5,1 % vyšším než v roce 2013/2014.

Naopak škol se stanovenými pravidly pro konání akce mimo školu bylo ve školním roce 2014/2015 o 4,8 % méně než v předchozím školním roce a BOZ žáků při přesunech dětí a žáků mezi místy vykonávané činnosti byla správně zajištěna v podílu škol o 0,7 % menším než v roce 2013/2014.

Souhrnné výstupy z provedených kontrol (§ 29 odst. 2 školského zákona)

Oblast kontroly	Obsah zjištění	Podíl škol splňujících požadavky (v %)	Oblasti možných rizik/ opatření
Školní/vnitřní řád, seznámení žáků, informování zákonných zástupců	Právní předpisy při vymezení formálního rámce BOZ byly dodrženy	99,0	Dostatečná informovanost žáků a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků snižuje riziko vzniku úrazu.
	Pravidla BOZ dětí a žáků jsou uvedena ve školním/vnitřním řádu	99,5	
	Děti a žáci byli prokazatelně poučeni o pravidlech BOZ	99,5	
	Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků byli informováni o pravidlech BOZ	99,8	
Pojmenování nebezpečí, možných rizik ohrožení života a zdraví dětí a žáků hodnocení rizika přijetí přiměřených opatření	Škola se zabývá prevencí rizik v oblasti BOZ	98,6	Je třeba průběžně ověřovat, zda děti a žáci znají rizika v oblasti BOZ, aby prevence úrazů a majetkových škod byla účinná.
	Žáci byli seznámeni s řady rizikových pracovišť	100,0	
	Žáci byli seznámeni se zákazy některých prací mladistvých (15–18 let)	100,0	
	Děti a žáci byli seznámeni s opatřeními při mimořádných situacích	99,9	
	Děti a žáci byli seznámeni s požární prevencí	100,0	
	Žáci byli seznámeni s organizací první pomoci	99,9	
Vzdělávání pedagogů a zaměstnanců škol v oblasti BOZ a průkaznost dokumentace o vzdělávání	Škola provádí praktické nácviky činností při mimořádných situacích a požáru	99,8	Vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti BOZ musí být v souladu s platnými právními předpisy a pravidly BOZ žáků uvedenými ve školním řádu. Je nutné důsledně provádět proškolení zaměstnanců organizujících první pomoc.
	Pedagogičtí pracovníci jsou v oblasti BOZ vzdělávání v souladu s právními předpisy	99,8	
	Dokumentace o školení pedagogických pracovníků v oblasti BOZ byla průkazná	99,9	
	Byla ustanovena osoba odpovědná za organizaci první pomoci.	99,8	
Personální zabezpečení v oblasti BOZ	Bylo provedeno proškolení zaměstnanců organizujících první pomoc	99,9	Je nutné zajistit odborný dohled nad dětmi a žáky a dodržovat pravidla personálního zabezpečení.
	Kvalifikovanou osobou byl správně vykonáván dohled nad dětmi a žáky.	99,5	
	Personální zabezpečení BOZ dětí a žáků při vzdělávání a mimoškolních akcích odpovídalo školnímu řádu/vnitřnímu řádu, školskému zákonu a rámcovým předpisům.	99,1	

Oblast kontroly	Obsah zjištění	Podíl škol splňujících požadavky (v %)	Oblasti možných rizik/ opatření
Bezpečné prostory školy	Nebyly zjištěny závady nikde v prostorech školy.	94,2	Je potřeba zajistit dostatek finančních prostředků na materiální vybavení a více spolupracovat se zřizovatelem a dalšími subjekty. Z kontrolovaných subjektů 5,8 % nedosáhlo požadovaného stavu zajišťujícího BOZ v prostorech školy.
	Nebyly zjištěny závady: Třídy	98,5	
	Nebyly zjištěny závady: Tělocvična	99,4	
	Nebyly zjištěny závady: Herny v MŠ	99,8	
	Nebyly zjištěny závady: Hřiště a hrací plochy	99,3	
	Nebyly zjištěny závady: Zahrada	98,5	
	Nebyly zjištěny závady: chodby, šatny a ostatní společné místnosti	97,6	
	Nebyly zjištěny závady: Sociální zařízení	99,3	
	Revize a odborné prohlídky byly prováděny odborně způsobilými osobami	98,9	
	Nedostatky zjištěné při revizích a odborných prohlídkách byly odstraněny	99,3	
Prostorové a materiální vybavení, zabezpečení a plnění podmínek pro BOZ	Vlastní sportoviště užívaná školou splňují požadavky na BOZ	99,8	Je důležité dbát na zajištění BOZ na vlastních sportovištích.
Akce mimo školu	Zajištění BOZ při přesunech dětí a žáků mezi místy vykonávané činnosti	98,9	Je žádoucí zvýšit BOZ při konání akce mimo školu, dbát na bezpečnost žáků na sportovištích jiných subjektů a při přesunech na cizí sportoviště, na případné nedostatky upozornit správce využívaných sportovišť.
	Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu/školské zařízení	99,3	
	Byla stanovena pravidla pro konání akce mimo školu	95,2	
Opatření ke snížení úrazovosti	Škola přijímá opatření ke snížení úrazovosti	99,6	Je nezbytné předcházet úrazům žáků pravidelnou aktualizací pravidel BOZ dětí a žáků ve školním/vnitřním řádu.

Od začátku září 2014 do konce srpna 2015 kontrolovala Česká školní inspekce zajištění podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví v 787 mateřských školách, 727 základních školách a 250 středních školách. Převážná většina sledovaných škol splňovala požadavky na bezpečnost. Dílčí nedostatky byly zjištěny pouze v malém podílu škol (viz tabulka č. 2).

Souhrnné výstupy z provedených kontrol (§ 29 odst. 2 a 3 školského zákona)

Oblast kontroly	Podíl škol splňujících požadavky (v %)		
	MŠ	ZŠ	SŠ
Bezpečnost prostor školy	93,7	94,1	96,4
Personální zabezpečení BOZ dětí a žáků při výuce a mimoškolních akcích	99,0	99,2	99,2
Dodržení právních předpisů při vymezení formálního rámce BOZ dětí a žáků	98,2	99,6	99,6
Pravidla BOZ dětí a žáků jsou uvedena ve školním/vnitřním řádu	99,0	100,0	99,6
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	97,8	98,4	98,8
Zajištění BOZ při přesunech dětí a žáků mezi místy vykonávané činnosti	97,7	99,7	100,0
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu	98,9	99,4	100,0
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	91,2	99,9	94,3
Kontrola vedení evidence úrazů dětí a žáků včetně vyhotovení a zaslání záznamu o úrazu stanoveným orgánům a institucím	97,7	94,5	90,9

3 Školní úrazovost

Kontrola vedení evidence úrazů dětí a žáků včetně vyhotovení a zasílání záznamů o úrazech stanoveným orgánům a institucím vychází z § 29 odst. 3 školského zákona a z vyhlášky č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů.

Souhrnné poznatky o úrazech, které se dětem a žákům staly při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb (dále „školní úrazy“), vycházejí ze záznamů o úrazech,¹ které Česká školní inspekce shromažďuje a analyzuje již od roku 2005.

Souhrnné výstupy z provedených kontrol (§ 29 odst. 3 školského zákona) za období 1. 9. 2014 – 31. 8. 2015

Oblast kontroly	Obsah kontroly	Podíl škol splňujících požadavky (v %)	Oblasti možných rizik/opatření
Školní úrazy v knize úrazů	Kniha úrazů je vedena podle § 29 odst. 3 školského zákona a § 1 odst. 1 vyhlášky č. 64/2005 Sb.	95,4	Je nutné včas provést zápis v knize úrazů. Na podkladě zápisů v knize úrazů je potřeba formulovat nová preventivní opatření.
	Kniha úrazů obsahuje povinné údaje (§ 29 odst. 3 školského zákona a § 1 odst. 2 vyhlášky č. 64/2005 Sb.)	98,2	
Záznamy o školních úrazech	Záznam o úrazu obsahuje povinné údaje	99,7	Zjištěním jsou chybějící údaje v záznamu o úrazu.
	Záznam o úrazu je zaslán v požadovaném termínu	98,5	Zjištěním je nedodržení termínů zaslání záznamu o úrazu.
	Záznam o úrazu je zaslán stanoveným orgánům a institucím	98,1	Zjištěním je chybný adresát zaslání záznamu o úrazu.

¹ Záznam o úrazu škola vyhotovuje, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost žáka ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do 2 po sobě jdoucích vyučovacích dnů, byl-li úraz smrtelný, je-li pravděpodobné, že žákovi bude poskytnuta náhrada za bolest nebo ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem nebo byl-li záznam o úrazu vyhotoven na žádost zákonného zástupce žáka, zletilého žáka nebo orgánu uvedeného v § 4 vyhlášky č. 64/2005 Sb. (zdravotní pojišťovna žáka, ČŠI, zřizovatel, místně příslušný útvar Policie České republiky). České školní inspekci jsou zasílány záznamy o úrazech, jejichž důsledkem je nepřítomnost žáka ve škole nebo školském zařízení, o úrazech, je-li pravděpodobné odškodnění, a o úrazech smrtelných.

Oblast kontroly	Podíl škol splňujících požadavky (v %)		
	MŠ	ZŠ	SŠ
Kniha úrazů je vedena	97,7	94,5	90,9
Kniha úrazů obsahuje povinné údaje	98,3	98,1	98,3
Záznam o úrazu obsahuje povinné údaje	99,9	99,4	99,6
Záznam o úrazu je zaslán v požadovaném termínu	99,7	98,1	95,4
Záznam o úrazu je zaslán stanoveným orgánům a institucím	99,5	97,4	95,4

3.1

Analýza školní úrazovosti

Zjišťování a hodnocení úrovně výchovy ke zdraví a bezpečnosti prostředí škol za účelem předcházení úrazům ve školách patří k hlavním úkolům České školní inspekce. Výchova ke zdraví a poskytování bezpečných podmínek výuky je nedílnou součástí vzdělávacích programů a jejich naplňování na všech stupních vzdělávání. Kontrola prováděná Českou školní inspekcí je jedním z nástrojů státu k zajištění prevence úrazů a dodržování povinností vyplývajících z obecně závazných právních předpisů ve školách. Součástí zjišťování informací v oblasti BOZ je evidence záznamů o úrazech v informačním systému České školní inspekce (InspIS DATA), které školy a školská zařízení zapsané do školského rejstříku České školní inspekci předávají povinně.

Předmětem kontroly vykonávané podle ustanovení § 174 odst. 2 písm. d) školského zákona je pak dodržování vybraných ustanovení školského zákona a souvisejících a prováděcích právních předpisů.

Konkrétně jde o:

- kontrolu zajištění BOZ dětí a žáků s ohledem na jejich základní fyziologické potřeby při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb podle § 29 odst. 1 a odst. 2 školského zákona,
- poskytování nezbytných informací dětem a žákům k zajištění BOZ podle § 29 odst. 2 školského zákona,
- kontrolu vedení evidence úrazů dětí a žáků včetně vyhotovení a zaslání záznamu o úrazu stanoveným orgánům a institucím podle § 29 odst. 3 školského zákona.

Ve školním roce 2014/2015 bylo České školní inspekci zasláno 38 710 záznamů o úrazech, které se staly v období od 1. září 2014 do 31. srpna 2015. V porovnání s předchozím školním rokem 2013/2014 bylo evidováno o 7 269 úrazů více, nárůst činí 23,1 %. Celkový index úrazovosti je 2,3 % a nejvyšší absolutní počet úrazů vykazují základní školy. Ve školním roce 2014/2015 se stal 1 smrtelný úraz (v důsledku trestného činu – pobodání žáka školy v důsledku vniknutí neoprávněné osoby do školy ve Žďáru nad Sázavou).

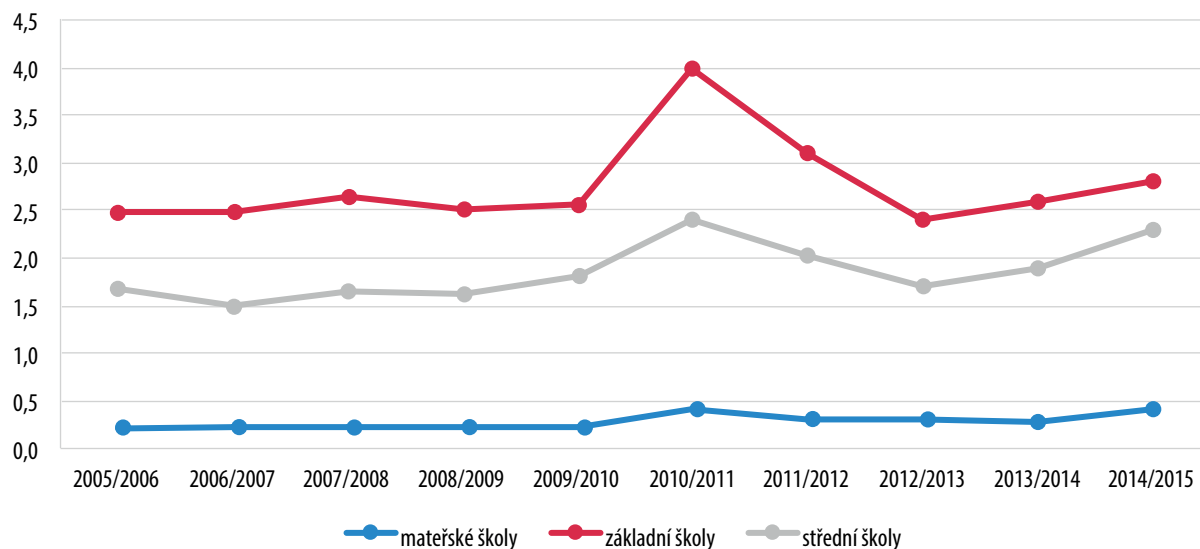
Vývoj školní úrazovosti v posledních deseti školních letech v jednotlivých druzích škol posuzovaný podle indexu úrazovosti ukazuje následující graf. Je zřejmé, že oproti minulému období došlo ke zvýšení úrazovosti v mateřských, základních i středních školách.

Index úrazovosti v jednotlivých letech vychází z počtu záznamů o úrazu odeslaných školami a školskými zařízeními České školní inspekci. Zaznamenaný vývoj tohoto indexu odráží mj. skutečnost, že školy a školská zařízení byly upozorněny na plnění povinnosti Českou školní inspekcí v souvislosti s úpravami forem zasílání. K prvnímu plošnému upozorně-

ní došlo v roce 2010, kdy byl zaveden elektronický záznam o úrazu. K druhému upozornění došlo v roce 2014, kdy bylo umožněno vyplnění elektronického formuláře v systému InspIS DATA. Na vývoji indexu úrazovosti je tak možné vidět i důslednost škol při plnění povinností dle vyhlášky MŠMT č. 64/2005 Sb., resp. jejich reakci na upozornění a instrukce zaslané Českou školní inspekcí školám.

Graf 1

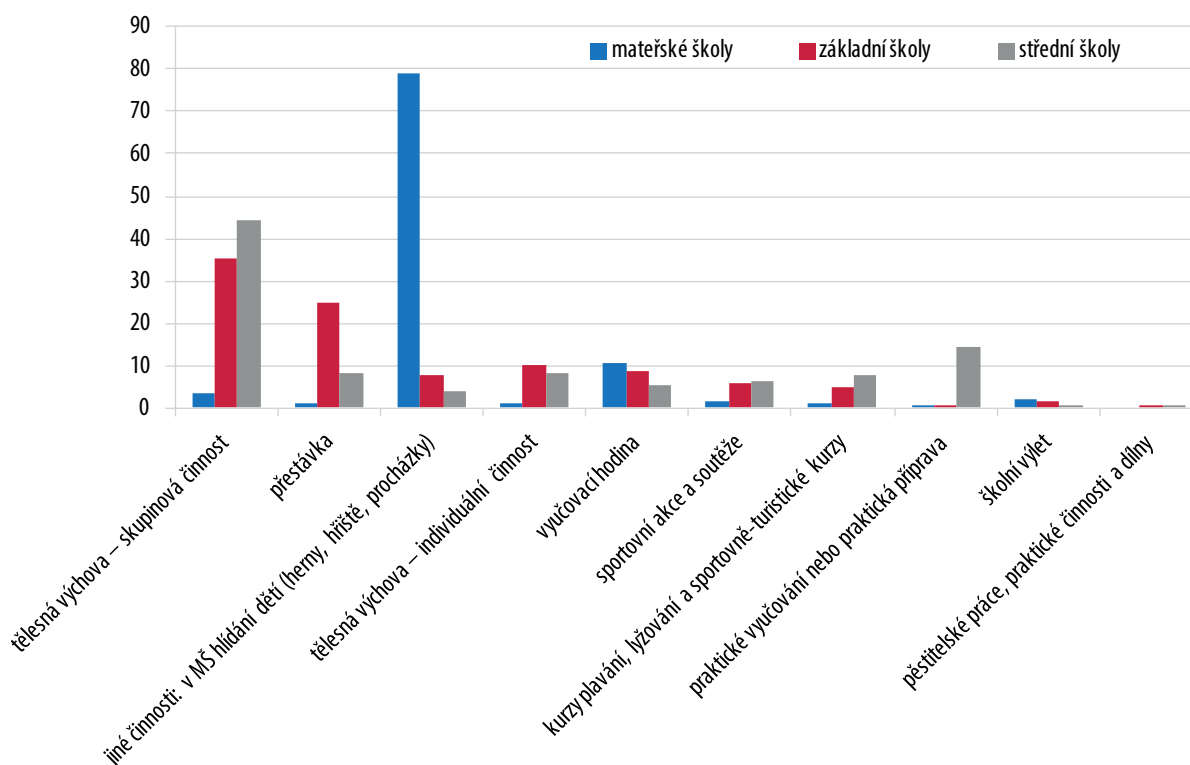
Trendy vývoje školní úrazovosti (podle ročního indexu)



Na předchozí graf č. 1 navazuje informace, při jakých činnostech došlo k úrazu ve škole nebo ve školském zařízení. V základních a středních školách stoupl ve školním roce 2014/2015 oproti předchozímu roku podíl úrazů v hodinách tělesné výchovy. Rozložení činností, při kterých došlo k úrazu, je znázorněno v grafu č. 2.

Graf 2

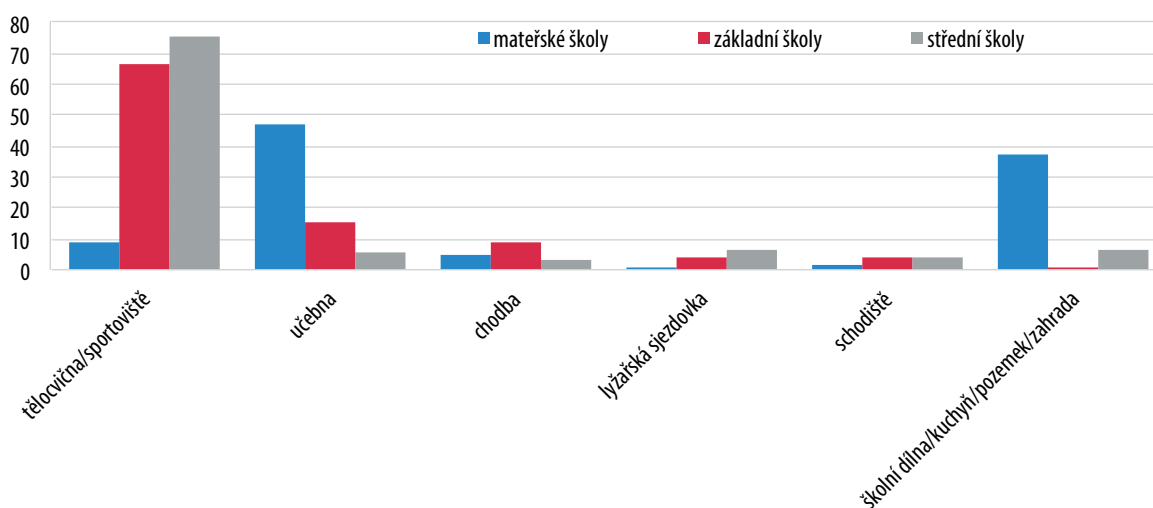
Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole/školském zařízení (v %)



Rozložení poměrů výskytu úrazů v jednotlivých typech školních prostorů je znázorněno v následujícím grafu č. 3.

Graf 3

Poměry výskytu úrazů v základních typech prostorů škol (v %)

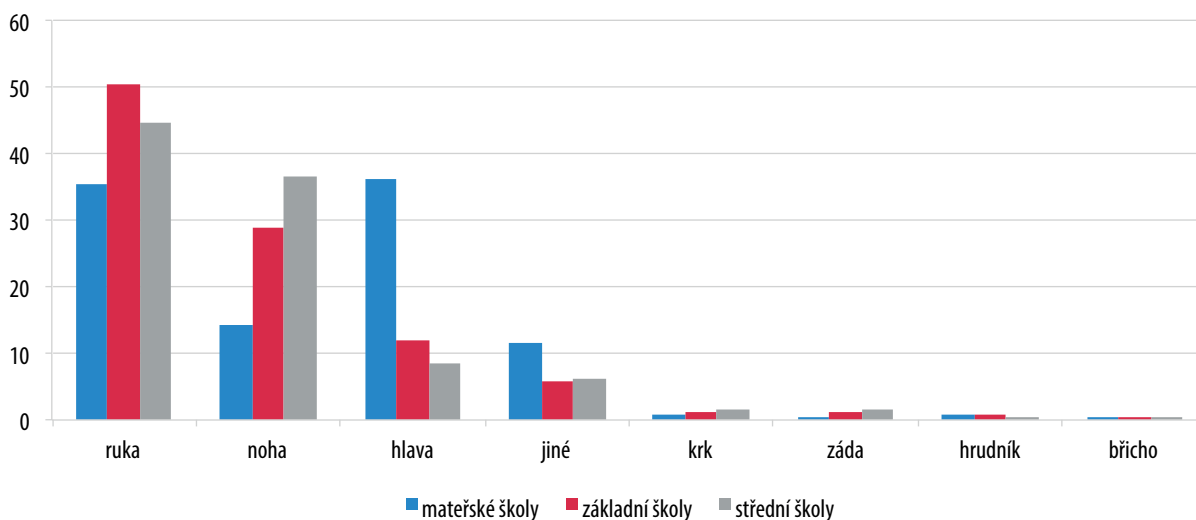


Nejvíce úrazů si žáci přivodili v tělocvičně (66,6 % v základních školách a 75,2 % na středních školách). V mateřských školách docházelo nejčastěji k úrazu v učebnách a na školních zahradách.

Rozložení poměrů výskytu úrazů jednotlivých částí těla je znázorněno v níže uvedeném grafu.

Graf 4

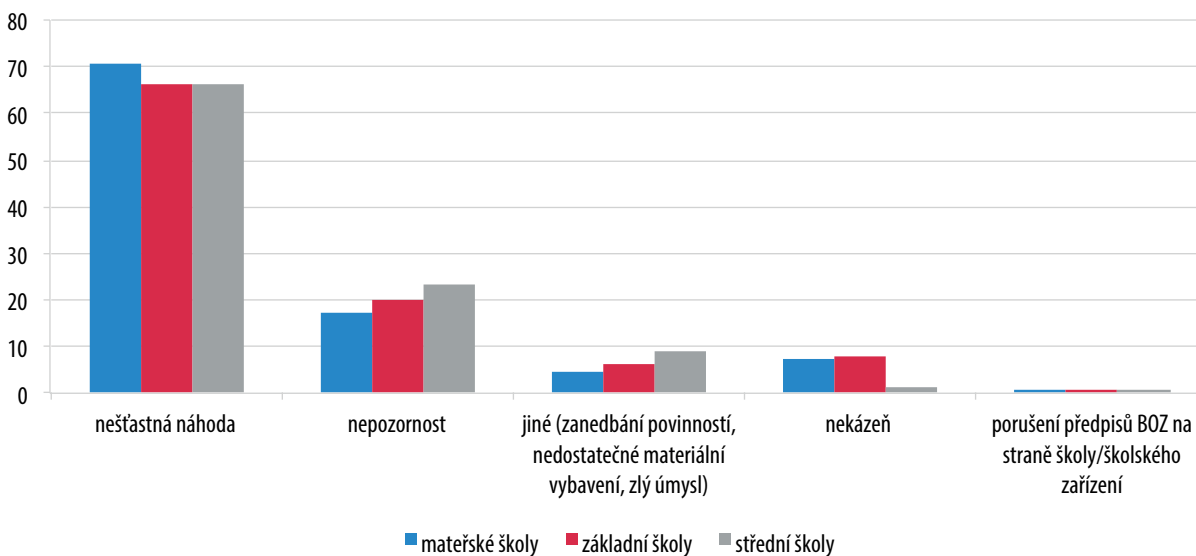
Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (v %)



Nejčastěji poraněnou částí těla byly končetiny, přitom poranění ruky bylo četnější než poranění nohy. Významně se na celkovém počtu úrazů podílelo také poranění hlavy s poměrem 36,1 % v mateřských školách.

Graf 5

Poměry příčin vzniku úrazů (v %)



Nejčastěji uváděnou příčinou ve všech typech škol je nešťastná náhoda a nepozornost, které výrazně převažují nad všemi ostatními příčinami.

4 Doporučení České školní inspekce

Doporučení jsou dlouhodobějšího charakteru a v zásadě odpovídají doporučením, které Česká školní inspekce navrhla již v minulých školních rocích.

I. Prostřednictvím vzdělávání zlepšit stav pohybových dovedností a tělesnou zdatnost dětí a žáků, aby se předcházelo zvýšené úrazovosti při pohybových aktivitách a za účelem prevence úrazů:

- podpořit uskutečňování pohybových aktivit dětí a žáků podle školních vzdělávacích programů (obohatit denní režim při vzdělávání o další pohybové aktivity),
- motivovat děti a žáky k aktivitám, které posilují tělesnou zdatnost,
- propagovat školní tělesnou výchovu zaměřenou především na všestranný a zdravý tělesný rozvoj, vychovávat učitele s příslušným vzděláním, aby byli schopní uplatnit metody a formy práce, které umožňují aktivní pohyb všech dětí a žáků v průběhu celé vyučovací hodiny a dosažení příslušných vzdělávacích standardů na úrovni odpovídající pohybovým možnostem žáků.

II. Dodržovat metodické doporučení k bezpečnosti dětí a žáků ve školách a školských zařízeních – Minimální standard bezpečnosti, dokument, který vydalo MŠMT dne 20. února 2015 (č. j. MŠMT-1981/2015-1), a to jak v oblasti prostorové a organizačně technické, tak v oblasti personálního zabezpečení i dokumentace školy a vnitřních předpisů.

III. Zvyšovat kvalifikaci učitelů tělesné výchovy v rámci vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků. Zajistit odborný dohled nad dětmi a žáky při vzdělávání podle platných právních předpisů a aktuálních vnitřních pravidel školy o BOZ dětí a žáků, stanovených ve školním/vnitřním řádu. Dbát na stanovení pravidel, personální zabezpečení a zajištění BOZ dětí a žáků při mimoškolních akcích a v průběhu jejich přesunů pod dohledem pracovníků školy mezi místy vykonávané činnosti.

IV. Zajistit bezpečnost a potřebné materiální vybavení v prostorech škol. Odstranit závady v tělocvičnách, na hřištích a na hracích plochách škol a školských zařízení.

V. Přijímat a uskutečňovat opatření vyplývající z rozborů úrazovosti.

VI. Dbát na řádné vedení knihy úrazů podle § 29 odst. 3 školského zákona a § 1 odst. 1 vyhlášky č. 64/2005 Sb. a včasné odesílání záznamů o úrazu se všemi povinnými údaji stanoveným orgánům a institucím. ČŠI je nutné pro statistické účely zasílat záznamy o úrazech v případech, kdy důvodem sepsání záznamu o úrazu je nepřítomnost žáka ve škole zasahující do dvou následujících vyučovacích dnů, předpoklad odškodnění, nebo se jedná o úraz smrtelný.

Seznam zkratk

BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	mateřské školy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SŠ	střední školy
Školní úraz	úraz, který se stal dítěti nebo žákovi při vzdělávání nebo s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb
Školy	školy a školská zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní školy



Tematická zpráva

Vzdělávání v bezpečnostních tématech

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání v oblasti bezpečnosti v předškolním, základním a středním vzdělávání. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z inspekčního elektronického zjišťování a z prezenční inspekční činnosti ve vybraných školách. Do inspekčního elektronického zjišťování, které se uskutečnilo od 25. 11. do 2. 12. 2015 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele škol, byly zapojeny všechny mateřské, základní a střední školy zapsané do školského rejstříku. Prezenční inspekční činnost byla realizována od listopadu 2015 do února 2016 ve 107 základních školách a víceletých gymnáziích a ve 22 středních školách.

Na přípravě a realizaci tematické inspekční činnosti se podílela mezirezortní expertní skupina pro optimalizaci výuky bezpečnostních témat, kterou tvoří zástupci Hasičského záchranného sboru ČR, Ministerstva vnitra ČR, Ministerstva obrany ČR, Ministerstva zdravotnictví ČR, Ministerstva dopravy ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, České školní inspekce, Policejního prezidia ČR, Institutu ochrany obyvatelstva a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Úkolem této expertní skupiny je analyzovat stávající systém výchovy a vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva, navrhnout systémové změny a opatření k odstranění stávajících nedostatků, a tím optimalizovat vzdělávání dětí, žáků a studentů v oblasti jejich bezpečnosti. Předkládaná tematická zpráva bude sloužit mimo jiné také jako podklad pro další úkony v rámci naplňování Koncepce ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledem do roku 2030.

2 Zaměření inspekční činnosti

Vzdělávání v oblasti bezpečnosti je komplexním tématem průřezově zasahujícím více vzdělávacích předmětů či oblastí. Zahrnuje dopravní výchovu, výchovu k ochraně zdraví, vzdělávání k ochraně za běžných rizik a mimořádných událostí a přípravu občanů k obraně státu, přičemž pouze některá dílčí témata jsou obsahem vzdělávání na všech stupních škol.

V rámci inspekční činnosti Česká školní inspekce zjišťovala, v jakých bezpečnostních tématech školy žáky vzdělávají, jakým způsobem je vzdělávání v jednotlivých tématech v rámci jednotlivých školních vzdělávacích programů organizováno, do kterých předmětů nebo vzdělávacích oblastí a jakým způsobem jsou daná bezpečnostní témata zařazována, jaké jsou aprobace pedagogů, kteří se ve větší míře podílejí na vzdělávání v příslušných tématech, jaké tematicky zaměřené vzdělávací programy a kurzy pedagogové absolvovali, jaké pomůcky a materiály zpracované externími dodavateli, jako je např. Hasičský záchranný sbor ČR, BESIP (oddělení ve struktuře Ministerstva dopravy ČR) nebo Ministerstvo obrany ČR, učitelé při výuce používají, jestli si pro výuku připravují nebo zajišťují nějaké odborné materiály sami, s jakými subjekty na vzdělávání spolupracují, jaké metody a formy jsou při výuce užívány, jaké druhy akcí a praktických cvičení školy při vzdělávání v příslušných tématech organizují, jakým způsobem jsou ověřovány znalosti dětí a žáků v daných oblastech nebo do jaké míry si děti a žáci znalosti a dovednosti v jednotlivých bezpečnostních tématech osvojují. Vše bylo přirozeně upraveno s vědomím specifik a odlišností mateřských, základních a středních škol.

Inspekční činnost na místě se kromě hospitací či účasti na praktických akcích organizovaných v rámci jednotlivých bezpečnostních témat zaměřila také na rozhovory s učiteli, v jejichž předmětech nebo vyučovaných vzdělávacích oblastech jsou bezpečnostní tematiky ve větší míře zahrnuty. Zjišťováno tak bylo například to, jaké způsoby organizace výuky da-

ných témat považují učitelé za nevhodnější, jak hodnotí kvalitu a využitelnost dostupných pomůcek či učebních textů, jakou formou byli pedagogové na vysokých školách seznamováni s výukou bezpečnostních problematik, zda je podle nich na jejich škole věnována bezpečnostním problematikám přiměřená pozornost, jaké konkrétní formy podpory by učitelé uvítali nebo zda se domnívají, že žáci vnímají vzdělávání v bezpečnostních tématech jako užitečné. Samozřejmostí pak bylo také vlastní posuzování ze strany inspekčních pracovníků České školní inspekce, které v některých případech doprovodili také přizvaní externí experti, kteří se na otázky bezpečnosti zaměřují.

Zjištění inspekční činnosti v jednotlivých oblastech jsou uvedena v následujícím přehledu.

3 Dopravní výchova (DV)

3.1

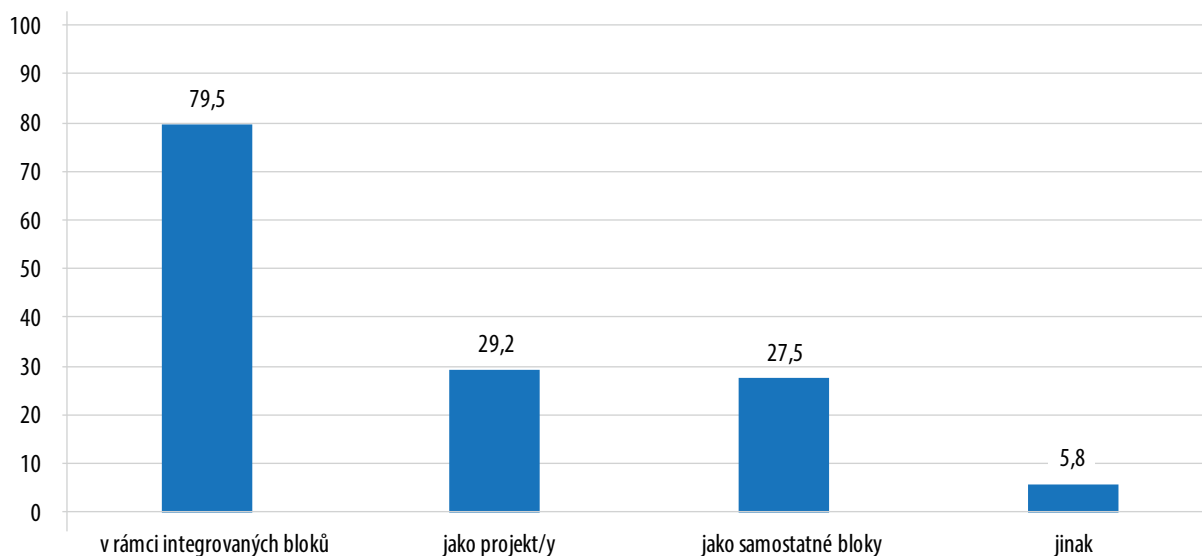
Dopravní výchova v předškolním vzdělávání

Získání znalostí a upevnění schopností, dovedností a návyků v oblasti dopravy napomáhá dětem chránit své zdraví i zdraví ostatních účastníků silničního provozu. Dopravní výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) zařazena především do vzdělávací oblasti Dítě a svět. Téma dopravní výchovy je částečně pokryto také v oblasti Dítě a jeho tělo a Jazyk a řeč. Důraz je zde kladen na prevenci úrazů v dopravních situacích a rozlišování obrazových symbolů v podobě dopravních značek a porozumění jejich významu. Cílem dopravní výchovy pro děti předškolního věku je získání specifických dovedností umožňujících bezpečně reagovat v dopravních situacích, umět se v dopravním prostředí orientovat a naučit se používat základní pravidla silničního provozu přiměřeně věku.

Výrazná většina mateřských škol vzdělává děti v dopravní výchově více než okrajově (92,8 %). Další komentáře se tedy týkají pouze těchto škol.

Graf 1

Organizace dopravní výchovy v předškolním vzdělávání – podíl škol (v %)



Mateřské školy realizují dopravní výchovu nejčastěji v rámci integrovaných bloků (79,5 % škol). V 29,2 % škol je dopravní výchova realizována formou samostatných bloků. Mírně nižší podíl škol vytváří vlastní školní projekty.

Tabulka 1

Personální zajištění vzdělávání dětí v dopravní výchově – podíl škol (v %)

Personální zajištění	Podíl
Učitel mateřské školy	99,3
Externí odborník s pedagogickým vzděláním	5,4
Externí odborník bez pedagogického vzdělání	27,8

Vzdělávání dětí v dopravní výchově v mateřských školách zajišťují téměř vždy učitelé (99,3 % škol). Třetina škol uvedla, že do dopravní výchovy dětí zapojují externího odborníka, pouze v 5,4 % škol jde o externího odborníka s pedagogickým vzděláním.

Tabulka 2

Učitelé dopravní výchovy – absolvování kurzu/školení v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	Podíl
Organizovaný Ministerstvem vnitra nebo s jeho účastí	0,3
Organizovaný Policií ČR nebo s její účastí	8,2
Organizovaný BESIP nebo s jeho účastí	9,0
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	4,1
Jiný v rámci DVPP	8,5
Jiný mimo DVPP	5,9
Žádný	70,6

V 70,6 % škol učitelé neabsolvovali v posledních 2 letech žádné školení/kurz k dopravní výchově. Ostatní učitelé se nejčastěji účastní kurzů organizovaných BESIP nebo s jeho účastí – 9 % škol, kurzů od jiných organizátorů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) – 8,5 %, kurzů organizovaných Policií ČR nebo s její účastí – 8,2 % škol.

Tabulka 3

Využití pomůcek a materiálů externích dodavatelů ke vzdělávání dětí v oblasti dopravní výchovy – podíl škol (v %)

Pomůcky a materiály	Podíl
Semaforey	55,6
Dopravní značky	92,8
Dopravní koberce	76,1
Multimediální programy	36,3
Přechody pro chodce	39,0
Jiné	20,0
Žádné	2,1

Od externích dodavatelů školy nejčastěji využívají dopravní značky (92,8 % škol), dopravní koberce (76,1 % škol) a semaforey (55,6 % škol). Časté je také využití přechodů pro chodce (39 % škol) a multimediálních programů (36,3 % škol). Jako jiné materiály mateřské školy uváděly reflexní vesty a jiné reflexní prvky a obrazové materiály (omalovánky, vystřihovánky apod.).

Tabulka 4

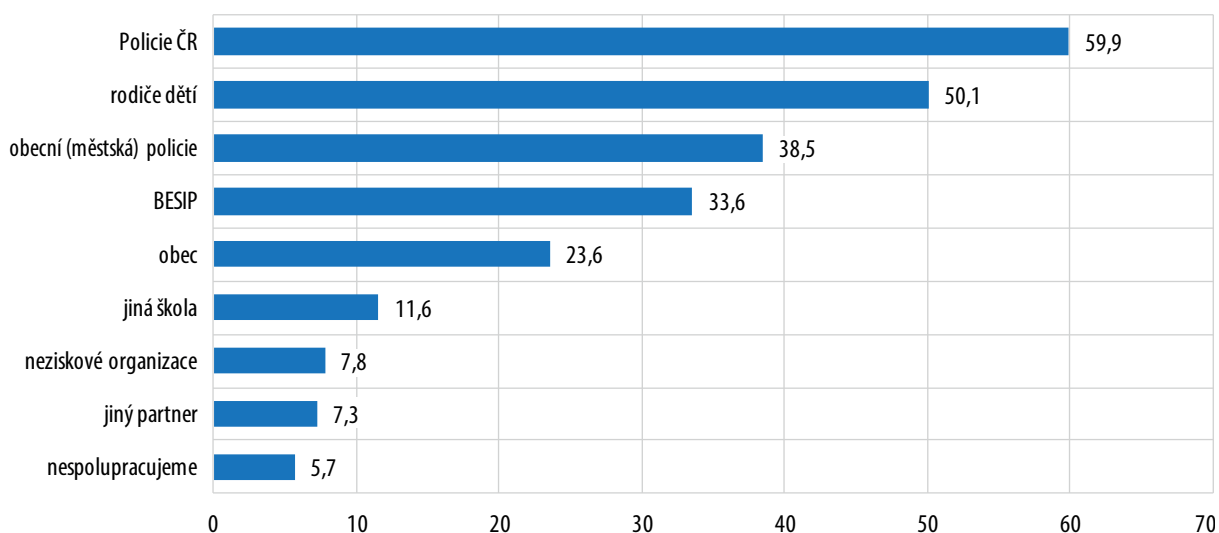
Další materiály a podklady pro výuku zajišťované samotnými učiteli – podíl škol (v %)

Materiály a podklady	Podíl
Materiály z internetu a dalších veřejných zdrojů	85,0
Výukové karty	62,8
Svépomocně vytvořené pomůcky	81,3
Jiné	4,5
Žádné	0,6

Pro výuku dopravní výchovy si učitelé sami zajišťují nejčastěji materiály z internetu a dalších veřejných zdrojů (85 % škol) a svépomocně vytvořené pomůcky (81,3 % škol). Méně často využívají výukové karty (62,8 % škol).

Graf 2

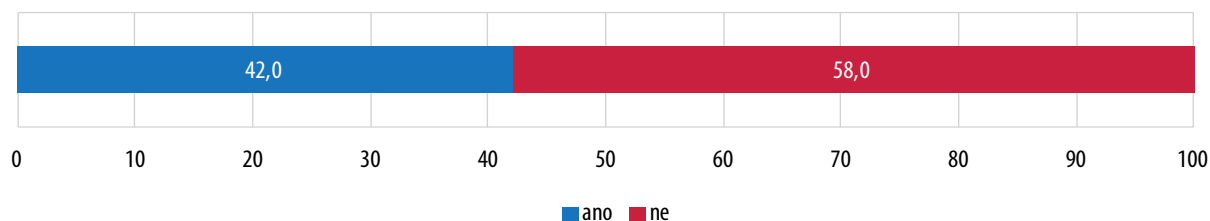
Spolupráce s partnery v tématu dopravní výchovy – podíl škol (v %)



Mateřské školy v největší míře spolupracují v tématu dopravní výchova s Policií ČR (59,9 % škol) a s rodiči dětí (50,1 % škol), méně často spolupracují s obecní (městskou) policií (38,5 % škol) a BESIP (33,6 % škol). Mezi jiné partnery pak ve větší míře patří provozovatelé dopravních hřišť a domy dětí a mládeže. Pouze 5,7 % mateřských škol nespolupracuje s žádným partnerem.

Graf 3

Využití dopravního hřiště pro praktický nácvik v dopravní výchově – podíl škol (v %)



Praktický nácvik dovedností na dopravním hřišti, který se jeví jako nejefektivnější a kde si děti mohou vyzkoušet účast v silničním provozu v různých rolích, využívají přibližně dvě pětiny škol.

Dopravní výchova v základním vzdělávání

Dopravní výchova se v základním vzdělávání zaměřuje na získávání teoretických znalostí a praktických dovedností žáků v oblasti bezpečnosti silničního provozu. Na 1. stupni základních škol je zařazena do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, na 2. stupni je začleněna do vzdělávacího oboru výchova ke zdraví (vzdělávací oblast Člověk a zdraví). V revidovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) platném od září 2013 byla výuka dopravní výchovy posílena na obou stupních (byla upravena či doplněna charakteristika, cílové zaměření, některé očekávané výstupy a učivo této oblasti). Důvodem byl nárůst smrtelných a dalších úrazů dětí a žáků v silniční a železniční dopravě, získání řidičského průkazu mladistvými na malé motocykly a související nehodovost.

Tabulka 5

Podíl škol, které vzdělávají žáky v dopravní výchově více než okrajově (v %)

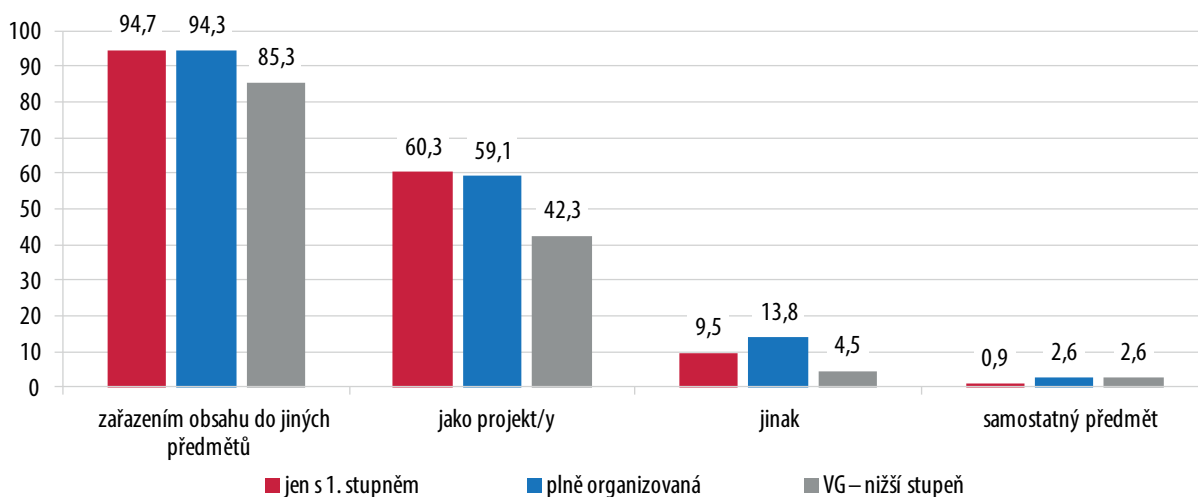
Dopravní výchova	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
	97,2	97,6	54,0	94,5

Dopravní výchovu zařazují do výuky více než okrajově téměř všechny základní školy, u nižšího stupně víceletých gymnázií je to více než polovina škol.

Dále se výsledky vztahují pouze k těmto školám, které uvedly, že se dopravní výchově věnují více než okrajově. Následující graf zobrazuje, jakým způsobem je dopravní výchova v základním vzdělávání zařazována do výuky v těchto školách.

Graf 4

Organizace dopravní výchovy v základním vzdělávání – podíl škol (v %)



Dopravní výchova je v základním vzdělávání nejčastěji zařazována do jiných předmětů. Velká část škol ji zařazuje také jako projekty (častěji základní školy oproti víceletým gymnáziím). Z hlediska jiného způsobu zařazení dopravní výchovy do výuky jde především o výuku na dopravním hřišti, zajištění besed s odborníky a organizaci soutěží s dopravní tematikou. Jako samostatný předmět ji školy realizují pouze výjimečně.

Tabulka 6

Zařazení dopravní výchovy do předmětů – podíl škol (v %)

Předměty	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Prvouka	95,9	91,4	–	89,5
Vlastivěda	68,3	61,1	–	61,3
Občanská výchova/společenské vědy	1,0	70,0	85,0	47,9
Tělesná výchova	58,1	47,2	74,4	51,8
Jiný předmět	16,3	24,0	15,0	21,2
<i>Přírodověda/přírodopis/biologie</i>	8,3	7,2	5,3	7,7
<i>Výchova ke zdraví, zdravotěda, Člověk a zdraví</i>	0,2	10,7	1,5	6,9

V základních školách je dopravní výchova nejčastěji zařazena do prvouky (95,9 % škol jen s 1. stupněm, 91,4 % plně organizovaných škol). V plně organizovaných základních školách je kromě prvouky často také součástí občanské výchovy (70 % škol) a ve školách jen s 1. stupněm také vlastivědy (68,3 % škol). Ve víceletých gymnáziích je dopravní výchova nejčastěji zařazena do občanské výchovy (85 % škol) a tělesné výchovy (74,4 % škol).

Tabulka 7

Zařazení témat dopravní výchovy v ŠVP – podíl škol (v %)

Zařazení dopravní výchovy v ŠVP	ZŠ plně organizovaná
Rozpracována pro 1. i 2. stupeň rovnoměrně	31,5
Výuka DV převládá na 1. stupni	67,7
Výuka DV převládá na 2. stupni	0,8

Výuka dopravní výchovy převládá na 1. stupni, a to i v plně organizovaných školách. V necelé třetině plně organizovaných škol je rozpracována pro 1. i 2. stupeň rovnoměrně.

Tabulka 8

Aprobace učitelů, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků v dopravní výchově – podíl škol (v %)

Aprobace	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Učitel 1. stupně základní školy	98,7	91,9	0,0	90,4
Občanská výchova/společenské vědy	1,1	49,8	82,5	35,0
Tělesná výchova	2,6	38,9	79,2	28,5
Fyzika	0,1	6,5	7,8	4,4
Chemie	0,2	3,6	4,5	2,5
Přírodopis/biologie	1,3	13,3	18,8	9,5
Zeměpis	0,3	7,4	12,3	5,3
Dějepis	0,4	3,4	1,3	2,3
Český jazyk	0,9	5,1	4,5	3,7
Matematika	0,7	5,9	3,9	4,1
Cizí jazyk	1,5	2,9	5,8	2,5
ICT	0,7	3,7	1,9	2,7
Speciální pedagogika	9,1	16,3	0,0	13,5
Jiná aprobace	3,0	6,0	0,6	4,9
Externí odborník s pedagog. vzděláním	5,9	7,1	1,3	6,5
Externí odborník bez pedagog. vzdělání	11,0	14,5	6,5	13,0

Dopravní výchova je v základních školách nejčastěji vyučována učiteli s aprobací pro 1. stupeň základní školy (v 98,7 % škol jen s 1. stupněm a v 91,9 % plně organizovaných škol). V plně organizovaných školách dopravní výchovu vyučují přibližně v polovině škol také učitelé s aprobací občanská výchova a v necelých dvou pětinach škol učitelé s aprobací tělesná výchova. Ve víceletých gymnáziích jsou vyučujícími dopravní výchovy nejčastěji učitelé s aprobací občanská výchova (82,5 %) a tělesná výchova (79,2 %). Uvedené aprobace učitelů odpovídají předmětům, do kterých je dopravní výchova zařazována. Externí odborníci s pedagogickým vzděláním se na výuce dopravní výchovy podílejí celkem v 6,5 % škol a externí odborníci bez pedagogického vzdělání ve 13 % škol (to je nejvíce ve srovnání s ostatními bezpečnostními tématy).

Tabulka 9

Učitelé dopravní výchovy – absolvování školení/kurzu v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Organizovaný Ministerstvem vnitra nebo s jeho účastí	0,8	0,8	0,7	0,8
Organizovaný Policií ČR nebo s její účastí	7,0	9,2	9,8	8,5
Organizovaný BESIP nebo s jeho účastí	15,1	21,5	2,6	18,7
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	5,4	8,8	2,0	7,4
Jiný v rámci DVPP	9,5	12,8	6,5	11,4
Jiný mimo DVPP	5,6	7,0	7,2	6,6
Žádný	65,7	54,3	75,8	58,8

Celkem 58,8 % učitelů dopravní výchovy neabsolvovalo v posledních dvou letech žádné školení či kurz zaměřený na dopravní výchovu. Pokud učitelé kurz absolvovali, šlo nejčastěji o kurz organizovaný BESIP nebo s jeho účastí a jiný kurz v rámci DVPP. Kurzů se častěji účastnili učitelé v základních školách než ve víceletých gymnáziích.

Tabulka 10

Využití pomůcek a materiálů externích dodavatelů ke vzdělávání žáků v oblasti dopravní výchovy – podíl škol (v %)

Pomůcky a materiály	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Semaforey	19,6	21,1	3,9	19,9
Dopravní značky	84,0	75,0	11,6	75,5
Dopravní koberce	41,2	39,6	0,0	38,6
Přechody pro chodce	19,2	21,9	5,8	20,3
Pracovní listy	91,9	91,3	27,1	89,0
Multimediální programy	44,5	52,5	31,6	49,1
Interaktivní programy	71,8	64,0	14,8	64,6
Výuková videa	58,6	67,9	54,8	64,4
Jiné	3,5	5,1	3,2	4,5
Žádné	0,8	0,4	23,9	1,5

Základní školy nejčastěji používají k výuce dopravní výchovy pracovní listy, dopravní značky, interaktivní programy a výuková videa. Ve víceletých gymnáziích převažuje využití výukových videí a necelá čtvrtina víceletých gymnázií žádné pomůcky nevyužívá.

Tabulka 11

Další materiály a podklady pro výuku zajišťované samotnými učiteli – podíl škol (v %)

Materiály a podklady	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Materiály z internetu a dalších veřejných zdrojů	89,9	91,3	86,3	90,6
Výukové karty	47,1	40,0	2,6	40,9
Letáky	24,2	28,3	20,9	26,8
Svépomocně vytvořené pomůcky	62,8	64,3	24,8	62,3
Jiné	2,1	2,4	1,3	2,3
Žádné	1,8	1,5	9,2	1,9

Většina škol si dále pro výuku dopravní výchovy zajišťuje materiály z internetu a dalších veřejných zdrojů (90,6 % škol). Učitelé si také často sami vytvářejí vlastní pomůcky (v 62,3 % škol). Žádné další pomůcky si nezajišťují pouze necelá 2 % učitelů dopravní výchovy, přičemž vyšší podíl učitelů, kteří si sami nezajišťují další podklady a materiály, je ve víceletých gymnáziích.

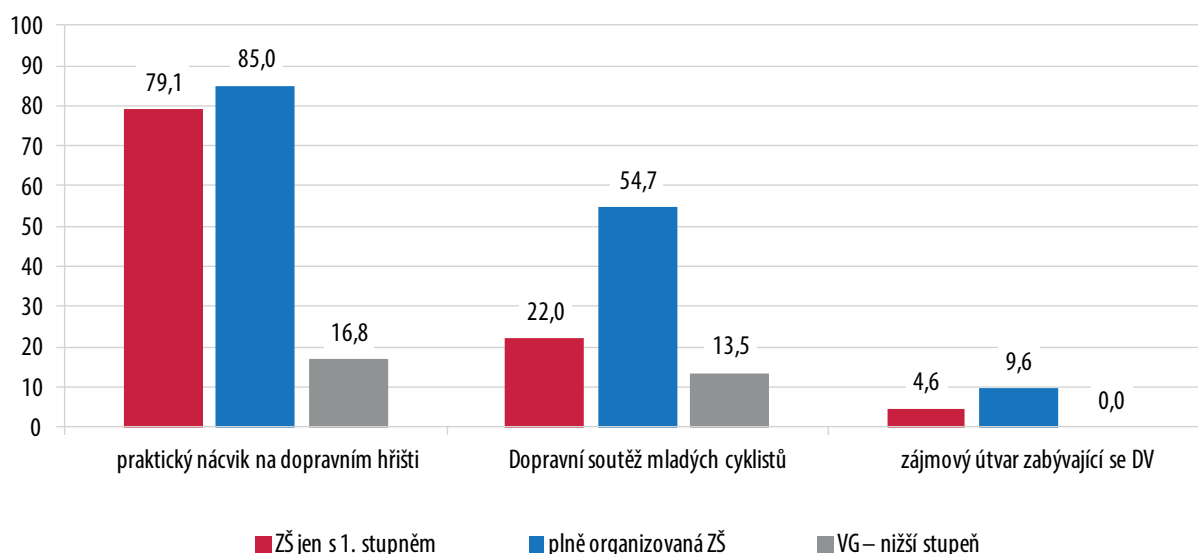
Spolupráce s partnery v tématu dopravní výchovy – podíl škol (v %)

Partneři	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Policie ČR	68,5	73,4	52,6	70,9
Obecní (městská) policie	23,9	55,3	43,4	44,6
BESIP	56,4	63,3	17,1	59,3
Rodiče žáků	31,7	23,1	16,4	25,6
Neziskové organizace	10,7	14,2	9,2	12,8
Jiná škola	12,0	10,2	3,3	10,5
Obec	28,2	28,8	15,1	28,1
Jiný partner	15,8	14,9	7,2	14,8
V uvedené oblasti s partnery nespolupracujeme	2,4	1,3	21,7	2,5

Školy spolupracují na výuce dopravní výchovy v největší míře s Policií ČR, BESIP a obecní (městskou) policií. S obcemi školy často spolupracují jako s provozovateli dopravních hřišť. Z jiných partnerů jsou to např. střediska volného času, která stejně jako v případě obcí provozují dopravní hřiště. Z dalších partnerů školy spolupracují např. s autoškolami. S žádnými partnery v dopravní výchově nespolupracuje více než pětina víceletých gymnázií, základní školy zpravidla vždy s někým spolupracují.

Graf 5

Organizace dalších aktivit – podíl škol (v %)



Většina základních škol realizuje praktický nácvik v dopravní výchově na dopravním hřišti (79,1 % ZŠ jen s 1. stupněm a 85 % plně organizovaných ZŠ). Na nižším stupni víceletých gymnázií je to 16,8 % škol.

Rada vlády České republiky pro bezpečnost silničního provozu a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Policejním prezidiem, Českým červeným křížem, Ústředním automotoklubem České republiky a Autoklubem České republiky každoročně vyhlašují Dopravní soutěž mladých cyklistů určenou žákům starším 10 let. Žáci soutěží ve dvou kategoriích (10 až 12 let a 13 až 16 let) v teoretickém testu znalostí pravidel silničního provozu, praktické jízdě podle pravidel silničního provozu, v jízdě zručnosti a zásadách první pomoci.

Do Dopravní soutěže mladých cyklistů se zapojuje více než polovina plně organizovaných základních škol a více než pětina škol s 1. stupněm (ty také častěji pořádají vlastní soutěže – v 26,9 % škol). Do Dopravní soutěže mladých cyklistů se zapojuje 13,5 % víceletých gymnázií.

Zájemový útvar zabývající se dopravní výchovou organizuje jen malý podíl škol (celkem 7,6 %). Častěji je nabízen v plně organizovaných školách (9,6 %) ve srovnání se školami, které mají jen 1. stupeň (4,6 %). Ve víceletých gymnáziích není kroužek dopravní výchovy realizován vůbec.

3.3

Výchova k bezpečnosti v dopravě ve středním vzdělávání

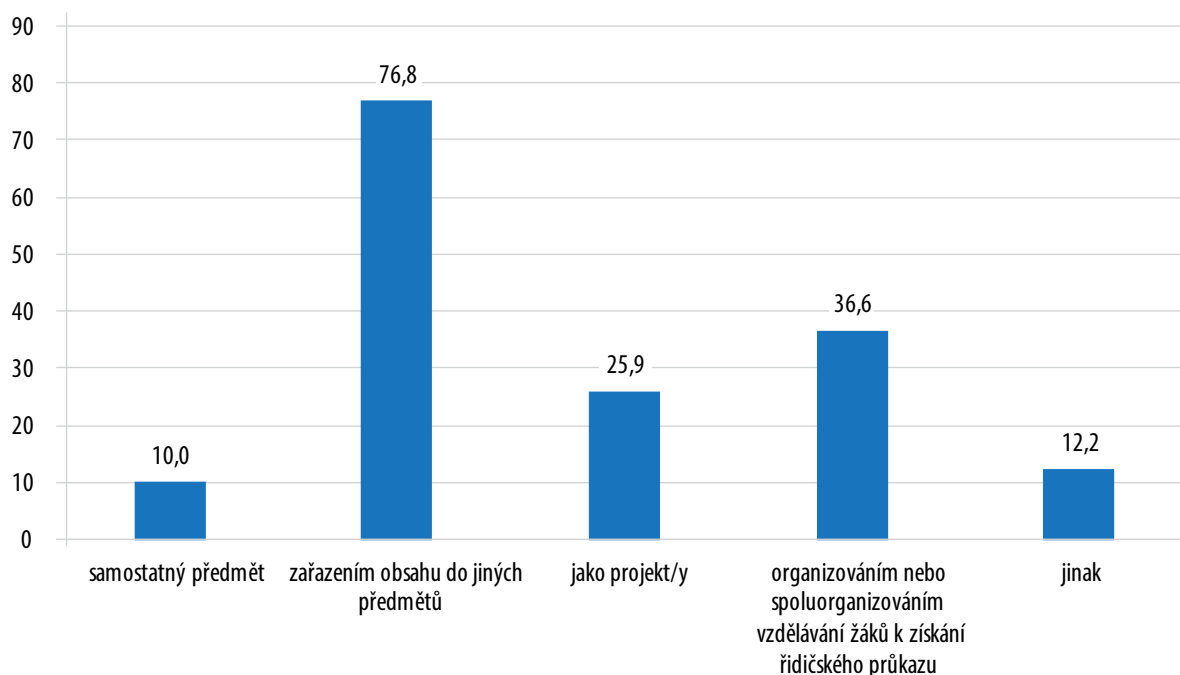
Výchova k bezpečnosti v dopravě ve středních školách navazuje na dopravní výchovu v základních školách. Zaměřuje se na získávání teoretických znalostí a praktických dovedností žáků v oblasti bezpečnosti silničního provozu. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G) je bezpečnost v dopravě součástí vzdělávacího oboru výchova ke zdraví. V rámcových vzdělávacích programech pro obory odborného vzdělávání není bezpečnost v dopravě přímo zmíněna, ale je součástí některých oborů, v nichž je vyučován předmět Řízení motorových vozidel.

Výchovu k bezpečnosti v dopravě vyučuje více než okrajově necelá polovina středních škol (46,1 %).

Dále se výsledky vztahují pouze k těmto školám, které uvedly, že se výchově k bezpečnosti v dopravě věnují více než okrajově. Následující graf ukazuje, jakým způsobem je výchova k bezpečnosti v dopravě ve středním vzdělávání zařazována do výuky v těchto školách.

Graf 6

Organizace výchovy k bezpečnosti v dopravě ve středním vzdělávání – podíl škol (v %)



Výchova k bezpečnosti v dopravě je ve středních školách nejčastěji zařazována do jiných předmětů (76,8 % škol). Ve více než třetině škol (36,6 %) je tato oblast organizována nebo spoluorganizována ve vztahu ke vzdělávání žáků k získání řidičského průkazu. Organizaci výchovy k bezpečnosti v dopravě formou projektů uvedlo 25,9 % škol. Výchovu k bezpečnosti v dopravě vyučuje v samostatném předmětu 10 % škol. Jinými způsoby organizuje výchovu bezpečnosti v dopravě 12,2 % škol, nejčastěji jde o besedy, přednášky nebo pravidelná poučení o bezpečnosti v dopravě na sportovních a mimoškolních akcích.

Tabulka 13

Zařazení výchovy k bezpečnosti v dopravě do předmětů – podíl škol (v %)

Předměty	Podíl
Občanská výchova/společenské vědy	71,5
Tělesná výchova	60,4
Fyzika	7,1
Zeměpis	5,1
Odborné předměty	41,2
Jiné předměty	14,6

Výchova k bezpečnosti v dopravě je v největší míře zařazována do občanské výchovy (71,5 % škol), tělesné výchovy (60,4 % škol) a odborných předmětů (41,2 % škol). V malé míře je problematika výchovy k bezpečnosti v dopravě zahrnuta do jiných předmětů (14,6 % škol, hlavně do výchovy ke zdraví a řízení motorových vozidel), fyziky (7,1 % škol) a zeměpisu (5,1 % škol).

Tabulka 14

Aprobace učitelů, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků v tématu výchova k bezpečnosti v dopravě – podíl škol (v %)

Aprobace	Podíl
Občanská výchova/společenské vědy	52,1
Tělesná výchova	50,3
Fyzika	8,1
Chemie	4,2
Biologie	8,5
Zeměpis	7,6
Dějepis	2,0
Český jazyk	5,2
Matematika	4,9
Cizí jazyk	5,8
Odborné předměty	39,6
ICT	5,8
Speciální pedagogika	18,4
Jiná aprobace	9,1
Externí odborník s pedagogickým vzděláním	7,8
Externí odborník bez pedagogického vzdělání	15,2

Učitelé, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků k bezpečnosti v dopravě, mají v největší míře aprobaci občanská výchova (52,1 % škol) a tělesná výchova (50,3 % škol), méně často odborné předměty (39,6 % škol). Do výuky se zapojuje ve větší míře v porovnání s jinými oblastmi bezpečnosti externí odborník bez pedagogického vzdělání (15,2 % škol), zejména při vzdělávání žáků k získání řidičského průkazu.

Tabulka 15

Učitelé výchovy k bezpečnosti v dopravě – absolvování školení/kurzu v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	Podíl
Organizovaný Ministerstvem vnitra nebo s jeho účastí	4,6
Organizovaný Policií ČR nebo s její účastí	13,1
Organizovaný BESIP nebo s jeho účastí	9,5
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	3,6
Jiný v rámci DVPP	12,2
Jiný mimo DVPP	18,4
Žádný	54,6

Učitelé středních škol se v posledních 2 letech účastnili školení či kurzů výchovy k bezpečnosti v dopravě v malé míře, učitelé v 54,6 % škol neabsolvovali žádné školení či kurz výchovy k bezpečnosti v dopravě. Pokud kurzy absolvovali, pak se jednalo o jiné kurzy v rámci DVPP (12,2 % škol) a mimo DVPP (18,4 % škol), kurz organizovaný Policií ČR nebo s její účastí (13,1 % škol) a organizovaný BESIP nebo s jeho účastí (9,5 % škol).

Tabulka 16

Využití pomůcek a materiálů externích dodavatelů ke vzdělávání žáků v oblasti výchovy k bezpečnosti v dopravě – podíl škol (v %)

Pomůcky a materiály externích dodavatelů	Podíl
SW aplikace pro ICT techniku	31,7
Tištěné materiály, publikace	75,2
Multimediální aplikace	43,5
Názorné pomůcky	42,6
Jiné	3,7
Žádné	9,5

V oblasti výchovy k bezpečnosti v dopravě využívají školy od externích dodavatelů nejčastěji tištěné materiály a publikace (75,2 % škol). Časté je využití multimediálních aplikací (43,5 % škol), názorných pomůcek (42,6 % škol) a SW aplikací (31,7 % škol). V necelé desetině středních škol nejsou využívány žádné pomůcky a materiály od externích dodavatelů.

Tabulka 17

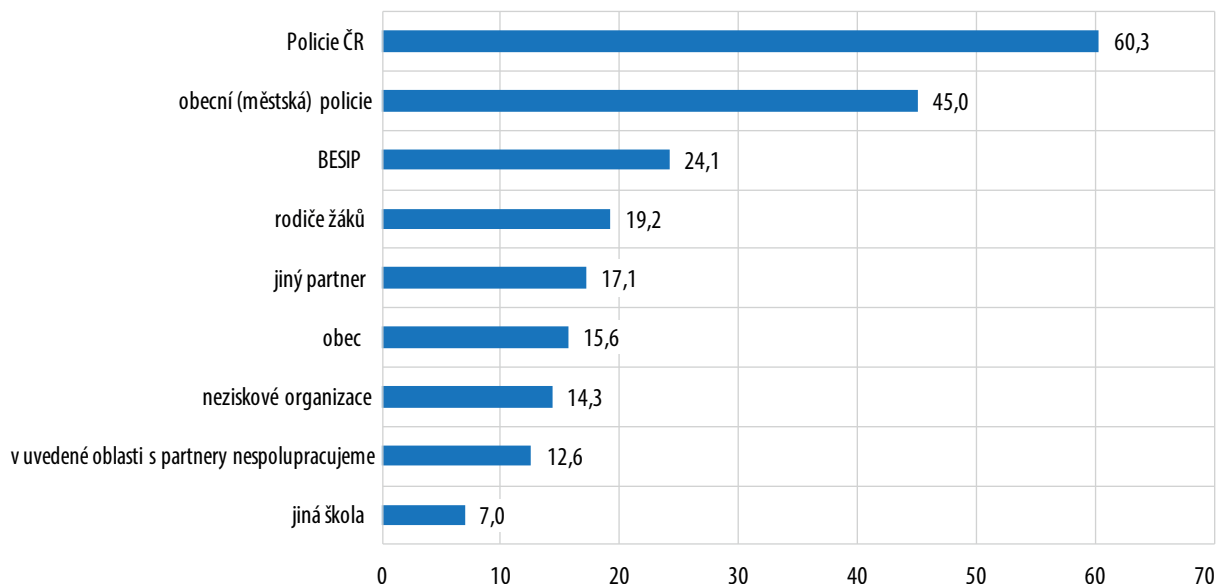
Další materiály a podklady pro výuku zajišťované samotnými učiteli – podíl škol (v %)

Další materiály a podklady	Podíl
Materiály z internetu a dalších veřejných zdrojů	88,3
Výukové karty	9,3
Letáky	30,7
Svépomocně vytvořené pomůcky	36,8
Jiné	2,7
Žádné	7,0

Pro výuku bezpečnosti v dopravě si učitelé sami zajišťují nejčastěji materiály z internetu a dalších veřejných zdrojů (88,3 % škol). Méně často využívají svépomocně vytvořené pomůcky (36,8 % škol) a různé letáky (30,7 % škol), v malé míře vytvářejí učitelé výukové karty (9,3 %).

Graf 7

Spolupráce s partnery v tématu výchova bezpečnosti v dopravě – podíl škol (v %)



Střední školy v největší míře spolupracují v tématu výchova k bezpečnosti v dopravě s Policií ČR (60,3 % škol) a obecní (městskou) policií (45 % škol). Méně často spolupracují s BESIP (24,1 % škol), rodiči žáků (19,2 % škol), jiným partnerem (17,1 % škol, jde zejména o spolupráci s autoškolou a Hasičským záchranným sborem), obcemi (15,6 % škol) a různými neziskovými organizacemi (14,3 % škol). Ve výchově k bezpečnosti v dopravě nespolupracuje s žádným partnerem 12,6 % středních škol.

4 Příprava občanů k obraně státu (POKOS)

4.1

Příprava občanů k obraně státu v základním vzdělávání

Vzdělávací obsah přípravy občanů k obraně státu (POKOS) vychází z Konceptu přípravy občanů k obraně státu a od 1. září 2013 je nově součástí RVP ZV. Je začleněn do vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět na 1. stupni a Člověk a společnost (konkrétně do vzdělávacího oboru Výchova k občanství) na 2. stupni. Důvodem byla absence tohoto tématu v RVP ZV, zrušení povinné vojenské přípravy a na základě toho také neinformovanost občanů o jejich povinnostech týkajících se obrany vlasti.

Výuka POKOS je zaměřena zejména na zdravotnickou přípravu, přípravu k civilní ochraně nebo na přípravu ke vzájemné pomoci v krizových situacích vojenského i nevojenského charakteru. Žáci v rámci vzdělávání získají základní informace o současném bezpečnostním prostředí, o výhodách členství ČR v mezinárodních bezpečnostních a politicko-vojenských organizacích, o principech obrany státu a o úloze ozbrojených sil ČR při zajišťování obrany

státu a při řešení krizí nevojenského charakteru (např. záchranné práce při pohromách nebo jiných závažných situacích, jako jsou povodně, rozsáhlé lesní požáry, sněhové kalamity, zemetřesení a průmyslové a ekologické havárie). Zároveň se seznamují s povinnostmi, které jim jakožto občanům ČR ve vztahu k obraně státu vyplývají z platných právních norem.¹

Tabulka 18

Podíl škol, které vzdělávají žáky v tématech POKOS více než okrajově (v %)

Příprava občanů k obraně státu (POKOS)	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
		17,0	47,6	34,4

Více než okrajově je téma POKOS zařazeno v necelé polovině plně organizovaných škol, ve více než třetině víceletých gymnázií a v 17 % škol jen s 1. stupněm. Dále se odpovědi vztahují pouze k těmto školám.

Tabulka 19

Zařazení tématu POKOS do předmětů – podíl škol (v %)

Předmět	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Prvouka	70,4	43,8	–	44,9
Vlastivěda	87,6	60,3	–	60,4
Občanská výchova/společenské vědy	0,9	95,1	94,9	81,4
Tělesná výchova	31,3	36,0	56,6	36,6
Fyzika	–	12,3	8,1	10,3
Chemie	–	23,4	21,2	19,9
Jiný předmět	6,4	16,3	10,1	14,5

V základních školách jen s 1. stupněm je téma POKOS zařazeno nejčastěji do vlastivědy a následně do prvouky. V plně organizovaných školách je v největší míře součástí občanské výchovy nebo jiných společenských věd a vlastivědy. V nižším stupni gymnázií je taktéž nejčastěji součástí občanské výchovy nebo jiných společenských věd a tělesné výchovy. Z jiných v tabulce uvedených předmětů lze uvést zeměpis, dějepis, výchovu ke zdraví a na 1. stupni přírodovědu.

Tabulka 20

Zařazení problematiky POKOS do ročníků – podíl škol (v %)

Ročník	Jen s 1. stupněm	Plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Do 1.–3. ročníku	59,8	33,8	–	35,5
Do 4.–5. ročníku	97,4	72,3	–	71,3
Do 6. a/nebo 7. ročníku a odp. ročníku VG	–	72,6	62,2	61,4
Do 8. a/nebo 9. ročníku a odp. ročníku VG	–	91,6	88,8	78,3

Problematika POKOS je ve školách jen s prvním stupněm zařazena téměř ve všech školách do 4. – 5. ročníku (97,4 % škol), ve velké míře je zařazena také do 1.–3. ročníku (59,8 % škol). V plně organizovaných školách je nejčastěji zařazena do výuky v 8. nebo 9. ročníku (91,6 % škol), podobně je tomu v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií (88,8 % škol).

1 Příprava občanů k obraně státu (POKOS), dostupné z: <http://www.pokos.army.cz/pro-skoly-ucitele>

Tabulka 21

Aprobace učitelů, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků v POKOS – podíl škol (v %)

Aprobace	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Učitel 1. stupně základní školy	98,7	70,4	0,0	70,0
Občanská výchova/společenské vědy	2,1	82,4	93,9	71,3
Tělesná výchova	3,0	41,1	63,6	36,9
Fyzika	0,0	16,2	11,1	13,5
Chemie	0,0	24,8	24,2	21,2
Přírodopis/biologie	0,9	18,5	20,2	16,1
Zeměpis	0,9	17,4	7,1	14,3
Dějepis	0,4	18,5	8,1	15,2
Český jazyk	1,3	9,8	1,0	8,0
Matematika	0,9	6,5	1,0	5,3
Cizí jazyk	0,0	3,9	1,0	3,2
ICT	0,4	3,4	0,0	2,7
Speciální pedagogika	7,7	9,5	0,0	8,8
Jiná aprobace	1,7	4,6	2,0	4,0
Externí odborník s pedagog. vzděláním	0,9	1,1	0,0	1,0
Externí odborník bez pedagog. vzdělání	3,0	4,8	1,0	4,3

V téměř všech základních školách jen s 1. stupněm vyučují témata POKOS učitelé s aprobací pro 1. stupeň (98,7 % škol). V plně organizovaných školách to jsou nejčastěji vyučující s aprobací občanská výchova či jiné společenské vědy (82,4 % škol) a vyučující s aprobací pro 1. stupeň (70,4 % škol). Ve víceletých gymnáziích výuku POKOS zajišťují v největší míře učitelé s aprobací občanská výchova (93,9 % škol) nebo tělesná výchova (63,9 % škol). Externí odborníci jsou pro výuku POKOS využíváni celkově pouze v malém podílu škol (v 1 % škol externí odborník s pedagogickým vzděláním a v 4,3 % škol externí odborník bez pedagogického vzdělání).

Tabulka 22

Učitelé tématu POKOS – absolvování školení/kurzu v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Organizovaný Ministerstvem obrany nebo s jeho účastí	1,8	6,8	0,0	5,6
Organizovaný Armádou ČR nebo s její účastí	2,7	8,3	0,0	7,0
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	2,2	6,1	3,1	5,4
Jiný v rámci DVPP	4,9	7,8	11,5	7,7
Jiný mimo DVPP	1,8	4,8	8,3	4,6
Žádný	87,6	70,8	80,2	73,7

Ve školách jen s 1. stupněm absolvovali vyučující tématu POKOS v posledních dvou letech školení nebo kurz zaměřený na toto téma v nejmenší míře (v 12,4 % škol). A pokud takový kurz absolvovali, byl to nejčastěji kurz v rámci DVPP. V plně organizovaných školách se nějakého kurzu účastnili vyučující přibližně v 30 % škol. Nejčastěji šlo o kurz organizovaný Armádou ČR nebo s její účastí a jiný kurz v rámci DVPP. Kurzu nebo školení k tématu

POKOS se v posledních dvou letech účastnili vyučující v přibližně 20 % víceletých gymnázií. V největší míře absolvovali kurzy v rámci DVPP.

Tabulka 23

Využití materiálů externích dodavatelů ke vzdělávání žáků v oblasti POKOS – podíl škol (v %)

Materiály	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Příručka pro učitele ZŠ – POKOS	35,9	49,8	18,2	45,8
Letáky	35,9	38,0	31,3	37,3
Jiné publikace	23,9	32,7	32,3	31,4
Pracovní listy	51,7	45,3	15,2	44,5
Multimediální programy	24,8	24,7	26,3	24,9
Interaktivní programy	31,6	24,5	15,2	25,0
Výuková videa	32,9	42,7	42,4	41,3
Jiné materiály	0,4	2,0	3,0	1,8
Žádné	6,0	5,3	13,1	5,9

Pro výuku POKOS používá největší podíl základních škol pracovní listy externích dodavatelů, příručky pro učitele POKOS, letáky a výuková videa. Z jiných materiálů, které však využívá celkem jen 1,8 % škol, jsou to např. metodiky, příručky, materiály Armády ČR, hry, pexesa, učebnice, karty, tabule, panely, obrazy či atrapy zbraní. Ve víceletých gymnáziích jsou nejčastěji využívána výuková videa.

Tabulka 24

Další materiály a podklady pro výuku zajišťované samotnými učiteli – podíl škol (v %)

Materiály a podklady	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Materiály z internetu a dalších veřejných zdrojů	88,8	92,3	90,8	91,7
Výukové karty	18,0	9,8	3,1	10,6
Svépomocně vytvořené pomůcky	39,1	41,6	23,5	40,1
Jiné	0,4	1,2	1,0	1,1
Žádné	5,2	3,4	7,1	3,9

Většina škol si sama zajišťuje také další materiály a podklady pro výuku POKOS (celkově pouze 3,9 % škol je nezajišťuje). Nejčastěji jde o materiály z internetu a dalších veřejně dostupných zdrojů (celkem 91,7 % škol). Vlastní pomůcky si vytvářejí učitelé ve dvou pětinach základních škol a necelé čtvrtině víceletých gymnázií.

Partneři	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Armáda ČR	21,3	24,7	13,1	23,4
Neziskové organizace	7,0	12,2	12,1	11,5
Jiná škola	5,2	3,0	0,0	3,2
Obec	28,3	22,7	15,2	23,1
Jiný partner	5,7	11,6	12,1	10,7
V uvedené oblasti s partnery nespolupracujeme	46,5	46,3	58,6	47,1

Necelá polovina základních škol při výuce tématu POKOS s žádnými partnery nespolupracuje. Pokud spolupráce probíhá, je v případě základních škol partnerem nejčastěji obec a Armáda ČR. Ve víceletých gymnáziích spolupracují v tomto tématu přibližně dvě pětiny škol, a to nejčastěji s obcí.

Názory vyučujících tématu POKOS

V 81 % škol navštívených při prezenční inspekční činnosti se učitelé domnívají, že tématu POKOS je věnována pozornost srovnatelná s jinými tématy. Pouze výjimečně (v 1,9 % škol) patří POKOS mezi prioritní, naopak menší pozornost, než by považovali za optimální, je podle výpovědí učitelů věnována tématu POKOS v 17,1 % škol.

Učitelé tématu POKOS by v největší míře uvítali podporu formou dalších metodických materiálů (v 62,1 % škol), ve více než polovině škol by uvítali další učební pomůcky a širší nabídku kurzů DVPP zaměřených na téma POKOS.

Ve čtyřech pětinách škol se učitelé domnívají, že žáci jejich školy vnímají téma POKOS jako užitečné (z toho v 14,3 % škol se učitelé domnívají, že jej žáci rozhodně vnímají jako užitečné).

5 Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (OČBRMU)

5.1

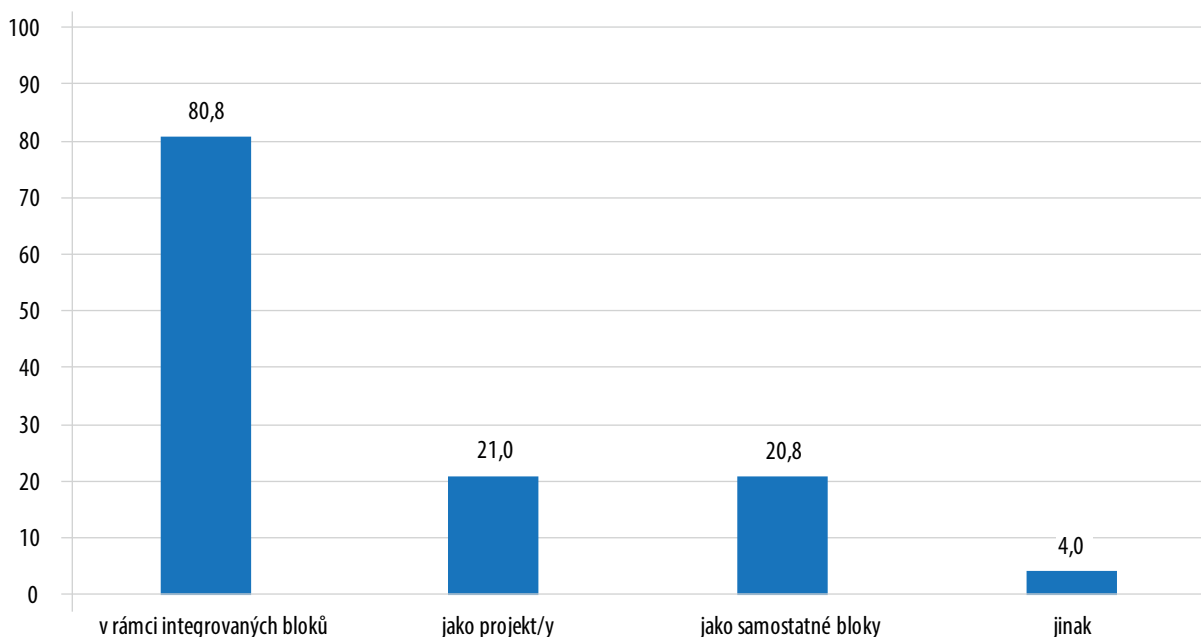
Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí v předškolním vzdělávání

Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (OČBRMU) není součástí RVP PV, přesto jsou děti v tomto tématu vzdělávány více než okrajově v 70,2 % mateřských škol. Prezentované výsledky se tedy týkají těchto škol.

Základem osvojování dovedností a způsobů jednání za běžných rizik a mimořádných událostí (např. záplavy a povodně, požáry apod.) v mateřských školách jsou praktický nácvik, provádění ukázek a simulační hry. Rozsah vědomostí i nácviku dovedností je pak třeba volit vždy přiměřeně k věku a schopnostem dětí.

Graf 8

Organizace vzdělávání dětí v tématech OČBRMU v předškolním vzdělávání – podíl škol (v %)



Témata ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí jsou nejčastěji zařazována v rámci integrovaných bloků (80,8 % škol), pětina škol je zařazuje jako samostatné bloky nebo jako projekty. Jako jiný způsob začlenění školy většinou uvedly příležitostné zařazení během dne.

Tabulka 26

Personální zajištění vzdělávání dětí v OČBRMU – podíl škol (v %)

Personální zajištění	Podíl
Učitelky MŠ	99,2
Externí odborník s pedagogickým vzděláním	3,3
Externí odborník bez pedagogického vzdělání	25,1

Vzdělávání dětí v mateřských školách v tématech OČBRMU zajišťují především kmenoví učitelé (99,2 % škol), externí odborník bez pedagogického vzdělání je zapojen v 25,1 % škol.

Tabulka 27

Učitelé témat OČBRMU – absolvování kurzu/školení v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	Podíl
Organizovaný Hasičským záchranným sborem nebo s jeho účastí	16,0
Organizovaný Ministerstvem obrany/Armádou ČR nebo s jejich účastí	0,7
Organizovaný Ministerstvem vnitra/policií nebo s jejich účastí	5,5
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	5,4
Jiný v rámci DVPP	10,4
Jiný mimo DVPP	14,0
Žádný	58,1

Ani jedno školení/kurz k tématům OČBRMU v posledních 2 letech neabsolvovali učitelé v 58,1 % škol. V ostatních školách se učitelé nejčastěji zúčastnili kurzů organizovaných

Hasičským záchranným sborem ČR nebo s jeho účastí (16 % škol), od jiných organizátorů v rámci DVPP (10,4 % škol) a mimo DVPP (14 % škol). Méně často absolvovali učitelé kurzy organizované Ministerstvem vnitra/policíi nebo s jejich účastí (5,5 % škol) a NIDV v rámci DVPP (5,4 % škol).

Tabulka 28

Využití pomůcek a materiálů externích dodavatelů ke vzdělávání dětí v OČBRMU – podíl škol (v %)

Pomůcky a materiály	Podíl
Pomůcky distribuované Hasičským záchranným sborem	47,7
Pomůcky Asociace Záchranný kruh	23,4
Multimediální programy	38,4
Jiné pomůcky	16,8
Žádné	14,0

Pro vzdělávání v OČBRMU využívají školy nejvíce pomůcky distribuované Hasičským záchranným sborem ČR (47,7 % škol) a multimediální programy (38,4 % škol). V menší míře využívají školy pomůcky Asociace Záchranný kruh a jiné pomůcky (např. obrazové materiály, knihy).

Tabulka 29

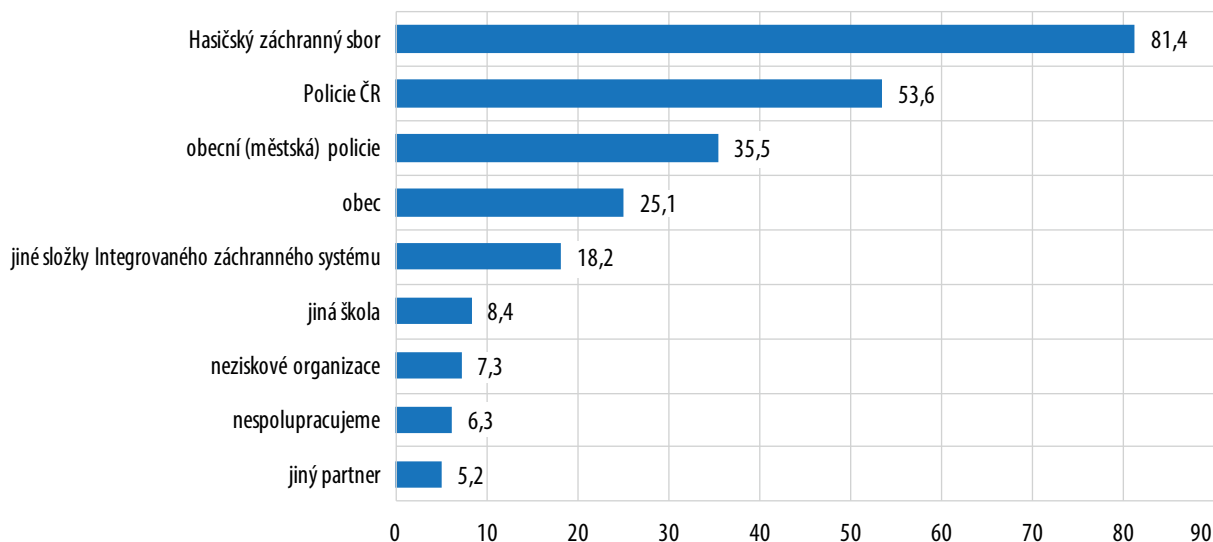
Další materiály a podklady pro výuku zajišťované samotnými učiteli – podíl škol (v %)

Materiály a podklady	Podíl
Výukové karty	61,0
Svépomocně vytvořené pomůcky	83,3
Jiné	5,1
Žádné	3,3

Téměř ve všech mateřských školách si učitelé sami zajišťují další materiály a podklady pro výuku OČBRMU – v nejvyšší míře se jedná o svépomocně vytvořené pomůcky (83,3 % škol), méně často využívají výukové karty (61 % škol). Z jiných materiálů jsou to např. knihy, pracovní listy a jiné podklady z internetu.

Graf 9

Spolupráce s partnery při tématech OČBRMU – podíl škol (v %)



Čtyři pětiny mateřských škol při tématech OČBRMU spolupracují s Hasičským záchranným sborem ČR (81,4 % škol) a více než polovina s Policií ČR (53,6 % škol). Méně často spolupracují s obecní (městskou) policií, obcí a jinými složkami Integrovaného záchranného systému. S žádným externím partnerem nespolupracuje 6,3 % škol.

5.2

Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí v základním vzdělávání

Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (OČBRMU) je v základním vzdělávání součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, vzdělávacího oboru výchova k občanství a vzdělávací oblasti Člověk a příroda (přírodopis a zeměpis). Důvodem pro doplnění OČBRMU do revidovaného RVP ZV (s platností od září 2013) bylo zrušení civilní obrany bez náhrady (např. hlásné služby, evakuace, organizace a poskytování úkrytů, boj s požáry apod.) a na základě toho neinformovanost obyvatelstva o chování při mimořádných událostech (např. zkušenosti se záplavami v ČR).

Vzdělávání v oblasti OČBRMU má za cíl připravit žáky na dopad možných následků živelních pohrom a dalších mimořádných událostí způsobených lidskou činností, které mohou ohrozit fyzické i duševní zdraví obyvatel, přivodit ztráty na životech nebo majetku. Jde například o záplavy a povodně, požáry, vichřice, sesuvy půdy, sněhové laviny, zemětřesení, havárie s únikem nebezpečných látek do životního prostředí (havárie v chemických provozech a skladech, radiační havárie, ropné havárie) nebo jiné specifické události (teroristický čin, sabotáž, žhářství apod.).

Tabulka 30

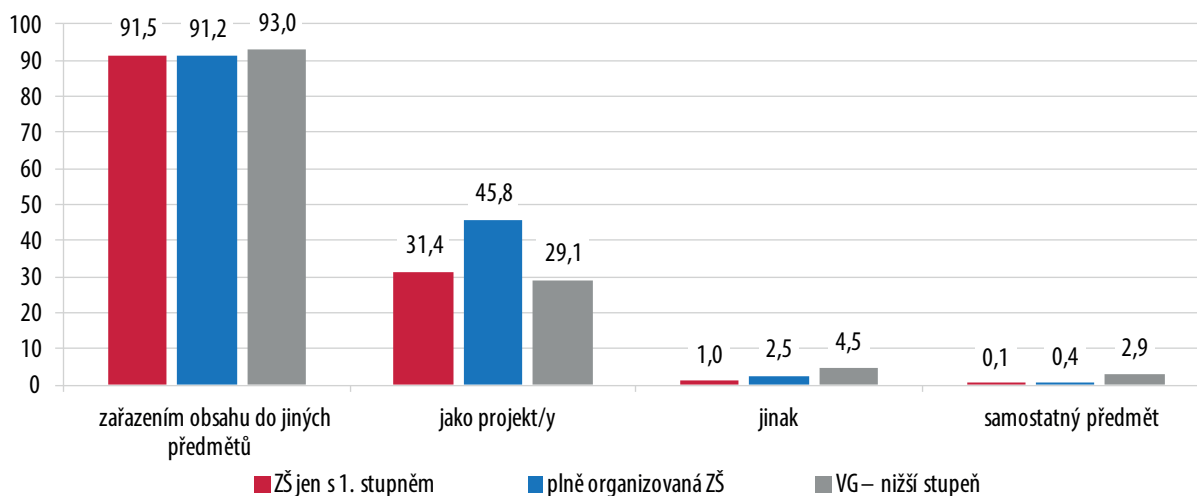
Podíl škol, které vzdělávají žáky v tématech OČBRMU (v %)

Podíl škol, které vzdělávají žáky v tématech OČBRMU	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
	83,2	93,0	84,2	89,2

Většina základních škol i víceletých gymnázií zařazuje témata OČBRMU více než okrajově. Další informace se tedy vztahují pouze k těmto školám.

Graf 10

Organizace vzdělávání v tématech OČBRMU v základním vzdělávání – podíl škol (v %)



Témata OČBRMU jsou ve většině škol zařazována do obsahu jiných předmětů (celkem v 91,4 % škol). Přibližně dvě pětiny škol je realizují (také) jako projekty. Jako samostatný předmět jsou tato témata organizována pouze výjimečně. Z hlediska organizace se mezi sebou jednotlivé typy škol výrazně neliší, pouze plně organizované školy využívají ve větší míře projektovou výuku.

Tabulka 31

Zařazení témat OČBRMU do předmětů – podíl škol (v %)

Předměty	ZŠ jen s 1. stupněm (%)	ZŠ plně organizovaná (%)	VG – nižší stupeň (%)	Celkem (%)
Prvouka	95,7	81,6	–	80,4
Vlastivěda	77,2	64,8	–	64,3
Občanská výchova/společenské vědy	–	90,0	86,7	63,5
Tělesná výchova	43,9	48,4	76,9	48,9
Chemie	–	28,6	36,0	34,4
Zeměpis	–	48,1	54,2	22,8
Fyzika	–	32,6	29,3	20,6
Jiný předmět	16,9	30,1	26,7	25,9
<i>Přírodověda</i>	10,5	9,6	–	9,2
<i>Výchova ke zdraví, Člověk a zdraví</i>	–	13,9	4,0	9,2
<i>Přírodopis/biologie</i>	–	11,1	20,0	8,4

Ve školách jen s 1. stupněm jsou témata OČBRMU nejčastěji zařazována do prvouky (95,7 % škol) a dále do vlastivědy (77,2 % škol). V plně organizovaných školách jsou v největší míře součástí občanské výchovy či jiných společenských věd (90 % škol) a taktéž prvouky (81,6 % škol). V nejvyšším podílu víceletých gymnázií jsou témata OČBRMU zařazována do občanské výchovy (86,7 % škol) a tělesné výchovy (76,9 % škol).

Tabulka 32

Zařazení problematiky OČBRMU do ročníků – podíl škol (v %)

Ročník	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
1. ročník ZŠ	79,8	66,6	–	66,1
2. ročník ZŠ	82,0	72,6	–	70,7
3. ročník ZŠ	91,1	81,1	–	78,7
4. ročník ZŠ	93,3	85,8	–	82,4
5. ročník ZŠ	85,9	88,2	–	81,7
6. ročník ZŠ a odp. ročník VG	–	86,9	66,3	60,0
7. ročník ZŠ a odp. ročník VG	–	87,7	69,5	60,7
8. ročník ZŠ a odp. ročník VG	–	89,8	85,2	63,1
9. ročník ZŠ a odp. ročník VG	–	90,8	84,8	63,6

Problematika OČBRMU je ve školách s 1. stupněm zařazena v největší míře do 3. a 4. ročníku, v plně organizovaných školách je to v 5.–9. ročníku. Víceletá gymnázia nejčastěji zařazují OČBRMU do tercie a kvarty.

Tabulka 33

Aprobace učitelů, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků v OČBRMU – podíl škol (v %)

Aprobace	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Učitel 1. stupně základní školy	98,5	86,1	0,0	84,1
Občanská výchova/společenské vědy	1,4	75,0	85,7	53,8
Tělesná výchova	2,7	51,5	78,7	38,7
Fyzika	0,0	33,0	34,8	23,3
Chemie	0,6	47,3	55,3	33,9
Přírodopis/biologie	1,2	48,2	54,1	34,6
Zeměpis	0,3	36,8	34,0	25,8
Dějepis	0,4	15,5	6,6	10,4
Český jazyk	0,8	12,6	5,7	8,7
Matematika	0,6	12,3	3,3	8,3
Cizí jazyk	1,2	8,4	4,9	6,1
ICT	0,8	9,1	5,3	6,4
Speciální pedagogika	10,3	17,6	0,4	14,5
Jiná aprobace	3,0	6,8	2,5	5,4
Externí odborník s pedagog. vzděláním	1,3	1,4	2,0	1,4
Externí odborník bez pedagog. vzdělání	6,1	6,6	7,0	6,4

Témata OČBRMU jsou na 1. stupni nejčastěji vyučována učiteli s aprobací pro 1. stupeň základní školy (v 98,5 % škol). V plně organizovaných školách OČBRMU vyučují kromě vyučujících s aprobací pro 1. stupeň (86,1 % škol) také učitelé s aprobací občanská výchova (75 % škol) a přibližně v polovině škol učitelé s aprobací tělesná výchova, přírodopis a chemie. Ve víceletých gymnáziích jsou vyučujícími OČBRMU nejčastěji učitelé s aprobací občanská výchova či jiné společenské vědy (85,7 % škol) a tělesná výchova (78,7 % škol).

Tabulka 34

Učitelé témat OČBRMU – absolvování školení/kurzu v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Organizovaný Hasičským záchranným sborem nebo s jeho účastí	15,0	17,2	10,2	16,1
Organizovaný Ministerstvem obrany/Armádou ČR nebo s jejich účastí	0,7	2,9	0,0	2,1
Organizovaný Ministerstvem vnitra/policí nebo s jejich účastí	2,8	5,8	6,4	5,0
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	4,1	8,6	8,5	7,2
Jiný v rámci DVPP	7,3	12,2	18,2	11,2
Jiný mimo DVPP	5,9	10,9	13,6	9,6
Žádný	70,3	55,7	54,7	59,9

Školení nebo kurzu v tématech OČBRMU se v posledních dvou letech účastnili učitelé ve dvou pětinach škol (tj. celkem v 59,9 % škol se učitelé žádného kurzu neúčastnili). Nejčastěji šlo o kurz organizovaný Hasičským záchranným sborem ČR nebo s jeho účastí a jiné kurzy v rámci DVPP.

Tabulka 35

Využití učebnic, pomůcek a materiálů externích dodavatelů ke vzdělávání žáků v oblastech OČBRMU – podíl škol (v %)

Učebnice, pomůcky, materiály	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Učebnice ALBRA	7,0	5,2	0,0	5,4
Učebnice Fortuna	3,1	8,5	5,4	6,7
Jiné učebnice a publikace	27,0	35,3	34,7	32,8
Pomůcky distribuované Hasičským záchranným sborem	44,0	52,6	28,5	48,4
Pomůcky asociace Záchraný kruh	27,8	31,6	5,0	28,8
Pracovní listy	70,4	65,6	21,9	64,2
Multimediální programy	28,1	35,5	30,2	33,0
Interaktivní programy	44,5	39,4	15,3	39,4
Výuková videa	46,0	62,2	56,2	57,1
Jiné pomůcky	1,5	2,7	2,1	2,3
Žádné	2,9	2,4	9,5	3,0

Nejvyšší podíl škol jen s 1. stupněm používá pro výuku témat OČBRMU pracovní listy externích dodavatelů. Více než dvě pětiny využívají také pomůcky distribuované Hasičským záchranným sborem ČR, interaktivní programy a výuková videa. Plně organizované školy využívají nejčastěji pracovní listy, výuková videa a pomůcky distribuované Hasičským záchranným sborem. Ve víceletých gymnáziích jsou pro výuku témat OČBRMU využívány v největší míře výuková videa.

Tabulka 36

Další materiály a podklady pro výuku zajišťované samotnými učiteli – podíl škol (v %)

Materiály a podklady	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Výukové karty	30,9	21,7	4,6	23,3
Letáky	26,6	32,6	20,9	30,2
Informace z webových stránek (rvp.cz, HZS ČR apod.)	84,1	92,2	87,0	89,5
Jiné materiály	3,1	4,4	2,9	3,9
Žádné	5,9	3,5	7,9	4,5

Téměř všechny školy si zajišťují samy pro výuku témat OČBRMU také další materiály a podklady. V největší míře se jedná o informace z webových stránek.

Tabulka 37

Spolupráce s partnery při tématech OČBRMU – podíl škol (v %)

Partneři	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Hasičský záchranný sbor	82,9	86,9	50,8	83,3
Policie ČR	58,2	71,1	48,8	65,8
Obecní (městská) policie	18,4	49,4	36,5	39,4
Jiné složky Integrovaného záchranného systému	12,2	30,6	20,1	24,5
Neziskové organizace	7,6	12,8	15,6	11,5
Jiná škola	6,4	4,0	3,3	4,7
Obec	27,5	24,8	11,1	24,7
Jiný partner	3,6	5,5	9,8	5,2
V uvedené oblasti s partnery nespoučujeme	6,2	4,0	16,8	5,5

Většina škol spolupracuje při výuce témat OČBRMU s dalšími partnery (celkem nespoučujeme pouze 5,5 % škol). Největší podíl škol spolupracuje s Hasičským záchranným sborem ČR, vysoký podíl škol spolupracuje také s Policií ČR. Víceletá gymnázia ve srovnání se základními školami využívají spolupráci s partnery v menší míře.

Tabulka 38

Délka zařazení tématu OČBRMU do výuky – podíl škol (v %)

Vzdělávání v tématech OČBRMU	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Od platnosti Pokynu MŠMT „OČMU“	20,9	33,8	24,6	29,4
Od zavedení RVP ZV v r. 2007	47,8	51,1	52,9	50,3
Od změny RVP ZV v r. 2013	31,3	15,1	22,5	20,3

Od platnosti pokynu MŠMT k problematice „OČMU“ z roku 2003 vzdělává žáky v tématech OČBRMU 29,4 % škol. Polovina škol vzdělává žáky v tématech OČBRMU od zavedení do RVP ZV v roce 2007. Pětina škol tato témata zavedla až od revize RVP ZV v roce 2013.

Názory vyučujících témat OČBRMU

Ve více než čtyřech pětinach škol navštívených při prezenční inspekční činnosti se učitelé témat OČBRMU domnívají, že těmto tématům je věnována pozornost srovnatelná s jinými tématy. V necelé desetině patří téma k prioritním, naopak menší pozornost, než by učitelé považovali za optimální, věnují tématům OČBRMU v 8,6 % škol.

Z hlediska podpory by učitelé témat OČBRMU nejčastěji uvítali další metodické materiály (v 61,4 % škol), učební pomůcky (v 58,4 % škol) a v necelé polovině škol širší nabídku kurzů DVPP zaměřených na toto téma.

V 93,3 % škol se učitelé domnívají, že žáci vnímají témata OČBRMU jako užitečná (z toho ve čtvrtině škol jsou učitelé přesvědčeni, že tato témata žáci rozhodně vnímají jako užitečná).

5.3

Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí ve středním vzdělávání

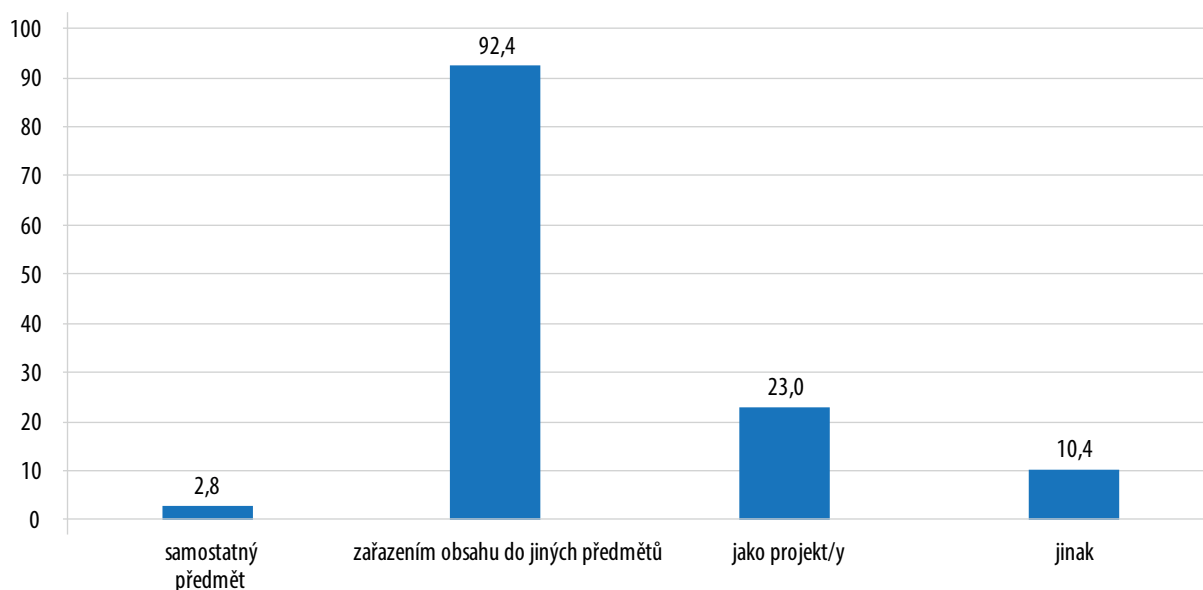
Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (OČBRMU) je ve středním vzdělávání v gymnaziálních oborech součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a vzdělávacího oboru výchova ke zdraví. V RVP oborů odborného vzdělávání jsou oblasti OČBRMU zahrnuty do vzdělávací oblasti Vzdělávání pro zdraví.

Vzdělávání v oblasti OČBRMU má za cíl vybavit žáky dovednostmi potřebnými pro obranu a ochranu proti nebezpečným situacím, které ohrožují jejich zdraví a často i život, tj. pro chování při vzniku mimořádných událostí. Jedná se například o živelní pohromy, havárie nebo různé krizové situace. Žáci by měli znát základní úkoly ochrany obyvatelstva (varování, evakuace apod.) a měli by mít sociální dovednosti potřebné při řešení mimořádných situací.

Výrazná většina středních škol (82,4 %) vzdělává žáky v tématech OČBRMU více než okrajově. Dále se výsledky vztahují pouze k těmto školám.

Graf 11

Organizace vzdělávání žáků v tématech OČBRMU ve středním vzdělávání – podíl škol (v %)



Témata ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných situací jsou nejčastěji zařazována do jiných předmětů (92,4 % škol). V necelé čtvrtině škol je obsah této problematiky zařazen do projektů. Jiným způsobem je OČBRMU organizováno v 10,4 % škol (častěji školení a besedy, méně často nácviky evakuace, tematický den, součást sportovního kurzu a třídnické hodiny). V minimální míře je obsah témat OČBRMU zařazen do samostatného předmětu.

Tabulka 39

Zařazení témat OČBRMU do předmětů – podíl škol (v %)

Předměty	Podíl
Občanská výchova/společenské vědy	81,3
Tělesná výchova	75,1
Fyzika	19,5
Chemie	32,2
Zeměpis	10,2
Biologie	26,9
Dějepis	3,3
Matematika	1,3
Odborné předměty	37,5
Jiný předmět	14,9

Témata OČBRMU jsou nejčastěji zařazována do občanské výchovy (81,3 % škol) a tělesné výchovy (75,1 % škol). V menší míře je problematika OČBRMU zařazena do odborných předmětů (37,5 % škol), chemie (32,2 % škol) a biologie (26,9 % škol).

Tabulka 40

Zařazení problematiky OČBRMU do ročníků – podíl škol (v %)

Ročník	Podíl
1. ročník a odpovídající ročník víceletého gymnázia	88,0
2. ročník a odpovídající ročník víceletého gymnázia	84,9
3. ročník a odpovídající ročník víceletého gymnázia	71,4
4. ročník a odpovídající ročník víceletého gymnázia	49,7

Problematika OČBRMU je nejčastěji zařazována do 1. a 2. ročníku středních škol (88 %, resp. 84,9 % škol). Poměrně časté je také zařazení témat OČBRMU do 3. ročníku střední školy (71,4 % škol). Přibližně v polovině středních škol jsou tato témata zařazena do 4. ročníku.

Tabulka 41

Aprobace učitelů, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků v OČBRMU – podíl škol (v %)

Aprobace	Podíl
Občanská výchova/společenské vědy	70,5
Tělesná výchova	72,5
Fyzika	20,1
Chemie	34,6
Biologie	34,4
Zeměpis	14,0
Dějepis	5,2
Český jazyk	6,0
Matematika	5,1
Cizí jazyk	4,9
Odborné předměty	37,9
ICT	8,6
Speciální pedagogika	13,9
Jiná aprobace	6,6
Externí odborník s pedagogickým vzděláním	4,0
Externí odborník bez pedagogického vzdělání	10,1

Učitelé, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků v tématech OČBRMU, mají v největší míře aprobaci tělesná výchova (72,5 % škol) a občanská výchova (70,5 % škol). Méně často vyučují OČBRMU učitelé s aprobací pro odborné předměty (37,9 % škol), chemii (34,6 % škol) a biologii (34,4 % škol).

Tabulka 42

Učitelé témat OČBRMU – absolvování školení/kurzu v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	Podíl
Organizovaný Hasičským záchranným sborem nebo s jeho účastí	14,6
Organizovaný Ministerstvem obrany/Armádou ČR nebo s jejich účastí	1,7
Organizovaný Ministerstvem vnitra/policií nebo s jejich účastí	10,0
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	9,8
Jiný v rámci DVPP	20,9
Jiný mimo DVPP	22,9
Žádný	41,7

Učitelé v 41,7 % středních škol neabsolvovali v posledních 2 letech žádné školení/kurz k tématům OČBRMU. V největší míře absolvovali učitelé jiné kurzy v rámci DVPP (20,9 % škol) a mimo DVPP (22,9 % škol). Méně často absolvovali učitelé kurzy organizované Hasičským záchranným sborem ČR nebo s jeho účastí (14,6 % škol), Ministerstvem vnitra/policií nebo s jejich účastí (10 % škol) a NIDV v rámci DVPP (9,8 % škol).

Tabulka 43

Využití pomůcek a materiálů externích dodavatelů ke vzdělávání žáků v oblastech OČBRMU – podíl škol (v %)

Pomůcky a materiály externích dodavatelů	Podíl
Učebnice a publikace	62,0
Pomůcky distribuované Hasičským záchranným sborem	38,4
Pomůcky Asociace Záchranný kruh	8,4
Multimediální programy	55,0
Jiné pomůcky	9,4
Žádné	7,6

Od externích dodavatelů využívají střední školy nejvíce učebnice a publikace (62 % škol) a multimediální programy (55 % škol). Časté je také využití pomůcek distribuovaných Hasičským záchranným sborem ČR (38,4 % škol). V malé míře využívají školy pomůcky Asociace Záchranný kruh a některé jiné pomůcky (např. pomůcky pro poskytování první pomoci).

Tabulka 44

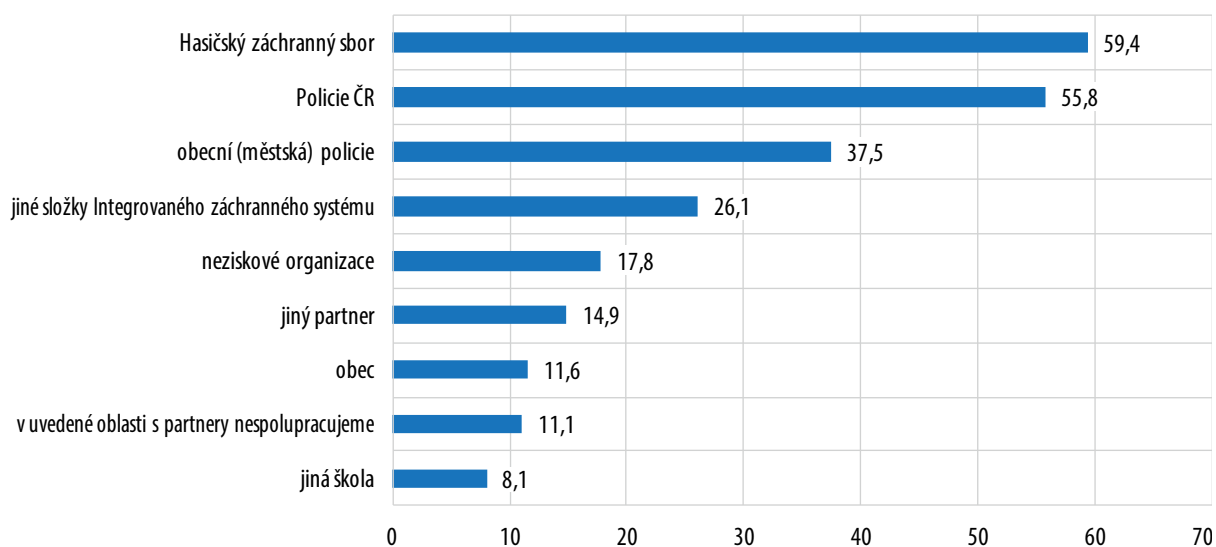
Další materiály a podklady pro výuku zajišťované samotnými učiteli – podíl škol (v %)

Další materiály a podklady	Podíl
Výukové karty	10,0
Letáky	33,3
Informace z webových stránek (rvp.cz, HZS ČR apod.)	89,1
Jiné materiály	7,8
Žádné	5,3

Učitelé si sami zajišťují pro výuku témat OČBRMU nejčastěji informace z webových stránek (rvp.cz, HZS ČR apod.), tento způsob uvedlo 89,1 % škol. V menší míře si učitelé sami zajišťují k výuce OČBRMU letáky (33,3 % škol) a výukové karty (10 % škol).

Graf 12

Spolupráce s partnery při tématech OČBRMU – podíl škol (v %)



Při tématech OČBRMU spolupracují střední školy nejčastěji s Hasičským záchranným sborem ČR (59,4 % škol) a Policií ČR (55,8 % škol). Více než třetina škol spolupracuje s obecní (městskou) policií, více než čtvrtina škol spolupracuje s jinými složkami Integrovaného záchranného systému. V menší míře školy spolupracují s neziskovými organizacemi, jinými partnery, obcí a jinou školou. Naopak 11,1 % středních škol nespolupracuje v tématech OČBRMU s žádnými partnery.

Názory vyučujících témat OČBRMU

Ve dvou třetinách středních škol navštívených při prezenční inspekční činnosti se učitelé témat OČBRMU domnívají, že těmto tématům je věnována pozornost srovnatelná s jinými tématy a 28,6 % škol tématům OČBRMU věnuje menší pozornost, než by pedagogové považovali za optimální.

Z hlediska podpory by učitelé témat OČBRMU v největší míře uvítali další metodické materiály a širší nabídku kurzů DVPP zaměřených na témata OČBRMU (v 60 % škol). Další učební pomůcky by potřebovala polovina škol.

Ve více než třech čtvrtinách škol se učitelé domnívají, že žáci vnímají témata OČBRMU jako užitečná (z toho v 19 % škol jsou učitelé přesvědčeni, že žáci tato témata rozhodně vnímají jako užitečná).

6 Ochrana zdraví (OZ)

6.1

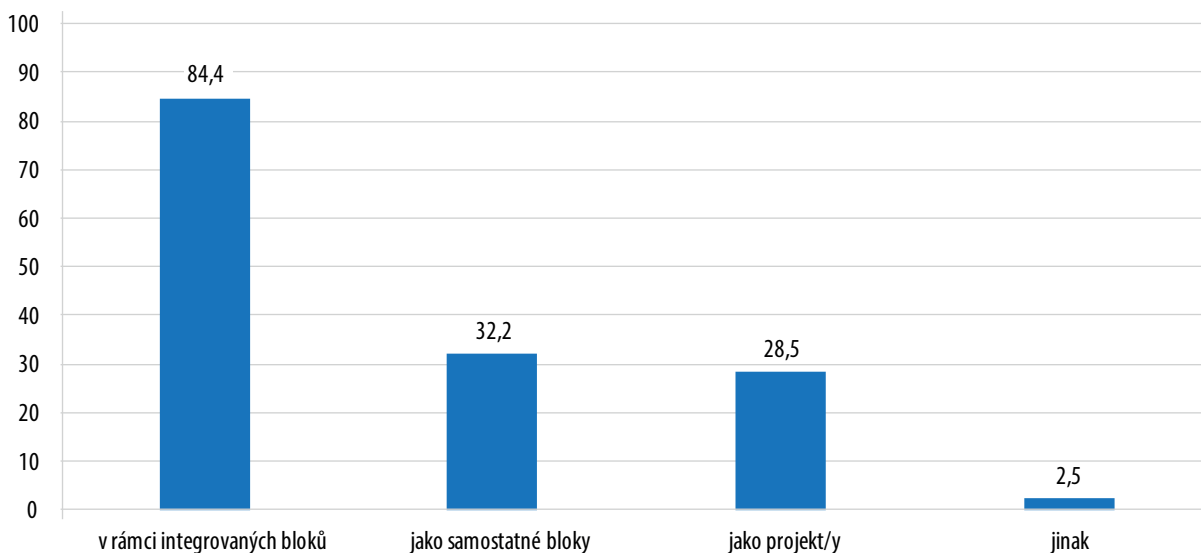
Ochrana zdraví v předškolním vzdělávání

Ochrana zdraví se v předškolním vzdělávání uskutečňuje především v rámci vzdělávacích oblastí Dítě a jeho tělo a Dítě a svět vymezené v RVP PV. Cílem vzdělávání je, aby děti dbaly na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, rozlišovaly, co prospívá zdraví a co mu škodí, chovaly se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovaly zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých a měly povědomí o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc (např. kam se obrátit, koho přivolat, jakým způsobem).

Většina škol (91,7 %) vzdělává děti v oblasti ochrana zdraví. Prezentované výsledky se tedy týkají těchto škol.

Graf 13

Organizace vzdělávání dětí v oblasti ochrany zdraví v předškolním vzdělávání – podíl škol (v %)



Téma ochrana zdraví začleňují mateřské školy nejčastěji v rámci integrovaných bloků (84,4 % škol), necelá třetina škol ochranu zdraví zařazuje jako samostatné bloky nebo jako projekty (28,5 % škol). Jako jiný způsob školy uvedly např. průběžné začleňování a spolupráci se zdravotnickými zařízeními.

Tabulka 45

Personální zajištění vzdělávání dětí v tématech ochrany zdraví – podíl škol (v %)

Personální zajištění	Podíl
Učitelky MŠ	99,2
Externí odborník s pedagogickým vzděláním	3,3
Externí odborník bez pedagogického vzdělání	25,1

V naprosté většině mateřských škol ochranu zdraví zajišťují kmenoví učitelé (99,2 % škol), ve čtvrtině škol je přizván i externí odborník bez pedagogického vzdělání.

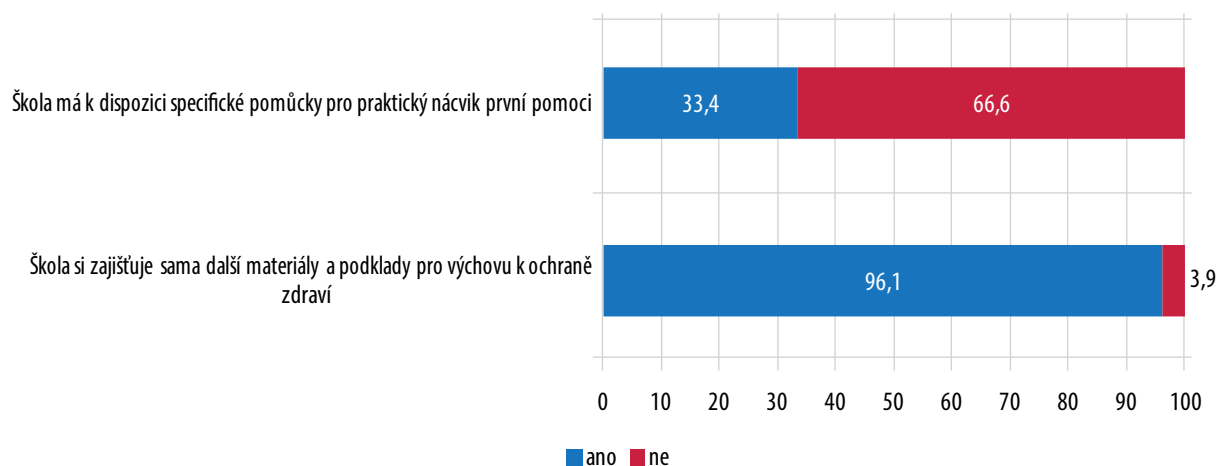
Učitelé témat ochrany zdraví – absolvování školení/kurzu v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	Podíl
Organizovaný krajem nebo s jeho účastí	3,4
Organizovaný Zdravotnickou záchrannou službou	16,3
Organizovaný Českým červeným křížem	22,6
Organizovaný Hasičským záchranným sborem nebo s jeho účastí	6,8
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	8,0
Jiný v rámci DVPP	17,4
Jiný mimo DVPP	13,9
Žádný	32,4

V posledních 2 letech se učitelé nejčastěji účastnili kurzů s tematikou ochrany zdraví organizovaných Českým červeným křížem (22,6 % škol) a Zdravotnickou záchrannou službou (16,3 % škol), dále pak jinými organizátory v rámci DVPP (17,4 % škol) a mimo DVPP (13,9 % škol). Ve třetině mateřských škol učitelé v uplynulých dvou letech neabsolvovali žádný kurz k tématu ochrany zdraví.

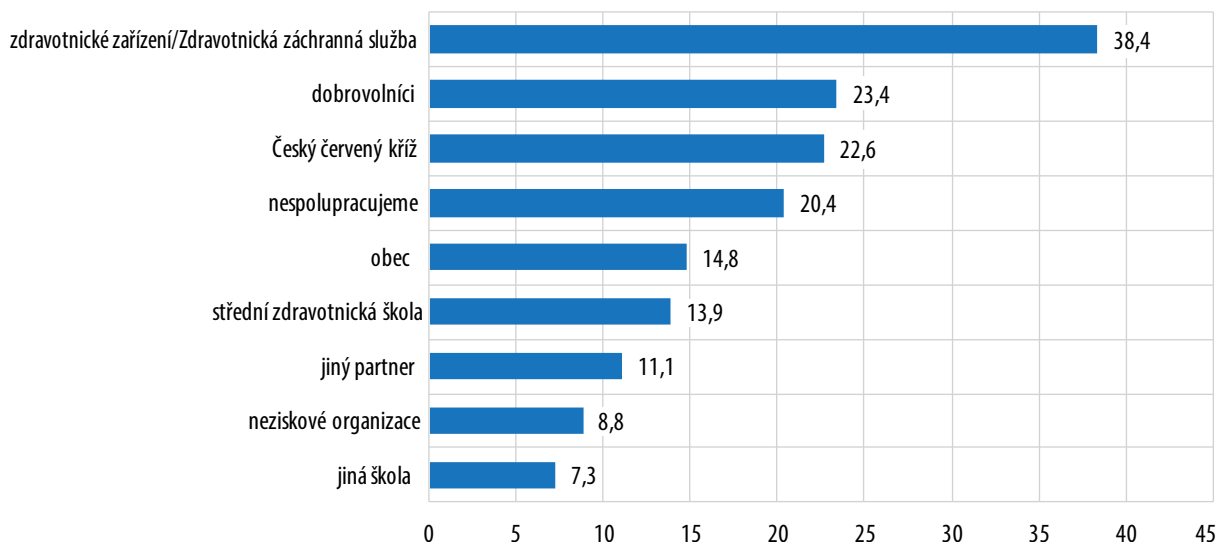
Graf 14

Využití pomůcek a materiálů ke vzdělávání dětí v tématech ochrany zdraví – podíl škol (v %)



Třetina mateřských škol uvedla, že má k dispozici specifické pomůcky pro praktický nácvik první pomoci. Téměř všechny mateřské školy (96,1 %) si samy zajišťují další materiály a podklady pro výuku v oblasti ochrany zdraví.

Spolupráce s partnery při vzdělávání dětí v oblasti ochrany zdraví – podíl škol (v %)



Mateřské školy spolupracují při vzdělávání dětí v oblasti ochrany zdraví v nejvyšší míře se zdravotnickými zařízeními/Zdravotnickou záchrannou službou, Českým červeným křížem a dobrovolníky. Dále spolupracují často s obcí a se střední zdravotnickou školou, méně často s neziskovými organizacemi a jinými školami. Pětina škol v uvedené oblasti s žádnými partnery nespolutracuje.

6.2

Ochrana zdraví v základním vzdělávání

Jedním z cílů základního vzdělávání je získávání a uplatňování znalostí o bezpečnosti a ochraně zdraví, tj. učení se aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný. Tato problematika se tak prolíná celým RVP ZV, přičemž největší důraz je na ni kladen ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví (vzdělávací obory tělesná výchova a výchova ke zdraví) a na 1. stupni také ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Žáci jsou seznamováni se zásadami bezpečného chování v různých situacích (při běžných i mimořádných událostech), se zdravým životním stylem, s tělesnými a duševními změnami v různých fázích života a učí se pečovat o své zdraví i o zdraví ostatních. Součástí ochrany zdraví je také prevence rizikového chování.

Tabulka 47

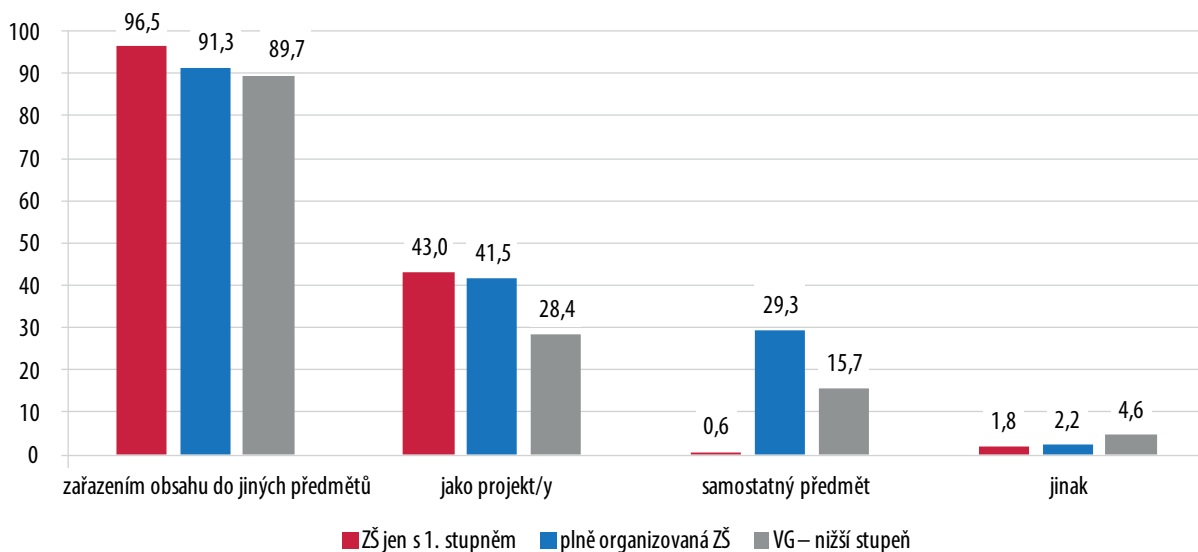
Podíl škol, které vzdělávají žáky v tématech ochrany zdraví více než okrajově (v %)

Ochrana zdraví	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
	93,8	95,9	90,4	94,9

Četnost zařazení témat ochrany zdraví koresponduje s jejich významem a zařazením v RVP ZV – témata ochrany zdraví zařazuje více než okrajově převážná většina škol (celkem 94,9 % škol). Prezentované výsledky se tedy týkají těchto škol.

Graf 16

Organizace vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví v základním vzdělávání – podíl škol (v %)



Témata ochrany zdraví jsou nejčastěji zařazena do obsahu jiných předmětů. Méně časté je využití projektů – projekty zaměřené na ochranu zdraví realizují více než dvě pětiny základních škol a 28,4 % víceletých gymnázií. Ve školách jen s 1. stupněm téměř není využívána realizace formou samostatného předmětu, naopak 29,3 % plně organizovaných základních škol a 15,7 % víceletých gymnázií tuto formu využívá.

Tabulka 48

Zařazení tématu ochrany zdraví do předmětů – podíl škol (v %)

Předměty	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Prvouka	97,5	88,0	0,4	85,5
Přírodověda	87,8	83,6	2,6	79,8
Vlastivěda	31,2	26,1	0,0	26,1
Přírodopis/biologie	2,3	85,7	88,5	58,6
Občanská výchova/společenské vědy	0,9	71,1	72,2	48,4
Tělesná výchova	63,3	76,3	87,2	72,8
Jiný předmět	7,7	37,4	20,9	26,7
<i>Výchova ke zdraví, Člověk a zdraví, zdravý životní styl, zdravotní věda</i>	0,2	33,1	17,5	18,3

Nejčastěji je ochrana zdraví na 1. stupni součástí prvouky a přírodovědy, na 2. stupni pak přírodopisu, občanské výchovy a tělesné výchovy. Ve víceletých gymnáziích je ochrana zdraví v největší míře zařazena do biologie a tělesné výchovy.

Tabulka 49

Zařazení problematiky ochrany zdraví do ročníků – podíl škol (v %)

Ročník	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Do 1.–3. ročníku	97,8	85,5	–	83,8
Do 4.–5. ročníku	95,5	91,2	–	86,6
Do 6. a/nebo 7. ročníku a odp. ročníku VG	–	91,7	74,8	62,0
Do 8. a/nebo 9. ročníku a odp. ročníku VG	–	92,3	91,9	63,5

Problematika ochrany zdraví je ve školách jen s 1. stupněm zařazena ve většině škol do všech ročníků 1. stupně. V plně organizovaných školách je vyučována v největší míře v 4.–9. ročníku, ve víceletých gymnáziích je nejčastěji součástí výuky tercie nebo kvarty.

Tabulka 50

Aprobace učitelů, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví – podíl škol (v %)

Aprobace	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Učitel 1. stupně základní školy	98,6	86,3	0,0	84,5
Občanská výchova/společenské vědy	1,2	63,9	70,5	44,5
Tělesná výchova	3,8	67,5	89,3	48,8
Fyzika	0,0	11,1	16,9	7,9
Chemie	0,2	24,4	35,2	17,4
Přírodopis/biologie	1,9	73,2	89,7	51,8
Zeměpis	0,2	11,9	12,3	8,2
Dějepis	0,5	6,4	1,9	4,2
Český jazyk	0,6	8,6	1,5	5,6
Matematika	0,5	6,3	3,1	4,3
Cizí jazyk	1,2	5,1	5,0	3,8
ICT	0,5	4,4	3,8	3,2
Speciální pedagogika	10,3	18,6	0,0	15,0
Jiná aprobace	2,9	10,7	3,4	7,8
Externí odborník s pedagog. vzděláním	3,2	2,6	2,3	2,8
Externí odborník bez pedagog. vzdělání	7,4	8,3	6,9	7,9

Ochrana zdraví je na 1. stupni nejčastěji vyučována učiteli s aprobací pro 1. stupeň základní školy. V úplných školách témata ochrany zdraví vyučují ve třech čtvrtinách škol také učitelé přírodopisu a přibližně ve dvou třetinách škol učitelé občanské výchovy a učitelé tělesné výchovy. Ve víceletých gymnáziích vyučují témata ochrany zdraví nejčastěji učitelé s aprobací tělesná výchova a biologie.

Tabulka 51

Učitelé témat ochrany zdraví – absolvování školení/kurzu v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Organizovaný krajem nebo s jeho účastí	2,8	4,7	5,8	4,2
Organizovaný Zdravotnickou záchrannou službou	12,9	19,9	18,9	17,6
Organizovaný Českým červeným křížem	25,4	36,3	25,1	32,2
Organizovaný Hasičským záchranným sborem nebo s jeho účastí	6,2	7,8	3,5	7,0
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	4,4	8,5	9,3	7,3
Jiný v rámci DVPP	13,5	20,5	26,6	18,7
Jiný mimo DVPP	11,2	14,0	14,3	13,1
Žádný	39,7	26,2	29,3	30,7

Učitelé témat ochrany zdraví se účastnili nějakého kurzu nebo školení s touto tematikou v posledních dvou letech přibližně v 60 % základních škol jen s 1. stupněm a 70 % plně organizovaných základních škol a víceletých gymnázií. Nejčastěji šlo o kurz organizovaný Českým červeným křížem, jiný kurz v rámci DVPP a kurz organizovaný Zdravotnickou záchrannou službou. Žádného kurzu se nezúčastnili učitelé v 30,7 % škol.

Tabulka 52

Specifické pomůcky pro praktický nácvik první pomoci, další materiály a podklady pro výuku – podíl škol (v %)

Pomůcky, materiály, podklady	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Specifické pomůcky pro praktický nácvik první pomoci	39,0	70,3	57,2	59,5
Vlastní materiály a podklady pro výuku	92,6	95,5	88,9	94,2

Specifické pomůcky pro praktický nácvik první pomoci využívá 70,3 % plně organizovaných základních škol a 57,2 % víceletých gymnázií. V případě základních škol s 1. stupněm jsou to necelé dvě pětiny škol. Většina škol si sama zajišťuje také další materiály a podklady pro výuku v oblasti ochrany zdraví (celkem 94,2 % škol).

Tabulka 53

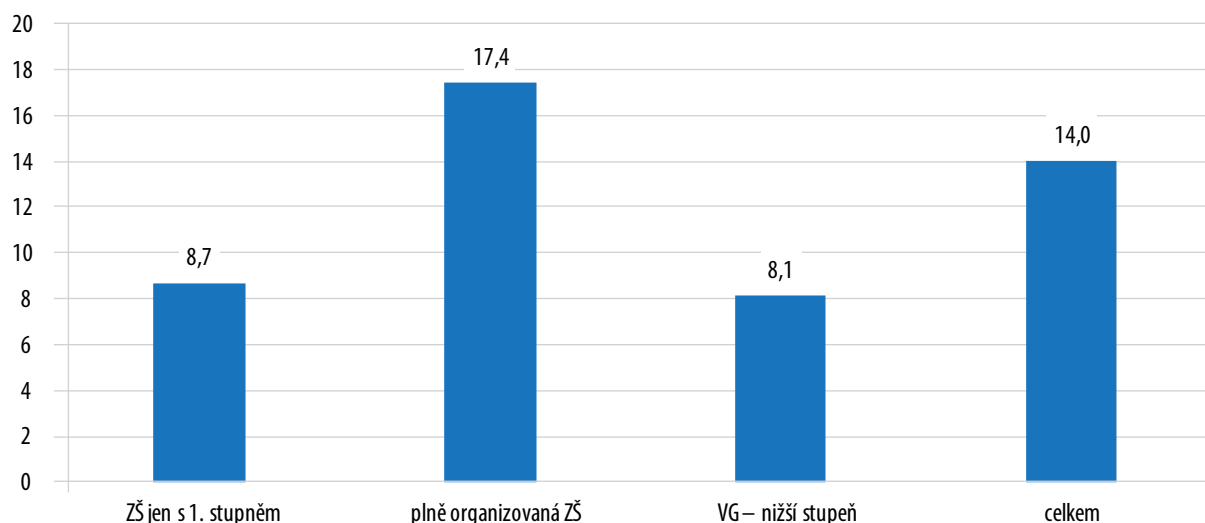
Spolupráce s partnery při vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví – podíl škol (v %)

Partneři	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Zdravot. zařízení/Zdravotnická záchranná služba	31,7	53,5	50,2	46,5
Český červený kříž	35,0	55,2	42,9	48,0
Střední zdravotnická škola	11,6	35,2	16,5	26,6
Jiná škola	6,5	5,4	2,7	5,6
Neziskové organizace	9,3	17,3	21,1	15,1
Obec	15,7	15,7	5,7	15,0
Dobrovolníci	27,9	19,0	19,9	21,9
Jiný partner	11,0	12,6	13,0	12,1
V uvedené oblasti s partnery nespolupracujeme	16,4	5,1	9,2	8,9

S partnery při vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví spolupracují častěji plně organizované základní školy a víceletá gymnázia oproti školám jen s 1. stupněm. Celkově nejvyšší podíl škol spolupracuje s Českým červeným křížem a zdravotnickými zařízeními nebo Zdravotnickou záchrannou službou.

Graf 17

Organizace zájmového útvaru (kroužku) zabývajícího se tématem první pomoci – podíl škol (v %)



Kroužek zabývající se tématem první pomoci organizuje 17,4 % plně organizovaných základních škol. V případě základních škol jen s 1. stupněm a víceletých gymnázií je to méně než desetina.

6.3

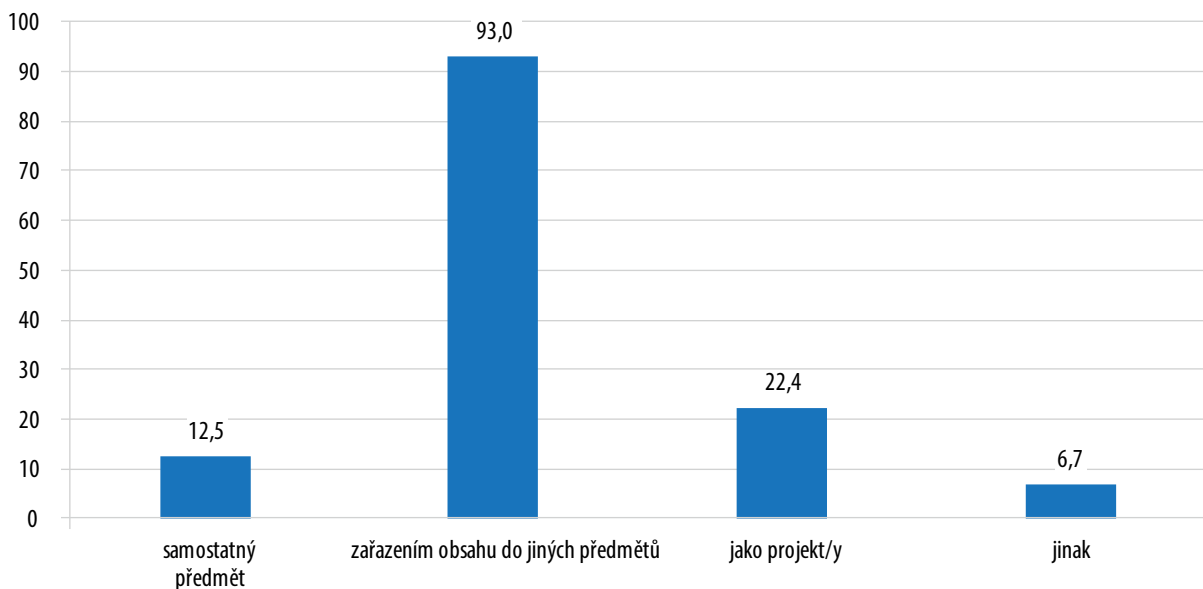
Ochrana zdraví ve středním vzdělávání

Jedním z cílů středního vzdělávání je získávání a uplatňování znalostí o bezpečnosti a ochraně zdraví. Problematika ochrany zdraví je obsažena v RVP G ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a vzdělávacím oboru výchova ke zdraví. V RVP oborů odborného vzdělávání jsou oblasti ochrany zdraví zahrnuty do vzdělávací oblasti Vzdělávání pro zdraví. Ochrana zdraví si klade za cíl vybavit žáky znalostmi a dovednostmi potřebnými k preventivní a aktivní péči o zdraví a bezpečnost, a tím rozvinout a podpořit jejich chování a postoje ke zdravému způsobu života a celoživotní odpovědnosti za své zdraví.

Naprostá většina středních škol (88,3 %) vzdělává žáky v tématech ochrany zdraví více než okrajově. Prezentované informace se tedy vztahují k těmto školám.

Graf 18

Organizace vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví ve středním vzdělávání – podíl škol (v %)



Naprostá většina středních škol (93 %) organizuje vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví zařazením obsahu do jiných předmětů. Projekty zaměřené na ochranu zdraví organizuje 22,4 % škol. Samostatný předmět zaměřený na ochranu zdraví má 12,5 % středních škol. Jiný způsob uvedlo 6,7 % škol (často jde o školení, besedy a přednášky, méně často o sportovní a lyžařské kurzy, nácvik první pomoci nebo tematický den).

Tabulka 54

Zařazení tématu ochrany zdraví do předmětů – podíl škol (v %)

Předmět	Podíl
Biologie	56,4
Tělesná výchova	88,3
Fyzika	12,4
Chemie	27,8
Občanská výchova/společenské vědy	60,9
Odborné předměty	47,5
Jiný předmět – jaký	16,8

Téma ochrany zdraví je ve středních školách nejčastěji zařazováno do tělesné výchovy (88,3 % škol), často je zařazováno také do občanské výchovy (60,9 % škol) a biologie (56,4 % škol). V celé polovině středních škol je ochrana zdraví součástí odborných předmětů (47,5 % škol).

Tabulka 55

Zařazení problematiky ochrany zdraví do ročníků – podíl škol (v %)

Ročník	Podíl
1. ročník a odpovídající ročník víceletého gymnázia	92,7
2. ročník a odpovídající ročník víceletého gymnázia	89,7
3. ročník a odpovídající ročník víceletého gymnázia	79,1
4. ročník a odpovídající ročník víceletého gymnázia	56,5

Podobně jako OČBRMU, i problematika ochrany zdraví je zařazována nejčastěji do 1. a 2. ročníku (92,7 %, resp. 89,7 % škol) a nejméně do 4. ročníku středních škol (56,5 % škol).

Tabulka 56

Aprobace učitelů, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví – podíl škol (v %)

Aprobace	Podíl
Biologie	54,5
Občanská výchova/společenské vědy	58,0
Tělesná výchova	78,4
Fyzika	13,7
Chemie	30,3
Zeměpis	6,3
Dějepis	2,5
Matematika	3,1
Cizí jazyk	4,6
Učitel odborných předmětů	45,5
ICT	6,6
Speciální pedagogika	15,0
Jiná aprobace	7,6
Externí odborník s pedagogickým vzděláním	4,5
Externí odborník bez pedagogického vzdělání	8,7

Učitelé, kteří se větší měrou podílejí na vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví, mají v největší míře aprobaci tělesná výchova (78,4 % škol), dále pak občanská výchova (58 % škol), biologie (54,5 % škol), odborné předměty (45,5 % škol) a chemie (30,3 % škol).

Tabulka 57

Učitelé témat ochrany zdraví – absolvování školení/kurzu v posledních 2 letech – podíl škol (v %)

Školení/kurz	Podíl
Organizovaný krajem nebo s jeho účastí	9,7
Organizovaný Zdravotnickou záchrannou službou	19,3
Organizovaný Českým červeným křížem	23,0
Organizovaný Hasičským záchranným sborem nebo s jeho účastí	8,2
Organizovaný NIDV v rámci DVPP	9,0
Jiný v rámci DVPP	24,9
Jiný mimo DVPP	25,2
Žádný	22,9

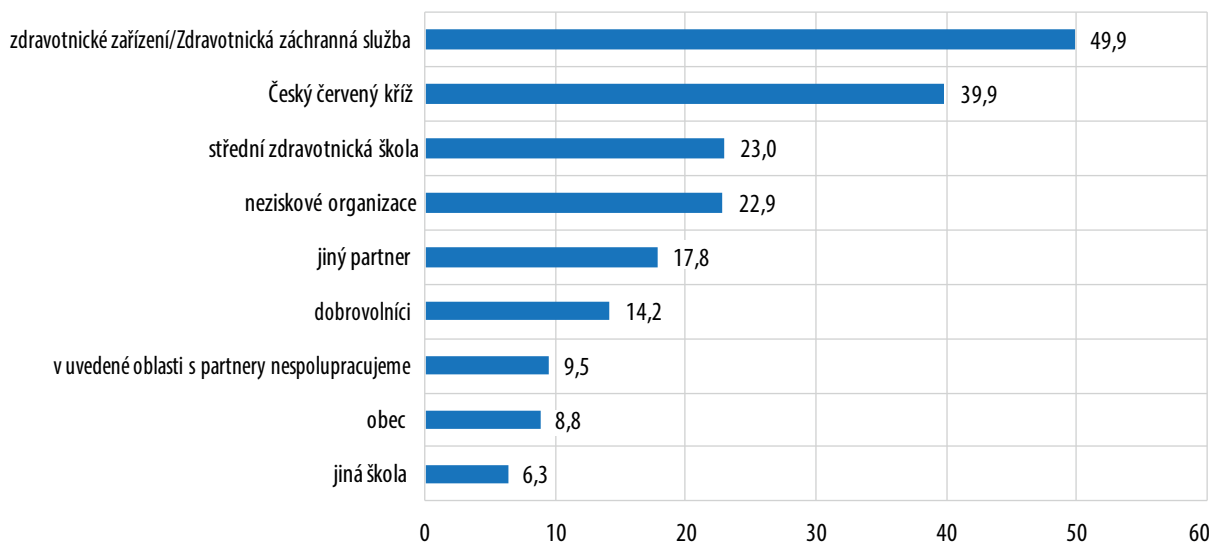
V posledních 2 letech absolvovali učitelé témat ochrany zdraví v největší míře jiné kurzy s touto tematikou v rámci DVPP (24,9 % škol) a mimo DVPP (25,2 % škol), kurzy organizované Českým červeným křížem (23 % škol) a Zdravotnickou záchrannou službou (19,3 % škol). V menší míře se učitelé účastnili kurzů organizovaných krajem nebo s jeho účastí, NIDV v rámci DVPP a Hasičským záchranným sborem ČR nebo s jeho účastí. Žádného kurzu se v posledních 2 letech nezúčastnili učitelé z 22,9 % škol.

Pro vzdělávání v oblasti ochrany zdraví je důležitou podmínkou vlastnit pomůcky pro nácvik první pomoci a dále si zajišťovat materiály a podklady pro výuku. Celkem 52,4 % střed-

ních škol má k dispozici specifické pomůcky pro praktický nácvik první pomoci, 90,9 % středních škol si samo zajišťuje další materiály a podklady pro výuku v oblasti ochrany zdraví.

Graf 19

Spolupráce s partnery při vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví – podíl škol (v %)



Střední školy spolupracují při vzdělávání žáků v oblasti ochrany zdraví nejčastěji se zdravotnickými zařízeními/Zdravotnickou záchrannou službou (49,9 % škol) a Českým červeným křížem (39,9 % škol). Častá je také spolupráce se střední zdravotnickou školou (23 % škol) a neziskovými organizacemi (22,9 % škol). V menší míře spolupracují s jinými partnery, s dobrovolníky, obcí a jinými školami. Necelá desetina škol s žádnými partnery v oblasti ochrany zdraví nespolutracuje.

7 Vzdělávání v oblasti bezpečnosti – souhrnná zjištění

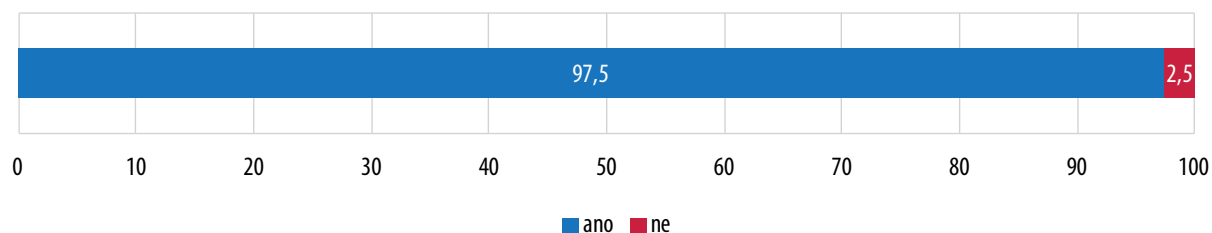
7.1

Vzdělávání v oblasti bezpečnosti v předškolním vzdělávání

K zajištění kvalitního vzdělávání dětí v oblastech bezpečnosti je potřeba důsledná příprava pedagogických pracovníků mateřských škol. Názor dotazovaných ředitelů na přínosnost této přípravy ukazuje následující graf.

Graf 20

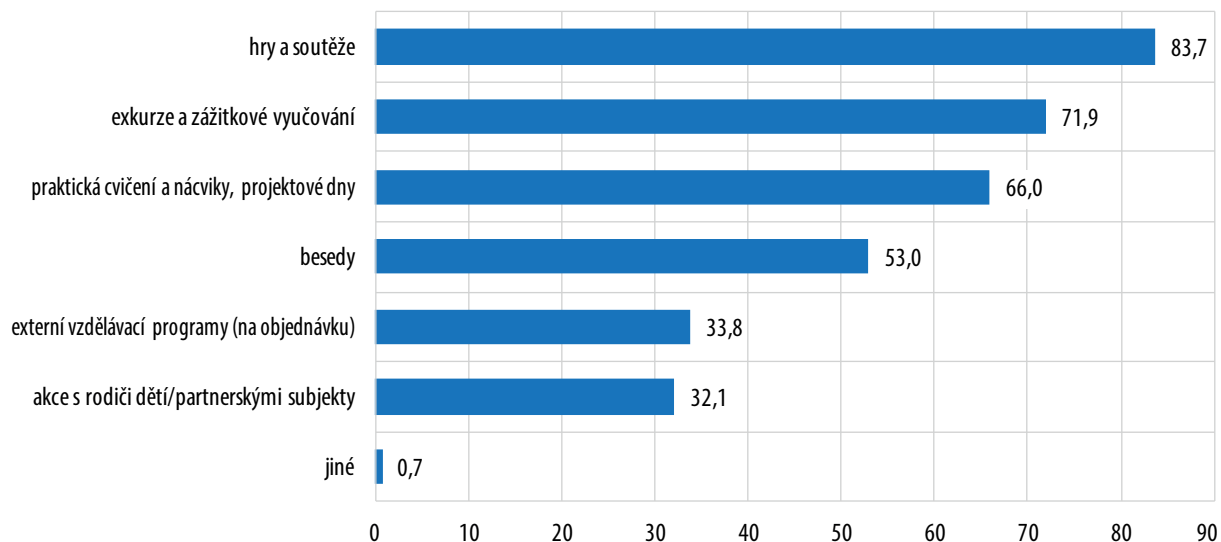
Považujete za přínosné, aby pedagogická příprava budoucích učitelů MŠ zahrnovala také oblasti DV, OČBRMU, OZ? – podíl škol (v %)



Téměř všichni oslovení ředitelé mateřských škol (97,7 %) považují za přínosné, aby fakulty připravovaly budoucí učitele také pro kvalifikaci v oblastech dopravní výchovy, OČBRMU a ochrany zdraví.

Graf 21

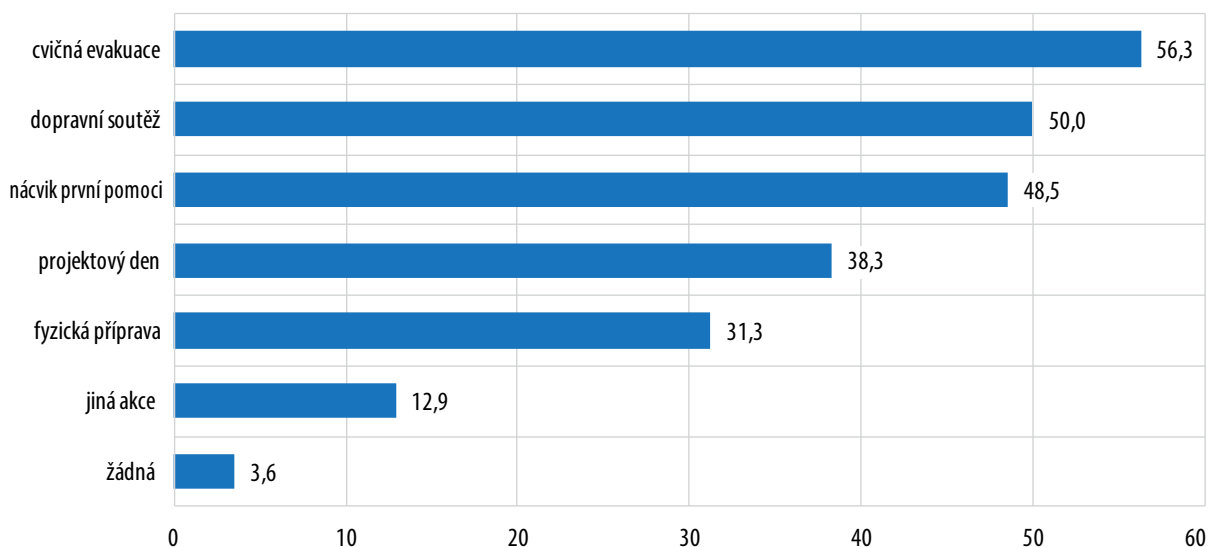
Využívané metody a formy ke vzdělávání dětí v oblastech DV, OČBRMU, OZ – podíl škol (v %)



K nejčastějším metodám a formám využívaným k výchově a vzdělávání dětí v oblastech bezpečnosti patří hry a soutěže (83,7 % škol), exkurze a zážitkové vyučování (71,9 % škol), praktická cvičení a nácviky a projektové dny (66 % škol) a besedy (53 % škol). Třetina mateřských škol využívá externí vzdělávací programy a pořádá akce s rodiči dětí/partnerskými subjekty.

Graf 22

Provedené druhy akcí a praktických cvičení dětí v oblastech DV, OČBRMU, OZ ve školním roce 2014/2015 – podíl škol (v %)

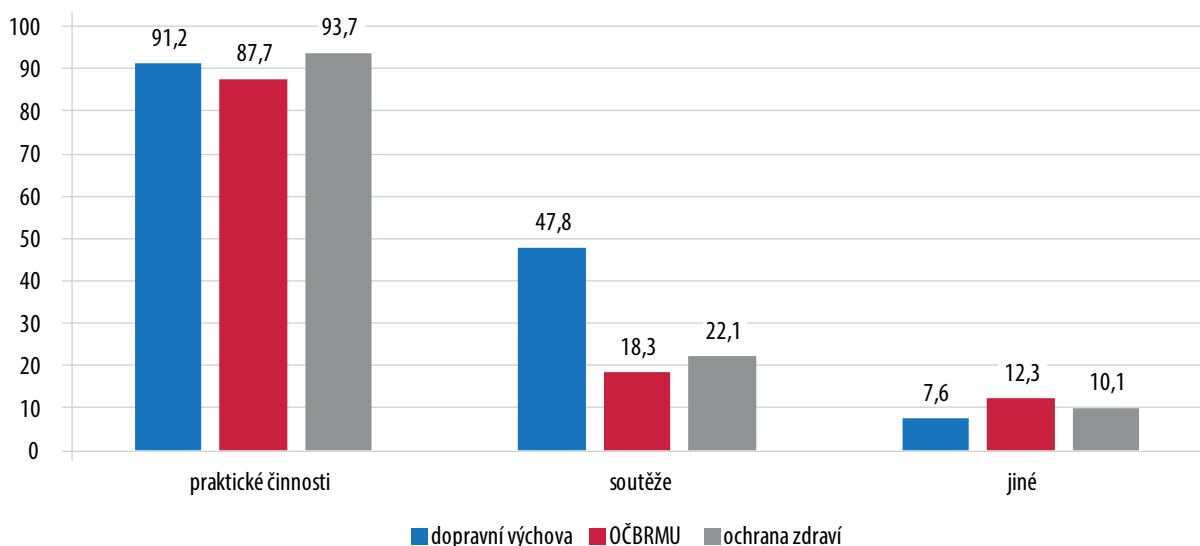


Přibližně polovina mateřských škol ve školním roce 2014/2015 provedla v rámci akcí a praktických cvičení dětí v oblastech dopravní výchovy, OČBRMU a ochrany zdraví cvičnou evakuaci (56,3 % škol), účastnila se dopravních soutěží (50 % škol) a provedla nácvik

první pomoci (48,5 % škol). V menší míře školy realizovaly projektový den (38,3 % škol) a fyzickou přípravu (31,3 %). Jako jiné akce školy nejčastěji uváděly exkurze a besedy, dny s policií, hasiči a zdravotníky, zdravotní projekty (např. preventivní program dentální hygieny Zdravý úsměv, projekt studentů medicíny pro mateřské školy Medvídková nemocnice, projekt na předcházení zrakových onemocnění Lví očko apod.) a aktivity na dopravním hřišti. Žádné akce ani praktická cvičení dětí v oblastech dopravní výchovy, OČBRMU a ochrany zdraví nepořádalo 3,6 % mateřských škol.

Graf 23

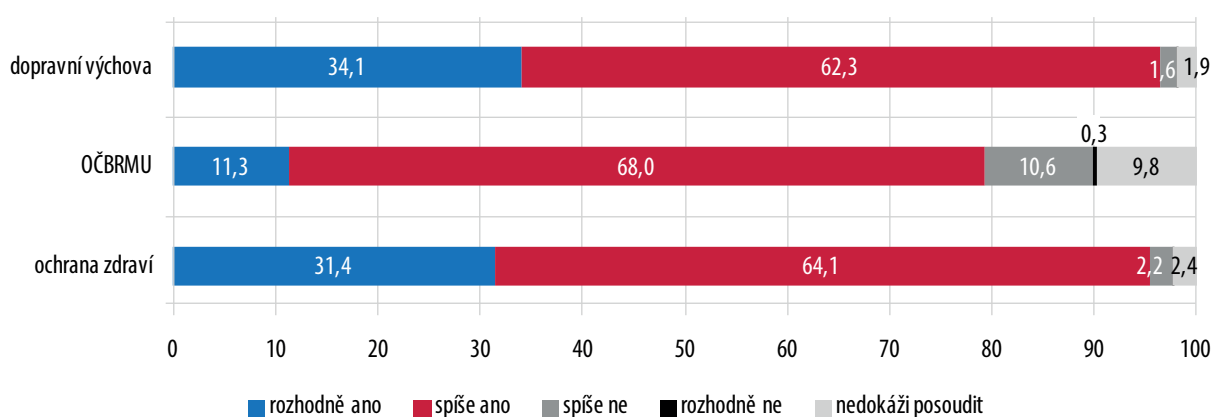
Ověřování znalostí a dovedností dětí v oblastech DV, OČBRMU, OZ – podíl škol (v %)



Většina mateřských škol ověřuje znalosti a dovednosti dětí v oblastech dopravní výchovy, OČBRMU a ochrany zdraví formou praktických činností. Necelá polovina škol využívá pro ověření znalostí a dovedností v dopravní výchově soutěže, v oblastech OČBRMU a ochrany zdraví soutěže využívá přibližně pětina mateřských škol.

Graf 24

Osvojují si děti dostatečně znalosti a dovednosti v oblasti DV, OČBRMU, OZ? – podíl škol (v %)



Téměř ve všech mateřských školách si děti dostatečně osvojují znalosti a dovednosti v oblasti dopravní výchovy (96,4 % škol) a ochrany zdraví (95,4 % škol), v oblasti ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí pak v necelých 80 % škol.

Vzdělávání v oblasti bezpečnosti v základním vzdělávání

Vzhledem k zavedení nových témat v oblasti bezpečnosti, rozšíření některých stávajících témat RVP ZV a různému věkovému složení pedagogického sboru (a s tím související různou mírou zahrnutí témat bezpečnosti do pregraduální přípravy) se může odlišovat míra připravenosti jednotlivých učitelů na výuku těchto problematik. Při inspekční činnosti tak bylo zjišťováno také to, jakým způsobem (a zda vůbec) byli učitelé na výuku témat dopravní výchovy, OČBRMU, ochrany zdraví, případně POKOS připravováni na vysoké škole a zda školy považují za přínosné, aby tato témata byla součástí přípravy učitelů.

Tabulka 58

Jakou formou jste byl v rámci výuky/přípravy na VŠ seznámen s výukou problematik bezpečnosti (OČBRMU, DV, OZ, popř. POKOS)? – podíl škol (v %)

Forma přípravy	Podíl
Samostatné přednášky, cvičení, semináře	27,9
Začleněním problematiky do jiných souvisejících témat	36,5
Zato témata nebyla součástí mé přípravy na VŠ	35,6

Nejčastěji byli učitelé ve školách navštívených při prezenční inspekční činnosti, kteří vyučují témata dopravní výchovy, OČBRMU, ochrany zdraví, popř. POKOS, seznámeni na vysoké škole s výukou těchto témat v rámci jiných souvisejících témat (v 36,5 % škol). V podobném podílu škol nebyli vyučující k výuce těchto témat na vysoké škole vůbec připravováni. Učitelé v 27,9 % škol byli s těmito tématy seznamováni na vysoké škole formou samostatných přednášek, cvičení a seminářů.

Tabulka 59

Považujete za přínosné, aby pedagogické fakulty připravovaly budoucí učitele pro kvalifikaci v oblastech DV, POKOS, OČBRMU, OZ? – podíl škol (v %)

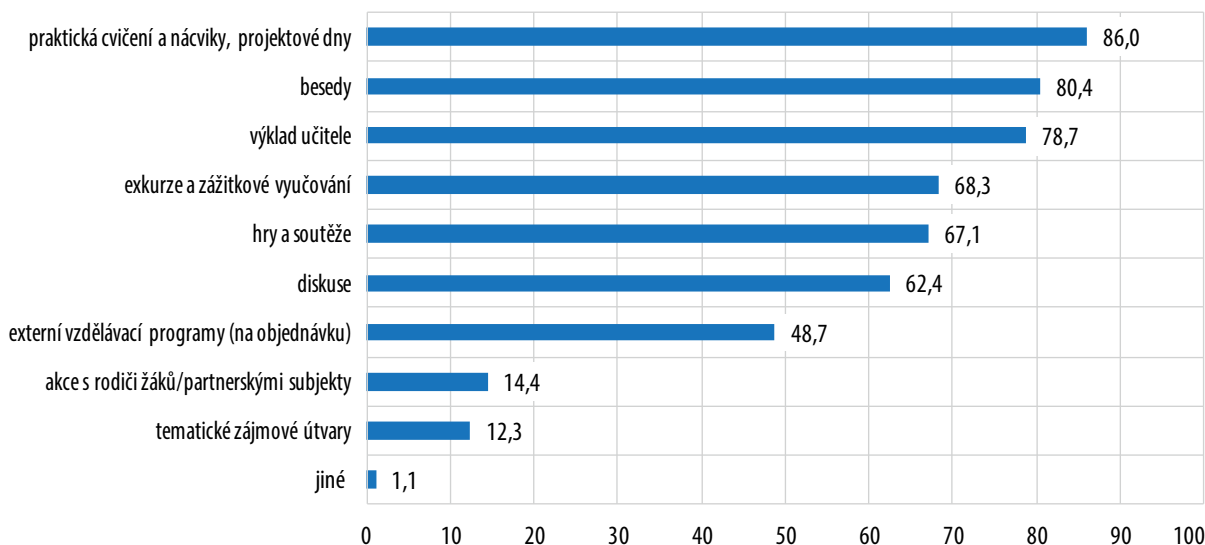
Příprava učitelů	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	VG – nižší stupeň	Celkem
Ano – kvalifikace pro 2. stupeň ZŠ	27,3	70,0	79,6	57,1
Ano – zařazení témat do přípravy učitelů 1. stupně ZŠ	88,5	77,9	24,6	77,6
Ne	4,6	12,7	14,5	10,3

Ředitelé většiny škol považují za přínosné, aby byli budoucí učitelé připravováni na fakultách pro kvalifikaci v oblastech dopravní výchovy, POKOS, OČBRMU a ochrany zdraví (za přínosné to nepovažuje jen přibližně desetina ředitelů). Ve větší míře to považují za přínosné ředitelé škol jen s 1. stupněm oproti plně organizovaným školám a víceletým gymnáziím.

Dále bylo zjišťováno, jaké metody a formy výuky školy, resp. učitelé předmětů, ve kterých se témata bezpečnosti vyučují, využívají. Ukázalo se, že školy využívají v největší míře kombinaci praktického nácviku dovedností a teoretické výuky (podrobněji viz následující graf).

Graf 25

Využívané metody a formy ke vzdělávání žáků v oblastech DV, OČBRMU, OZ – podíl škol (v %)



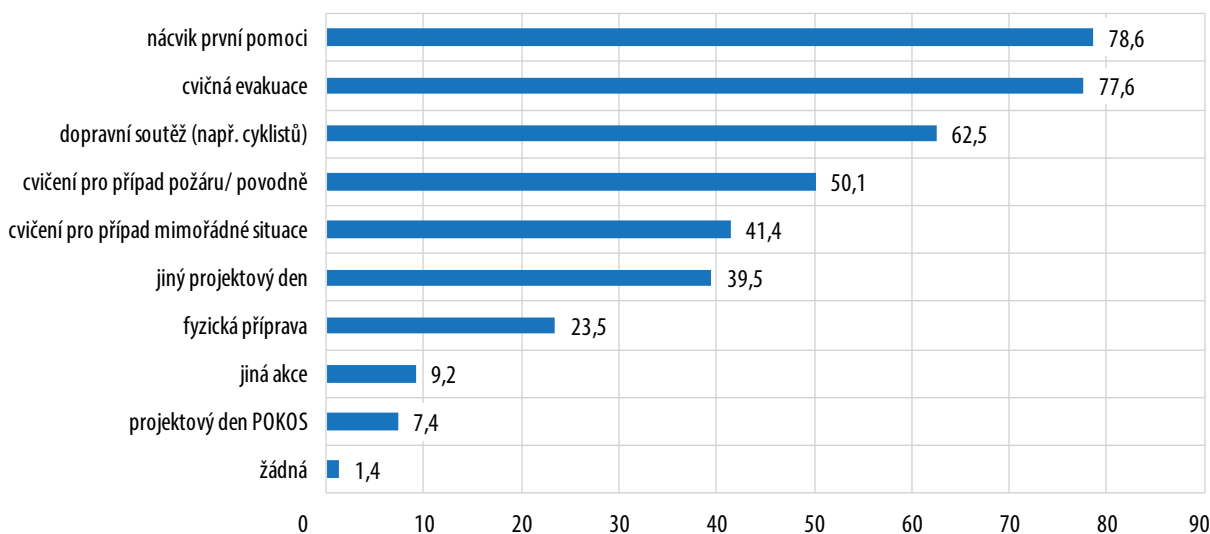
Nejvyšší podíl škol využívá pro výuku témat v oblasti bezpečnosti praktická cvičení, nácviky a projektové dny (86 % škol), besedy (80,4 % škol) a výklad učitele (78,7 % škol). V o trochu menší míře jsou realizovány exkurze a zážitkové vyučování (68,3 %), hry a soutěže (67,1 %) a diskuse (62,4 %). Necelá polovina škol využívá externí vzdělávací programy (na objednávku).

Největší rozdíly mezi základními školami a víceletými gymnázii jsou ve využití her a soutěží a externích vzdělávacích programů na objednávku (obě formy jsou víceletými gymnázii využívány v menší míře).

Jak vyplývá z výše uvedených zjištění, nejčastější formou výuky témat v oblasti bezpečnosti byla praktická cvičení, nácviky a projektové dny. Následující graf zobrazuje, o jaké akce a praktická cvičení konkrétně šlo.

Graf 26

Provedené druhy akcí a praktických cvičení žáků v oblastech DV, OČBRMU, OZ ve školním roce 2014/2015 – podíl škol (v %)



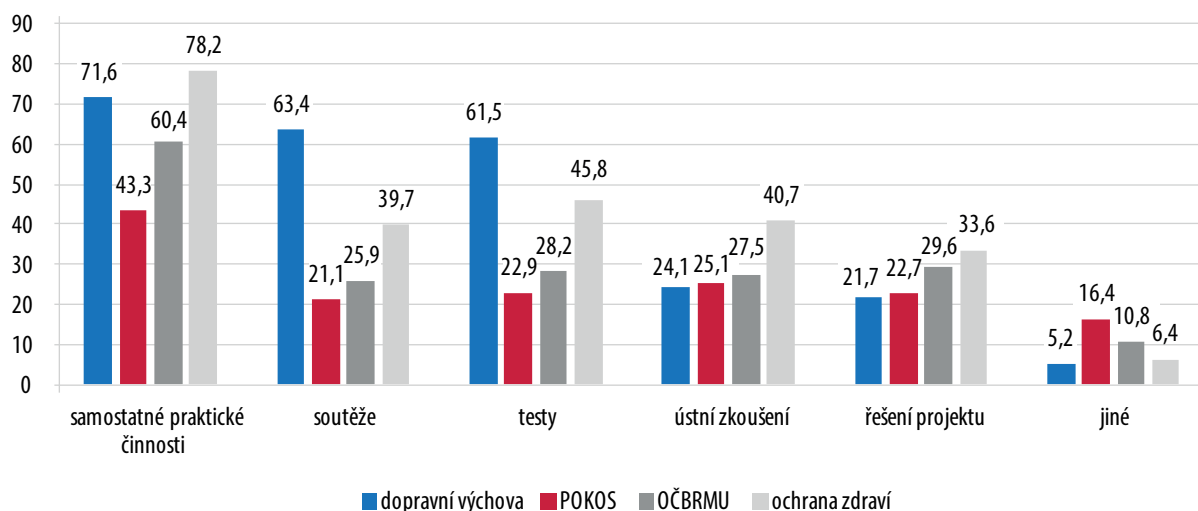
Nejvyšší podíl škol uskutečnil ve školním roce 2014/2015 nácvik první pomoci (78,6 % škol) a cvičnou evakuaci (77,6 % škol), dále se školy účastnily dopravních soutěží (62,5 % škol)

a cvičení pro případ požáru/povodně (50,1 % škol). Cvičení pro případ mimořádné situace a jiné projektové dny realizují přibližně dvě pětiny škol.

S výjimkou dopravních soutěží, které realizuje výrazně nižší podíl víceletých gymnázií (10,3 % škol), se od sebe činnosti v jednotlivých typech škol výrazně neliší.

Graf 27

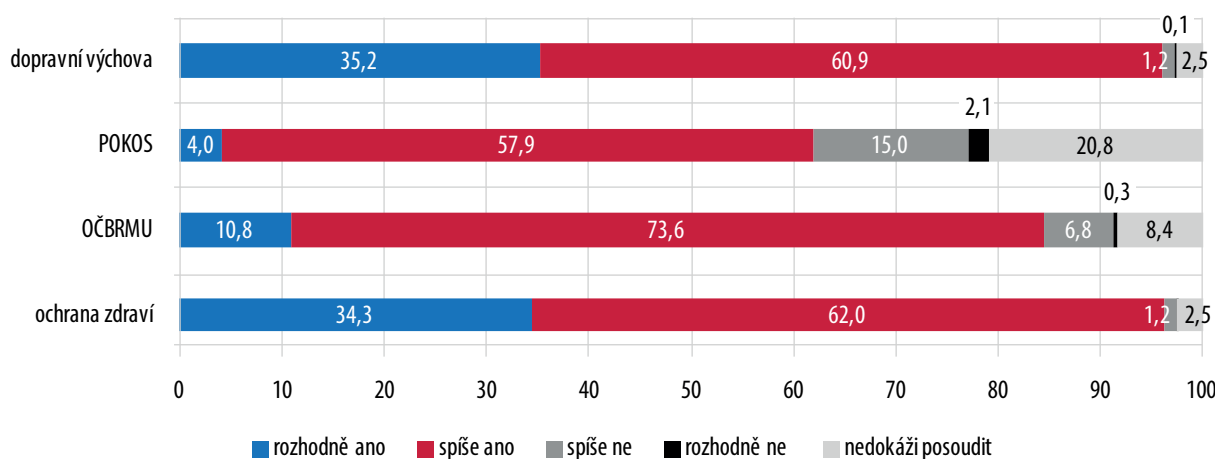
Ověřování znalostí a dovedností žáků v oblastech DV, POKOS, OČBRMU, OZ – podíl škol (v %)



Pro ověřování znalostí a dovedností v tématech bezpečnosti jsou v nejvyšším podílu oslovených škol využívány samostatné praktické činnosti, v dopravní výchově také soutěže a testy (především v základních školách, víceletá gymnázia je využívají ve výrazně menší míře). Ústní zkoušení a řešení projektu jsou pro ověření znalostí žáků využívány nejčastěji v tématech ochrany zdraví.

Graf 28

Osvojují si žáci dostatečně znalosti a dovednosti v oblasti DV, POKOS, OČBRMU, OZ? – podíl škol (v %)



V přibližně 96 % škol si podle názoru ředitelů žáci dostatečně osvojují znalosti a dovednosti v oblasti dopravní výchovy a ochrany zdraví. Znalosti a dovednosti v tématech OČBRMU si dostatečně osvojují žáci v 84,4 % škol, v oblasti POKOS je to v 61,9 % škol, přičemž v pětině škol to ředitelé nedokázali posoudit (POKOS více než okrajově vyučuje 36,9 % škol). Významnější rozdíl mezi základními školami a víceletými gymnázii byl zaznamenán v osvojování znalostí a dovedností v dopravní výchově (ve vyšším podílu ZŠ si žáci podle názoru ředitelů rozhodně osvojují znalosti a dovednosti v dopravní výchově).

Ve většině škol navštívených při prezenční inspekční činnosti učitelé preferují začlenění problematiky bezpečnosti (OČBRMU, DV, ochrana zdraví, popř. POKOS) do více předmětů, naopak jeden společný předmět by za nejvhodnější považovali učitelé v 9,5 % škol.

Tabulka 60

Hodnocení kvality dostupných učebnic a pomůcek na téma bezpečnost – podíl škol (v %)

Kvalita dostupných učebnic a pomůcek	Podíl
Aktuální používané učebnice a pomůcky plně vyhovují potřebám vzdělávání	23,1
Používané učebnice a pomůcky vyhovují, avšak není jich k dispozici dostatečné množství	23,1
Používané učebnice a pomůcky částečně vyhovují, je však potřeba inovace	47,1
Aktuální používané učebnice a pomůcky potřebám vzdělávání nevyhovují	6,7

V necelé polovině škol se vyučující témat bezpečnosti domnívají, že používané učebnice a pomůcky vyhovují, je však třeba inovací. Jako plně vyhovující hodnotí učebnice a pomůcky učitelé v 23,1 % škol a ve stejném podílu škol je hodnotí jako vyhovující, ale není jich k dispozici dostatečné množství. Aktuální používané učebnice a pomůcky potřebám vzdělávání nevyhovují dle názoru učitelů v 6,7 % škol.

7.3

Vzdělávání v oblasti bezpečnosti ve středním vzdělávání

Vzhledem k zavedení témat v oblasti bezpečnosti v RVP G a v RVP pro obory odborného vzdělávání a vzhledem k různému věkovému složení pedagogického sboru (a s tím související různou mírou zahrnutí témat bezpečnosti do pregraduální přípravy) se může odlišovat míra připravenosti jednotlivých učitelů na výuku těchto problematik. Při inspekční činnosti bylo zjišťováno, jakými způsoby (a zda vůbec) byli učitelé na výuku témat výchovy k bezpečnosti v dopravě, OČBRMU a ochrany zdraví připravováni na vysoké škole a zda školy považují za přínosné, aby tato témata byla součástí přípravy učitelů.

Tabulka 61

Jakou formou jste byl v rámci výuky/přípravy na VŠ seznámen s výukou problematik bezpečnosti (OČBRMU, DV, OZ)? – podíl škol (v %)

Forma přípravy	Podíl
Samostatné přednášky, cvičení, semináře	31,8
Začleněním problematiky do jiných souvisejících témat	18,2
Tato témata nebyla součástí mé přípravy na VŠ	50,0

V rámci výuky/přípravy na vysoké škole nebyla s výukou témat bezpečnosti seznámena polovina učitelů. Samostatné přednášky, cvičení a semináře absolvovalo na vysoké škole 31,8 % učitelů. S tématy bezpečnosti začleněnými do jiných souvisejících témat bylo seznámeno 18,2 % učitelů.

Tabulka 62

Považujete za přínosné, aby pedagogické fakulty připravovaly budoucí učitele pro kvalifikaci v oblastech DV, OČBRMU, OZ? (v %) – podíl škol (v %)

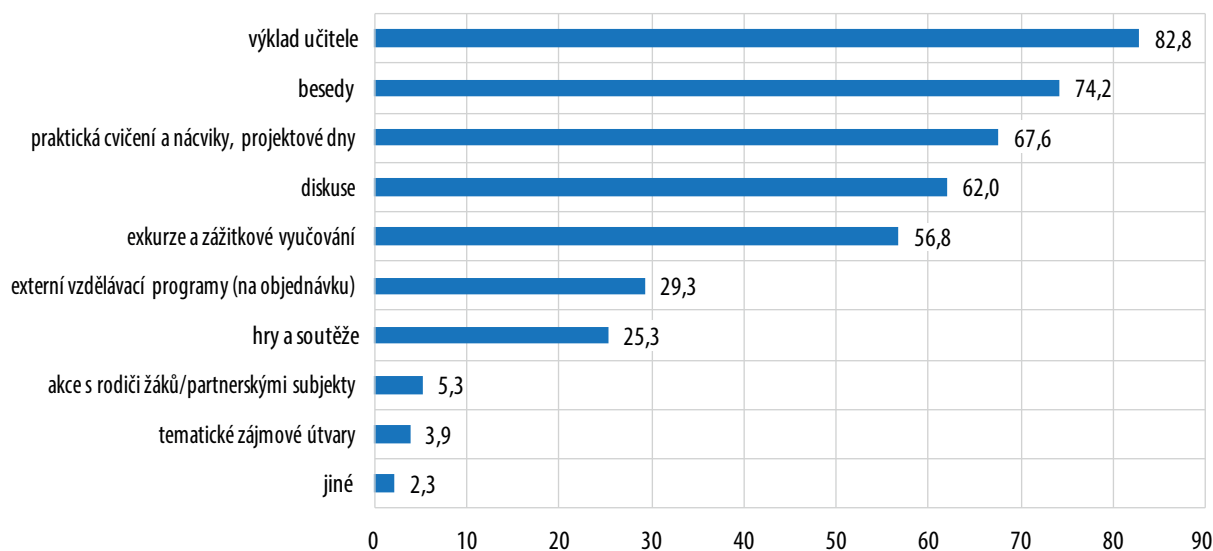
Příprava učitelů	Podíl
Ano – pro všechny odborné kvalifikace učitelů	47,7
Ano – pro vybrané odborné kvalifikace učitelů	43,7
Ne	9,6

Přípravou budoucích učitelů pro kvalifikaci v oblastech výchovy bezpečnosti v dopravě, OČBRMU, ochrany zdraví by se měly zabývat fakulty připravující učitele. Celkem 47,7 % ředitelů středních škol považuje za přínosné, aby fakulty připravovaly všechny budoucí učitele pro kvalifikaci v oblastech bezpečnosti. Vzdělávání v oblastech bezpečnosti pro vybrané odborné kvalifikace učitelů pokládá za přínosné 43,7 % škol. Necelá desetina středních škol nepovažuje za přínosné, aby fakulty budoucí učitele v oblastech bezpečnosti vůbec vzdělávaly.

Dále bylo zjišťováno, jaké metody a formy výuky využívají učitelé předmětů, ve kterých se témata bezpečnosti vyučují. Ukázalo se, že učitelé v největší míře předávají teoretické poznatky a provádějí nácviky praktických dovedností (podrobněji viz následující graf).

Graf 29

Využívané metody a formy ke vzdělávání žáků v oblastech DV, OČBRMU, OZ – podíl škol (v %)

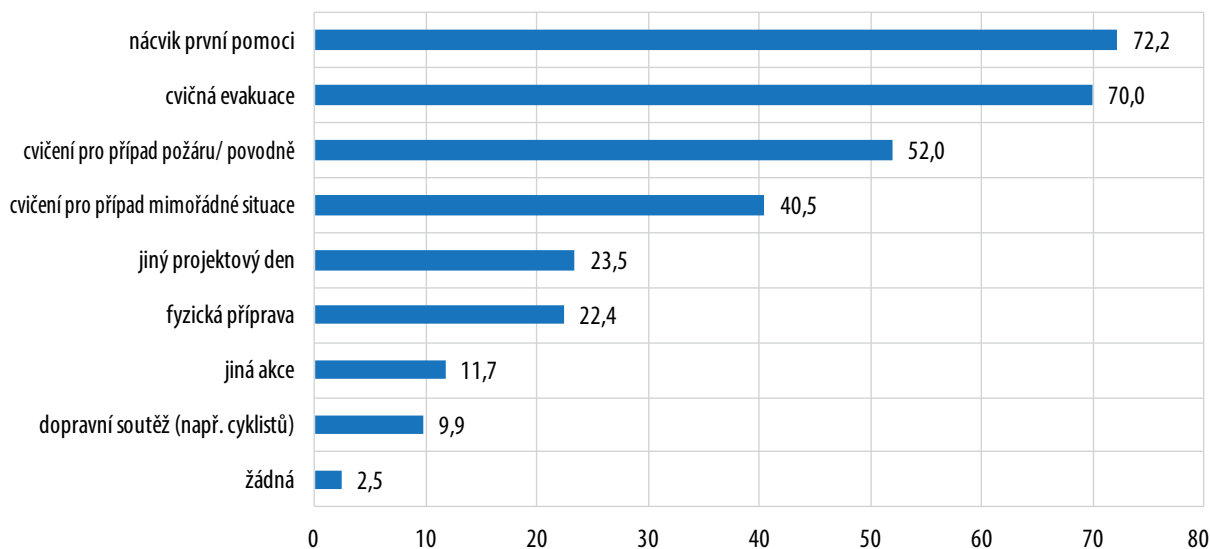


K nejčastějším metodám a formám vzdělávání žáků v oblastech bezpečnosti patří výklad učitele (82,8 % škol), besedy (74,2 % škol), praktická cvičení, nácviky a projektové dny (67,6 %), diskuze (62 % škol), exkurze a zážitkové vyučování (56,8 % škol). Méně často byly využívány externí vzdělávací programy (29,3 % škol) a hry a soutěže (25,3 % škol).

Následující graf zobrazuje provedené druhy akcí a praktických cvičení žáků v oblastech bezpečnosti ve středních školách.

Graf 30

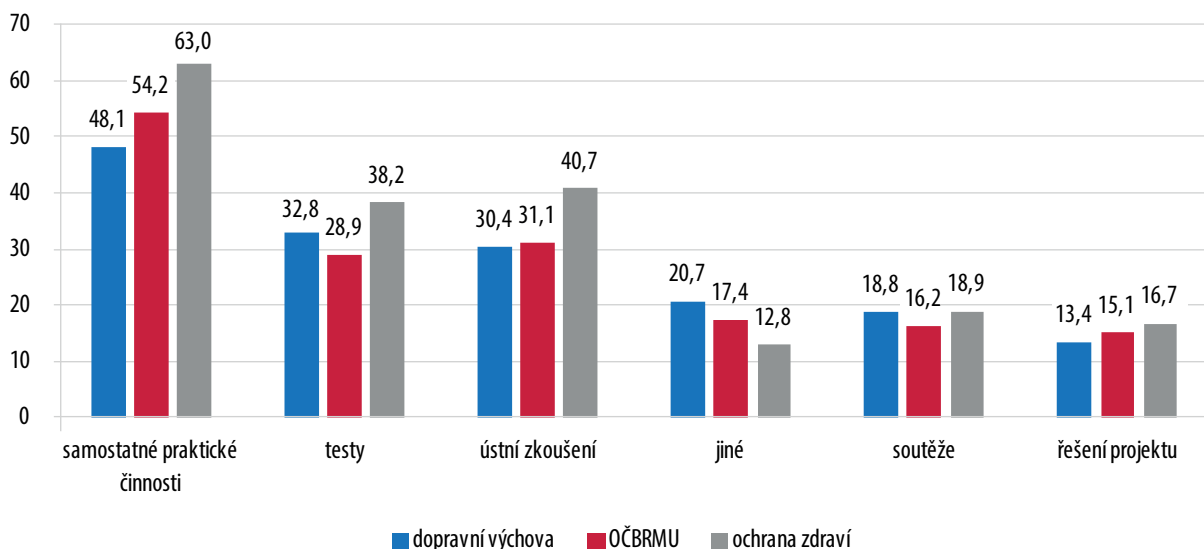
Provedené druhy akcí a praktických cvičení žáků v oblastech DV, OČBRMU, OZ ve školním roce 2014/2015 – podíl škol (v %)



Z akcí a praktických cvičení žáků v tématech bezpečnosti provedly střední školy ve školním roce 2014/2015 nejčastěji nácvik první pomoci (72,2 % škol) a cvičnou evakuaci (70 % škol), dále pak cvičení pro případ požáru/povodně (52 % škol) a cvičení pro případ mimořádné situace (40,5 % škol). V menší míře školy provedly jiný projektový den, fyzickou přípravu, dopravní soutěže a jiné akce.

Graf 31

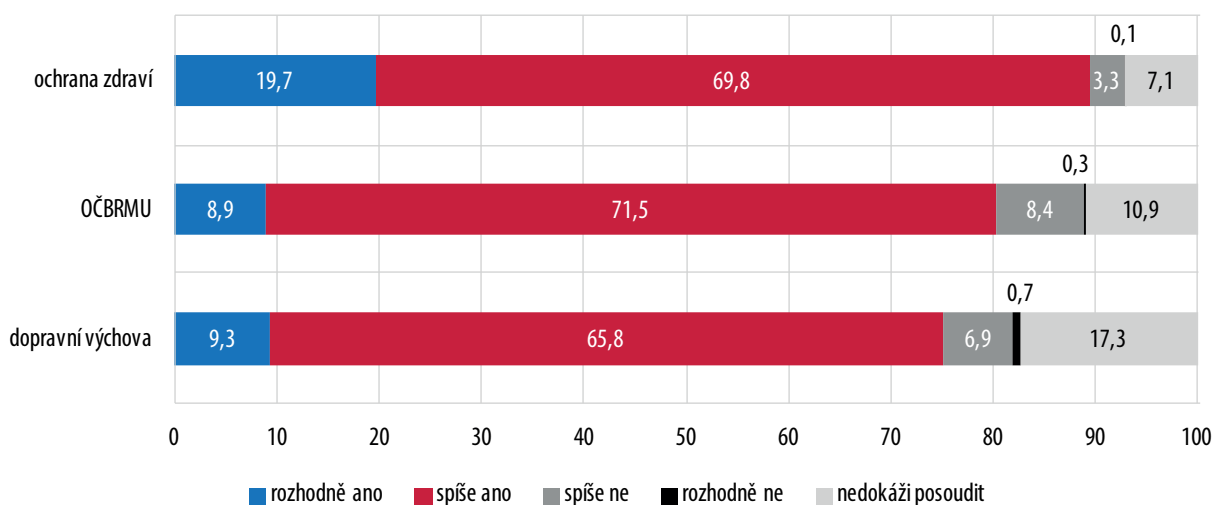
Ověřování znalostí a dovedností dětí v oblastech DV, OČBRMU, OZ – podíl škol (v %)



Ověřování znalostí a dovedností v oblastech DV, OČBRMU, OZ probíhá nejčastěji formou samostatné praktické činnosti, ústním zkoušením a testy, v menší míře soutěžemi a řešením projektů.

Graf 32

Osvojují si žáci dostatečné znalosti a dovednosti v oblasti DV, OČBRMU, OZ? – podíl škol (v %)



Ve více než třech čtvrtinách škol si podle názoru ředitelů žáci dostatečně osvojují znalosti a dovednosti v oblasti výchovy k bezpečnosti v dopravě, v oblasti OČBRMU pak přibližně v 80 % škol a v oblasti ochrany zdraví v necelých 90 % škol.

Většina středních škol navštívených při prezenční inspekční činnosti považuje za nejvhodnější začlenit výuku oblastí bezpečnosti (OČBRMU, DV, ochrana zdraví) do více předmětů (72,7 % škol). Ostatní školy (27,3 % škol) by upřednostnily začlenění témat bezpečnosti do jednoho společného předmětu.

Tabulka 63

Hodnocení kvality dostupných učebnic a pomůcek na téma bezpečnost – podíl škol (v %)

Kvalita dostupných učebnic a pomůcek	Podíl
Aktuální používané učebnice a pomůcky plně vyhovují potřebám vzdělávání	18,2
Používané učebnice a pomůcky vyhovují, avšak není jich k dispozici dostatečné množství	18,2
Používané učebnice a pomůcky částečně vyhovují, je však potřeba inovace	36,4
Aktuální používané učebnice a pomůcky potřebám vzdělávání nevyhovují	27,3

Střední školy jsou méně spokojené s kvalitou učebnic a pomůcek k tématům bezpečnosti. Aktuální používané učebnice a pomůcky nevyhovují 27,3 % škol. Více než třetině škol vyhovují částečně, potřebují ale inovovat. Jako plně vyhovující hodnotí používané učebnice a pomůcky 18,2 % škol. Stejnému podílu škol používané učebnice vyhovují, avšak nemají k dispozici dostatečné množství.

8 Závěry

Předškolní vzdělávání

- Většina škol v předškolním vzdělávání se více než okrajově věnuje dopravní výchově (92,8 % škol) a ochraně zdraví (91,7 % škol).
- 70,2 % mateřských škol se zabývá problematikou ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí.
- U všech témat bezpečnosti (dopravní výchova, OČBRMU, ochrana zdraví) převažuje zařazení obsahu v rámci integrovaných bloků a výuku zajišťují především učitelé.
- V posledních dvou letech se učitelé témat bezpečnosti účastnili nejvíce kurzů a školení v oblasti ochrany zdraví (67,6 % škol), ve více než dvou pětinách škol se učitelé zapojili do vzdělávání v OČBRMU, naopak školení věnované dopravní výchově navštívili učitelé jen v 29,4 % škol.
- Z metod a forem vzdělávání v bezpečnosti převažují hry a soutěže, exkurze a zážitkové vyučování a praktická cvičení a projektové dny.
- Z provedených akcí a praktických cvičení organizoval nejvyšší podíl škol cvičnou evakuaci, dopravní soutěže a nácvik první pomoci.
- Pro ověřování znalostí a dovedností v tématech bezpečnosti jsou nejčastěji využívány praktické činnosti.

Základní vzdělávání

- Většina škol v základním vzdělávání se více než okrajově věnuje ochraně zdraví (94,9 % škol) a dopravní výchově (94,5 % škol, přičemž ve víceletých gymnáziích zařazují dopravní výchovu více než okrajově v 54 % škol).
- Podobně vysoký podíl škol se zabývá ochranou člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (91,3 %).
- Naopak u přípravy občanů k obraně státu převažuje spíše okrajové zařazení do výuky (63,1 % škol).
- U všech témat bezpečnosti (DV, POKOS, OČBRMU, OZ) převažuje zařazení obsahu do jiných předmětů (učitelům ve většině navštívených škol tento stav vyhovuje).
- V dopravní výchově je to nejčastěji do prvouky na 1. stupni a občanské výchovy a tělesné výchovy na 2. stupni a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Témata POKOS jsou v největší míře obsažena v občanské výchově na 2. stupni a na 1. stupni ve vlastivědě. OČBRMU je nejčastěji součástí prvouky a občanské výchovy a ochrana zdraví je zařazena do přírodovědných předmětů (prvouka, přírodověda, přírodopis, biologie) a tělesné výchovy.
- Zatímco dopravní výchova převažuje na 1. stupni, témata POKOS, OČBRMU a ochrany zdraví jsou vyučována rovnoměrně na obou stupních.
- Aprobace vyučujících témat v oblasti bezpečnosti převážně odpovídají předmětům, kam jsou tato témata zařazována.
- V posledních dvou letech se učitelé témat bezpečnosti účastnili nejvíce kurzů a školení v oblasti ochrany zdraví (69,3 % škol), ve dvou pětinách škol se učitelé zapojili do vzdělávání v dopravní výchově a OČBRMU, naopak kurz POKOS navštívili učitelé jen v 26,3 % škol.

- S externími partnery spolupracují školy nejčastěji v dopravní výchově (97,5 %), výuce témat OČBRMU (94,5 %) a při vzdělávání v oblasti ochrany zdraví (91,1 % škol). Naopak při výuce POKOS 47,1 % škol partnery nevyužívá.
- Z metod a forem výuky v oblasti bezpečnosti převažují praktická cvičení, nácviky, projektové dny, besedy a výklad učitele.
- Z provedených akcí a praktických cvičení organizoval nejvyšší podíl škol nácvik první pomoci, cvičnou evakuaci, dopravní soutěže a cvičení pro případ požáru či povodně.
- Pro ověřování znalostí a dovedností v tématech bezpečnosti jsou nejčastěji využívány samostatné praktické činnosti.

Střední vzdělávání

- Většina středních škol se více než okrajově věnuje ochraně zdraví (88,3 %) a ochraně člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (82,4 %).
- Necelá polovina středních škol se zabývá vzděláváním k bezpečnosti v dopravě (46,1 %).
- U všech témat bezpečnosti (DV, OČBRMU, OZ) převažuje zařazení obsahu do jiných předmětů.
- Výchova k bezpečnosti v dopravě je zahrnována nejčastěji do občanské výchovy, tělesné výchovy a odborných předmětů, témata OČBRMU jsou nejčastěji zařazena do občanské výchovy a tělesné výchovy, v menší míře do odborných předmětů, chemie a biologie a ochrana zdraví je součástí tělesné výchovy, občanské výchovy, biologie a odborných předmětů.
- Aprobace vyučujících témat v oblastech bezpečnosti převážně odpovídají předmětům, kam jsou tato témata zařazována.
- V posledních dvou letech se učitelé témat bezpečnosti účastnili nejvíce kurzů a školení v oblasti ochrany zdraví (77,1 % škol), v 58,3 % škol se učitelé zapojili do vzdělávání v OČBRMU, v 45,4 % škol se učitelé účastnili kurzů a školení ve vzdělávání k bezpečnosti v dopravě.
- Střední školy spolupracují velmi často s externími partnery – v oblasti ochrany zdraví (90,5 %), v tématech OČBRMU (88,9 %) a ve výchově k bezpečnosti v dopravě (87,4 %).
- Z metod a forem výuky bezpečnosti převažují výklad učitele, besedy, praktická cvičení a nácviky, projektové dny, diskuze, exkurze a zážitkové vyučování.
- Z provedených akcí a praktických cvičení organizoval nejvyšší podíl škol nácvik první pomoci, cvičnou evakuaci, cvičení pro případ požáru či povodně a cvičení pro případ mimořádné situace.
- Pro ověřování znalostí a dovedností v tématech bezpečnosti jsou nejčastěji využívány samostatné praktické činnosti.

9 Doporučení

S ohledem na výše prezentované výsledky inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje:

- V průběhu vzdělávání věnovat adekvátní pozornost rovnoměrně všem bezpečnostním tématům.
- Podporovat DVPP ve všech bezpečnostních tématech.
- Začleňovat bezpečnostní témata do pregraduální přípravy učitelů.

Seznam zkratk

BESIP	bezpečnost silničního provozu
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DV	dopravní výchova
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
HZS ČR	Hasičský záchranný sbor České republiky
ICT	informační a komunikační technologie
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
POKOS	Příprava občanů k obraně státu
PV	předškolní vzdělávání
OČBRMU	ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí
OZ	ochrana zdraví
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
SV	střední vzdělávání
SW	software
ŠVP	školní vzdělávací program
VG	víceleté gymnázium
ZŠ	základní škola
ZV	základní vzdělávání



Tematická zpráva

Výuka soudobých dějin na 2. stupni
základních škol a na středních školách

1 Úvod

Česká školní inspekce (dále „ČŠI“) předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na výuku soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z inspekčního elektronického zjišťování a z prezenční inspekční činnosti ve vybraných školách. Do inspekčního elektronického zjišťování, které bylo provedeno v termínu od 26. ledna do 12. února 2016 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele škol, bylo zapojeno 971 základních škol a 309 středních škol, tedy přibližně čtvrtina subjektů daného stupně zapsaných do školského rejstříku. Prezenční inspekční činnost byla realizována od 2. listopadu 2015 do 29. února 2016 v 69 základních školách a ve 28 středních školách (11 gymnázií, 12 středních odborných škol a 5 středních škol s obory gymnázia i odbornými obory), kde inspekční pracovníci zjišťovali a hodnotili stav výuky soudobých dějin. V rámci vlastní inspekční činnosti byly vedle hospitací využity také dotazníky pro vyučující dějepisu (celkem 148 pedagogů, z nichž 91 působilo na základních a 57 na středních školách) a dotazníky pro žáky 9. ročníků základních škol a 2. a 3. ročníků středních škol (celkem 3 381 žáků, z toho 2 233 žáků základních škol a 1 148 žáků středních škol).

2 Zaměření inspekční činnosti

V rámci inspekční činnosti Česká školní inspekce hodnotila stav výuky soudobých dějin (dějin po roce 1945) na základních a středních školách, zjišťovala, jaké jsou cíle výuky dějepisu a soudobých dějin z pohledu ředitelů a učitelů, jaké výukové metody a formy jsou při výuce soudobých dějin využívány, jaké učební pomůcky a materiály učitelé využívají a kdo je jejich tvůrcem. Pozornost byla zaměřena také na počet vyučovacích hodin věnovaných soudobým dějinám a na historické období či konkrétní rok, ke kterému učitelé ve výuce soudobých dějin dospějí na konci výuky dějepisu. Dále bylo u učitelů dějepisu zjišťováno, do jakých jiných předmětů nebo vzdělávacích oblastí kromě dějepisu jsou témata soudobých dějin zařazována, jaké typy programů dalšího vzdělávání zaměřených na soudobé dějiny učitelé dějepisu absolvovali a jakou podobu dalšího vzdělávání by tito pedagogové preferovali. Rovněž bylo zjišťováno, v jaké míře využívají učitelé dějepisu projektovou výuku, případně kdo je organizátorem těchto projektů, neorganizují-li je sami učitelé. Kromě hospitací se Česká školní inspekce při prezenční inspekční činnosti zaměřila zejména na rozhovory s učiteli dějepisu a na zjišťování informací souvisejících s daným tématem u žáků zmíněných ročníků základních a středních škol. Žákovský dotazník byl zaměřen na zjišťování oblíbených období dějin a oblíbených témat z československých a světových dějin 20. století, na prostor věnovaný soudobým dějinám ve výuce, na metody a formy, které by podle názoru žáků zkvalitnily výuku témat soudobých dějin, a na zjištění toho, v jakých jiných předmětech než v dějepisu jsou žáci se soudobými dějinami seznamováni.

3 Výuka dějepisu

Výuka dějepisu a zejména soudobých dějin na základních a středních školách je velmi důležitou součástí vzdělávání žáků. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je výuka dějin součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Vzdělávací obor Dějepis přináší základní a konkrétní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů. Významně je uplatňován důraz na základní hodnoty evropské civilizace. Podstatné je rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů. Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. Obecné historické problémy jsou konkretizovány prostřednictvím zařazování dějin regionu i dějin místních.¹

V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia je vzdělávací obor Dějepis rovněž součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Vzdělávací oblast využívá společenskovední poznatky získané v základním vzdělávání, rozvíjí je a učí žáky zpracovávat je v širším myšlenkovém systému. Oblast přispívá k utváření historického vědomí, k uchování kontinuity tradičních hodnot naší civilizace a k občanskému vzdělávání mládeže.²

V rámcových vzdělávacích programech pro maturitní obory odborného vzdělávání je dějepisné učivo součástí vzdělávací oblasti Společenskovední vzdělávání. Dějepis je v maturitních oborech odborného vzdělávání vyučován jako samostatný předmět. U učebních oborů ve vzdělávací oblasti Společenskovední vzdělávání dějepisné učivo téměř vůbec není (pouze v části Česká republika, Evropa a svět je probírána problematika současného světa, globální problémy a evropská integrace). Obecným cílem společenskovedního vzdělávání v odborném školství je připravit žáky na aktivní a odpovědný život v demokratické společnosti. Společenskovední vzdělávání kultivuje historické vědomí žáků (především v dějinách 20. století), a tím je učí hlouběji rozumět jejich současnosti, učí je uvědomovat si vlastní identitu, kriticky myslet, nenechat se manipulovat a co nejvíce porozumět světu, v němž žijí.³

3.1

Výuka dějepisu z pohledu ředitelů škol

Česká školní inspekce od ředitelů škol zjišťovala, jaké jsou podle nich cíle dějepisného vyučování a do jaké míry jsou tyto cíle pro ředitele školy důležité. Dále ředitelé odpovídali na to, zda posilují výuku dějepisu z disponibilních hodin, kolik mají vyučujících dějepisu a kolik z nich je aprobovaných. Zjišťována byla také funkčnost předmětové komise učitelů dějepisu či společenskovedních předmětů. Názory ředitelů jednotlivých druhů a typů škol se prakticky nelišily, proto nejsou v tabulce odlišeny. Největší rozdíly jsou pak popsány v textu.

1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání, Praha 2016.

2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2007.

3 Rámcové vzdělávací programy pro obory odborného vzdělávání.

Cíle dějepisného vyučování – podíl ředitelů (v %)

Cíle	Prioritní	Důležité	Méně důležité	Nedůležité
Znát fakta o české a světové historii	24,2	70,5	5,2	0,1
Oddělovat výklad historie od propagandy a mýtů	36,9	57,7	5,2	0,2
Vést žáky k hrdosti na svou vlast	42,6	53,2	4,2	0,0
Podporovat dovednosti zaměřené na obhajobu vlastního názoru žáků a vedení dialogu pomocí argumentovaných úsudků	35,2	60,3	4,4	0,1
Rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků přiměřeně jejich věku a pracovat se zdroji historického poznání (s historickými prameny)	23,4	66,8	9,9	0,0
Pochopit instituce a stav současného světa	22,0	66,6	11,3	0,1
Porozumět relativitě hodnocení historických událostí	13,2	68,3	18,2	0,2
Utvářet historické vědomí a historickou kulturu žáků	28,6	65,4	5,9	0,1

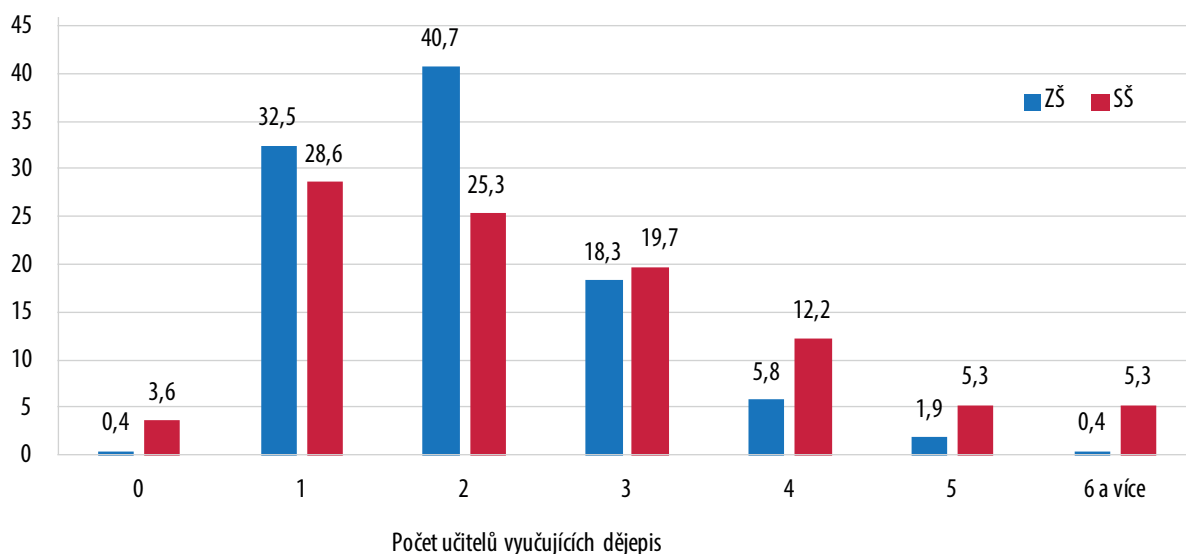
Podle ředitelů škol patří mezi nejčastější cíle dějepisného vyučování vést žáky k hrdosti na svou vlast, podporovat dovednosti zaměřené na obhajobu vlastního názoru žáků a vedení dialogu pomocí argumentovaných úsudků, znát fakta o české a světové historii, oddělovat výklad historie od propagandy a mýtů a utvářet historické vědomí a historickou kulturu žáků. Menší důležitost přikládají ředitelé cílům sledujícím porozumění relativitě hodnocení historických událostí a pochopení instituce a stavu současného světa. Tyto dva cíle považují za důležitější částěji ředitelé středních škol než základních, což souvisí s rozvojem osobností žáků ve středních školách.

Necelá třetina základních a středních škol využívá možnost posílení výuky dějepisu formou disponibilních hodin.

Pro kvalitní výuku dějepisu je nezbytné, aby co největší podíl vyučujících měl aprobaci na dějepis, tj. aby vyučující absolvovali vysokoškolský obor studia učitelství se zaměřením na dějepis (případně odbornou historii s doplněním pedagogického studia). V míře aprobovaných učitelů pro výuku dějepisu byl zaznamenán rozdíl mezi základními a středními školami. Zatímco ve středních školách aprobovanost činila 89 %, v základních školách pouze 72,3 %.

V průměru působí na základních školách 2 učitelé dějepisu. Střední školy, které mají zpravidla více žáků než základní školy, mají průměrně 2,5 učitele dějepisu. Počty učitelů vyučujících dějepis zobrazuje následující graf.

Počet učitelů vyučujících dějepis – podíl základních a středních škol (v %)



V základních školách vyučuje dějepis nejčastěji jeden nebo dva učitelé. Žádní učitelé dějepisu nejsou v 0,4 % základních škol a 3,6 % středních škol, což je způsobeno zejména tím, že předmět dějepis je integrován do širšího společenskovedního předmětu (např. dle RVP pro obory středního odborného vzdělávání – Společenskovední vzdělávání, Občanský vzdělávací základ apod.).

Ve většině základních a středních škol, v nichž byla provedena prezenční inspekční činnost, zasedají učitelé dějepisu společně s dalšími učiteli společenskovedních předmětů v předmětové komisi. Činnost komise byla téměř ve všech školách hodnocena jako funkční. Komise učitelů dějepisu/společenskovedních předmětů není zřízena v 30,4 % základních škol a v 14,3 % středních škol, nejčastěji z důvodu nízkého počtu učitelů dějepisu/společenskovedních předmětů. V takovém případě jsou učitelé dějepisu/společenskovedních předmětů zpravidla součástí jiných předmětových komisí, např. českého jazyka a literatury.

3.2

Výuka dějepisu z pohledu učitelů

Podobně jako u ředitelů škol, i u učitelů Česká školní inspekce zjišťovala, jaké cíle dějepisného vyučování jsou podle nich více či méně důležité. Cílem výuky by mělo být dosažení očekávaných výstupů v předmětu dějepis, ve kterém žák získává dějepisnou odbornost, a utváření klíčových kompetencí prostřednictvím vhodných vyučovacích metod.

Cíle dějepisného vyučování – podíl učitelů (v %)

Cíle	Prioritní	Důležité	Méně důležité	Nedůležité
Znát fakta o české a světové historii	20,9	68,9	10,1	0,0
Oddělovat výklad historie od propagandy a mýtů	43,4	52,4	4,1	0,0
Vést žáky k hrdosti na Českou republiku	34,2	55,5	10,3	0,0
Podporovat dovednosti zaměřené na obhajobu vlastního názoru žáků a vedení dialogu pomocí argumentovaných úsudků	44,2	51,7	4,1	0,0
Rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků přiměřeně jejich věku pracovat se zdroji historického poznání (s historickými prameny)	30,1	58,2	11,6	0,0
Pochopit instituce a stav současného světa	35,4	55,8	8,2	0,7
Porozumět relativitě hodnocení historických událostí	19,2	66,4	14,4	0,0
Utvářet historické vědomí a historickou kulturu žáků	41,5	54,4	4,1	0,0
Naučit se vyhledávat, zpracovávat a vyhodnocovat informace	49,0	48,3	2,7	0,0

Podle zjištění České školní inspekce patří mezi nejčastější cíle učitelů dějepisu při dějepisném vyučování naučit žáky vyhledávat, zpracovávat a vyhodnocovat informace, podporovat dovednosti zaměřené na obhajobu vlastního názoru žáků a vést dialog pomocí argumentovaných úsudků, oddělovat výklad historie od propagandy a mýtů a utvářet historické vědomí a historickou kulturu žáků.

Z analýz odpovědí učitelů základních a středních škol vyplývá, že učitelé základních škol ve větší míře považují za důležitější cíl vést žáky k hrdosti na Českou republiku, rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků přiměřeně jejich věku a pracovat se zdroji historického poznání. Naopak středoškolské učitelé přisuzují větší důležitost porozumění relativitě hodnocení historických událostí a pochopení institucí a stavu současného světa.

Rozdíly v míře důležitosti cílů dějepisného vyučování byly zaznamenány také mezi řediteli a učiteli. Ředitelé častěji označili za prioritní nebo důležitý cíl vést žáky k hrdosti na Českou republiku a znát fakta o české a světové historii, na druhé straně učitelé považují častěji než ředitelé škol za důležitější porozumění relativitě hodnocení historických událostí. Zde je do určité míry patrný rozdílný pohled učitelů a ředitelů, kdy ředitelé zdůrazňují faktografii a občanský postoj žáků, zatímco učitelé kladou větší důraz na chápání a kritické hodnocení dějin.

3.3

Výuka dějepisu z pohledu žáků

Prostřednictvím dotazníku pro žáky Česká školní inspekce kromě pohledu na soudobé dějiny zjišťovala také pohled žáků na dějiny jako celek. Žáci odpovídali na to, která období dějin je nejvíce zajímavá, co se při výuce dějin naučili a zda prostor věnovaný výuce dějin mezi ostatními předměty považují za dostatečný.

Tabulka 3

Nejvíce zajímavá období dějin – podíl žáků (v %)

Období	9. ročník ZŠ	2. a 3. ročník SŠ
Nejstarší období (např. pravěk) až po středověk (období do 6. století)	26,5	29,7
Období od středověku (přibližně 6.–15. století) až do vypuknutí 1. světové války (1914)	20,8	23,4
Období od první světové války do konce druhé světové války (1914–1945)	57,8	50,9
Období od konce druhé světové války (1945) přes dobu socialismu až po sametovou revoluci (1989)	31,8	37,9
Žádné	4,8	4,8

Pro žáky 9. ročníku základních škol (dále i „žáci základních škol“) i žáky 2. a 3. ročníku středních škol (dále i „žáci středních škol“) je nejzajímavějším obdobím dějin doba od první světové války do konce druhé světové války následovaná obdobím po konci 2. světové války až po pád východoevropských socialistických režimů v roce 1989 a 1990. Je tedy evidentní, že žáci v základních školách pokládají častěji za zajímavou první polovinu 20. století, zatímco středoškolská žáci posouvají svůj zájem ve větší míře do 2. poloviny 20. století.

Tabulka 4

Při výuce dějin ve škole se žáci naučili zejména – podíl žáků (v %)

Při výuce dějin ve škole se naučil/a zejména	9. ročník ZŠ	2. a 3. ročník SŠ
Fakta o české a světové historii	70,2	67,6
Rozlišovat fakta od mýtů a propagandy	13,8	15,4
Být hrdý na svou vlast	18,3	11,6
Obhajovat vlastní názor	25,1	23,0
Vést dialog s pomocí věcných argumentů	10,1	12,5
Pochopit současnou situaci ve světě	36,8	40,8
Pracovat v projektech zaměřených na historii	14,9	12,9

Žáci ze základních i středních škol se shodují, že při výuce dějin ve škole se naučili především fakta o české a světové historii, což ovšem podle názoru učitelů není prioritním cílem dějepisného vyučování. Názory žáků a učitelů se tedy v této části nepotkávají. V nejmenší míře si žáci podle jejich názoru osvojili schopnost vést dialog s pomocí věcných argumentů. Odpovědi žáků základních a středních škol se nijak výrazně nelišily, pouze žáci základních škol si dle jejich přesvědčení ve větší míře osvojili schopnost být hrdí na svou vlast, což je s ohledem na nižší věk žáků základních škol a nižší míru jejich společenské vyspělosti ne zcela očekávatelné zjištění.

Prostor věnovaný výuce dějin mezi ostatními předměty či tématy – podíl žáků (v %)

Prostor	9. ročník ZŠ	2. a 3. ročník SŠ
Příliš velký	4,2	3,7
Přiměřený	89,2	83,3
Nedostatečný	6,7	13,0

Žáci také měli zhodnotit, zda prostor věnovaný výuce dějin ve škole je mezi ostatními předměty či tématy dle jejich názoru přiměřený. Výrazná většina žáků považuje prostor určený výuce dějin za dostatečný. Na nedostatečný prostor pro výuku dějin upozorňují častěji středoškolští žáci oproti žákům ze základních škol, což může souviset také s nižším počtem hodin dějepisu v učebních plánech některých oborů středních odborných škol. Naprostá menšina žáků si naopak myslí, že prostor věnovaný dějinám je zbytečně velký.

4 Výuka soudobých dějin

Soudobé dějiny mají ve výuce dějepisu na 2. stupni základních škol a na středních školách nezastupitelné místo. Vymezení soudobých dějin může být obtížné a neexistuje pevný rok, u kterého můžeme s jistotou tvrdit, že jde o začátek soudobých dějin. Nejčastěji je za jejich počátek považován rok 1945, kdy skončila druhá světová válka. Tento rok se sice promítá v některých otázkách dotazníku pro žáka, nicméně pro pochopení dějinných procesů je nutné znát dějiny „krátkého“ 20. století.⁴ Podobně nesnadné je určit konec soudobých dějin, případně období či rok, ke kterému by se mělo v dějepisné výuce dospět. Podle platných rámcových vzdělávacích programů by totiž měly být zmíněny ve výuce i aktuální problémy současného světa.

Aktuálnost soudobých dějin umožňuje využívat vedle běžných vyučovacích metod a forem také specifické aktivizační metody, řízenou skupinovou výuku, exkurze, besedy s pamětníky apod., a to nejen v rámci vlastních hodin dějepisu, ale i v rámci projektové výuky společně s příbuznými předměty. Naopak určitou překážkou při výuce soudobých dějin je malý časový odstup od vyučované látky, nejednotné postoje ostatních učitelů a ne zcela jednotné postoje veřejnosti k nedávné minulosti.

4.1

Výuka soudobých dějin z pohledu ředitelů škol

V rámci inspekční činnosti hodnotili ředitelé škol ze svého pohledu situaci ve výuce soudobých dějin v základních a středních školách. Dále se vyjadřovali k tomu, jakou pozici by soudobé dějiny ve školním vzdělávání podle jejich názoru měly mít a jakými způsoby by se měly vyučovat.

⁴ Historiky je 20. století označováno za krátké (od sarajevského atentátu a vypuknutí první světové války do rozpadu Sovětského svazu a konce komunistických režimů ve střední a východní Evropě).

Tabulka 6

Do jaké míry odpovídají dané výroky situaci ve výuce soudobých dějin ve Vaší škole? – podíl ředitelů (v %)

Výroky	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Soudobé dějiny jsou na naší škole prioritou školního vzdělávání.	12,8	57,0	28,3	1,9
Prostor věnovaný v našem ŠVP soudobým dějinám pro výuku dějepisu je dostatečný.	30,2	59,4	9,5	0,9
Materiálně technické zabezpečení výuky soudobých dějin je na naší škole dobré.	30,5	60,7	8,7	0,1
Personální podmínky pro výuku soudobých dějin jsou na naší škole dobré.	57,8	36,1	5,7	0,5
Na naší škole se soudobé dějiny probírají i v jiných předmětech.	34,4	52,6	12,2	0,8
Na naší škole probíhají dlouhodobé projekty zaměřené na soudobé dějiny.	11,0	22,6	53,4	13,0

Z činností mapujících situaci ve výuce soudobých dějin na školách vyplývá, že nejlépe hodnotí ředitelé personální podmínky pro výuku soudobých dějin. V menší míře pokládají ředitelé soudobé dějiny za prioritu školního vzdělávání.

Rozdíly mezi pohledem ředitelů základních a středních škol je pak možné spatřovat v tom, zda jsou soudobé dějiny v rámci vzdělávání na daném druhu školy prioritou a zda je ve školním vzdělávacím programu věnován soudobým dějinám dostatečný prostor. V obou případech je situace lepší v základních školách, minimálně tedy z pohledu ředitelů těchto škol.

Tabulka 7

Míra souhlasu s výroky o soudobých dějinách – podíl ředitelů (v %)

Výroky	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Soudobé dějiny mají být prioritou školního vzdělávání.	21,2	59,6	18,0	1,2
Soudobé dějiny patří k tématům, která je třeba probírat mezipředmětově – ve spolupráci učitelů různých předmětů.	49,0	47,8	3,2	0,0
Soudobé dějiny patří k tématům, která je třeba probírat prostřednictvím dlouhodobých projektů.	7,1	51,3	39,9	1,7

Preference způsobu výuky prezentovaná řediteli škol potvrzuje, že ředitelé vnímají téma soudobých dějin jako komplexní, přesahující hranice a možnosti jednoho předmětu.

4.2

Výuka soudobých dějin z pohledu učitelů

Učitelé dějepisu měli v rámci inspekční činnosti zhodnotit cíle výuky soudobých dějin a zjišťovány byly také výukové materiály, metody a formy používané při výuce soudobých dějin. Česká školní inspekce zjišťovala, zda učitelé zařazují v rámci soudobých dějin projektovou výuku a zda jsou soudobé dějiny vyučovány i v jiných předmětech. Rovněž byla zjišťována míra zapojení učitelů do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

4.2.1 Cíle výuky soudobých dějin

Vyučující dějepisu měli (podobně jako ředitelé) v rámci inspekční činnosti zhodnotit současný stav ve výuce soudobých dějin v základních a středních školách.

Tabulka 8

Do jaké míry odpovídají dané výroky situaci ve výuce soudobých dějin ve Vaší škole? – podíl učitelů (v %)

Vyroky	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Soudobé dějiny jsou prioritou dějepisného vzdělávání.	26,9	54,5	15,2	3,4
Prostor věnovaný v našem ŠVP soudobým dějinám je dostatečný.	40,4	44,5	13,0	2,1
Materiálně technické zabezpečení výuky soudobých dějin je na naší škole dobré.	46,5	47,2	5,6	0,7
Personální podmínky pro výuku soudobých dějin jsou na naší škole dobré.	65,0	32,2	2,8	0,0
Soudobé dějiny patří k tématům, která je třeba probírat i v jiných předmětech – ve spolupráci učitelů různých předmětů.	69,2	29,5	0,7	0,7
Soudobé dějiny patří k tématům, která je třeba probírat prostřednictvím dlouhodobých projektů.	13,1	53,8	31,0	2,1
Soudobé dějiny by se měly vyučovat více, a to i na úkor starších období.	24,5	39,2	30,8	5,6
Ve výuce soudobých dějin by se měl klást větší důraz na evropské nebo světové dějiny.	7,6	45,1	44,4	2,8

Téměř všichni učitelé vnímají, že soudobé dějiny patří k tématům, která je třeba probírat i v jiných předmětech a využívat spolupráci s učiteli jiných předmětů.

Mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol byly nejvíce patrné rozdíly v hodnocení toho, zda by se měly soudobé dějiny vyučovat více (i na úkor starších období) a zda jsou soudobé dějiny prioritou dějepisného vzdělávání. Větší časový prostor pro soudobé dějiny by uvítali spíše učitelé středních škol, kteří také častěji než jejich kolegové v základních školách hodnotí soudobé dějiny jako prioritu dějepisného vyučování.

Při pohledu na výpovědi učitelů lze poukázat na pochopitelný fakt, kterým je detailnější znalost způsobů výuky soudobých dějin, než je tomu u ředitelů škol. Učitelé výrazně častěji než ředitelé tvrdili, že ve škole probíhají dlouhodobé projekty zaměřené na soudobé dějiny. Učitelé také ve větší míře než ředitelé škol zmiňovali, že se soudobé dějiny probírají i v jiných předmětech.

4.2.2 Materiály, metody a formy používané ve výuce soudobých dějin

Česká školní inspekce také zjišťovala, jaké výukové materiály učitelé vyučující dějepisu při výuce soudobých dějin používají, jaké využívají metody a formy ve výuce, kolik vyučovacích hodin věnují výuce soudobých dějin a k jakému dějinnému období (případně konkrétnímu roku) dospějí v závěrečném ročníku vzdělávání v předmětu dějepisu.

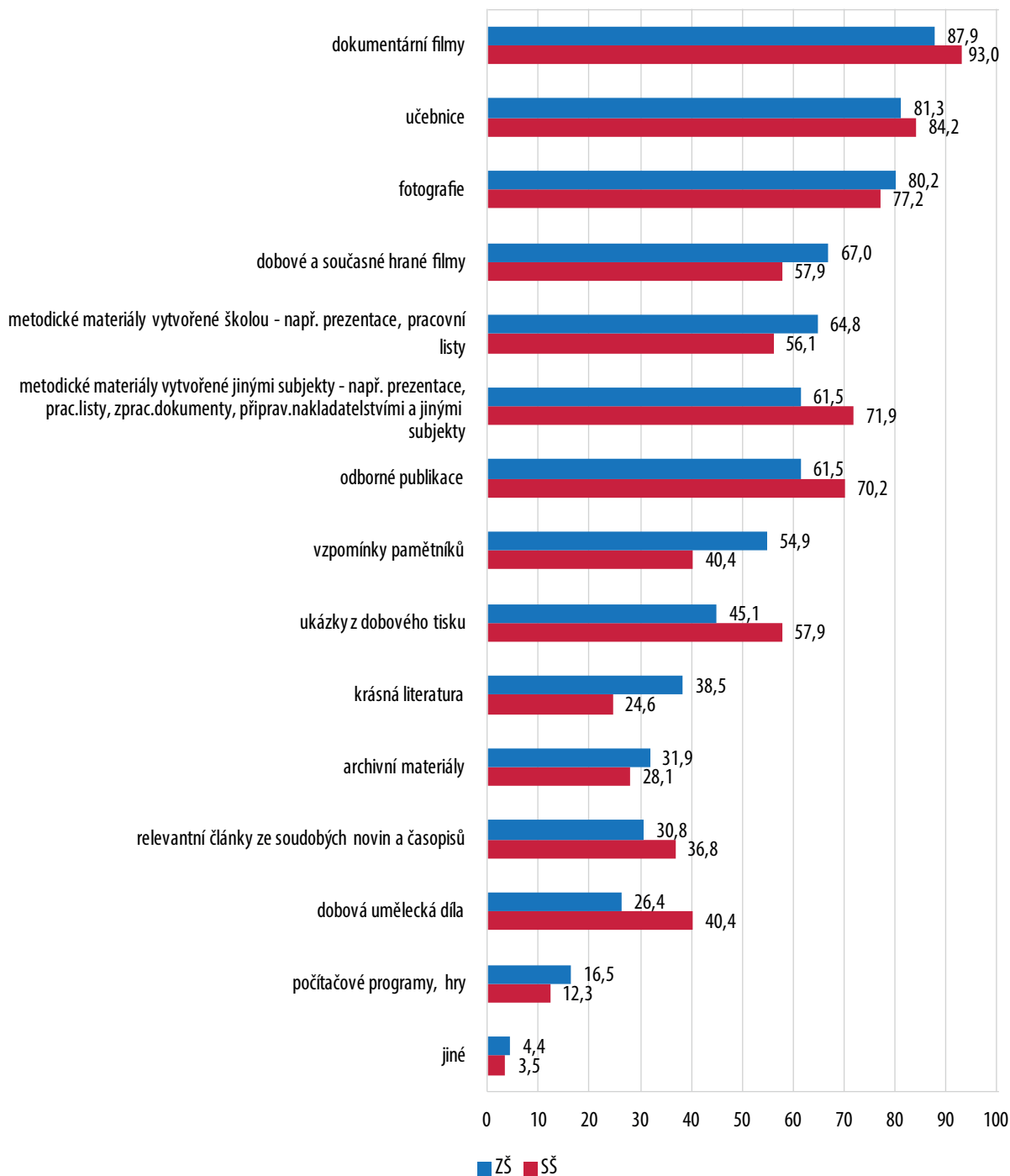
Tabulka 9

Využití vhodných materiálů a pomůcek k výuce soudobých dějin – podíl škol (v %)

Využití vhodných materiálů a pomůcek	ZŠ	SŠ
Ano, pravidelné využití	71,0	71,4
Ano, občasné využití	29,0	28,6
Ne, nejsou využívány	0,0	0,0

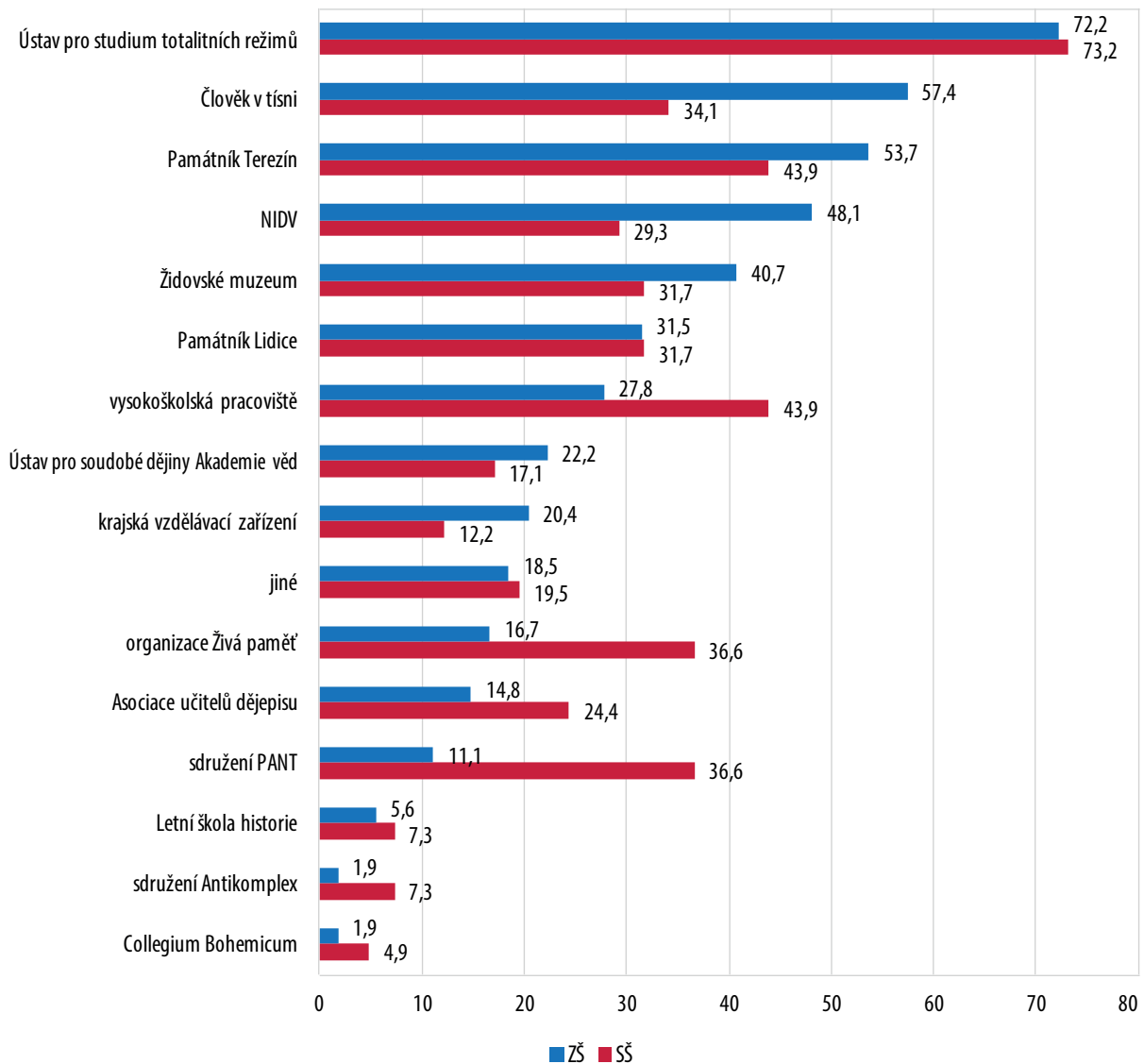
Ve všech školách byly k výuce soudobých dějin využívány vhodné materiály a pomůcky. Necelé tři čtvrtiny základních a středních škol používají tyto materiály a pomůcky pravidelně, v ostatních školách jsou využívány jen občas.

Využívané materiály při výuce soudobých dějin – podíl učitelů (v %)



Učitelé dějepisu využívají při výuce soudobých dějin široké spektrum materiálů, přičemž nejčastěji jde o dokumentární filmy, učebnice nejrůznějších nakladatelství a fotografie. V základních školách jsou častěji využívány vlastní metodické materiály, ve středních školách je naopak častější využití metodických materiálů od jiných subjektů. Práci s odbornými historickými publikacemi a ukázky z dobového tisku začleňují do výuky ve větší míře středoškolští učitelé. Naopak vzpomínky pamětníků jsou častěji součástí výuky v základních školách. Nejméně pak školy pracují s různými počítačovými programy či hrami.

Využívané výukové materiály z produkce následujících institucí – podíl učitelů (v %)



Učitelé vyučující soudobé dějiny mohou využívat výukové materiály z produkce mnoha institucí a organizací. V největší míře využívají učitelé základních i středních škol výukové materiály z Ústavu pro studium totalitních režimů, velké množství škol pracuje také s materiály vytvořené společností Člověk v tísni. Zajímavé je, že materiály z produkce Asociace učitelů dějepisu při výuce využívá jen asi čtvrtina učitelů středních škol a necelých 15 % učitelů základních škol.

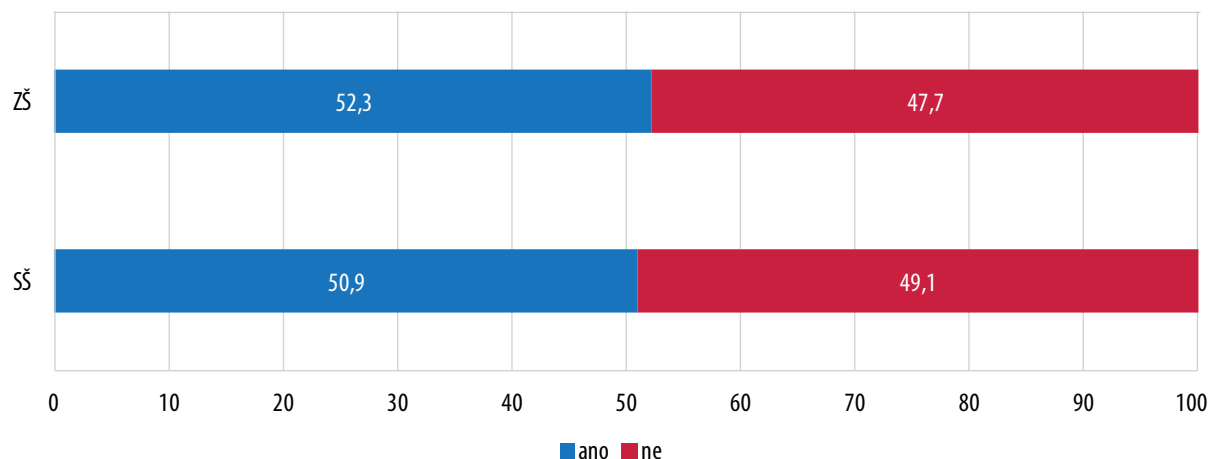
Tabulka 10

Využívané metody a formy při výuce soudobých dějin – podíl učitelů (v %)

Metody a formy	ZŠ	SŠ
Metody výkladu, vysvětlování apod.	92,1	98,2
Aktivizující výukové metody: metody heuristické (objevování), řešení problému, metody situační a inscenační, hraní úloh, didaktické hry	51,7	41,1
Skupinová a kooperativní výuka (žáci pracují déle než deset minut samostatně ve skupinách)	55,1	55,4
Projektová, tematická výuka	36,0	32,1
Řízená diskuze (po dobu delší než deset minut třída diskutuje o látce)	57,3	67,9
Samostatná práce žáků (žáci pracují déle než deset minut na samostatném úkolu)	62,9	55,4
Vycházky, exkurze, besedy	51,7	53,6
Domácí úlohy, úlohy pro samostatnou práci mimo výuku	18,0	25,0
Zkoušení, testování (déle než deset minut zkoušení po jednom žákovi ve třídě, žáci píší hromadně test)	42,7	51,8

Při výuce soudobých dějin využívá naprostá většina učitelů základních i středních škol metody výkladu a vysvětlování, v menší míře je zařazována projektová tematická výuka a nejméně využívanou metodou jsou domácí úlohy a úlohy pro samostatnou práci mimo výuku. Využívané metody a formy odpovídají Doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) k výuce dějin 20. století. Tento dokument vznikl s ohledem na zvláštní povahu moderních a soudobých dějin, které pracují s živou historickou pamětí, s příběhy žijících generací a s dosud nezpracovaným archivním materiálem, čímž kladou mimořádné nároky na nestrannost a vyváženost výuky. Reaguje rovněž na veřejnou poptávku orientovat se v naší současnosti, k čemuž je nutné zapotřebí vzdělávat se v soudobých dějinách. Dokument je průběžně aktualizován.

Graf 4

Podíl učitelů, kteří při výuce soudobých dějin využívají Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století uvedené v Souboru pedagogicko-organizačních informací⁵ (v %)

Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století pro školní rok 2015–2016 využívá při výuce soudobých dějin mírně nadpoloviční podíl učitelů v základních i středních školách.

⁵ Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2015/2016 čj. MSMT-4387/2015-2.

Tabulka 11

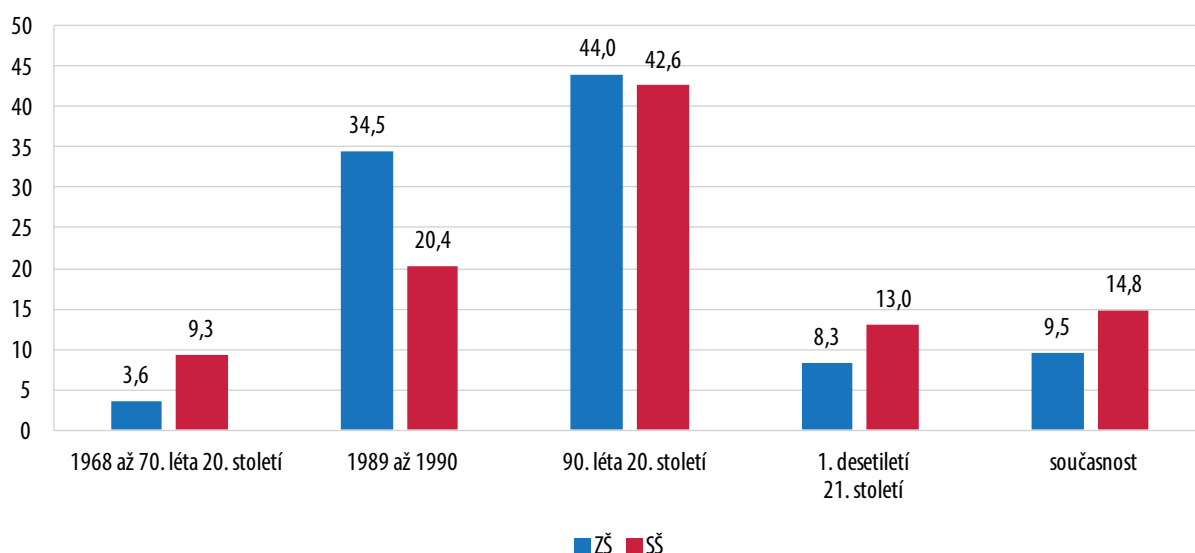
Počet vyučovacích hodin věnovaný soudobým dějinám v jedné třídě (kde se podle ŠVP vyučují soudobé dějiny) za jeden školní rok – podíl učitelů (v %)

Počet vyučovacích hodin	ZŠ	SŠ
0–10	8,2	9,6
11–20	22,4	26,9
21–30	37,6	32,7
31–40	25,9	21,2
Více než 40	5,9	9,6
Průměr	28,1	30,0

Počet vyučovacích hodin věnovaný soudobým dějinám v jednom ročníku, do kterého podle ŠVP výuka soudobých dějin patří, se mezi základními a středními školami příliš neliší.

Graf 5

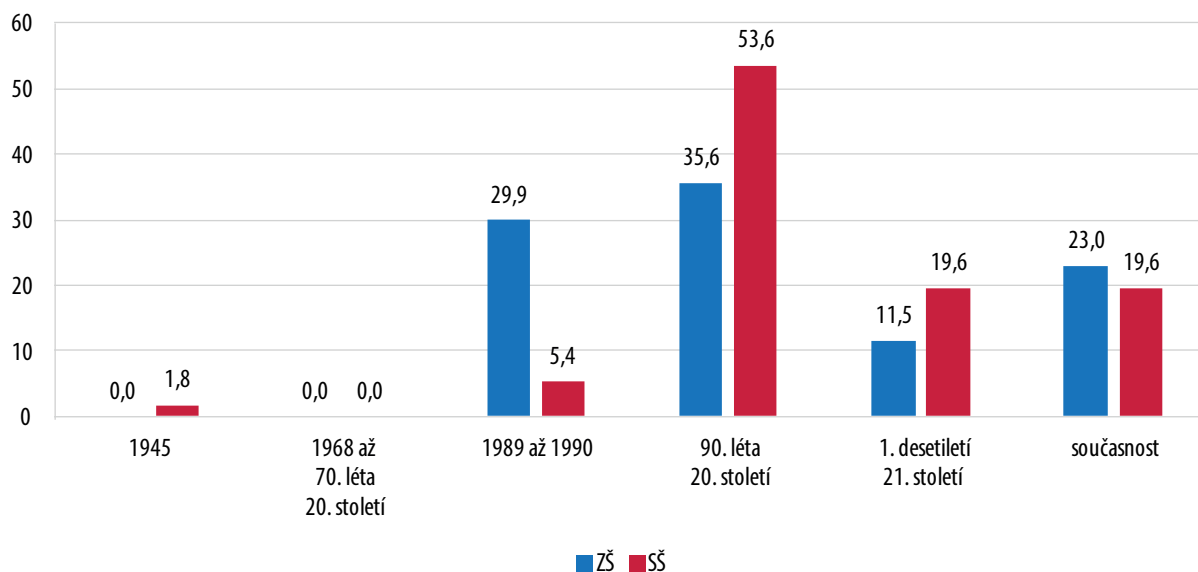
K jakému období (případně roku) soudobých dějin dospějete v závěrečném ročníku vzdělávání v předmětu dějepis? – podíl učitelů (v %)



Ve výuce soudobých dějin dospějí učitelé dějepisu nejčastěji do 90. let 20. století, do současnosti dovede výuku soudobých dějin necelých 15 % učitelů středních škol a 9,5 % učitelů základních škol.

Graf 6

Do jakého období (případně roku) by podle Vás měla být dovedena výuka soudobých dějin ve škole Vašeho typu? – podíl učitelů (v %)



Z nabízených variant si většina učitelů myslí, že výuka soudobých dějin by měla být dovedena do 90. let 20. století. Vzhledem k tomu, že v RVP není pevně určeno, jakým rokem má končit výuka dějepisu, ukončují učitelé výuku dějepisu k různému období, které mají vymezeno ve vlastním školním vzdělávacím programu.

Při porovnání reálného stavu a preferovaného stavu (do jakého období by měla být dovedena výuka soudobých dějin) vyplývá, že učitelé by rádi dovedli výuku ve větší míře do 21. století. Důvodem, proč se nedaří dovést výuku do období, které by se co nejvíce blížilo současnosti, může být zejména nedostatečné vymezení soudobých dějin v RVP a následně v příslušném školním vzdělávacím programu. Záleží na dohodě učitelů společenskovedních předmětů v rámci konkrétní školy, k jakému roku bude dovedena výuka soudobých dějin (např. výuka bude dovedena do vzniku České republiky a současná témata budou probírána v rámci občanské výuky). Dalším důvodem může být malá časová dotace vyhrazená na soudobé dějiny v učebním plánu.

Ačkoliv z Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století vyplývá, že by součástí výuky mělo být také období let 1991–2009, ve kterém by měl být kladen důraz na vývoj v postkomunistických zemích, na evropskou integraci a transatlantickou spolupráci, podle grafu č. 5 se tímto doporučením neřídí přibližně 38 % učitelů základních škol a necelých 30 % učitelů středních škol, kteří ukončují výuku dějepisu nejpozději v 70. letech, resp. v roce 1990.

4.2.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti výuky soudobých dějin

Vzhledem k šíři a různým pohledům na soudobé dějiny je důležité, aby se učitelé dějepisu pravidelně účastnili dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeného na tuto oblast.

Ve školním roce 2014/2015 se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeného na soudobé dějiny zúčastnila více než polovina učitelů dějepisu (54,9 % učitelů základních škol a 50,9 % učitelů středních škol).

Tabulka 12

Účast ve vzdělávacích programech zaměřených na soudobé dějiny ve školním roce 2014/2015 – podíl učitelů (v %)⁶

Typy vzdělávacích programů	ZŠ	SŠ
Jednorázový seminář (maximálně jeden den)	84,0	58,6
Jednorázový webinář nebo e-learningový kurz (distanční vzdělávání)	6,0	13,8
Vícedenní jednorázový seminář (např. letní škola)	12,0	20,7
Dlouhodobý webinář nebo e-learningový kurz (distanční vzdělávání – více než jedna lekce nebo přednáška)	8,0	0,0
Více seminářů v průběhu školního roku	8,0	6,9

Ze vzdělávacích programů zaměřených na soudobé dějiny ve školním roce 2014/2015 se učitelé nejčastěji zúčastnili jednorázových seminářů v délce maximálně jednoho dne. Dlouhodobých webinářů či e-learningových kurzů a více seminářů v průběhu školního roku se zúčastnil pouze nízký podíl učitelů.

Tabulka 13

Počet hodin DVPP zaměřeného na témata soudobých dějin, které absolvovali učitelé ve školním roce 2014/2015 – podíl učitelů (v %)⁷

Počet hodin	ZŠ	SŠ
1–2	6,8	8,0
3–4	15,9	20,0
5–6	31,8	20,0
7–10	22,7	28,0
11–20	18,2	16,0
Více než 20	4,5	8,0
Průměr (počet hodin)	9,2	10,3

Počet hodin DVPP zaměřeného na témata soudobých dějin, které učitelé dějepisu ve školním roce 2014/2015 absolvovali, byl v případě základních i středních škol obdobný.

Tabulka 14

Preferovaný typ DVPP – podíl učitelů (v %)

Typ DVPP	ZŠ	SŠ
Jednorázová jednodenní vzdělávací akce	64,4	59,6
Jednorázová vícedenní vzdělávací akce	5,7	15,4
Dlouhodobá vzdělávací akce (min. 2 semináře v průběhu školního roku)	29,9	25,0

Většina učitelů základních a středních škol by v rámci DVPP preferovala jednorázovou jednodenní vzdělávací akci. Upřednostnění jednodenních akcí je však vázáno zejména na organizační možnosti škol, z pohledu vhodnosti je takto koncipované vzdělávání v rozporu s pohledem učitelů na nezbytnost širší mezipředmětové spolupráce (viz tabulka č. 8).

6 Podíl se vztahuje k učitelům, kteří se zúčastnili DVPP zaměřeného na soudobé dějiny.

7 Podíl se vztahuje k učitelům, kteří se zúčastnili DVPP zaměřeného na soudobé dějiny.

Co nejvíce postrádají učitelé pro zlepšování výuky soudobých dějin ve školách? – podíl učitelů (v %)

Oblasti	ZŠ	SŠ
Výukové materiály	23,5	18,9
Nedostatek hodin pro výuku	52,9	77,4
Akce v rámci DVPP	17,6	13,2
Podporu vedení školy	2,4	3,8
Spolupráce s kolegy ve škole	3,5	3,8
Zájem žáků o vyučovanou problematiku	40,0	32,1
Jiná možnost	8,2	1,9

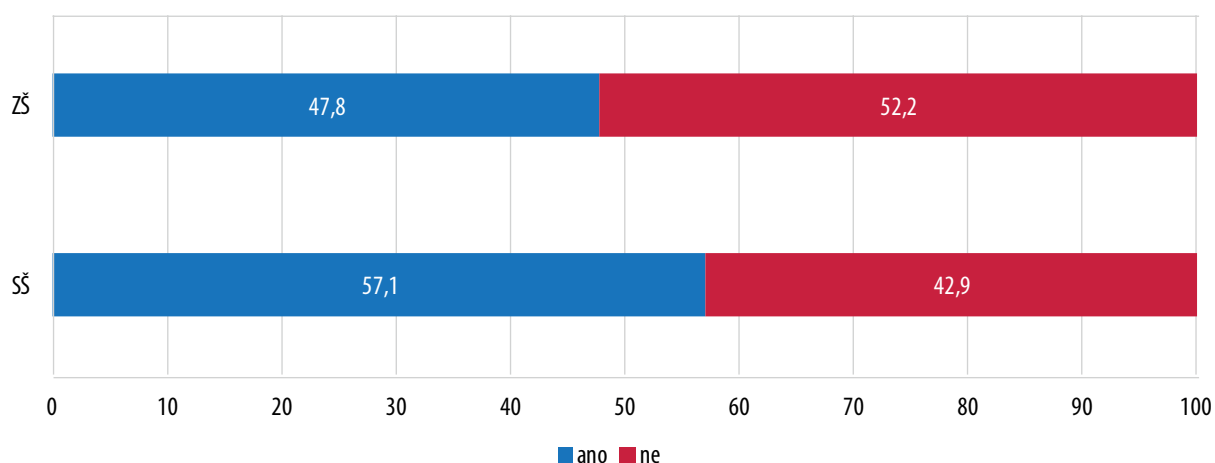
Pro zlepšování výuky soudobých dějin ve školách postrádají učitelé v největší míře čas. Nedostatek hodin může také souviset s nevhodně rozvrženým učebním plánem dějepisného učiva. Druhým největším nedostatkem je nízký zájem žáků o výuku soudobých dějin jako celku (z odpovědí žáků vyplývá, že preferují jen některá témata, která považují za zajímavá). Pozitivní je, že učitelé mají při výuce soudobých dějin téměř vždy podporu vedení školy a funkční spolupráci s kolegy.

4.2.4 Projektová a tematická výuka

Témata soudobých dějin jsou velmi vhodná pro projektovou výuku. Česká školní inspekce zjišťovala, zda učitelé projektovou výuku v oblasti soudobých dějin realizují a zda se věnují také dlouhodobým projektům. Dále bylo zjišťováno, v jakých jiných vzdělávacích oblastech či předmětech jsou témata soudobých dějin vyučována.

Graf 7

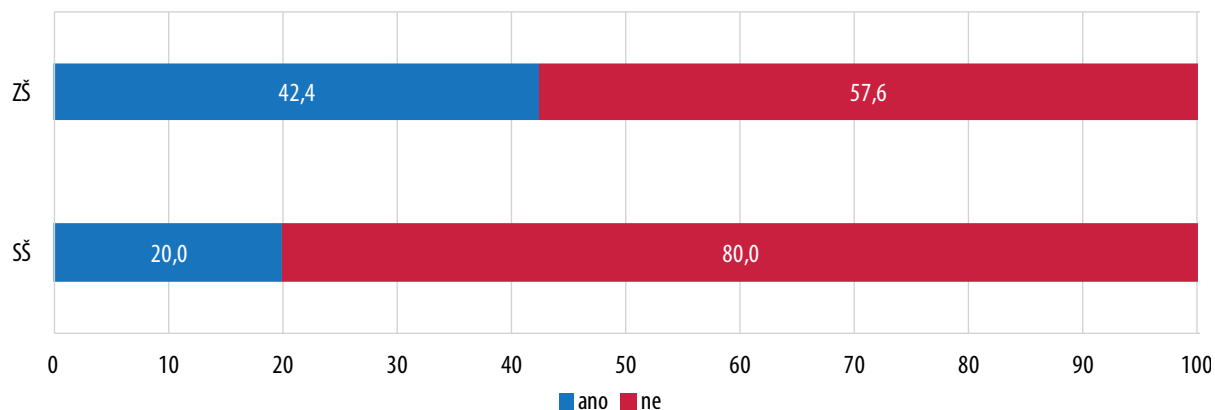
Škola realizuje projektovou výuku v oblasti soudobých dějin – podíl škol (v %)



Projektová výuka v oblasti soudobých dějin je realizována častěji ve středních školách než v základních školách.

Graf 8

Účast s alespoň jednou třídou na projektu zaměřeného na soudobé dějiny (žáci na něm pracovali déle než týden) ve školním roce 2014/2015 – podíl učitelů (v %)



Naopak účast alespoň jedné třídy na projektu delším než týden zaměřeném na soudobé dějiny ve školním roce 2014/2015 uvedli ve větší míře učitelé ze základních škol.

Tabulka 16

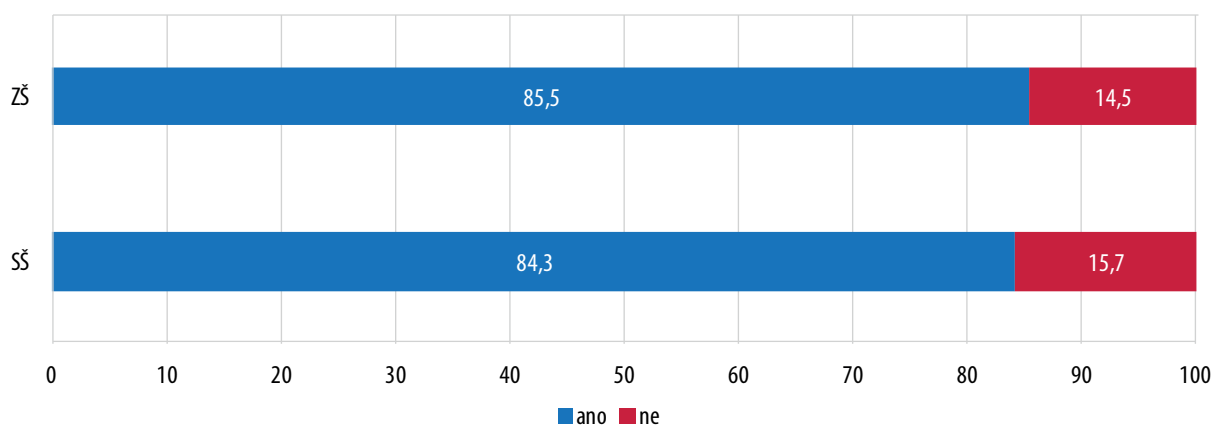
Organizace projektu – podíl učitelů (v %)⁸

Kdo organizoval tento projekt?	ZŠ	SŠ
Projekt jsem připravil/a a realizoval/a sám/a	63,9	45,5
Jednalo se o školní projekt, který připravilo více pedagogů	22,2	45,5
Jednalo se o projekt organizovaný nebo spoluorganizovaný externím subjektem	30,6	9,1

V základních školách i středních školách si většina učitelů připravila a realizovala dlouhodobý projekt sama, v případě středoškolských učitelů pak často ve spolupráci s dalšími pedagogy. Přes 30 % učitelů základních škol realizovalo projekt ve spolupráci s nějakým externím subjektem (nejčastěji šlo o organizace Člověk v tísni a Post Bellum). Naopak s externisty projekty tvořilo jen 9,1 % středoškolských učitelů.

Graf 9

Jsou ve Vaší škole soudobé dějiny vyučovány i v jiných vzdělávacích oblastech? – podíl učitelů (v %)



Naprostá většina učitelů základních i středních škol tvrdí, že v jejich školách jsou soudobé dějiny vyučovány i v jiných vzdělávacích oblastech či předmětech.

⁸ Podíl se vztahuje k učitelům, kteří realizují dlouhodobých projektů zaměřených na soudobé dějiny nebo se jich účastní.

Tabulka 17

Výuka soudobých dějin v jiných vzdělávacích předmětech – podíl učitelů (v %)

Předmět	ZŠ	SŠ
Občanská výchova/základy společenských věd	69,3	67,4
Český jazyk	48,0	37,0
Zeměpis	26,7	37,0
Hudební výchova	10,7	2,2
Výtvarná výchova	5,3	4,3
Cizí jazyk	4,0	17,4
Jiné předměty	4,0	2,2
Etická výchova	2,7	0,0
Výchova ke zdraví	2,7	0,0
Tělesná výchova	1,3	0,0
Odborné předměty	1,3	15,2
Společenskovědní seminář	0,0	13,0
ICT	0,0	4,3
Globální výchova	0,0	2,2

V jiných předmětech než v dějepisu se žáci seznamují především s kontextovými informacemi a souvisejícími reáliemi, které doplňují učivo dějepisu a umožňují komplexnější pohled na nedávnou historii. Kromě dějepisu jsou žáci seznamováni se soudobými dějinami nejčastěji v občanské výchově či základech společenských věd, poměrně často jsou témata soudobých dějin promítána také do výuky češtiny nebo zeměpisu.

4.2.5 Údaje o učitelích

Česká školní inspekce zjišťovala také údaje o učitelích dějepisu (pohlaví, vystudovaný obor, délka praxe ve výuce dějepisu).

Na základních školách tvoří 70,5 % pedagogů dějepisu ženy, na středních školách je pedagogů-mužů výrazně více (42,9 % učitelů dějepisu tvoří muži).

Tabulka 18

Vystudovaný obor – podíl učitelů (v %)

Obor	ZŠ	SŠ
Učitelství dějepisu pro ZŠ	36,3	8,8
Učitelství dějepisu pro SŠ	9,9	47,4
Učitelství dějepisu pro ZŠ a SŠ	33,0	40,4
Odborná historie (neučitelský obor)	5,5	7,0
Nevystudoval/a jsem učitelství dějepisu ani odbornou historii, přesto však dějepís vyučuji	14,3	1,8
Jiný obor	8,8	3,5

Znepokojující je více než 14% podíl učitelů na základních školách, kteří nevystudovali učitelství dějepisu ani odbornou historii, přesto však dějepís vyučují.

Délka praxe ve výuce dějepisu – podíl učitelů (v %)

Délka praxe	ZŠ	SŠ
do 1 roku	1,1	1,8
2–5 let	14,3	19,3
6–10 let	18,7	15,8
11–20 let	24,2	31,6
Více než 20 let	41,8	31,6

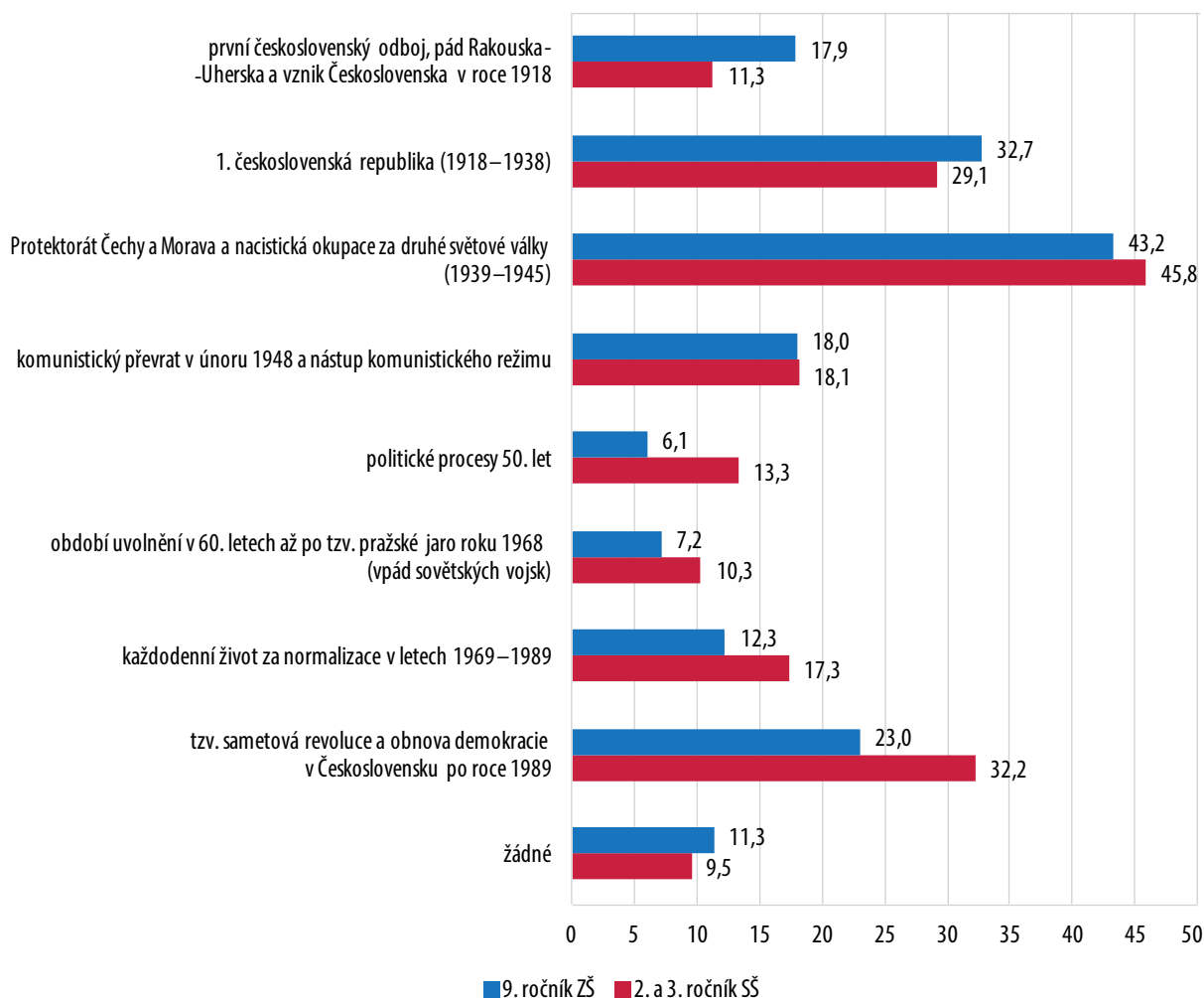
Ze srovnání délky pedagogické praxe učitelů dějepisu a učitelů všech předmětů vyplývá, že dějepis vyučují častěji učitelé s kratší pedagogickou praxí, tedy spíše mladší učitelé.

4.3

Výuka soudobých dějin z pohledu žáků

Žáci měli v rámci inspekční činnosti zhodnotit výuku soudobých dějin. Česká školní inspekce zjišťovala, která témata československých, českých a obecných dějin 20. století žáky nejvíce zajímají a v jakých jiných předmětech než v dějepisu se žáci seznámili s tématy soudobých dějin. Dále bylo zjišťováno, zda si žáci myslí, že by výuka dějin po roce 1945 mohla být prezentována zajímavějším způsobem, a jaké formy výuky by žáci pro zkvalitnění výuky dějin po roce 1945 uvítali.

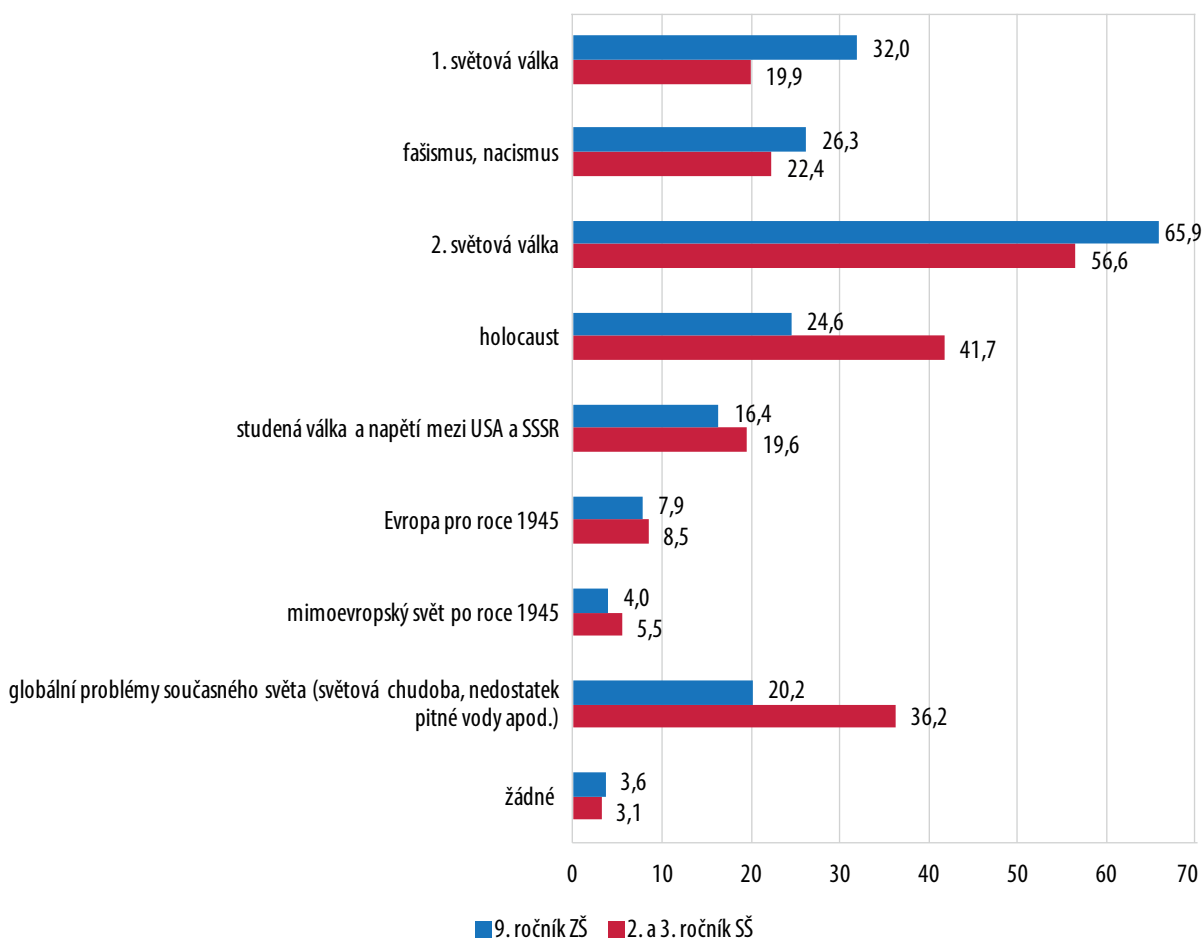
Témata z československých a českých dějin 20. století, která nejvíce zajímají žáky – podíl žáků (v %)



Z československých dějin 20. století zajímá žáky základních a středních škol v největší míře období Protectorátu Čechy a Morava a nacistické okupace za druhé světové války (1939–1945), méně oblíbená jsou témata spojená s komunistickým režimem jako politické procesy 50. let (proces s Miladou Horákovou, generálem Helioldem Píkou, proces s funkcionáři KSČ, např. s Rudolfem Slánským), období uvolnění v 60. letech až po tzv. pražské jaro roku 1968 (vpád sovětských vojsk) a každodenní život za normalizace v letech 1969–1989. Častěji se o tato témata zajímají žáci na středních školách.

Celkově lze shrnout, že žáci ze základních škol více tíhnou k předválečnému období, zatímco žáky ze středních škol ve větší míře zajímá poválečná doba až do konce 20. století. Vyšší zájem středoškolských žáků o naše a světové dějiny posledních 70 let souvisí s jejich vzrůstajícím věkem a se skutečností, že mladí lidé ve středoškolském věku se přirozeně začínají více zajímat o současnou společnost a její aktuální problémy (včetně jejího nedávného vývoje), protože se blíží doba, kdy se do této společnosti začnou aktivně začleňovat.

Témata z obecných dějin 20. století, která nejvíce zajímají žáky – podíl žáků (v %)

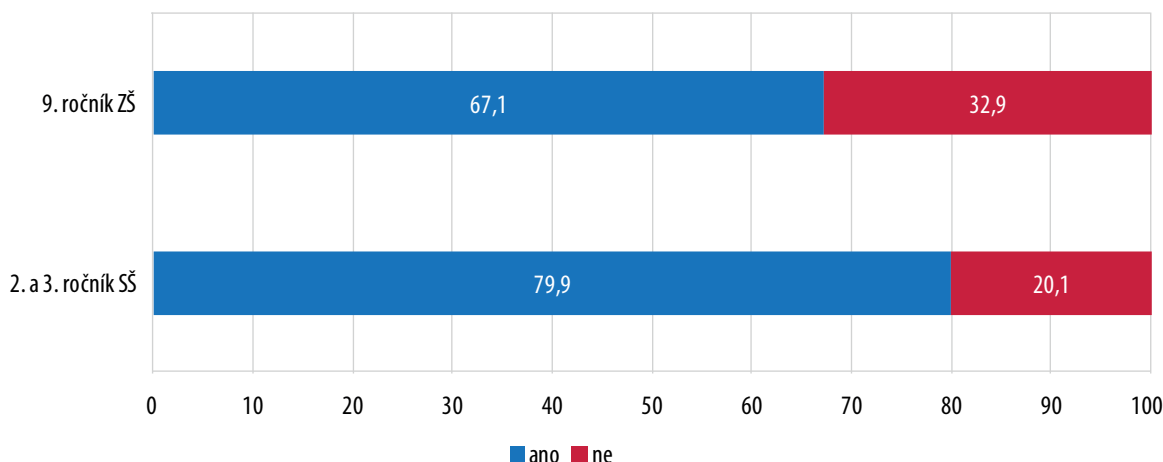


V obecných (světových) dějinách 20. století projevují žáci největší zájem o období druhé světové války. Oblíbenost druhé světové války u žáků koresponduje i se zájmem celé společnosti o toto období, které je mimo jiné také nejčastějším tématem odborných historických knih ve 20. století. Další politická témata jako Evropa a mimoevropský svět po roce 1945 jsou zajímavá již pro menší podíl žáků. Žádné z témat obecných dějin 20. století nezajímá přibližně 3,5 % žáků.

Podobně jako u československých dějin, tak i u obecných dějin 20. století platí, že žáky ze základních škol zajímají období před druhou světovou válkou a žáky ze středních škol poválečná období, zejména globální problémy současného světa.

Graf 12

Seznámení se soudobými dějinami i v jiných předmětech než v dějepisu – podíl žáků (v %)



Většina žáků se seznámila se soudobými dějinami (dějinami po roce 1945) i v jiných předmětech než v dějepisu.

Tabulka 20

Předměty (kromě dějepisu), ve kterých se žáci seznámili se soudobými dějinami – podíl žáků (v %)⁹

Předměty	9. ročník ZŠ	2. a 3. ročník SŠ
Český jazyk	68,1	82,8
Občanská výchova/základy společenských věd	42,3	53,1
Zeměpis	43,6	38,7
Výtvarná výchova	7,6	11,3
Hudební výchova	22,6	9,0
Jiný předmět	3,5	4,5

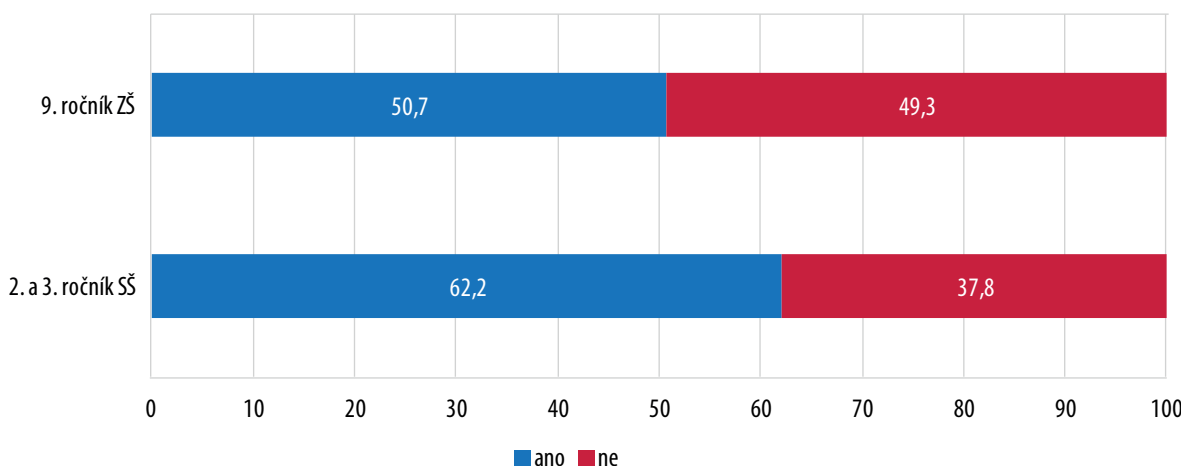
Žáci základních i středních škol shodně uváděli, že nejvíce byli kromě dějepisu se soudobými dějinami seznamováni v českém jazyce, dále pak v občanské výchově/základech společenských věd a v zeměpisu.

Zatímco žáci uvedli, že se s výukou soudobých dějin mimo dějepis nejčastěji seznámili v českém jazyce, tak učitelé dějepisu se nejčastěji domnívají, že žáci jsou se soudobými dějinami nejčastěji seznamováni v občanské výchově či základech společenských věd. Důvodem může být to, že žáci vnímají více emocionálně než učitelé, a proto si pamatují spíše literární ukázky týkající se soudobých dějin než faktografické informace z hodin občanské výchovy.

9 Podíl se vztahuje k žákům, kteří se seznámili se soudobými dějinami i v jiných předmětech než v dějepisu.

Graf 13

Domníváš se, že by výuka dějin po roce 1945 měla být prezentována zajímavějším způsobem? – podíl žáků (v %)



Nejčastějšími metodami při výuce soudobých dějin jsou dle zjištění České školní inspekce výklad a vysvětlování, množství žáků základních i středních škol se domnívá, že by výuka dějin po roce 1945 měla být prezentována zajímavějším způsobem. Níže jsou uvedeny návrhy žáků pro zkvalitnění výuky soudobých dějin.

Tabulka 21

Metody výuky pro zkvalitnění výuky soudobých dějin, jejichž větší využití by uvítali žáci (v %)

Metody výuky	9. ročník ZŠ	2. a 3. ročník SŠ
Besedy s pamětníky	26,5	43,8
Diskuzní fóra	10,1	14,8
Tvůrčí projekty	22,0	22,4
Práce s informacemi (odborná literatura, beletrie, internet atd.)	10,8	13,2
Řešení problémových témat se spolužáky	16,3	22,2
Exkurze	58,9	68,2
Návštěvy muzeí	40,1	38,3
Prezentace filmových dokumentů	54,3	61,2
Jiné	1,6	1,1

Žáci by tedy chtěli, aby kromě výkladu byly zařazovány do výuky ve větší míře i zajímavější a aktivizující formy výuky. Z metod výuky pro zkvalitnění výuky soudobých dějin by žáci nejčastěji uvítali exkurze a prezentace filmových dokumentů.

Preference žáků do určité míry odpovídají zařazovaným metodám a formám dle výpovědi učitelů. Upřednostňované besedy, exkurze a návštěvy muzeí využívá nadpoloviční většina učitelů základních i středních škol (podrobněji tabulka č. 10). V menší míře oproti skutečně využívaným metodám by žáci chtěli diskuzní fóra a řešení problémových úloh, což poukazuje na pasivnější přístup žáků k výuce soudobých dějin.

Výuka soudobých dějin v hospitovaných hodinách

V rámci inspekční činnosti uskutečnili inspekční pracovníci České školní inspekce také 174 hospitací v základních školách a 84 hospitací ve středních školách. Hospitace byly prováděny v hodinách dějepisu, v nichž byla právě probírána témata soudobých dějin. Hodnocení bylo zaměřeno na faktory vzdělávání ovlivňující kvalitu a atraktivitu výuky. Česká školní inspekce v těchto hodinách hodnotila zejména přístup učitelů dějepisu k obsahu výuky a ke vzdělávacím cílům, organizaci výuky včetně míry aktivního zapojování žáků a využívání vhodných pomůcek, materiálů a didaktické techniky a poskytování formativní zpětné vazby.

Obsah výuky

Více než 90 % učitelů mělo pro hospitovanou hodinu stanoven vzdělávací cíl. V necelých 60 % hodin byl vzdělávací cíl důsledně odvozen ze školního vzdělávacího programu, ve více než 40 % hodin odrážel zvolený vzdělávací cíl především znalosti žáků získané v předchozí výuce. V základních školách tvořila vědomostní složka obsahu vzdělávacího cíle 65 %, dovednostní složka 13 %. Naproti tomu ve středních školách byla více zastoupena vědomostní složka (70 %) na úkor posilování dovedností (7 %). Postojová složka vzdělávacího cíle představovala v obou stupních vzdělávání necelou čtvrtinu. Obsah vzdělávacího cíle v 70 % hodin vhodně navazoval na reálné situace známé žákům z každodenního života. Stanovený vzdělávací cíl byl splněn v 98 % hodin základních i středních škol.

Organizace výuky

Ve více než čtyřech pětinach hospitovaných hodin (86 % v ZŠ a 81 % v SŠ) byly účelně využity učební pomůcky, výukové počítačové programy nebo jiné vhodné doplňující materiály. Didaktická technika byla účelně použita v 70 % hodin základních i středních škol, přičemž v 10 % hodin s touto technikou pracovali aktivně žáci. Více než 90 % hodin (92 % v ZŠ a 95 % v SŠ) bylo dobře pedagogicky a organizačně zvládnuto. Přibližně 10 % hodin však bylo hodnoceno jako málo přínosných, s nízkým dopadem výuky na žáky.

Žáci v hodinách soudobých dějin

V 93 % hodin v základních i středních školách byl zaznamenán zájem žáků o výuku. Prostor pro iniciativu a aktivitu žáků byl větší v hodinách vyučovaných na základních školách (86 % hodin) oproti středním školám (77 %). Kritické myšlení žáků bylo rozvíjeno a uplatňováno v 85 % hodin na základních a 72 % hodin na středních školách. Tyto rozdíly korespondují s více zastoupenou dovednostní složkou vzdělávání v základních školách. Negativním zjištěním je skutečnost, že 26 % učitelů základních a 33 % učitelů středních škol neposkytlo v průběhu hodiny žákům žádnou zpětnou vazbu, případně byla zpětná vazba jen velmi nedostatečná.

5 Závěr

Silné stránky

Ve výuce dějepisu a soudobých dějin naprostá většina učitelů dějepisu učí žáky vyhledávat, zpracovávat a vyhodnocovat informace, obhajovat vlastní názor žáků a vést dialog pomocí argumentovaných úsudků. Dále učí žáky oddělovat výklad historie od propagandy a mýtů a utvářet jejich historické vědomí. Téměř všichni učitelé dějepisu se domnívají, že soudobé dějiny je třeba probírat i v jiných předmětech a využívat spolupráci s učiteli jiných předmětů (český jazyk, občanská nauka/základy společenských věd). Činnost předmětové komise učitelů dějepisu či společenskovědních předmětů je zpravidla funkční.

Při výuce soudobých dějin využívají učitelé široké spektrum metod a forem. Kromě nejčastěji využívaného výkladu a vysvětlování používají i metody, které ve větší míře zapojují žáky do výuky (řízená diskuze, skupinová a kooperativní výuka, samostatná práce žáků, besedy a exkurze). Velmi vhodné je využívání různých výukových materiálů, nejčastěji jde o dokumentární filmy, učebnice, fotografie, dobové a současné hrané filmy, metodické materiály vlastní či od jiných subjektů a odborné publikace. Využití různých materiálů obohacuje výuku a aktivizuje myšlení žáků. Učitelé využívají nejčastěji výukové materiály z produkce Ústavu pro studium totalitních režimů, organizace Člověk v tísni, Památníku Terezín, Národního institutu dalšího vzdělávání, Židovského muzea, Památníku Lidice a vysokoškolských pracovišť.

Výuka soudobých dějin je nejčastěji dovedena do 90. let 20. století, což je jistý posun oproti výuce před 10–15 lety. Postupně se zvyšuje podíl učitelů, kteří dovedou výuku soudobých dějin do 1. desetiletí 21. století nebo až do současnosti.

Slabé stránky

Pro kvalitnější výuku dějepisu by bylo žádoucí, aby se zvýšil podíl učitelů s aprobací na dějepis. Nyní působí v základních školách necelých 28 % učitelů a ve středních školách 11 % učitelů, kteří dějepis (učitelství dějepisu nebo odbornou historii) na vysoké škole nestudovali.

Při výuce soudobých dějin by měli učitelé klást větší důraz na využívání Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století, toto doporučení využívá pouze mírně nadpoloviční podíl učitelů.

Pro zvyšování kvality výuky soudobých dějin učitelé nejvíce postrádají dostatečný počet hodin, často se objevuje také nízký zájem žáků a nedostatek výukových materiálů v některých školách.

Polovina žáků základních škol a tři pětiny středoškolských žáků požaduje prezentovat výuku dějin po roce 1945 zajímavějším způsobem, než se děje doposud. Žáci by si pro zkvalitnění výuky soudobých dějin přáli také častější exkurze, prezentace filmových dokumentů, besedy s pamětníky nebo návštěvy muzeí.

Ostatní zjištění

- Pro žáky 9. ročníků základních škol i 2. a 3. ročníků středních škol je nejzajímavějším obdobím dějin doba od první světové války do konce druhé světové války.
- Žáci ze základních i středních škol si při výuce dějin osvojí zejména fakta o české a světové historii a lépe porozumí současné situaci ve světě.
- Z československých dějin 20. století zajímá žáky v největší míře Protektorát Čechy a Morava, nacistická okupace za druhé světové války a období první československé republiky.
- Z obecných (světových) dějin 20. století mají žáci největší zájem o období druhé světové války.

- V období jednoho školního roku věnují učitelé výuce soudobých dějin v průměru 28,1 hodin na základních školách a 30 hodin na středních školách.
- Ze vzdělávacích programů zaměřených na soudobé dějiny se učitelé ve školním roce 2014/2015 nejčastěji zúčastnili jednorázových jednodenních seminářů.
- Materiály z produkce Asociace učitelů dějepisu při výuce využívá jen malý podíl učitelů.
- Projektová výuka v oblasti soudobých dějin je realizována častěji ve středních školách než v základních školách, naopak dlouhodobé projekty (delší než týden) jsou častější v základních školách.
- Preference jednodenních vzdělávacích akcí DVPP ze strany učitelů odráží spíše organizační možnosti škol než faktickou vhodnost jednodenního vzdělávání (naopak jednodenní vzdělávání je v rozporu s pojetím mezipředmětové spolupráce, kterou v rámci výuky soudobých dějin učitelé preferují).

6 Doporučení

S ohledem na výše představené výsledky inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje:

- Podrobněji konkretizovat očekávané výstupy týkající se výuky soudobých dějin v rámcových vzdělávacích programech.
- Dbát na lepší časové rozvržení učebního plánu dějepisného učiva.
- Pro zvýšení atraktivity výuky soudobých dějin dávat větší prostor zážitkové pedagogice (např. vyučovat soudobé dějiny mimo prostory školy přímo v památnících, muzeích apod.), dále pak řízené diskuzi, skupinové a kooperativní výuce, exkurzím, besedám, aktivizujícím výukovým metodám a projektové výuce.
- Ve větší míře využívat projekty vytvořené externími subjekty (Post Bellum, Ústav pro studium totalitních režimů, Člověk v tísni apod.).
- Ve větší míře využívat Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století v jeho aktuální podobě.
- Podporovat DVPP zaměřené na soudobé dějiny.



Tematická zpráva

Etická výchova v předškolním, základním
a středním vzdělávání

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání v oblasti etické výchovy v předškolním, základním a středním vzdělávání. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost byla rozdělena na dvě části. První část představovalo inspekční elektronické zjišťování, v němž byla oslovena přibližně čtvrtina ředitelů mateřských, základních a středních škol prostřednictvím on-line dotazníku. Elektronické zjišťování bylo provedeno v termínu od 26. ledna do 12. února 2016. Celkově se elektronického zjišťování zúčastnilo 1 192 mateřských škol, 940 základních škol a 308 středních škol včetně víceletých gymnázií.

Druhou část tematické inspekční činnosti představovala prezenční inspekční činnost, která byla realizována od 2. listopadu 2015 do 29. února 2016 v 92 základních školách a ve 22 středních školách. Pracovníci České školní inspekce zjišťovali kromě jiného zejména stav výuky v tématech etické výchovy formou řízeného rozhovoru s pedagogem vybraným ředitelem školy.

Příprava a realizace tematické inspekční činnosti byla provedena ve spolupráci s obecně prospěšnou společností Etická výchova a s Etickým fórem ČR, z.s.

2 Zaměření inspekční činnosti

V rámci inspekční činnosti v mateřských školách Česká školní inspekce především zjišťovala, jaká témata etické výchovy jsou v nich zařazována a zda učitelé absolvovali nějaké další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“) v oblasti etické výchovy. V základních a středních školách pak Česká školní inspekce sledovala, zda školy mají zavedenu etickou výchovu (případně do kterých předmětů nebo vzdělávacích oblastí), jaká témata etické výchovy do vzdělávání zařazují, jaké výukové metody a formy jsou při etické výchově využívány, jaké učební pomůcky a materiály učitelé využívají, kolik žáků se výuky účastní, jaké jsou aprobační pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání v oblasti etické výchovy, a zda ve školním roce 2014/2015 absolvovali učitelé nějaké DVPP zaměřené na oblast etické výchovy. Rovněž bylo zjišťováno, v jaké míře využívají školy programy a projekty nabízené externími organizacemi.

Inspekční činnost na místě kromě hospitací spočívala v rozhovorech s vybranými učiteli, kteří hodnotili zavedení etické výchovy v jejich škole a vyjadřovali svůj názor na případné rozšíření její výuky (např. jako povinného/volitelného předmětu v každém ročníku).

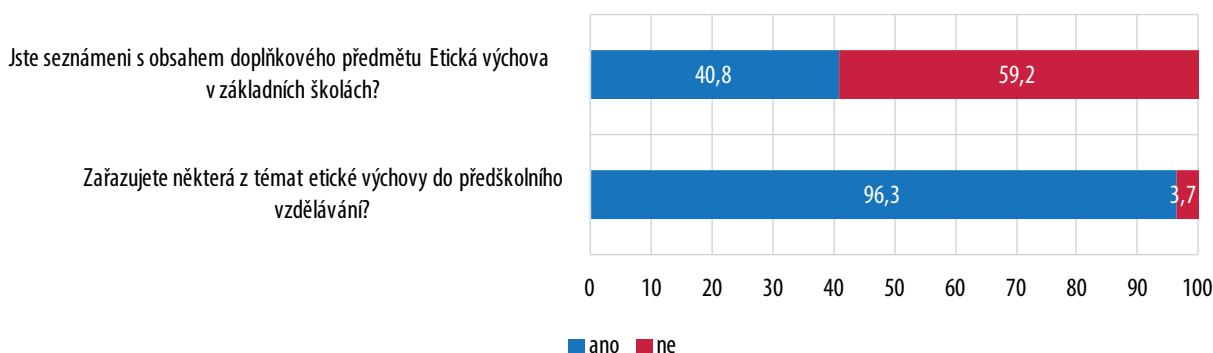
Cílem tematické inspekční činnosti bylo zmapovat stav výuky témat etické výchovy a získat podněty pro její další rozvoj. V následujících kapitolách představuje Česká školní inspekce svá zjištění o kvalitě vzdělávání v tématech etické výchovy v jednotlivých stupních.

3 Etická výchova v předškolním vzdělávání

Přestože etická výchova není v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále „RVP PV“) přímo vymezena, nepřímo prolíná většinou vzdělávacích oblastí, zejména oblastmi *Dítě a ten druhý* a *Dítě a společnost*. Důraz je kladen na to, aby děti dodržovaly pravidla soužití s ostatními dětmi a dospělými lidmi, aby byly ohleduplné a respektovaly ostatní. Tyto oblasti dále rozvíjejí prosociální citění (např. pomoc druhým), učí je správné komunikaci a předcházení konfliktům a poskytují základy rozvíjené v základní škole například prostřednictvím doplňkového předmětu Etická výchova.

Graf 1

Seznámení s obsahem doplňkového předmětu Etická výchova v základních školách a zařazení témat etické výchovy do předškolního vzdělávání – podíl škol (v %)



Ačkoliv pouze dvě pětiny ředitelů mateřských škol jsou dle jejich vyjádření seznámeni s obsahem doplňkového předmětu Etická výchova v základních školách, téměř všechny mateřské školy zařazují do činností s dětmi některá z deseti témat, která jsou pro předmět Etická výchova v základních školách stěžejní (dále se výsledky vztahují pouze k těmto školám).

Následující tabulka ukazuje, která z deseti stěžejních témat předmětu Etická výchova vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále „RVP ZV“) jsou v předškolním vzdělávání začleňována.

Tabulka 1

Která z následujících témat etické výchovy zařazujete s ohledem na věk dětí do předškolního vzdělávání? – podíl škol (v %)

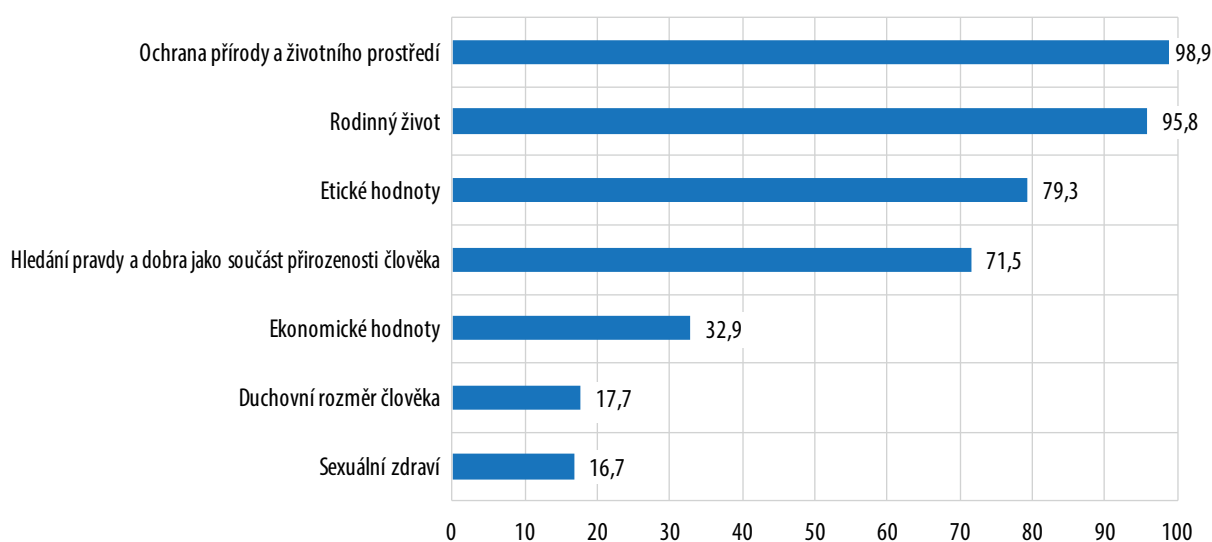
Téma	Podíl
Mezilidské vztahy a komunikace.	98,6
Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.	94,1
Pozitivní hodnocení druhých.	85,2
Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.	81,3
Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.	79,2
Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.	78,6
Komunikace citů.	63,9
Interpersonální a sociální empatie.	61,9
Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.	57,2
Reálné a zobrazené vzory.	46,3

Nejméně často jsou zařazována témata *Prosociální chování ve veřejném životě*, *Solidarita a sociální problémy* (57,2 % škol) a *Reálné a zobrazené vzory* (46,3 % škol). Uvedená témata mohou pedagogové mateřských škol považovat za odtažitější věkové skupině dětí. Za tímto faktem stojí pravděpodobně skutečnost, že veřejný život, sociální problémy i abstraktní osobnostní vzory jsou uvažování dětí předškolního věku zjevně mnohem vzdálenější. S ohledem na skutečnost, že jde o témata vymezená RVP ZV, jsou tato témata přesto využívána v nad očekávání vysoké míře.

Na deset základních témat předmětu Etická výchova v základních školách navazuje v RVP ZV sedm aplikačních témat – jejich zařazení do předškolního vzdělávání v oslovených mateřských školách ukazuje graf č. 2.

Graf 2

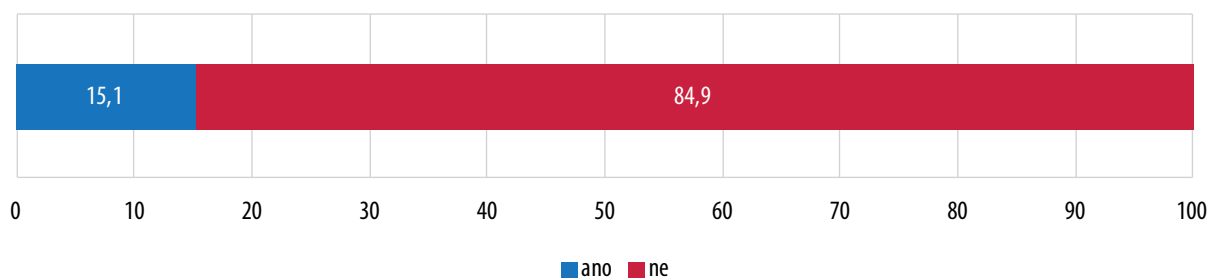
Která z dalších témat etické výchovy zařazujete s ohledem na věk dětí do předškolního vzdělávání? – podíl škol (v %)



S ohledem na věk dětí mateřské školy nejméně často začleňují do jejich vzdělávání témata *Sexuální zdraví* a *Duchovní rozměr člověka*.

Graf 3

Vzdělávali se ve školním roce 2014/2015 učitelé v DVPP zaměřeném na oblast etické výchovy? – podíl škol (v %)



Ve více než čtyřech pětinach škol se učitelé ve školním roce 2014/2015 nevzdělávali v žádném DVPP zaměřeném na oblast etické výchovy.

4 Etická výchova v základním vzdělávání

Od 1. září 2010 byl zařazen do RVP ZV doplňující vzdělávací obor (dále „DVO“) Etická výchova, který rozvíjí sociální dovednosti zaměřené nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce.¹

Etickou výchovu lze začlenit také do různých dalších, samostatných vzdělávacích oblastí – Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a kultura, Člověk a zdraví a dalších doplňujících vzdělávacích oborů. Etická výchova má za cíl především naučit žáky navazovat a rozvíjet uspokojivé vztahy, vést žáky k ovládnutí vlastního chování, rozvinout u žáků schopnost vcítit se do situací ostatních lidí a respektovat vzájemné odlišnosti.

4.1

Zařazení etické výchovy do vzdělávání

Téměř dvě třetiny oslovených základních škol (64,9 % škol) mají ve svém školním vzdělávacím programu (dále „ŠVP“) etickou výchovu (nebo její prvky/témata) zařazenu.

Další informace se vztahují pouze ke školám, které nemají etickou výchovu zařazenu ve svém školním vzdělávacím programu. Tabulka č. 2 ukazuje uváděné důvody, proč školy nemají etickou výchovu zavedenu.

Tabulka 2

Z jakých důvodů nebyla etická výchova ve škole zavedena? – podíl škol (v %)

Důvod	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Nezájem vedení školy	1,5	2,0	1,8
Nezájem pedagogů	3,7	4,1	3,9
Nedostatek časové dotace	48,9	55,4	52,3
Absence proškoleného pedagoga	30,4	33,1	31,8
Neproškolený pedagogický sbor	40,0	26,4	32,9
Nedostatek učebnic a pomůcek pro výuku	21,5	15,5	18,4
Nevyhovující obsah etické výchovy	1,5	4,7	3,2
Nedostatek finančních prostředků	16,3	7,4	11,7
Nutnost změny ŠVP	34,1	27,0	30,4
Jiný důvod	23,7	38,5	31,4

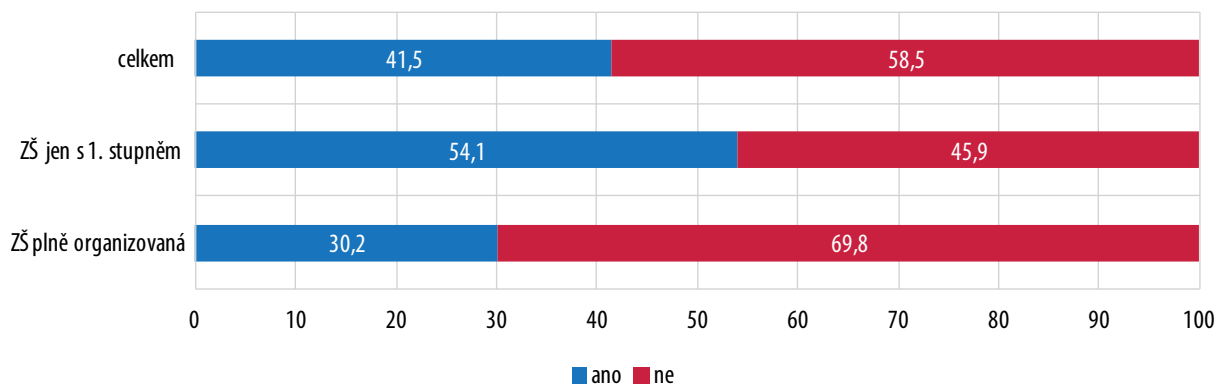
Více než polovina ze škol, které nezavedly etickou výchovu do ŠVP, ji nezavedla z důvodu nedostatku časové dotace, přičemž tento důvod uváděly plně organizované základní školy častěji než školy jen s 1. stupněm. Pro přibližně třetinu základních škol představuje zavádění dalších vzdělávacích témat organizační, časový, personální nebo jiný problém. Jako jiný

1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z: <http://www.vuppra-ha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

důvod nezavedení etické výchovy do školního vzdělávacího programu lze v nejvyšší míře uvést fakt, že na řadě škol prolínají témata etické výchovy celou výukou. Učitelé sice pociťují organizační problémy se začleněním etické výchovy do výuky, je však třeba si uvědomit, že etiku by měl předávat učitel svými postoji, názorem a chováním, k čemuž není nutně potřeba navyšovat počet hodin výuky.

Graf 4

Zvažujete v budoucnu etickou výchovu ve škole zavést? – podíl škol (v %)



Více než polovina ze základních škol jen s 1. stupněm, které etickou výchovu nemají zavedenu, zvažuje zavést ji v budoucnu. V případě plně organizovaných základních škol je to však méně než třetina. Ukazuje se, že pro řadu škol je zavádění nových témat s ohledem na předimenzovanost RVP ZV skutečně problematické.

Tabulka 3

Od kterého školního roku zvažujete zavést etickou výchovu? – podíl škol (v %)

Školní rok	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
2016/2017	23,1	19,0	21,5
2017/2018	41,5	42,9	42,1
2018/2019	27,7	28,6	28,0
Jiného	7,7	9,5	8,4

Pokud ředitelé plánují zavedení etické výchovy do výuky, nejčastěji tak chtějí učinit ve školním roce 2017/2018, pravděpodobně z důvodu potřeby času na přípravu tohoto kroku (úprava ŠVP, učebních plánů, vyškolení učitelů apod.). Již ve školním roce 2016/17 chtějí etickou výchovu zavést o něco častěji základní školy jen s 1. stupněm, nejspíše proto, že v rámci výuky na prvním stupni převažuje uchopování témat etické výchovy formou integrace do jednotlivých předmětů, což je organizačně jednodušší než rozšíření učebního plánu o samostatný předmět (vyšší podíl v plně organizovaných školách, tabulka č. 4).

Tabulka 4

V jaké podobě plánujete etickou výchovu zavést? – podíl škol (v %)

Forma	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Samostatný předmět (povinný, volitelný, nepovinný)	7,7	16,7	11,2
Integrace do jednoho jiného předmětu	6,2	4,8	5,6
Integrace do několika jiných předmětů	47,7	45,2	46,7
Projektový den	36,9	28,6	33,6
Adaptační kurzy, semináře	1,5	–	0,9
Jiná	–	4,8	1,9

Více než polovina škol plánuje integrovat etickou výchovu do jednoho nebo několika jiných předmětů (nejčastěji do prvouky, českého jazyka, přírodovědy, vlastivědy a do oblasti Výchova k občanství). Tento způsob začlenění nejvíce odpovídá dokumentu Vzdělávací obsah DVO Etická výchova, který explicitně uvádí etickou výchovu jako průřezové téma prolínající několik vzdělávacích oblastí. Naopak ředitelé plně organizovaných základních škol ve větší míře chtějí zavést samostatný předmět Etická výchova.

Následující výsledky se týkají těch základních škol, které již mají etickou výchovu zavedenu ve svém školním vzdělávacím programu. Nejvíce základních škol jen s 1. stupněm má etickou výchovu začleněnu 3 roky, naproti tomu plně organizované ZŠ ji mají nejčastěji zavedenu 9 let. Pravděpodobně ředitelé v odpovědích zohlednili skutečnost, že etická témata jsou nedílnou součástí průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova* v RVP ZV, podle kterého školy začaly před 9 lety vyučovat, a školy je proto musí povinně do výuky zařadit.

Tabulka 5

Jakou formou má škola etickou výchovu zařazenu do ŠVP na 1. stupni? – podíl škol (v %)

Forma	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Samostatný předmět (povinný, volitelný, nepovinný)	1,7	2,9	2,4
Integrace do jednoho jiného předmětu	6,7	12,6	10,2
Integrace do několika jiných předmětů	72,3	69,1	70,4
Projektový den	13,9	6,8	9,7
Adaptační kurzy, semináře	0,8	2,1	1,6
Jiná	3,8	0,6	1,9
Na 1. stupni není zařazena	0,8	4,7	3,1
Škola nemá 1. stupeň	–	1,2	0,7

Většina základních škol má etickou výchovu integrovánu na 1. stupni do jednoho či více předmětů, přičemž integrace do několika předmětů je významně častější a více odpovídá dokumentu Vzdělávací obsah DVO Etická výchova. Okolo třetiny škol má etickou výchovu integrovánu do prvouky a českého jazyka, čtvrtina ji pak začleňuje do vlastivědy, pětina do přírodovědy a přibližně desetina škol etickou výchovu zařazuje do tělesné výchovy.

Preference integrování obsahu etické výchovy do jednoho nebo více již zavedených předmětů před vytvořením samostatného předmětu, zejména na prvním stupni základních škol, odráží rizika, která si školy uvědomují v souvislosti se situací, že by musely snížit časové dotace ostatních předmětů. Obdobná situace je i na 2. stupni.

Tabulka 6

Jakou formou má škola etickou výchovu zařazenu do ŠVP na 2. stupni? – podíl škol (v %)

Forma	ZŠ plně organizovaná
Samostatný předmět (povinný, volitelný, nepovinný)	9,7
Integrace do jednoho jiného předmětu	10,0
Integrace do několika jiných předmětů	72,4
Projektový den	4,1
Adaptační kurzy, semináře	2,4
Jiné zařazení – jaké	0,6
Na 2. stupni není zařazena	0,9

Etická výchova je i na 2. stupni nejčastěji integrována do jednoho, resp. několika jiných předmětů. V necelých dvou pětinach škol jde o oblast Výchova k občanství, přibližně čtvrtina škol uvedla oblast Výchova ke zdraví a pětina škol má etickou výchovu zařazenu také v českém jazyce. Tento způsob začlenění koresponduje s dokumentem Vzdělávací obsah DVO Etická výchova. Jako samostatný předmět má na 2. stupni etickou výchovu zařazeno necelých 10 % plně organizovaných základních škol.

Tabulka 7

Kolik žáků absolvuje etickou výchovu ve školním roce 2015/2016? – podíl škol (v %)

Podíl žáků*	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Méně než 25 %	1,3	9,8	6,3
25–50 %	3,5	5,2	4,5
50–75 %	1,8	5,2	3,8
75–100 %	14,9	22,7	19,5
100 %	78,5	57,1	65,9

*25–50 % znamená od 25 % do méně než 50 %, u dalších položek obdobně

Ve školním roce 2015/2016 v 85,4 % všech škol (93,4 % prvostupňových ZŠ, 79,8 % plně organizovaných ZŠ) absolvuje etickou výchovu více než 75 % žáků. Při podrobnějším pohledu na zjištěné údaje se ukazuje jako jednoznačně pozitivní zjištění fakt, že přibližně v devíti desetinách prvostupňových ZŠ a ve třech čtvrtinách plně organizovaných ZŠ se výuky v oblastech etické výchovy účastnilo více než 90 % žáků. Téměř v desetině plně organizovaných škol však výuku v tématech etické výchovy absolvovalo méně než 25 % žáků (stejná situace nastala jen u 1,3 % prvostupňových ZŠ).

Jaká je týdenní časová dotace etické výchovy v jednotlivých ročnících? – průměr

Ročník	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
1. ročník	1,29	1,30	1,29
2. ročník	1,30	1,31	1,31
3. ročník	1,34	1,37	1,36
4. ročník	1,36	1,35	1,35
5. ročník	1,35	1,37	1,36
6. ročník	–	1,44	1,44
7. ročník	–	1,46	1,46
8. ročník	–	1,49	1,49
9. ročník	–	1,46	1,46

Průměrná týdenní doba věnovaná tématům etické výchovy se v jednotlivých ročnících významně neliší.

Ředitelé byli v rámci inspekční činnosti taktéž dotazováni, jaký mají vztah k ocenění „Etická škola“. Jde o ocenění, které uděluje od roku 2013 obecně prospěšná společnost Etická výchova pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy těm školám, které splní všechna kritéria.² Ocenění „Etická škola“ má tři úrovně – bronzovou, stříbrnou a zlatou.

Slyšeli jste o ocenění „Etická škola“ a máte zájem o jeho udělení? – podíl škol (v %)

Ocenění „Etická škola“	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Již ocenění máme	0,8	3,2	2,3
Ano, slyšeli a máme zájem	15,7	19,7	18,1
Ano, slyšeli, ale nemáme zájem	25,0	37,1	32,1
Neslyšeli a máme zájem	32,6	25,0	28,1
Neslyšeli a nemáme zájem	25,8	15,0	19,4

Významným zjištěním je skutečnost, že větší zájem o ocenění „Etická škola“ mají základní školy, které o něm zatím nemají informace. Přibližně polovina škol však o toto ocenění nemá zájem. Míra ztotožnění informovaných škol s kritérii nebo dalšími aspekty tohoto ocenění není příliš vysoká. Nezájem škol, které jsou seznámeny s podmínkami pro získání ocenění Etická škola, pravděpodobně souvisí s poměrně vysokými organizačními požadavky na zajištění etické výchovy. Mezi oslovenými školami zatím má ocenění „Etická škola“ pouze 2,3 % z nich. Důvodem může být i skutečnost, že Etická výchova o.p.s. nastavila velmi přísná kritéria, která třetina žadatelů nespĺňuje. Doposud bylo uděleno 67 ocenění.

V rámci prezenční inspekční činnosti byli formou řízeného rozhovoru osloveni učitelé, aby zhodnotili zavedení etické výchovy do školy (zda se změnilo chování a jednání žáků). Dále byli dotazováni na vhodnost zavedení předmětu Etická výchova ve větší míře než doposud.

2 Kritéria jsou dostupná zde: <http://etikavychova.cz/eskola/podminky-pro-ziskani-oceneni/>

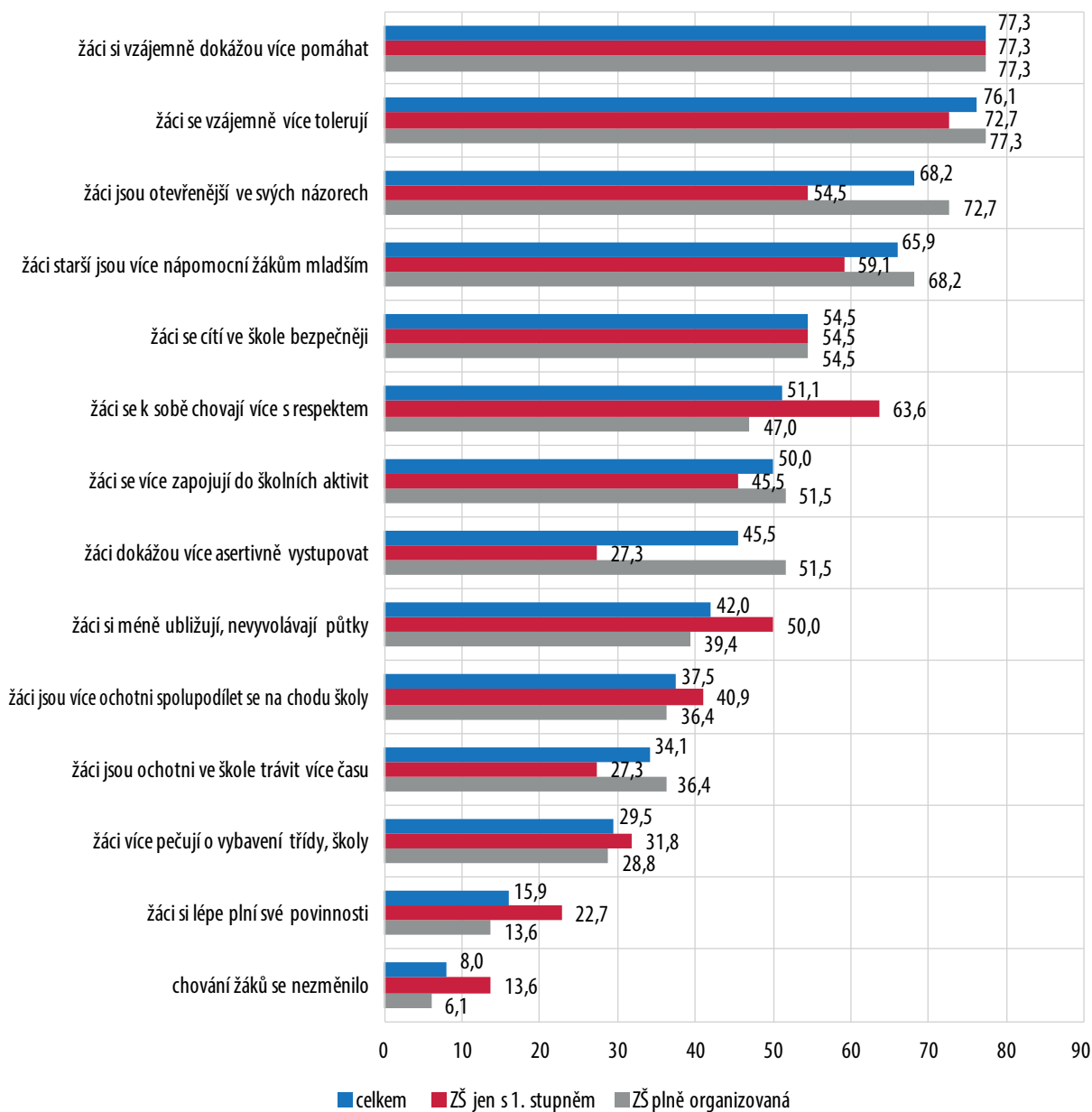
V kterých oblastech vnímáte zavedení etické výchovy jako pozitivum pro školu? – podíl učitelů (v %)

Oblast	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Celkové zlepšení klimatu školy	82,6	78,3	79,3
Zlepšení vztahů mezi žáky	82,6	87,0	85,9
Zlepšení vztahů školy s rodiči, potažmo veřejností	30,4	49,3	44,6
Zlepšení vztahů mezi zaměstnanci školy	30,4	44,9	41,3
Zlepšení komunikace mezi školou a rodiči	43,5	46,4	45,7
Zlepšení komunikace mezi zaměstnanci školy	26,1	31,9	30,4
Zlepšení komunikace mezi pedagogy a žáky	78,3	78,3	78,3
Jiné	–	4,3	3,3
Zavedení etické výchovy pozitivum nepřineslo	4,3	5,8	5,4

Významným zjištěním jsou názory učitelů na pozitivní přínos zavedení etické výchovy pro zlepšení klimatu škol. Většina oslovených učitelů uvádí, že po zavedení etické výchovy ve škole se zlepšily vztahy mezi žáky a také celkové školní klima. Pouze minimum učitelů si myslí, že zavedení etické výchovy do výuky nepřineslo žádné pozitivum.

Dále se učitelé vyjadřovali k tomu, jaké změny v chování žáků dávají do souvislosti s výukou v oblasti etické výchovy.

Změnilo se chování a jednání žáků v důsledku zavedení etické výchovy? – podíl učitelů (v %)

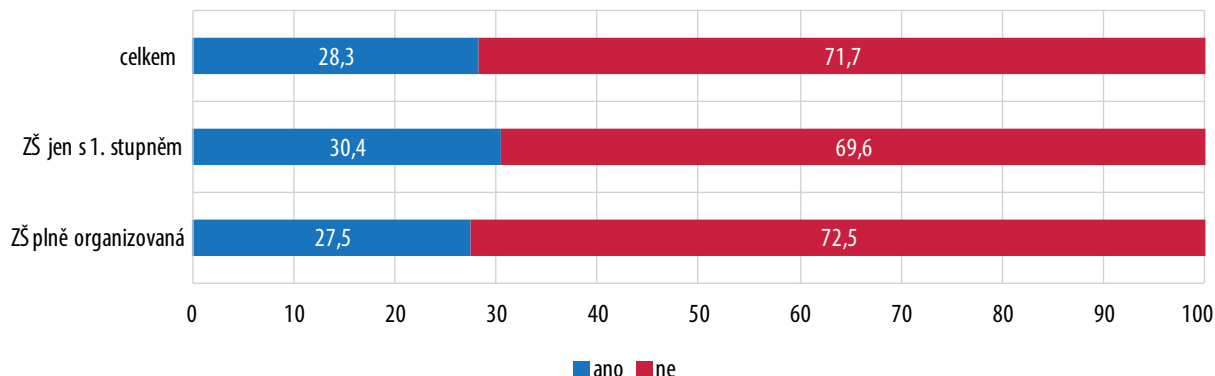


Více než tři čtvrtiny učitelů se domnívají, že se v důsledku zavedení etické výchovy žáci vzájemně více tolerují a dokážou si více pomáhat. Pouze 8 % učitelů žádnou změnu v chování žáků nepocituje.

Učitelé na školách jen s 1. stupněm častěji zastávají názor, že se zavedením etické výchovy chování žáků nezměnilo, což může být důsledkem odlišného, více „domácího“ klimatu těchto škol.

Graf 6

Domníváte se, že by etická výchova měla být ve škole zařazena ve větší míře, např. jako povinný/volitelný předmět v každém ročníku? – podíl učitelů (v %)



Zavedení etické výchovy do výuky ve větší míře by uvítalo pouze 28,3 % učitelů. Zbytek učitelů se domnívá, že rozsah výuky v oblasti etické výchovy je dostatečný a zvětšovat by se již neměl.

4.2

Personální podmínky

Česká školní inspekce také zjišťovala, kdo v jednotlivých školách koordinuje aktivity v rámci etické výchovy, jaká je kvalifikace či aprobace učitelů zajišťujících etickou výchovu a také to, zda se vyučující etické výchovy ve školním roce 2014/2015 zúčastnili DVPP zaměřeného na témata etické výchovy.

Tabulka 11

Kdo ve škole koordinuje aktivity v rámci etické výchovy? – podíl škol (v %)

Koordinátor	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Učitel – koordinátor etické výchovy	6,9	10,2	8,9
Školní metodik prevence	21,2	26,3	24,2
Výchovný poradce	6,5	15,3	11,7
Vedoucí pracovník (ředitel, zástupce ředitele)	49,8	29,7	38,0
Jiná osoba	15,5	18,4	17,2

Aktivity v rámci etické výchovy nejčastěji koordinují vedoucí pracovníci a také školní metodici prevence, jako jiné osoby uváděli ředitelé například učitele předmětů, do kterých je u nich etická výchova zařazena, koordinátory ŠVP a třídní učitele.

Tabulka 12

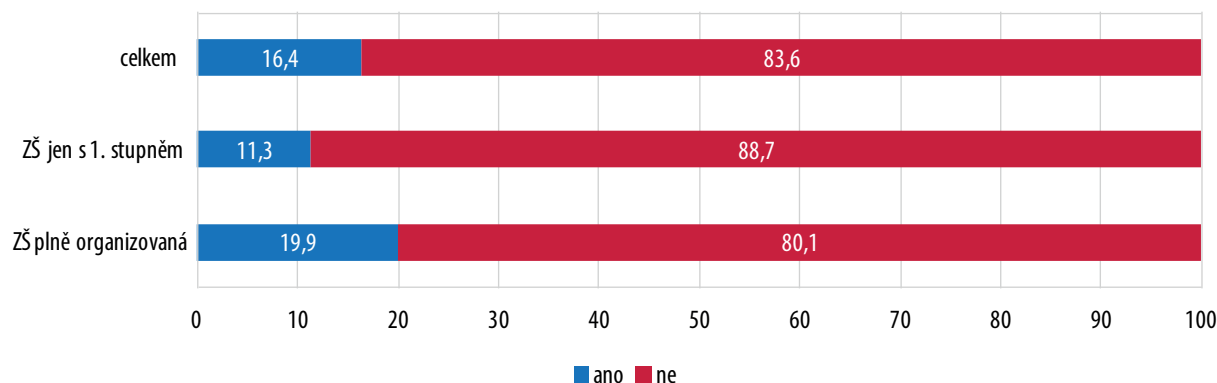
Kvalifikace/aprobace učitelů, kteří vyučují předmět Etická výchova – podíl škol (v %)

Kvalifikace/aprobace	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Studium na fakultách vzdělávajících učitele v oboru etická výchova	4,1	7,5	6,1
Vzdělání v oblasti etické výchovy formou celoživotního vzdělávání – vzdělávání v rozsahu 250 hodin	3,7	8,2	6,3
Vzdělání v oblasti etické výchovy formou celoživotního vzdělávání – kurz v rozsahu 40 hodin	3,2	7,8	5,9
Jiné vzdělání v oblasti etické výchovy	17,4	42,8	32,3
Žádné vzdělání v oblasti etické výchovy	75,7	54,6	63,4

Ve více než třech pětinách škol vyučuje etickou výchovu nejméně jeden učitel bez specifického vzdělání v této oblasti. Bližší pohled na zjištěné údaje ukázal, že v 51,5 % škol je výuka zajištěna pouze učiteli, kteří neabsolvovali žádné specifické vzdělání v oblasti etické výchovy, pouze v 6 % škol témata etické výchovy vyučují učitelé, kteří etickou výchovu vystudovali jako svoji specializaci v rámci učitelského studia. Tento stav odráží obecnější problém v personálním zajišťování nově zaváděných vzdělávacích témat do výuky.

Graf 7

Vzdělávali se ve školním roce 2014/2015 učitelé v DVPP zaměřeném na oblast etické výchovy? – podíl škol (v %)



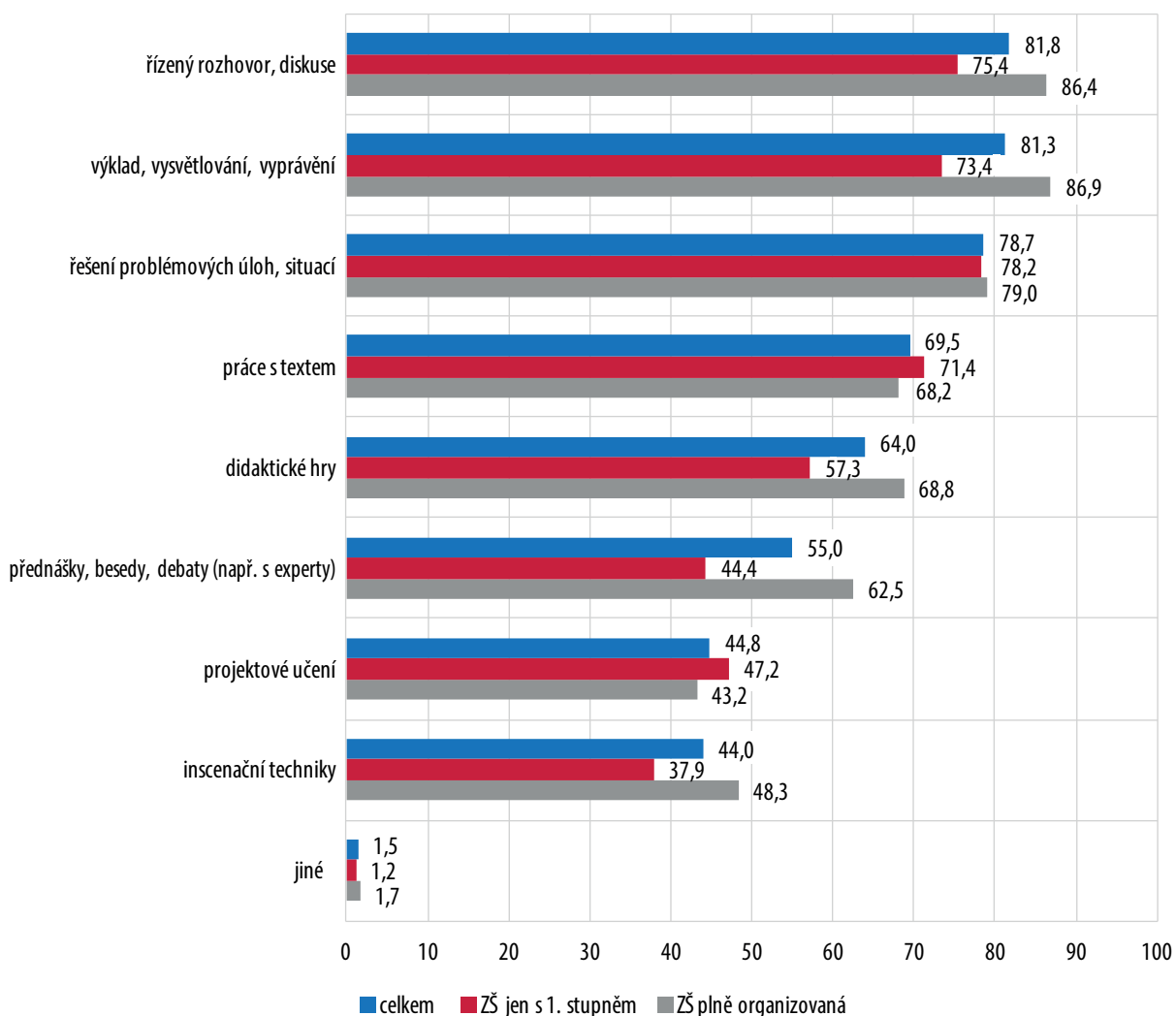
Přibližně v šestině základních škol ve školním roce 2014/2015 učitelé absolvovali další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na témata etické výchovy. Častěji takto zaměřené DVPP absolvovali učitelé plně organizovaných škol, pravděpodobně z důvodu jednoduššího organizačního zajištění (např. snazší zástup chybějících učitelů apod.).

4.3

Průběh vzdělávání v etické výchově

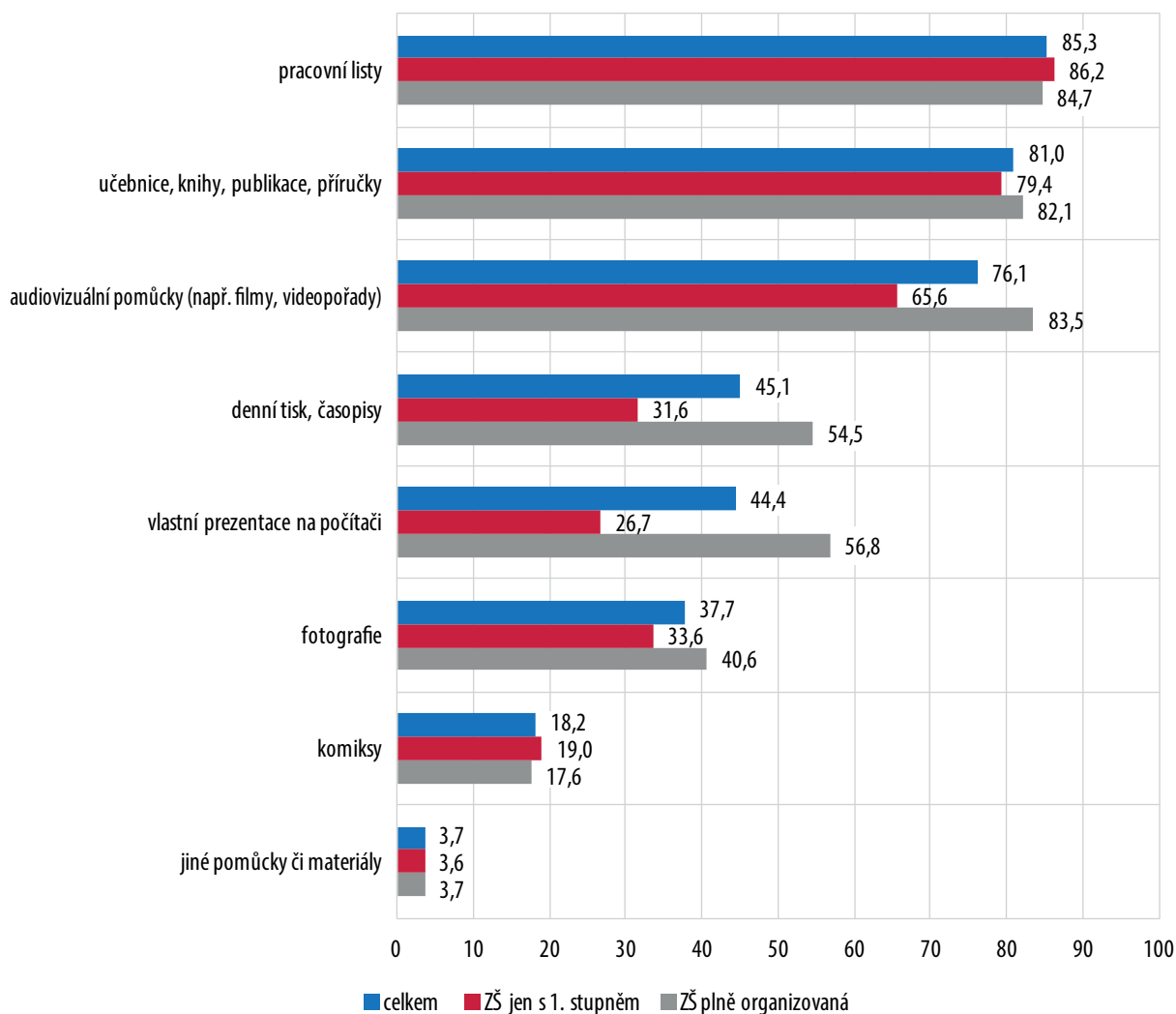
Česká školní inspekce se zabývala také metodami, výukovými materiály a pomůckami používanými při výuce témat etické výchovy, a dále rozsahem využívání programů a projektů nabízených externími organizacemi přímo ve výuce témat etické výchovy. V neposlední řadě Česká školní inspekce zjišťovala názory ředitelů škol na to, co by bylo potřeba pro zlepšení kvality výuky témat etické výchovy udělat.

Jaké metody výuky využíváte pro vzdělávání v oblasti etické výchovy? – podíl škol (v %)



Pro etickou výchovu učitelé nejčastěji využívají řízený rozhovor, diskusi, výklad, vysvětlování a vyprávění, v plně organizovaných základních školách jsou oproti školám jen s 1. stupněm významně častěji zastoupeny přednášky, besedy a debaty, didaktické hry či inscenační techniky.

Jaké pomůcky a materiály využíváte pro vzdělávání v oblasti etické výchovy? – podíl škol (v %)



Používané metody a formy ukazují, že učitelé spatřují základ etické výchovy v získávání vědomostmi podepřených dovedností – nejpoužívanějšími pomůckami a materiály jsou pracovní listy a tištěné publikace. Cílem etické výchovy je však něco jiného, a to vytváření a ovlivňování postojů žáků na základě prožitku a přenos utvořených postojů do reálného života.

Tabulka 13

Která ze základních témat etické výchovy využíváte? – podíl škol (v %)

Téma	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Mezilidské vztahy a komunikace.	98,8	99,4	99,2
Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.	89,1	88,4	88,6
Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.	80,2	79,8	80,0
Komunikace citů.	53,8	58,5	56,6
Interpersonální a sociální empatie.	58,3	70,7	65,6
Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.	78,9	89,5	85,1
Reálné a zobrazené vzory.	44,1	57,7	52,1
Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.	93,5	91,8	92,5
Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.	67,6	83,0	76,6

Ačkoliv je doplňující vzdělávací obor etická výchova koncipován jako komplexní, většina škol dosud začlenila pouze některá témata.

Tabulka 14

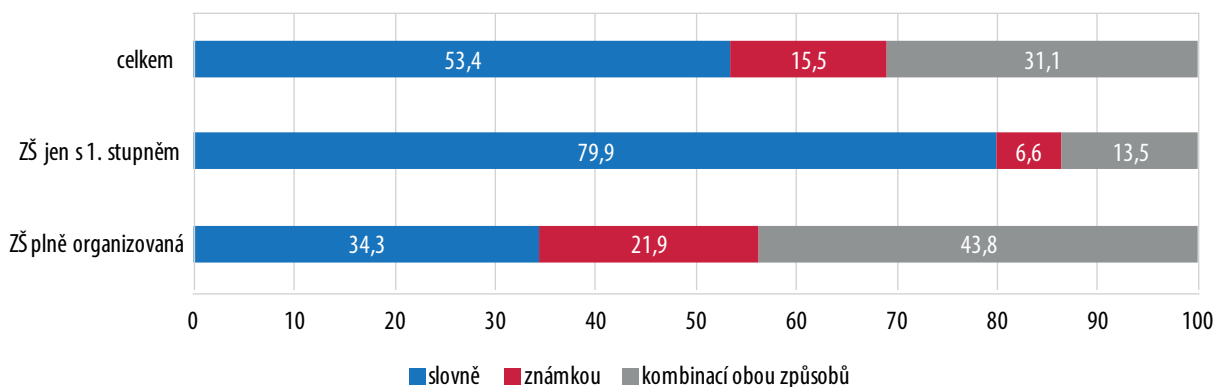
Která ze sedmi aplikačních témat etické výchovy využíváte? – podíl škol (v %)

Téma	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně organizovaná	Celkem
Etické hodnoty	94,0	92,0	92,8
Sexuální zdraví	23,4	83,8	58,8
Rodinný život	94,4	97,7	96,3
Duchovní rozměr člověka	33,9	50,7	43,7
Ekonomické hodnoty	50,0	76,9	65,8
Ochrana přírody a životního prostředí	98,4	95,4	96,7
Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka	67,7	57,3	61,6

Z aplikačních témat etické výchovy téměř všechny základní školy využívají témata *Ochrana přírody a životního prostředí*, *Rodinný život* a *Etické hodnoty*. Naopak v nejnižší míře zařazují témata *Duchovní rozměr člověka* a *Sexuální zdraví*, a to zejména školy pouze s 1. stupněm. Také téma *Ekonomické hodnoty* méně často začleňují školy prvostupňové.

Graf 10

Jakým způsobem hodnotíte žáky v etické výchově? – podíl škol (v %)

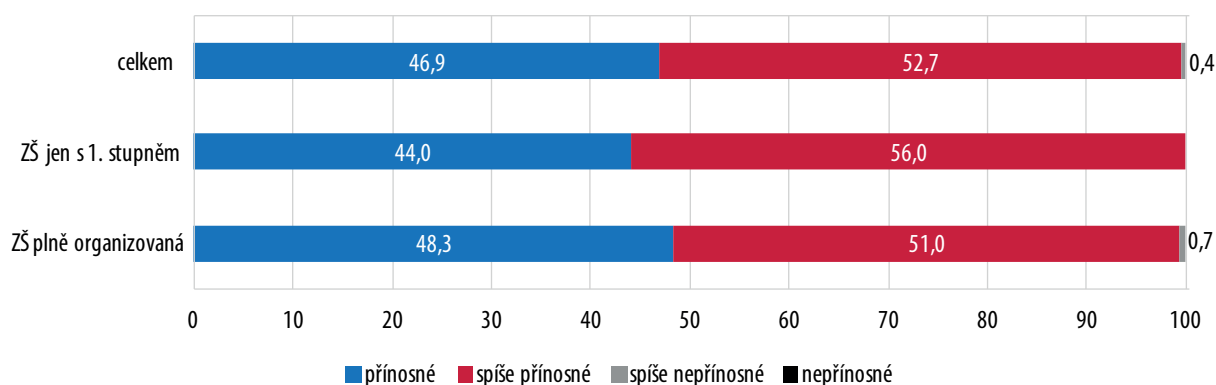


S ohledem na charakter etické výchovy lze za vhodnější formu hodnocení žáků považovat slovní hodnocení. Tomu odpovídají i získaná zjištění.

Vzhledem k charakteru témat etické výchovy je možné a v řadě případů vhodné využívat ve výuce těchto témat tematické programy, projekty, přednášky, besedy apod. Řadu takových činností zajišťují školy samy, mohou ale také čerpat z nabídky různých externích organizací. Z oslovených škol takovou externí nabídku využívá celkem 57,5 %, přičemž častěji je začleňují plně organizované školy (65,2 % oproti 46,3 % škol jen s 1. stupněm).

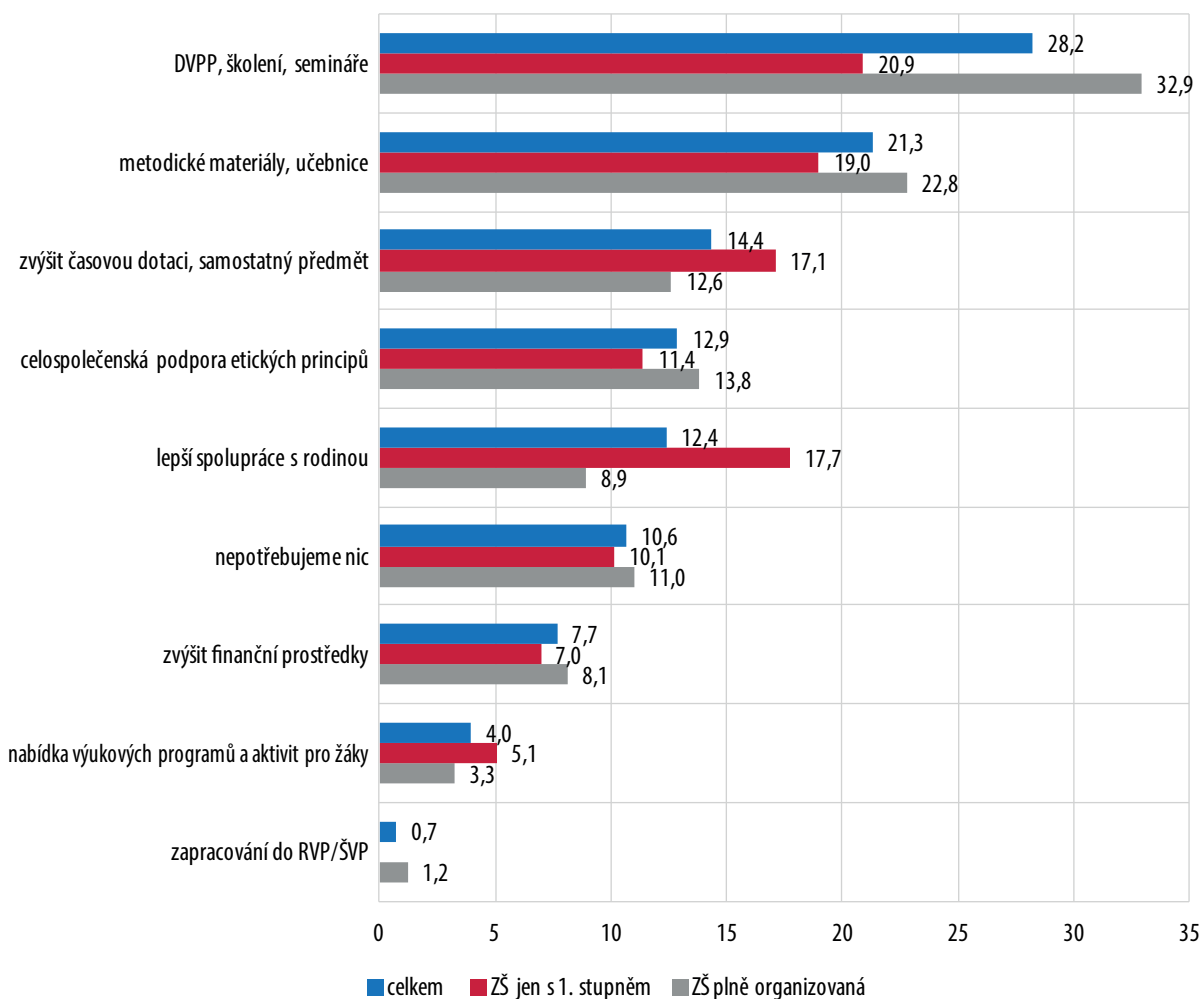
Graf 11

Nakolik hodnotíte programy a projekty nabízené externími organizacemi jako přínosné? – podíl škol (v %)



Naprostá většina škol považuje externě poskytované programy a projekty pro etickou výchovu za přínosné.

Co by bylo potřeba pro zlepšení kvality výuky témat etické výchovy? – podíl škol (v %)



Nejvíce ředitelů základních škol by pro zlepšení kvality výuky témat etické výchovy uvítalo rozšíření nabídky DVPP, školení a seminářů zaměřených na metodiku výuky témat etické výchovy. Přibližně desetina oslovených ředitelů si není vědoma ničeho, co by bylo potřeba v této oblasti zlepšit.

Ředitelé základních škol jen s 1. stupněm významně silněji než ředitelé plně organizovaných škol vnímají důležitost podpory rodiny ve snaze školy o rozvíjení etických témat. Naopak ředitelé plně organizovaných škol by ve větší míře přivítali rozšíření nabídky DVPP v oblasti etické výchovy.

5 Etická výchova ve středním vzdělávání

Etická výchova se na gymnáziích obdobně jako u základního vzdělávání prolíná více vzdělávacími oblastmi, např. *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a společnost*, *Člověk a zdraví*, *Člověk a příroda*. Na středních odborných školách je etická výchova začleňována například do vzdělávacích oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*, *Společenskovední vzdělávání*, *Vzdělávání pro zdraví*, *Odborné vzdělání*. Etická výchova pomáhá zlepšovat celkovou atmosféru na školách, učí žáky navazovat a rozvíjet vztahy, respektovat vzájemné odlišnosti a pomáhat druhým. Dále etická výchova u žáků rozvíjí schopnosti aktivně a tvořivě ovlivňovat měnící se životní a pracovní podmínky a vede žáky ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního názoru.

Zařazení etické výchovy do vzdělávání

Ve svém školním vzdělávacím programu má etickou výchovu nebo její prvky/témata zařazeno 82,8 % oslovených středních škol.

Dále se výsledky vztahují pouze ke školám, které uvedly, že etickou výchovu nemají zařazenu ve svém školním vzdělávacím programu. Následující tabulka ukazuje, z jakých důvodů ji nemají zavedenu.

Tabulka 15

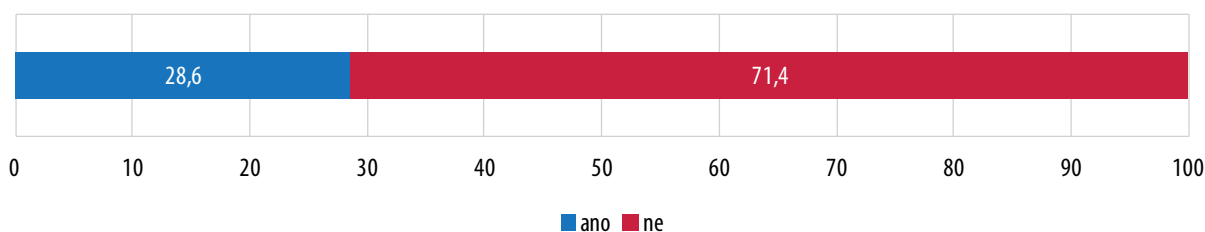
Z jakých důvodů nebyla etická výchova ve škole zavedena? – podíl škol (v %)

Důvod	Podíl
Nezájem vedení školy	–
Nezájem pedagogů	–
Nedostatek časové dotace	61,9
Absence proškoleného pedagoga	14,3
Neproškolený pedagogický sbor	9,5
Nedostatek učebnic a pomůcek pro výuku	9,5
Nevyhovující obsah etické výchovy	2,4
Nedostatek finančních prostředků	9,5
Nutnost změny ŠVP	31,0
Jiný důvod	23,8

Nejčastějším důvodem, proč škola nemá zavedenu etickou výchovu, byl nedostatek časové dotace. Obdobně jako u základních škol, i střední školy mají problémy se začleněním etické výchovy do výuky. Svědčí to ale o tom, že školy nedostatečně akcentují předávání etických hodnot učiteli, vzdělávání orientují spíše na poznatky, což vyvolává potřebu navyšovat počet hodin výuky. Primární cíle etické výchovy jsou ale jiné a nemusí nutně souviset s nezbytnými organizačními úpravami. Jako jiný důvod většina škol uvedla, že sice etickou výchovu nemají zařazenu v ŠVP, ale její témata jsou probírána v rámci jiných předmětů (např. občanská nauka, základy společenských věd, český jazyk a literatura).

Graf 13

Zvažujete v budoucnu etickou výchovu ve škole zavést? – podíl škol (v %)



Důležitým zjištěním je fakt, že necelé tři čtvrtiny středních škol prozatím neuvažují o zařazení témat etické výchovy do jejich školního vzdělávacího programu.

Následující zjištění se naopak týkají těch středních škol, které již mají etickou výchovu ve svém školním vzdělávacím programu zavedenu. Nejvíce škol má etickou výchovu začleněnou 7, resp. 6 let (23,6 %, resp. 20,2 % škol).

Tabulka 16

Jakou formou má škola etickou výchovu zařazenu do ŠVP? – podíl škol (v %)

Forma	Podíl
Samostatný předmět (povinný, volitelný, nepovinný)	5,0
Integrace do jednoho jiného předmětu	25,4
Integrace do několika jiných předmětů	63,3
Projektový den	1,7
Adaptační kurzy, semináře	4,6
Jiná	–

Výrazná většina středních škol (88,8 % škol) integruje etickou výchovu do jednoho či více jiných předmětů, přičemž integrace do několika předmětů je významně častější. Nejčastěji školy uváděly integraci do předmětů občanská výchova (tento předmět uvedly více než dvě pětiny škol), základy společenských věd (přibližně třetina škol), odborné předměty (okolo čtvrtiny škol) a český jazyk (více než pětina škol). Pouze 5 % středních škol má etickou výchovu zařazenu jako povinný, volitelný nebo nepovinný samostatný předmět.

Tabulka 17

Kolik žáků absoluuje etickou výchovu ve školním roce 2015/2016? – podíl škol (v %)

Podíl žáků*	Podíl
Méně než 25 %	18,0
25–50 %	22,2
50–75 %	10,0
75–100 %	23,0
100 %	26,8

*25–50 % znamená od 25 % do méně než 50 %, u dalších položek obdobně

V necelé polovině škol (49,8 %) ve školním roce 2015/2016 absoluuje etickou výchovu více než 75 % žáků. Bližší pohled na zjištěné údaje ukazuje, že v 46,4 % škol se výuku účastnilo více než 90 % žáků. Naopak v necelé pětině středních škol výuku v tématech etické výchovy absoluuvalo méně než 25 % jejich žáků.

Tabulka 18

Slyšeli jste o ocenění „Etická škola“ a máte zájem o jeho udělení? – podíl škol (v %)

Ocenění „Etická škola“	Podíl
Již ocenění máme	–
Ano, slyšeli a máme zájem	14,2
Ano, slyšeli, ale nemáme zájem	25,4
Neslyšeli a máme zájem	35,4
Neslyšeli a nemáme zájem	25,0

Přibližně polovina středních škol nemá zájem o ocenění „Etická škola“, přičemž nehraje roli, jestli o něm ředitelé slyšeli nebo ne. Stejně jako u základních škol souvisí nezájem těch škol, které jsou seznámeny s podmínkami pro získání ocenění „Etická škola“, pravděpodobně s poměrně vysokými požadavky na zajištění etické výchovy. Z oslovených středních škol zatím žádná z nich takové ocenění nemá.

V rámci prezenční inspekční činnosti byli formou řízeného rozhovoru osloveni učitelé, aby zhodnotili zavedení etické výchovy do školy, aby uvedli, zda se změnilo chování a jednání žáků, a aby sdělili svůj názor na vhodnost zavedení témat etické výchovy ve větší míře než doposud.

Tabulka 19

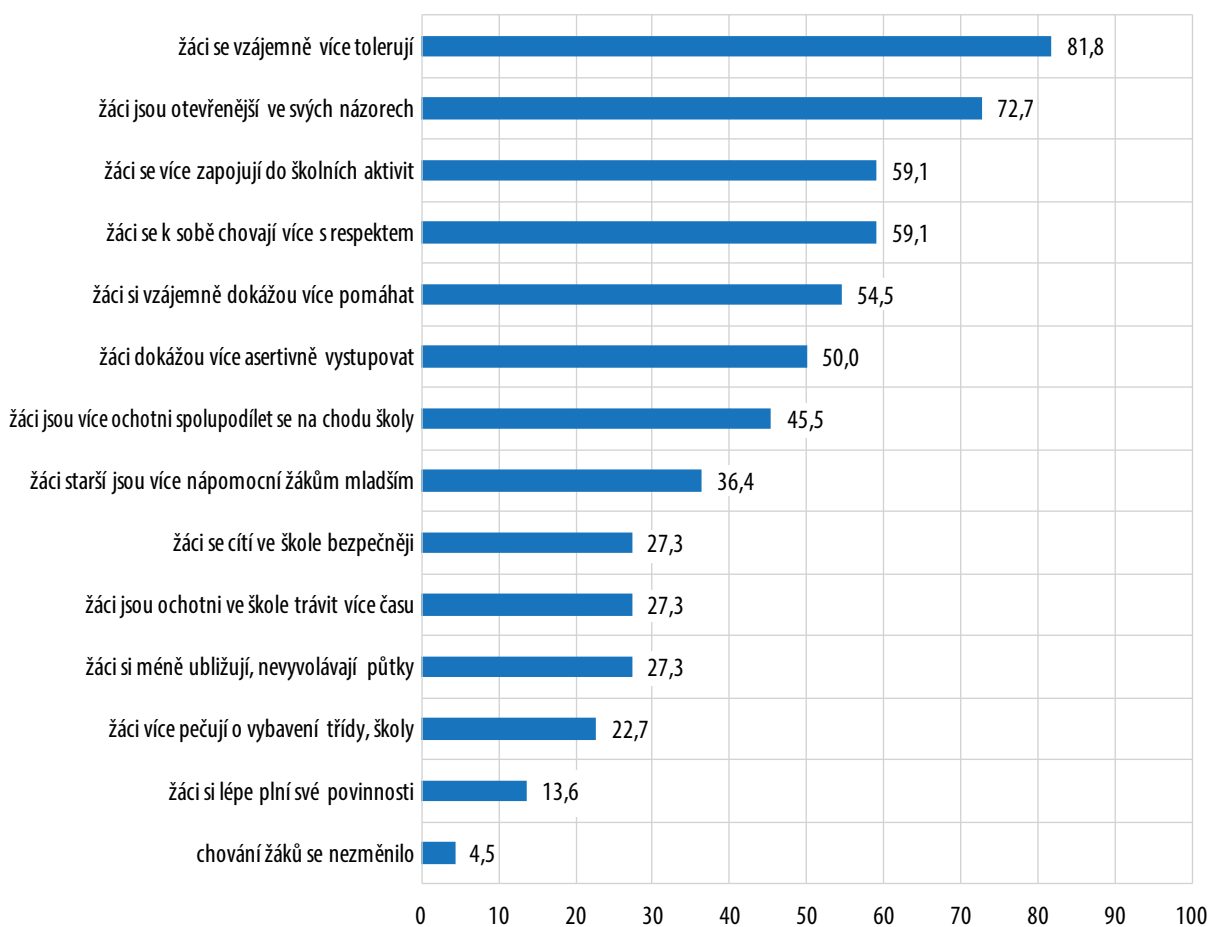
V kterých oblastech vnímáte zavedení etické výchovy jako pozitivum pro školu? – podíl učitelů (v %)

Oblast	Podíl
Celkového zlepšení klimatu školy	77,3
Zlepšení vztahů mezi žáky	95,5
Zlepšení vztahů školy s rodiči, potažmo veřejností	27,3
Zlepšení vztahů mezi zaměstnanci školy	27,3
Zlepšení komunikace mezi školou a rodiči	31,8
Zlepšení komunikace mezi zaměstnanci školy	27,3
Zlepšení komunikace mezi pedagogy a žáky	95,5
Jiné	–
Zavedení etické výchovy pozitiva nepřineslo	–

Obdobně jako v základních školách si téměř všichni z oslovených učitelů myslí, že po zavedení etické výchovy se ve škole zlepšily vztahy mezi žáky, komunikace mezi pedagogy a žáky a celkové školní klima. Ani jeden z dotazovaných učitelů si nemyslí, že zavedení etické výchovy do výuky nepřineslo žádné pozitivum.

Graf 14

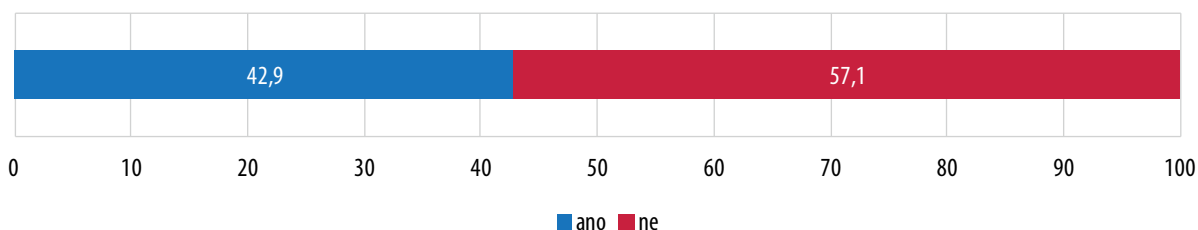
Změnilo se chování a jednání žáků v důsledku zavedení etické výchovy? – podíl učitelů (v %)



Pozitivním zjištěním je skutečnost, že pouze 4,5 % učitelů nepocituje v souvislosti se zavedením etické výchovy žádnou změnu v chování žáků.

Graf 15

Domníváte se, že by etická výchova měla být ve škole zařazena ve větší míře, např. jako povinný/volitelný předmět v každém ročníku? – podíl učitelů (v %)



Nadpoloviční většina škol se domnívá, že rozsah výuky v oblasti etické výchovy je dostatečný.

Personální podmínky

Česká školní inspekce také zjišťovala, kdo v daných školách koordinuje aktivity v rámci etické výchovy, jaká je kvalifikace či aprobace učitelů zajišťujících etickou výchovu a zda se vyučující etické výchovy v minulém roce zúčastnili DVPP zaměřeného na témata etické výchovy.

Tabulka 20

Kdo ve škole koordinuje aktivity v rámci etické výchovy? – podíl škol (v %)

Koordinátor	Podíl
Učitel – koordinátor etické výchovy	16,0
Školní metodik prevence	12,4
Výchovný poradce	17,2
Vedoucí pracovník (ředitel, zástupce ředitele)	27,6
Jiná osoba	26,8

Ve středních školách nejčastěji aktivity v rámci etické výchovy koordinují vedoucí pracovníci školy. Jako jiné osoby ředitelé uváděli nejčastěji vedoucí předmětové komise předmětu základy společenských věd a učitele tohoto předmětu.

Tabulka 21

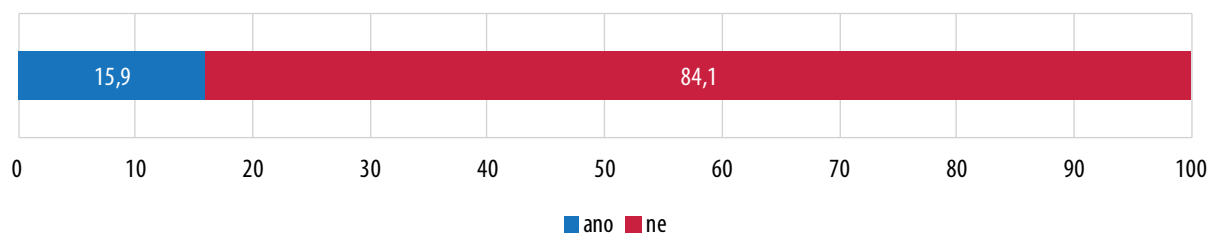
Kvalifikace/aprobace učitelů, kteří vyučují etickou výchovu – podíl škol (v %)

Kvalifikace/aprobace	Podíl
Studium na fakultách vzdělávajících učitele v oboru etická výchova	22,9
Vzdělání v oblasti etické výchovy formou celoživotního vzdělávání – vzdělávání v rozsahu 250 hodin	8,5
Vzdělání v oblasti etické výchovy formou celoživotního vzdělávání – kurz v rozsahu 40 hodin	5,5
Jiné vzdělání v oblasti etické výchovy	45,8
Žádné vzdělání v oblasti etické výchovy	38,6

Etickou výchovu na středních školách zajišťují v necelé polovině škol učitelé s jiným vzděláním v oblasti etické výchovy (např. příbuzný obor na pedagogické fakultě, DVPP v menším rozsahu než 40 hodin). Personální zajištění etické výchovy ve středních školách je ve srovnání se základními školami kvalifikovanější.

Graf 16

Vzdělávali se ve školním roce 2014/2015 učitelé v DVPP zaměřeném na oblast etické výchovy? – podíl škol (v %)



Učitelé ve většině středních škol neabsolvovali ve školním roce 2014/2015 žádné DVPP zaměřené na témata etické výchovy.

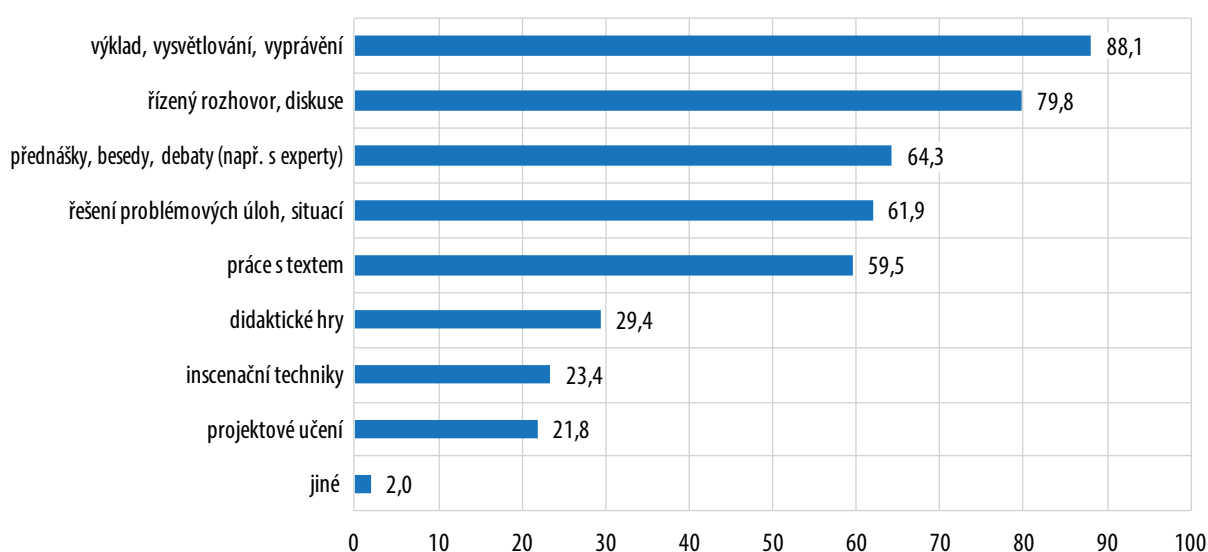
5.3

Průběh vzdělávání v etické výchově

Česká školní inspekce se zabývala také tím, jaké výukové materiály, pomůcky a metody školy při výuce témat etické výchovy používají. Rovněž bylo zjišťováno využívání programů a projektů nabízených externími organizacemi přímo ve výuce témat etické výchovy. V neposlední řadě ředitelé vyjadřovali svůj názor na to, co by bylo třeba pro zlepšení kvality výuky v tématech etické výchovy udělat.

Graf 17

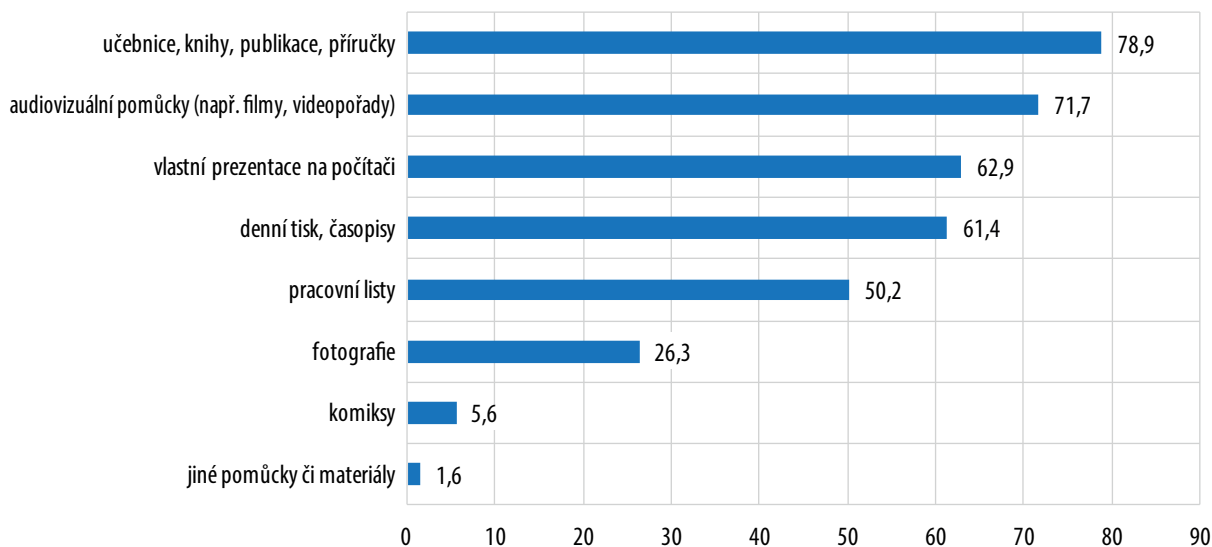
Jaké metody výuky využíváte pro vzdělávání v oblasti etické výchovy? – podíl škol (v %)



Pro výuku témat etické výchovy učitelé nejčastěji využívají výklad, vysvětlování a vyprávění, naopak v menší míře začleňují učitelé projektové učení a inscenační techniky. Ve srovnání se základními školami je přístup učitelů středních škol k etické výchově více naukový.

Graf 18

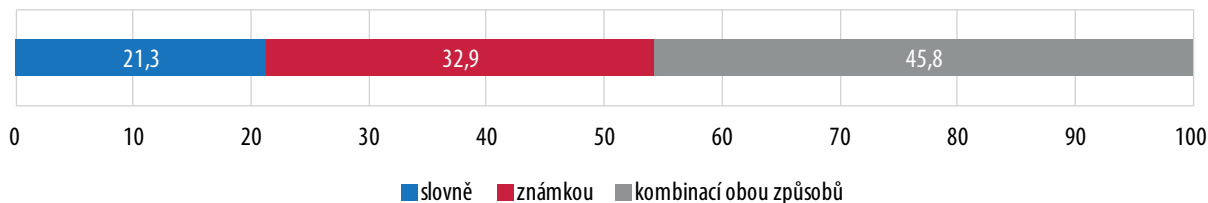
Jaké pomůcky a materiály využíváte pro vzdělávání v oblasti etické výchovy? – podíl škol (v %)



Nejčastěji školy využívají pro vzdělávání v oblasti etické výchovy učebnice, knihy, publikace, příručky. Podobně jako u základních škol nejde o nevhodnější pomůcky pro výuku etické výchovy, neboť důraz by měl být kladen především na vlastní prožitek žáka a přenos jeho obsahu do každodenního chování.

Graf 19

Jakým způsobem hodnotíte žáky v etické výchově? – podíl škol (v %)

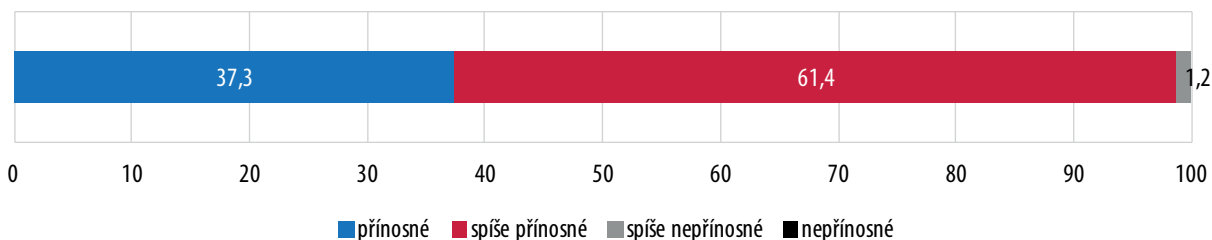


Necelá polovina škol hodnotí výsledky žáků v oblasti etické výchovy jak slovně, tak i známkou. Obdobně jako u základních škol se zde promítá vhodnost slovního hodnocení pro etickou výchovu na jedné straně a na druhé straně převažující forma hodnocení známkami na středních školách.

Také střední školy mohou při výuce témat etické výchovy využívat nabídku externích organizací, které poskytují tematické programy, projekty, přednášky, besedy apod. Z oslovených škol takovou externí nabídku využívá necelá polovina (45,2 %) středních škol.

Graf 20

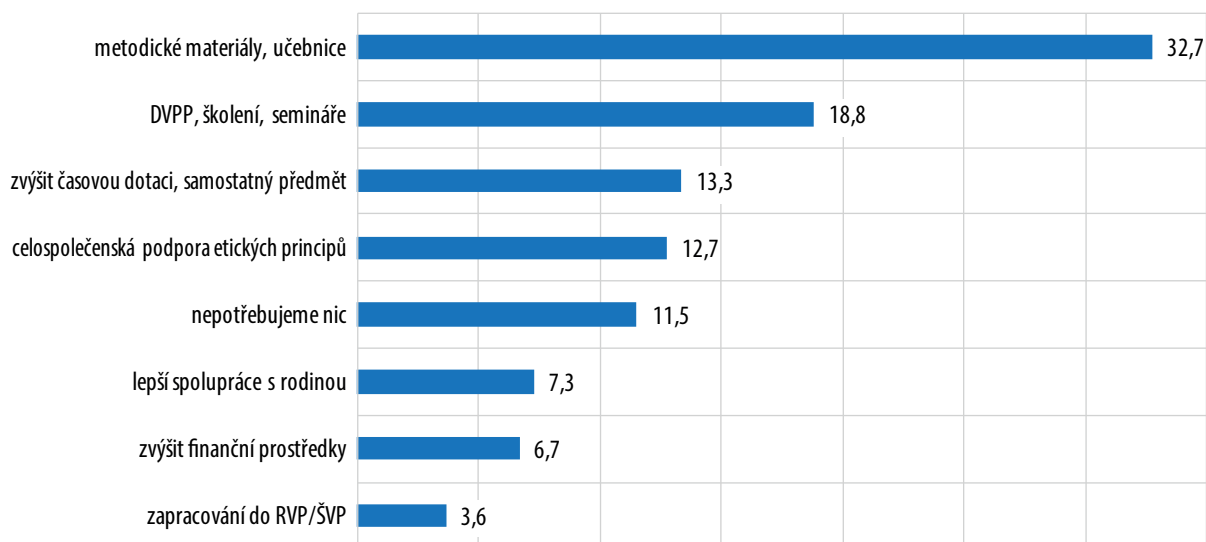
Nakolik hodnotíte programy a projekty nabízené externími organizacemi jako přínosné? – podíl škol (v %)



Obdobně jako u základních škol považuje naprostá většina středních škol externě poskytované programy a projekty za přínosné.

Graf 21

Co by bylo potřeba pro zlepšení kvality výuky témat etické výchovy? – podíl škol (v %)



Nejvíce ředitelů by pro zlepšení kvality výuky témat etické výchovy uvítalo větší výběr kvalitního metodického materiálu a učebnic. Přibližně desetina oslovených ředitelů si není vědoma ničeho, co by bylo potřeba v této oblasti na jejich škole zlepšit.

6 Závěry

Předškolní vzdělávání

Přestože pouze dvě pětiny ředitelů mateřských škol jsou seznámeny s obsahem doplňkového předmětu Etická výchova v základních školách, téměř všechny mateřské školy (96,3 % škol) zařazují do činností s dětmi některá ze stěžejních témat etické výchovy, která jsou vymezena v RVP ZV. Skoro všechny mateřské školy zařazují do výchovy dětí témata *Mezilidské vztahy a komunikace, Prosociální chování v osobních vztazích, Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství, Ochrana přírody a životního prostředí a Rodinný život*. Naopak s ohledem na věk dětí nejméně často mateřské školy začleňují do jejich výchovy témata *Sexuální zdraví a Duchovní rozměr člověka*.

Pouze přibližně v šestině škol učitelé ve školním roce 2014/15 absolvovali další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na oblast etické výchovy.

Základní vzdělávání

Více než třetina základních škol nemá zařazenu etickou výchovu v ŠVP. Více než polovina z nich nezavedla etickou výchovu z důvodu nedostatku časové dotace, u škol jen s 1. stupněm je častým důvodem také neproškolenost pedagogického sboru. Přibližně dvě pětiny škol plánují etickou výchovu v budoucnu zavést (nejčastěji od roku školního roku 2017/18), a to v podobě integrace témat etické výchovy do několika jiných předmětů.

Základní školy, které již mají etickou výchovu zařazenu v ŠVP, ji mají nejčastěji integrovat do jednoho či několika jiných předmětů, a to jak na 1., tak i na 2. stupni. Ve školním roce 2015/2016 se ve většině základních škol účastní etické výchovy více než 90 % žáků (91,7 % zá-

kladních škol jen s 1. stupněm, 74,2 % plně organizovaných). Téměř všechny školy zařazují do výuky žáků témata *Mezilidské vztahy a komunikace, Prosociální chování v osobních vztazích, Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství, Etické hodnoty, Ochrana přírody a životního prostředí a Rodinný život*. Naopak méně než polovina škol využívá téma *Duchovní rozměr člověka*. Na školách jen s 1. stupněm poměrně méně často vzhledem k věku žáků zařazují téma *Sexuální zdraví* (23,4 % škol, oproti 83,8 % plně organizovaných škol). Pro výuku témat etické výchovy učitelé nejčastěji využívají řízený rozhovor, diskusi a výklad, vysvětlování a vyprávění, z pomůcek nejvíce pracují s učebnicemi, knihami a publikacemi, příručkami a pracovními listy. Používané metody, formy a pomůcky odrážejí charakter této vzdělávací oblasti.

Přibližně čtyři pětiny oslovených učitelů si myslí, že po zavedení etické výchovy na škole se zlepšily vztahy mezi žáky a celkové klima školy. Jako největší změny v chování a jednání žáků po zavedení etické výchovy do výuky vnímají učitelé to, že se žáci vzájemně více tolerují a dokážou si více pomáhat. Pouze necelá desetina učitelů se domnívá, že zavedení etické výchovy do výuky nepřineslo žádné pozitivum a nepociťují žádnou změnu v chování žáků.

Ve více než třech pětinách škol vyučuje etickou výchovu nejméně jeden učitel bez specifického vzdělání v této oblasti a pouze šestina učitelů ve školním roce 2014/15 absolvovala DVPP zaměřené na oblast etické výchovy. Zejména v případech, kdy školy využívají průřezový charakter etické výchovy, nemají pedagogové bez absolvování příslušných kurzů potřebné souvislosti s obsahem tohoto komplexního tématu, jak je vymezeno v RVP. Tyto skutečnosti potvrzují nejčastější potřebu ředitelů pro zlepšení kvality výuky témat etické výchovy, což je rozšíření nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, školení a seminářů zaměřených na metodiku výuky témat etické výchovy. Dále pětina ředitelů za vhodný prostředek ke zkvalitnění výuky v této oblasti považuje větší výběr metodických materiálů a učebnic vztahujících se k etické výchově.

Jako vhodný prvek s pozitivním dopadem je třeba zmínit pravidelně vyhlášený rozvojový program MŠMT na podporu implementace etické výchovy do vzdělávání v základních školách a nižších ročnících víceletých gymnázií.

Střední vzdělávání

Více než šestina středních škol nemá zařazenu etickou výchovu v ŠVP. Více než tři pětiny z nich nezavedlo etickou výchovu z důvodu nedostatku časové dotace. Více než čtvrtina škol chce etickou výchovu v budoucnu zavést.

Střední školy, které již mají etickou výchovu zařazenu v ŠVP, ji mají nejčastěji integrovanou do jednoho či několika jiných předmětů. Ve školním roce 2015/2016 se v necelé polovině škol účastní etické výchovy více než 90 % žáků. Pro výuku témat etické výchovy učitelé nejčastěji využívají výklad, vysvětlování a vyprávění, častou metodou je také řízený rozhovor a diskuse. Z pomůcek jsou nejčastěji využívány učebnice, knihy, publikace, příručky a různé audiovizuální pomůcky.

Většina oslovených učitelů si myslí, že po zavedení etické výchovy na škole se zlepšily vztahy mezi žáky a komunikace mezi pedagogy a žáky. Jako největší změny v chování a jednání žáků po zavedení etické výchovy do výuky vnímají učitelé to, že se žáci vzájemně více tolerují a jsou otevřenější ve svých názorech. Pouze 4,5 % učitelů žádou změnu v chování žáků nepociťuje.

Situace v kvalifikaci učitelů etické výchovy je na středních školách lepší než na základních školách. V necelých 30 % škol je výuka zajištěna pouze učiteli, kteří neabsolvovali žádné vzdělání v oblasti etické výchovy (tato situace se vyskytuje na více než polovině základních škol). Obdobně jako u základních škol pouze necelá šestina učitelů ve školním roce 2014/15 absolvovala DVPP zaměřené na oblast etické výchovy, což nezajišťuje komplexní výukové pojetí tohoto průřezového tématu.

Pro zlepšení kvality výuky témat etické výchovy by ředitelé nejčastěji uvítali větší výběr kvalitního metodického materiálu a učebnic. Pouze necelá pětina ředitelů by si pro své peda-

gogy přála širší nabídku DVPP, školení a seminářů v oblasti etické výchovy. Tuto skutečnost uvedlo necelých 30 % ředitelů základních škol, což koresponduje s vyšší kvalifikovaností pedagogů na středních školách než na základních školách.

Pedagogové všech stupňů škol mají o etické výchově mnohdy takovou představu, která je odlišná od koncepce etické výchovy uvedené v RVP, kde je obsahově i stylem výuky pojata komplexně a vyžaduje systematický přístup. Školy si však většinou vybírají pouze některá témata bez vzájemné návaznosti, čímž se snižuje účinek na pozitivní formování jedince a rozvoj měkkých dovedností, které má etická výchova přinášet.

7 Doporučení

S ohledem na výše prezentované výsledky inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje:

- posilovat průřezové pojetí etické výchovy v příslušných vzdělávacích oblastech dle RVP,
- posilovat prožitkové formy vzdělávání dětí a žáků s cílem osvojení a upevnění hodnotového systému dětí a žáků,
- využívat komplexnosti témat etické výchovy v jejím promítnutí do širokého spektra školních i mimoškolních vzdělávacích aktivit,
- začleňovat témata etické výchovy do pregraduální přípravy učitelů,
- podporovat DVPP v tématech etické výchovy.



Tematická zpráva

Zpráva z kontroly průběhu závěrečné
zkoušky podle jednotného zadání
v řádném termínu 2016

1 Úvod

Ve školním roce 2014/2015 střední školy s učebními obory (kategorie E, H) poprvé po mnoha letech pilotního ověřování povinně realizovaly závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání (dále „závěrečná zkouška“). Česká školní inspekce provedla monitoring a kontrolu její organizace a jejího průběhu, při kterých nezjistila žádné závažnější nedostatky a jen nízký počet porušení právních předpisů, které konání zkoušky upravují. Ke kontrole závěrečné zkoušky přistoupila Česká školní inspekce také ve školním roce 2015/2016, konkrétně ve dnech 25. května – 28. června 2016. Inspekční činnost byla zaměřena zejména na dodržování právních předpisů a také na získání informací o průběhu závěrečné zkoušky.

Předmětem inspekční činnosti byla kontrola dodržování vybraných ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a souvisejících a prováděcích právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání.¹ Dále byla kontrola zaměřena na dodržování ustanovení vyhlášky č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem.

Kromě kontroly dodržování právních předpisů zjišťovala Česká školní inspekce také informace o podmínkách, průběhu a hodnocení částí závěrečné zkoušky. Ředitelé škol vyplňovali rovněž anketní formulář, jehož účelem bylo získání doplňujících informací k prováděné inspekční činnosti.

2 Počty navštívených škol a oborů vzdělání

V rámci inspekční činnosti bylo navštíveno celkem 79 středních škol, ve kterých probíhala kontrola závěrečné zkoušky a zjišťování informací u 133 oborů vzdělání (z toho 113 oborů kategorie H, 19 oborů kategorie E a 1 obor kategorie J).

¹ § 174 odst. 2 písm. d) školského zákona.

Počty navštívených oborů

Skupiny oborů vzdělání	Počet oborů
23 Strojírenství a strojírenská výroba	29
26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika	19
28 Technická chemie a chemie silikátů	1
29 Potravinářství a potravinářská chemie	7
33 Zpracování dřeva a hudebních nástrojů	8
34 Polygrafie, zpracování papíru, filmu a fotografie	5
36 Stavebnictví, geodézie a kartografie	13
39 Speciální a interdisciplinární obory	2
41 Zemědělství a lesnictví	6
53 Zdravotnictví	2
65 Gastronomie, hotelnictví a turismus	23
66 Obchod	9
69 Osobní a provozní služby	5
75 Pedagogika, učitelství a sociální péče	2
82 Umění a užité umění	2
Celkem	133

3 Hlavní zjištění

Česká školní inspekce při kontrole závěrečné zkoušky v řádném termínu (v květnu a červnu 2015) zjistila porušení právních předpisů pouze v jednom případě, kdy došlo k porušení § 142 odst. 1 ve spojení s § 144 odst. 1 písm. g) školského zákona. Škola v tomto případě poskytovala vzdělávání na jiné adrese, než je uvedeno v rejstříku škol a školských zařízení.

3.1

Kontrolní část

Během závěrečné zkoušky kontrolovala Česká školní inspekce podmínky a průběh písemné zkoušky, praktické zkoušky a ústní zkoušky. Kontrolováno bylo personální zajištění zkoušky, organizace a průběh zkoušky a řádné vedení dokumentace ke zkoušce, u ústní zkoušky byla navíc provedena kontrola hodnocení zkoušek.

3.2

Zjišťovací část

Závěrečná zkouška probíhala ve všech oborech v souladu s organizačními pokyny uvedenými v jednotných zadáních závěrečné zkoušky.

U písemné zkoušky vybírá ředitel školy z jednotného zadání pro řádný termín nejméně tři témata, z nichž si žák jedno volí. Česká školní inspekce zjišťovala, zda ve volbě žáků některé

téma převažovalo, což se potvrdilo v 56,3 % oborů. Žáci si přirozeně vybírali taková témata, která se jim jevila jako nejsnadněji zpracovatelná a nejméně náročná.

Jednotné zadání písemné zkoušky obsahuje anotace témat, které je možné předložit žákům při volbě témat. Tyto anotace slouží žákům k usnadnění volby u rozsáhle zpracovaných témat. Anotace písemné zkoušky byly žákům poskytnuty ve výrazné většině oborů (90,5 %).

S ohledem na podporu spolupráce středních škol a firem bylo kromě jiného zjišťováno, v kolika oborech se praktická zkouška konala přímo ve firmách. Praktická zkouška byla realizována ve firmách přibližně v sedmině oborů (13,9 %), v největší míře ve skupinách oborů gastronomie, hotelnictví a turismus (obor kuchař – číšník) a obchod (obor prodavač).

Dále bylo zjišťováno, zda byly u ústní zkoušky zajištěny doplňující podklady (ukázky materiálů, výrobky, obrázky, schémata apod.). Tyto doplňující podklady byly žákům k dispozici ve výrazné většině oborů (89,7 %). Doplňující podklady mohou být velmi vhodnou pomůckou při odstraňování nejrůznějších bariér, mohou např. usnadňovat projev žákům s nižší úrovní komunikativních dovedností.

Jako vhodná byla hodnocena přítomnost odborníka z praxe mezi zkoušejícími u závěrečné zkoušky. Odborník z praxe se hodnocení závěrečné zkoušky účastnil velmi často (v 90,4 % oborů vzdělání).

Samostatná odborná práce byla součástí praktické zkoušky v 30,4 % oborů, v největší míře v oboru kuchař – číšník. V rámci samostatné odborné práce zpracovávají žáci písemnou formou komplexní úkol zaměřený na prokázání všeobecných i odborných znalostí a dovedností, které úzce souvisejí s praktickými činnostmi v daném oboru. Při zpracování samostatné odborné práce mohou žáci prokázat hlubší znalost určité odborné problematiky, samostatný tvůrčí přístup a mohou také prezentovat výsledky své práce. Prezentace a obhajoba výsledků samostatné odborné práce je součástí praktické zkoušky. Školy mají se zařazením samostatné odborné práce výrazně pozitivní zkušenosti.

Zvýšené náklady na závěrečnou zkoušku

Realizace praktické závěrečné zkoušky podle jednotného zadání si podobně jako v minulém školním roce vynutila zvýšené náklady ze strany školy i ze strany žáků. Podle ředitelů škol² si realizace praktické zkoušky u necelé poloviny oborů (48,1 %) vyžádala zvýšené náklady ze strany školy, přičemž v průměru činila částka zvýšených nákladů na jednoho žáka ze strany školy 807 Kč. Nejvyšší průměrná částka pak byla zaznamenána ve skupině oborů stavebnictví (1 189 Kč) a elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika (1 188 Kč).

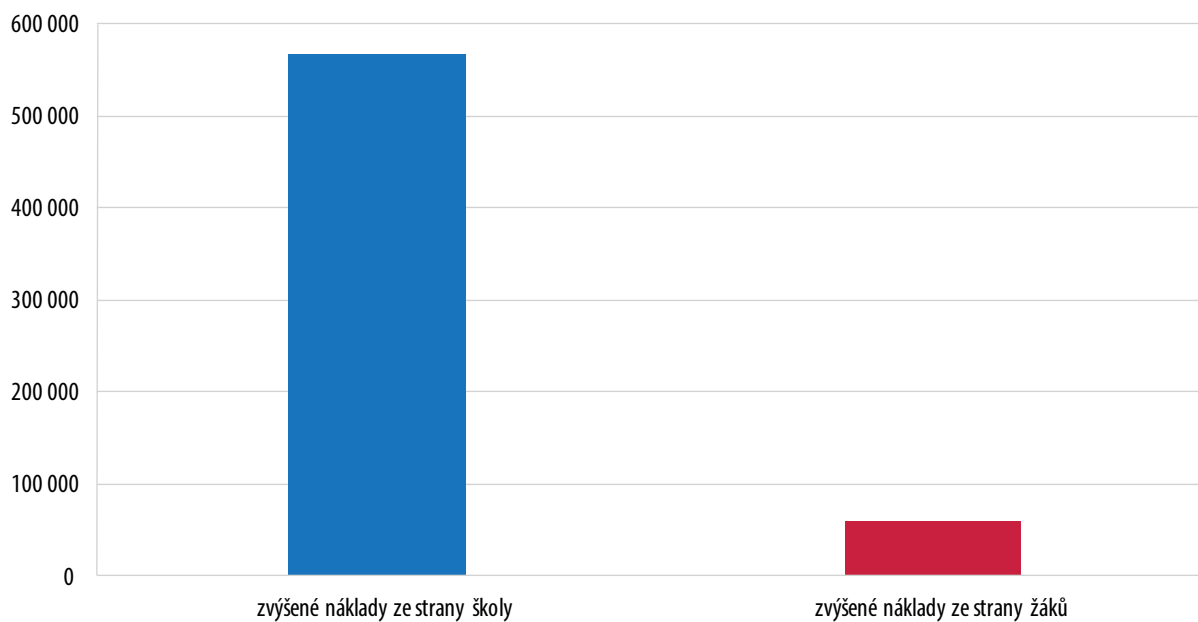
Praktická zkouška si u některých oborů vyžádala zvýšené náklady také na straně žáka. Taková situace nastala v 8,5 % oborů (9 oborů), přičemž průměrná částka zvýšených nákladů na jednoho žáka v rámci realizace praktické zkoušky se v těchto oborech rovnala 339 Kč, žáci ve skupině oborů gastronomie, hotelnictví a turismus vynaložili v průměru 407 Kč a žáci ve skupině oborů obchod 100 Kč.

Zvýšené náklady na realizaci praktické zkoušky vynaložené školou a žáky v kontrolovaných oborech vzdělání ukazuje graf č. 1.

2 Ředitelé středních škol vyplnili 106 anketních formulářů.

Graf 1

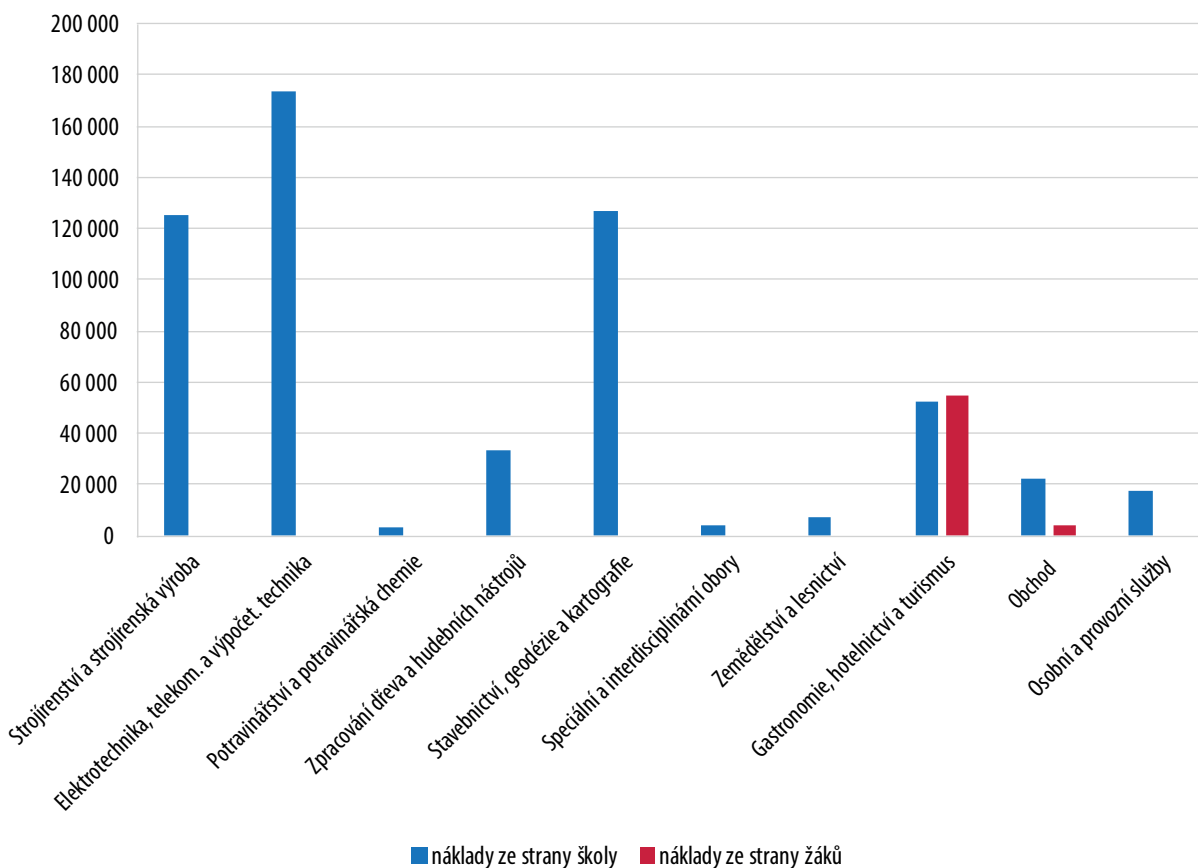
Zvýšené náklady ze strany školy a ze strany žáků, které si vyžádala realizace praktické zkoušky (v Kč)



Rozdělení zvýšených nákladů podle skupin oborů vzdělání vyučovaných v navštívených školách je zobrazeno v grafu č. 2.

Graf 2

Zvýšené náklady ze strany školy žáků, které si vyžádala realizace praktické zkoušky podle skupin oborů vzdělávání (v Kč)



4 Závěr

Pozitivní zjištění

- Nebylo zjištěno porušení právních předpisů v personálním zajištění zkoušky, organizaci a průběhu zkoušky včetně řádného vedení dokumentace.
- Ve výrazné většině oborů (90,5 %) byly žákům poskytnuty anotace témat písemné zkoušky.
- Školy zajistily u ústní zkoušky doplňující podklady (ukázky materiálů, výrobky, obrázky, schémata apod.) ve výrazné většině oborů (89,7 %).
- Školy zajistily účast odborníka z praxe při hodnocení závěrečné zkoušky (90,4 % oborů vzdělání).

Negativní zjištění

- Praktická zkouška byla realizována ve firmách přibližně v sedmině oborů (13,9 %).
- Realizace praktické závěrečné zkoušky podle jednotného zadání si podobně jako v minulém školním roce vynutila zvýšené náklady ze strany školy i ze strany žáků. Tyto náklady nejsou školám nijak kompenzovány.
- Výsledky žáků u jednotné závěrečné zkoušky nejsou centrálně evidovány. Stát (MŠMT) nemá k dispozici údaje o výsledcích vzdělávání žáků ani v regionální struktuře, ani na národní úrovni.

Na problém zvýšených nákladů na straně školy i jednotlivých žáků při realizaci praktické zkoušky v některých oborech středního odborného vzdělávání poukázala Česká školní inspekce již ve školním roce 2014/2015 a doporučila také, aby byly zvýšené náklady na realizaci praktické zkoušky v rámci podpory odborného vzdělávání kompenzovány. Vedle toho Česká školní inspekce také doporučovala zavedení centrální evidence žáků účastnících se v jednotlivých oborech jednotné závěrečné zkoušky. Zjištění z aktuálního školního roku 2015/2016 však ukázala, že k žádným změnám v těchto oblastech nedošlo.



Tematická zpráva

Vzdělávání v globálních a rozvojových
tématech v základních a středních
školách

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základním a středním vzdělávání. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z inspekčního elektronického zjišťování a z prezenční inspekční činnosti ve vybraných školách. Do inspekčního elektronického zjišťování, které se uskutečnilo od 26. ledna do 12. února 2016 v podobě online elektronického dotazníku pro ředitele škol, bylo zapojeno 974 základních škol (484 základních škol jen s 1. stupněm a 490 plně organizovaných základních škol) a 312 středních škol včetně víceletých gymnázií. Vybrané školy představovaly přibližně čtvrtinu základních a středních škol zapsaných v Rejstříku škol a školských zařízení¹. Prezenční inspekční činnost byla realizována od 2. listopadu 2015 do 29. února 2016 v 81 základních školách, 30 středních školách včetně víceletých gymnázií a jednom sloučeném subjektu základní a střední školy. Při inspekční činnosti na místě byla v každé škole zadána také elektronická anketa jednomu vybranému učiteli, který vyučuje globální a rozvojovou problematiku.

2 Zaměření inspekční činnosti

Cílem tematicky zaměřené inspekční činnosti bylo zhodnotit, jaký je aktuální stav vzdělávání v globálních a rozvojových tématech (včetně vzdělávání pro udržitelný rozvoj) a do jaké míry školy ve svých vzdělávacích programech a výuce reflektují témata související s proměnami a výzvami současného světa. V rámci tematické inspekční činnosti tak Česká školní inspekce zjišťovala, jakým způsobem školy organizují vzdělávání v globálních a rozvojových tématech, zda se školy na tato témata zaměřují ve svém školním vzdělávacím programu (profilace) nebo to, zda jsou ve školách ustaveny specializované pozice zaměřené na koordinaci vzdělávání v této problematice. Dále se inspekční činnost zaměřovala na další vzdělávání pedagogických pracovníků, na cíle, metody, formy a pomůcky využívané ve výuce, na spolupráci s externími partnery a na způsoby hodnocení žáků v této problematice. Na přípravě této inspekční činnosti spolupracovali také zástupci vybraných neziskových organizací věnujících se otázkám globálního rozvojového vzdělávání (organizace sdružené v rámci Českého fóra pro rozvojovou spolupráci) a zástupci Výboru pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji Rady vlády pro udržitelný rozvoj.

Tematická inspekční činnost zaměřená na vzdělávání v globálních a rozvojových tématech vycházela ze Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020, Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR (2008–2015), Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 a Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty ČR.

Tematické šetření pracovalo se třemi pojmovými skupinami (globální rozvojové vzdělávání, environmentální vzdělávání, výchova a osvěta a vzdělávání pro udržitelný rozvoj), jejichž vymezení je uvedeno níže.

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 definuje globální rozvojové vzdělávání (GRV) jako „celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním

¹ Školy byly vybírány systematickým intervalovým výběrem – byla vybrána každá čtvrtá škola se seznamu běžných základních škol seřazeného dle REDIZO a kraje. Výběrový soubor odpovídal rozložení škol dle kraje, zřizovatele a způsobu organizace školy (škola jen s 1. stupněm a plně organizovaná škola) v základním souboru.

procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život“.²

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) je oblast vzdělávání a výchovy zaměřená na rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání (odpovědné osobní, občanské a profesní jednání týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků)³.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR) aplikuje principy a témata udržitelného rozvoje do všech typů a úrovní vzdělávání. VUR se úzce prolíná s dalšími souvisejícími koncepty ve vzdělávání, jmenovitě EVVO a GRV. Základní rozdíl mezi EVVO a VUR je ten, že v oblasti EVVO je prioritní důraz kladen na nejrůznější aspekty životního prostředí, na poznávání životního prostředí, na uvědomování si nezbytnosti zachování podmínek života, na poznávání vztahu člověka a životního prostředí apod. Naproti tomu VUR je prioritně zaměřeno na vzájemnou interakci a souvislosti mezi ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty rozvoje (globálního i lokálního), je významně interdisciplinární povahy a široce se opírá o společenskovední disciplíny.⁴

Při interpretaci výsledků šetření je třeba zohlednit vzájemnou provázanost uvedených oblastí, a to zejména při interpretaci výsledků týkajících se členění sledovaného aspektu na EVVO či GRV – VUR. Současně je třeba na výsledky nahlížet s vědomím skutečnosti, že v některých případech jde o subjektivní výpovědi ředitelů a učitelů škol.

3 Zjištění

3.1

Základní vzdělávání

3.1.1 Organizace vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních školách

Témata a principy globálního rozvojového vzdělávání, udržitelného rozvoje a environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (dále zkráceně „globální a rozvojová témata“) jsou začleněny do většiny vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a částečně se překrývají s tzv. průřezovými tématy (zejm. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova, Multikulturní výchova a Výchova demokratického občana). Na 1. stupni základního vzdělávání jsou zahrnuta např. ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (oblast Lidé kolem nás), na 2. stupni pak ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost (výchova k občanství – oblast Mezinárodní vztahy, globální svět), Člověk a příroda (přírodopis – oblast Základy ekologie a zeměpis – oblast Životní prostředí). Globální a rozvojová témata se objevují také v českém jazyce, cizích jazycích a dalších vzdělávacích oborech.

2 *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*. Dostupné z: http://www.mzv.cz/file/612334/Narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho_vzdelavani_pro_obdobi_2011___2015.pdf

3 MŽP ČR. 2011. *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. Dostupné z: http://www.mzp.cz/cz/cile_indikatory_evvo_dokument

4 *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR (2008–2015)*. Dostupné z: [http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_vzdelavani/\\$FILE/OEV-Strategie_VUR_%C4%8CR-20080808.pdf](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_vzdelavani/$FILE/OEV-Strategie_VUR_%C4%8CR-20080808.pdf)

Cílem vzdělávání v této problematice je vybavit žáky takovými kompetencemi, znalostmi a dovednostmi, které jim umožní uvědomit si propojenost současného světa, stát se odpovědnými a aktivními občany a realizovat zásady udržitelného rozvoje v praktickém životě.

Jakým způsobem jsou globální a rozvojová témata začleněna do školního vzdělávacího programu v základních školách, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 1

Forma zařazení oblasti VUR – GRV či EVVO do ŠVP – podíl škol (v %)

Forma zařazení	1. stupeň	2. stupeň
Jako samostatný předmět	0,6	5,7
Jako součást jednoho jiného předmětu	8,5	4,1
Jako součást několika jiných předmětů	88,3	95,7
Jako jmenovitá součást integrovaného vyučovacího předmětu	0,8	0,6
Formou projektové výuky, kurzů	37,7	36,7

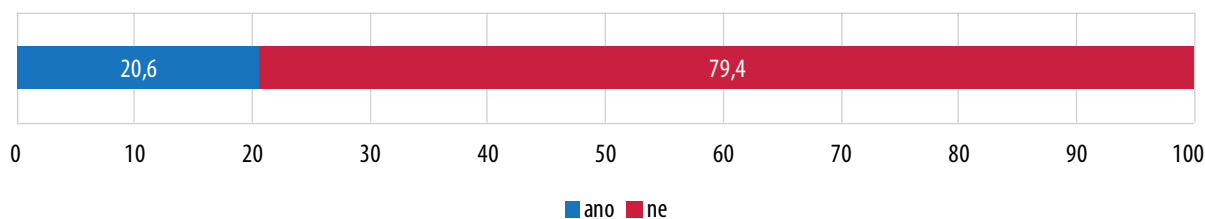
V souladu s průřezovým charakterem globální a rozvojové problematiky zařazují základní školy globální a rozvojová témata nejčastěji do několika jiných předmětů, a to na obou stupních.

Školy, které globální a rozvojová témata zařazují na 1. stupni do jiného předmětu/jiných předmětů, je nejčastěji zařazují do prvouky (93,2 %), často pak také do přírodovědy (88,1 %) a vlastivědy (84,6 %). Tato problematika tak prolíná především vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, která je tvořena těmito předměty. Z jiných předmětů lze uvést například český jazyk, výtvarnou výchovu a pracovní činnosti.

Na 2. stupni jsou globální a rozvojová témata v rámci jiných předmětů zařazována nejčastěji do občanské výchovy (93,3 %), zeměpisu (92,5 %) a přírodopisu (91,4 %), do dějepisu je zařazuje více než polovina škol (56,8 %) a více než třetina začleňuje tuto problematiku do jiných předmětů (např. chemie, výchova ke zdraví, fyzika a pracovní činnosti).

Graf 1

Škola má VUR – GRV, EVVO nebo podobný termín jmenovitě uveden v rámci zaměření školy v ŠVP – podíl škol (v %)



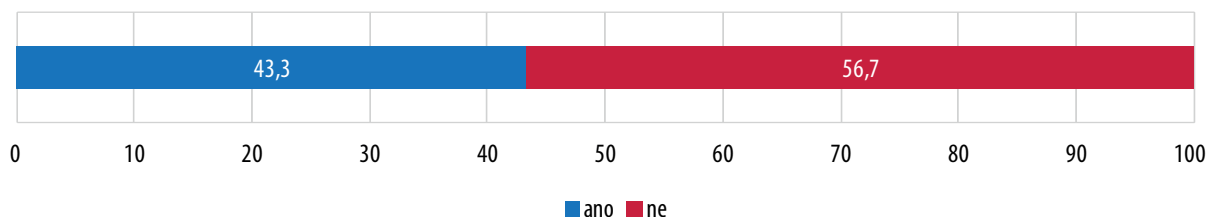
Zaměření školního vzdělávacího programu na globální a rozvojová témata uvedla přibližně pětina oslovených základních škol. Školy jen s 1. stupněm a školy plně organizované se v tomto ohledu nijak neliší.

Školy však nezačleňují globální a rozvojovou tematiku pouze do výuky – udržitelný rozvoj může být také integrální součástí chodu školy. Ve školách mohou být aplikována taková opatření, jako je ekologicky šetrný provoz školy, který zohledňuje nakládání s energiemi a zaměřuje se na snižování množství odpadu, třídění, recyklaci, používání ekologicky šetrných výrobků, technologií a postupů vč. úklidu, údržby, provozu školní jídelny, zavádění biopotravin, místních produktů, kancelářských pomůcek a školních potřeb. Dále mohou školy využívat fairtradové⁵ výrobky. Šetření se tak zaměřilo také na míru využití těchto opatření v provozu školy (viz graf č. 2).

⁵ Fair trade je koncept spravedlivého obchodu, který přispívá k udržitelnému rozvoji tím, že nabízí lepší obchodní podmínky a chrání práva drobných výrobců a pěstitelů – především v rozvojových zemích.

Graf 2

Realizace opatření v provozu – podíl škol (v %)



Více než dvě pětiny škol realizují v provozu dle výpovědi ředitele školy nějaká z výše uvedených opatření (fair trade nebo ekologicky šetrný provoz). Plně organizované školy realizují tato opatření ve větší míře (51,6 % škol) oproti školám jen s 1. stupněm (34,9 %).

3.1.2 Personální podmínky pro výuku globálních a rozvojových témat v základních školách

Česká školní inspekce se v rámci tematické inspekční činnosti zabývala také personálním zajištěním koordinace aktivit v oblasti globální a rozvojové problematiky. Dle Metodického pokynu MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO)⁶ může ředitel školy pověřit jednu nebo více osob koordinací EVVO. Koordinátor EVVO má mj. za úkol vytvářet školní program EVVO, koordinovat realizaci EVVO ve škole, poskytovat konzultace a podporu v začleňování EVVO ostatním pracovníkům školy, koordinovat realizaci plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a iniciovat spolupráci s dalšími partnery v oblasti EVVO. Ve škole mohou být ustaveny také další specializované funkce zaměřené na koordinaci nebo metodiku začleňování globálních a rozvojových témat či průřezových témat.

Tabulka 2

Oficiální ustavení specializované funkce zaměřené na koordinaci/metodiku začleňování průřezových témat nebo témat VUR – GRV či EVVO do výuky – podíl škol (v %)

Funkce	Podíl
Školní koordinátor EVVO	44,1
Školní koordinátor VUR	0,3
Školní koordinátor GRV	0,3
Jiná (např. koordinátor určitého projektu/programu)	9,0
Ne, není	50,6

Přibližně v polovině oslovených základních škol není ustavena žádná specializovaná funkce, která by se zaměřovala na koordinaci či metodiku začleňování průřezových témat či témat zaměřených na globální a rozvojovou oblast. Zatímco ve školách jen s 1. stupněm je školní koordinátor EVVO ustaven jen v pětina škol, v plně organizovaných školách je k dispozici ve dvou třetinách škol.

6 MŠMT. Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO), 2008. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-zajisteni-environmentalniho>

Tabulka 3

Proškolení školního koordinátora EVVO – podíl škol (v %)

Proškolení	Podíl
Ano, absolvoval specializační studium podle § 9 vyhlášky č. 317/2005 Sb.	36,2
Ano, absolvoval jiný typ kurzu	14,3
Ne	49,5

Zhruba polovina školních koordinátorů EVVO (ve školách, kde je tato funkce ustavena) byla nějakým způsobem proškolená. Více než třetina z nich absolvovala specializační studium podle příslušné vyhlášky, jiný typ kurzu absolvovalo 14,3 % školních koordinátorů EVVO (šlo především o školení ke konkrétním projektům, jednorázové kurzy a kratší školení v rámci DVPP a vzdělávací akce středisek/center/klubů ekologické výchovy). Někteří koordinátoři absolvovali také vysokoškolské studium v přírodovědných oborech (např. ekologie, biologie, ochrana životního prostředí).

Specializační příplatek za vykonávání specializovaných činností, k jejichž výkonu jsou nezbytné další kvalifikační předpoklady, dostává podle ředitele školy jako nárokovou složku platu 30,5 % školních koordinátorů EVVO (14,7 % koordinátorů ve školách jen s 1. stupněm a 35,5 % v plně organizovaných školách).

Z jiných koordinátorů (např. jiného projektu či programu) byla proškolená čtvrtina. Nejčastěji šlo o školení ke konkrétnímu projektu či studium pro koordinátory ŠVP (včetně koordinace začlenění průřezových témat).

Celkově byli častěji proškoleni koordinátoři EVVO a koordinátoři projektů či programů v plně organizovaných školách ve srovnání se školami jen s 1. stupněm. Výrazný rozdíl mezi školami jen s 1. stupněm a plně organizovanými školami v personálním zajištění koordinace globálních a rozvojových témat a proškolení těchto specialistů vyplývá z velikosti škol jen s 1. stupněm a s ní spojeného nižšího počtu pedagogických pracovníků.

Dále byla zjišťována míra zapojení škol a jednotlivých pracovníků do dalšího vzdělávání zaměřeného na získávání vědomostí a rozvoj dovedností v oblasti globální a rozvojové problematiky. Vzhledem k charakteru této problematiky a rychlosti změn v současném světě je DVPP v této oblasti nezbytné.

Tabulka 4

Vzdělávání učitelů ve školním roce 2014/2015 v DVPP zaměřeném na oblast VUR – GRV či EVVO – podíl škol (v %)

DVPP	Podíl
Ano, v oblasti globálního rozvojového vzdělávání, udržitelného rozvoje	6,1
Ano, v oblasti EVVO	33,6
Ne, v žádné z těchto oblastí	64,2

Ve školním roce 2014/2015 se DVPP zaměřeného na globální a rozvojové vzdělávání účastnili učitelé v 35,8 % škol. V těchto školách se do DVPP zaměřeného na tuto problematiku zapojilo 749 učitelů, v průměru šlo o 2,3 učitele na školu. V dalším vzdělávání převládá důraz na environmentální problematiku – přibližně ve třetině škol byli učitelé proškoleni v oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, zatímco v oblasti globálního rozvojového vzdělávání či udržitelného rozvoje se dalšího vzdělávání účastnili učitelé jen v 6,1 % škol.

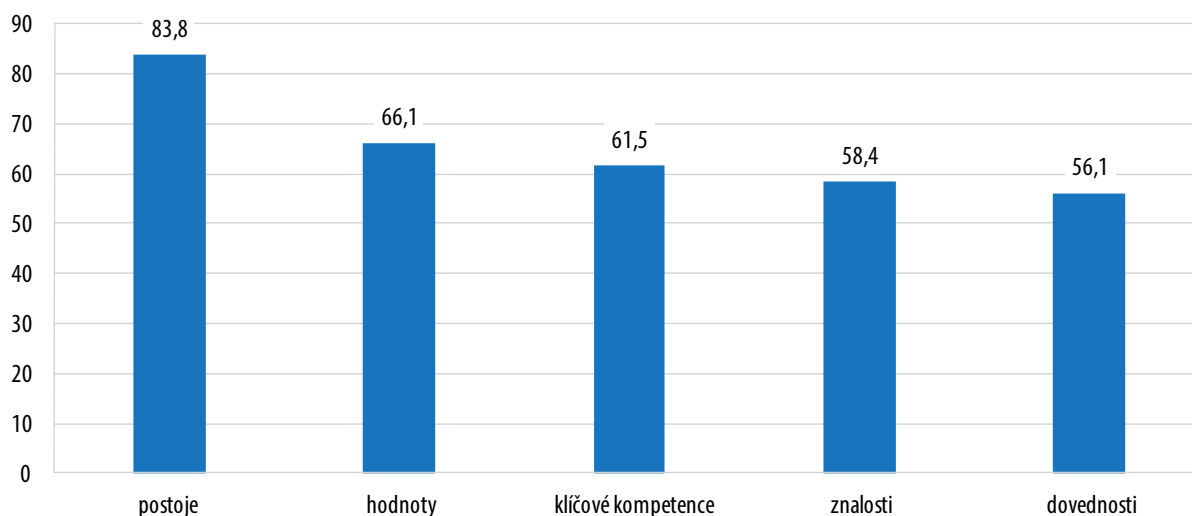
Do dalšího vzdělávání v globálních a rozvojových tématech se opět vzhledem k malé velikosti pedagogického sboru zapojily školy jen s 1. stupněm v menší míře (23,3 % škol oproti 48,1 % úplných škol).

3.1.3 Výuka globálních a rozvojových témat v základních školách

Globální rozvojové vzdělávání zlepšuje *znalosti a porozumění* globálních souvislostí a zodpovědnosti a vzájemného propojení mezi jedincem a zbytkem světa, rozvíjí *dovednosti a schopnosti* posuzovat informace z různých zdrojů, nahlížet kriticky na různé problémy, dávat je do souvislostí a utvářet si názor na jednání jedince i společnosti, rozvíjet dialog s ostatními napříč rozdílnými politickými koncepty, kulturními přístupy a náboženstvími, prozkoumává zastávané *hodnoty a postoje* s ohledem na společenskou spravedlnost, solidaritu, lidská práva a toleranci.⁷ Současně rozvíjí i *klíčové kompetence*.

Graf 3

Sledování vzdělávacích cílů spojených se zařazením VUR – GRV či EVVO do výuky – podíl škol (v %)

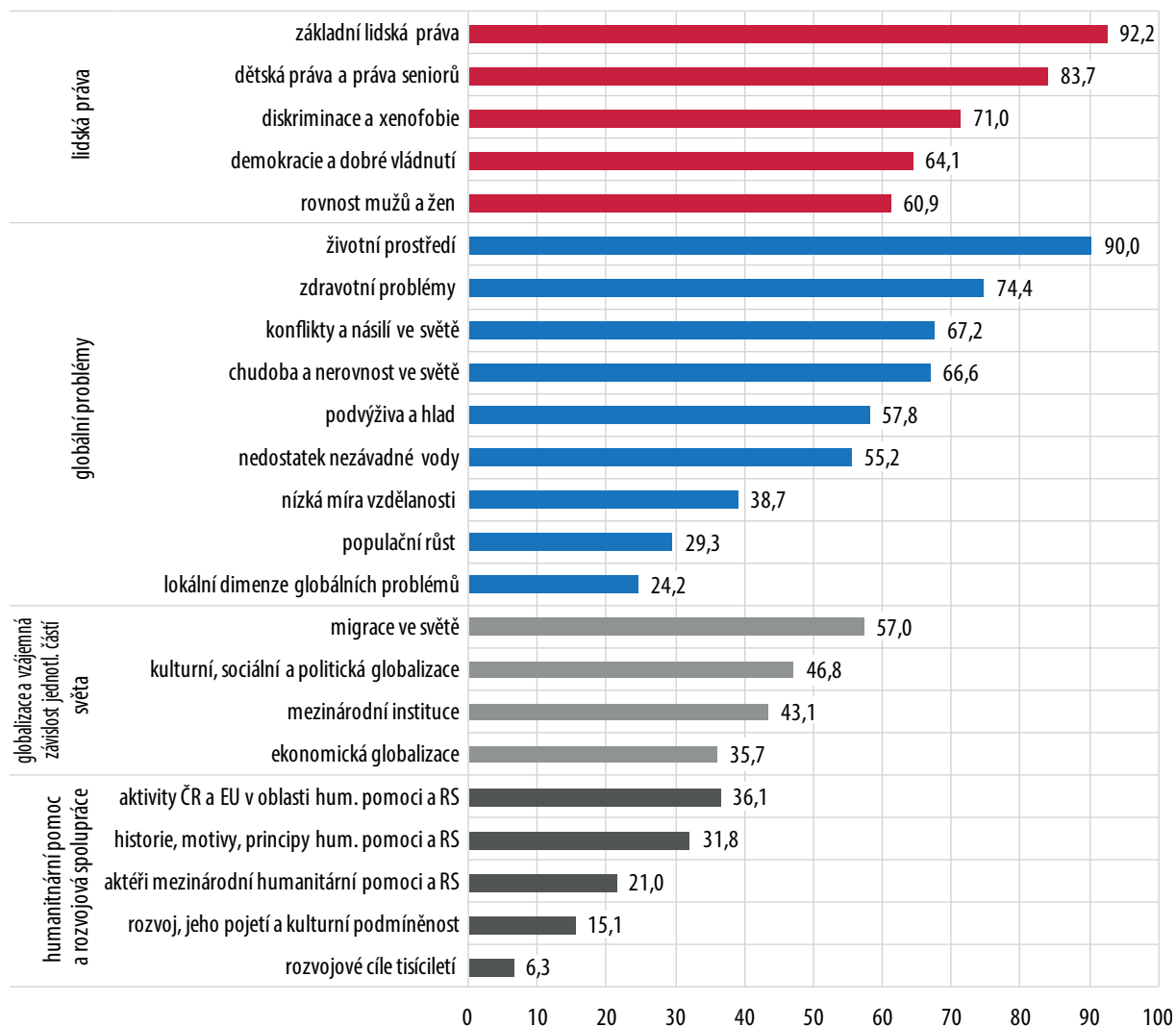


V nejvyšším podílu základních škol je výuka globálních a rozvojových témat podle výpovědí ředitelů zacílena na formování postojů žáků. Tato skutečnost je však v rozporu se zkušenostmi neziskových organizací zabývajících se těmito tématy, podle nichž výuka na postoje explicitně necílí. Plně organizované školy se ve srovnání se školami jen s 1. stupněm ve větší míře zaměřují na rozvoj klíčových kompetencí, postojů a hodnot.

Následující graf zobrazuje hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání stanovená v *Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015* a míru jejich začlenění do výuky v základních školách.

7 FoRS. 2015. *Globální rozvojové vzdělávání. Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj*. Dostupné z: <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>

Témata zařazená do výuky – podíl škol (v %)



pozn. RS = rozvojová spolupráce

Z tematických oblastí globálního rozvojového vzdělávání jsou ve výuce dle zjištění České školní inspekce zastoupeny v největší míře oblast lidských práv a oblast zabývající se globálními problémy. Co se týká konkrétních témat, nejvyšší podíl základních škol zařazuje do výuky problematiku základních lidských práv, zhoršujícího se životního prostředí a dětských práv a práv seniorů. Hojně jsou začleňována také témata zabývající se zdravotními problémy, diskriminací a xenofobií, konflikty a násilím ve světě, demokratizací a dobrým vládnutím a rovností mužů a žen. Naopak v nejmenší míře jsou součástí výuky témata humanitární pomoci a rozvojové spolupráce.

Uvedené výsledky korespondují se zjištěními výzkumu Centra občanského vzdělávání Masarykovy univerzity z roku 2014⁸ – tématům humanitární pomoci a rozvojové spolupráce a globalizace učitelé přisuzovali nižší důležitost ve srovnání s tématy v oblasti lidských práv a globálních problémů.

Všechna témata uvedená v grafu č. 4 zařazují do výuky ve větší míře plně organizované školy. Největší rozdíly (v rozsahu přibližně 42–55 procentních bodů) byly zjištěny v začleňování problematiky mezinárodních institucí, ekonomické globalizace, migrace ve světě, populačního růstu, kulturní, sociální a politické globalizace a konfliktů a násilí ve světě – školy

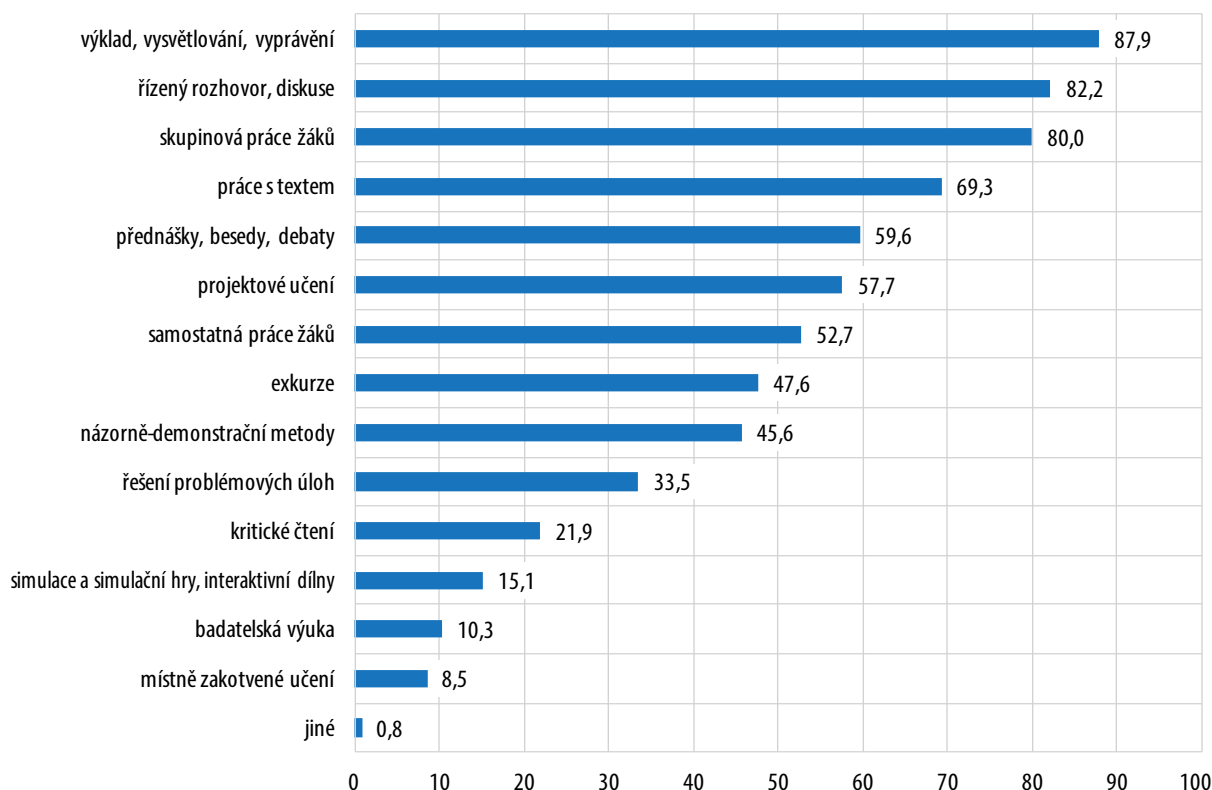
8 Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity, ARPOK. 2014. *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání*. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc_uploaded_cov-2014-postoje_a_potreby_ucitelu_grv.pdf

jen s 1. stupněm tedy zařazují oproti plně organizovaným školám ve výrazně menší míře s ohledem na věk žáků především témata z oblasti globalizace a témata zaměřená na vzájemnou závislost jednotlivých částí světa.

Následující graf zobrazuje zařazování jednotlivých metod a forem do výuky globálních a rozvojových témat.

Graf 5

Metody a formy výuky – podíl škol (v %)



V globálním rozvojovém vzdělávání byly vyvinuty participativní metody, které podporují aktivní učení žáků, rozvíjejí kreativitu jedince v procesu sebevzdělávání, stimulují ho k odkrývání a zkoumání problémů, kritickému přehodnocení vlastních postojů, předsudků a chování.⁹ Tyto participativní metody motivují žáky a efektivně rozvíjejí jejich celoživotní kompetence potřebné pro jednání ve prospěch udržitelného rozvoje (kritické myšlení, společné řešení problémů); jsou jimi např. projektová činnost, problémová výuka, simulační hry, místně zakotvené učení nebo badatelsky orientované vyučování.

Ačkoliv další analýzou bylo zjištěno, že školy ve výuce globálních a rozvojových témat často střídají mnoho různých metod a forem a výuka globálních a rozvojových témat tak je poměrně pestrá – v průměru zařazují 6 až 7 metod a forem výuky (více než třetina škol volí 1 až 5 uvedených metod a forem, více než polovina 6 až 10 metod a forem a přibližně desetina škol volí více než 10 metod a forem), doporučené aktivizující metody jsou s výjimkou projektové výuky využívány pouze v malém podílu škol a učitelé volí převážně tradiční formy výuky. Tento přístup ukazuje na přetrvávající důraz učitelů na znalostní složku vzdělávání oproti osvojování dovedností a postojů žáků.

Největší rozdíly mezi plně organizovanými školami a školami jen s 1. stupněm byly zjištěny v míře využití samostatné práce žáků a exkurzí, přednášek, besed a debat s lidmi, kteří mají s tématem osobní zkušenost (uvedené metody a formy využívají ve větší míře plně organizované školy).

9 FoRS. 2015. *Globální rozvojové vzdělávání. Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj*. Dostupné z: <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>

Přístup jednotlivých učitelů se však může různit. Učitelé v některých školách navštívených při inspekční činnosti na místě uváděli výše uvedeným souhrnům vyšší míru zařazování exkurzí (80,7 %) a projektových dnů (74,7 %), a naopak v menší míře využití výkladu učitele (62,7 %).

Tabulka 5

Pomůcky a materiály využívané pro vzdělávání v oblastech VUR – GRV či EVVO – podíl škol (v %)

Pomůcky a materiály	Podíl
Učebnice, knihy, publikace, příručky	85,2
Pracovní listy	82,1
Filmy (vzdělávací, dokumentární)	71,8
Fotografie	58,7
Vlastní prezentace na počítači	58,3
Denní tisk, časopisy	55,3
Plakáty	25,6
Jiné pomůcky či materiály	6,2

Pro výuku globálních a rozvojových témat mají školy možnost využít širokou nabídku pomůcek a materiálů. Jiné než výše vymezené pomůcky či materiály využívá pouze malý podíl škol (nejčastěji jde o využití internetu a pomůcek pro pokusná měření a badání).

3.1.4 Projekty, spolupráce a partnerství v oblasti globálních a rozvojových témat v základních školách

Do výuky globálních a rozvojových témat mohou školy začleňovat programy či projekty nejrůznějších externích subjektů. Přímo ve výuce využívají tuto možnost podle výpovědí ředitelů přibližně dvě pětiny škol (častěji je využívají školy plně organizované). Na jaké oblasti se tyto programy zaměřují, uvádí následující tabulka.

Tabulka 6

Zaměření programů využívaných ve výuce – podíl škol (v %)

Zaměření	Podíl
EVVO	91,8
VUR – GRV	34,2
Jiná oblast	1,7

V zaměření projektů či programů externích subjektů využívaných ve výuce dominuje environmentální vzdělávání, výchova a osvěta. Přibližně ve třetině škol jsou tyto projekty a programy zaměřeny na vzdělávání pro udržitelný rozvoj nebo globální rozvojové vzdělávání. Na jiné oblasti (např. finanční gramotnosti, mezilidské vztahy) jsou projekty zacíleny pouze v minimálním podílu škol.

Zatímco ve využití projektů a programů zaměřených na oblast EVVO se školy jen s 1. stupněm a plně organizované školy nijak výrazně neliší, vyšší podíl plně organizovaných škol využívá projekty z oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj nebo globálního rozvojového vzdělávání.

Nejvyšší podíl škol (45,9 %), které uvedly, že ve výuce využívají projekty či programy externích subjektů, zařazuje lokální projekty nejrůznějších externích partnerů (místní firmy, neziskové organizace, zřizovatel, externí lektori apod.). Dále školy často využívají rozmanité projekty různých ekocenter a středisek či center ekologické výchovy, včetně organi-

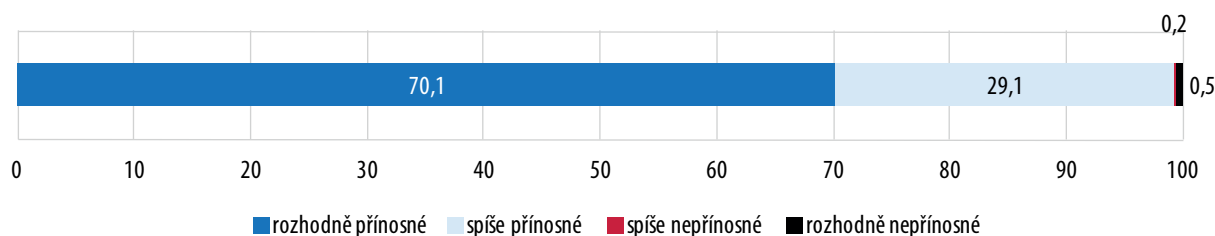
zací s krajskou působností, jako je např. školské zařízení pro environmentální vzdělávání Lipka (Jihomoravský kraj), Centrum ekologických aktivit města Olomouce, o.p.s. Sluňákov (Olomoucký kraj), Centrum ekologické výchovy Cassiopeia (Jihočeský kraj), Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory - SEVER (Královéhradecký, Ústecký kraj), sdružení pro environmentální vzdělávání Líška, z.s. (Zlínský kraj) nebo Ekocentrum Paleta Pardubice (Pardubický kraj) – s ekocentry spolupracuje 30,6 % těchto škol. Tato centra a střediska také administrují projekty s celostátní působností, jako je např. M.R.K.E.V.¹⁰

Častěji jsou využívány i projekty organizace Člověk v tísni, zejména projekt Jeden svět na školách / Příběhy bezpráví¹¹, projekt Recyklohraní¹² (zajišťovaný např. neziskovou organizací Aseko či společností EKO-KOM), projekt Tonda obal na cestách¹³ společnosti EKO-KOM a projekty neziskové organizace TEREZA (např. Ekoškola¹⁴, GLOBE¹⁵, Les ve škole¹⁶). Mezinárodní projekt Ekoškola mohou zaštiťovat také jiné subjekty.

Z dalších projektů a subjektů lze uvést např. projekty organizace ADRA (např. Daleká cesta¹⁷), projekt Planeta Země 3000¹⁸ společnosti Planeta Země o.p.s., KRMAP a ostatní národní parky a chráněné krajinné oblasti, Lesy ČR, záchranné stanice živočichů, zoologické zahrady a střediska volného času.

Graf 6

Nakolik hodnotíte tyto programy a projekty jako ne/přínosné? – podíl škol (v %)



Až na výjimky hodnotí všechny školy programy a projekty, které využily ve výuce, jako přínosné. Školy jen s 1. stupněm považují tyto projekty za rozhodně přínosné ve větší míře (80 %) ve srovnání s plně organizovanými školami (64,8 %).

Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech podporuje zapojení školy do místní komunity a otevírá prostor pro navázání partnerství s dalšími školami, zákonnými zástupci

- 10 M.R.K.E.V. (Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy) je dlouhodobý celostátní program, který realizuje síť středisek ekologické výchovy Pavučina od roku 2001. V současné době je do tohoto programu zapojeno 644 základních a středních škol ze všech krajů ČR. Cílem je rozvíjet a podporovat regionální síť škol, pedagogů a dalších organizací zabývajících se EVVO, a to zejména poskytováním metodické a informační podpory a zprostředkováním vzájemné výměny zkušeností.
- 11 Příběhy bezpráví přibližují žákům a studentům prostřednictvím dokumentárních i hraných filmů moderní československé dějiny.
- 12 Recyklohraní je školní recyklační program realizovaný pod záštitou MŠMT, jehož cílem je prohloubit znalosti žáků v oblasti třídění a recyklace odpadů a umožnit jim osobní zkušenost se zpětným odběrem baterií a použitých drobných elektrozařízení.
- 13 Program Tonda obal na cestách je pojiždnou výstavou, která je na českých školách realizována již přes 18 let. Na akci se žáci dozvědí, jak, kam a proč se odpad třídí a co se z něj dále vyrábí, a mají možnost se podívat na vzorky recyklovaných materiálů.
- 14 Program Ekoškola je mezinárodní vzdělávací program určený pro základní a střední školy, jehož hlavním cílem je, aby žáci snižovali ekologický dopad školy a svého jednání na životní prostředí a zlepšili prostředí ve škole a jejím okolí. Žáci zakládají školní Ekotým, analyzují ekologický stav školy a plánují opatření, která v průběhu školního roku realizují. Průběžně se ve výuce učí o tématech Ekoškoly (odpady, voda, energie, prostředí školy, šetrný spotřebitel, doprava a biodiverzita).
- 15 GLOBE (Global Learning and Observation to Benefit the Environment) je mezinárodní vzdělávací program, ve kterém žáci zkoumají přírodu a aktivně zlepšují životní prostředí v okolí své školy. Své výstupy sdílejí v mezinárodní databázi na www.globe.gov, kde jsou k dispozici všem.
- 16 Les ve škole je dlouhodobý mezinárodní program, do kterého je zapojeno více než 3400 škol z 23 zemí světa. Program Les ve škole vede pedagogy k tomu, aby své žáky učili o lese přímo v lese, a to pomocí pozorování a prožitků. Samotnou výuku na školách realizují přímo pedagogové podle připravených metodik v duchu „školy hrou“ a aktivního učení.
- 17 Programy Daleká cesta (trička, čokolády, banány) se věnují tématu získávání či pěstování a zpracování a následném dovozu uvedených produktů. Žáci během programu objevují základní principy světového hospodářství a jeho vlivu na životní prostředí.
- 18 Planeta Země 3000 je populární naučný, multipředmětově zaměřený vzdělávací projekt s přírodovědně-historicko-geografickým přesahem určený pro žáky 4.–9. tříd základních škol, studenty gymnázií a středních škol. Probíhá formou multimediální projekce poutavých fotografií i videosekvencí, doprovodných autentických zvuků, hudby a naživo komentovaným výkladem učitele a reportéra. Planeta Země 3000 přibližuje žákům a studentům křehkost života, krásu i problémy naší planety a život obyvatel nejrůznějších zemí.

žáků, veřejnou správou, neziskovými organizacemi, firmami, místními organizacemi, spolky a dalšími aktéry. V rámci tematického šetření tak byla zjišťována také spolupráce škol s dalšími externími partnery. Spolupráci s dalšími externími partnery na projektech či aktivitách v oblastech VUR – GRV či EVVO (i mimo výuku) uvedlo 28,6 % základních škol.

Tabulka 7

Spolupráce škol s dalšími subjekty v oblastech VUR – GRV či EVVO – podíl škol (v %)

Spolupráce	Podíl
S neziskovými organizacemi zaměřenými na VUR, GRV, EVVO	63,6
S místními spolky	36,4
S jinými subjekty	36,4
S jinými školami	24,0
Se zákonnými zástupci žáků	20,7

Školy, které spolupracují s dalšími partnery na vzdělávání v globálních a rozvojových tématech, nejčastěji spolupracují s neziskovými organizacemi, což je patrné i z četnosti využití jejich programů a projektů ve výuce. Jako příklady nejvýznamnějších subjektů školy nejčastěji uváděly ekocentra, střediska a centra ekologické výchovy, dále pak spolupráci s neziskovou organizací Asekol, která v zastoupení výrobců a dovozců elektrozařízení organizuje celostátní systém zpětného odběru elektrozařízení, a firmou EKO-KOM, autorizovanou obalovou společností, v projektu Recyklohraní, spolupráci s neziskovou organizací Člověk v tísni, která se zaměřuje na oblast humanitární pomoci a rozvoje, lidských práv, sociální práce a vzdělávání, a neziskovou organizací TEREZA působící v oblasti environmentální výchovy. Přibližně čtvrtina škol spolupracuje s jinými školami, se zákonnými zástupci žáků pak spolupracuje pouze pětina škol.

Z kombinace výše uvedených údajů vyplývá, že nějakou formu spolupráce (využití externích programů/projektů či dlouhodobá spolupráce) s externími partnery na vzdělávání v globálních a rozvojových tématech má navázáno přibližně polovina základních škol (častěji plně organizované školy). Příčinou nižšího podílu škol, které spolupracují s externími partnery v oblasti globální a rozvojové problematiky, ve srovnání s jinými oblastmi (např. dopravní výchova, ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, ochrana zdraví či občanské vzdělávání), ve kterých spolupracuje s externími partnery více než 90 % škol, může být vyšší míra zapojení škol do školních projektů bez využití externí spolupráce či důraz na dlouhodobý charakter spolupráce zdůrazňovaný při této tematické inspekční činnosti.

Při prezenční inspekční činnosti byli vyučující globálních a rozvojových témat dotazováni na projekty, které školy uskutečnily v uplynulém školním roce. Projekt zaměřený na globální rozvojové vzdělávání realizovalo ve školním roce 2014/2015 přibližně 45 % navštívených základních škol, podobný podíl škol organizoval projekty zaměřené na vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Nejčastěji však školy pořádaly projekty zaměřené na environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu (necelé tři čtvrtiny navštívených škol). Školy se nejčastěji zapojily do aktivit v rámci Dne Země, vytvářely své vlastní školní nebo třídní projekty nebo se zapojily do charitativní činnosti. Tyto aktivity a projekty se často zaměřovaly na poznávání jiných zemí a kultur, podporu rozvojových zemí, třídění nebo sběr odpadů, úklid okolí, výsadbu nebo hospodaření s vodou. Častěji byly školy zapojeny také do projektu Recyklohraní.

3.1.5 Ověřování výsledků v základních školách

V rámci prezenční inspekční činnosti bylo zjišťováno, jakými způsoby vyučující ověřují znalosti a dovednosti žáků získané vzděláváním v globálních a rozvojových tématech.

Ověřování dovedností a znalostí žáků získané vzděláváním v oblastech VUR – GRV či EVVO – podíl navštívených škol (v %)

Způsob ověřování	Podíl
Řešení projektu	73,2
Hodnocení samostatné činnosti žáků	69,5
Soutěže	48,8
Testy	36,6
Ústní zkoušení	35,4
Jiné	11,0

Převažující způsoby hodnocení jsou zcela kompatibilní s cíli výuky (postoje, hodnoty, kompetence, znalosti, dovednosti).

3.1.6 Další zjištění v základních školách

Další analýza zjištěných informací ukazuje, že většina aktivit v oblasti globální a rozvojové problematiky je v základních školách vzájemně provázaná. Školy, které jsou aktivní v jedné oblasti, jsou aktivnější také v dalších oblastech. Např. školy, které jsou zapojeny v projektech nebo programech zaměřených na globální a rozvojová témata, využívají vyšší počet různých metod ve výuce a vyšší počet pomůcek, přičemž častěji zařazují do výuky samostatnou práci žáků, projektové učení, přednášky, besedy a debaty, exkurze, simulace a badatelskou výuku. Současně také přijímají ekologická opatření v provozu a ve větší míře zapojují své pedagogy do dalšího vzdělávání.

Stejně tak se potvrzuje souvislost výše uvedených aktivit a vzdělávání s ustavením role koordinátora globálních a rozvojových témat (GRV, VUR, EVVO nebo podobných projektů či programů) ve škole. Základní školy, které mají ustavenou funkci koordinátora v této oblasti, častěji realizují ekologická opatření v provozu, častěji se zapojují do projektů a programů (přímo využívaných ve výuce i mimo ni) ve spolupráci s externími subjekty a častěji se účastní dalšího vzdělávání v této oblasti. Také volí ve výuce pestřejší nabídku metod a forem (v průměru o 2,2 metody více) a užívají vyšší počet různých pomůcek. Ve výuce pak ve větší míře využívají projektové učení, přednášky, besedy a debaty nebo kritické čtení.

Tato zjištění platí jak pro školy jen s 1. stupněm, tak pro školy plně organizované.¹⁹

3.2

Střední vzdělávání

3.2.1 Organizace vzdělávání v globálních a rozvojových tématech ve středních školách

Stejně jako v základním vzdělávání jsou globální a rozvojová témata propojena v kurikulárních dokumentech pro střední vzdělávání s většinou vzdělávacích oblastí a především se všemi průřezovými tématy. Nejvíce se překrývají s Výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Environmentální výchovou (resp. v Rámcových vzdělávacích programech pro obory středního odborného vzdělávání s průřezovým tématem Člověk a životní prostředí). V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G) jsou globální a rozvojová témata začleněna kromě průřezových témat např. ve vzdělávací oblasti Člověk

19 Ačkoliv mezi uvedenými aktivitami a dostupností koordinátora ve škole / zapojením do projektů byla zjištěna souvislost, nelze určit směr tohoto vztahu, tj. zda školy, které ustavily funkci koordinátora / zapojily se do projektu, v důsledku toho častěji realizují uvedené aktivity, či zda školy, které se zapojují do mnoha aktivit, následně ustavily funkci, která by tyto aktivity koordinovala, nebo začaly participovat na určitém projektu.

a společnost (vzdělávací obsah Mezinárodní vztahy, globální svět) a vzdělávací oblasti Člověk a příroda (Sociální prostředí), případně ve vzdělávacích oblastech Cizí jazyk a Člověk a svět práce. V RVP pro obory odborného vzdělávání jsou součástí např. Přírodovědného vzdělávání (Biologické a ekologické vzdělávání) nebo Společenskovedního vzdělávání (vzdělávací obsah Soudobý svět).

Cílem vzdělávání v globálních a rozvojových tématech je připravit žáky na život v současném světě, aby se stali aktivními občany, kteří přijímají odpovědnost za sebe, za své jednání i za své široké okolí.²⁰

To, jakým způsobem je vzdělávání v této oblasti začleněno do ŠVP v oslovených středních školách, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 9

Forma zařazení oblasti VUR – GRV či EVVO do ŠVP – podíl škol (v %)

Forma zařazení	Podíl
Jako samostatný předmět	10,8
Jako součást jednoho jiného předmětu	8,9
Jako součást několika jiných předmětů	87,5
Jako jmenovitá součást integrovaného vyučovacího předmětu	2,0
Formou projektové výuky, kurzů	24,9
Škola nemá oblast VUR – GRV a EVVO začleněnou do ŠVP	1,3

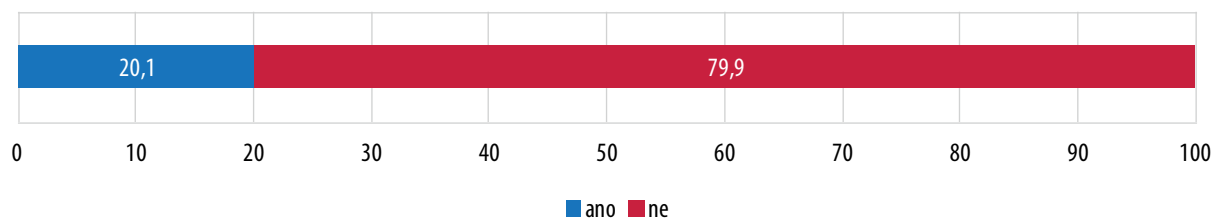
Střední školy nejčastěji zařazují globální a rozvojová témata do několika jiných předmětů, což odpovídá jejich průřezovému charakteru. Přibližně desetina škol má samostatný předmět zaměřený na tuto problematiku a pouze malý podíl škol tato témata do výuky nezačleňuje.

Zatímco gymnázia mají oproti středním školám s obory odborného vzdělání zařazena globální a rozvojová témata častěji formou projektové výuky nebo jako součást několika jiných předmětů, střední odborné školy realizují ve srovnání s gymnázii častěji samostatný předmět zaměřený na tuto problematiku nebo ji ve větší míře začleňují jako součást jednoho jiného předmětu.

Nejvyšší podíl středních škol (92,2 %), které zařazují globální a rozvojová témata do jiného předmětu/jiných předmětů, je začleňuje do společenskovedních předmětů (občanská výchova, základy společenských věd). Více než polovina středních škol je zařazuje také do zeměpisu/geografie (gymnázia výrazně častěji) a přibližně dvě pětiny do dějepisu a v případě středních škol s obory odborného vzdělání také do odborných předmětů (nejčastěji ekonomické předměty a technologie). V jiných předmětech vyučuje globální a rozvojová témata 57,3 % škol (např. v biologii a ekologii, chemii, obecné ekonomii, základech přírodních věd a cizích jazycích).

Graf 7

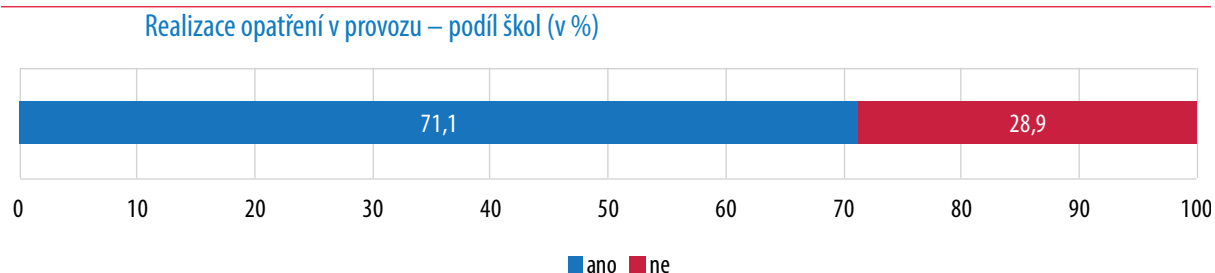
Škola má VUR – GRV či EVVO či podobně jmenovitě uvedeno v zaměření školy v ŠVP – podíl škol (v %)



Gymnázia a střední školy s obory odborného vzdělání se v tomto ohledu nijak neliší.

20 Nádvořník, O., Volfová, A. 2004. *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání. Varianty – Člověk v tísni*. Praha.

Graf 8



Ve středních školách uvádí 71,1 % z nich realizaci opatření v provozu, jako je např. fair trade nebo ekologicky šetrný provoz (o 27,8 procentních bodů více než v základních školách). Ze srovnání gymnázií a středních škol s obory odborného vzdělání vyplývá, že častěji tato opatření realizují gymnázia.

3.2.2 Personální podmínky pro výuku globálních a rozvojových témat ve středních školách

Také ve středních školách může být pedagogický pracovník pověřen výkonem funkce koordinátora EVVO. Podobně mohou být ustaveny i další specializované funkce zaměřené na koordinaci či metodiku začleňování globálních a rozvojových témat či průřezových témat do výuky. Do jaké míry školy tuto možnost využívají, ukazuje následující tabulka.

Tabulka 10

Oficiální ustavení specializované funkce zaměřené na koordinaci / metodiku začleňování průřezových témat nebo VUR – GRVč či EVVO do výuky – podíl škol (v %)

Funkce	Podíl
Školní koordinátor EVVO	50,5
Školní koordinátor VUR	0,3
Školní koordinátor GRV	0,7
Jiná (např. koordinátor určitého projektu/programu)	14,8
Ne, není	39,0

Přibližně v polovině středních škol je oficiálně ustavena funkce koordinátora EVVO. V 14,8 % škol je ustavena jiná funkce, např. koordinátor určitého projektu nebo programu zaměřeného na koordinaci či metodiku začleňování průřezových témat, případně globálních a rozvojových témat do výuky.

Tabulka 11

Proškolení školního koordinátora EVVO – podíl škol (v %)

Proškolení	Podíl
Ano, absolvoval specializační studium	43,1
Ano, absolvoval jiný typ kurzu	17,0
Ne	39,9

Specializační studium podle § 9 vyhlášky č. 317/2005 Sb. (specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy) absolvovali koordinátoři EVVO v 43,1 % škol, kde je tato funkce ustavena. V 17 % škol absolvoval koordinátor EVVO jiný typ kurzu (nejčastěji šlo o kurzy zaměřené přímo na environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu nebo tematické kurzy různých neziskových organizací). Přibližně ve dvou pětinach škol nebyl školní koordinátor

EVVO proškolen, což je přibližně o 10 procentních bodů méně než v základních školách. Podle výpovědi ředitele školy má specializační příplatek 37 % koordinátorů EVVO.

Co se týká jiných koordinačních funkcí ustavených v souvislosti s realizací určitého projektu či programu, byli tito koordinátoři proškoleni v 36,4 % škol. Nejčastěji šlo o krátkodobé tematické kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťovaného neziskovými organizacemi, případně studium pro koordinátory ŠVP (zaměřené mj. na zařezování průřezových témat do výuky).

Dále Česká školní inspekce zjišťovala, zda se učitelé ve středních školách účastnili dalšího vzdělávání zaměřeného na globální a rozvojová témata.

Tabulka 12

Vzdělávání učitelů ve školním roce 2014/2015 v DVPP zaměřeném na oblast VUR – GRV či EVVO – podíl škol (v %)

DVPP	Podíl
Ano, v oblasti globálního rozvojového vzdělávání, udržitelného rozvoje	19,4
Ano, v oblasti EVVO	33,9
Ne, v žádné z těchto oblastí	56,6

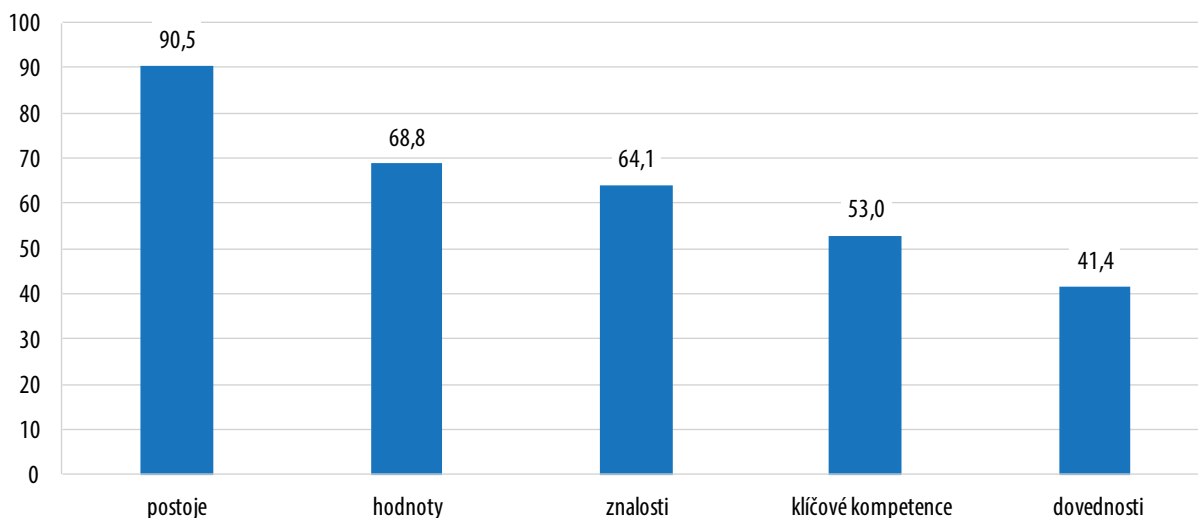
V globálních a rozvojových tématech se učitelé ve školním roce 2014/2015 vzdělávali ve více než dvou pětinach středních škol, což je mírně vyšší podíl než v základních školách. Na jednu školu, kde se učitelé účastnili vzdělávání v některé z výše uvedených oblastí, byli proškoleni v průměru přibližně tři učitelé, což odpovídá průřezovému charakteru této vzdělávací oblasti.

3.2.3 Výuka globálních a rozvojových témat ve středních školách

Při inspekční činnosti byly dále sledovány cíle, metody a formy výuky a pomůcky využívané ve výuce globálních a rozvojových témat. Následující graf zobrazuje, jaké cíle sledují střední školy při výuce této problematiky nejčastěji.

Graf 9

Cíle sledované spojené se zařazením VUR – GRV či EVVO – podíl škol (v %)



Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech se ve středních školách zaměřuje v největší míře na postoje. Oproti základním školám není zastoupení ostatních jednotlivých cílů

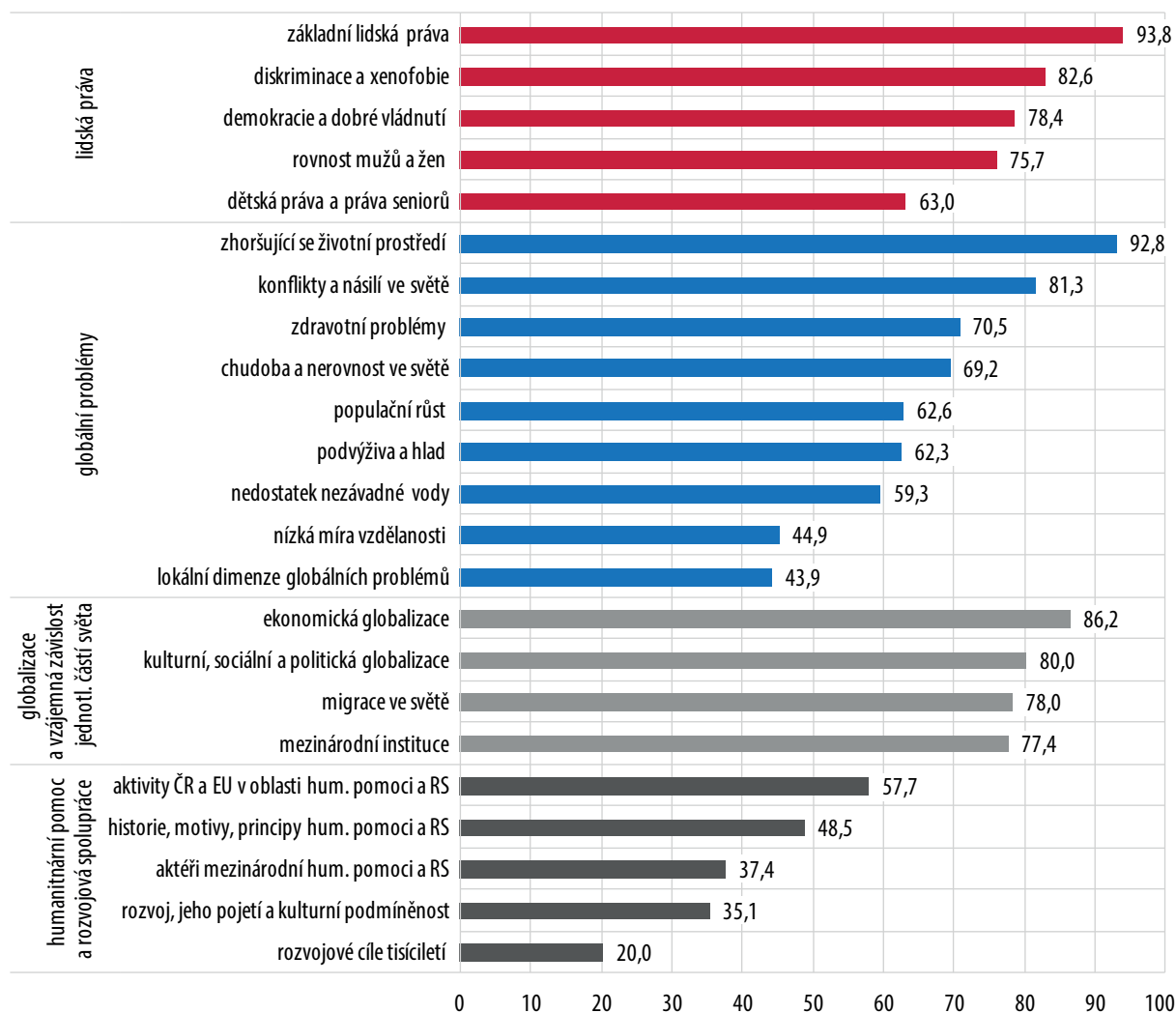
již tak vyrovnané. Gymnázia oproti středním školám s obory odborného vzdělání častěji kladou důraz na hodnoty.

Ačkoliv je jak v základních, tak středních školách nejméně častým cílem výuky osvojování dovedností, zaměřuje se na ně vyšší podíl základních škol ve srovnání se středními školami.

V následujícím grafu jsou uvedena hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání stanovená v *Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání na období 2011–2015* dle míry jejich zastoupení ve výuce a v členění na čtyři klíčové oblasti.

Graf 10

Témata zařazená do výuky – podíl škol (v %)



pozn. RS = rozvojová spolupráce

Střední školy se dle zjištění České školní inspekce zaměřují v největší míře na základní lidská práva, životní prostředí a ekonomickou globalizaci. S výjimkou oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce nelze říci, že by se některou oblastí zabývaly výrazně méně, jako se ukázalo v případě základních škol.

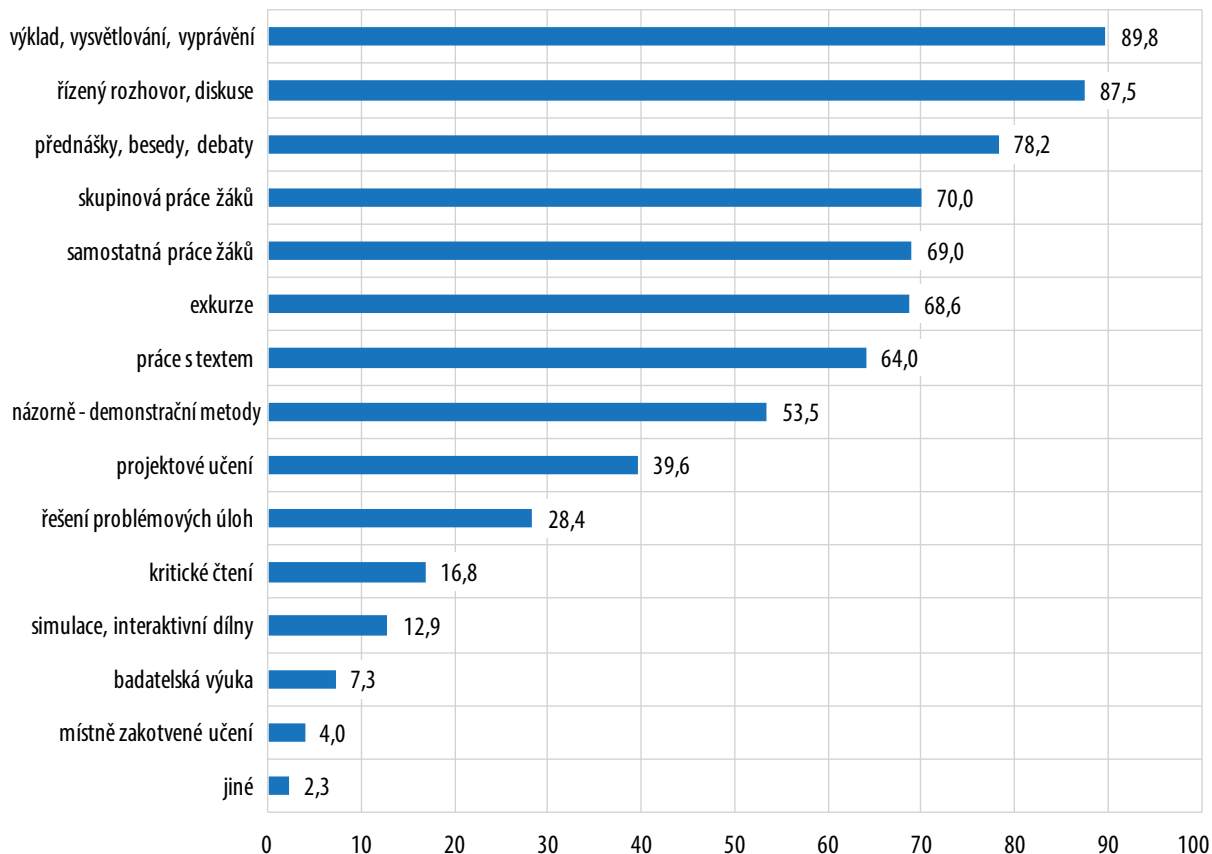
Ze srovnání gymnázií a středních škol s obory odborného vzdělání vyplývá, že gymnázia ve větší míře začleňují do výuky globálních a rozvojových témat problematiku ekonomické globalizace, migrace ve světě, populačního růstu a konfliktů a násilí ve světě.

Celkově téměř všechna uvedená témata zařazuje do výuky vyšší podíl středních škol oproti základním školám. Ve výrazně větší míře se střední školy ve srovnání se základními

školy zaměřují na ekonomickou globalizaci, mezinárodní instituce, populační růst a kulturní, sociální a politickou globalizaci. Naopak vyšší podíl základních škol zařazuje do výuky tematiku dětských práv a práv seniorů.

Graf 11

Metody a formy výuky – podíl škol (v %)



Celkově střední školy zařazují do výuky globálních a rozvojových témat mnoho různých metod a forem (v průměru školy využívají sedm z metod uvedených v grafu č. 11). Podobně jako v základních školách, přibližně třetina středních škol volí 1 až 5 metod a forem, 56,8 % škol 6 až 10 metod a forem a více než 10 metod a forem zařazuje do výuky přibližně desetina škol. Většina škol tak volí pestrou nabídku metod a forem ve výuce globálních a rozvojových témat, nicméně aktivní metody, které kladou důraz na vlastní iniciativu žáků (projektová výuka, řešení problémových úloh, simulační hry, badatelská výuka, místně zakotvené učení), jsou využívány pouze v méně než dvou pětinách škol.

Gymnázia ve srovnání se středními školami s obory odborného vzdělání využívají ve větší míře skupinovou práci žáků, přednášky, besedy, debaty, řešení problémových úloh nebo kritické čtení.

Střední školy začleňují do výuky oproti základním školám ve větší míře exkurze, přednášky, besedy a debaty a samostatnou práci žáků, zatímco základní školy častěji zařazují projektové učení a skupinovou práci žáků.

Učitelé ve školách navštívených při prezenční inspekční činnosti potvrdili nižší míru využití aktivních metod, nicméně oproti souhrnným vyjádřením ředitelů škol jako nejčastěji využívanou metodu výuky uvedli exkurze a zážitkové vyučování (93,5 %).

Tabulka 13

Pomůcky a materiály využívané pro vzdělávání v oblastech VUR – GRV či EVVO – podíl škol (v %)

Pomůcky a materiály	Podíl
Učebnice, knihy, publikace, příručky	87,2
Vlastní prezentace na počítači	84,3
Filmy (vzdělávací, dokumentární)	83,9
Denní tisk, časopisy	79,0
Pracovní listy	55,7
Fotografie	51,8
Plakáty	28,2
Jiné pomůcky či materiály	8,9

Ve středních školách jsou ve výuce globálních a rozvojových témat nejčastěji využívány učebnice, knihy, publikace, příručky, vlastní prezentace na počítači, filmy a denní tisk či časopisy. Více než polovina škol používá pracovní listy (v menší míře střední školy s obory odborného vzdělání) a fotografie. Z jiných pomůcek, které jsou však využívány v malé míře, jsou to např. internetové zdroje, ICT prostředky (interaktivní tabule, tablety), modely, pomůcky (např. mapy, atlasy), různé vlastní průzkumy nebo ankety. Zjištěné údaje naznačují, že výuka globálních a rozvojových témat je poměrně pestrá – školy v průměru používají přibližně pět různých typů pomůcek.

Ve srovnání se základními školami využívají střední školy častěji vlastní prezentace na počítači, denní tisk, časopisy a filmy. Naopak v základních školách jsou častěji využívány pracovní listy. Školy se tak snaží zařazovat pomůcky přiměřené věku žáků.

3.2.4 Projekty, spolupráce a partnerství v oblasti globálních a rozvojových témat ve středních školách

Více než polovina středních škol (52,5 %) využívá přímo ve výuce programy a projekty nabízené externími organizacemi, přičemž častěji tyto programy a projekty využívají gymnázia oproti středním školám s obory odborného vzdělání. Na jaké oblasti se tyto programy a projekty zaměřují, uvádí následující tabulka.

Tabulka 14

Zaměření programů využívaných ve výuce – podíl škol (v %)

Zaměření	Podíl
EVVO	77,6
VUR – GRV	51,5
Jiná oblast	13,4

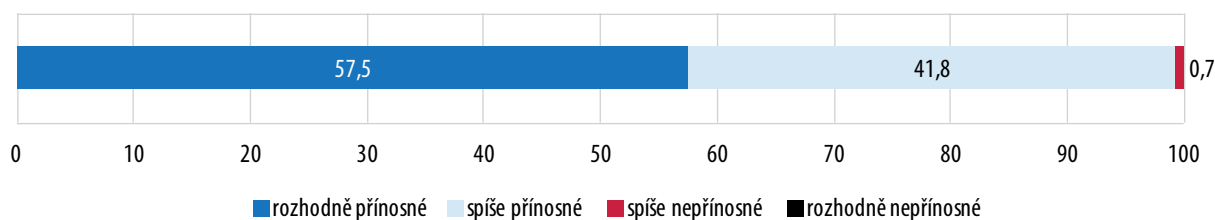
V zaměření externích projektů a programů převažovalo zaměření na oblast environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Přibližně polovina škol využívá programy zaměřené na výchovu k trvale udržitelnému rozvoji nebo globální a rozvojové vzdělávání (takto zaměřené programy využívají ve větší míře gymnázia ve srovnání se středními odbornými školami). Projekty nebo programy zaměřené na podobnou problematiku zařazuje do výuky 13,4 % škol. Jsou to např. programy humanitární pomoci a charitativní programy.

Přibližně čtvrtina škol, které uvedly, že využívají externí programy a projekty, začleňuje do výuky projekty a programy lokálních ekocenter, klubů a středisek ekologické výchovy. Podobný podíl škol využívá projekt Jeden svět ve školách / Příběhy bezpráví neziskové organizace Člověk v tísni zaměřený na moderní československé dějiny. Dalších 18,3 % škol

zařazuje do výuky jiné projekty organizace Člověk v tísni (často šlo o vzdělávací program Varianty²¹). S neziskovou organizací TEREZA spolupracuje v oblasti environmentálního vzdělávání 12,2 % škol (např. projekt GLOBE, Ekoškola). Přibližně desetina škol využívá ve výuce program Recyklohraní zaměřený na třídění a recyklaci odpadů (organizovaný např. neziskovou organizací Asekol). Mezi dalšími častěji zastoupenými programy lze uvést např. projekty vysokých škol, vzdělávací projekt Planeta Země 3000 (multimediální projekce vytvořené obecně prospěšnou společností Planeta Země) a projekt M.R.K.E.V. poskytující metodickou a informační podporu a zprostředkování vzájemné výměny zkušeností v oblasti environmentálního vzdělávání.

Graf 12

Nakolik hodnotíte tyto programy a projekty jako ne/přínosné? – podíl škol (v %)



Téměř všechny střední školy hodnotí využívané externí programy nebo projekty ve výuce jako přínosné.

Na projektech či aktivitách v oblastech VUR – GRV či EVVO pravidelně spolupracuje (i mimo přímou výuku) s dalšími partnery 35,9 % středních škol. Konkrétní typy subjektů, se kterými školy spolupracují, uvádí následující tabulka.

Tabulka 15

Spolupráce s externími subjekty v oblastech VUR – GRV či EVVO – podíl škol (v %)

Spolupráce	Podíl
S neziskovými organizacemi zaměřenými na VUR, GRV, EVVO	67,4
S jinými subjekty	38,9
S jinými školami	36,8
S místními spolky	12,6
Se zákonnými zástupci žáků	7,4

V největší míře školy spolupracují v této oblasti s neziskovými organizacemi, což koresponduje s četností využití projektů a programů neziskových organizací ve výuce. Česká školní inspekce zjišťovala také konkrétní příklady nejvýznamnějších partnerů (celkem šlo o téměř 200 různých subjektů). Nejčastěji šlo o neziskovou organizaci Člověk v tísni (20 % škol), jednotlivé fakulty vysokých škol (16,7 %), konkrétní základní a střední školy (10 %), méně než desetina škol pak uvedla neziskovou organizaci TEREZA, projekt Recyklohraní a spolupráci s Amnesty International.

S externími subjekty při vzdělávání v globálních a rozvojových tématech spolupracují celkem přibližně tři pětiny středních škol (tyto školy využívají externí projekty a programy přímo ve výuce nebo spolupracují s dalšími externími partnery mimo výuku).

Při prezenční inspekční činnosti byli učitelé, kteří vyučují globální a rozvojová témata, dotazováni také na realizaci projektů v uplynulém školním roce. Projekt zaměřený na globální rozvojové vzdělávání nebo na vzdělávání pro udržitelný rozvoj uskutečnila ve školním roce

21 V rámci programu Varianty je poskytována informační a metodická podpora, vzdělávací kurzy, didaktické materiály, odborné konzultace a asistence školám a pedagogům v oblastech inkluzivního vzdělávání, interkulturního vzdělávání a globálního rozvojového vzdělávání.

2014/2015 přibližně polovina navštívených středních škol. V projektech z oblasti globálního rozvojového vzdělávání převažovalo zaměření na současný svět a jeho vývoj či podporu rozvojových zemí, zatímco v oblasti udržitelného rozvoje byla zastoupena převážně ekologická témata (třídění a sběr odpadů, voda a energie) a tyto projekty tak obsahově odpovídaly spíše projektům z oblasti EVVO, které školy realizovaly ve větší míře (67,7 % škol).

3.2.5 Ověřování výsledků ve středních školách

V rámci prezenční inspekční činnosti bylo zjišťováno také to, jakými způsoby učitelé středních škol ověřují znalosti a dovednosti žáků získané vzděláváním v globálních a rozvojových tématech.

Tabulka 16

Ověřování dovedností a znalostí žáků získaných vzděláváním v oblastech VUR – GRV či EVVO – podíl škol (v %)

Způsob ověřování	Podíl
Hodnocení samostatné činnosti žáků	80,6
Ústní zkoušení	58,1
Testy	58,1
Řešení projektu	45,2
Soutěže	41,9
Jiné	9,7

Pro ověření získaných znalostí a dovedností využívají střední školy navštívené v rámci inspekční činnosti na místě nejčastěji samostatnou práci, kdy žáci vlastním úsilím řeší zadaný úkol.

3.2.6 Další zjištění ve středních školách

Ve středních školách, kde je ustavena funkce koordinátora pro globální a rozvojová témata (GRV, VUR, EVVO), jsou častěji realizována ekologická opatření v provozu či využití fair trade, ve větší míře je využívána skupinová práce žáků (částečně také exkurze, projektové učení, simulace a badatelská výuka), školy využívají vyšší počet různých metod a forem vzdělávání (v průměru o jednu více) a častěji se zapojují do dalšího vzdělávání. Ve školách, kde není ustavena funkce koordinátora, který by se zabýval problematikou globálních a rozvojových témat, jsou ve výuce ve výrazně menší míře využívány projekty či programy externích subjektů. Stejně tak tyto školy mají méně často navázanu dlouhodobější spolupráci s externími partnery.

Důležitou roli ve středních školách hraje také zapojení školy do projektů v oblasti globální a rozvojové problematiky – školy, které jsou zapojeny v nějakém projektu, častěji realizují ekologická opatření v provozu školy, využívají vyšší počet pomůcek při výuce a pestřejší metody a formy výuky – v průměru zařazují do výuky o dvě metody a formy více. Vyšší míra účasti v projektech také souvisí s vyšší mírou zapojení do dalšího vzdělávání.²²

Ukazuje se tedy, že i ve středních školách jsou uvedené jevy provázané a aktivnější školy jsou pak zapojeny do vyššího počtu činností v oblasti globální a rozvojové tematiky.

22 Platí, že z dostupných údajů nelze učinit závěr o směru působení těchto vztahů.

4 Závěr

Témata globálního rozvojového vzdělávání, vzdělávání pro udržitelný rozvoj a environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (souhrnně globální a rozvojová témata) mají v současnosti ve školních vzdělávacích programech základních a středních škol své stálé místo. Jak v základních, tak ve středních školách převažuje začlenění těchto témat do několika jiných předmětů, což odpovídá jejich průřezovému charakteru. Nejčastěji jsou tato témata začleňována do společenskovedních a přírodovědných předmětů. Projektová výuka je častěji využívána v základních školách, naopak střední školy častěji realizují výuku globálních a rozvojových témat formou samostatného předmětu.

Projekty a programy externích subjektů využívají ve výuce přibližně dvě pětiny základních a více než polovina středních škol. Mezi subjekty, které je poskytují, převažují centra a střediska ekologické výchovy a další neziskové organizace na lokální úrovni. Z celostátních projektů školy nejčastěji využívají projekty neziskových organizací Člověk v tísni a TEREZA a také projekty Recyklohraní a Tonda obal na cestách zaměřené na třídění a recyklaci odpadů.

Z projektů uskutečněných ve školním roce 2014/2015 převažuje realizace školních a třídních projektů, zejména v rámci Dne Země, a dalších projektů s ekologickou tematikou (třídění odpadů, sběr, ochrana životního prostředí).

V základních a středních školách jsou jevy sledované v souvislosti s globální a rozvojovou problematikou vzájemně provázané – školy, které jsou aktivní v jedné oblasti, jsou aktivní také v dalších oblastech (např. školy, které mají ustavenou funkci koordinátora pro začleňování globálních a rozvojových témat nebo se zapojují do projektů v této problematice, realizují častěji ekologická opatření v provozu školy, ve vyšší míře se účastní dalšího vzdělávání a ve výuce využívají vyšší počet různých metod a forem nebo pomůcek či materiálů).

Zjištění České školní inspekce naznačují, že globální rozvojové vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj častěji nacházejí uplatnění při vzdělávání starších žáků – ve větší míře jsou zastoupeny v plně organizovaných základních školách a ve středních školách.

4.1

Pozitivní zjištění

- Poměrně vysoký podíl škol (přibližně pětina základních i středních škol zapojených do tematického šetření formou inspekčního elektronického zjišťování) se profiluje globální a rozvojovou problematikou ve svém školním vzdělávacím programu.
- Do vzdělávání v globálních a rozvojových tématech jsou zařazovány různé druhy metod a forem výuky, a to jak v základních, tak ve středních školách.
- Ve výuce globálních a rozvojových témat je využívána široká škála různých pomůcek a materiálů, opět jak v základních, tak ve středních školách.
- Ekologizace provozu či fair trade výrobky jsou uplatňovány v téměř třech čtvrtinách středních škol.

4.2

Negativní zjištění

- Ve školách je větší důraz kladen na environmentální/ekologická témata ve srovnání s ostatními tématy (z oblasti VUR a GRV).

- Aktivizující participativní metody, které kladou vyšší nároky na vlastní iniciativu žáků (např. projektová výuka, řešení problémů, simulační hry, místně zakotvené učení, badatelsky orientované vyučování), jsou využívány pouze v malém podílu škol.
- Do dalšího vzdělávání se v této oblasti zapojilo ve školním roce 2014/2015 jen 35,8 % základních a 44 % středních škol.
- Problematika humanitární pomoci a rozvojové spolupráce (tj. jedné ze čtyř oblastí, do kterých jsou zařazena hlavní témata stanovená Národní strategií) je do výuky zařazována v nižší míře.
- Pouze polovina základních škol má ustavenou specializovanou funkci zaměřenou na koordinaci globální a rozvojové tematiky, prostor pro zlepšení se nabízí také z hlediska míry proškolení těchto specialistů.

5 Doporučení

S ohledem na výše uvedené výsledky inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje:

- klást vyšší důraz nejen na environmentální problematiku, ale také na další globální a rozvojová témata;
- věnovat se ve větší míře tématům souvisejícím s propojeností světa, aktuálním děním a problematikou rozvoje a propojovat globální a rozvojová témata s lokální dimenzí;
- využívat ve větší míře aktivizující metody a formy výuky;
- ustavit ve školách funkci koordinátora pro začleňování globálních a rozvojových témat;
- podporovat proškolení koordinátorů a DVPP v globálních a rozvojových tématech;
- pokračovat v zapojování škol do projektů či programů externích subjektů.

Seznam zkratk

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EVVO	environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
FoRS	České fórum pro rozvojovou spolupráci
GRV	globální rozvojové vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
M.R.K.E.V.	Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy
REDIZO	resortní identifikátor právnické osoby
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program

TEREZA TERÉnní ZÁkladna, nezisková organizace
VUR vzdělávání pro udržitelný rozvoj



Tematická zpráva

Vzdělávání žáků ve středních školách
s pedagogickými obory vzdělání

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými obory vzdělání. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost byla realizována od 27. listopadu 2015 do 31. května 2016 ve 42 středních školách poskytujících vzdělávání v oborech vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika, Pedagogické lyceum a Pedagogika pro asistenty ve školství, a to ve všech formách vzdělávání, které dané školy realizují.

2 Zaměření inspekční činnosti

Inspekční činnost byla zaměřena zejména na podmínky, průběh a výsledky přípravy žáků na povolání učitele mateřské školy a vychovatele v zájmovém vzdělávání s ohledem na současné požadavky kladené na pedagogickou úroveň předškolního vzdělávání a s ohledem na připravenost škol i absolventů na měnící se potřeby vzdělávání v mateřských školách.

V rámci inspekční činnosti ve středních školách s pedagogickými obory vzdělání Česká školní inspekce především zjišťovala, jakým způsobem jsou žáci přijímáni ke vzdělávání, zda a jak jsou v průběhu vzdělávání seznamováni s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále „RVP PV“) a s tvorbou školního vzdělávacího programu (dále „ŠVP“), byly zjišťovány podrobnosti o průběhu vzdělávání žáků a způsoby, jakým školy ověřují jejich odborné znalosti a praktické dovednosti. Větší část zjištění vycházela z hospitací v rámci učební praxe, v jejímž průběhu vedli výuku v mateřských školách žáci oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika. Inspekční činnost byla v této části zaměřena na obsah učební praxe, na stanovení a naplnění cíle, na složky obsahu cíle, dále byly zjišťovány výskyt a účelnost forem, metod výuky a dalších specifických činností. Česká školní inspekce také zjišťovala, zda žáci účelně využívají didaktické pomůcky a didaktickou techniku. V pohospitačním rozhovoru s hodnotitelem žáka byla hodnocena připravenost žáka a také to, nakolik efektivně žák dokázal své vědomosti a dovednosti využívat.

V rozhovoru s ředitelem střední školy či jím vybraným pedagogem byly zhodnoceny zejména předpoklady žáků závěrečných ročníků pedagogických oborů vzdělání, to, zda odpovídá profil absolventa potřebám současné praxe a v jakém rozsahu bude nezbytná adaptace budoucích absolventů při jejich nástupu do praxe.

Inspekční činnost byla provedena ve 42 středních školách v celkem 52 oborech¹, v nichž se ve 39 oborech vzdělávali žáci v denní formě vzdělávání, v jednom oboru v denní formě vzdělávání ve zkráceném studiu, v osmi oborech v dálkové formě vzdělávání a ve čtyřech oborech v kombinované formě vzdělávání. Inspekční činnost se ve 44 případech ze zmíněných 52 oborů týkala oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika (mezi pedagogickými obory vzdělání jde jednoznačně o dominující a nejvíce preferovaný obor), prezentované informace a závěry se tak vztahují zejména k němu.

¹ Oborem se rozumí kombinace oboru vzdělání (Předškolní a mimoškolní pedagogika, Pedagogické lyceum a Pedagogika pro asistenty ve školství) a formy vzdělávání (denní, denní ve zkráceném studiu, dálková, kombinovaná) na konkrétní škole.

3 Podmínky a průběh vzdělávání žáků v pedagogických oborech

Při inspekční činnosti zjišťovala Česká školní inspekce podmínky a průběh vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými obory vzdělání. Inspekční pracovníci se zaměřili nejen na denní formu vzdělávání, ale i na ostatní formy.

Vzhledem k tomu, že podstatná část inspekční činnosti byla zaměřena na učební praxi žáků v mateřských školách, je učební praxi věnována samostatná kapitola.

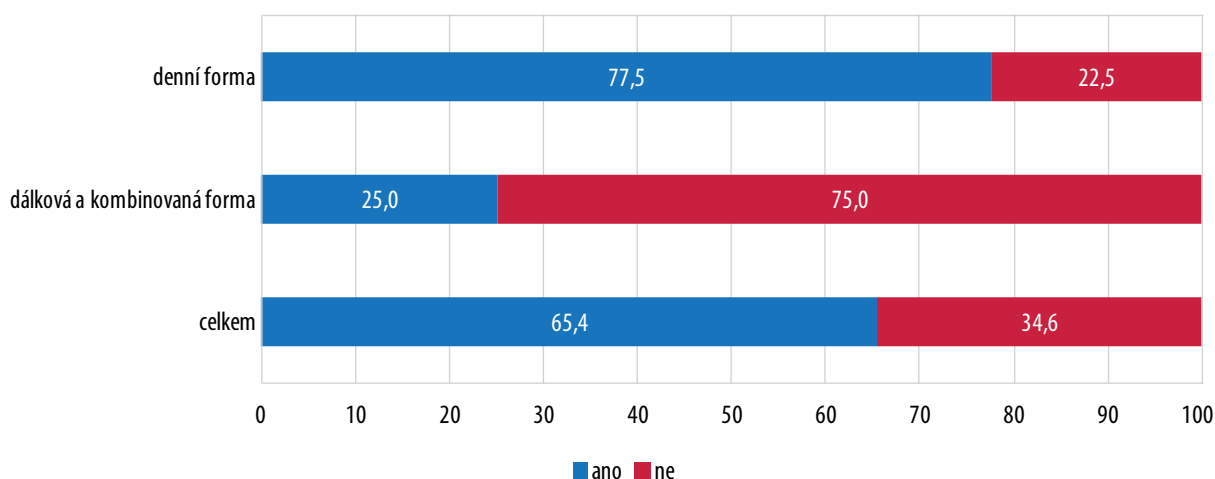
3.1

Přijímací řízení

Česká školní inspekce zjišťovala, jakým způsobem jsou žáci na střední školy s pedagogickými obory vzdělání přijímáni a jaké předpoklady uchazečů jsou u přijímací zkoušky ověřovány.

Graf 1

Přijímací řízení se uskutečňuje na základě přijímací zkoušky – podíl oborů (v %)



Na základě přijímací zkoušky se uskutečňují necelé dvě třetiny přijímacích řízení na pedagogické obory vzdělání, častěji je přijímací zkouška realizována v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Přijímací zkoušky jsou výrazně častěji využívány v denní formě vzdělávání než v ostatních formách (dálková a kombinovaná).

Tabulka 1

Součásti přijímací zkoušky uchazečů – podíl oborů (v %)

Ověřování	Podíl
Jazykového projevu (správná výslovnost a plynulost řeči)	88,9
Hudebního talentu a dovedností	92,6
Výtvarného talentu a dovedností	70,4
Pohybového talentu a dovedností	66,7
Přednesu	40,7
Jiných předpokladů	29,6

Za neuspokojivý stav lze označit, že v 11 % pedagogických oborů není součástí přijímací zkoušky ověřování jazykového projevu. Ve 29,6 % pedagogických oborů jsou ověřovány jiné předpoklady, nejčastěji jde o osobnostní předpoklady zjištěné v přijímacím pohovoru.

3.2

Obsah vzdělávání žáků

Česká školní inspekce se při inspekční činnosti v oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika zaměřila mimo jiné na seznamování žáků s RVP PV a s příslušným školním vzdělávacím programem. Dále Česká školní inspekce zjišťovala, zda jsou žáci seznámeni s metodikami vzdělávání a výchovy dětí a s metodami pedagogické diagnostiky, zda je součástí vzdělávání žáků také příprava na učební a odbornou praxi a zda jsou žáci seznámeni s metodikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) a mimořádně nadaných.

Tabulka 2

Seznamování žáků s RVP PV v průběhu vzdělávání – podíl oborů (v %)

Seznamování s RVP PV	Podíl
Struktura RVP PV	100,0
Terminologie užívaná v RVP PV	93,2
Klíčové kompetence dětí	88,6
Očekávané výstupy	84,1
Žáci nejsou seznamováni s RVP PV	0,0

Za negativní zjištění lze považovat skutečnost, že žáci v 16 % oborů nejsou seznamováni s očekávanými výstupy a žáci v 11,4 % oborů nejsou seznamováni s klíčovými kompetencemi dětí. V průběhu vzdělávání žáků je větší pozornost věnována formální stránce RVP PV (struktura a terminologie) a méně času je věnováno obsahové stránce (kompetence a výstupy).

V dálkové a kombinované formě vzdělávání jsou žáci výrazně méně často seznamováni s klíčovými kompetencemi dětí a očekávanými výstupy.

Tabulka 3

Seznamování žáků s tvorbou ŠVP PV v průběhu vzdělávání – podíl oborů (v %)

Seznamování s tvorbou ŠVP PV	Podíl
Teoretické seznamování s manuálem pro tvorbu ŠVP	72,7
Teoretické seznamování s dalšími metodickými materiály pro tvorbu ŠVP	59,1
Seznamování s konkrétními ŠVP MŠ	81,8
Praktické činnosti – tvorba částí ŠVP	50,0
Žáci nejsou seznamováni s tvorbou ŠVP	4,5

S tvorbou školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále „ŠVP PV“) jsou v průběhu vzdělávání seznamováni žáci v téměř všech oborech Předškolní a mimoškolní pedagogika (95,5 % oborů). V průběhu vzdělávání převažuje teoretické seznamování žáků s manuálem pro tvorbu ŠVP PV² a dalšími metodickými materiály nad praktickými činnost-

2 http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf

mi spojenými s tvorbou částí ŠVP, přičemž při praktických činnostech se žáci naučí vytvářet části ŠVP nejlépe. S tvorbou ŠVP nebyli seznamováni žáci ve 2 oborech.

S tvorbou ŠVP jsou výrazně méně často seznamováni žáci v dálkové a kombinované formě vzdělávání: s manuálem pro tvorbu ŠVP (54,5 % oborů), s dalšími metodickými materiály (45,5 % oborů) a s praktickými činnostmi (27,3 % oborů).

Tabulka 4

Průběh vzdělávání žáků – podíl oborů (v %)

Vzdělávání žáků	Ano	Jen okrajově	Ne
V průběhu vzdělávání jsou žáci seznamováni s metodikami vzdělávání a výchovy dětí v PV.	86,4	13,6	0,0
V průběhu vzdělávání jsou žáci seznamováni s přípravou třídních vzdělávacích programů.	68,2	25,0	6,8
V průběhu vzdělávání jsou žáci seznamováni s metodami pedagogické diagnostiky.	77,3	18,2	4,5
Součástí vzdělávání žáků je metodika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.	75,0	22,7	2,3
Součástí vzdělávání žáků je metodika vzdělávání dětí mimořádně nadaných.	56,8	36,4	6,8
Součástí vzdělávání žáků je příprava pro logopedickou prevenci dětí.	36,4	61,4	2,3
Součástí vzdělávání žáků je příprava pro výchovu ke zdraví a příprava podmínek bezpečného prostředí.	77,3	22,7	0,0
Součástí výuky žáků je příprava na učební a odbornou praxi.	84,1	15,9	0,0

V téměř všech navštívených oborech Předškolní a mimoškolní pedagogika se alespoň okrajově věnují všem sledovaným aspektům. Ve všech uvedených oborech jsou žáci seznamováni s metodikami vzdělávání a výchovy dětí, rovněž ve všech oborech je součástí výuky žáků příprava na učební a odbornou praxi, příprava pro výchovu ke zdraví a zajištění bezpečného prostředí.

Negativním zjištěním je skutečnost, že v 61,4 % oborů je příprava na logopedickou prevenci dětí pouze okrajová, což se nepříznivě odráží v úrovni řečových schopností dětí, protože právě logopedické vady jsou nejčastějším důvodem k odkladu povinné školní docházky. Dalším negativním zjištěním je méně časté seznamování žáků s metodikou vzdělávání dětí mimořádně nadaných, ve více než třetině oborů bylo okrajové a v 6,8 % oborů nebylo vůbec součástí vzdělávání, což může vést k tomu, že absolventi nebudou umět s nadanými dětmi pracovat. Tato skutečnost je s ohledem na koncept společného vzdělávání alarmující.

V porovnání denní formy s dálkovou a kombinovanou formou vzdělávání vyplývá, že všechny sledované aspekty jsou častěji součástí vzdělávání žáků v denní formě. Vzhledem ke skutečnosti, že žáci dálkového a kombinovaného studia nemusí být vždy aktivními učiteli mateřské školy, je žádoucí, aby obsah vzdělávání byl shodný ve všech formách studia.

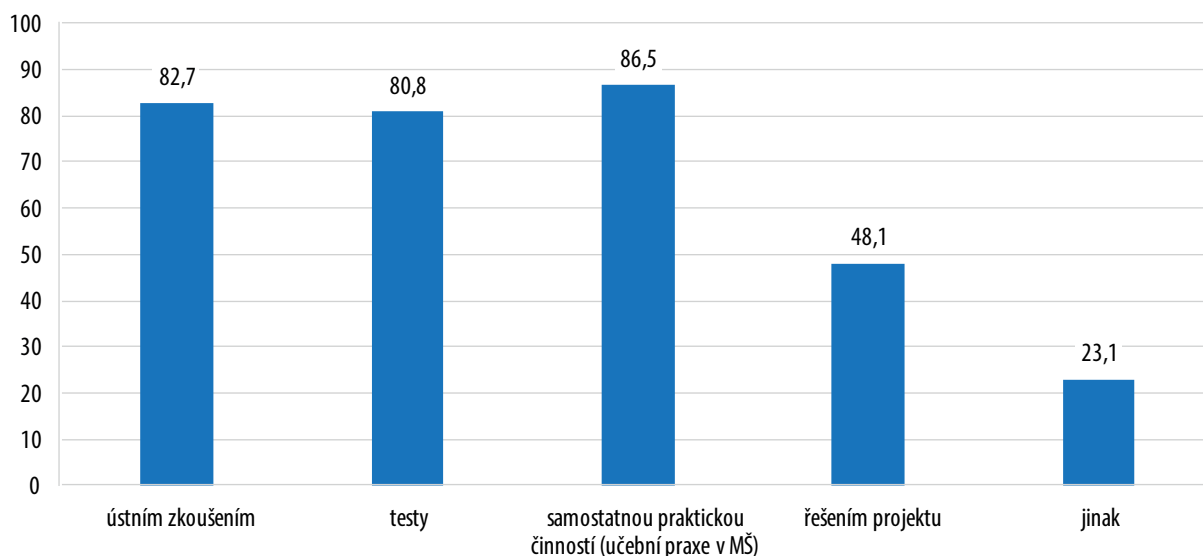
3.3

Ověřování kompetencí

Česká školní inspekce také zjišťovala, jakými způsoby jsou ověřovány odborné znalosti a praktické dovednosti žáků pedagogických oborů vzdělávání, a zda školy sledují uplatnění svých absolventů v další praxi.

Graf 2

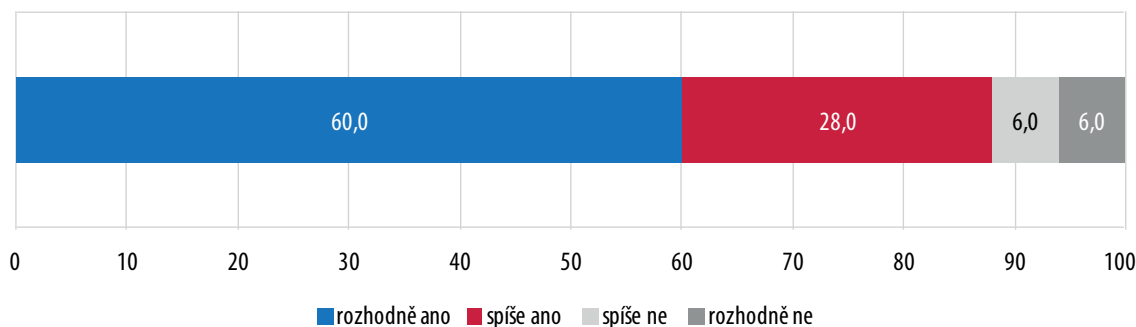
Ověřování odborných znalostí a praktických dovedností žáků – podíl oborů (v %)



Kombinace tří nejčastějších druhů ověřování uvedených v grafu č. 2 byly zjištěny v necelých dvou třetinách oborů. Jiným způsobem (s výjimkou uvedených projektových aktivit) jsou ověřovány znalosti a dovednosti žáků ve 23,1 % oborů, v největší míře jde o seminární práce, ročníkové práce, písemné práce, záznamy v portfolio a hudební přehrávky. V denní formě vzdělávání je výrazně více využíváno ústní zkoušení a řešení projektu, naopak v dálkové a kombinované formě vzdělávání bylo zjištěno vyšší využití testů a jiných způsobů ověřování.

Graf 3

Sledování uplatnění absolventů – podíl oborů (v %)



V naprosté většině oborů je sledováno uplatnění absolventů v praxi nebo v dalším studiu, uplatnění svých absolventů nezjišťuje 12 % pedagogických oborů. Uplatnění absolventů je sledováno častěji v oborech v denní formě vzdělávání oproti oborům v dálkové a kombinované formě vzdělávání. Důvodem je především skutečnost, že absolventi dálkové a kombinované formy studia už zpravidla mají svou profesi zajištěnu v době studia, proto není potřeba sledovat jejich uplatnění v praxi vnímána tak silně.

4 Učební praxe v oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika

V rámci studia ve středních školách s oborem vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika jsou žáci povinni absolvovat odbornou praxi v minimálním rozsahu deset týdnů a učební praxi v rozsahu minimálně sedm týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání.³ Odborná praxe probíhá ve školách, kde žáci o všech svých činnostech pořizují záznamy, které odevzdají svému vyučujícímu praxe. V průběhu praxe jsou kontrolováni vyučujícími školy, kteří informují neprodleně vyučujícího praxe. Učební praxe, na kterou se při inspekční činnosti Česká školní inspekce zaměřila, se uskutečňuje jako součást vyučování pravidelně ve školách, se kterými pedagogické školy spolupracují, pod dohledem vyučujících praxe. V rámci odborné i učební praxe žáci aplikují teoretické vědomosti a dovednosti z pedagogiky, psychologie a odborných metodik do reálného prostředí. Praxe pomáhá žákům upevnit příslušné pedagogické kompetence, podporuje rozvoj sociálně komunikativních a interpersonálních dovedností, učí vžívat se do psychického života dětí a respektovat jejich potřeby a zájmy.

Česká školní inspekce se zaměřila na průběh učební praxe žáků oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika.

4.1

Celkový pohled na učební praxi

Kromě přímé hospitační činnosti se Česká školní inspekce soustředila na celkový proces učební praxe. Inspekční pracovníci zjišťovali způsob výběru mateřské školy pro realizaci učební praxe, sledovali, kdo pravidelně kontroluje a hodnotí učební praxe žáků a zda mají střední školy vytvořena kritéria pro hodnocení žáků v předmětu učební praxe.

Tabulka 5

Výběr mateřské školy pro realizaci učební praxe – podíl oborů (v %)

Výběr mateřské školy	Podíl
Dostupnost pro žáky	79,5
Kvalita ŠVP	20,5
Reference o kvalitě činnosti	36,4
Hodnocení ČŠI v IZ	4,5
Jiné aspekty	40,9

Nejčastěji jsou mateřské školy pro realizaci učební praxe vybírány podle jejich dostupnosti pro žáky (79,5 % oborů). Místo tohoto faktoru by však měly být mateřské školy vybírány ve větší míře podle kvality vzdělávání či podle příkladů dobré praxe, aby si žáci mohli osvojit pozitivní poznatky a zkušenosti od úspěšných pedagogů. V dálkové a kombinované formě vzdělávání výrazně převažuje výběr mateřské školy podle dostupnosti nad aspekty kvality mateřské školy (činnost, ŠVP). Více než dvě pětiny oborů při výběru mateřské školy pro učební praxi zohledňují jiné aspekty. Nejčastěji jde o ochotu mateřské školy ke spolupráci a možnost absolvovat učební praxi na své kmenové škole (pro žáky dálkové formy vzdělávání), dále byla vybírána mateřská škola podle její velikosti, podle spolupráce se zřizovatelem či podle speciálního zaměření školy.

3 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika.

V necelých čtyřech pětinach oborů realizují žáci učební praxi ve stálé skupině dětí, naopak s různými skupinami dětí se setkali žáci v pětinach oborů.

Odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy má 81,4 % pedagogů, kteří jsou vyučujícími učební praxe. Důležité pro pedagogy vyučující učební praxi je také další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“), v posledních třech letech se v rámci DVPP vzdělávali učitelé z 62,8 % oborů v problematice současných přístupů k předškolnímu vzdělávání.

Tabulka 6

Učební praxe žáků je pravidelně kontrolována a hodnocena – podíl oborů (v %)

Kontrola a hodnocení učební praxe	Podíl - denní forma	Podíl - dálková a kombinovaná forma	Podíl - celkem
Učitelem MŠ, kde se učební praxe realizuje	90,9	45,5	79,5
Učitelem učební praxe	90,9	36,4	77,3
Vedením školy, kde se žák vzdělává	48,5	18,2	40,9
Jiným pedagogem	30,3	9,1	25,0
Kontrolována a hodnocena pravidelně není	0,0	27,3	6,8

V 6,8 % oborů není učební praxe žáků pravidelně kontrolována a hodnocena, absence kontroly a hodnocení byla zjištěna v dálkové a kombinované formě vzdělávání.

Ve formě vzdělávání byly zjištěny velké rozdíly v hodnocení a kontrole učební praxe žáků. Zatímco v denní formě kontrolují v 90,9 % oborů učební praxi jak učitelé MŠ, tak učitelé učební praxe, v dálkové a kombinované formě kontrolují učební praxi učitelé MŠ pouze v 45,5 % oborů a učitelé učební praxe v 36,4 % oborů.

Žákům připravujícím se na přímou pedagogickou práci v rámci učební praxe poskytují pedagogové odborných předmětů individuální podporu nebo konzultace. Ve dvou třetinách oborů uvedli pedagogové, že vždy poskytují žákům tyto formy podpory. Ve třetině pedagogických oborů uvedli občasnou podporu.

V 90,9 % oborů jsou vytvořena kritéria pro hodnocení žáků v předmětu učební praxe, která jsou v souladu s požadavky na předškolní vzdělávání stanovenými v RVP PV. V 86,4 % oborů při hodnocení učební praxe žáků spolupracuje škola s pedagogy mateřské školy, kde se učební praxe realizuje, tato spolupráce je častější v denní formě vzdělávání. Ve čtyřech pětinach pedagogických oborů je součástí hodnocení učební praxe žáků také proces sebehodnocení. Vzájemné hodnocení žáků je v porovnání se sebehodnocením méně časté, jako součást hodnocení učební praxe žáků jej má 56,8 % oborů.

Kromě učební praxe v mateřských školách je žákům nabízena možnost praxe při vedení volnočasových akcí dětí v rámci kroužků, letních táborů apod. Tato praxe je nabízena v 65,9 % oborů, častěji v oborech s denní formou vzdělávání. V průměru se praxe v oblasti volnočasových aktivit účastní přibližně polovina žáků, ovšem při rozdělení účasti žáků do intervalů je zřejmé, že účast žáků je nerovnoměrná. Ve více než třetině sledovaných oborů se do volnočasových aktivit nad rámec praxe zapojují více než tři čtvrtiny žáků.

4.2

Základní údaje o hospitacích

V rámci inspekční činnosti Česká školní inspekce hodnotila také kvalitu výuky dětí v mateřských školách vedené v rámci jejich učební praxe žáky středních škol s oborem vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika. Česká školní inspekce provedla celkem 117 hospitací,

nejčastěji šlo o hospitace ve věkově heterogenních třídách (68,8 %) a ve třídách, v nichž se nevyskytovali děti se speciálními vzdělávacími potřebami (88,9 %). Podrobné členění ukazují tabulky č. 7 a č. 8.

Tabulka 7

V jakém ročníku probíhala hospitace? – podíl hospitací (v %)

Ročník	Podíl
1. ročník	7,3
2. ročník	6,4
3. ročník	17,4
Spojené	68,8

Tabulka 8

Hospitovaná třída/skupina je zřízena pro děti se SVP – podíl hospitací (v %)

Třída/skupina pro děti se SVP	Podíl
Ne	89,7
Ano – pro děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, děti s autismem, souběžným postižením více vadami	8,5
Ano – pro děti s lehkým mentálním postižením	–
Ano – pro děti s tělesným, sluchovým, zrakovým postižením, s vadami řeči	0,9
Ano – pro ostatní skupiny SVP	0,9

Celkem v hospitovaných hodinách bylo přítomno 2 041 dětí, z nichž 102 mělo speciální vzdělávací potřeby (5 %).

Tabulka 9

Počet přítomných dětí ve třídách/skupinách – podíl hospitací (v %)

Počet dětí	Podíl
Méně než 5	1,7
5–9	11,1
10–14	11,1
15–19	31,6
20–24	39,3
25 a více	5,1

Přibližně ve čtvrtině hospitací bylo přítomno alespoň jedno dítě se SVP, v 10,3 % hospitací byly přítomny pouze děti se SVP.

Při většině hospitací probíhalo vzdělávání dětí v rámci integrovaných bloků (86,3 %).

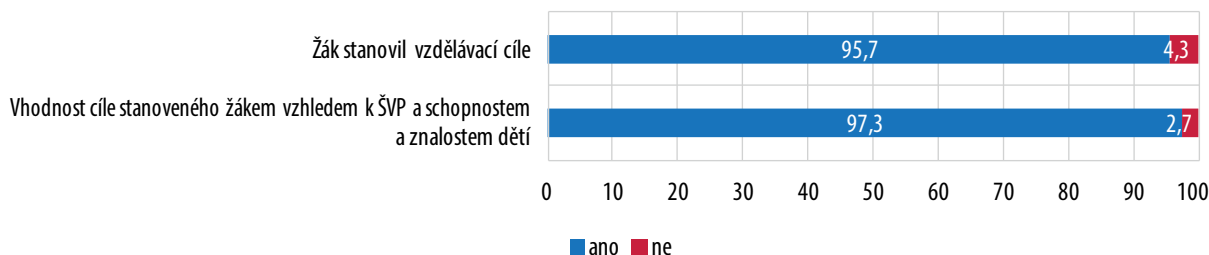
4.3

Obsah učební praxe

V průběhu hospitace Česká školní inspekce sledovala, zda žáci pedagogických oborů stanovili vzdělávací cíl, posuzována byla také jeho vhodnost a míra jeho naplnění.

Graf 4

Stanovení a vhodnost cíle hodiny – podíl hospitací (v %)



V téměř všech hospitovaných hodinách se žákům dařilo stanovit vzdělávací cíl a v naprosté většině případů šlo o vhodné cíle vzhledem ke školnímu vzdělávacímu programu i vzhledem ke schopnostem a znalostem dětí. V 7 % hospitací žák vzdělávací cíl nestanovil nebo jej stanovil nevhodně.

Tabulka 10

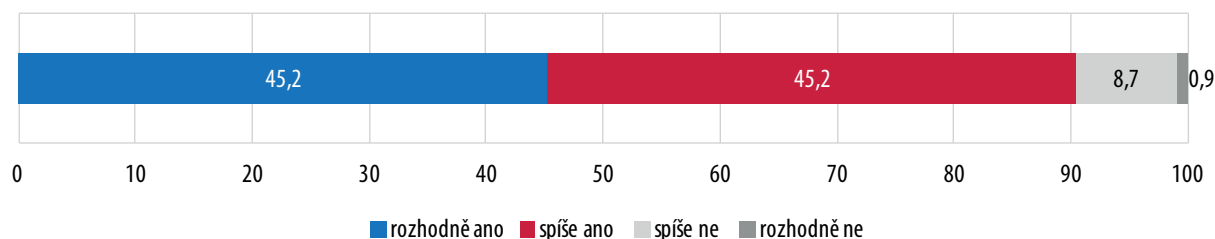
Složky obsahu cíle – podíl hospitací (v %)

Složky	Podíl
Vědomostní složka	82,6
Dovednostní složka	91,3
Postojová složka	47,8

Téměř ve všech případech cíl hodiny obsahoval dovednostní složku, ve více než čtyřech pětinach hospitací byla zastoupena také vědomostní složka cíle. Postojovou složku cíle obsahovala pouze necelá polovina hospitovaných hodin.

Graf 5

Vzdělávací cíl byl splněn – podíl hospitací (v %)



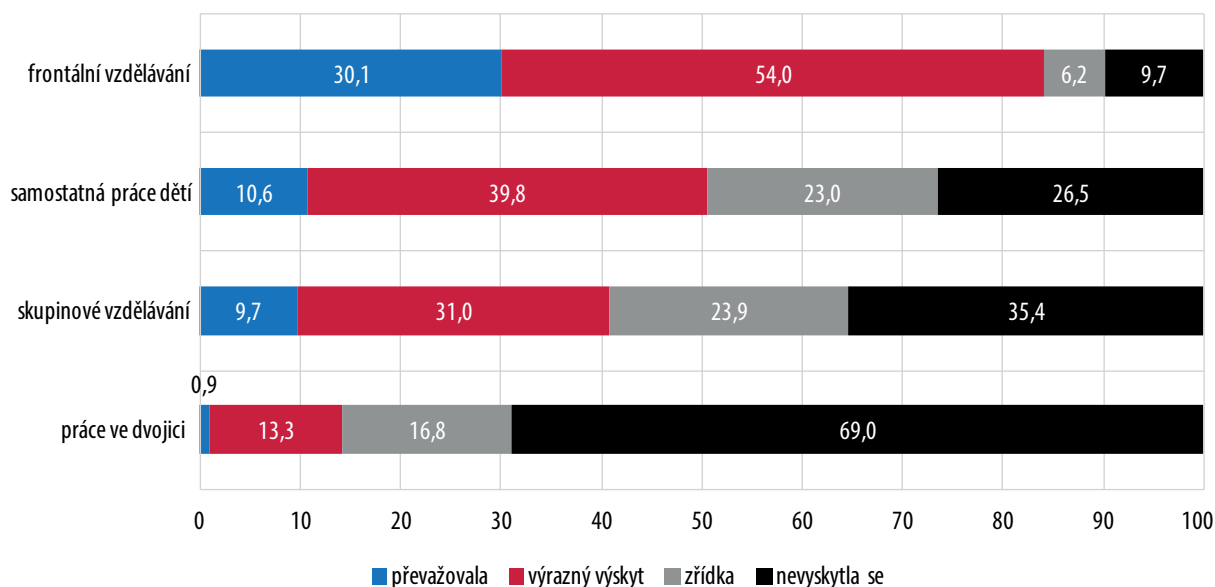
Ve více než devíti desetinach hospitací byl stanovený cíl zcela nebo převážně splněn, pouze v jednom případě nebyl vzdělávací cíl splněn vůbec.

4.4

Realizované formy a vzdělávací metody v rámci praxe

Při hospitacích se Česká školní inspekce zaměřovala na uplatňované vyučovací metody a organizační formy vzdělávání a jejich účelnost vzhledem k podpoře rozvoje dětské osobnosti. Posuzována byla také efektivita využívání učebních pomůcek.

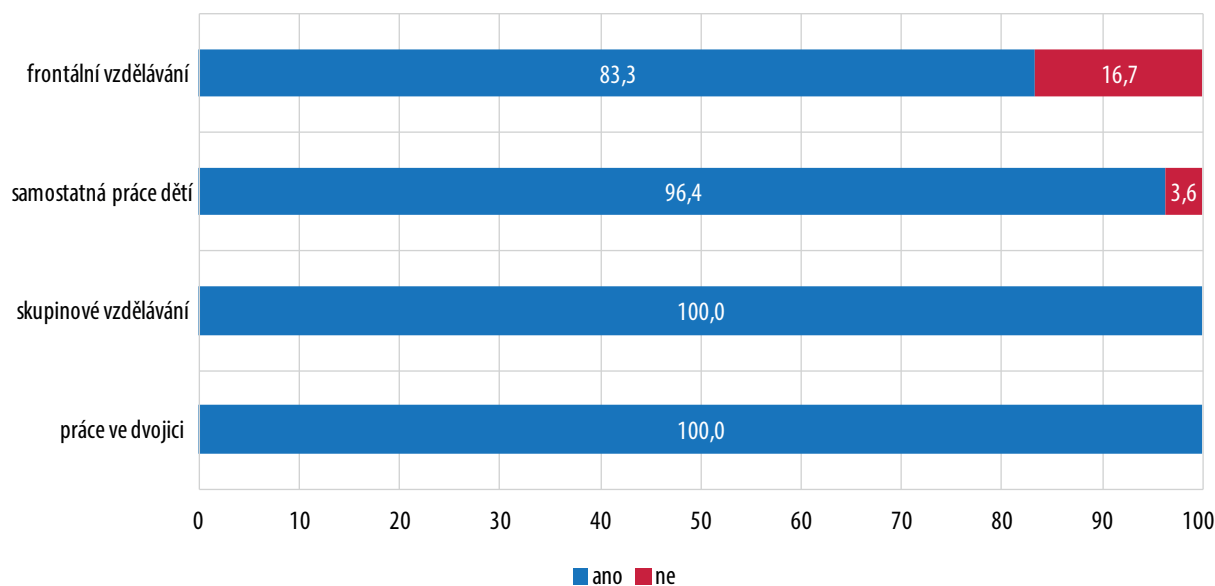
Graf 6

Výskyt organizačních forem výuky⁴ – podíl hospitací (v %)

V hospitovaných hodinách žáci pedagogických oborů upřednostňovali frontální vzdělávání před samostatnou prací dětí a skupinovými činnostmi. Spolupráce dětí ve dvojici při plnění společného úkolu byla zastoupena pouze v 31 % hospitovaných hodin.

Graf 7

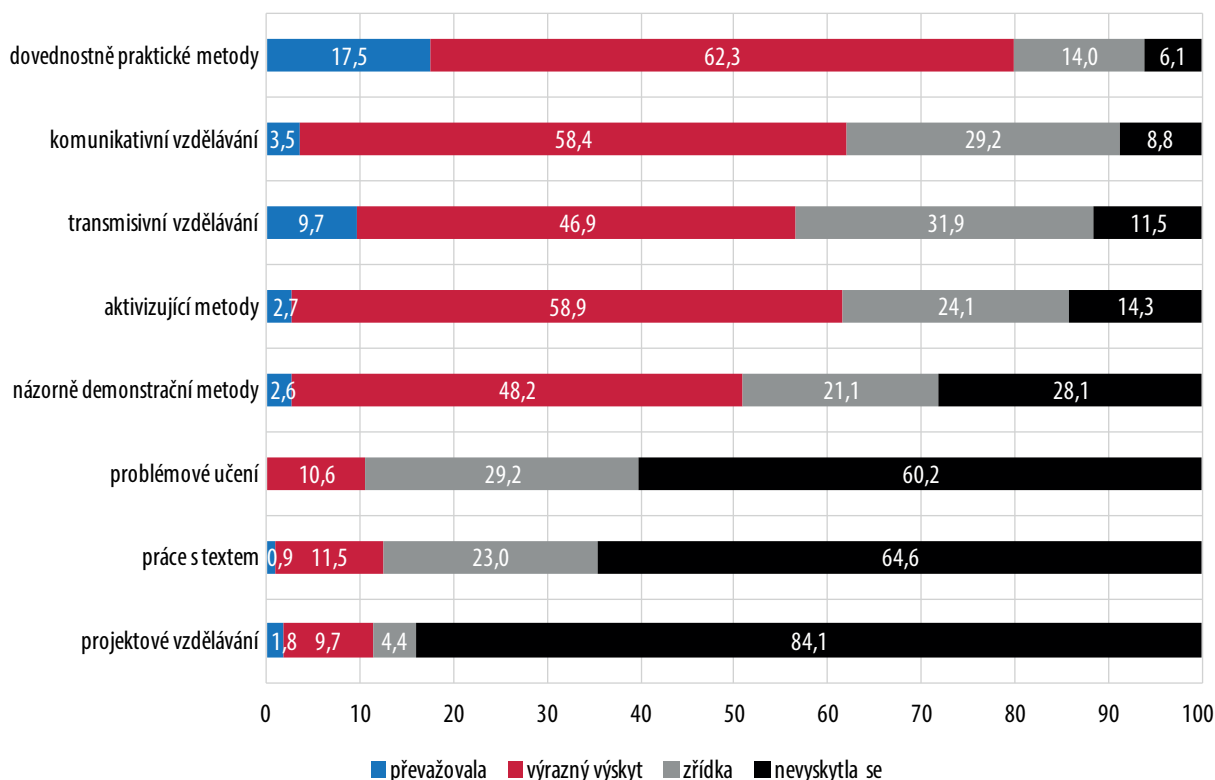
Účelnost využití organizačních forem výuky – podíl hospitací (v %)



Téměř ve všech hodinách byly formy vzdělávání, které žáci použili, využity účelně. Nejvyšší účelnost (83,3 % hospitací) byla zaznamenána u frontálního vzdělávání, což odpovídá skutečnosti, že frontální vzdělávání neumožňuje maximálně podporovat individuální rozvojové předpoklady a možnosti dětí.

4 **Frontální** – dominantní postavení učitele a společná práce dětí; **skupinové** – spolupráce, dělba práce více než dvou dětí; **práce ve dvojicích** – dělba práce ve dvojicích; **samostatná práce** – vlastní úsilí při učení.

Graf 8

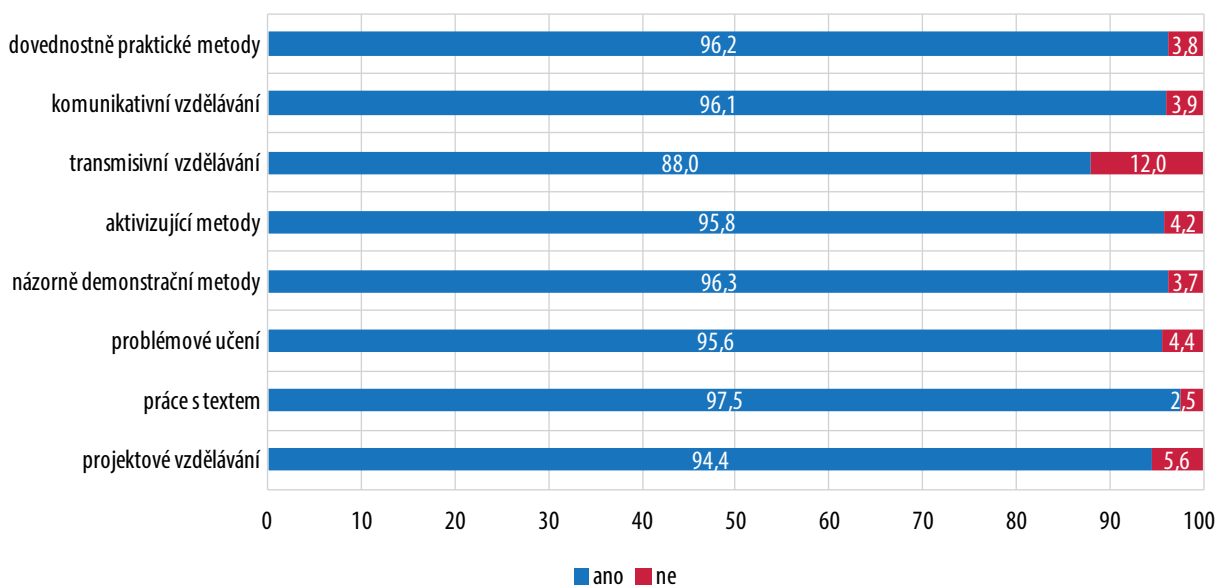
Využité metody výuky⁵ – podíl hospitací (v %)

Pozitivně bylo hodnoceno, že při dominantně uplatňovaném frontálním vzdělávání žáci využívali dovednostně praktické metody zaměřené na pohybové, praktické a pracovní činnosti (v 79,8 % hospitacích převažovaly nebo byl zaznamenán jejich výrazný výskyt), komunikativní metody orientované na rozhovory, diskuse a besedy (61,9 %) a aktivizující metody (61,6 %). Negativním zjištěním je nižší míra zařazování cílené práce s textem (v 64,6 % hospitací se vůbec nevyskytla) a problémového učení (60,2 %). Nejméně často se v hospitovaných hodinách vyskytovalo projektové vzdělávání.

5 **Transmisivní vzdělávání** – výklad, vyprávění, vysvětlování; **komunikativní vzdělávání** – řízený rozhovor, diskuse, beseda; **projektové vzdělávání** – komplexní metoda s konkrétním výstupem; **problémové učení** – řešení problémových úloh, problémový rozhovor; **aktivizující metody** – aktivizují vlastní učební práci dětí; **názorně demonstrační metody** (předvádění, projekce, experiment aj.) – smyslové zprostředkování obsahu; **dovednostně praktické metody** (pohybové, praktické, pracovní činnosti, výtvarné, hudební činnosti aj.) – osvojení motorických a psychomotorických dovedností.

Graf 9

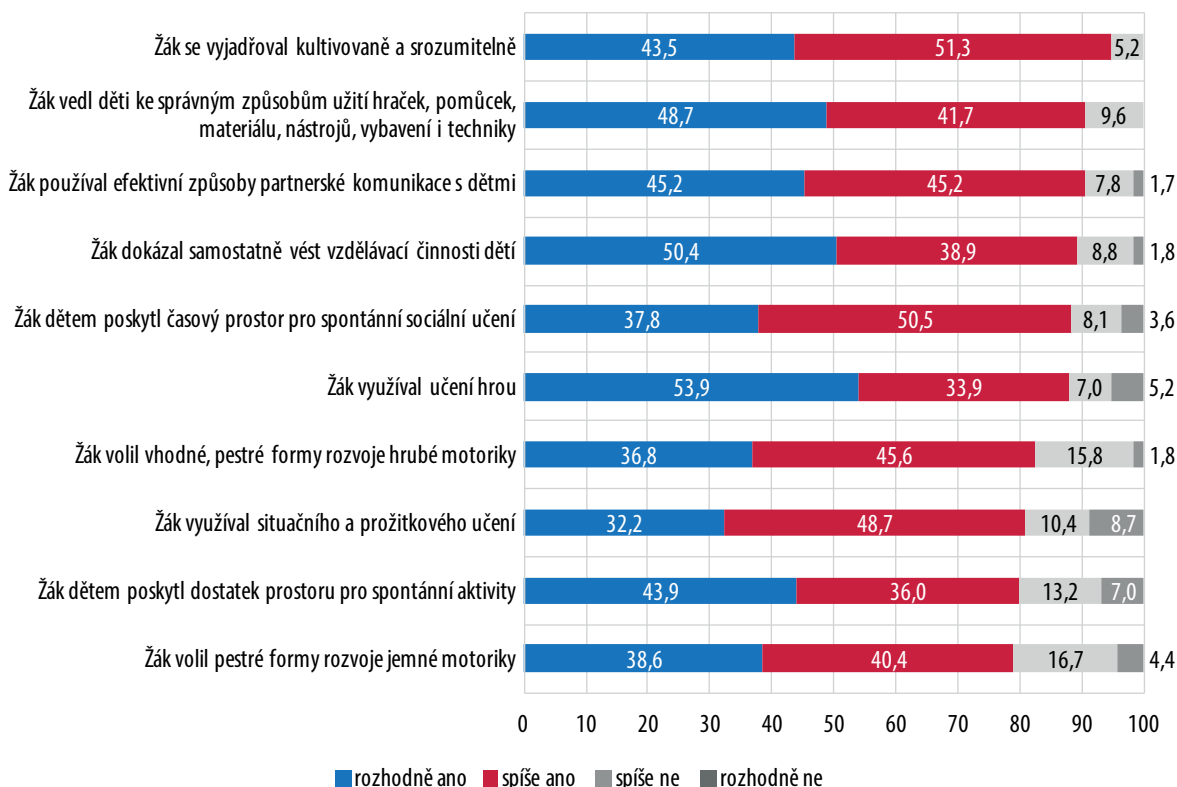
Účelnost využitých metod výuky – podíl hospitací (v %)



Všechny použité metody výuky byly téměř ve všech případech účelné. Nejnižší účelnost využití byla zaznamenána u transmisivního vzdělávání (88 %), které zahrnuje výklad, vyprávění a vysvětlování.

Graf 10

Výskyt činností žáků v průběhu jejich učební praxe – podíl hospitací (v %)



Až na výjimky se žáci během své učební praxe vyjadřovali v navštívených hospitacích kultivovaně a srozumitelně (94,8 %). V nepatrně nižší míře (90,4 %) žáci vedli děti ke správným způsobům užití hraček, pomůcek, materiálů a používali efektivní způsoby partnerské

komunikace s dětmi. Naopak přibližně v pětině hospitací žáci nevyužívali situačního a prožitkového učení, neposkytovali dostatek prostoru pro spontánní aktivity a nevolili pestré formy rozvoje jemné motoriky. Nižší výskyt těchto aktivit evidentně souvisí s nedostatkem zkušeností žáků s vlastní výukou.

Tabulka 11

Žák účelně využil didaktické pomůcky vzhledem k cíli – podíl hospitací (v %)

Účelné využití didaktické pomůcky vzhledem k cíli	Podíl
Rozhodně ano	56,4
Spíše ano	33,6
Spíše ne	7,3
Rozhodně ne	–
Učební pomůcky nebyly využity	2,7

Výrazná většina žáků využila didaktické pomůcky při vzdělávání dětí v mateřských školách účelně, pouze při třech hospitacích didaktické pomůcky nebyly využity vůbec.

Tabulka 12

Žák vhodně použil v hodině didaktickou techniku – podíl hospitací (v %)

Vhodné použití didaktické techniky	Podíl
Účelné využití didaktické techniky žákem	16,4
Účelné využití didaktické techniky některými dětmi	4,3
Účelné využití didaktické techniky všemi dětmi	2,6
Didaktická technika nebyla účelně využita	12,9
Didaktická technika nebyla k dispozici	64,7

V necelých dvou třetinách hospitací nebyla didaktická technika (např. počítače, interaktivní tabule, přehrávače) k dispozici. Pokud didaktická technika byla využita, v necelé šestině hospitací byla použita žákem a ve více než osmině hospitací šlo o její neúčelné využití (např. práce dětí s počítači nebyla pedagogy koordinována, nevztahovala se k obsahu tematického celku apod.).

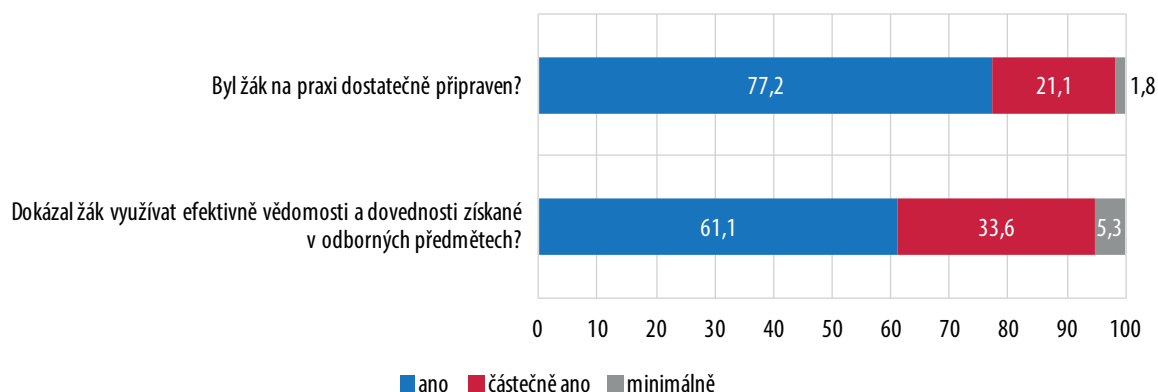
4.5

Pohospitační pohovor s hodnotitelem žáka – učitelem praxe

V rámci inspekční činnosti Česká školní inspekce také zjišťovala názory učitelů praxe na hodiny, které vedli jejich žáci.

Graf 11

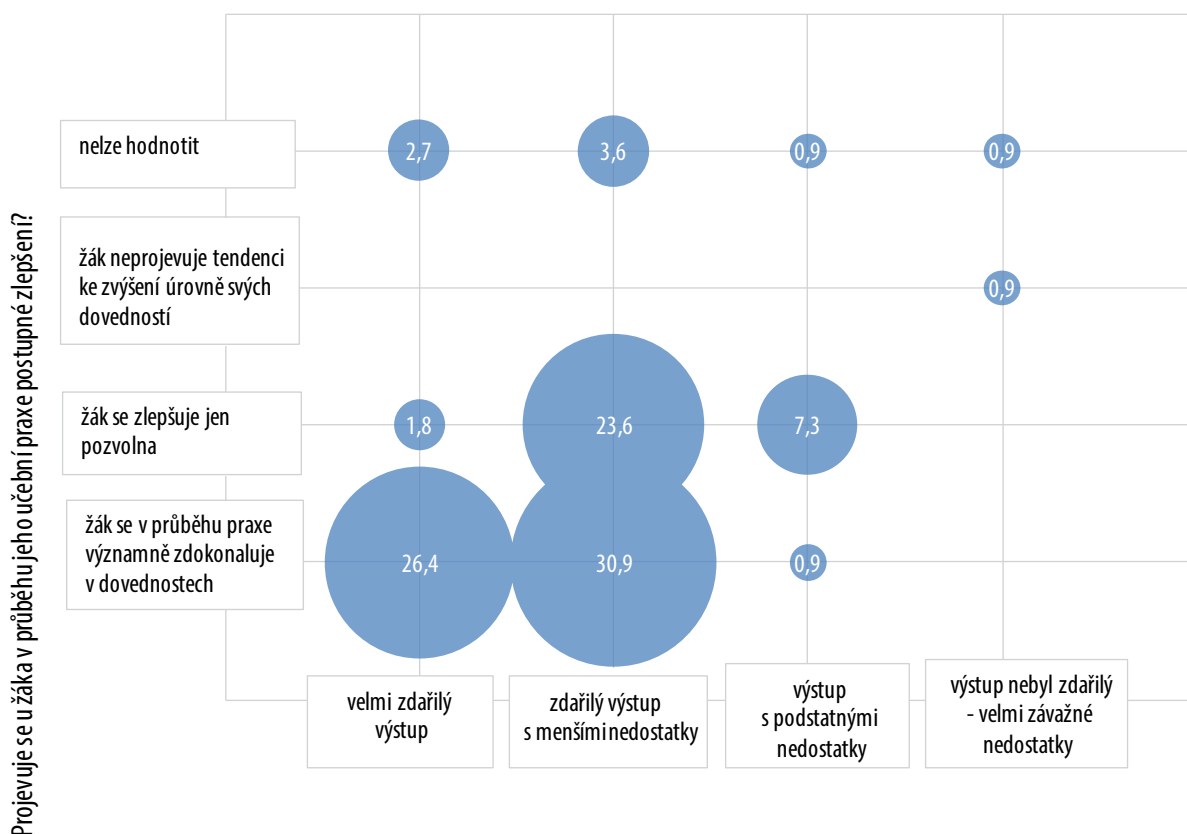
Připravenost žáků a využití vědomostí a dovedností, získaných v odborných předmětech – podíl hospitací (v %)



Prevažná většina žáků byla na praxi dle názoru jejich učitelů dostatečně připravena, nicméně jen přibližně ve třech pětinach hospitací žáci dokázali v plné míře efektivně využít získané vědomosti a dovednosti.

Graf 12

Hodnocení a zlepšení žáka v učební praxi – podíl hospitací (v %)



Jak hodnotíte výstup žáka v učební praxi?

Podle učitelů praxe byl výkon přibližně devíti desetin žáků velmi zdařilý (případně zdařilý s menšími nedostatky). Pouze ve dvou hospitacích byly výstupy žáků hodnoceny jako nezdařilé s velmi závažnými nedostatky. Významná většina žáků (90,9 %) se v průběhu učební praxe postupně zlepšuje, přičemž u 58,2 % žáků šlo o významné zdokonalení v dovednostech při výchově dětí. U necelé desetiny žáků učitelé nedokázali posoudit, zda se žáci zlepšují ve výkonech během učební praxe.

Česká školní inspekce dále zjišťovala, jaká doporučení učitelé praxe dají svým žákům pro příští praktické výstupy. Učitelé nejčastěji doporučovali lépe si promyslet přípravu a organizaci společných činností během dne a zařadit nebo častěji střídat více různých forem a metod pro práci s dětmi. Podle učitelů praxe by se žáci také měli ve větší míře přizpůsobovat činnosti s ohledem na věk a na schopnosti dětí, poskytovat dětem zpětnou vazbu (pozitivní hodnocení dovedností dětí) a vést děti k sebehodnocení. Dále by se měli žáci zaměřit na práci s hlasem, zlepšit komunikaci s dětmi (např. vydávat srozumitelné pokyny, nepoužívat zdobněliny) a více dbát na spisovné vyjadřování.

5 Předpoklady žáků pedagogických oborů pro jejich uplatnění v praxi

Česká školní inspekce z rozhovorů s vyučujícími učebních praxí nebo s ředitelkou či pedagogy hostujících mateřských škol zjišťovala názory na předpoklady žáků závěrečných ročníků pedagogických oborů k jejich uplatnění v praxi. Dále byly zjišťovány názory na úroveň žáků ve srovnání s minulostí, potřebu adaptace budoucích absolventů a také na to, zda profil absolventa odpovídá potřebám současné praxe.

Tabulka 13

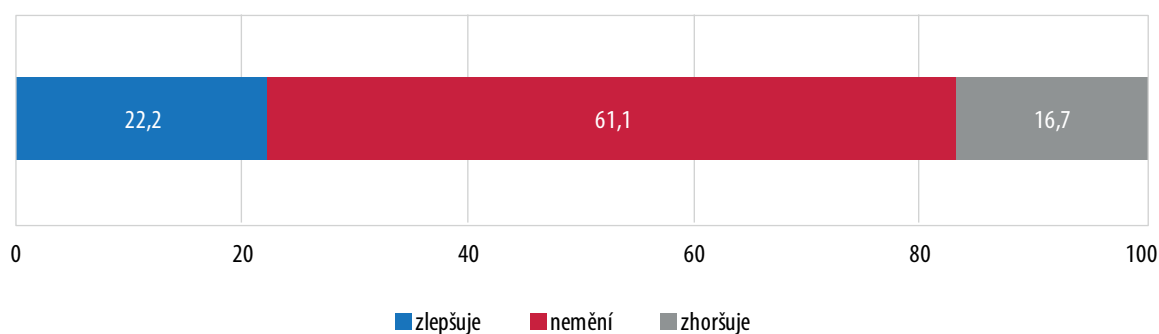
Hodnocení předpokladů žáků 4. ročníků pedagogických oborů pro jejich další úspěšné uplatnění v praxi – podíl oborů (v %)

Předpoklady	Podíl
Žáci mají velmi dobré předpoklady (žáci budou schopni v zásadě samostatné práce učitele v MŠ)	26,8
Žáci mají dobré předpoklady (žáci budou schopni s podporou pracovat jako učitelé v MŠ)	44,6
Žáci potřebují více praktických zkušeností	17,9
Žákům chybí některé odborné znalosti a dovednosti (je třeba systematická podpora a pomoc)	7,1
Připravenost žáků není na postačující úrovni	3,6

Podle názoru vyučujících učebních praxí nebo pedagogů hostujících mateřských škol mají žáci 4. ročníků ve většině oborů dobré předpoklady pro další uplatnění v praxi.

Graf 13

Úroveň žáků pedagogických oborů ve srovnání s minulostí – podíl oborů (v %)



Ze zjištění České školní inspekce také vyplývá, že dle názoru relevantních aktérů se úroveň žáků pedagogických oborů ve srovnání s minulostí ve více než polovině oborů nemění.

V rozhovorech bylo dále zjišťováno, co chybí a co je nutné doplnit do vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol. Nejčastěji dle názoru respondentů chybí vyšší počet hodin praxe, hlubší znalost metodik ve výchovně vzdělávacích oblastech (tělesná, hudební, výtvarná výchova), je třeba prohloubit problematiku speciální pedagogiky v rámci úspěšné realizace společného vzdělávání. Měl by se rozvíjet osobnostní rozvoj budoucích učitelů, konkrétně zodpovědnost, samostatnost, seberegulace a sebereflexe. Dále by měly být do výuky doplněny hlubší znalosti RVP PV, ŠVP a dalších dokumentů, ve větší míře propojovat teorii s praxí a věnovat větší pozornost plánovacím činnostem.

Podle výrazné většiny dotazovaných odpovídá profil absolventa potřebám současné praxe (zcela odpovídá 28,6 %, spíše odpovídá 60,7 %). Pouze respondenti v desetině oborů se domnívají, že profil absolventa potřebám současné praxe spíše neodpovídá.

Tabulka 14

Délka adaptace budoucích absolventů při jejich nástupu do praxe – podíl oborů (v %)

Délka adaptace	Podíl
Dlouhá adaptace alespoň po dobu jednoho školního roku	54,4
Střednědobá adaptace (např. půl roku)	31,6
Velmi krátká adaptace týkající se pouze seznámení se s vnitřní organizací MŠ	14,0

Délka adaptace budoucích absolventů při jejich nástupu do praxe bude podle názoru pedagogů učební praxe nebo pedagogů hostujících mateřských škol různá, spíše však dlouhodobější. Dlouhodobou adaptaci pak respondenti doporučují bez ohledu na úroveň předpokladů žáků pro uplatnění v praxi.

Tabulka 15

Podpora poskytnutá budoucím absolventům při jejich nástupu do praxe – podíl oborů (v %)

Podpora	Podíl
Podpora ve spolupráci více pedagogů MŠ	29,8
Spolupráce absolventa s uvádějícím pedagogem	70,2
Bez nutnosti přidělení uvádějícího pedagoga	0,0

Nástup do praxe si vyžádá vždy nějakou podporu, alespoň ve formě spolupráce s uvádějícím pedagogem.

6 Závěry

6.1

Pozitivní zjištění

- Většina škol s pedagogickými obory vzdělání přijímá žáky také na základě ověření jejich talentu a předpokladů.
- V průběhu vzdělávání jsou žáci oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika seznamováni s RVP PV, s jeho strukturou a terminologií, klíčovými kompetencemi a očekávanými výstupy.
- Učitelé odborných předmětů se za poslední tři roky často účastnili DVPP v oblasti současných přístupů k předškolnímu vzdělávání.
- Žákům připravujícím se na učební praxi poskytují pedagogové odborných předmětů individuální podporu nebo konzultace.
- Žákům se při učební praxi dařilo stanovovat vhodné vzdělávací cíle vzhledem k ŠVP, ve většině hospitací došlo i ke splnění těchto cílů.
- Žáci často používali dovednostně praktické a komunikativní metody.
- Výkony většiny žáků ohodnotili učitelé jako velmi zdařilé nebo jako zdařilé s menšími nedostatky.
- Téměř tři pětiny žáků se v průběhu praxe významně zdokonalují v dovednostech při výchově dětí.

6.2

Negativní zjištění⁶

- V 11 % oborů není součástí přijímací zkoušky ověřování jazykového projevu, přičemž opomíjení stavu řečových dovedností uchazečů má přímou negativní vazbu na možnosti jazykové podpory a intervence u předškolních dětí.
- Žáci jsou ne zcela dostatečně seznamováni s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi dle RVP PV.
- Převážně okrajové zařazení logopedické prevence dětí a méně časté vzdělávání žáků v oblasti práce s nadanými a mimořádně nadanými dětmi.
- Obsah vzdělávání nekoresponduje se současnými požadavky na předškolní vzdělávání v oblasti koordinace s podpůrnými pedagogickými pracovníky (asistenta pedagoga, zdravotní sestry, chůvy apod.).
- Relativně nízká odborná kvalifikace vyučujících učební praxe (81,4 %).
- Žáci při praxi preferují frontální výuku, avšak ne vždy byla tato forma využita účelně, nedostatečně jsou využívány možnosti prožitkového učení (věku přiměřené efektivní metody vzdělávání), úsilí žáků se u frontálních forem vyučování nevhodně soustřeďuje na splnění plánovaného úkolu, méně jsou sledovány individuální potřeby dětí, z kterých má efektivní předškolní vzdělávání vycházet.

6 Všechna negativní zjištění byla častěji zaznamenána v dálkové a kombinované formě vzdělávání.

- Málo častá práce žáků s textem, nízké využití problémového učení a názorně demonstračních metod.
- V 6,8 % oborů není učební praxe žáků pravidelně kontrolována a hodnocena.

Další zjištění

Součástí přijímacího řízení ve dvou třetinách pedagogických oborů vzdělání je přijímací zkouška a její součástí jsou nejčastěji jazykový projev a ověření hudebního, výtvarného a pohybového talentu a dovedností. Při přijímání na pedagogické obory vzdělání musí být bezpodmínečně dán odpovídající požadavek na kvalitu výslovnosti uchazečů, jelikož učitel v MŠ předává jazykový vzor a imitační hledisko je při rozvíjení verbálních dovedností významné.

V téměř všech oborech jsou žáci seznamováni s tvorbou ŠVP, zejména s konkrétními ŠVP mateřských škol, převládá však teoretické seznamování nad praktickým uplatňováním obsahu ŠVP v praxi.

V průběhu vzdělávání jsou žáci seznamováni s metodikami vzdělávání a výchovy dětí v předškolním věku, jsou připravováni na učební a odbornou praxi.

Odborné znalosti a praktické dovednosti žáků jsou nejčastěji ověřovány samostatnou praktickou činností ve formě učební praxe v mateřské škole, ústním zkoušením a testy. V naprosté většině oborů je sledováno uplatnění absolventů v praxi nebo v dalším studiu. Úroveň praktického vyučování výrazně ovlivňuje úroveň vzdělávání v MŠ a třídách MŠ, ve kterých je praxe vedena. Střední pedagogické školy mnohdy uvádějí, že narážejí na nechuť MŠ pro realizaci pedagogických praxí. I když pedagogické školy převážně kvalitní MŠ vyhledávají a úroveň MŠ zjišťují, dostávají se do situací, kdy musejí pro zabezpečení praktického vyučování navázat spolupráci pouze se školami, které jsou ochotny pro realizaci praktického vyučování uzavřít smluvní vztah (bez garance kvality školy, resp. kvality vzdělávacího procesu). Žáci většinou realizují učební praxi ve stále skupině dětí, ve více než polovině oborů jsou v průběhu učební praxe žáka přítomni další žáci. Pravděpodobně kvůli nedostatku zkušeností žáci nevyužívali situačního a prožitkového učení, neposkytovali dostatek prostoru pro spontánní aktivity a nevolili pestré formy rozvoje jemné motoriky. V naprosté většině pedagogických oborů je učební praxe žáků pravidelně kontrolována a hodnocena učitelem MŠ, kde se učební praxe realizuje, a učitelem učební praxe.

Délka adaptace budoucích absolventů při jejich nástupu do praxe bude převážně dlouhodobější, přibližně v délce jednoho školního roku, a absolventům bude přidělen uvádějící učitel.

Kvalita vzdělávání ve středních školách s oborem vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika je převážně na dobré úrovni, nicméně zaznamenáno bylo také několik negativních zjištění. V některých školách např. není součástí přijímací zkoušky ověřování jazykového projevu, při vzdělávání je také třeba ve větší míře seznamovat žáky s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi RVP PV. Obsah vzdělávání v některých případech nekoresponduje se současnými požadavky na předškolní vzdělávání v oblasti koordinace s podpůrnými pedagogickými pracovníky, v některých případech je zařazování logopedické prevence dětí pouze okrajové, objevuje se také méně časté vzdělávání žáků v oblasti práce s nadanými a mimořádně nadanými dětmi a absence kontroly a hodnocení učební praxe žáků.

V naprosté většině oborů odpovídá obsah vzdělávání požadavkům budoucí pedagogické praxe. Kvalita žáků oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika se ve srovnání s minulostí příliš nemění. Úroveň žáků se ve více než pětině oborů zlepšuje, v necelé pětině byla naopak zaznamenána zhoršující úroveň.

7 Doporučení

S ohledem na výše prezentované výsledky inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje:

- Přijímat žáky do studia na základě ověření jejich talentu a předpokladů pro studium (zejména komunikační schopnosti a správná výslovnost, hudební, výtvarné a pohybové dovednosti).
- Systematicky vzdělávat pedagogy vyučující odborné předměty na středních školách s pedagogickými obory vzdělání a pedagogy, kteří vedou učební praxi žáků v problematice současných moderních přístupů k předškolnímu vzdělávání.
- Zaměřit se na účelné uplatňování efektivních forem a metod výuky. V průběhu studia důsledně seznámit žáky s RVP PV a jeho požadavky důsledně uplatňovat při výuce jednotlivých metodik i při učební a odborné praxi (např. vyváženost spontánních a řízených činností, využívání situačního učení, objevů, pokusů, kooperativních a demonstračních metod vzdělávání, cíleně využívat pedagogickou diagnostiku pro přípravu individualizované vzdělávací nabídky).
- Zaměřit přípravu žáků na oblast vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí.
- V průběhu studia cíleně seznamovat žáky s významem ŠVP, jako otevřeného dokumentu, který reaguje na aktuální změny vycházející z potřeb školy. Žáci by měli být seznámeni s jeho postavením, rolí, principy jeho tvorby (např. vytváření cvičného ŠVP).
- V průběhu studia na střední škole cíleně podporovat komunikativní dovednosti budoucích pedagogů v oblastech:
 - poskytování průběžné zpětné vazby dětem,
 - sebehodnocení dětí,
 - práce s hlasem a spisovné vyjadřování.
- V obsahu vzdělávání prohloubit problematiku speciální pedagogiky a logopedické prevence k úspěšné realizaci společného vzdělávání.
- Pro realizaci učební i odborné praxe se orientovat na mateřské školy, které prokazují vysokou kvalitu podmínek, průběhu a výsledků předškolního vzdělávání.
- Zaměřit přípravu žáků na vzdělávání dětí mladších 3 let v souladu s novelou školského zákona.



Tematická zpráva

Spolupráce základních škol s orgány
sociálně-právní ochrany dětí

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na spolupráci základních škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z inspekčního elektronického zjišťování a z prezenční inspekční činnosti ve vybraných školách. Inspekční elektronické zjišťování se uskutečnilo od 15. března do 6. dubna 2016 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele škol. Do následných analýz bylo zahrnuto 1 069 základních škol. Prezenční inspekční činnost byla realizována od 18. dubna do 17. června 2016 v 49 základních školách.

2 Zaměření inspekční činnosti

Cílem tematické inspekční činnosti bylo poskytnout zejména informace o podobě a přínosech spolupráce základních škol a orgánů sociálně-právní ochrany dětí (dále „OSPOD“). V rámci inspekční činnosti Česká školní inspekce zjišťovala počty ohrožených dětí ve škole, ať již evidovaných orgány sociálně-právní ochrany dětí, nebo hlášených těmito orgánům školou, a to včetně důvodů evidence či hlášení. Dále byly zjišťovány počty žáků, u kterých se projevila materiální deprivace či zanedbávání, kterým se nedostávalo podpory ze strany rodiny, u kterých bylo zaznamenáno rizikové chování, kteří vyrůstali v sociálně vyloučených lokalitách nebo v rodinách, kde se vyskytují sociálně-patologické jevy. Šetření se zaměřovalo především na předávání informací, účast na případových konferencích a výchovných komisích, vnímání dopadů této spolupráce řediteli škol a spolupráci se zákonnými zástupci. Součástí zjišťování byly dále také aktivity školy v podpoře ohrožených dětí (např. zpracování problematiky v minimálním preventivním programu, pořádání besed a osvětových aktivit s externími odborníky, začlenění osvěty do výuky, přístup žáků k informacím o možnostech využití krizové pomoci, finanční a materiální podpora žáků, nabídka doučování a spolupráce s dalšími partnery) a personální podmínky pro fungování škol v oblasti sociálně-právní ochrany dětí (personální zajištění a další vzdělávání pedagogických pracovníků).

V tematické zprávě jsou používány dva pojmy – dítě a žák. V případě, že jde o sociálně-právní ochranu a syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, je v textu používán výraz „dítě“, termín „žák“ je pak používán z pohledu školy a jejích aktivit.

3 Zjištění

3.1

Ohrožení žáci v základním vzdělávání

Přestože ředitelé škol nemusejí mít k dispozici přesné údaje o žácích evidovaných OSPOD, mohou jejich počet na základě kontaktů s tímto orgánem odhadnout. Z výsledků šetření vyplývá, že nejde o okrajový jev. V oslovených 1 069 základních školách je dle vyjádření ředitelů škol 6 958 žáků v evidenci OSPOD, tj. 3,5 % z celkového počtu zapsaných 197 952 žáků. Průměrně tak na jednu základní školu z těch škol, které byly v rámci inspekčního elektronického zjišťování osloveny, připadá 6,5 žáků. Alespoň jeden žák v evidenci OSPOD byl uveden v 67,9 % těchto škol. Jednotlivé důvody evidence žáka v OSPOD zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 1

Žáci v evidenci OSPOD k 31. lednu 2016

Žáci v evidenci OSPOD	Podíl žáků z celk. počtu žáků evid. OSPOD (v %)	Průměrný počet žáků na oslovenou školu	Podíl škol, kde případ nastal (v %)
Pro záškoláctví	16,2	1,1	28,7
Pro problémy v chování	20,0	1,3	34,9
Pro neplnění školních povinností	16,0	1,0	21,7
Pro fyzické či psychické zneužívání	1,8	0,1	7,5
Kvůli zanedbávání či nedostatečné péči	23,3	1,5	37,7
Z jiných důvodů	32,4	2,1	36,8

Pozn. Součet podílů jednotlivých důvodů nedává dohromady 100 % kvůli možnosti uvést více důvodů u jednoho žáka současně.

Nejčastěji jsou žáci evidováni OSPOD z jiných než výše uvedených důvodů – 32,4 % žáků (v průměru se jednalo o 2,1 žáka na jednu oslovenou školu). Těmito důvody mohou být např. náhradní rodinná péče, neshody mezi zákonnými zástupci žáků, případně tento důvod nemusí být řediteli znám. Druhým nejčastějším důvodem je zanedbávání nebo nedostatečná péče o žáka (v 23,3 % případů). S těmito dvěma důvody se také setkali ředitelé v nejvyšším podílu škol (36,8 %, resp. 37,7 % škol).

Z výsledků dále vyplývá, že mezi školami jsou z hlediska počtu žáků evidovaných OSPOD velké rozdíly a dochází ke kumulaci těchto žáků v některých lokalitách (z informací získaných na provedeném vzorku škol vyplývá, že jde zejména o místa nacházející se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, přičemž často jde o základní školy praktické nebo speciální).

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, ukládá v § 10 odst. 4 školám a školským zařízením povinnost oznámit OSPOD skutečnosti o dětech uvedených v § 6 tohoto zákona, zejména o dětech v péči osob neplnících rodičovské povinnosti, dětech týraných, zneužívaných a zanedbávaných, pokud tyto skutečnosti trvají po takovou dobu nebo jsou takové intenzity, že nepříznivě ovlivňují vývoj dětí nebo jsou či mohou být příčinou nepříznivého vývoje dětí, a to bez zbytečného odkladu poté, co se o takové skutečnosti dozví. Smyslem tohoto ustanovení je předcházet působení nepříznivých vlivů na děti a včas přijímat potřebná preventivní opatření či zabezpečit odpovídající pomoc.

Ve školním roce 2014/2015 a prvním pololetí školního roku 2015/2016 školy hlásily OSPOD celkem 3 850 žáků. V průměru šlo o 3,6 žáka na jednu školu zapojenou do šetření, přičemž tuto zkušenost uvedlo 54 % škol. Konkrétní důvody jsou opět zobrazeny v následující tabulce.

Tabulka 2

Žáci hlášení školou OSPOD ve školním roce 2014/2015 a prvním pololetí školního roku 2015/2016

Žáci hlášení školou OSPOD	Podíl žáků z celk. počtu žáků hlášených OSPOD (v %)	Průměrný počet žáků na oslovenou školu	Podíl škol, kde případ nastal (v %)
Pro záškoláctví	30,8	1,1	30,2
Pro problémy v chování	28,6	1,0	30,5
Pro neplnění školních povinností	23,3	0,8	20,5
Pro fyzické či psychické zneužívání	2,1	0,1	5,6
Kvůli zanedbávání či nedostatečné péči	19,8	0,7	24,3
Z jiných důvodů	15,1	0,5	13,6

Pozn. Součet podílů jednotlivých důvodů nedává dohromady 100 % kvůli možnosti uvést více důvodů u jednoho žáka současně.

Školy nejčastěji hlásily žáky OSPOD kvůli záškoláctví (30,8 % hlášených případů) a problémům v chování (28,6 % hlášených případů). Z obou těchto důvodů hlásilo žáky OSPOD přibližně 30 % škol a současně byl z těchto důvodů nahlášen nejvyšší průměrný počet žáků na jednu oslovenou školu (1,1 žáka, resp. 1 žák). Z jiných důvodů to mohou být např. problémy v rodině žáka, problémy v komunikaci se zákonnými zástupci apod.

Tabulka 3

Ohrožení žáci (bez ohledu na to, zda jsou v evidenci OSPOD) v průběhu školního roku 2014/2015 a prvního pololetí školního roku 2015/2016

Žáci, u kterých (se)/kteří:	Průměrný počet žáků na oslovenou školu	Podíl škol, kde případ nastal (v %)
Projevila materiální deprivace či zanedbávání (např. ve výživě, ošacení, hygieně, únavě – např. nevyspání)	3,3	50,5
Nedostávalo ze strany rodiny prakticky žádné podpory ve vzdělání	5,1	43,2
Bylo zaznamenáno rizikové chování	4,3	57,2
Vyrůstali v sociálně vyloučených lokalitách	3,9	16,7
Vyrůstali v rodinách, kde se vyskytují sociálně-patologické jevy	3,1	44,8

Školy věnují pozornost také potenciálně ohroženým žákům, u nichž průběžně monitorují a vyhodnocují rizika, přestože nejsou natolik závažná, aby bylo nutno hlásit zjištěné skutečnosti OSPOD. V nejvyšším podílu škol byly zaznamenány případy žáků, u kterých bylo zjištěno rizikové chování a u kterých se projevila materiální deprivace či zanedbávání (57,2 %, resp. 50,5 % škol). Naopak nejvyšší průměrný počet žáků na jednu oslovenou školu byl zjištěn z hlediska absence podpory ve vzdělávání ze strany rodiny (5,1 žáků).

OSPOD a školy spolupracují zejména v následujících oblastech: oznamování skutečností o dětech, kterým má být věnována sociálně-právní ochrana; poskytování informací o dětech v průběhu výkonu sociálně-právní ochrany; přizvání na jednání případové konference a informování škol na základě žádosti o skutečnosti, zda OSPOD shledal či neshledal důvody pro poskytování sociálně-právní ochrany dětí.

Pro řešení konkrétní situace ohroženého dítěte může OSPOD svolat případovou konferenci. Případová konference je setkání OSPOD, zákonných zástupců dítěte (případně i samotného dítěte) a dalších zainteresovaných subjektů (např. zaměstnanců školy, zástupců nestátních neziskových organizací, Policie ČR, městské policie, lékařů, právníků) s cílem výměny informací, zhodnocení situace a plánování společného postupu při řešení vzniklé situace. Případových konferencí svolávaných OSPOD se učitelé zúčastnili v 29,5 % škol (účastnili se v průměru 2,2 konferencí na jednu takovou školu). Případové konference organizuje OSPOD tehdy, pokud to na základě svých informací, které škola zpravidla nemá k dispozici (např. lékařské či psychologické posudky, poznatky sociálních či terénních pracovníků, rozhodnutí soudu apod.), považuje za účelné nebo potřebné. V tomto smyslu tedy není možné posoudit, jestli mělo nebo mohlo být případových konferencí s ohledem na nejlepší zájem dítěte organizováno více.

Pracovníci školy se podíleli ve školním roce 2014/2015 a v prvním pololetí školního roku 2015/2016 na vyhodnocování a plánování ochrany dítěte mimo případové konference (např. vypracování zprávy pro OSPOD) ve dvou třetinách škol, přičemž se v průměru v jedné škole, ve které byly tyto činnosti provedeny, podíleli na takových aktivitách přibližně třináctkrát za uvedené období. Podíl škol, které se podílely na vyhodnocování a plánování ochrany dítěte, přibližně odpovídá podílu škol, které mají žáky v evidenci OSPOD. Je tedy možné konstatovat, že školy plní svou povinnost v potřebném rozsahu.

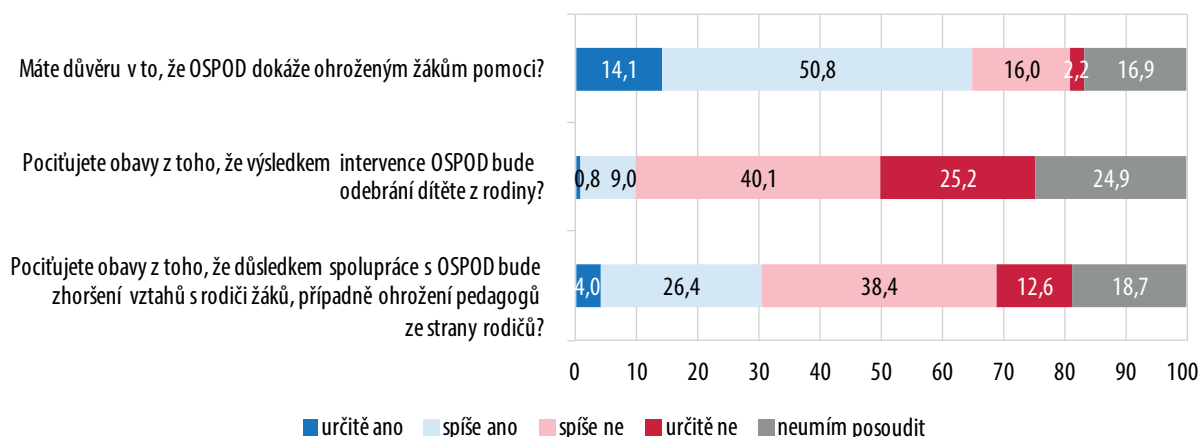
Spolupráce škol a OSPOD může být vedena také v rámci výchovných komisí. Příslušný metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy předpokládá jednání výchovné komise při počtu neomluvených hodin nad 10 hodin. Výchovná komise může být složena z ředitele školy, zákonného zástupce žáka, třídního učitele, výchovného poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školního metodika prevence, popř. dalších odborníků a zástupce rady školy, pokud byla zřízena.¹ Výchovné komise (nejen z důvodu záškoláctví) se ve školním roce 2014/2015 a v prvním pololetí školního roku 2015/2016 konaly v 54,4 % oslovených škol, v průměru se v těchto školách konalo 9,3 výchovných komisí. V 17,9 % případů se jich účastnil také OSPOD – OSPOD se výchovných komisí účastní na žádost školy, a to v těch případech, kdy jde o závažnější situaci a účast OSPOD je považována za vhodnou.

V rámci tematického šetření byli ředitelé škol dotázáni také na své názory ve vztahu k činnosti OSPOD a jejím dopadům. Odpovědi všech ředitelů včetně těch, kteří neměli ve sledovaném období ani evidované, ani hlášené žáky, zobrazuje graf č. 1.

1 MŠMT. (2002). Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. čj.: 10 194/2002-14, www.msmt.cz/uploads/Priloha_11_Zaskolactvi.doc

Graf 1

Názory ředitele školy na dopady spolupráce s OSPOD – podíl ředitelů (v %)



Důvěru v to, že OSPOD dokáže pomoci ohroženým žákům, vyslovilo přibližně 65 % ředitelů škol (z toho 14,1 % je o tom určitě přesvědčeno), naopak obavy, že výsledkem intervence OSPOD může být odebrání dítěte z rodiny, pocítuje přibližně desetina ředitelů škol. Větší podíl ředitelů pak vyjádřil obavy z toho, že důsledkem spolupráce s OSPOD bude zhoršení vztahů s rodiči žáků, případně ohrožení pedagogů ze strany rodičů (30,4 % škol, z toho 4 % škol jsou o tom rozhodně přesvědčena).

Z ředitelů škol zapojených do inspekčního šetření (bez ředitelů, kteří uvedli, že danou situaci nedokáží posoudit) vyslovil důvěru v možnost pomoci žákům ze strany OSPOD vyšší podíl ředitelů, kteří s OSPOD za sledované období nespolupracovali (nemají žádného evidovaného nebo hlášeného žáka). Současně se však tyto ředitelé častěji obávají odebrání dítěte z rodiny v důsledku intervence OSPOD a zhoršení vztahů s rodiči žáků. Nejméně často tyto obavy vyjádřili ředitelé, kteří měli ve sledovaném období evidované i hlášené žáky, tedy ti, kteří mají s dopady intervencí OSPOD aktuální přímou zkušenost.

Tabulka 4

Informovanost škol ve vztahu k činnosti OSPOD – podíl ředitelů (v %)

Získáváte od OSPOD dostatečné množství informací týkající se činnosti OSPOD ve vztahu k žákům Vaší školy?	Mimo případy iniciované školou	V případech iniciovaných školou
Ano	21,6	35,8
Ne	40,6	26,4
Nebylo potřeba	37,8	37,8
Uvítali byste více informací o činnosti OSPOD týkající se žáků Vaší školy? (v případě, že škola nedostává dostatečné množství informací týkající se činnosti OSPOD)	Mimo případy iniciované školou	V případech iniciovaných školou
Ano	97,1	99,6
Ne	2,9	0,4

Co se týká dostatečného množství informací od OSPOD, převažuje nespokojenost ředitelů ohledně případů, které nebyly iniciovány školou (přibližně dvě pětiny ředitelů uvedly, že nezískávají dostatečné množství informací od OSPOD, pětina obdržela dostatek informací a ve dvou pětinách škol tyto informace nepotřebovaly, protože neměly žáky evidované OSPOD). Nedostatek informací uvedlo dokonce 55,5 % ředitelů škol, které měly k 31. lednu 2016 žáky evidované OSPOD. Naprostá většina ředitelů (97,1 %) by více informací uvítala.

Pokud o to škola, která hlásila žáka OSPOD, požádá, obecní úřad obce s rozšířenou působností ji ve lhůtě 30 dnů ode dne, kdy oznámení obdržel, informuje o tom, zda na základě skutečností uvedených v oznámení shledal či neshledal, že jde o dítě uvedené v § 6 (tj. dítě, jehož rodiče neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti, dítě týrané, zanedbávané a zneužívané apod.). OSPOD není povinen informovat školy o opatřeních, která přijal. Další informace tak může škola obdržet např. tehdy, účastní-li se případových konferencí a podílí se na řešení dané situace.

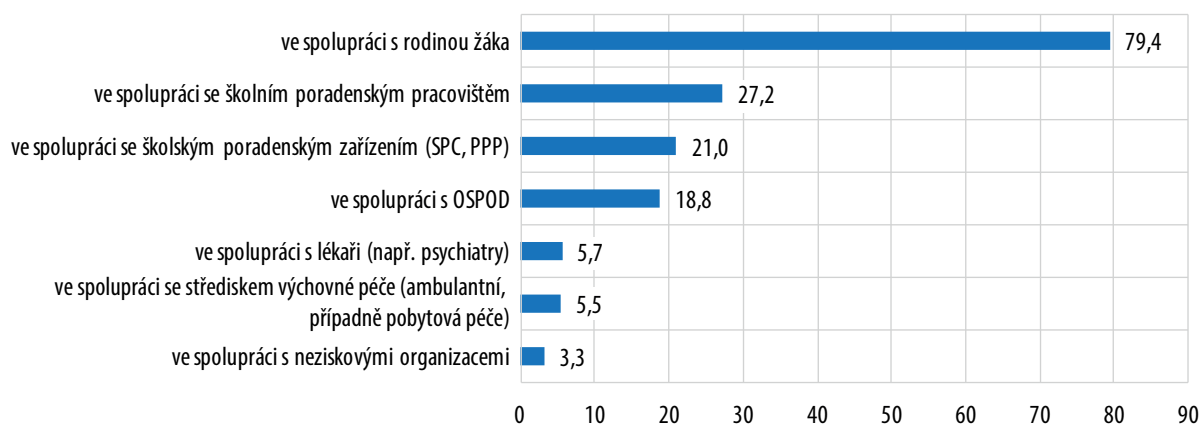
V případech, které iniciovala sama škola, uvedlo nedostatek informací 26,4 % ředitelů. Ve školách, které ve sledovaném období žáky OSPOD hlásily, je to ještě vyšší podíl – 39 %. S výjimkou jedné školy by i v těchto případech školy uvítaly více informací.

3.1.2 Způsob řešení výchovných problémů a spolupráce se zákonnými zástupci

V rámci tematického šetření bylo zjišťováno také to, jakou část závažných výchovných problémů řeší školy jednotlivými způsoby uvedenými v následujícím grafu.

Graf 2

Uvedte, jakou část závažných výchovných problémů žáků řešíte jednotlivými způsoby – průměrný podíl případů (v %)

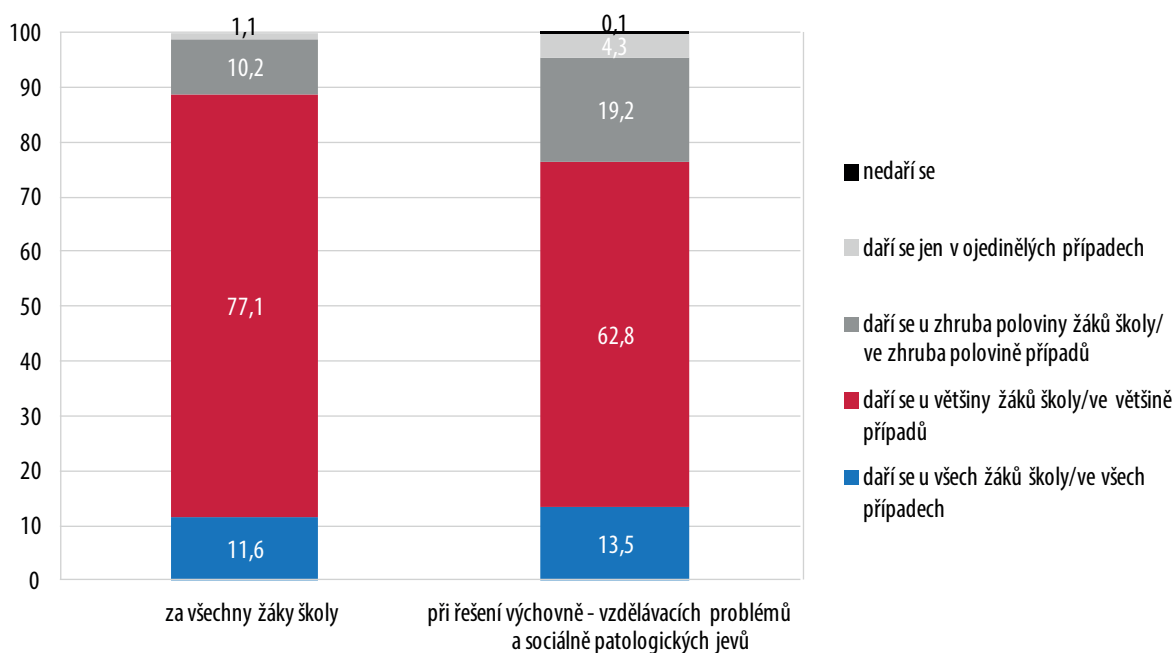


V průměru nejvyšší podíl (necelé čtyři pětiny případů) závažných výchovných problémů žáků řeší školy ve spolupráci s rodinou žáka. Ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, speciální pedagog) řeší školy v průměru 27,2 % případů, přičemž do malého využití školního poradenského pracoviště se promítá absence jeho zřízení zejména ve školách jen s 1. stupněm/málotřídních, kde preventivní, poradenskou a výchovnou činnost často vykonává přímo ředitel školy (ve spolupráci s učiteli). Přesto i v plně organizovaných školách je školní poradenské pracoviště zapojeno do řešení jen ve dvou pětinach případů. Přibližně pětinu případů pak školy řeší ve spolupráci se školským poradenským zařízením nebo přímo ve spolupráci s OSPOD.

Nejčastěji tedy školy řeší výchovné problémy žáků ve spolupráci s jejich rodinami. Hodnocení této spolupráce jak celkově, tak při řešení výchovně-vzdělávacích problémů a sociálně patologických jevů zobrazuje graf č. 3.

Graf 3

Hodnocení efektivity spolupráce školy a zákonných zástupců – podíl škol (v %)



Školy hodnotí spolupráci se zákonnými zástupci žáků celkově za všechny žáky školy převážně pozitivně (88,7 % ředitelů škol uvedlo, že spolupráce za všechny žáky školy se daří u většiny nebo všech žáků školy). Přibližně v desetíně škol je spolupráce se zákonnými zástupci efektivní zhruba u poloviny žáků a v 1,1 % se daří jen v ojedinělých případech. Mezi těmito školami jsou zastoupeny školy s malým i velkým počtem žáků, školy různé organizované, školy nacházející se v obcích různé velikosti apod.

Více než tři čtvrtiny škol hodnotí pozitivně efektivitu spolupráce také při řešení výchovně-vzdělávacích problémů a sociálně patologických jevů (v 76,4 % škol se efektivní spolupráce daří ve všech nebo většině případů). V necelé pětině škol je spolupráce se zákonnými zástupci žáků při řešení výchovně-vzdělávacích problémů a sociálně patologických jevů hodnocena jako efektivní zhruba v polovině případů. V 4,3 % škol se tato spolupráce daří jen ojediněle a v jedné škole se nedaří vůbec.

Tabulka 5

Jaký význam přikládáte spolupráci školy a rodin žáků jako prostředku k prevenci výchovných problémů? – podíl ředitelů (v %)

Význam spolupráce	Podíl
Naprostě zásadní	83,2
Důležitá, ale ne rozhodující	15,5
Jako vhodný doplněk v aktivitách školy v oblasti prevence	1,2
Méně podstatný či nepodstatný	0,1

Význam spolupráce školy a rodin žáků jako prostředku k prevenci výchovných problémů považuje za naprostě zásadní 83,2 % ředitelů škol. Jako důležitou, ale ne rozhodující, ji vnímá 15,5 % ředitelů. Přibližně procento škol označilo spolupráci školy a rodin žáků za vhodný doplněk v aktivitách školy v oblasti prevence a jedna škola ji považuje za méně podstatnou či nepodstatnou.

V převážné většině škol (90,4 %) je osvěta v oblasti prevence týrání, zanedbávání a zneužívání dětí začleněna do výuky a třetina škol pořádá besedy a osvětové aktivity pro žáky zaměřené na prevenci zanedbávání, zneužívání dětí s účastí externích odborníků. Přesto v 8,3 % škol nejsou žáci v této oblasti informováni ani jedním z těchto způsobů.

Negativním zjištěním je skutečnost, že v téměř 12 % škol žáci nemají přístup k informaci o možnostech využití krizové pomoci (tato informace má být uvedena na viditelném místě ve škole) a že pouze necelá polovina škol má problematiku CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte) zpracovanou ve svém minimálním preventivním programu.

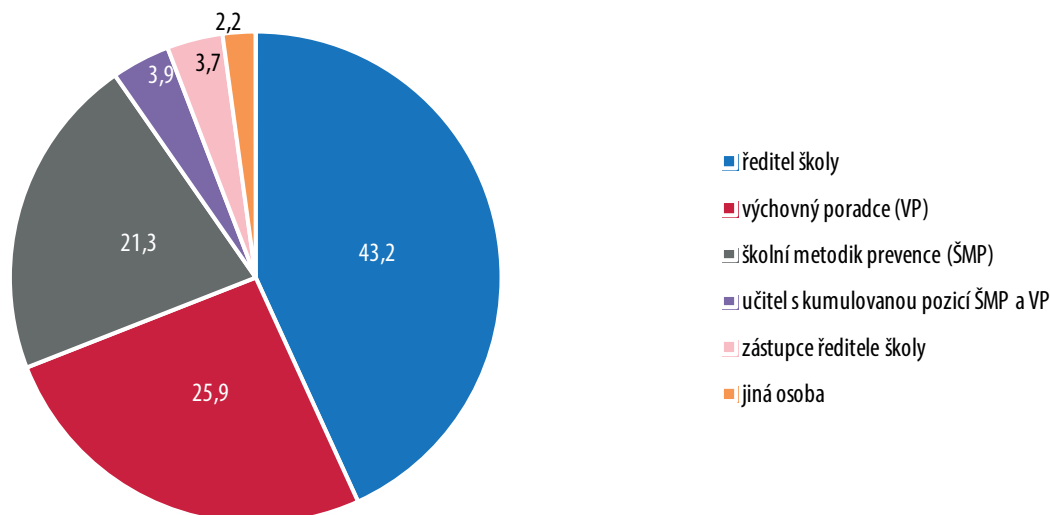
Z mimonormativních prostředků získává 28,7 % škol finanční podporu pro potřebné žáky (např. pro děti, kterým rodiče nehradí školní obědy z finančních důvodů, nebo děti, které nemají školní pomůcky) a 9,3 % škol poskytuje těmto žákům zdarma svačiny, školní obědy či školní pomůcky (aniž by na toto školy čerpaly dodatečné prostředky od zřizovatele). Prostředky na tuto formu podpory školy alokují v rámci svého rozpočtu, případně ji financují z projektů či z příspěvků SRPŠ, školního nadačního fondu nebo obdobného spolku. Necelá čtvrtina škol zajišťuje podporu při vzdělávání žáků, kterým tato podpora chybí ze strany rodiny, ve spolupráci s dobrovolníky, využívá služeb neziskových organizací (zejména různých lokálně působících) nebo podpory starších žáků (např. doučování, doprovod do školy a ze školy). Ve více než čtyřech pětinach škol je podpora potřebným žákům poskytována formou pravidelného doučování (zejména v základních předmětech typu českého jazyka nebo matematiky).

Podpora žáků hlášených nebo evidovaných OSPOD byla zjišťována také při prezenční inspekční činnosti ve vybraných 49 základních školách². Přístup školy k žákovi závisí na konkrétním případě (tj. důvodech, proč je žák OSPOD evidován či hlášen). Pokud je to možné (tj. v případech, kdy příčinou intervence OSPOD není problematická spolupráce zákonných zástupců se školou), škola nejčastěji intenzivně spolupracuje se zákonnými zástupci žáka (přibližně polovina navštívených škol). Třetina škol poskytuje žákům individuální podporu (liší se případ od případu) a přístup ve výuce. V těchto školách patří mezi častější formy podpory také rozhovory s žáky, nabídka doučování, zájmové činnosti, pomoc specialistů (výchovného poradce, školního psychologa) a práce s třídním kolektivem zaměřená zejména na tvorbu pozitivního klimatu. Dále školy nabízejí konzultace a poradenství a poskytují zdarma či finančně podporují obědy, pomůcky a možnost zapojení do různých aktivit školy (lyžařský výcvik, školní výlet apod.).

Inspekční činnost se dále zaměřovala na personální zajištění sociálně-právní ochrany dětí ve školách.

² Pro prezenční inspekční činnost byly vybrány zejména školy, které v inspekčním elektronickém zjišťování uvedly nějaké žáky evidované nebo hlášené OSPOD.

Osoba zodpovědná za oblast sociálně-právní ochrany dětí – podíl škol (v %)



V nejvyšším podílu škol (43,2 %) je osobou odpovědnou za oblast sociálně-právní ochrany dětí v souvislosti s ohrožením dítěte týráním, zanedbáváním a zneužíváním (komunikuje s OSPOD, poskytuje informace dalším pracovníkům školy) přímo ředitel školy. Ve školách jen s 1. stupněm je tento podíl ještě vyšší (65,4 %). Ředitel zpravidla zastupuje školu při jednáních s vnějšími partnery, ačkoliv se na přípravě podkladů mohou podílet i další pracovníci (v případě jednání s OSPOD především třídní učitelé a pracovníci školního poradenského pracoviště, je-li zřízeno). Ve více než čtvrtině škol je odpovědnou osobou výchovný poradce (v plně organizovaných školách je odpovědnou osobou častěji než ředitel školy) a ve více než pětině škol pak školní metodik prevence. V přibližně desetině škol jsou osobami odpovědnými za oblast sociálně-právní ochrany dětí buď učitel s kumulovanou pozicí školního metodika prevence a výchovného poradce, nebo zástupce ředitele školy, případně jiná osoba (např. školní psycholog, speciální pedagog, třídní učitel, sociální pracovník nebo pověřená osoba dle potřeby).

V průměru se osoba odpovědná za oblast sociálně-právní ochrany dětí věnuje této problematice 4,6 hodiny měsíčně. Ředitelé se podle očekávání (vzhledem k rozsahu svých povinností) touto problematikou zabývají méně – v průměru 3,1 hodiny měsíčně – než výchovní poradci (6,1 hodin) a školní metodici prevence (4,6 hodin). Ve školách, kde je počet žáků v evidenci OSPOD vysoký, však tato agenda čítá i deset a více hodin.

V převážné většině škol (83,1 %) se agendě sociálně-právní ochrany dětí věnují mimo hlavní odpovědnou osobu i další pracovníci školy. Jejich zastoupení uvádí tabulka č. 6 (podíly uvedené v tabulce se vztahují pouze k těmto školám).

Tabulka 6

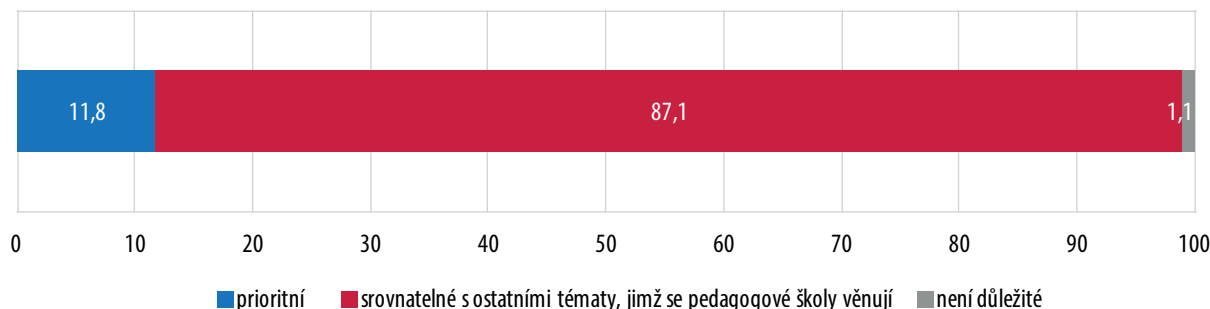
Další pracovníci, kteří se věnují agendě OSPOD ve škole – podíl škol (v %)

Pracovníci školy	Podíl
Třídní učitel	74,4
Školní metodik prevence	12,4
Školní psycholog	10,6
Speciální pedagog	10,0
Výchovný poradce	9,9
Asistent pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky	9,6
Ředitel školy	8,0
Zástupce ředitele školy	5,7
Sociální pedagog (pracovník)	1,8
Další osoby	1,6

Z dalších pracovníků školy se agendě sociálně-právní ochrany dětí věnuje nejčastěji třídní učitel (v 74,4 % škol), dále pak školní metodik prevence (v 12,4 % škol) a vždy v přibližně desetina škol také školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce a asistent pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky.

Graf 5

Jaká je podle Vás důležitost DVPP v oblasti prevence sociálně patologických jevů? – podíl škol (v %)



Nejvyšší podíl ředitelů (87,1 %) považuje další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti prevence sociálně patologických jevů z hlediska důležitosti za srovnatelné s ostatními tématy, jimž se učitelé věnují. Více než desetina ředitelů považuje toto téma za prioritní. Pouze 1,1 % ředitelů jej nehodnotí jako důležité.

Tabulka 7

Pedagogičtí pracovníci, kteří absolvovali DVPP v posledních třech letech (počínaje školním rokem 2013/2014) v následujících oblastech

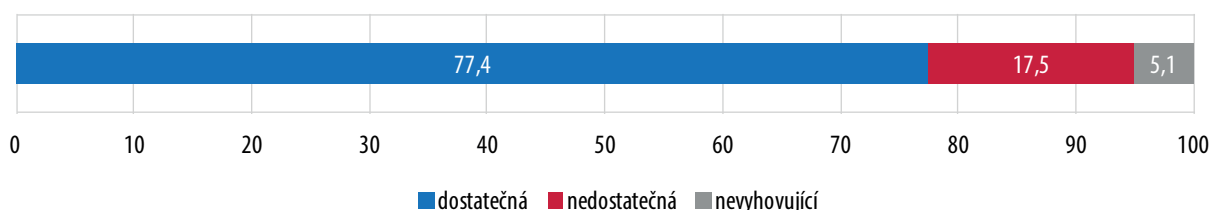
Oblasti DVPP	Počet pedagogických pracovníků	Průměrný počet pedag. prac. na školu	Podíl škol zapojených do DVPP (v %)
Zanedbávání, zneužívání dítěte (CAN), včetně identifikace CAN	1 706	1,6	43,4
Sociálně-právní ochrana dětí, povinnosti a role škol v OSPOD (ohlašovací povinnost), spolupráce s OSPOD	2 382	2,2	64,5

V posledních třech letech absolvovalo ve školách zapojených do šetření 1 706 pedagogických pracovníků DVPP v oblasti CAN, v průměru se jedná o 1,6 pedagogických pracovníků na jednu školu. Vyšší počet pedagogických pracovníků se zúčastnil DVPP v oblasti sociálně-právní ochrany dětí, povinností a role škol v sociálně-právní ochraně dětí (ohlašovací povinnost), spolupráce s OSPOD – 2 382 pedagogických pracovníků (2,2 pracovníků na školu).

Celkově se vyšší podíl škol zapojil do vzdělávání v oblasti sociálně-právní ochrany dětí (64,5 %) oproti podílu škol (43,4 %), ve kterých učitelé absolvovali vzdělávání v problematice CAN. Vzdělávání v oblasti sociálně-právní ochrany je širší (CAN se týká problematiky týraných dětí, což představuje jen část všech potenciálních problémů). Vyšší podíl škol, jejichž pedagogové se vzdělávají v širěji pojatém tématu, se tudíž zdá logický.

Graf 6

Jaká je podle Vás nabídka DVPP v oblasti prevence sociálně patologických jevů? – podíl škol (v %)



Při posuzování nabídky DVPP převažuje pozitivní hodnocení ředitelů (více než tři čtvrtiny označily nabídku DVPP v oblasti prevence sociálně patologických jevů za vyhovující).

Ředitelé škol, kteří vyhodnotili nabídku DVPP jako nedostatečnou či nevyhovující (22,6 %), následně uváděli, o jaká témata (z oblasti prevence sociálně patologických jevů) by s ohledem na situaci v jejich škole měli největší zájem.

Tabulka 8

Zájem o další vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů – podíl škol (v %)

Téma	Podíl
Šikana	21,2
Kyberšikana	11,2
Další rizikové chování (návykové látky, závislostní chování, subkultury atd.)	20,0
Zanedbávání, týrání, zneužívání dítěte	19,4
Komunikace a spolupráce s rodinou/zákonnými zástupci	12,4
Spolupráce s OSPOD, kompetence, pravomoci, sociálně-právní ochrana dětí	8,2
Konkrétní postupy, příklady, návody (praktické zvládání reálných situací)	6,5
Záškoláctví, skryté záškoláctví	7,6
Poruchy chování	7,1
Legislativa	4,7
Péče o žáka v rodině	3,5
Sociální znevýhodnění žáka a rodiny	3,5
Klima třídy, vztahy mezi žáky	3,5
Řešení krizových situací, krizová intervence	2,9
Agresivita žáků	2,9
Témata přizpůsobená pro 1. stupeň	1,8
Šikana učitele, ochrana učitele	1,2
Ostatní témata	6,5

Největší zájem měli ředitelé škol o vzdělávání v oblasti šikany (21,2 %) a dalšího rizikového chování (20 %). O vzdělávání na téma kyberšikana projevilo zájem 11,2 % škol. Necelá pětina ředitelů by uvítala lepší nabídku vzdělávání v oblasti CAN (týrané, zneužívané a zanedbávané dítě). Větší zájem byl také o komunikaci a spolupráci s rodinou žáka (12,4 % škol) a spolupráci s OSPOD, rozsah kompetencí a pravomocí školy (8,2 %). Dalšími tématy, o která školy projevily zájem, byly například konkrétní postupy, jak zvládat reálné situace, (skryté) záškoláctví, poruchy chování, právní rámec pro školy, o postupy, jak odhalovat nevyhovující podmínky v rodině, jak pracovat se sociálním znevýhodněním žáků a rodin či téma klima třídy a vztahy mezi žáky.

4 Závěry

Ve školách zapojených do inspekčního elektronického zjišťování bylo k 31. lednu 2016 podle vyjádření ředitelů škol 3,5 % žáků, kteří jsou evidováni v OSPOD, z celkového počtu žáků školy. Celkově tuto skutečnost uvedlo 67,9 % škol. Nejčastěji jsou tito žáci evidováni v OSPOD z důvodu zanedbání nebo nedostatečné péče a z jiných důvodů, které se nevztahují ke školní docházce ani zanedbávání péče (např. náhradní rodinná péče). Více než polovina škol ve školním roce 2014/2015 a prvním pololetí školního roku 2015/2016 žáky OSPOD hlásila, a to nejčastěji kvůli záškoláctví a problémům v chování.

Přibližně ve dvou třetinách škol se ve sledovaném období pracovníci školy podíleli na vyhodnocování a plánování ochrany dítěte (např. vypracování zprávy pro OSPOD) a v 29,5 % škol se účastnili případových konferencí svolaných OSPOD. S výchovnými komisemi mělo v tomto období zkušenost 54,4 % škol, v 17,9 % případů s účastí OSPOD. Ze zjištění lze konstatovat, že školy se podílejí na výkonu sociálně-právní ochrany dětí v potřebném rozsahu.

Za agendu sociálně-právní ochrany dětí je ve škole nejčastěji odpovědný ředitel školy (43,2 % škol), výchovný poradce (25,9 % škol) nebo školní metodik prevence (21,3 %), přičemž ve školách jen s 1. stupněm je to výrazně častěji ředitel školy, v plně organizovaných naopak výchovný poradce. Z dalších pracovníků se na agendě sociálně-právní ochrany dětí podílejí nejčastěji třídní učitelé. Odpovědnost za tuto problematiku stanovují ředitelé škol různě. Ve školách, kde je zřízena funkce výchovného poradce a školního metodika prevence, ředitelé často tuto agendu svěřují právě těmto pracovníkům. Takový postup lze považovat za pochopitelný a vhodný, přičemž ředitel školy by měl být o jednotlivých situacích a jejich řešeních pravidelně informován a měly by s ním být řešeny sporné záležitosti. V případě malotřídních škol je odpovědnou osobou téměř vždy ředitel školy. V obou případech platí, že na přípravě podkladů se zpravidla podílejí také další pracovníci školy.

V rámci podpory žákům hlášeným nebo evidovaným v OSPOD školy nejčastěji realizují zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci těchto žáků a při vzdělávání volí individuální přístup.

4.1

Pozitivní zjištění

- Většina ředitelů vyjádřila důvěru v to, že OSPOD dokáže pomoci ohroženým žákům,
- většina ředitelů celkově hodnotí spolupráci školy se zákonnými zástupci u většiny nebo u všech žáků jako efektivní,
- přestože se spolupráce s rodinami žáků v některých případech nedaří, jako zásadní prostředek k prevenci výchovných problémů ji vnímá většina ředitelů a ve spolupráci s rodinou žáka řeší školy přibližně 80 % závažných výchovných problémů.

Negativní zjištění

- Podíl žáků v evidenci OSPOD je významný, mezi jednotlivými školami jsou v tomto ohledu výrazné rozdíly,
- přestože převládá spíše pozitivní vnímání úlohy OSPOD, 30,4 % ředitelů se obává, že důsledkem spolupráce s OSPOD bude zhoršení vztahů s rodiči žáků, případně ohrožení pedagogů ze strany rodičů (častěji obavy vyjádřili ředitelé, kteří neměli ve sledovaném období se spoluprací s OSPOD přímou zkušenost),
- školám chybí dostatek informací o žácích v péči OSPOD, kteří nebyli hlášeni školou,
- dvě pětiny škol nemají od OSPOD dostatek informací, přestože spolupráci s ním samy iniciovaly,
- školní poradenská pracoviště jsou do řešení závažných výchovných problémů zapojována jen v malé míře (v malotřídních školách tato pracoviště zpravidla nejsou zřízena a ve školách, kde zřízena jsou, nejsou pro danou problematiku dostatečně využívána),
- ve více než polovině škol není problematika syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte zahrnuta do minimálního preventivního programu,
- v 11,6 % škol nemají žáci přístup k informaci o možnostech využití krizové pomoci a v 8,3 % škol nejsou žáci o syndromu CAN informováni ani ve výuce, ani prostřednictvím besed a osvětových aktivit s odborníky,
- 22,6 % škol není spokojeno s nabídkou DVPP v této oblasti – uvítaly by lepší nabídku či vyšší četnost vzdělávání v oblasti šikany a dalších typů rizikového chování a v oblasti zanedbávání, týrání a zneužívání dítěte.

5 Doporučení

Na základě výše popsaných výsledků tematické inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje:

- výrazně zlepšit informovanost škol ze strany OSPOD o žácích školy v jejich péči,
- posílit informovanost o činnosti OSPOD a využívat OSPOD nejen při řešení již vzniklých situací, ale také při realizaci preventivních aktivit,
- zajistit větší koordinaci činností na úseku sociálně-právní ochrany dětí ve školách mezi Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvem práce a sociálních věcí,
- zvýšit zapojení školního poradenského pracoviště a školských poradenských zařízení ze strany škol při řešení závažných výchovných problémů žáků,
- doplnit minimální preventivní programy škol o problematiku CAN,
- zvýšit nabídku DVPP v požadovaných tématech (šikana, kyberšikana, další rizikové chování apod.).

Seznam zkratk

CAN	Child Abuse and Neglect – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťa
DVPP	další vzdelávaní pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SRPŠ	sdružení rodičů a přátel školy
ŠMP	školní metodik prevence
VP	výchovný poradce



Tematická zpráva

**Vzdělávání v tělesné výchově, podpora
rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových
dovedností**

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání v tělesné výchově, podporu rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z inspekčního elektronického zjišťování a z prezenční inspekční činnosti ve vybraných školách. Do inspekčního elektronického zjišťování, které bylo provedeno v termínu od 15. března do 6. dubna 2016 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele škol, bylo zapojeno 978 základních škol a 509 středních škol. Prezenční inspekční činnost byla realizována od 14. března do 17. června 2016 v 55 základních školách a v 35 středních školách.

Příprava inspekční činnosti a interpretace zjištění byly provedeny ve spolupráci s katedrou společenských věd v kinantropologii Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

2 Zaměření inspekční činnosti

Cílem šetření bylo zmapovat vnější podmínky pro tělesnou výchovu a další organizační formy se zaměřením na pohybovou aktivitu na základních a středních školách. Pro podporu pohybové aktivity v rámci vzdělávání jako strategické oblasti 1, tak jak je stanoveno akčními plány Ministerstva zdravotnictví pro implementaci Zdraví 2020 – Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí,¹ bylo potřeba shromáždit informace například o infrastruktuře pro pohybové aktivity na školách, o problematice uvolňování žáků z výuky tělesné výchovy a jiné, aby jednotlivá dílčí opatření mohla být realizována.

V rámci této tematicky zaměřené inspekční činnosti Česká školní inspekce zejména zjišťovala, jaké jsou materiální, personální a organizační podmínky výuky tělesné výchovy, pozornost byla věnována způsobům aktivní dopravy žáků do školy a ze školy, možnostem pohybových aktivit o přestávkách a volných hodinách, zjišťováno bylo rovněž to, zda a v jakém rozsahu školy organizují lyžařské a sportovní kurzy, výuku plavání a školy v přírodě. Posuzovány byly také informace o organizování sportovních zájmových kroužků a o spolupráci se sportovními zájmovými organizacemi.

Česká školní inspekce v rámci prezenční inspekční činnosti dále zjišťovala také názory učitelů tělesné výchovy – anketní dotazník pro učitele základních a středních škol byl zaměřen na prostorové a materiální podmínky pro výuku tělesné výchovy, zjišťoval jejich pohled na celkovou změnu pohybových dovedností žáků, na organizování sportovních soutěží a na dostatečnost nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti tělesné výchovy. Doplňkovou součástí inspekční činnosti bylo hodnocení výuky formou hospitací.

¹ Akční plány pro implementaci Zdraví 2020 – Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí. Dostupné z: http://www.mzcr.cz/verejne/dokumenty/akcni-plany-pro-implementaci-narodni-strategie-zdravi-2020_10814_3016_5.html

3 Vzdělávání v tělesné výchově, podpora rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností v základním vzdělávání

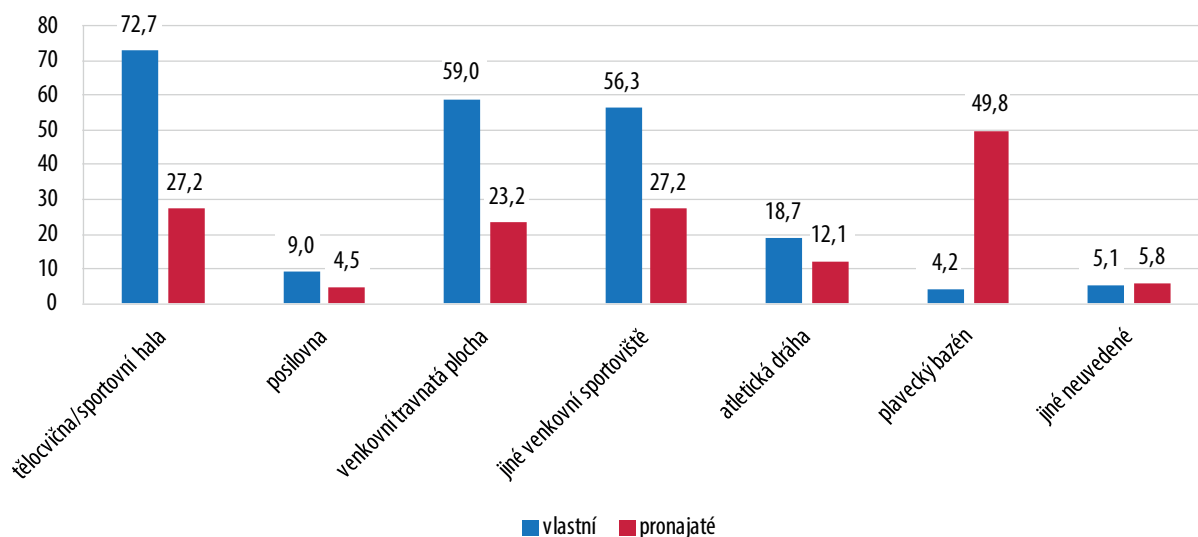
3.1

Materiální podmínky

Základním předpokladem rozvoje pohybové zdatnosti a aktivity žáků ve školách je dostatečné prostorové a materiální vybavení pro výuku tělesné výchovy. Proto Česká školní inspekce zjišťovala rozsah a dostatečnost tělocvičného vybavení a jeho přístupnost žákům i mimo výuku tělesné výchovy.

Graf 1

Zařízení, která škola využívá pro výuku tělesné výchovy – podíl škol (v %)



Základní školy využívají pro výuku tělesné výchovy častěji vlastní zařízení než zařízení pronajatá. Téměř tři čtvrtiny základních škol disponují vlastní tělocvičnou či sportovní halou, více než polovina škol má vlastní venkovní travnatou plochu a jiné venkovní sportoviště (pískové, škvárové, asfaltové či jiné hřiště) – prostorové předpoklady pro rozvoj pohybové zdatnosti žáků je možné hodnotit jako vyhovující.

Přibližně čtvrtina základních škol, která vlastní tělocvičnu nemá, si vhodné vnitřní prostory pro výuku tělesné výchovy pronajímá. Vlastní ani pronajatou tělocvičnu nemá 6,7 % základních škol, jedná se o prakticky výhradně o menší, zejména malotřídní školy. Základní školy, které uvedly, že využívají plavecký bazén pro výuku tělesné výchovy, využívají v naprosté většině pronajatý plavecký bazén. Pozitivním faktem je skutečnost, že téměř třetina základních škol realizuje část výuky tělesné výchovy na vlastní nebo pronajaté atletické dráze (všeobecná atletická příprava). Podle očekávání (vzhledem k věku žáků) není v základních školách příliš obvyklé využívání vlastní nebo pronajaté posilovny. K jiným zařízením pak patří nejčastěji zimní stadion a víceúčelové hřiště.

Vedle možnosti využívat jednotlivé typy tělovýchovných zařízení je z hlediska kvality podpory rozvoje pohybových dovedností žáků významná velikost využívaných zařízení (větší prostor umožňuje větší variabilitu činností v rámci výuky).

Tabulka 1

Velikost zařízení pro výuku tělesné výchovy – podíl škol (v %)

Zařízení	Menší než volejbalové hřiště	Přibližně velikosti volejbalového hřiště (18 x 9 m)	Přibližně velikosti basketbalového hřiště (28 x 15 m)	Přibližně velikosti hřiště na házenou (40 x 20 m)	Přibližně velikosti fotbalového hřiště (100 x 50 m)	Větší než fotbalové hřiště
Tělocvična/sportovní hala	28,8	33,3	31,3	14,6	–	–
Venkovní travnatá plocha	6,0	16,7	14,1	25,8	37,8	3,8
Jiné venkovní sportoviště	4,5	25,5	23,0	32,4	18,0	4,1

Třetina základních škol má pro výuku tělesné výchovy k dispozici tělocvičnu či sportovní halu přibližně o velikosti volejbalového hřiště (nemusí se jednat o jedinou tělocvičnu, kterou škola využívá) – tyto školy mají v průměru přibližně 180 žáků. Jedná se tedy spíše o malé školy, u nichž uvedená velikost tělocvičny může být adekvátní menším počtům žáků ve třídách. Necelá třetina škol pak má k dispozici tělocvičnu o velikosti basketbalového hřiště. Tělocvičnu s menšími rozměry, než má volejbalové hřiště, využívá 28,8 % škol – z hlediska podmínek pro rozvoj pohybových dovedností žáků jde již o prostor, který vyhovuje pouze omezeně. Venkovní tělocvičné plochy škol mají nejčastěji velikost fotbalového hřiště nebo hřiště na házenou, pouze 6 % škol má k dispozici venkovní plochu o nevyhovující velikosti menší než volejbalové hřiště.

Pro podporu pohybové aktivity žáků je důležité, aby žáci měli možnost provozovat pohybové aktivity také mimo povinnou výuku, například v prostorách, které ze školní výuky znají (při dodržení pravidel bezpečného pohybu žáků a zajištění pedagogického dohledu).

Tabulka 2

Zařízení, která jsou přístupná žákům školy pro pohybové aktivity mimo výuku tělesné výchovy – podíl škol (v %)

Zařízení	Volně přístupná před, během nebo po vyučování (přestávky, volné hodiny)	Komerčně dostupná před, během nebo po vyučování (kroužky, sportovní kluby apod.)	Volně přístupná nebo komerčně dostupná během víkendových nebo prázdninových dnů
Tělocvična/sportovní hala	26,6	70,3	31,0
Posilovna	2,4	10,3	5,5
Venkovní travnatá plocha	61,0	36,5	35,0
Jiné venkovní sportoviště	54,8	39,0	39,7
Atletická dráha	14,4	16,2	14,4
Plavecký bazén	0,9	17,3	8,8
Jiné	2,8	3,4	3,1

Před, během nebo po vyučování jsou žákům základních škol nejčastěji k dispozici venkovní sportoviště – travnatá plocha, případně jiné venkovní sportoviště (např. víceúčelové hřiště), zhruba ve čtvrtině škol také tělocvična či sportovní hala. V různých režimech za úplatu jsou před, během nebo po vyučování žákům v největší míře dostupné tělocvičny či sportovní haly, venkovní travnaté plochy a jiná venkovní sportoviště (placený kroužek organizovaný školou, pronájem sportovním oddílům, jejichž členy mohou žáci být, apod.). Během víkendových nebo prázdninových dnů jsou nejvíce volně přístupná nebo komerčně dostupná jiná venkovní sportoviště, venkovní travnaté plochy a tělocvičny či sportovní haly. I když komerční pronájem nejsou přímou podporou pohybové aktivity žáků, nepřímou je

za takovou podporu považovat bezesporu lze, protože pro žáky známé prostředí může být aktivizačním faktorem pro jejich zapojení do sportování.

Tabulka 3

Zařízení, která jsou žákům k dispozici během přestávek mezi vyučovacími hodinami a/nebo během volných hodin – podíl škol (v %)

Zařízení	Podíl
Stolní tenis	55,5
Basketbalový koš	52,2
Venkovní kondiční kout	32,2
Jiné	29,0

Během přestávek mezi vyučovacími hodinami nebo během volných hodin mohou žáci ve více než polovině škol, které byly zapojeny do inspekční činnosti, aktivně odpočívat u stolního tenisu a basketbalového koše, v necelé třetině škol pak mají k dispozici venkovní kondiční kout a jiná obdobná zařízení (stolní fotbal, průlezky, žebřiny aj.).

Další oblast, na kterou se Česká školní inspekce zaměřovala, se týkala vybavenosti škol sportovním zařízením, náčiním a pomůckami.

Tabulka 4

Vybavenost sportovním zařízením, náčiním a pomůckami (s ohledem na počet žáků) podle ředitelů škol – podíl škol (v %)

Vybavení	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Míče (volejbal, kopaná, basketbal, házená apod.)	63,4	33,7	2,9	0,0
Švihadla	68,6	27,5	3,5	0,3
Gymnastické nářadí (žíněnky, šplhadla, hrazda apod.)	45,3	34,3	16,5	3,9
Lyžařská výstroj k zapůjčení	7,2	9,8	12,1	70,9
Pomůcky pro zdravotní tělesnou výchovu (cvičební podložky, posilovací gumy apod.)	11,7	34,8	36,8	16,7
Atletické nářadí (koule, disky, startovní bloky, překážky apod.)	15,1	28,5	33,4	23,0
Vybavení pro sportovní hry (florbal, lakros apod.)	28,9	47,9	15,2	7,9

Vybavenost základních škol sportovním zařízením, náčiním a pomůckami je podle vyjádření jejich ředitelů i učitelů na dobré úrovni – téměř všechny školy jsou vybaveny míči a švihadly, necelé čtyři pětiny škol mají k dispozici gymnastické nářadí a vybavení pro sportovní hry. Učitelé častěji pozitivně hodnotí vybavení pro sportovní hry (mají v této oblasti detailnější informace než ředitel školy). Celkově dvě třetiny učitelů hodnotí vybavení jejich školy pro výuku tělesné výchovy jako dostatečné.

Na druhé straně více než polovina škol není vybavena nářadím a náčiním pro atletické disciplíny (nejde přitom jen o školy, které nedisponují pro výuku tělesné výchovy atletickou drahou) a pomůckami pro zdravotní tělesnou výchovu. Právě nedostatečné vybavení atletickým nářadím a náčiním je nejčastějším důvodem nespokojenosti 37 % učitelů, kteří vybavení školy pro výuku tělesné výchovy hodnotili jako nedostatečné. Z dalších nedostatků uváděných učiteli byla nejčastěji zmíněna absence atletické dráhy a venkovní travnaté či jiné plochy.

Pouze každá šestá základní škola má možnost zapůjčit žákům lyžařskou výstroj a tím pro žáky zvýšit dostupnost lyžařského kurzu. Z hlediska podpory kladného vztahu žáků k zimním sportům je i tento zjištěný podíl pozitivní skutečností, nicméně zjevně v této oblasti

existuje značná rezerva v aktivizačním úsilí škol (zejména vzhledem k faktu, že nejčastěji uváděným důvodem pro neúčast žáků na lyžařském výcviku jsou finanční důvody – viz 3.5).

3.2

Personální a organizační podmínky

Významným předpokladem podpory pohybových dovedností a aktivity žáků je odborná zdatnost vyučujících tělesné výchovy, proto Česká školní inspekce v rámci tematického šetření zjišťovala, jaký podíl výuky tělesné výchovy zajišťují aprobovaní pedagogové a zda vyučující tělesné výchovy zvyšovali svoji odbornost v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Zatímco na 1. stupni základních škol zajišťovali 74,9 % výuky tělesné výchovy aprobovaní pedagogové (učitelství pro 1. stupeň ZŠ), na 2. stupni to bylo pouze 49,1 % výuky. Poloviční podíl výuky vedený neaprobovanými učiteli nelze hodnotit jinak než jako negativní faktor.

Při prezenční inspekční činnosti bylo zjišťováno, zda učitelé tělesné výchovy absolvovali v posledních třech letech nějaké další vzdělávání zaměřené na tělesnou výchovu a rozvoj pohybových dovedností. Takto zaměřené další vzdělávání absolvovaly více než dvě pětiny učitelů tělesné výchovy. Nejčastěji šlo o vzdělávání zaměřené na metody výuky a o různé instruktorské kurzy, menšinou pak o kurzy zaměřené na bezpečnost a ochranu zdraví a na zdravotní tělesnou výchovu. Nabídku dalšího vzdělávání zaměřeného na tělesnou výchovu a rozvoj pohybových dovedností považuje za dostatečnou 71,8 % učitelů. Nabídku vzdělávání spatřují učitelé jako nedostatečnou v oblasti nových sportovních disciplín a sportovních odvětví, které přitom žáci mohou vnímat jako atraktivnějším formy pohybové aktivity.

V rámci posuzování organizačních podmínek pro rozvoj pohybových dovedností bylo také sledováno, ve kterých ročnících byla posílena výuka tělesné výchovy disponibilní hodinou a zda jsou ve škole třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy.

Tabulka 5

Ve kterých ročnících jste posílili výuku TV využitím disponibilní hodiny? – podíl škol (v %)

Ročník	Podíl
Disponibilní hodiny nebyly přidány	78,1
1. ročník	3,8
2. ročník	5,7
3. ročník	5,8
4. ročník	5,0
5. ročník	4,2
6. ročník	12,8
7. ročník	10,2
8. ročník	7,6
9. ročník	8,2

Ve více než pětině základních škol byly využity disponibilní hodiny k posílení výuky tělesné výchovy – častěji na 2. stupni (nejvíce v 6. a 7. ročníku). Třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy nejsou v základních školách příliš zastoupeny, na 1. stupni byly zaznamenány ve 2,4 % škol, na 2. stupni pak byly takto zaměřené třídy v 5,9 % škol. Celkově lze konstatovat, že se tělesná výchova realizuje ve školách většinou v minimálním předepsaném rozsahu, a tedy s existujícím prostorem pro její posílení.

Jedním z ukazatelů pohybové zdatnosti žáků jsou počty žáků, kteří jsou částečně nebo zcela osvobozeni z výuky tělesné výchovy. Uvolnit žáka z tělesné výchovy může ředitel školy na základě písemného doporučení registrujícího praktického lékaře nebo odborného lékaře (§ 50 odst. 2 školského zákona).

Tabulka 6

Částečné a úplné osvobození z tělesné výchovy

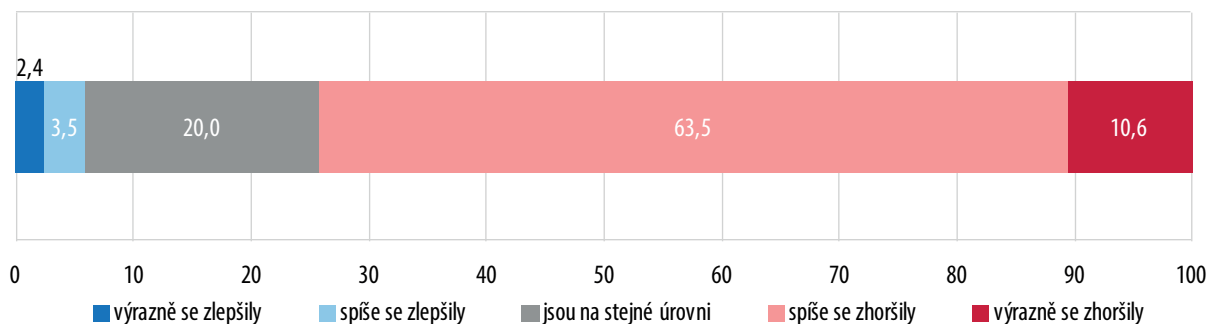
Žáci	Průměr žáků na školu	Podíl škol s alespoň jedním žákem částečně či úplně osvobozeným z TV (v %)
Počet žáků na 1. stupni ZŠ, kteří jsou částečně osvobozeni z TV	0,8	26,9
Počet žáků na 2. stupni ZŠ, kteří jsou částečně osvobozeni z TV	1,4	32,9
Počet žáků na 1. stupni ZŠ, kteří jsou úplně osvobozeni z TV	0,4	22,4
Počet žáků na 2. stupni ZŠ, kteří jsou úplně osvobozeni z TV	1,0	41,5

Počty žáků osvobozených (částečně nebo úplně) z tělesné výchovy nejsou nijak vysoké, mírně vyšší jsou na 2. stupni ZŠ. Úplné osvobození z tělesné výchovy je mírně častější než částečné osvobození. Ve 41,5 % základních škol mají na 2. stupni alespoň jednoho žáka úplně osvobozeného z tělesné výchovy, na 1. stupni má 22,4 % škol nejméně jednoho úplně osvobozeného žáka.

Učitelé tělesné výchovy se v dotazníku vyjadřovali k tomu, zda se podle jejich názoru za posledních 10 let změnila pohybová dovednost žáků.

Graf 2

Celková změna pohybových dovedností žáků za posledních 10 let – podíl učitelů (v %)



Podle téměř tří čtvrtin učitelů došlo ke zhoršení pohybových dovedností žáků. Pětina učitelů se domnívá, že jsou na stejné úrovni, a pouze necelých 6 % učitelů konstatovalo zlepšení úrovně pohybových dovedností žáků. Příčiny zhoršujících se pohybových dovedností žáků jsou pravděpodobně odrazem současného sedavého životního stylu a souvisejí s menším rozsahem spontánních a přirozených pohybových aktivit žáků ve venkovním prostředí, než tomu bývalo dříve.

Aktivní transport žáků do školy a ze školy

Jednou z přirozených a časově nenáročných pohybových aktivit žáků může být přesun do školy. Česká školní inspekce tedy zjišťovala, kolik žáků se dopravuje do školy a ze školy aktivním způsobem.

Tabulka 7

Podíl žáků školy, kteří se v podzimním a jarním období aktivně dopravují do školy (v %)

Odhadněte přibližný podíl žáků školy (v %), kteří v podzimním a jarním období, pokud to počasí umožňuje:	Podíl
Docházejí do školy z domova pěšky	60,0
Využívají k cestě do školy jízdní kolo	7,9
Využívají k cestě do školy koloběžku	2,1
Využívají k cestě do školy skateboard	0,5
Využívají k cestě do školy kolečkové brusle	0,5

Pěšky docházejí z domova do školy v průměru tři pětiny žáků základních škol. Jízdní kolo využívá k cestě do školy průměrně necelých 8 % žáků. Koloběžku, skateboard či kolečkové brusle využívá k transportu do školy minimální podíl žáků. Možnosti aktivního transportu do školy jsou závislé na místních podmínkách a vzdálenosti, z níž žáci docházejí, obecně jsou ale zjištěné údaje spíše příznivé. Další roli hraje bezpečnost přesunu a také věk dětí, kdy spíše mladší děti do školy rodiče vozí, zatímco starší už se přepravují hromadnou dopravou a tam dochází k propojení aktivního i pasivního transportu.

Školy mohou podpořit využívání jízdy na kole k dopravě do školy poskytnutím hlídaného prostoru pro uložení jízdních kol během vyučování – takovou možnost poskytují více než dvě pětiny škol.

Pohybové aktivity o přestávkách a volných hodinách

S možností žáků realizovat během doby mimo výuku jakékoli pohybové aktivity, k nimž mají ve škole vytvořeny podmínky, souvisí to, kolik času stráví během přestávek mezi vyučovacími hodinami přecházením mezi učebnami.

Tabulka 8

Přecházejí žáci jednotlivých tříd na 2. stupni ZŠ o přestávkách do jiných učeben? – podíl škol (v %)

Přecházení žáků	Podíl
Ne, nepřecházejí (s výjimkou výuky TV) žádný den	20,0
Ano, ale jen v některých dnech týdne (alespoň v jednom zůstávají celý den v jedné učebně (s případnou výjimkou výuky TV)	6,2
Ano, ale jen na vyučovací hodiny do speciálně odborně vybavených učeben a na TV	47,8
Ano, po většině vyučovacích hodin přecházejí do jiné učebny	26,0

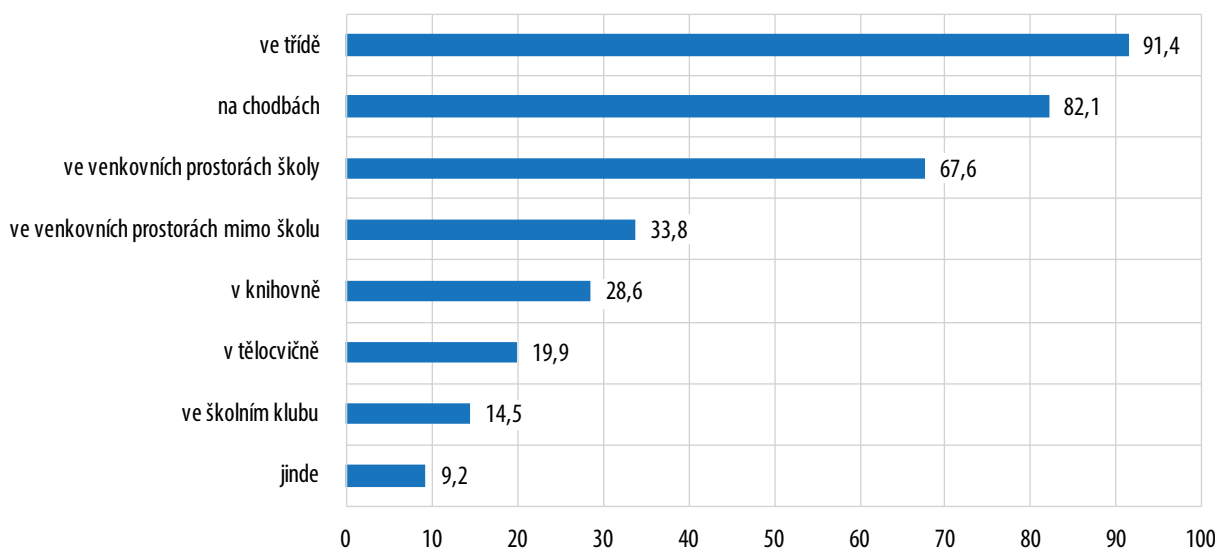
Ve čtyřech pětinách základních škol přecházejí žáci jednotlivých tříd na 2. stupni o přestávkách do jiných učeben. V největší míře jde o přechody na vyučovací hodiny do speciálně

vybavených učeben a na výuku tělesné výchovy. Ve více než čtvrtině škol přecházejí žáci do jiné učebny po většině vyučovacích hodin. V takových případech se nabídka prostor a vybavení, které školy deklarují (pingpongové stoly, volně přístupná hřiště a tělocvičny), má méně účinkem.

Žáci mohou o velkých přestávkách a volných hodinách na oběd využívat čas různým způsobem – zpravidla podle vlastního uvážení, nicméně školy v některých případech žákům výslovně doporučují odpočívat aktivně formou některé nenáročné pohybové aktivity. Taková doporučení svým žákům vydává 59,8 % škol pro velké přestávky a 61,8 % škol pro volné hodiny na oběd. Prostory, kde žáci mají možnost trávit čas velkých přestávek a volných hodin na oběd, shrnuje graf č. 3.

Graf 3

Prostory, kde mohou žáci trávit čas velkých přestávek a volných hodin na oběd² – podíl škol (v %)



Kombinace tří nejčastějších prostor (třídy, chodby a venkovní prostor školy), kde mohou žáci trávit čas, byly zjištěny v 53,1 % základních škol. V necelé desetině škol mají žáci možnost trávit čas v jiných prostorech, v největší míře jde o školní družiny a učebny ICT.

3.5

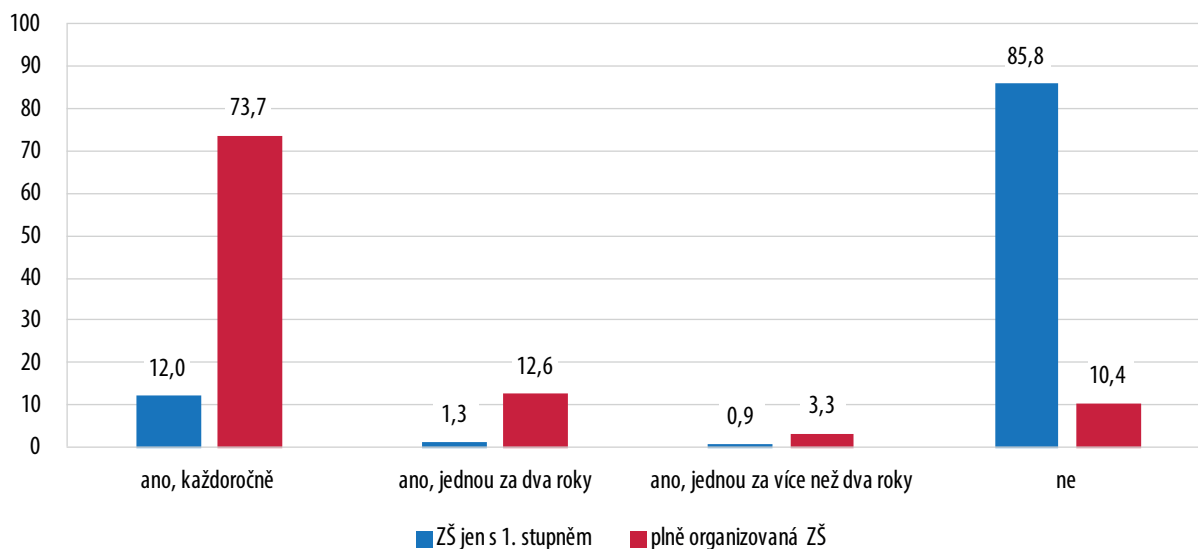
Lyžařský kurz

Významným prvkem podporujícím pohybové dovednosti a aktivitu žáků je lyžařský kurz, mimo jiné proto, že rozvíjí celoživotní vztah žáků k zimním sportům.

2 Mimo návštěvy školní jídelny a sociálního zařízení.

Graf 4

Organizuje škola lyžařský kurz? – podíl škol (v %)



Lyžařský kurz organizují vzhledem k začlenění do ŠVP a věku žáků výrazně častěji plně organizované školy (s 1. a 2. stupněm), lyžařské kurzy jsou organizovány v 9 z 10 těchto škol. Naproti tomu základní školy jen s 1. stupněm pořádají lyžařské kurzy jen ve 14 % z nich. Pokud školy organizují lyžařské kurzy, tak výrazně převládá každoroční frekvence s místem konání v tuzemsku.

Tabulka 9

Kde zpravidla škola lyžařské kurzy organizuje? – podíl škol (v %)

Místo organizace lyžařských kurzů	Podíl
Zpravidla v tuzemsku	95,7
Zpravidla v zahraničí	1,7
V tuzemsku i v zahraničí	2,6

Výše uvedená zjištění dokládají, že školy vytvářejí žákům dostatek příležitostí k výuce lyžování. Méně pozitivní je ovšem fakt, že lyžařským kurzem i přes nabídku ze strany školy neprojdou ani zdaleka všichni žáci, kteří by jím projít měli.

Tabulka 10

Podíl žáků, kteří lyžařský kurz během celé školní docházky neabsolvují ani jednou – podíl škol (v %)

Podíl žáků	Podíl
Méně než jedna pětina	44,7
Přibližně jedna čtvrtina	25,8
Přibližně jedna polovina	12,7
Přibližně dvě třetiny	7,3
Více než dvě třetiny	9,5

Alarmující je, že v téměř třetině základních škol neabsolvuje během celé školní docházky lyžařský kurz ani jednou nadpoloviční většina žáků. Pouze v 44,7 % škol je takových žáků méně než jedna pětina. Důvody, o něž zákonní zástupci žáků opírají svá rozhodnutí o neúčasti žáků na lyžařském kurzu, jsou různé.

Tabulka 11

Jaký nejčastější důvod neúčasti uvádějí zákonní zástupci žáků, kteří se lyžařského kurzu neúčastní? – podíl škol (v %)

Důvod	Podíl
Škola důvody nezjišťuje	27,7
Finanční důvody	50,5
Nezájem o lyžování	9,7
Zdravotní důvody	10,8
Jiné	1,3

Převažujícím důvodem neúčasti na lyžařském kurzu jsou finanční důvody – nejčastějším důvodem zákonných zástupců jsou v přibližně polovině škol. V desetině škol jsou nejčastějším důvodem zdravotní omezení žáků, téměř stejně často je převažujícím důvodem nezájem žáků o lyžování. Finanční náročnost lyžařského kurzu přitom 17 % škol (zpravidla plně organizované školy) snižuje nabídkou zapůjčení základního lyžařského vybavení žákům (viz tabulka 4).

Některé školy (29,5 % škol) nabízejí žákům různou formu pomoci s krytím finančních nákladů spojených s lyžařským kurzem. Ve více než polovině takových škol mohou zákonní zástupci získat příspěvek od sdružení rodičů a přátel školy (SRPŠ), třetina škol pomáhá zákonným zástupcům získat finanční příspěvek od odboru sociální péče městského úřadu, v menšinové míře se jednalo o příspěvky od zřizovatele, sponzorské dary, příspěvky z nadačního fondu a sociálního fondu školy. Další možností, jak snížit finanční zatížení pro rodiče, je u některých zdravotních pojišťoven forma příspěvků v rámci nadstandardní péče.

3.6

Sportovní kurzy

Podobně jako u lyžařských kurzů, také u sportovních kurzů platí, že jsou významným nástrojem z hlediska motivace žáků k pohybu i z pohledu možnosti rozvíjet u žáků komplexní pohybové dovednosti. Proto se Česká školní inspekce zaměřila mimo jiné také na to, jak často a kde jsou sportovní kurzy školami organizovány, jaký je podíl žáků, kteří sportovní kurz neabsolvuji, a jaké jsou důvody jejich neúčasti.

Tabulka 12

Organizuje škola sportovní kurzy? – podíl škol (v %)

Kurzy	Ano, každoročně	Ano, jednou za dva roky	Ano, jednou za více než dva roky	Ne
Cykloturistika	11,5	1,1	3,9	83,5
Vodní turistika	8,1	1,3	2,8	87,8
Turistika	16,4	1,9	3,2	78,6
Všestranné	15,7	1,4	3,7	79,2
Jiné	10,5	1,7	1,3	86,6

Nepříznivým zjištěním je, že sportovní kurzy vůbec nepořádá 57,1 % oslovených základních škol. Z druhů sportovních kurzů školy nejvíce organizují turistické a všestranné kurzy (ve více než pětině škol), v menší míře školy pořádají kurzy zaměřené na cykloturistiku, vodní turistiku a jiné kurzy. U všech druhů sportovních kurzů převažuje každoroční pořádání, organizaci jednou za dva roky nebo jednou za více let uvedly pouze minimální podíly škol.

Tabulka 13

Kde zpravidla škola sportovní kurzy organizuje? – podíl škol (v %)

Místo organizace sportovních kurzů	Podíl
Zpravidla v tuzemsku	94,6
Zpravidla v zahraničí	1,7
V tuzemsku i v zahraničí	3,7

Téměř všechny sportovní kurzy organizované základními školami se odehrávají v tuzemsku.

Podobně jako u lyžařských kurzů i v tomto případě jsou v základních školách nemalé podíly žáků, kteří se sportovních kurzů neúčastní, byť je tato skupina žáků menší než u lyžařských kurzů.

Tabulka 14

Podíl žáků, kteří sportovní kurz během celé školní docházky neabsolvují ani jednou? – podíl škol (v %)

Podíl žáků	Podíl
Menší než jedna pětina	58,5
Přibližně jedna čtvrtina	16,4
Přibližně jedna polovina	7,3
Přibližně dvě třetiny	4,2
Více než dvě třetiny	13,6

V téměř třech pětinach škol je žáků neúčastících se sportovních kurzů méně než jedna pětina, naproti tomu ve čtvrtině škol neabsolvuje sportovní kurz polovina a vyšší podíl žáků (u lyžařských kurzů to bylo téměř 30 % škol).

Tabulka 15

Jaký nejčastější důvod neúčasti uvádějí zákonní zástupci žáků, kteří se sportovního kurzu neúčastní? – podíl škol (v %)

Důvod	Podíl
Škola důvody nezjišťuje	31,5
Finanční důvody	32,7
Nezájem o sport	13,6
Zdravotní důvody	19,9
Jiné	2,3

V necelé třetině základních škol jsou nejčastějším důvodem neúčasti na sportovním kurzu finanční důvody (menší četnost než u lyžařských kurzů), v bezmála pětina základních škol převažují mezi důvody neúčasti zdravotní důvody. Alarmující je podíl 13,6 % škol, v nichž je nejčastějším důvodem neúčasti žáků na sportovním kurzu nezájem o sport.

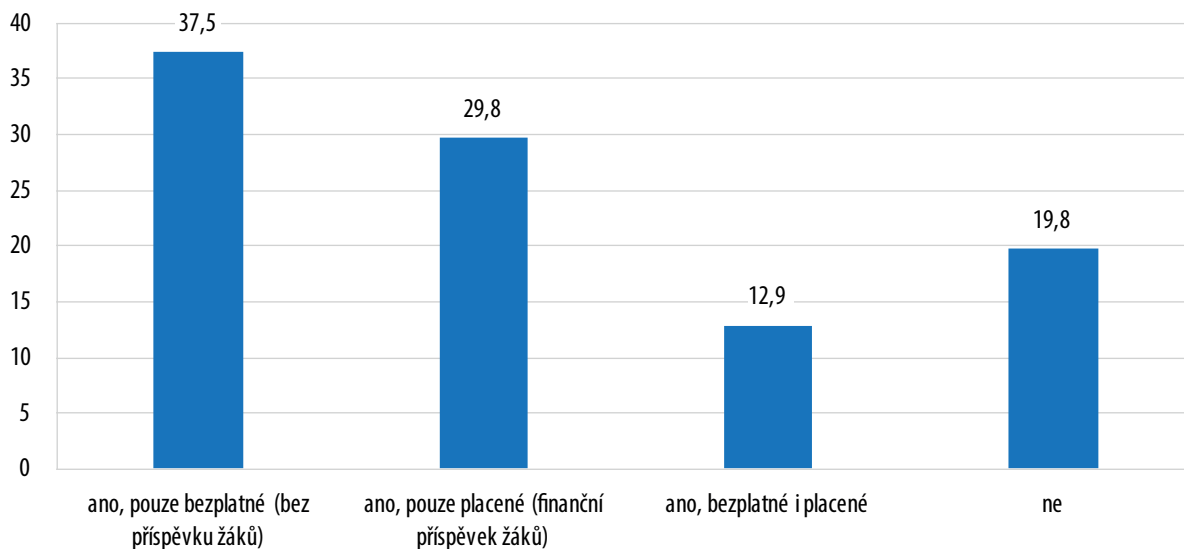
Žáci ve 27,7 % základních škol mají možnost si bezplatně zapůjčit potřebné sportovní vybavení. Možnost pomoci s krytím finančních nákladů spojených se sportovním kurzem nabízí svým žákům necelá čtvrtina základních škol. Ve více než dvou pětinach takových škol mohou žáci získat finanční příspěvek SRPŠ, v 38,8 % škol mají žáci možnost získat finanční příspěvek od odboru sociální péče městského úřadu. V menší míře mohou být žákům poskytnuty příspěvky od zřizovatele, příspěvky z nadačního fondu školy, případně jiné organizace rodičů.

Sportovní zájmová činnost a spolupráce se sportovními zájmovými organizacemi

Česká školní inspekce v rámci inspekční činnosti také zjišťovala, zda základní školy realizují sportovní zájmovou činnost (v bezplatné nebo placené formě) a s jakými sportovními zájmovými organizacemi školy trvale spolupracují.

Graf 5

Organizuje škola ve školním roce 2015/2016 zájmové sportovní kroužky? – podíl škol (v %)



Ve školním roce 2015/2016 organizovaly čtyři pětiny základních škol zájmové sportovní kroužky, ve více než třetině škol šlo o bezplatné kroužky, ve třech desetinách škol o placené kroužky a v osmině škol byly realizovány bezplatné i placené kroužky. Z hlediska vytváření podmínek pro rozvoj pohybové aktivity žáků je nepříznivým zjištěním fakt, že v pětině základních škol žákům žádné sportovní kroužky (ať už placené nebo bezplatné) nabízeny nejsou.

Tabulka 16

Kolik bezplatných zájmových sportovních kroužků (bez příspěvku žáků) škola ve školním roce 2015/2016 organizuje? – podíl škol (v %)

Počet kroužků	Podíl
1	37,0
2	23,3
3 až 4	22,5
5 až 6	11,0
7 až 10	3,7
11 a více	2,5

Základní školy, které sportovní zájmové kroužky žákům nabízejí, organizovaly ve školním roce 2015/2016 v průměru 3 bezplatné zájmové sportovní kroužky. Počet bezplatných sportovních kroužků závisí podle očekávání na velikosti školy, školy s větším počtem žáků mají v průměru více kroužků než menší školy (školy do 100 žáků 1,8 kroužku, školy s více než 300 žáky 4,7 kroužku). Tyto kroužky vede v naprosté většině škol pedagog školy, v přibližně

desetině škol pak externista bez trenérské kvalifikace (např. dospělý aktivní sportovec ve sportovním odvětví, na které je kroužek zaměřen, z řad rodičů nebo bývalých žáků školy) nebo externista s trenérskou kvalifikací.

Tabulka 17

Kolik placených zájmových sportovních kroužků (s finančním příspěvkem žáků) škola ve školním roce 2015/2016 organizuje? – podíl škol (v %)

Počet kroužků	Podíl
1	23,6
2	19,4
3 až 4	25,3
5 až 6	13,6
7 až 10	11,2
11 a více	6,9

Placené zájmové sportovní kroužky organizovaly základní školy ve školním roce 2015/2016 častěji než kroužky bezplatné. Průměrně školy pořádaly 4,2 placených sportovních kroužků. Placené sportovní kroužky podobně jako neplacené častěji organizují školy s více žáky (školy do 100 žáků 2 kroužky, školy s více než 300 žáky 6 kroužků). Ve třech čtvrtinách škol vede placené kroužky pedagog školy, v necelých dvou pětinach škol externista s trenérskou kvalifikací a přibližně ve čtvrtině škol externista bez trenérské kvalifikace. Vyšší podíl odborně připravených externistů je v souladu s faktem, že zákonní zástupci žáků za sportovní kroužek platí.

Bezplatné zájmové sportovní kroužky organizované školou navštěvovalo ve školním roce 2015/2016 v průměru 32,5 žáka 1. stupně a 15,6 žáka 2. stupně, placené zájmové sportovní kroužky pořádané školou navštěvovalo v uvedeném školním roce v průměru 47,4 žáka na 1. stupni a 18,5 žáka na 2. stupni. Účast žáků na sportovních kroužcích není bohužel příliš vysoká – v přepočtu na počet žáků školy platí, že bezplatné i placené sportovní kroužky navštěvovala na 1. stupni zhruba jen čtvrtina žáků, na 2. stupni pak dokonce jen přibližně 15 % žáků.

Pomoc s krytím finančních nákladů spojených s úhradou kroužků nabízí svým žákům pouze 12,4 % základních škol. Necelá třetina takových škol žákům nabízí možnost získání příspěvku na sportovní kroužky od odboru sociální péče městského úřadu, 22,9 % škol umožňuje žákům získat příspěvek SRPŠ. Jiné zdroje pomáhají žákům ve více než polovině škol, šlo zejména o příspěvek od zdravotní pojišťovny a osvobození od platby za kroužek.

Pro podnícení pohybové aktivity a zájmu o sport u žáků je významná spolupráce škol se sportovními zájmovými organizacemi.

Tabulka 18

S jakými sportovními zájmovými organizacemi škola trvale spolupracuje? – podíl škol (v %)

Spolupráce se sportovními zájmovými organizacemi	Podíl
Česká obec sokolská	22,3
Orel	2,1
Česká asociace Sport pro všechny	5,8
Asociace školních sportovních klubů ČR	46,8
Česká unie sportu	5,5
Jiné	27,5
Se žádnými	26,3

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že téměř tři čtvrtiny základních škol trvale spolupracují s alespoň jednou sportovní zájmovou organizací. V největší míře navázaly školy spolupráci s Asociací školních sportovních klubů ČR (necelá polovina škol). Více než čtvrtina škol spolupracuje s jinými sportovními zájmovými organizacemi, mezi které patří hlavně místní sportovní kluby, tělovýchovné jednoty a domy dětí a mládeže. Spolupráci s Českou obcí sokolskou uvedla více než pětina základních škol. V malé míře spolupracují školy s Českou asociací Sport pro všechny, Českou unií sportu a Orlem.

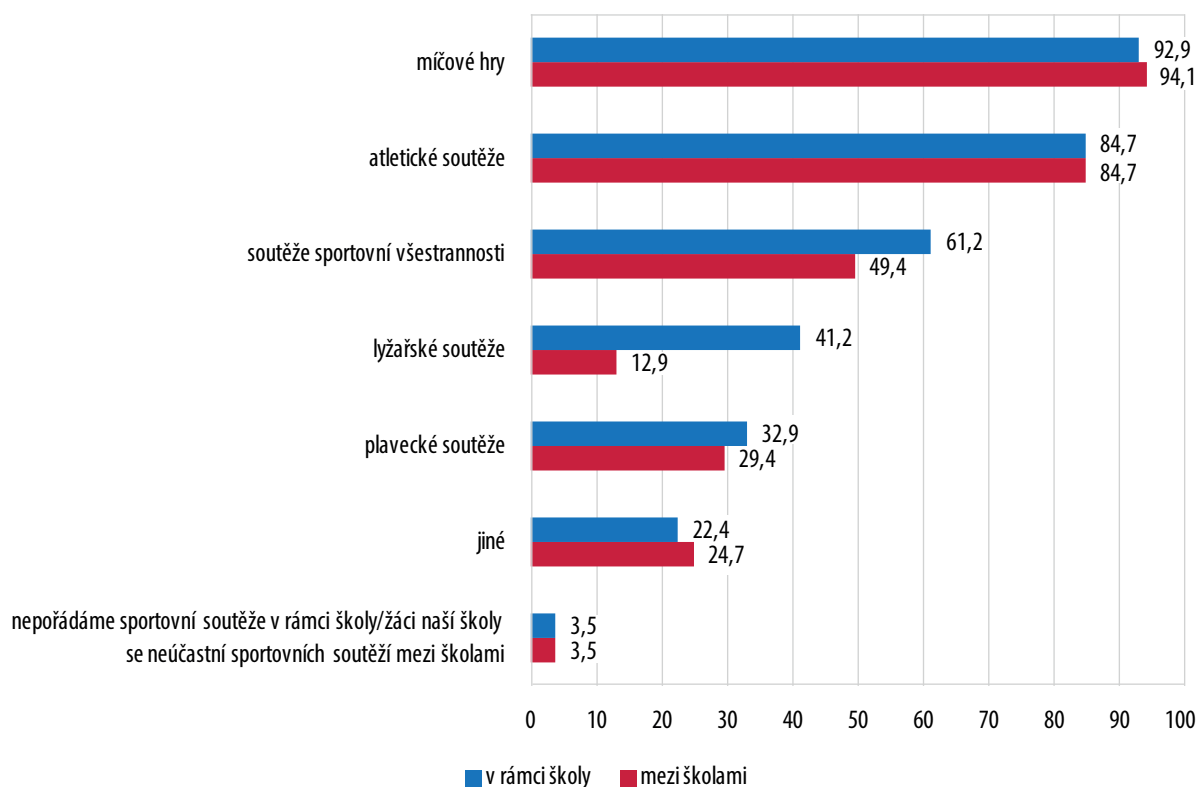
3.8

Sportovní soutěže

Významným motivačním faktorem pro pohybové aktivity žáků jsou sportovní soutěže. Vedle sportovního přínosu jsou rovněž důležitým prostředkem pro zvyšování sounáležitosti žáků s jejich školou, případně třídou. Proto se Česká školní inspekce zaměřila také na druhy sportovních soutěží, kterých se účastní žáci v rámci vlastní školy, a také na sportovní soutěže mezi školami.

Graf 6

Jakých sportovních soutěží v rámci školy a mezi školami se žáci účastní? – podíl škol v (%)



Jednoznačně příznivým zjištěním je skutečnost, že podle vyjádření učitelů tělesné výchovy se pouze ve 4 % škol žáci neúčastní žádných školních ani meziškolních soutěží. Pokud se žáci soutěží účastní, jde nejčastěji o soutěže v míčových hrách a soutěže v atletických disciplínách. Rozšířené jsou rovněž soutěže ve florbalu, orientačním běhu a stolním tenisu. Překvapivě vysoký podíl škol s lyžařskými soutěžemi padá pravděpodobně na vrub obvyklých závěrečných závodů na lyžařských kurzech. Nečekaně vysoký je podíl škol, jejichž žáci se účastní plaveckých soutěží (v rámci školy může jít o soutěže konané v rámci výuky v plaveckých kurzech, překvapivě ale převládají plavecké soutěže mezi školami).

Podle výpovědí ředitelů je 42,5 % základních škol pořadatelem sportovních soutěží, kterých se účastní žáci z více škol. Jakkoli by tento podíl mohl být vyšší, je třeba brát v úvahu, že ne každá základní škola má pro pořádání meziškolních sportovních soutěží prostorové podmínky, které jsou přece jen náročnější než podmínky pro běžnou výuku.

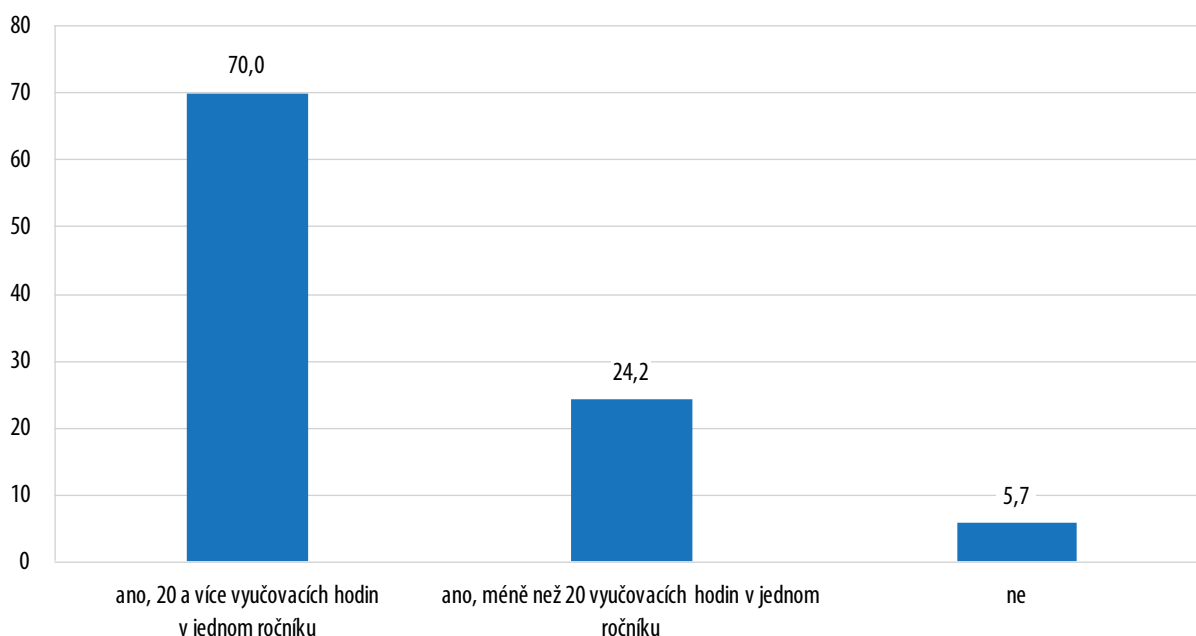
3.9

Výuka plavání

Základní celoživotní pohybovou dovedností je plavání. I když příležitosti k plavání mají žáci převážně mimo školu, osvojení správných návyků techniky plavání je bez odborného vedení prakticky nemyslitelné. Česká školní inspekce proto zjišťovala, v jakém rozsahu organizují školy na 1. stupni výuku plavání a kde tato výuka probíhá. Dále byl zjišťován podíl žáků, kteří neabsolvovali výuku plavání, včetně důvodů jejich neúčasti.

Graf 7

Organizuje škola v rámci výuky tělesné výchovy (dle ŠVP) na 1. stupni výuku plavání? – podíl škol (v %)



Výuku plavání na 1. stupni (dle ŠVP) organizuje v rámci výuky tělesné výchovy naprostá většina základních škol. Více než dvě třetiny škol mají plavecký kurz plavání v délce 20 a více vyučovacích hodin v jednom ročníku (95 % z nich uskutečňuje základní plaveckou výuku v souladu s metodickým pokynem MŠMT³ v rozsahu nejméně 40 vyučovacích hodin během 1. stupně). V necelé čtvrtině škol trvá plavecký kurz méně než 20 vyučovacích hodin v jednom ročníku.

3 Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění výuky plavání v základních školách, č. j. MSMT-37471/2014 účinný od 9. 2. 2015.
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>

Tabulka 19

V jakých ročnících organizujete v rámci tělesné výchovy výuku plavání v minimálním rozsahu 20 vyučovacích hodin v jednom ročníku? – podíl škol (v %)

Ročník	20 hodin	21–40 hodin	41–60 hodin	61–80 hodin
1. ročník	88,7	9,6	1,3	0,4
2. ročník	85,3	13,9	0,6	0,2
3. ročník	84,9	13,5	1,2	0,4
4. ročník	85,7	12,5	1,2	0,6
5. ročník	85,5	12,7	1,2	0,6

Výuku plavání v minimálním rozsahu 20 vyučovacích hodin v jednom ročníku organizují základní školy v největší míře v druhém a třetím ročníku. Podíly škol podle počtu vyučovacích hodin plavání v jednotlivých ročnících zobrazuje tabulka č. 19. V naprosté většině škol je plavecký kurz dlouhý 20 hodin, délku kurzu 21–40 hodin má v jednotlivých ročnících 10–14 % škol. Delší kurzy byly zaznamenány v jen zanedbatelné míře.

Ve více než třech čtvrtinách škol probíhá výuka plavání v rámci tělesné výchovy v plavecké škole, zpravidla ve veřejně přístupných bazénech. U jiného subjektu, který není zapsán ve školském rejstříku, probíhá výuka plavání v 15 % škol. Přímo ve školách, které vlastní nebo spravují plavecký bazén, realizuje výuku plavání 7,5 % škol.

Účast žáků ve výuce plavání je významně vyšší než v případě lyžařských kurzů a sportovních kurzů, jistě už jenom proto, že jde o aktivitu realizovanou v rámci doby výuky, organizovaně jako součást výuky tělesné výchovy.

Tabulka 20

Podíl žáků, kteří neabsolvovali ve školním roce 2014/2015 jim určenou výuku plavání – podíl škol (v %)

Podíl žáků	Podíl
0 % (absolvovali všichni)	34,3
1 až 2 %	18,9
3 až 5 %	22,3
6 až 10 %	14,4
11 až 20 %	5,2
21 až 50 %	1,7
Více než 50 %	3,2

Výuku plavání neabsolvovalo ve školním roce 2014/2015 v průměru 6,8 % žáků, kteří ji měli absolvovat. Podíly žáků, kteří neabsolvovali výuku plavání, ukazuje tabulka č. 20. Jednoznačně pozitivní je zjištění, že ve třetině základních škol projdou výukovou plavání všichni žáci, jichž se týká. Pouze v desetíně škol je podíl absentujících žáků vyšší než jedna desetina. Nejasné jsou poměry ve 3,2 % škol, v nichž je neúčast žáků ve výuce plavání více než poloviční.

Jaký nejčastější důvod neúčasti uvádějí zákonní zástupci žáků, kteří se výuky plavání neúčastní? – podíl škol (v %)

Důvod	Podíl
Škola důvody nezjišťuje	10,5
Finanční důvody	6,7
Nezájem	5,8
Zdravotní důvody	85,7
Jiné	1,8

Oproti sportovním akcím konaným mimo školu (lyžařské kurzy, sportovní kurzy) u výuky plavání zákonní zástupci žáků označili za zdaleka nejčastější důvod neúčasti na výuce plavání zdravotní důvody (85,7 %). V menší míře jsou uváděny finanční důvody, nezájem o plavání a jiné důvody (např. strach z vody). Překvapivě přibližně v desetíně škol se důvody neúčasti žáků na výuce plavání nezjišťují.

Na zajištění výuky plavání přispívají finančně zákonní zástupci žáků v 61,2 % základních škol. Různé formy pomoci s krytím finančních nákladů spojených s výukou plavání nabízí žákům necelá třetina škol – nejčastěji z jiných než vyjmenovaných zdrojů (příspěvek od zřizovatele, příspěvek z rozpočtu školy, příspěvek zdravotní pojišťovny) a ze zdrojů SRPŠ.

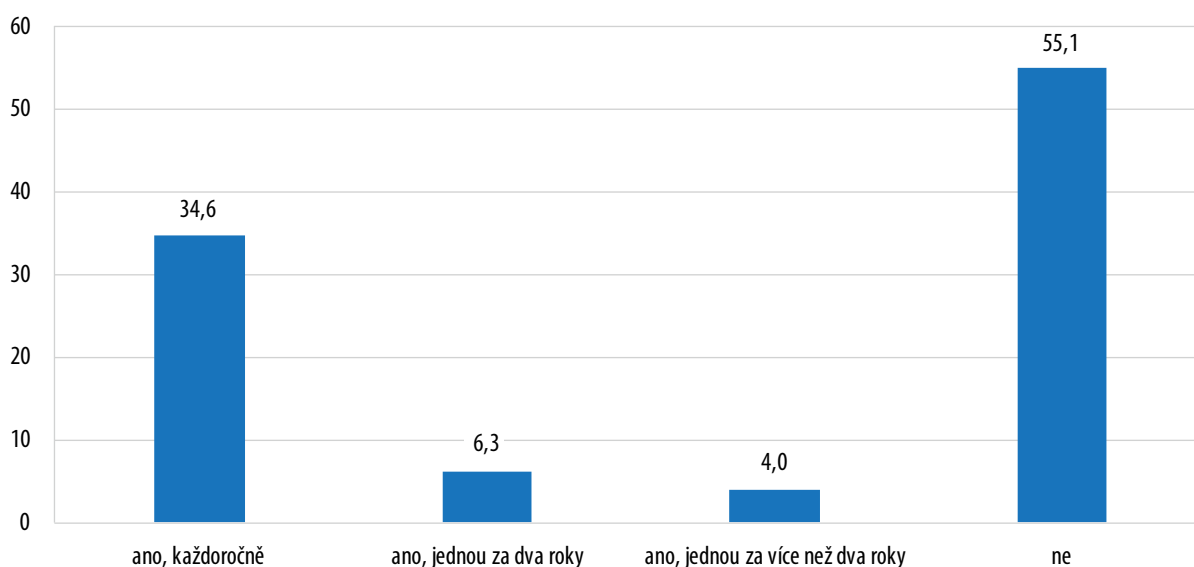
3.10

Škola v přírodě

Efektivním prostředkem ke zvyšování pohybové aktivity žáků a jejich pohybových dovedností jsou školy v přírodě. ČŠI se proto zaměřila mimo jiné na četnost organizace škol v přírodě a na zjištění podílu žáků, kteří školu v přírodě neabsolvují (včetně důvodů jejich neúčasti).

Graf 8

Organizuje škola pravidelně školu v přírodě? – podíl škol (v %)



Školu v přírodě pravidelně organizuje 44,9 % základních škol (vzhledem k tomu, že školy v malých obcích a městech s „přírodou na dosah“ nemají silné důvody vyjíždět s žáky kamkoli jinam, jde o poměrně překvapivě vysoké číslo). V rámci škol, které školy v přírodě organizují, převažuje jejich pořádání s každoroční frekvencí (více než třetina škol).

Tabulka 22

Podíl žáků, kteří neabsolvovali ve školním roce 2014/2015 školu v přírodě, i když měli – podíl škol (v %)

Podíl žáků	Podíl
0 % (absolvovali všichni)	11,7
1 až 2 %	9,1
3 až 5 %	20,4
6 až 10 %	22,5
11 až 20 %	18,3
21 až 50 %	13,1
Více než 50 %	5,0

Školu v přírodě neabsolvovalo ve školním roce 2014/2015 (údaj byl zjišťován za uzavřený školní rok) v průměru 14,5 % žáků z těch, kteří ji měli absolvovat – vedle promarněného zdravotního efektu (pobyt v přírodě) to pro ně představuje nevyužitou možnost věnovat se ve zvýšené míře aktivnímu pohybu v rámci školního kolektivu.

Tabulka 23

Jaký nejčastější důvod neúčasti uvádějí zákonní zástupci žáků, kteří se školy v přírodě neúčastní? – podíl škol (v %)

Důvod	Podíl
Škola důvody nezjišťuje	26,0
Finanční důvody	50,7
Zdravotní důvody	38,8
Jiné	11,4

V polovině škol jsou nejčastějšími důvody neúčasti žáků na škole v přírodě důvody finanční, zdravotní důvody jsou nejčastějším důvodem neúčasti žáků na škole v přírodě v téměř dvou pětinach škol. Jiné důvody, mezi které patří hlavně nezáměr ze strany rodičů a nevěle k odloučení žáků od rodičů, uvedlo 11,4 % škol. Důvody neúčasti žáků na škole v přírodě nezjišťuje zhruba čtvrtina škol.

Pomoc s krytím finančních nákladů spojených se školou v přírodě nabízí necelá třetina základních škol. Ve dvou pětinach takových škol je žákům nabízen příspěvek SRPŠ. V téměř třetině škol může pomoci žákům příspěvek na školu v přírodě od odboru sociální péče městského úřadu. Jiné zdroje byly uvedeny ve více než třetině škol, jednalo se zejména o příspěvek od zřizovatele. V menší míře jsou žákům poskytovány příspěvky z nadačního fondu školy, případně od jiných organizací rodičů.

3.11

Zdravotní tělesná výchova

Dalším z témat, kterým se Česká školní inspekce věnovala, byla výuka předmětu zdravotní tělesná výchova. Sledována byla četnost zařazení do výuky a dále počet žáků, kteří tento předmět navštěvují.

Výuku samostatného vyučovacího předmětu zdravotní tělesná výchova organizuje pouze 3,4 % základních škol – v nich tento předmět navštěvuje 10,2 žáka na 1. stupni a 9,4 žáka na 2. stupni. Vzhledem ke dříve uvedenému faktu, že žáci s osvobozením z tělesné výchovy se vzdělávají ve více než polovině základních škol, představuje takto nízký podíl škol značnou rezervu ve vytvoření lepších podmínek pro zapojení žáků s trvalými zdravotními obtížemi do pravidelných pohybových aktivit v rámci školní výuky, neboť tak lze například kompenzovat jejich zdravotní znevýhodnění.

3.12

Výuka tělesné výchovy v hospitovaných hodinách

V rámci prezenční inspekční činnosti uskutečnila Česká školní inspekce také 300 hospitací v hodinách tělesné výchovy v základních školách. Předmětem hodnocení byl mimo jiné přístup učitelů tělesné výchovy k obsahu výuky a ke vzdělávacím cílům, organizace výuky, využívání vhodných učebních pomůcek a poskytování formativní zpětné vazby.

Obsah výuky

Téměř všichni učitelé (98 %) měli pro hospitovanou hodinu stanovený vzdělávací cíl. V naprosté většině hodin byl vzdělávací cíl vhodný vzhledem k schopnostem a dovednostem žáků a vzhledem ke školnímu vzdělávacímu programu. Dominantní složkou cíle byla dovednostní složka. Stanovený vzdělávací cíl byl splněn v 98 % hodin.

Organizace výuky

Ve dvou třetinách hodin byla výrazně zastoupena skupinová výuka, v menší míře pak frontální výuka a samostatná činnost žáků. V téměř všech hodinách byly využity dovednostně praktické metody a často byly využity aktivizující metody a názorně demonstrační metody. V naprosté většině hospitovaných hodin byly účelně využity metody a formy výuky a také učební pomůcky. Celkem 97 % hodin bylo dobře pedagogicky a organizačně zvládnutých a hodnocených jako přínosné pro žáky.

Žáci v hodinách tělesné výchovy

V 99 % hodin byla zaznamenána aktivita a zájem žáků o výuku. Výuka rozvíjela vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy, posilovala sebepojetí a sebevědomí. Formativní zpětnou vazbu poskytli učitelé žákům v 94,3 % hodin.

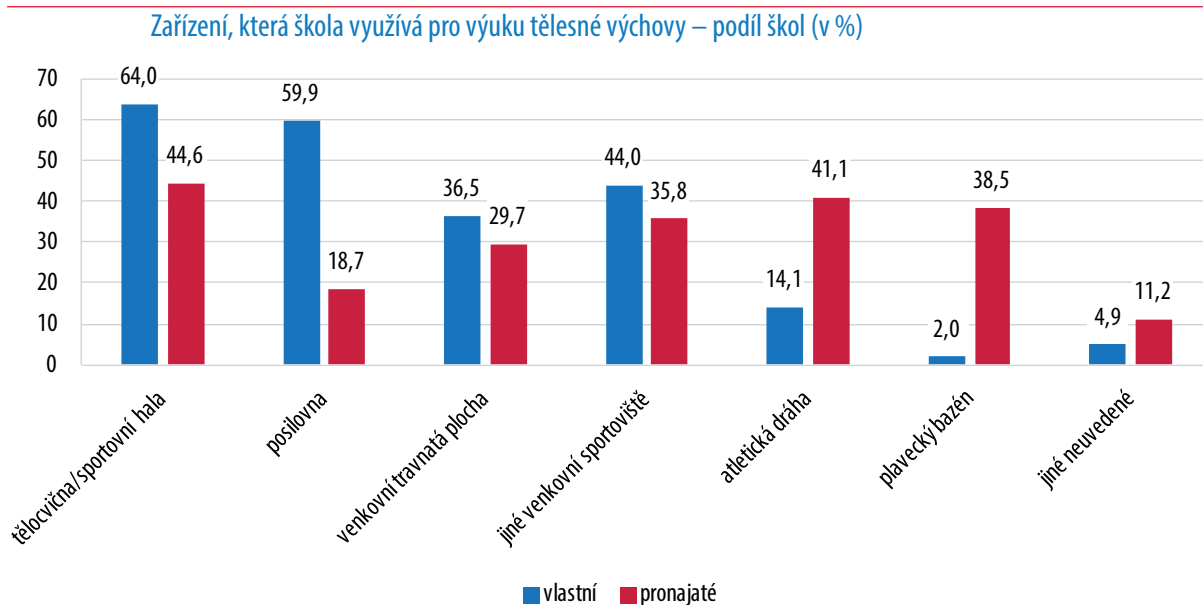
4 Vzdělávání v tělesné výchově, podpora rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností ve středním vzdělávání

4.1

Materiální podmínky

Stejně jako v základních školách i ve středních školách Česká školní inspekce zjišťovala, jaké mají zařízení pro pohybové aktivity žáků, do jaké míry jsou tato zařízení přístupná také mimo výuku a zda jsou školy dostatečně vybaveny sportovním náčiním a pomůckami.

Graf 9



Střední školy ve shodě se základními školami využívají častěji pro výuku tělesné výchovy vlastní zařízení než zařízení pronajatá. Téměř dvě třetiny středních škol mají vlastní tělocvičnu či sportovní halu, necelá polovina škol si tělocvičnu či halu pouze pronajímá, vlastní i pronajatou tělocvičnu či sportovní halu využívá téměř každá desátá škola. Pouze necelé procento středních škol vlastní tělocvičnu nemá ani si ji nepronajímá. Vlastní posilovnou disponuje přibližně 60 % středních škol. Atletickou dráhu a plavecký bazén si pronajímají dvě pětiny středních škol. V menším rozsahu probíhá výuka tělesné výchovy v jiných zařízeních (zimní stadion, víceúčelové hřiště, sál pro stolní tenis).

Tabulka 24

Velikost zařízení pro výuku tělesné výchovy – podíl škol (v %)

Zařízení	Menší než volejbalové hřiště	Přibližně velikosti volejbalového hřiště (18 x 9 m)	Přibližně velikosti basketbalového hřiště (28 x 15 m)	Přibližně velikosti hřiště na házenou (40 x 20 m)	Přibližně velikosti fotbalového hřiště (100 x 50 m)	Větší než fotbalové hřiště
Tělocvična/sportovní hala	11,1	24,9	45,3	28,2	–	–
Venkovní travnatá plocha	2,8	12,7	11,4	29,1	39,6	7,6
Jiné venkovní sportoviště	1,6	22,0	22,0	39,5	16,7	4,0

Zjišťována byla také velikost zařízení využívaných pro výuku tělesné výchovy. Necelá polovina středních škol využívá tělocvičnu o velikosti basketbalového hřiště, 28,2 % škol má k dispozici tělocvičnu či sportovní halu o velikosti hřiště na házenou. Venkovní travnaté plochy mají nejčastěji rozměry fotbalového hřiště a hřiště na házenou, takto velké plochy využívají necelé dvě pětiny a necelá třetina středních škol. Jiné venkovní sportoviště má ve dvou pětinach škol velikost hřiště na házenou, v pětině škol velikost basketbalového hřiště a v další pětině škol velikost volejbalového hřiště.

Tabulka 25

Zařízení, která jsou přístupná žákům školy pro pohybové aktivity mimo výuku tělesné výchovy – podíl škol (v %)

Zařízení	Volně přístupná před, během nebo po vyučování (přestávky, volné hodiny)	Komerčně dostupná před, během nebo po vyučování (kroužky, sportovní kluby apod.)	Volně přístupná nebo komerčně dostupná během víkendových nebo prázdninových dnů
Tělocvična/sportovní hala	27,5	61,7	23,7
Posilovna	41,6	34,0	13,7
Venkovní travnatá plocha	37,2	19,0	14,8
Jiné venkovní sportoviště	40,6	27,7	20,1
Atletická dráha	14,6	20,5	13,7
Plavecký bazén	1,3	22,6	11,0
Jiné	4,0	7,2	5,1

Zařízení pro pohybové aktivity jsou přístupná žákům střední školy zpravidla i mimo výuku tělesné výchovy. Volně přístupné jsou před, během nebo po vyučování v největší míře posilovna, venkovní travnatá plocha a jiné venkovní sportoviště, ve více než čtvrtině škol rovněž tělocvična či sportovní hala. Komerčně dostupné jsou před, během nebo po vyučování v největší míře tělocvičny či sportovní haly (61,3 %), ve třetině škol je komerčně dostupná posilovna. Během víkendových nebo prázdninových dnů jsou ve větší míře volně přístupné nebo komerčně dostupné tělocvičny, sportovní haly a jiná venkovní sportoviště.

Tabulka 26

Zařízení, která jsou žákům k dispozici během přestávek mezi vyučovacími hodinami a/nebo během volných hodin – podíl škol (v %)

Zařízení	Podíl
Stolní tenis	63,6
Basketbalový koš	40,6
Venkovní kondiční kout	17,2
Jiné	26,6

Během přestávek mezi vyučovacími hodinami nebo během volných hodin mají žáci v necelých dvou třetinách škol možnost hrát stolní tenis, ve dvou pětinach škol mají k dispozici basketbalový koš. V menší míře mohou využívat venkovní kondiční kout a jiná zařízení – například stolní fotbal či posilovnu.

V souhrnu lze konstatovat, že žáci středních škol mají pro rozvoj pohybových dovedností a provádění pohybových aktivit vytvořeny ve středních školách dobré podmínky – ať už pro aktivity prováděné v rámci výuky tělesné výchovy, nebo pro aktivity realizované mimo vlastní vyučování.

Ředitelé škol poskytli informace o tom, jak jsou střední školy vybaveny pomůckami a náčiním pro výuku tělesné výchovy.

Vybavenost sportovním zařízením, náčiním a pomůckami s ohledem na počet žáků – podíl škol (v %)

Vybavení	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Míče (volejbal, kopaná, basketbal, házená apod.)	70,9	25,6	3,0	0,6
Švihadla	64,1	24,4	6,5	5,0
Gymnastické nářadí (žíněnky, šplhadla, hrazda apod.)	51,5	30,5	10,2	7,8
Lyžařská výstroj k zapůjčení	10,5	12,7	19,2	57,7
Pomůcky pro zdravotní tělesnou výchovu (cvičební podložky, posilovací gumy apod.)	24,3	32,6	26,1	17,0
Atletické nářadí (koule, disky, startovní bloky, překážky apod.)	15,7	36,7	30,8	16,7
Vybavení pro sportovní hry (florbal, lakros apod.)	45,0	43,7	9,1	2,2

Vybavenost středních škol sportovním zařízením, náčiním a pomůckami je podle ředitelů na dobré úrovni. Téměř všechny školy jsou vybaveny míči na kopanou, volejbal a basketbal. Přibližně devět desetin škol má dostatek švihadel a dostatečné vybavení pro sportovní hry. Čtyři pětiny škol mají k dispozici gymnastické nářadí. Pomůckami pro zdravotní tělesnou výchovu a atletickým nářadím je dostatečně vybavena více než polovina středních škol. V necelé čtvrtině škol si žáci mohou v souvislosti s lyžařským kurzem zapůjčit lyžařskou výstroj. Ředitelé středních škol hodnotí vybavení školy sportovním vybavením převážně lépe než ředitelé základních škol.

Spokojenost vyučujících tělesné výchovy s vybavením školy pro výuku tělesné výchovy je nižší než v případě učitelů základních škol – na nedostatečné vybavení prostor poukazuje 51,9 % učitelů tělesné výchovy středních škol oproti 37 % učitelů základních škol. Jedním z možných vysvětlení jsou vyšší nároky středoškolských učitelů na činnosti, které by s žáky v rámci výuky chtěli realizovat. Za nejvíce nedostatečné považují učitelé absenci atletické dráhy, velikost tělocvičny a absenci hřiště či travnaté plochy.

4.2

Personální a organizační podmínky

Obdobně jako v základních školách i ve středních školách Česká školní inspekce získávala informace o tom, jaký podíl výuky tělesné výchovy zajišťují aprobovaní pedagogové, v jakém podílu škol byla alespoň v jednom oboru vzdělání posílena výuka tělesné výchovy disponibilní hodinou, zda jsou ve škole třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy a jaký počet žáků je částečně nebo úplně osvobozen z tělesné výchovy.

Ve školním roce 2015/2016 zajišťovali 85,5 % výuky tělesné výchovy ve středních školách aprobovaní pedagogové, což je vyšší podíl než na základních školách (74,9 % na 1. stupni, 49,1 % na 2. stupni).

Necelá polovina učitelů tělesné výchovy ve středních školách se v posledních třech letech zúčastnila některé z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (v základních školách to byly jen dvě pětiny učitelů). Obsahem dalšího vzdělávání byly nejčastěji bezpečnost a ochrana zdraví, metody výuky a různé instruktorské kurzy. Nabídku dalšího vzdělávání zaměřeného na tělesnou výchovu a rozvoj pohybových dovedností považují za dostatečnou čtyři pětiny středoškolských učitelů (v základních školách jen 71,8 % učitelů). Jako nedostatečnou spatřují učitelé nabídku vzdělávání v nových moderních metodách výuky a v nově vznikajících, pro žáky často přitažlivých sportech.

Disponibilní hodinu na posílení výuky tělesné výchovy využívají střední školy jen v poměrně malé míře – pouze v necelé pětině škol byla alespoň v jednom oboru vzdělání posíle-

na výuka tělesné výchovy disponibilní hodinou (v základních školách byl zjištěn mírně vyšší podíl, konkrétně 21,9 % škol).

Podobně jako v základních školách ani ve středních školách nejsou příliš zastoupeny třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy (takto zaměřené třídy byly zaznamenány v 6,3 % středních škol).

Jedním z indikátorů zdravotního stavu a zdatnosti žákovské populace je podíl žáků s částečným nebo úplným osvobozením z tělesné výchovy (pro osvobození žáků z výuky tělesné výchovy platí stejná pravidla jako v případě základních škol – viz 3.2).

Tabulka 28

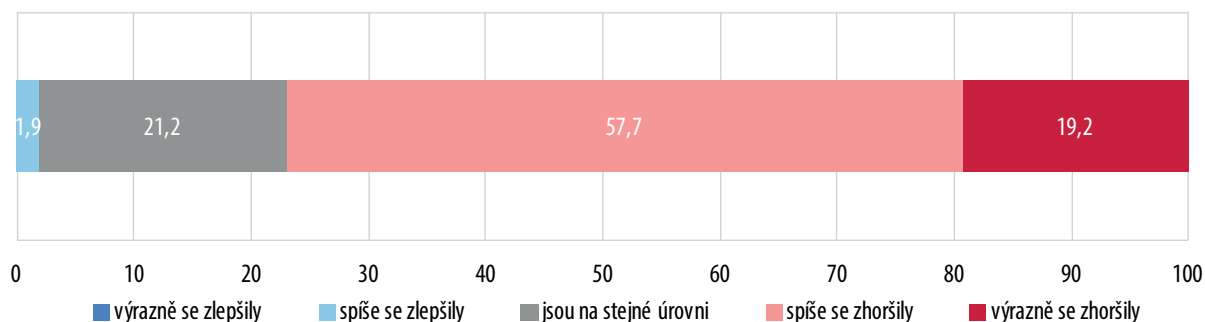
Částečné a úplné osvobození z tělesné výchovy

Žáci	Průměr žáků na školu	Podíl škol s alespoň jedním žákem částečně či úplně osvobozeným z TV (v %)
Počet žáků na SŠ, kteří jsou částečně osvobozeni z tělesné výchovy	8,7	75,3
Počet žáků na SŠ, kteří jsou úplně osvobozeni z tělesné výchovy	17,8	94,8

V porovnání se základními školami jsou ve středních školách žáci v mnohem větší míře částečně či úplně osvobozeni z tělesné výchovy. Na každou střední školu připadá v průměru jedna třída (26 žáků) složená pouze ze žáků s částečným nebo úplným osvobozením z tělesné výchovy (přibližně 9 žáků částečně osvobozených a 18 žáků úplně osvobozených). Alespoň jednoho žaka úplně osvobozeného z tělesné výchovy má 19 z 20 středních škol.

Graf 10

Celková změna pohybových dovedností žáků za posledních 10 let – podíl učitelů (v %)



Učitelé tělesné výchovy ve středních školách vnímají změnu pohybových dovedností žáků za uplynulých 10 let kritičtěji než učitelé základních škol. Na zhoršující se pohybové dovednosti poukazují více než tři čtvrtiny středoškolských učitelů (v základních školách o 4 procentní body méně) – pro důvody zhoršující se pohybové zdatnosti žáků platí stejné domněnky jako u žáků základních škol. Podle 21,2 % učitelů se pohybové dovednosti nezměnily a pouze necelá 2 % učitelů se domnívají, že se zlepšily.

Aktivní transport žáků do školy a ze školy

Česká školní inspekce zjišťovala také podíly žáků, kteří cestu do školy realizují některým z aktivních způsobů.

Tabulka 29

Podíl žáků školy, kteří se v podzimním a jarním období aktivně dopravují do školy (v %)

Odhadněte přibližný podíl žáků školy (v %), kteří v podzimním a jarním období, pokud to počasí umožňuje:	Podíl
Docházejí do školy z domova pěšky	29,0
Využívají k cestě do školy jízdní kolo	5,0
Využívají k cestě do školy koloběžku	0,4
Využívají k cestě do školy skateboard	0,6
Využívají k cestě do školy kolečkové brusle	0,4

Aktivním způsobem se do středních škol dopravuje menší podíl žáků než u základních škol, čehož nejpravděpodobnějším vysvětlením je větší průměrná vzdálenost školy od bydliště žáků. Pěšky dochází z domova do školy pouze necelá třetina žáků (u základních škol 60 %), jízdní kolo využívá k cestě do školy 5 % žáků (u základních škol 7,9 %). Další dotazované možnosti (koloběžka, skateboard, kolečkové brusle) byly zaznamenány u zcela zanedbatelného podílu žáků.

Ačkoli podle odhadu ředitelů škol je podíl žáků středních škol využívajících k cestě do školy jízdní kolo menší než v základních školách, střední školy oproti základním školám častěji žákům nabízejí hlídání prostor pro uložení jízdních kol (necelá polovina středních škol, přibližně dvě pětiny základních škol). Ani tím ale nemohou pravděpodobně kompenzovat objektivní, výše uvedenou překážku pro širší využívání kola při cestách žáků do školy vyplývající z umístění školy vůči bydlištěm žáků.

Pohybové aktivity o přestávkách a volných hodinách

Také ve středních školách Česká školní inspekce zjišťovala informace o tom, v jaké míře žáci mezi vyučovacími hodinami přecházejí mezi učebnami.

Tabulka 30

Přecházejí žáci jednotlivých tříd na SŠ o přestávkách do jiných učeben? – podíl škol (v %)

Přecházení žáků	Podíl
Ne, nepřecházejí (s výjimkou výuky TV) žádný den	1,8
Ano, ale jen v některých dnech týdne (alespoň v jednom zůstávají celý den v jedné učebně (s případnou výjimkou výuky TV)	6,1
Ano, ale jen na vyučovací hodiny do speciálně odborně vybavených učeben a na TV	51,1
Ano, po většině vyučovacích hodin přecházejí do jiné učebny	41,1

V téměř všech středních školách přecházejí žáci jednotlivých tříd o přestávkách do jiných učeben, pouze ve 2 % středních škol žáci o přestávkách mezi učebnami nepřecházejí (u zá-

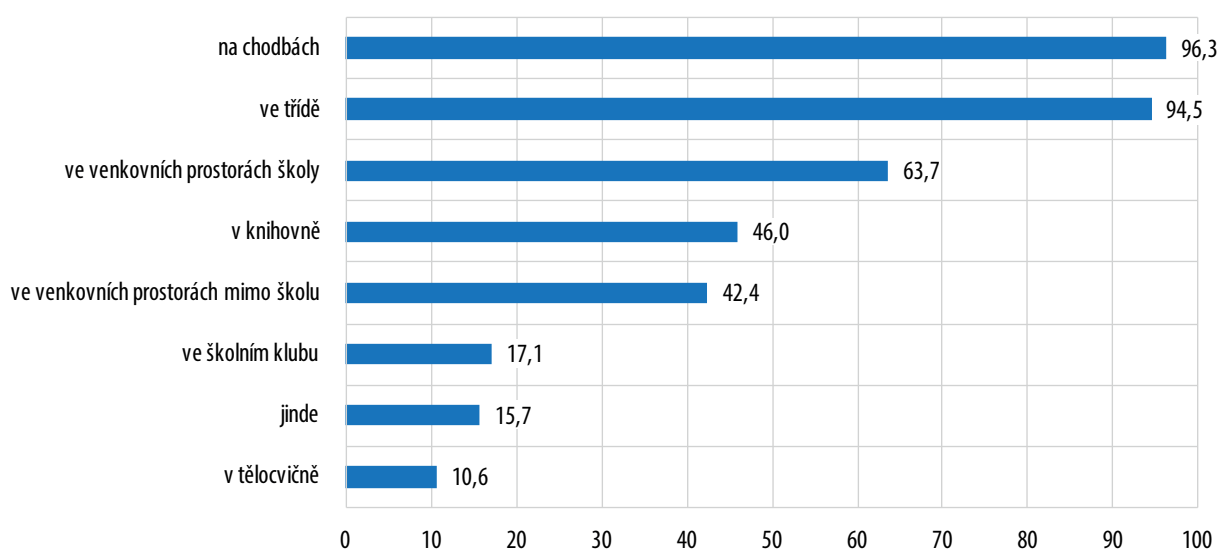
kladních škol 20 % škol). Nejčastěji jde jen o přechody na vyučovací hodiny do speciálně vybavených učeben a na výuku tělesné výchovy, ve dvou pětinach středních škol ale žáci přecházejí mezi učebnami v případě většiny vyučovacích předmětů. Přecházení žáků mezi učebnami o přestávkách je jednoznačně pozitivní skutečnost, protože se aktivně pohybují při přesunu všichni žáci, tedy i ti, kteří by jinak sportovní vybavení o přestávkách ani nevyužili. Možnost využít sportovní vybavení tak zůstává na velkých přestávkách či pauzách na oběd.

Ve třech čtvrtinách středních škol využívají žáci čas o velkých přestávkách podle vlastního rozhodnutí, v pětině středních škol je žákům doporučeno, jak by měli dobu velkých přestávek trávit. Způsob trávení volného času na oběd zcela závisí ve třech čtvrtinách škol na individuálním rozhodnutí žáků.

Oproti zjištěním ze základní školy je mírně odlišné pořadí prostor, v nichž mohou žáci středních škol trávit čas velkých přestávek a volných hodin na oběd.

Graf 11

Prostory, kde mohou žáci trávit čas velkých přestávek a volných hodin na oběd⁴ – podíl škol (v %)



Kombinace tří nejčastějších prostor (chodby, třídy a venkovní prostor školy), kde mohou žáci trávit čas, byly zaznamenány v 58,3 % středních škol, střední školy oproti základním školám častěji uváděly chodbu (souvisí patrně s četnějšími přechody mezi učebnami) a knihovnu. Naopak méně často mohou žáci středních škol trávit volné přestávky a hodiny v tělocvičně. V necelé šestině škol mají žáci možnost trávit čas v jiných prostorech (učebny ICT, studovny apod.).

4.5

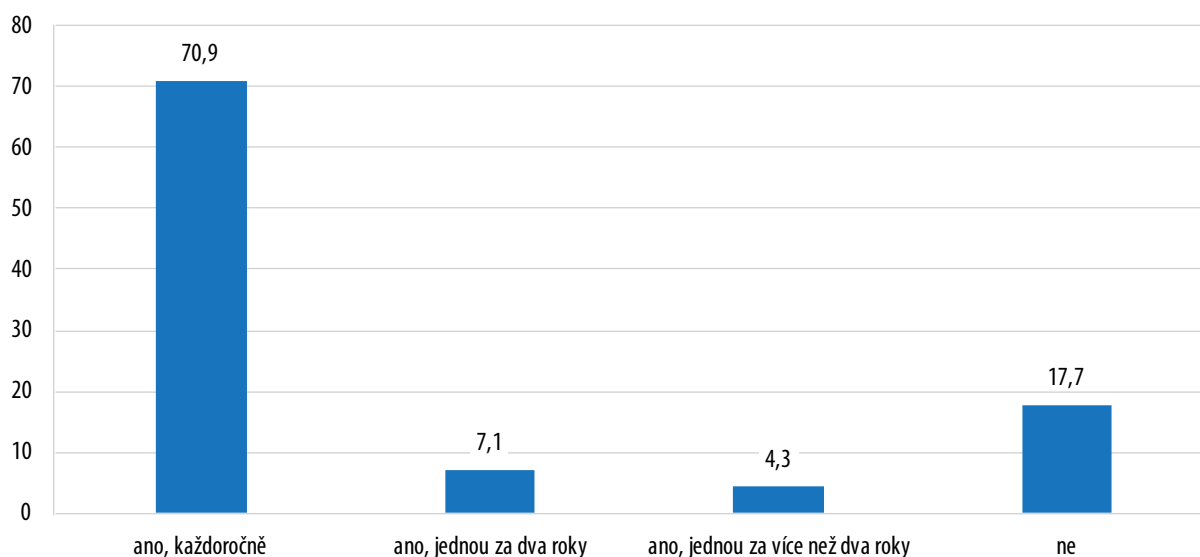
Lyžařský kurz

Obdobně jako v základních školách sledovala Česká školní inspekce i ve středních školách četnost organizace lyžařských kurzů a míru, ve které se jich žáci středních škol účastní.

4 Mimo návštěvy školní jídelny a sociálního zařízení.

Graf 12

Organizuje škola lyžařský kurz? – podíl škol (v %)



Střední školy organizují lyžařský kurz méně často než základní školy na 2. stupni, šestina středních škol lyžařský kurz vůbec nepořádá (na 2. stupni ZŠ jen desetina škol). Výrazně převládá každoroční pořádání lyžařského kurzu, menšinově organizace lyžařského kurzu jednou za 2 roky.

Tabulka 31

Kde zpravidla škola lyžařské kurzy organizuje? – podíl škol (v %)

Místo organizace lyžařských kurzů	Podíl
Zpravidla v tuzemsku	77,2
Zpravidla v zahraničí	10,9
V tuzemsku i v zahraničí	11,9

Přibližně tři čtvrtiny středních škol organizují lyžařské kurzy zpravidla v tuzemsku (v základních školách 96 % škol), téměř čtvrtina středních škol ale organizuje lyžařské kurzy obvykle v zahraničí nebo kombinuje tuzemsko se zahraničím.

Tabulka 32

Podíl žáků, kteří lyžařský kurz během střední školy neabsolvuji ani jednou – podíl škol (v %)

Podíl žáků	Podíl
Menší než jedna pětina	38,4
Přibližně jedna čtvrtina	17,0
Přibližně jedna polovina	14,8
Přibližně dvě třetiny	13,7
Více než dvě třetiny	16,0

Také ve středních školách je nemalý podíl žáků, kteří během středoškolského studia neabsolvuji lyžařský kurz ani jednou. V 38,4 % škol je takových žáků méně než jedna pětina. V 17 % škol se neúčastní lyžařského kurzu přibližně čtvrtina žáků. Ve více než dvou pětinach škol neabsolvuje lyžařský kurz polovina a vyšší podíly žáků. Vyhýbání se lyžařskému kurzu je v souhrnu častější na středních školách, ve více než dvou pětinach středních škol se lyžařského kurzu neúčastní více než polovina žáků (u základních škol „jen“ třetina škol).

Jaký nejčastější důvod neúčasti uvádějí zákonní zástupci žáků, kteří se lyžařského kurzu neúčastní? – podíl škol (v %)

Důvod	Podíl
Škola důvody nezjišťuje	16,1
Finanční důvody	50,5
Nezájem o lyžování	13,0
Zdravotní důvody	16,6
Jiné	3,8

Stejně jako v základních školách i ve středních školách jsou v nejvíce školách nejčastějším důvodem neúčasti žáků na lyžařském kurzu finanční důvody. V šestině škol se žáci neúčastní lyžařského kurzu nejčastěji ze zdravotních důvodů a ve 13 % škol nejčastěji kvůli nezájmu o lyžování. Právě poslední dva důvody jsou ve středních školách častější než v základních školách.

Možnost bezplatného zapůjčení lyžařského vybavení nabízí žákům necelá třetina středních škol (oproti pouze 17 % základních škol). Různé formy pomoci s krytím finančních nákladů spojených s lyžařským kurzem nabízí žákům 29,5 % středních škol – nejčastěji jde o příspěvek SRPŠ (v necelé polovině škol), žáci mohou získat příspěvek také z nadačního fondu školy (případně jiné organizace rodičů) a od odboru sociální péče městského úřadu. Jiné zdroje využívala necelá pětina škol, šlo hlavně o příspěvek z rozpočtu školy a možnost splátek lyžařského kurzu.

4.6

Sportovní kurzy

Také pro střední školy platí, že jeden z významných nástrojů pro rozvoj pohybových dovedností žáků představují sportovní kurzy (komplexní pohybová aktivita, pobyt a pohyb v přírodě apod.). Proto Česká školní inspekce sledovala mimo jiné také to, jak často a kde jsou sportovní kurzy školami organizovány, jaký je podíl žáků, kteří sportovní kurz neabsolvovali, a jaké jsou důvody jejich neúčasti.

Tabulka 34

Organizuje škola sportovní kurzy? – podíl škol (v %)

Kurzy	Ano, každoročně	Ano, jednou za dva roky	Ano, jednou za více než dva roky	Ne
Cykloturistika	40,0	4,3	8,3	47,5
Vodní turistika	39,4	5,2	7,4	47,9
Turistika	53,0	4,6	8,3	34,1
Všestranné	4,9	57,0	3,9	34,2
Jiné	30,0	0,0	2,3	67,6

Pozitivním zjištěním je fakt, že pouze 6 % středních škol sportovní kurzy nepořádá (na základních školách jde o plných 57 % škol). Střední školy nejvíce organizují turistické a všestranné kurzy (ve dvou třetinách škol). Více než polovina škol organizuje kurzy zaměřené na vodní turistiku a cykloturistiku. Kromě všestranných kurzů u všech ostatních kurzů převládá každoroční pořádání, u všestranných kurzů převažuje organizace jednou za dva roky.

Tabulka 35

Kde zpravidla škola sportovní kurzy organizuje? – podíl škol (v %)

Místo organizace sportovních kurzů	Podíl
Zpravidla v tuzemsku	84,9
Zpravidla v zahraničí	3,4
V tuzemsku i v zahraničí	11,7

Výrazná většina středních škol organizuje sportovní kurzy v tuzemsku, pouze v zahraničí pořádá sportovní kurzy 3,4 % škol. Více než desetina škol kombinuje pořádání sportovních kurzů v tuzemsku i v zahraničí.

Tabulka 36

Podíl žáků, kteří sportovní kurz během střední školy neabsolvují ani jednou? – podíl škol (v %)

Podíl žáků	Podíl
Menší než jedna pětina	56,2
Přibližně jedna čtvrtina	18,2
Přibližně jedna polovina	8,5
Přibližně dvě třetiny	5,5
Více než dvě třetiny	11,5

Stejně jako lyžařských kurzů, tak i sportovních kurzů se během střední školy někteří žáci neúčastní ani jednou, nicméně míra neúčasti je ve srovnání s lyžařskými kurzy přece jen menší. Ve více než polovině škol je neúčastníků se žáků méně než jedna pětina. V 18,2 % škol se neúčastní sportovního kurzu přibližně čtvrtina žáků. Ve čtvrtině škol neabsolvuje sportovní kurz polovina a vyšší podíl žáků.

Tabulka 37

Jaký nejčastější důvod neúčasti uvádějí zákonní zástupci žáků, kteří se sportovního kurzu neúčastní? – podíl škol (v %)

Důvod	Podíl
Škola důvody nezjišťuje	17,8
Finanční důvody	28,5
Nezájem o sport	14,6
Zdravotní důvody	35,6
Jiné	3,5

Ve více než třetině středních škol jsou nejčastějším důvodem neúčasti na sportovním kurzu zdravotní důvody. Finanční důvody uvedla jako nejčastější důvod absence na sportovním kurzu více než čtvrtina škol. Nezájem o sport zmínilo 14,6 % škol. Důvody neúčasti žáků na sportovním kurzu nezjišťuje téměř pětina škol.

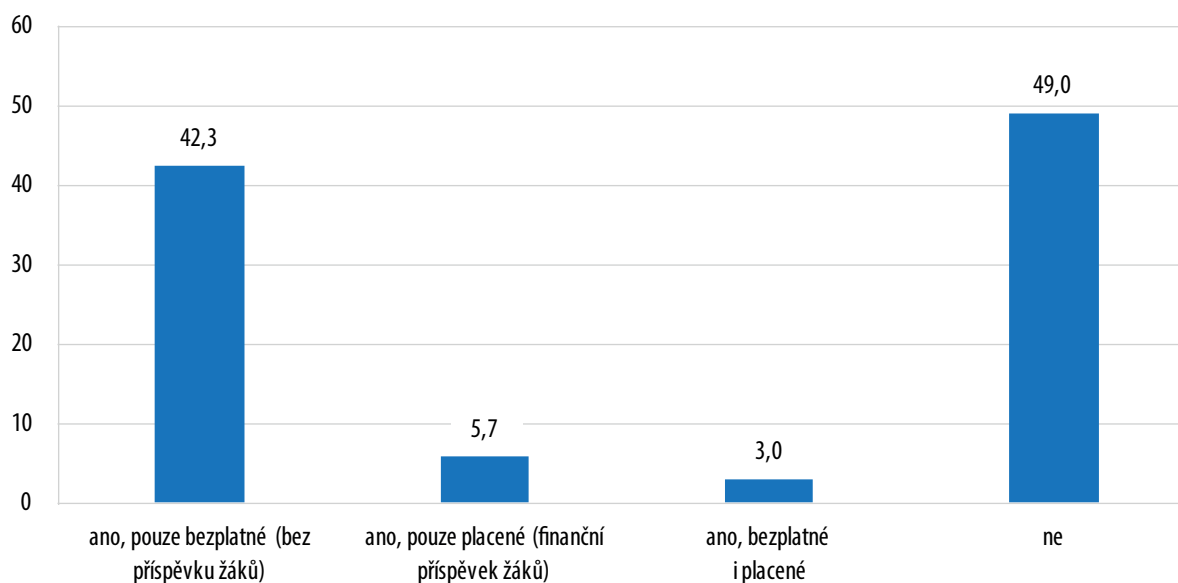
Žáci ve třetině středních škol mají možnost si bezplatně zapůjčit potřebné sportovní vybavení. Více než čtvrtina takových středních škol nabízí žákům možnost pomoci s krytím finančních nákladů spojených se sportovním kurzem. Z těchto škol více než dvě pětiny nabízejí žákům příspěvek SRPŠ, v třetině škol může být žákům poskytnut příspěvek na sportovní kurz z nadačního fondu školy, případně jiné organizace rodičů. Zhruba v pětině škol jsou nabízeny příspěvky od odboru sociální péče městského úřadu a příspěvky z jiných zdrojů, zejména z rozpočtu školy.

Sportovní zájmová činnost a spolupráce se sportovními zájmovými organizacemi

Česká školní inspekce zjišťovala během inspekční činnosti také to, zda střední školy realizují sportovní zájmovou činnost (v bezplatné nebo placené formě). Dále Česká školní inspekce zjišťovala, s jakými sportovními zájmovými organizacemi školy trvale spolupracují.

Graf 13

Organizuje škola ve školním roce 2015/2016 zájmové sportovní kroužky? – podíl škol (v %)



Polovina středních škol žádné sportovní kroužky neorganizuje, dvě pětiny středních škol organizují pouze bezplatné sportovní kroužky, v necelých 6 % škol organizují pouze placené kroužky a ve 3 % škol byly realizovány bezplatné i placené kroužky.

Tabulka 38

Kolik bezplatných zájmových sportovních kroužků (bez příspěvku žáků) škola ve školním roce 2015/2016 organizuje? – podíl škol (v %)

Počet kroužků	Podíl
1	34,5
2	27,4
3 až 4	22,0
5 až 6	8,5
7 až 10	5,4
11 a více	2,2

Střední školy, které sportovní kroužky organizují, pořádaly ve školním roce 2015/2016 v průměru 2,9 bezplatných zájmových sportovních kroužků. Tyto kroužky vede v téměř všech školách pedagog školy, externisté bez trenérské kvalifikace nebo s trenérskou kvalifikací vedou bezplatné kroužky v minimálních podílech škol. Podobně jako u základních škol také u středních škol platí, že školy s vyšším počtem žáků organizují více bezplatných sportovních kroužků než školy s méně žáky.

Tabulka 39

Kolik placených zájmových sportovních kroužků (s finančním příspěvkem žáků) škola ve školním roce 2015/2016 organizuje? – podíl škol (v %)

Počet kroužků	Podíl
1	34,9
2	27,9
3 až 4	11,6
5 až 6	18,6
7 až 10	7,0
11 a více	0,0

Pokud střední školy organizují placené sportovní kroužky, organizují průměrně 2,8 placených sportovních kroužků na jednu školu. Placené sportovní kroužky vede v naprosté většině pedagog školy, v osmině škol externista s trenérskou kvalifikací. Rovněž placené sportovní kroužky ve větší míře organizují školy s vyšším počtem žáků.

Necelá desetina středních škol nabízí svým žákům pomoc s krytím finančních nákladů spojených s úhradou sportovních kroužků, a to ze stejných zdrojů jako v případě finanční pomoci při úhradě sportovních kurzů (příspěvek SRPŠ, nadační fond školy, příspěvek od odboru sociální péče městského úřadu).

Tabulka 40

S jakými sportovními zájmovými organizacemi škola trvale spolupracuje? – podíl škol (v %)

Spolupráce se sportovními organizacemi	Podíl
Česká obec sokolská	12,2
Orel	1,4
Česká asociace Sport pro všechny	2,6
Asociace školních sportovních klubů ČR	61,4
Česká unie sportu	6,2
Jiné	14,0
Se žádnými	27,2

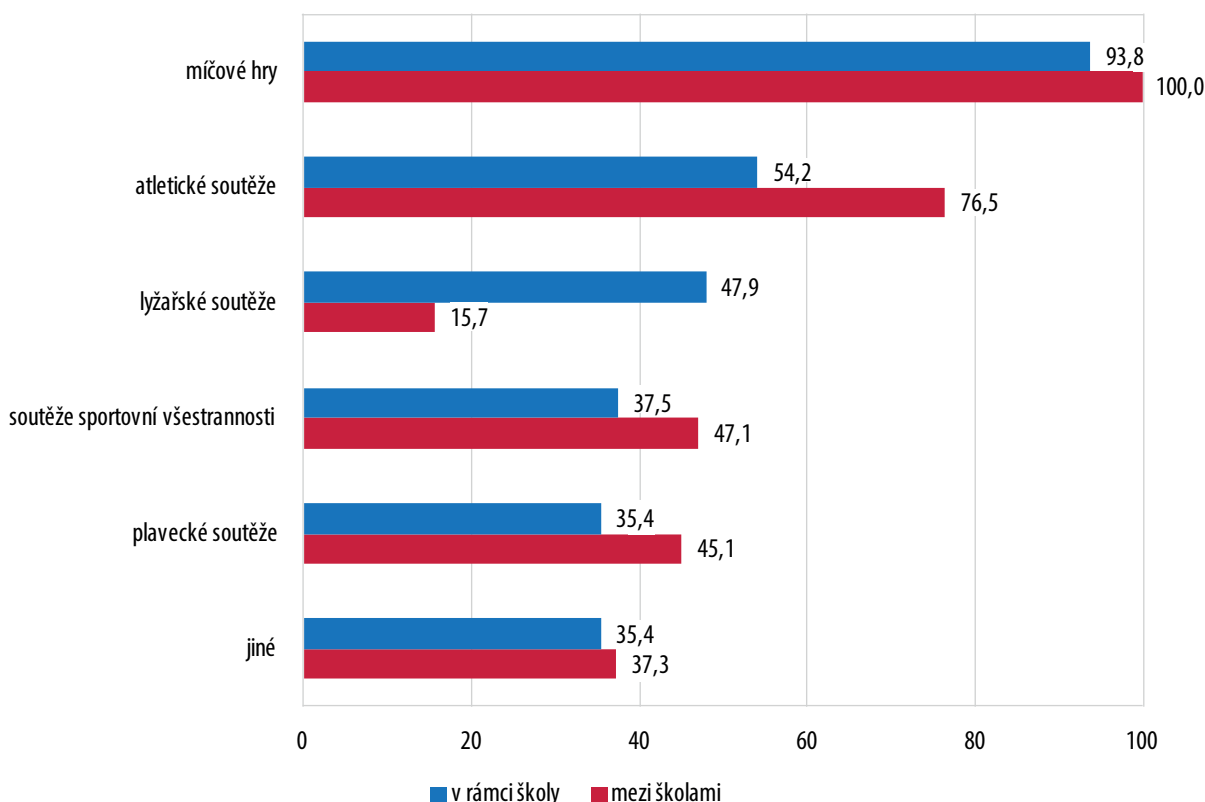
Téměř tři čtvrtiny středních škol trvale spolupracují se sportovními zájmovými organizacemi. Střední školy podobně jako základní školy nejčastěji spolupracují s Asociací školních sportovních klubů ČR, s touto organizací navázaly spolupráci tři pětiny středních škol. S Českou obcí sokolskou spolupracuje osmina škol. V malé míře spolupracují školy s Českou unií sportu, Českou asociací Sport pro všechny a Orlem. S jinými organizacemi, mezi které patří zejména místní sportovní kluby, tělovýchovné jednoty a domy dětí a mládeže, spolupracuje 14 % škol.

4.8

Sportovní soutěže

Od učitelů tělesné výchovy byly zjišťovány informace o tom, v jaké míře se žáci účastní sportovních soutěží mezi školami a v rámci školy.

Jakých sportovních soutěží v rámci školy a mezi školami se žáci účastní? – podíl škol (v %)



Středoškolští žáci se podle učitelů tělesné výchovy v největší míře účastní soutěží v rámci školy i mezi školami v míčových hrách a atletických soutěží – takových soutěží se účastní žáci prakticky všech středních škol. Mezi jiné soutěže patří hlavně soutěže v orientačním běhu, gymnastice a stolním tenisu. Sportovní soutěže pro žáky různých škol organizuje přibližně polovina středních škol.

4.9

Zdravotní tělesná výchova

Podobně jako v případě základních škol se Česká školní inspekce i ve středních školách zaměřila také na začlenění předmětu zdravotní tělesná výchova do výuky ve středních školách a na počet žáků, kteří tento předmět navštěvují.

Výuku samostatného vyučovacího předmětu zdravotní tělesná výchova organizuje necelá desetina středních škol. V průměru navštěvuje tento předmět v jedné škole 27,5 žáka. Je zarážející, že ve zbylé většině škol (alespoň jednoho žáka s osvobozením z tělesné výchovy mají prakticky všechny střední školy) žáci osvobození od tělesné výchovy žádnou možnost pro rozvoj svých pohybových dovedností či kompenzaci svého zdravotního handicapu nemají.

4.10

Výuka tělesné výchovy v hospitovaných hodinách

V rámci inspekční činnosti uskutečnili inspekční pracovníci České školní inspekce 136 hospitací v hodinách tělesné výchovy ve středních školách. Česká školní inspekce

v těchto hodinách hodnotila zejména přístup učitelů tělesné výchovy k obsahu výuky a ke vzdělávacím cílům, organizaci výuky, využívání vhodných učebních pomůcek a poskytování formativní zpětné vazby.

Obsah výuky

Téměř všichni učitelé (96,3 %) měli pro hospitovanou hodinu stanoven vzdělávací cíl. V naprosté většině hodin byl vzdělávací cíl vhodný vzhledem k schopnostem a dovednostem žáků a vzhledem ke školnímu vzdělávacímu programu. Dominantní složkou cíle byla dovednostní složka. Stanovený vzdělávací cíl byl splněn v 97,7 % hodin.

Organizace výuky

Ve dvou třetinách hodin byla zastoupena skupinová výuka, v menší míře pak samostatná činnost žáků a frontální výuka. V téměř všech hodinách byly využity dovednostně praktické metody a často byly využity aktivizující metody a názorně demonstrační metody. V naprosté většině hospitovaných hodin byly účelně využity metody a formy výuky a také učební pomůcky. Přibližně 95 % hodin bylo dobře pedagogicky a organizačně zvládnutých a hodnocených jako přínosné pro žáky.

Žáci v hodinách tělesné výchovy

Aktivita a zájem žáků o výuku byla zaznamenána v 95 % hodin. Ve stejném podílu hodin rozvíjela výuka vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy. Formativní zpětnou vazbu poskytli učitelé žákům v 93,4 % hodin.

5 Závěr

Pozitivní zjištění

- V základních a středních školách byly zjištěny převážně dostatečné prostorové podmínky pro výuku tělesné výchovy, na solidní úrovni je také vybavenost škol sportovním zařízením, náčiním a pomůckami.
- Volně přístupná zařízení i mimo výuku tělesné výchovy zvyšují možnosti pro pohybové aktivity žáků.
- Žáci z téměř všech základních škol a žáci ze všech středních škol se účastní soutěží jak v rámci vlastní školy, tak mezi školami, přičemž nejčastěji jsou pořádány soutěže v míčových hrách a atletické soutěže.
- Lyžařský kurz organizuje 9 z 10 plně organizovaných základních škol a více než čtyři pětiny středních škol, třetina škol nabízí možnost bezplatného zapůjčení lyžařského vybavení.
- Čtyři pětiny základních škol a více než polovina středních škol organizují zájmové sportovní kroužky, v naprosté většině škol je vede pedagog školy.
- Základní i střední školy ve velké míře spolupracují se sportovními zájmovými organizacemi, nejčastěji s Asociací školních sportovních klubů ČR.
- Výuku plavání na 1. stupni organizují v rámci tělesné výchovy téměř všechny základní školy, nejčastěji je organizován plavecký kurz v délce 20 vyučovacích hodin v jednom ročníku, naprostá většina škol uskutečňuje základní plaveckou výuku v souladu s metodickým pokynem MŠMT. Výuka plavání probíhá v největší míře ve 2. a 3. ročníku základních škol.
- Z vyhodnocení hospitovaných hodin vyplývá, že výuka TV v ZŠ a SŠ je na vysoké úrovni. V téměř všech hodinách byl stanoven a splněn cíl, nejčastěji byla zastoupena skupi-

nová výuka s dovednostně praktickými metodami a aktivizujícími metodami. Formy a metody výuky a učební pomůcky byly využity účelně.

Negativní zjištění

- Na 2. stupni základních škol zajišťuje výuku tělesné výchovy poměrně nízký podíl aprobovaných učitelů.
- Využívání disponibilních hodin k posílení výuky tělesné výchovy je spíše výjimečné.
- Ve středních školách je vysoký počet žáků částečně a úplně osvobozených z tělesné výchovy, v průměru připadá na jednu střední školu téměř 9 žáků částečně osvobozených žáků a necelých 18 žáků úplně osvobozených.
- Významný je podíl žáků, kteří se neúčastní lyžařských a sportovních kurzů, přestože je školy nabízejí a organizují.
- Za posledních 10 let se pohybové dovednosti žáků podle tří čtvrtin učitelů základních a středních škol zhoršily, naopak zlepšily se podle 6 % učitelů základních škol a 2 % středoškolských učitelů.
- Nedostatečná podpora dalších pohybových aktivit (transport do škol) přestože mají školy pro ně vytvořeny dostatečné podmínky.

Ostatní zjištění

- Třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy nejsou v základních a středních školách příliš zastoupeny.
- Nejčastěji uváděnými důvody neúčasti na lyžařském a sportovním kurzu a škole v přírodě jsou finanční důvody, školy nabízejí žákům pomoc s krytím finančních nákladů nejčastěji ve formě příspěvku SRPŠ a příspěvku odboru sociální péče městského úřadu.

6 Doporučení

S ohledem na výše představené výsledky inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje:

- Poskytovat žákům dostatek volných prostor pro pohybové aktivity i mimo výuku tělesné výchovy a systematicky podporovat žáky i v jiných formách pohybových aktivit (např. transport do školy).
- Vytvořit systém finanční podpory pro žáky, kteří se nemohou plaveckých, lyžařských a sportovních kurzů účastnit.
- Zvýšit podíl výuky tělesné výchovy zajišťované aprobovanými učiteli, zejména na základních školách.
- Podněcovat školy k častějšímu využívání disponibilních hodin pro posílení výuky tělesné výchovy v kontextu rozvoje pohybových aktivit školy.
- Podněcovat širší zavádění vyučovacího předmětu zdravotní tělesná výchova ve školách (ve větší míře na středních školách), zejména s ohledem na vysoký podíl žáků osvobozených od tělesné výchovy.
- Věnovat trvalé úsilí zlepšování zejména materiálních podmínek (vybavení sportovním náradím, náčiním a pomůckami) pro výuku tělesné výchovy ale i pro lyžařské a sportovní kurzy.



Tematická zpráva

Prevence a řešení šikany a dalších projevů
rizikového chování ve školách

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na problematiku prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování v mateřských, základních a středních školách. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a), b) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Inspekční činnost se skládala ze dvou částí – z inspekčního elektronického zjišťování a z prezenční inspekční činnosti ve vybraných školách. Do inspekčního elektronického zjišťování, které se uskutečnilo v termínu od 22. března do 20. dubna 2016 v podobě on-line elektronického dotazníku pro ředitele škol, výchovné poradce a školní metodiky prevence, byly zapojeny všechny základní a střední školy včetně víceletých gymnázií¹ zapsané do školského rejstříku (jejich počty jsou upřesněny v příslušných částech zprávy). Prezenční inspekční činnost byla realizována v termínu od 5. října 2015 do 17. června 2016 v 982 mateřských, 787 základních a 249 středních školách včetně víceletých gymnázií.

2 Zaměření inspekční činnosti

Školy a školská zařízení mají podle školského zákona povinnost vytvářet mimo jiné také podmínky pro zdravý vývoj dětí a žáků a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů a zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví dětí a žáků při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech. Cílem tematické inspekční činnosti bylo poskytnout pohled na současnou situaci v mateřských, základních a středních školách zejména z hlediska vytváření těchto podmínek pro ochranu dětí a žáků před projevy rizikového chování. Inspekční činnost se zaměřovala zejména na zjišťování počtu a charakteru případů rizikového chování, na personální zajištění oblasti prevence, podmínek pro práci specialistů, činností, které vykonávají, a metodické podpory, která je jim poskytována.²

Současně se inspekční činnost detailněji zaměřila na jeden ze stěžejních a vysoce nebezpečných projevů rizikového chování, na šikanu. Šikanování je závažným rizikovým chováním, které může mít dlouhodobé následky. Šikanování se netýká pouze agresora a oběti, ale v konečném důsledku narušuje celý třídní, případně i školní kolektiv. K jeho závažnosti přispívá skutečnost, že může být po dlouhou dobu skryto, a proto je velmi důležité pozorovat přímé i nepřímé varovné signály šikany a včas adekvátním způsobem zasáhnout.

Toto šetření je z pohledu rozsahu prvním šetřením svého druhu, neboť do něj v rámci elektronického zjišťování byly zapojeny všechny základní a střední školy včetně všech pracovníků, kteří za oblast prevence v daných školách odpovídají, nebo na jejím zajištění nějakým způsobem spolupracují (ředitelé škol, školní metodici prevence, výchovní poradci). Na přípravě dotazníků pro inspekční elektronické zjišťování významným způsobem participoval Národní ústav pro vzdělávání, který se otázkám prevence rizikových jevů ve školách dlouhodobě věnuje.

Obsah inspekční činnosti vycházel mimo jiné z Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže³ a Metodického pokynu Ministerstva školství,

1 Víceletá gymnázia jsou analyzována v rámci souboru středních škol, s výjimkou dotazníků školních metodiků prevence a výchovných poradců, kteří explicitně uvedli, že vykonávají činnosti pro nižší stupeň.

2 Systém primární prevence rizikového chování je tvořen následujícími aktéry: MŠMT, odbor školství, mládeže a tělovýchovy krajského úřadu, krajský školský koordinátor prevence, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, ředitel školy, školní metodik prevence a třídní učitel. Školám by měl poskytovat metodickou podporu zejména metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, který je v přímém kontaktu se školou a zároveň spolupracuje s krajským školským koordinátorem prevence.

3 MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*. čj. MSMT-21291/2010-28 účinné od 1. 11. 2010. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc

mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních⁴ a z příslušných zákonů a vyhlášek vztahujících se ke sledované oblasti.

Předkládaná tematická zpráva České školní inspekce tak může poskytnout důležité informace využitelné v rámci preventivních aktivit směrem k výskytu rizikových jevů ve školách, mimo jiné i v souvislosti se změnou v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zavádění tzv. společného vzdělávání), která nastává od 1. 9. 2016.

3 Zjištění

3.1

Předškolní vzdělávání

S ohledem na specifika předškolního vzdělávání v tematice výskytu rizikových jevů nebyly mateřské školy zapojeny do plošného inspekčního elektronického zjišťování, byla v nich provedena pouze prezenční inspekční činnost, a to na vzorku 982 mateřských škol.

3.1.1 Prevence a řešení šikany

Šikana se samozřejmě může vyskytovat již v mateřských školách, ačkoliv jde zpravidla spíše o její náznaky nebo počáteční formy. Z poměrně vysokého počtu navštívených škol řešilo případ šikany mezi dětmi pouze několik mateřských škol. Zástupným důvodem byla zpravidla osobnostní charakteristika oběti, případně byla osobní charakteristika spojena s rodinnými problémy oběti (zástupný důvod není přímou příčinou šikany, ale spíše určitou charakteristikou dítěte, domnělou či skutečnou, které bylo agresorem vybráno jako oběť; klíčová je v tomto ohledu nemožnost či neschopnost se bránit). Šikana se v těchto případech projevila fyzickým ubližováním, zpravidla doprovázeném také slovními projevy (nadávky, zesměšňování, ponižování apod.). Ve všech případech ovšem byla preventivní strategie mateřské školy účinná, šlo o opatření ve spolupráci se zákonnými zástupci dětí, spolupráce byla navazována také s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Tabulka 1

Podíl škol, které řešily v uvedených letech nějaký případ šikany – podíl MŠ (v %)

Školní rok	Podíl
2012/2013	1,7
2013/2014	1,1
2014/2015	1,9

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nějaký případ šikany řešilo v uplynulých letech pouze minimum mateřských škol. Zjištění České školní inspekce se vztahují k uzavřeným školním rokům, z aktuálních zjištění ovšem vyplývá, že ani ve školním roce 2016/2017 se uvedené podíly škol významněji nezmění.

Téměř všechny navštívené mateřské školy mají ochranu dětí před šikanou zakotvenou ve školním řádu, a to nejčastěji obecně jako ochranu před sociálně patologickými jevy

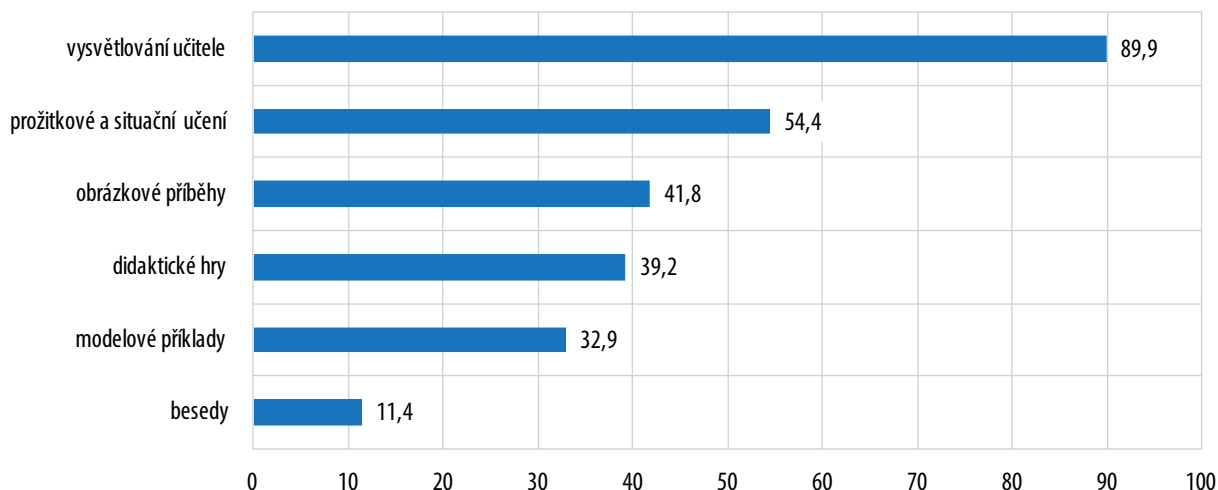
4 MŠMT. Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. čj. MSMT- 22294/2013-1. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Methodicky_pokyn_k_sikanovani.doc. Tento metodický pokyn byl při uzavření inspekční činnosti nahrazen novým metodickým pokynem: MŠMT. Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci šikany ve školách a školských zařízeních. čj. MSMT-21149/2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

(68,8 % navštívených škol), konkrétní opatření je pak uvedeno v 26,3 % škol. Školní strategii, podle které postupují všichni pedagogové při prevenci a zjištění šikany, však mělo stanoveno pouze 42,5 % navštívených mateřských škol.

Téměř všechny mateřské školy adekvátně informují děti o riziku šikany. Jakými způsoby tak činí, uvádí graf č. 1.

Graf 1

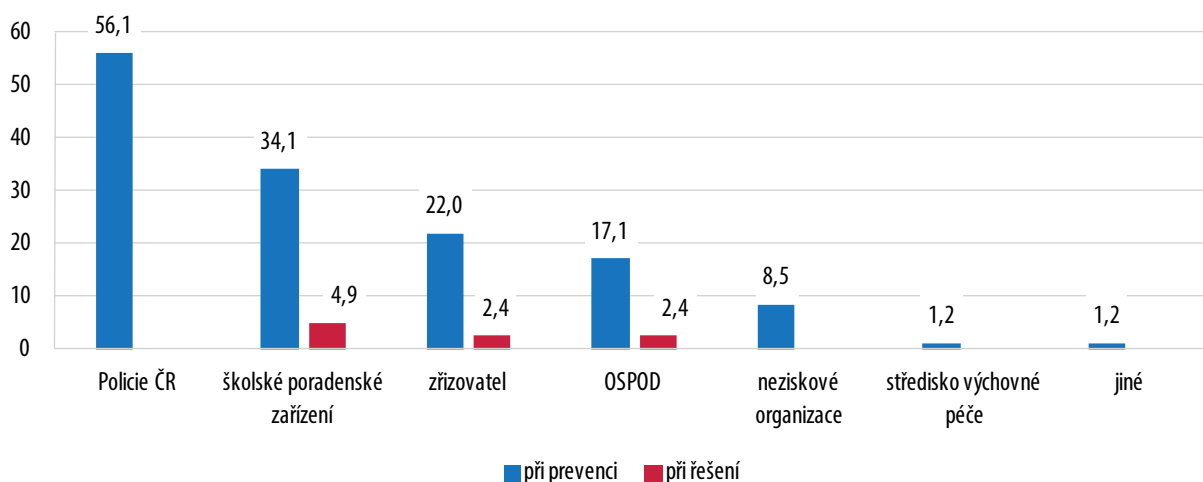
Formy informování dětí o riziku šikany – podíl škol (v %)



Pouze necelá třetina škol (30,4 %) zapojuje do preventivních aktivit proti šikaně i rodiče dětí, nejčastěji formou společných akcí (společné aktivity školy, tvořivé dílny apod.). Školy často informují zákonné zástupce také při třídních schůzkách či formou konzultací a rozhovorů, případně besed pro zákonné zástupce. Takový postup se jeví jako účinný, neboť jsou zákonní zástupci na možná rizika průběžně upozorňováni, témata rizikového chování a prevence před ním jsou neustále připomínána, což podporuje zvýšenou pozornost ze strany všech aktérů.

Graf 2

Spolupráce při prevenci šikany a jejím řešení – podíl škol (v %)



Na prevenci šikany spolupracují mateřské školy v největší míře s Policií ČR a školskými poradenskými zařízeními. Při řešení konkrétních případů pak zapojují také orgán sociálně právní ochrany dětí nebo zřizovatele.

Prevence rizikového chování v předškolním vzdělávání probíhá především ve formě budování pozitivního školního klimatu a upevňováním základních společenských pravidel. Pouze tři z navštívených škol se vztahy ve třídě či škole cíleně nepracovaly. Jednotlivé způsoby práce se vztahy zobrazuje tabulka č. 2.

Tabulka 2

Jakým způsobem škola cíleně pracuje se vztahy ve třídě/škole? – podíl škol (v %)

Způsoby	Podíl
Vztahová pravidla	94,9
Cílené programy na práci se vztahy	26,9
Jiné (např. při výchovně vzdělávací činnosti, komunitní kruh, spolupráce se ŠPZ)	7,7

Součástí inspekční činnosti bylo také zapojení škol do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeného na problematiku šikany. Za poslední tři roky se k problematice šikany vzdělávali učitelé pouze v třetině navštívených mateřských škol.

Celkově lze shrnout, že přestože jsou určité rezervy ve zpracování školních strategií k prevenci šikany, v zapojení zákonných zástupců do preventivních aktivit a v účasti pedagogických pracovníků v dalším vzdělávání zaměřeném na tuto oblast, charakter předškolního vzdělávání, kdy učitel je s dětmi po celou dobu vzdělávání a průběžně pracuje se vztahy a pravidly v dětském kolektivu, přispívá k nízkému výskytu rizikových jevů (zejména šikany).

3.2

Základní vzdělávání

Inspekční činnost se v základních školách skládala jak z inspekčního elektronického zjišťování, tak z prezenční inspekční činnosti. Představeny jsou jak výsledky inspekčního elektronického zjišťování realizovaného ve všech základních školách zapsaných do školského rejstříku, které se zaměřovalo na celou oblast prevence obecně, tak výsledky prezenční inspekční činnosti prováděné v průběhu celého školního roku a zaměřující se na jeden konkrétní typ rizikového chování – šikanu.

3.2.1 Prevence a řešení šikany

Z pohledu počtu základních škol, které ve školních letech 2012/2013, 2013/2014 a 2014/2015 (informace byly zjišťovány za uzavřené školní roky, tedy posledním školním rokem byl rok 2014/2015) řešily nějaký případ šikany, lze konstatovat poměrně významný nárůst.

Tabulka 3

Podíl škol, které řešily v uvedených letech nějaký případ šikany – podíl ZŠ (v %)

Školní rok	Podíl
2012/2013	31,5
2013/2014	30,3
2014/2015	41,0

Výše uvedená čísla uvádějí podíly škol (ze všech základních škol zapsaných do školského rejstříku), které v daném školním roce řešily alespoň jeden případ šikany. Nicméně podíváme-li se na celé období let 2012–2015, pak lze konstatovat, že nějaký případ šikany řešila

v uvedeném období téměř každá druhá základní škola (47,2 %). Šikana vůči učitelům byla zaznamenána pouze v jednotkách škol, šikanu mezi žáky pak řešilo 45,3 % škol.

Pro šikany je typická nerovnováha sil, kdy se oběť neumí nebo nemůže bránit – jako oběť tak jsou často vybráni žáci, kteří jsou vnímáni jako slabší. Důvody však mohou být různé (viz tabulka č. 4).

Tabulka 4

Počet případů šikany podle převažujícího důvodu – podíl případů (v %)

Zástupný důvod	Podíl*
Osobnostní charakteristika oběti	42,1
Sociální znevýhodnění (např. oblékání, absence mobilního telefonu)	20,6
Fyzická odlišnost (např. obezita, neobratnost, tělesně slabší jedinec)	18,3
Zdravotní postižení / znevýhodnění	7,9
„Nováčkovství“ (nově příchozí člen skupiny)	5,6
Národnost, etnicita	4,8
Jiné (nadřazenost starších žáků vůči mladším)	4,8
Gender	4,0
Homofobie, bifobie a transfobie	0,8

* Součet podílů případů nedává 100 % z důvodu možnosti výběru více důvodů současně.

Nejčastějším zástupným důvodem šikany byla osobnostní charakteristika oběti (v 42,1 % případů). Mezi častější důvody dále patřilo sociální znevýhodnění a fyzická odlišnost žáka (vždy okolo dvou pětin případů).

Šikana se člení podle závažnosti do pěti stadií.⁵ První dvě počáteční stadia je možné řešit pedagogickými prostředky, od třetího, klíčového stadia, je vhodná intervence psychologa či etopeda. Nejzávažnější případy jsou řešeny rozdělením skupiny, přeřazením žáka, případně jeho zařazením do zařízení ochranné nebo ústavní výchovy, kde je mu poskytnuta odborná péče. Při zjišťování závažnosti je vždy důležité mít dostatek informací, aby bylo možné vhodně reagovat.

V 92 % škol, ve kterých byly zaznamenány případy šikany, dospěly tyto případy do prvního stadia (zrod ostrakismu) a přibližně v polovině těchto škol také do druhého stadia (fyzická agrese a přitvrzování manipulace). Třetí stadium (většina přijímá normy) a páté, nejzávažnější stadium (totalita neboli dokonalá šikana) se vyskytovalo pouze v jednotkách škol. Ve většině případů tedy šlo o počáteční stadia šikany.

Šikana je záměrné jednání, jehož cílem je ublížit, ponížit, ohrožit či zastrašit jiného žáka nebo skupinu žáků (převážně za účelem budování vlastní pozice ve skupině). Základní formy šikany podle typu agrese jsou fyzická a verbální (psychická), u obou se rozlišuje také její přímá a nepřímá podoba, a smíšená šikana, která kombinuje psychické a fyzické projevy.

Následující informace odrážejí výsledky prezenční inspekční činnosti provedené v 787 základních školách.

Konkrétní projevy šikany zjištěné v navštívených školách v rámci rozhovorů inspekčních pracovníků s řediteli škol, výchovnými poradci a školními metodiky prevence zobrazuje následující tabulka.

5 MŠMT. Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Příloha č. 2: Zkrácený popis stadií šikanování (Kolář, 2011). čj. MSMT22294/2013-1. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Methodicky_pokyn_k_sikanovani.doc
Tento metodický pokyn byl při uzavření inspekční činnosti nahrazen novým metodickým pokynem: MŠMT. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci šikany ve školách a školských zařízeních*. čj. MSMT-21149/2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Tabulka 5

Projevy šikany – podíl škol (v %)

Projevy	Podíl
Slovní (nadávky, výsměch, pohrdání, hrubé žertování a zesměšňování, neustálé kritizování a zpochybňování, ponižování, rozšiřování pomluv)	92,0
Kyberšikana (prostřednictvím SMS, sociálních sítí, webových stránek apod.)	52,0
Bití, kopání a jiné fyzické napadání	48,0
Nepřímá (demonstrativní přehlížení, ignorování)	36,0
Omezování svobody	28,0
Poškozování a krádeže osobních věcí	12,0
Poškozování oděvu	12,0

V nejvyšším podílu škol, ve kterých se šikana vyskytovala, se projevovala slovně. Ve více než polovině škol to bylo prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (kyberšikana) – nejčastěji tedy šlo o psychickou šikanu. Fyzické projevy jako bití, kopání či napadání byly zaznamenány v necelé polovině škol, kde se šikana vyskytovala.

Konkrétní opatření k ochraně žáků před šikanou měla uvedena ve školním řádu přibližně polovina navštívených základních škol, zatímco ve dvou pětinach škol byla opatření uvedena pouze obecně v rámci ochrany před sociálně patologickými jevy. Ve čtyřech navštívených školách nebyla ochrana žáků před šikanou zakotvena ve školním řádu vůbec. Minimální preventivní program je konkrétním plánem preventivních aktivit, který se zpracovává na jeden školní rok. Tento program, který obsahoval i postupy k prevenci šikany, mělo zpracováno 94,2 % navštívených škol. Následující tabulka uvádí, kdo minimální preventivní program zpracoval.

Tabulka 6

Zpracování minimálního preventivního programu – podíl škol (v %)

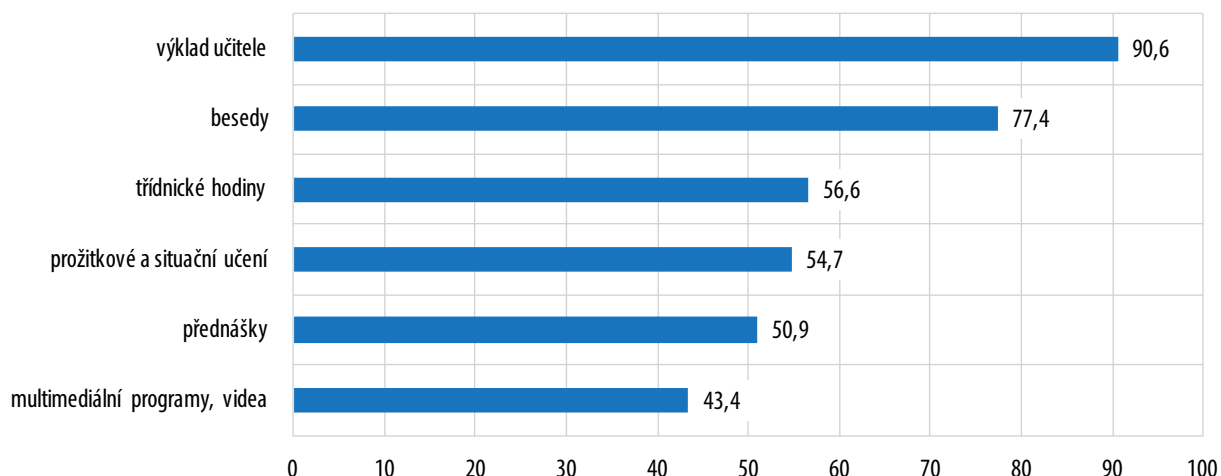
Autor minimálního preventivního programu	Podíl
Školní metodik prevence sám	34,0
Školní metodik prevence ve spolupráci s výchovným poradcem	30,2
Školní metodik prevence ve spolupráci s vedením školy	45,3
Školní metodik prevence ve spolupráci s dalšími pedagogy	20,8
Školní metodik prevence ve spolupráci s externími partnery (NNO, PPP, SVP apod.)	3,8
Jiný (pedagog, subjekt)	11,3

Na přípravě minimálního preventivního programu nejčastěji v navštívených školách spolupracoval školní metodik prevence s vedením školy (v 45,3 % škol). Často jej ale také zpracovává sám, nebo ve spolupráci s výchovným poradcem. S externími partnery spolupracovali v navštívených školách na zpracování minimálního preventivního programu pouze dva školní metodici prevence. Z jiných pedagogů minimální preventivní program zpracoval nejčastěji ředitel školy.

Školní strategii, jak postupovat při prevenci a v případě zjištěné šikany, mělo stanovenou přibližně devět desetin škol. V případě zjištěné šikany byla strategie, kterou škola přijala, účinná ve většině navštívených škol. Přibližně ve třech čtvrtinách případů se jako úspěšná ukázala jednání se zákonnými zástupci, ve třetině případů účinně zafungovala práce s třídním kolektivem. V necelých 30 % případů byli přizváni k řešení externí odborníci (pracovníci školských poradenských zařízení, odboru sociálně-právní ochrany dětí). Z dalších opatření to byly např. jednání specialistů školského poradenského pracoviště, výchovné komise, výchovná opatření a přeřazení žáka/učitele.

Graf 3

Formy informování žáků o riziku šikany – podíl škol (v %)



K informování žáků o riziku šikany využívají školy více různých způsobů (v průměru 3 až 4). O riziku šikany byli žáci v navštívených základních školách nejčastěji informováni ve vyučovacích hodinách prostřednictvím výkladu učitele. Více než tři čtvrtiny škol zařazují za tímto účelem také besedy.

Jakými způsoby probíhá ve školách spolupráce ohledně prevence šikany, zobrazuje tabulka č. 7.

Tabulka 7

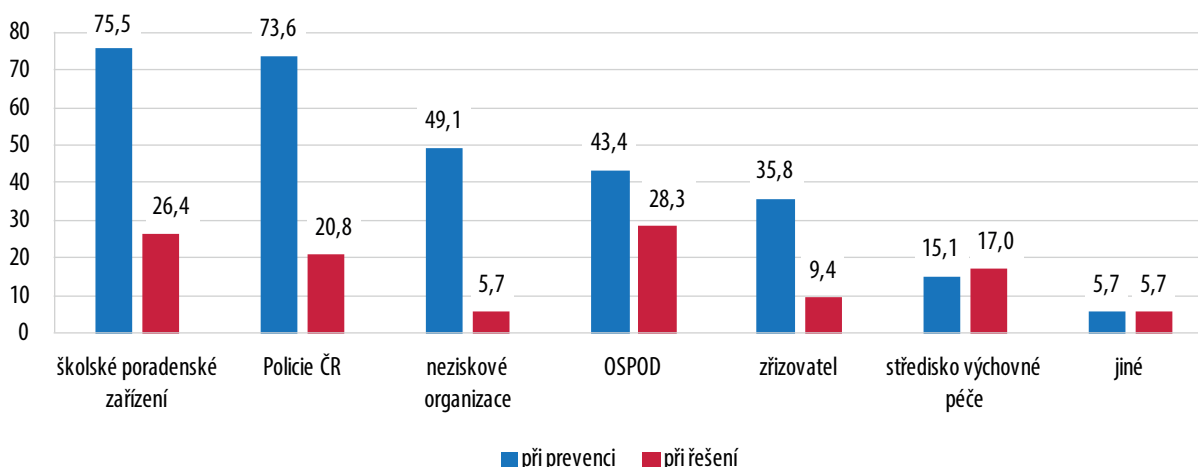
Spolupráce ve škole směřující k prevenci šikany – podíl škol (v %)

Spolupráce ve škole	Podíl
Školní metodik prevence navrhuje a připravuje preventivní akce	77,4
Prevence šikany je tématem pracovních porad a pedagogických rad	64,2
Vedení školy vznáší podněty ke zkvalitnění prevence šikany	54,7
Další pedagogové vznášejí podněty ke zkvalitnění prevence šikany	52,8

Zákonné zástupce žáků zapojují do preventivních aktivit tři pětiny škol, a to nejčastěji formou besed, přednášek pro zákonné zástupce, společných akcí pro zákonné zástupce a žáky, školních dílen a informací na třídních schůzkách.

Graf 4

Spolupráce při prevenci šikany a jejím řešení – podíl škol (v %)



Navštívené základní školy spolupracovaly při prevenci šikany nejčastěji se školskými poradenskými zařízeními (PPP a SPC) a Policií ČR. Při řešení šikany naopak nejčastěji zapojují orgán sociálně-právní ochrany dětí. Z jiných organizací či jednotlivců, kteří jsou však při prevenci i řešení šikany zapojeni v malé míře (5,7 % škol), lze jmenovat např. místní organizace a spolky, klinického psychologa a externího etopeda.

Šikana není izolovaným jevem, který se dotýká pouze agresora a jeho oběti, ale týká se celé skupiny. Proto je při prevenci šikany a jejím řešení nutné pracovat s celým třídním kolektivem a budovat pozitivní a bezpečné sociální klima.

Tabulka 8

Jakým způsobem škola cíleně pracuje se vztahy ve třídě/škole? – podíl škol (v %)

Způsoby práce se vztahy ve třídě/škole	Podíl
Vztahová pravidla	84,3
Třídnické hodiny	66,7
Cílené programy na práci se vztahy	60,8
Jiné	13,7

Až na několik výjimek pracovaly navštívené základní školy cíleně se vztahy ve třídě či škole. Nejčastěji jsou vytvářena vztahová pravidla, dvě třetiny škol využívají k tomuto účelu třídnické hodiny a 60,8 % škol cílené programy. Z jiných způsobů to jsou např. komunitní kruh a školní parlamenty.

Tabulka 9

Vzdělávání rámci DVPP k problematice šikany za poslední 3 roky – podíl škol (v %)

Pedagogický pracovník	Podíl
Vedení školy	47,2
Školní metodik prevence	58,5
Výchovný poradce	41,5
Třídní učitelé	28,3
Ostatní pedagogové	28,3
Žádný z pedagogických pracovníků se k problematice šikany nezdělal	18,9

Celkově se k problematice šikany vzdělávali v posledních třech letech pedagogičtí pracovníci ve více než čtyřech pětinach navštívených základních škol. Podle očekávání se vzdělávali k této problematice nejčastěji školní metodici prevence (v 58,5 % škol). V necelé polovině škol se vzdělávalo v této oblasti také vedení školy (ve větší míře ve školách jen s 1. stupněm, kde činnosti v oblasti prevence zajišťují nejčastěji sami ředitelé školy).

Na závěr kapitoly o základních školách je vhodné doplnit, že ačkoliv by se mohlo zdát, že školy jen s 1. stupněm realizují v oblasti prevence některé činnosti v menší míře než školy plně organizované, aktivity těchto škol odpovídají jejich charakteru. Jde o školy s malým kolektivem a malým počtem vyučujících, kteří jsou téměř neustále v úzkém kontaktu se žáky. Je zde tak větší informovanost a současně také větší dohled, což se projevuje ve výrazně nižším výskytu rizikového chování oproti školám plně organizovaným. Nižší výskyt rizikového chování může souviset také s nižším věkem žáků.

3.2.2 Personální zajištění prevence rizikového chování

Zjištění uvedená v této a následujících kapitolách poskytují souhrnný pohled na prevenci ve školách jako celku. Informace poskytl 4 101 ředitelů škol v rámci inspekčního elektro-nického zjišťování.

Kdo zajišťuje prevenci rizikového chování u jednotlivých typů rizikového chování, zobrazuje tabulka č. 10. Vzhledem k odlišnosti personálního složení škol plně organizovaných a škol jen s 1. stupněm jsou následující výsledky prezentovány v tomto členění.

Tabulka 10

Zajištění prevence rizikového chování u jednotlivých typů rizikového chování/dovedností pro život – podíl škol (v %)

Zajištění prevence	Typ školy	Dovednosti sebeovlivnění	Sociální dovednosti	Záškoláctví	Šikana / agrese	Rizikové sporty / doprava	Rasismus / xenofobie	Sekty	Sex. rizikové chování	Adiktologie – závislosti	Týrání / zneužívání	Poruchy příjmu potravy
Učitelé v rámci výuky	1. stup.	95,8	97,0	69,4	87,1	87,6	87,3	48,0	61,4	73,1	80,4	69,0
	úplná	96,5	96,5	47,0	77,8	86,5	93,2	83,0	91,1	84,4	77,2	84,8
Třídní učitelé v rámci třídnických hodin	1. stup.	41,3	41,6	44,4	50,0	34,7	35,0	17,3	20,5	27,2	33,9	23,1
	úplná	76,7	78,6	84,1	85,6	60,8	67,4	37,8	46,3	56,0	58,0	46,5
Výchovný poradce	1. stup.	18,6	18,6	25,9	30,2	9,9	14,4	7,2	9,1	12,0	18,3	10,3
	úplná	65,3	64,8	86,1	84,7	19,9	55,2	31,1	43,3	52,3	61,8	42,8
Školní metodik prevence	1. stup.	35,4	33,5	39,2	53,6	23,9	32,6	17,6	21,0	33,6	36,4	24,4
	úplná	67,8	64,0	80,1	93,4	33,5	73,1	50,9	64,8	81,4	75,1	60,4
Školní psycholog	1. stup.	2,1	2,2	1,4	2,9	0,4	1,0	0,7	1,0	1,1	2,0	1,5
	úplná	16,2	15,9	13,0	18,8	2,5	10,4	6,0	10,4	12,2	15,4	13,0
Speciální pedagog	1. stup.	3,4	3,2	2,0	3,4	1,2	1,3	0,8	1,2	1,6	2,1	1,3
	úplná	13,3	12,6	7,6	11,9	3,3	6,4	4,0	5,4	6,2	7,5	5,9
Externí lektoři nebo organizace	1. stup.	14,2	15,9	5,5	21,4	16,1	8,8	3,4	6,7	11,9	9,9	7,6
	úplná	34,7	34,9	17,5	49,5	31,9	38,0	25,1	48,0	50,7	34,3	37,3
Danou oblast nezajišťujeme	1. stup.	1,1	0,1	6,2	0,0	6,5	5,8	44,2	30,5	16,5	6,4	22,5
	úplná	0,2	0,0	0,5	0,1	3,9	0,5	5,6	0,7	1,0	1,0	2,8

V základních školách jen s 1. stupněm se všem uvedeným typům rizikového chování věnují dle výpovědi ředitele školy nejčastěji učitelé v rámci výuky, na prevenci šikany/agrese přibližně v polovině škol spolupracují také třídní učitelé a školní metodik prevence. Vzhledem k převážné absenci specializovaných pozic školního psychologa a speciálního pedagoga je prevence těmito specialisty zajišťována pouze výjimečně.

Také v plně organizovaných školách se většině uvedených oblastí věnují v největší míře učitelé v rámci výuky, s výjimkou prevence záškoláctví a šikany/agrese, kterým se v nejvyšším podílu škol věnují třídní učitelé, výchovní poradci a školní metodici prevence. Školní metodici, kteří se ve školách věnují většině oblastí, se zaměřují ve vyšším podílu škol zejména na prevenci závislostí a týrání či zneužívání. Externí lektori nebo organizace se nejčastěji v plně organizovaných školách podílejí na prevenci závislostí, sexuálního rizikového chování a šikany/agrese.

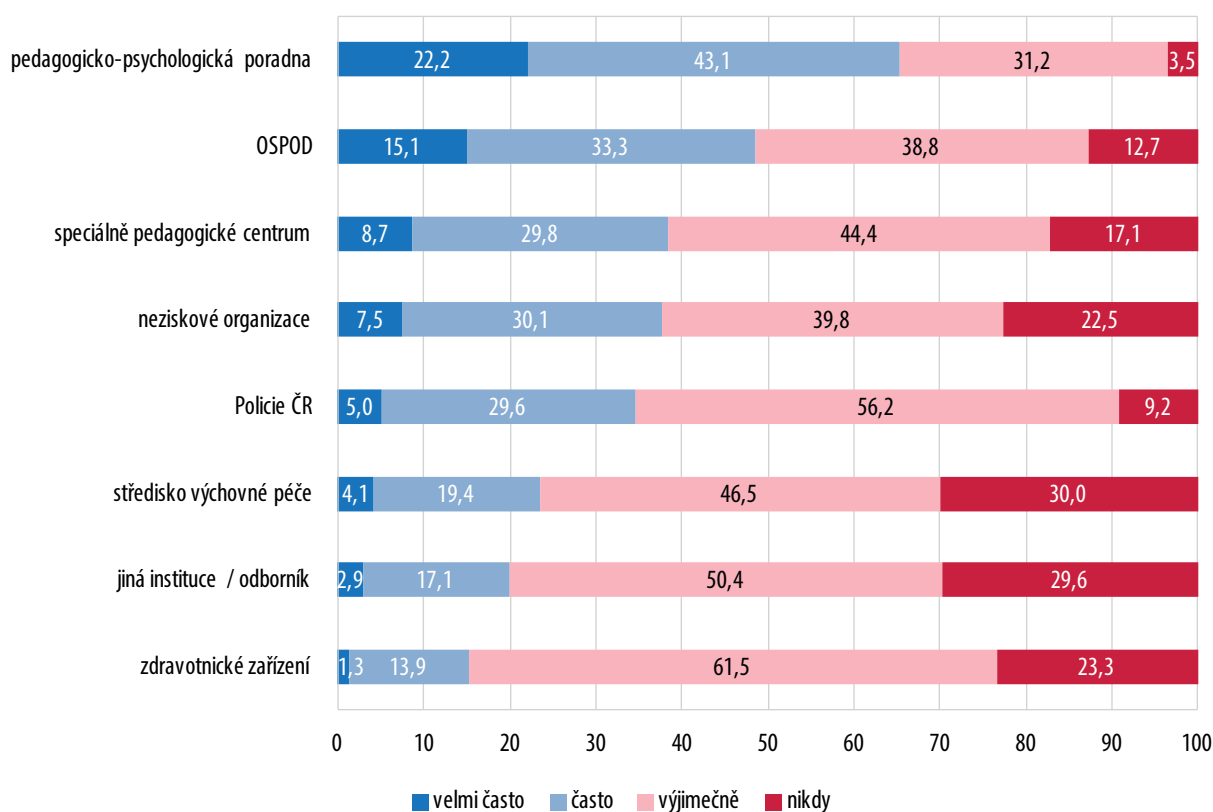
Přestože prevence rizikového chování nespadá přímo do standardních činností výchovných poradců, ukazuje se, že ve většině plně organizovaných škol se přesto mnoha výše uvedeným oblastem věnují.

3.2.3 Externí spolupráce

Česká školní inspekce se v rámci plošného elektronického zjišťování zaměřovala také na spolupráci škol s externími partnery. Školy s externími partnery spolupracují jak při prevenci (např. realizace preventivních programů, besed), tak při řešení vzniklých situací (intervence ve škole, poradenství, poskytování péče apod.). Se kterými subjekty a v jaké míře školy spolupracují v oblasti prevence, zobrazuje graf č. 5.

Graf 5

Na jakou organizaci se ve Vašem regionu obrátíte z hlediska poskytování služeb v oblasti prevence? – podíl škol (v %)



Základní školy se z hlediska prevence nejčastěji obracejí na pedagogicko-psychologické poradny a dále na orgán sociálně-právní ochrany dětí. Naopak na střediska výchovné péče, jiné instituce či odborníky nebo zdravotnická zařízení se školy obracejí v nejmenší míře.

Školy byly dotazovány také na četnost kontaktu s oblastním metodikem prevence (zaměstnanec pedagogicko-psychologické poradny). V pravidelném kontaktu je s oblastním metodikem prevence zhruba polovina základních škol (plně organizované školy ve větší míře než školy jen s 1. stupněm). Necelá polovina škol tedy s oblastním metodikem prevence nespolupracuje (29,6 % škol ví, kdo to je, ale není s ním v kontaktu a 17 % škol jej nezná, metodik je nekontaktoval), což je poměrně alarmující zjištění.

Mezi kraji byly v tomto ohledu zjištěny výrazné rozdíly. Například v Moravskoslezském kraji pravidelně spolupracuje s oblastním metodikem prevence 74,2 % škol, zatímco v Libereckém kraji a v Kraji Vysočina je to jen 29 %, resp. 29,5 %.

Z pohledu podoby spolupráce lze uvést, že oblastní metodik prevence nejčastěji organizuje setkání pro školní metodiky prevence (90,3 % škol) a přeposílá školám aktuální informace (83,6 %). Často také poskytuje poradenství v konkrétních případech (79,9 %), méně častá je pak intervence přímo ve třídách (včetně diagnostiky) – o tu požádalo pouze 43,1 % škol.

3.2.4 Krizové plány pro řešení výskytu rizikového chování

Školní preventivní strategie by měla obsahovat krizové plány, tj. postupy, jak reagovat v případech výskytu rizikového chování. Tyto plány mohou být součástí minimálního preventivního programu, nebo mohou být vytvořeny samostatně.

Tabulka 11

Písemné krizové plány pro řešení výskytu jednotlivých typů rizikového chování – podíl škol (v %)

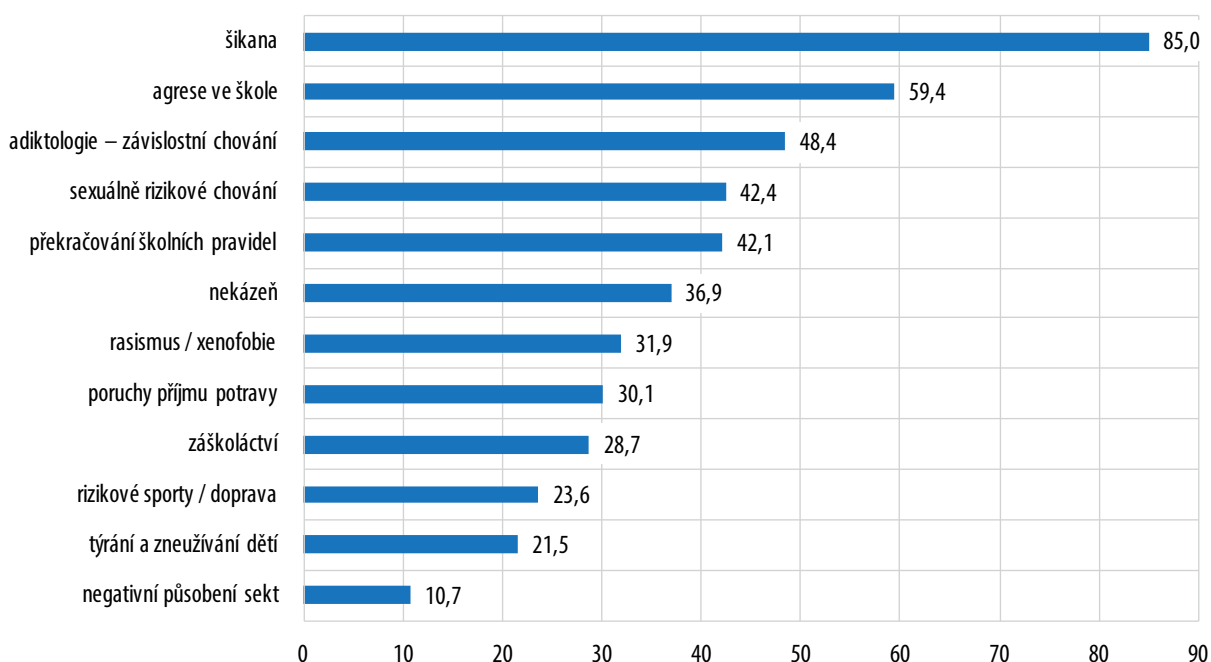
Typ rizikového chování	Krizový plán je vytvořen a je součástí MPP	Krizový plán je vytvořen, ale není součástí MPP	Krizový plán není vytvořen
Záškoláctví	52,7	23,4	23,9
Šikana	70,2	18,8	11,0
Agrese ve škole	56,5	21,5	22,0
Nekázeň	43,2	29,9	26,9
Překračování školních pravidel	42,6	32,3	25,1
Adiktologie – závislostní chování	47,4	16,0	36,6
Rasismus / xenofobie	40,7	17,1	42,2
Rizikové sporty / doprava	24,7	18,5	56,8
Sexuální rizikové chování	31,5	14,7	53,8
Poruchy příjmu potravy	26,9	14,2	59,0
Týrání a zneužívání dětí	36,2	18,8	45,0
Negativní působení sekt	20,5	11,8	67,7

Základní školy mají nejčastěji vytvořeny písemné krizové plány pro řešení výskytu šikany (přibližně v 90 % škol), přičemž převažuje zařazení tohoto plánu do minimálního preventivního programu (MPP). Často jsou tyto plány vytvořeny také pro řešení agrese ve škole, záškoláctví, překračování školních pravidel a nekázně – i v těchto oblastech převažuje zařazení do minimálního preventivního programu. Nejméně často mají školy vytvořeny písemné krizové plány pro řešení výskytu negativního působení sekt.

Školy si mohou při realizaci minimálního preventivního programu zvolit program externího partnera, např. nestátní neziskové organizace, pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče apod. Nějaký již existující externě zpracovaný program využily přibližně dvě pětiny všech škol. Výrazně častěji takový program využily plně organizované školy (52,4 %) oproti školám jen s 1. stupněm (27,7 %). Na jaké typy rizikového chování se tyto programy zaměřovaly, zobrazuje graf č. 6.

Graf 6

Zaměření externích programů – podíl škol (v %)



Externí programy se výrazně nejčastěji zaměřovaly na problematiku šikany, školy také často využívaly programy zaměřené na agresi ve škole a závislostní chování. V nejmenší míře byly využívány externě zpracované programy zaměřené na negativní působení sekt, týrání a zneužívání dětí, rizikové sporty a rizika v dopravě.

Nejvyšší rozdíl při porovnání základních škol jen s 1. stupněm a plně organizovaných škol byl zjištěn v oblastech, které se týkají spíše starších žáků – závislostního chování a sexuálního rizikového chování (externí programy zaměřené na tyto typy rizikového chování realizovaly častěji plně organizované školy).

Co je pro Vás důležité při výběru preventivního programu? – podíl škol (v %)

Faktory výběru	Důležité	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Nedůležité
Program vedou kvalifikovaní lektori	82,4	16,4	1,1	0,1
Naše předchozí zkušenosti s programem	72,6	24,1	3,1	0,3
Program má dobrou odezvu u žáků	71,5	27,3	1,2	0,0
Program nabízí ucelenou metodiku – co budou dělat, kdy, jak	55,0	39,0	5,8	0,2
Program je interaktivní – nejedná se pouze o přednášku	53,3	36,3	9,5	0,9
Program je certifikován	49,1	31,9	15,6	3,4
Cena programu	40,1	42,7	14,9	2,2
Doporučení od jiných škol / poradny / oblastního metodika prevence	38,9	52,5	7,2	1,4
Program je poskytován zcela zdarma	38,7	28,6	24,5	8,3
Organizace nabízí programy na celé spektrum rizikového chování (nejen jednu oblast)	28,6	38,9	26,6	5,9
Program vyžaduje přítomnost učitele na programu	28,3	31,3	30,2	10,3
Program je dlouhodobý – nabízí spolupráci na několik let	28,1	39,5	26,7	5,7

Při výběru externího preventivního programu je pro základní školy nejdůležitější, aby jej vedli kvalifikovaní lektori, aby měl program dobrou odezvu u žáků, a také předchozí zkušenosti se zvoleným programem. Naopak nejméně školy přihlížejí k tomu, zda je program dlouhodobý a zda vyžaduje přítomnost učitele na programu (možnost ověření kvality programu).

3.2.5 Potřeby v oblasti prevence

V rámci plošného inspekčního elektronického zjišťování měli ředitelé škol možnost uvést, co by v oblasti prevence nejvíce potřebovali. Tato otázka byla dobrovolná, přesto tuto možnost využilo 35,9 % ředitelů. Ukázalo se, že ředitelé by v největší míře potřebovali finanční prostředky – a to jak obecně, tak na zajištění preventivních programů pro žáky (případně dotované programy nebo programy zdarma) a finančního ohodnocení pracovníků (např. příplatky, odměny). Často také uváděli potřebu zavést pozici školního psychologa (včetně finančního zajištění této pozice) a snížit úvazek přímé pedagogické činnosti školnímu metodikovi prevence. Dále by uvítali větší podporu ze strany rodiny / zákonných zástupců, větší časový prostor věnovaný prevenci, větší nabídku preventivních programů či zvýšení jejich kvality, metodickou podporu a metodické materiály a další vzdělávání pedagogických pracovníků (často celého pedagogického sboru).

3.2.6 Podmínky pro práci školního metodika prevence a výchovného poradce

V rámci elektronického zjišťování dostali možnost vyjádřit se k podmínkám, činnostem a podpoře v oblasti prevence také přímo školní metodici prevence a výchovní poradci. Celkově bylo do šetření zapojeno 4 038 školních metodiků prevence a 4 068 výchovných poradců v základních školách.

Tabulka 13

Jak vykonáváte činnosti spojené s pozicí školního metodika prevence? – podíl ŠMP (v %)

Způsob výkonu pozice ŠMP	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně org.	ZŠ celkem
V rámci nadúvazku své přímé pedagogické činnosti	23,9	45,9	39,0
Jinak	76,1	54,1	61,0

Celkem 39 % školních metodiků prevence uvedlo, že svou činnost vykonává v rámci nadúvazku přímé pedagogické činnosti (častěji v plně organizovaných školách). Větší část školních metodiků prevence ji tedy vykonává jinými způsoby – z nich 82,8 % vykonává tuto činnost v rámci svého úvazku (případně úvazku ředitele školy, výchovného poradce či jiné pozice, např. vychovatele, etopeda, školního psychologa či speciálního pedagoga). Preventivní činnost je v těchto případech realizována v rámci přímé pedagogické činnosti i prací souvisejících s touto činností, včetně konzultačních a třídnických hodin. V úvazku ředitele školy je tato činnost vykonávána zejména ve školách jen s 1. stupněm, kde často není samostatná pozice školního metodika prevence formálně ustavena.

Dalších 12,7 % metodiků vykonává činnost ve svém volném čase, či podle potřeby, tzn. i nad rámec úvazku. Snížený úvazek uvedla 3,3 % metodiků, často se jedná o snížení z důvodu kumulace pozice školního metodika prevence s výchovným poradenstvím. Na dohodu nebo externě vykonává preventivní činnost 1,2 % metodiků.

Činnost v oblasti prevence tak není zohledněna časově ani finančně pro většinu metodiků, kteří ji vykonávají jinak než v rámci nadúvazku. Pouze 14,2 % z nich explicitně uvedlo, že je ohodnoceno finančně formou odměn, specializačního příplatku, osobního ohodnocení, nebo má na tuto činnost uzavřenu dohodu.

Poskytování specializačního příplatku pedagogického pracovníka upravuje § 133 zákoníku práce: pedagogickému pracovníkovi, který vedle přímé pedagogické činnosti vykonává také specializované činnosti, k jejichž výkonu jsou nezbytné další kvalifikační předpoklady, se poskytuje příplatek ve výši 1 000 až 2 000 Kč měsíčně. Na specializační příplatek má nárok školní metodik prevence, zatímco výchovný poradce nikoliv (§ 9 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků).

Obdobná situace jako v případě školních metodiků prevence je ve školách jen s 1. stupněm i z hlediska výchovného poradenství – dotazník pro výchovného poradce vyplňoval v těchto školách nejčastěji ředitel školy, který také ve většině případů činnosti výchovného poradenství ve škole zajišťuje, nebo třídní učitelé, kteří s ním v této oblasti spolupracují nebo činnost přímo samostatně vykonávají.

Tabulka 14

Jak vykonáváte činnosti spojené s pozicí výchovného poradce? – podíl VP (v %)

Způsob výkonu pozice VP	ZŠ jen s 1. stupněm	ZŠ plně org.	ZŠ celkem
V rámci nadúvazku své přímé pedagogické činnosti	14,9	4,1	6,9
V rámci hodinové úlevy z týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti	24,0	92,4	74,4
Jinak	61,0	3,6	18,7

Učitelé, který vykonává funkci výchovného poradce, je snížen týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti v rozsahu jedné až pěti hodin týdně podle počtu žáků ve škole (§ 3 odst. 3 nařízení vlády č. 75/2005 Sb.). Takové snížení úvazku uvedly přibližně tři čtvrtiny

výchovných poradců, úleva je využívána především v plně organizovaných školách. V rámci nadúvazku vykonává činnost 6,9 % výchovných poradců.

Jiným způsobem vykonává svou činnost 18,7 % výchovných poradců (častěji ve školách jen s 1. stupněm), z toho 88,4 % ji vykonává v rámci svého úvazku (případně úvazku ředitele školy či jiné pozice, nejčastěji školního psychologa a speciálního pedagoga). Necelá deseti- na výchovných poradců vykonává tuto činnost ve svém volném čase nebo podle potřeby. Na dohodu či z pozice externisty ji vykonává 2,5 % výchovných poradců.

Finanční ohodnocení (např. formou odměn, osobního ohodnocení či proplacení doho- dy) uvedlo explicitně pouze 5,2 % výchovných poradců, kteří vykonávají svou činnost jinak než v rámci nadúvazku či sníženého úvazku.

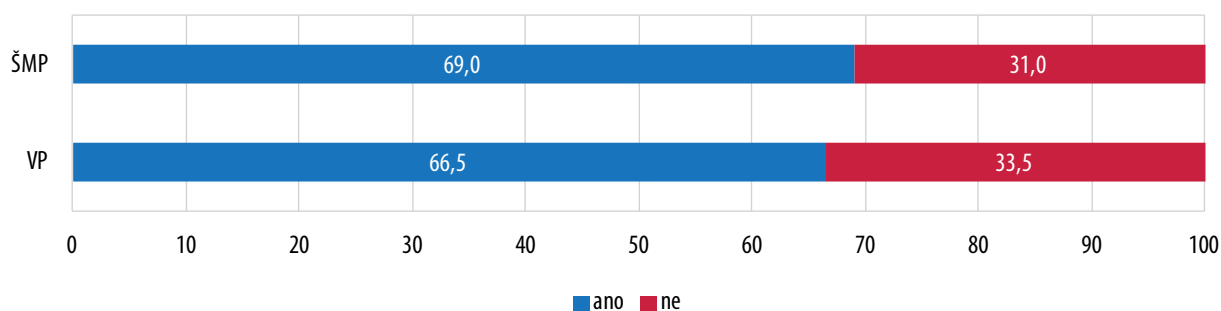
V rámci šetření bylo také zjišťováno, kolik školních metodiků prevence a výchovných poradců je zařazeno do 13. platové třídy. Do 13. platové třídy lze zařadit pracovníka, který vykonává specializované metodologické činnosti z oblasti pedagogiky a psychologie. V pří- padě výchovných poradců jde o činnosti přesahující standardní činnosti výchovného po- radce, které jsou vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb. Tato platová třída je vázána na splnění kvalifikačního studia a výkon specializovaných činností (samotné studium tak pro její při- psání nestačí).

Zařazení do 13. platové třídy uvedlo 41,2 % výchovných poradců (11,1 % ve školách jen s 1. stupněm a 51,4 % v plně organizovaných školách). Do 13. platové třídy je zařazeno 4,6 % školních metodiků prevence, necelá polovina z nich však vykonává současně funkci výchov- ného poradce.

Z odpovědí školních metodiků prevence a výchovných poradců vyplývá, že rozsah je- jich práce v mnoha případech překračuje časový rámec nepřímé pedagogické činnosti, a to i v případech sníženého týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti výchovných pora- dců. Tato skutečnost není dokladem toho, že by ředitelé škol uvedeným pracovníkům přímo nařizovali práci ve volném čase a porušovali tak ustanovení zákoníku práce, ale poukazuje na značnou náročnost činností obou skupin specialistů, kteří si mnohdy sami stanovují ta- kové cíle (v zájmu zajištění účinné prevence), které nedokážou realizovat zcela ve vymeze- ném časovém rozsahu.

Graf 7

Považujete aktuální časovou dotaci na vykonávání činností spojených s Vaší pozicí za dostačující? – podíl ŠMP/VP (v %)



Školní metodici prevence věnují podle svých výpovědí v průměru 2,5 hodiny týdně čin- nostem spojeným s výkonem této pozice. Tento čas považuje za dostatečný 69 % školních metodiků prevence. Školní metodici prevence, kteří nepovažují aktuálně vymezený čas na prevenci za dostatečný (31 %), navrhují nejčastěji snížit úvazek přímé pedagogické činnosti – tuto úpravu navrhují více než tři čtvrtiny z nich. Ostatní uváděli např. potřebu zavést či zvýšit časovou dotaci určenou na prevenci a finanční ohodnocení této práce (formou pro- plácení přesčasů, osobního ohodnocení či odměn).

Výrazně častěji považují čas věnovaný prevenci za dostatečný školní metodici prevence ve školách jen s 1. stupněm oproti metodikům v plně organizovaných školách (94,6 % vs. 57,4 %). Spokojenost s časem věnovaným prevenci souvisí také s časem, který je této činnosti věnován – metodici, kteří považují čas za dostatečný, se věnují preventivním činnostem v průměru o 1,4 hodiny méně než ti, kterým časová dotace nedostačuje.

S časovou dotací pro výkon své pozice jsou spokojeny dvě třetiny výchovných poradců. Výrazně spokojenější jsou výchovní poradci ve školách jen s 1. stupněm (90,8 %) oproti plně organizovaným školám (58 % VP).

Z výchovných poradců, kteří nepovažují časovou dotaci za dostačující, navrhují téměř všichni výraznější snížení úvazku přímé pedagogické činnosti (vyšší hodinová úleva). Nedostatek časové dotace byl často komentován zvyšujícím se objemem práce výchovných poradců s narůstajícím počtem žáků, kteří potřebují podpůrná opatření. Z dalších návrhů, které však byly zastoupeny již jen v malé míře, je to např. zavedení pozice školního psychologa či placený nadúvazek.

Jak již bylo naznačeno výše, školní metodici prevence i výchovní poradci vykonávají souběžně i více funkcí ve škole – dochází tak ke kumulaci činností u jedné a té samé osoby. O jaké pozice se konkrétně jedná, zobrazuje tabulka č. 15.

Tabulka 15

Kterou další pozici ve škole zastáváte? – podíl ŠMP/VP (v %)

Pozice	ŠMP	VP
Třídní učitel	69,1	56,4
Výchovný poradce / školní metodik prevence	16,3	16,9
Zástupce ředitele	6,2	11,1
Ředitel	14,0	21,6
Školní psycholog	0,6	0,6
Školní speciální pedagog	2,4	5,4
Asistent pedagoga	1,2	0,4
Předseda metodického orgánu	11,3	11,9
Jinou	11,6	7,2

Nejčastěji je pozice školních metodiků prevence a výchovných poradců kumulována s třídnictvím (ve větší míře u školních metodiků prevence), často jde také o souběžnou funkci výchovného poradce / školního metodika prevence nebo ředitele školy. Ke kumulaci s ředitelskou pozicí dochází nejčastěji ve školách jen s 1. stupněm / v málotřídních školách, ve větší míře k tomu dochází v oblasti výchovného poradenství (činnosti výchovného poradenství vykonává ředitel školy v 67,9 % škol oproti 5 % plně organizovaných škol). Z jiných pozic, které ŠMP/VP zastávají současně s výkonem své funkce, je to např. vychovatel, etoped, koordinátor jiných oblastí (ŠVP, ICT apod.).

Tabulka 16

Absolvoval/a jste kvalifikační studium vztahující se k pozici školního metodika prevence / výchovného poradce? – podíl ŠMP/VP (v %)

Kvalifikační studium	ŠMP	VP
Prozatím jsem neabsolvoval/a kvalifikační studium	66,4	43,9
Právě procházím kvalifikačním studiem	5,5	4,9
Ukončil/a jsem kvalifikační studium před 1 rokem	3,7	3,9
Ukončil/a jsem kvalifikační studium před 2–4 roky	11,6	11,0
Ukončil/a jsem kvalifikační studium před 5 a více roky	12,8	36,3

Specializační studium absolvovala celkem pouze třetina školních metodiků prevence, přičemž nejčastěji před 5 a více roky a před 2 až 4 roky. Výchovní poradci absolvovali kvalifikační studium ve větší míře (56,1 %), a to nejčastěji před 5 a více lety.

Zásadní rozdíl v absolvování kvalifikačního studia je mezi školami jen s 1. stupněm a školami plně organizovanými. Zatímco v plně organizovaných školách prošlo kvalifikačním studiem 71,7 % výchovných poradců a 43,9 % školních metodiků prevence, ve školách jen s 1. stupněm je to jen 12,1 %, resp. 10,8 %, což souvisí s absencí formálního ustavení těchto pozic (především v málotřídních školách).

Tabulka 17

Máte pro vykonávání činností spojených s pozicí školního metodika prevence / výchovného poradce samostatnou pracovnu či kabinet, kde můžete nerušeně pracovat s žáky? – podíl ŠMP/VP (v %)

Prostory pro výkon činnosti	ŠMP	VP
Ano, mám samostatnou místnost, kde mohu nerušeně pracovat	33,9	54,2
Ne, mám společnou místnost s VP/ŠMP, ale mohu zde nerušeně pracovat	8,9	5,9
Ne, mám společný kabinet s kolegy, ale je zde prostor pro nerušenou práci	21,6	14,6
Ne, jsem v kabinetu s kolegy a není vymezený prostor pro nerušenou práci	6,3	4,1
Ne, pracuji v místnosti, která je průchozí, jsem často rušen	1,0	0,7
Ne, pracuji ve společné sborovně s ostatními kolegy	7,7	5,3
Ne, s žáky a rodinami pracuji nejčastěji v prázdné třídě	18,9	13,6
Jiné	1,8	1,5

Samostatnou místnost pro nerušenou práci má přibližně třetina školních metodiků prevence a 30,6 % metodiků sdílí prostory s kolegy, mohou zde však nerušeně pracovat. Nepříliš vhodné prostory (absence prostoru pro nerušenou práci, společná sborovna, prázdná třída) uvedla opět přibližně třetina metodiků.

Šetření ukázalo, že vyhovující prostory mají častěji výchovní poradci – více než polovina má samostatnou místnost pro nerušenou práci a přibližně pětina sice sdílí prostory s kolegy, ale je v nich prostor pro nerušenou práci. Přibližně čtvrtina výchovných poradců tedy pracuje v nepříliš vhodných prostorech.

Z jiných prostor, kde oba uvedení specialisté pracují, je to např. zasedací či jednací místnost, kancelář jiného pracovníka (ředitele školy, zástupce ředitele, školního psychologa), případně sdílení místnosti s možností se střídát, sdílený kabinet školního poradenského pracoviště, nebo střídání různých místností podle potřeby.

3.2.7 Činnosti školního metodika prevence a výchovného poradce

Standardní činnosti školního metodika prevence a výchovného poradce jsou vymezeny v příloze vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V jaké míře se podle svých výpovědí věnují již konkrétním činnostem, je uvedeno v tabulce č. 18 a 19.

Tabulka 18

Míra realizace uvedených služeb a činností v oblasti prevence a řešení rizikového chování v rámci pozice školního metodika prevence – podíl ŠMP (v %)

Služby a činnosti		Velmi často	Často	Výjimečně	Nikdy
Prevence	Plánování, výběr a objednávání preventivních aktivit (programů) pro žáky	25,8	55,1	18,3	0,8
	Organizace aktivit realizovaných mimoškolními organizacemi (Policie ČR, externí odborníci)	13,7	52,4	32,4	1,5
	Přímá realizace preventivního programu se žáky, se třídou	14,2	51,7	31,1	3,0
	Realizace skupinek pro ohrožené žáky	1,9	11,2	46,7	40,2
	Vypracování MPP a jeho evaluace a aktualizace	31,7	53,1	13,7	1,5
	Individuální konzultace s rizikovými jedinci	18,4	44,9	34,0	2,7
Řešení výskytu rizikového chování, konzultace se žákem, rodiči / zákonnými zástupci	Záškoláctví	7,6	25,2	47,9	19,3
	Šikana / agrese ve škole	8,0	30,6	55,3	6,1
	Závislostní chování (drogy, gambling)	1,9	6,2	46,6	45,3
	Rasismus a xenofobie	0,7	5,0	44,3	49,9
	Homofobie, bifobie, transfobie	0,4	1,9	23,1	74,6
	Rizikové sporty a rizika v dopravě	2,7	18,0	46,1	33,2
	Sexuální rizikové chování	1,2	9,4	45,4	43,9
	Sekty	0,4	1,9	22,9	74,8
	Poruchy příjmu potravy	1,0	7,2	49,0	42,9
	Týrání a zneužívání	0,8	5,4	44,8	49,1
	Nekázeň	30,3	45,0	23,1	1,6
Tvorba IVYP (individuální výchovný program) a následná práce s ním	3,8	14,2	31,4	50,7	
Metodické vedení pedagogických pracovníků, kolegů v oblasti prevence rizikového chování	6,5	43,6	40,8	9,2	
Práce se žákem či pedagogem v krizi (prožití traumatu, osobní problémy, rodinné problémy)	3,7	20,6	59,2	16,4	
Žáci v problémové situaci (osobní, rodinné, vztahové problémy netraumatizujícího charakteru)	5,4	31,9	54,4	8,3	
Řešení vztahů v rámci školy (žák versus žák/žáci, žák versus pedagog/ové, pedagog versus pedagog/ové)	13,1	41,7	40,1	5,2	

Školní metodici prevence v základních školách se podle svých výpovědí nejčastěji věnují preventivním aktivitám, s výjimkou realizace skupinek pro ohrožené žáky. Z rizikového chování, které se ve škole vyskytlo, případně v rámci konzultací rizikového chování se žáky a zákonnými zástupci, se zabývají výrazně nejčastěji nekázní, ve větší míře oproti ostatním typům rizikového chování také šikanou/agresí ve škole a záškoláctvím. Z ostatních aktivit se školní metodici prevence věnují častěji metodickému vedení pedagogických pracovníků (často nebo velmi často se

mu věnuje pouze polovina z nich, přestože tato oblast patří mezi standardní činnosti školního metodika prevence) a řešení vztahů v rámci školy. Tvorbou a prací s individuálními výchovnými plány⁶ se již zabývala přibližně polovina školních metodiků prevence (převážně výjimečně).

Tabulka 19

Míra realizace uvedených služeb a činností v oblasti prevence a řešení rizikového chování v rámci pozice výchovného poradce – podíl VP (v %)

Služby a činnosti		Velmi často	Často	Výjimečně	Nikdy
Prevence	Plánování, výběr a objednávání preventivních aktivit (programů) pro žáky	8,8	41,0	43,2	7,0
	Organizace aktivit realizovaných mimoškolními organizacemi (Policie ČR, externí odborníci)	4,6	34,2	52,5	8,8
	Přímá realizace preventivního programu se žáky, se třídou	7,1	41,0	42,6	9,3
	Realizace skupinek pro ohrožené žáky	1,2	11,0	45,2	42,6
	Vypracování MPP a jeho evaluace a aktualizace	7,3	30,3	32,7	29,8
	Individuální konzultace s rizikovými jedinci	21,9	48,1	27,1	2,9
Řešení výskytu rizikového chování, konzultace se žákem, rodiči / zákonnými zástupci	Záškolačství	14,7	31,5	38,9	14,9
	Šikana / agrese ve škole	10,1	35,3	48,9	5,7
	Závislostní chování (drogy, gambling)	2,0	7,4	47,3	43,3
	Rasismus a xenofobie	1,2	5,4	47,3	46,1
	Homofobie, bifobie, transfobie	0,3	1,6	24,4	73,7
	Rizikové sporty a rizika v dopravě	2,0	16,1	45,6	36,3
	Sexuální rizikové chování	1,1	7,8	49,6	41,5
	Sekty	0,3	1,9	24,5	73,3
	Poruchy příjmu potravy	0,7	5,8	51,0	42,5
	Týrání a zneužívání	0,8	5,3	49,7	44,3
	Nekázeň	38,5	43,0	17,3	1,3
Tvorba IVYP (individuální výchovný program) a následná práce s ním		13,3	18,7	28,1	39,9
Metodické vedení pedagogických pracovníků, kolegů v oblasti prevence rizikového chování		7,1	40,2	39,2	13,5
Práce se žákem či pedagogem v krizi (prožitky traumatu, osobní problémy, rodinné problémy)		6,1	27,0	54,8	12,0
Žáci v problémové situaci (osobní, rodinné, vztahové problémy netraumatizujícího charakteru)		9,2	38,2	46,7	5,9
Řešení vztahů v rámci školy (žák versus žák/žáci, žák versus pedagog/ové, pedagog versus pedagog/ové)		17,6	45,0	33,7	3,6

Výchovní poradci v základních školách se nejčastěji (součet „velmi často“ a „často“) věnují řešení výskytu, případně konzultacím se žáky a zákonnými zástupci ohledně nekázně a individuálním konzultacím s rizikovými jedinci. Oproti školním metodikům prevence se ve výrazně menší míře podílejí na vypracování minimálního preventivního programu a jeho evaluaci a aktualizaci, plánování, výběru a objednávání preventivních aktivit, organizaci ak-

6 Individuální výchovný program je forma spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVYP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vycházejícím. Bylo zavedeno v prosinci 2013 po dvouletém pokusném ověřování. Viz *Metodické doporučení MŠMT pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků*. čj. MSMT-43301/2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32879/>

tivit realizovaných mimoškolními organizacemi a přímé realizaci preventivního programu. To je logické vzhledem k odlišnosti jejich pracovní náplně, přesto existuje významný podíl výchovných poradců, kteří se do uvedených aktivit zapojují často.

3.2.8 Metodická podpora

System primární prevence rizikového chování je tvořen následujícími aktéry: MŠMT, odbor školství, mládeže a tělovýchovy krajského úřadu, krajský školský koordinátor prevence, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, ředitel školy, školní metodik prevence a třídní učitel.⁷ Školám by měl poskytovat metodickou podporu zejména metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, který je v přímém kontaktu se školou a zároveň spolupracuje s krajským školským koordinátorem prevence.

Tabulka 20

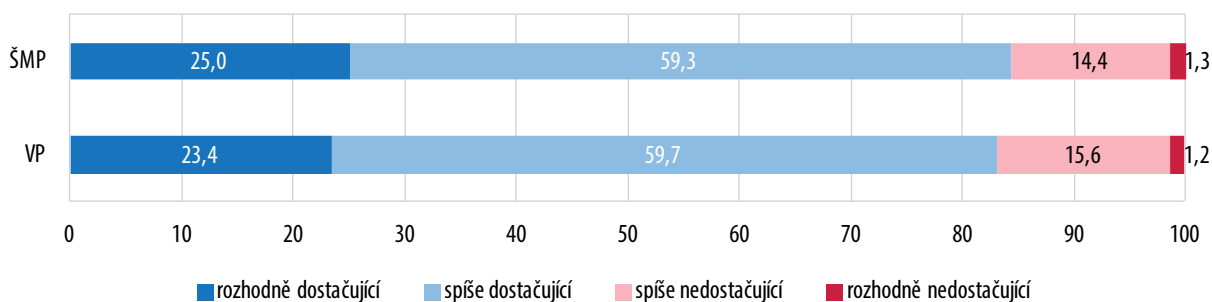
Kdo Vám pro Vaši činnost v oblasti primární prevence poskytuje metodickou podporu? – podíl ŠMP/VP (v %)

Subjekt	ŠMP	VP
Kolegové v rámci školy	63,8	65,3
Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny	77,9	83,0
Pracovníci střediska výchovné péče	27,9	37,5
Krajský školský koordinátor prevence	31,1	12,6
Odborní pracovníci nestátních neziskových organizací	34,7	25,3
Pracovníci organizací zřizovaných MŠMT	9,3	9,0
Jiné osoby / organizace	16,3	14,9
Nikdo	1,6	2,0

Školní metodici prevence i výchovní poradci jsou podle předpokladu nejčastěji metodicky podporováni pracovníky pedagogicko-psychologické poradny (ačkoliv charakter spolupráce se může u ŠMP a VP lišit). Často jim poskytují podporu také kolegové v rámci školy (např. vzájemná spolupráce školního metodika prevence a výchovného poradce, spolupráce s vedením školy a dalšími specialisty). Z jiných osob či organizací jsou to nejčastěji pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí, Policie ČR a městská policie. Největší rozdíl mezi školními metodiky prevence a výchovnými poradci byl zjištěn z hlediska spolupráce s krajským školským koordinátorem prevence, se kterým ve výrazně větší míře spolupracují školní metodici prevence.

Graf 8

Jak hodnotíte metodickou podporu v oblasti prevence rizikového chování? – podíl ŠMP/VP (v %)



⁷ MŠMT. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Čj. 21291/2010-28. http://www.msmt.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc

Metodickou podporu v oblasti prevence rizikového chování hodnotí školní metodici prevence i výchovní poradci převážně pozitivně (84,3 %, resp. 83,1 % z nich ji považuje za rozhodně či spíše dostačující).

Tabulka 21

V jakých oblastech byste potřeboval/a metodicky podpořit? – podíl ŠMP/VP (v %)

Oblasti podpory	ŠMP	VP
Plánování, výběr a objednávání preventivních aktivit (programů) pro žáky	31,9	27,0
Organizace aktivit realizovaných mimoškolními organizacemi (Policie ČR, externí odborníci)	30,3	27,1
Přímá realizace preventivního programu s žáky, se třídou	39,7	36,4
Realizace skupinek pro ohrožené žáky	25,8	21,1
Vypracování MPP a jeho evaluace a aktualizace	24,1	15,0
Individuální konzultace s rizikovými jedinci	21,3	21,0
Řešení výskytu rizikového chování – záškoláctví	13,0	17,8
Řešení výskytu rizikového chování – šikana / agrese ve škole	28,3	32,4
Řešení výskytu rizikového chování – závislostní chování (drogy, gambling)	11,5	11,7
Řešení výskytu rizikového chování – rasismus a xenofobie	9,0	8,2
Řešení výskytu rizikového chování – homofobie, bifobie, transfobie	7,1	6,1
Řešení výskytu rizikového chování – rizikové sporty a rizika v dopravě	6,1	4,9
Řešení výskytu rizikového chování – sexuální rizikové chování	8,7	8,0
Řešení výskytu rizikového chování – sekty	8,6	7,4
Řešení výskytu rizikového chování – poruchy příjmu potravy	8,9	8,7
Řešení výskytu rizikového chování – týrání a zneužívání	13,2	14,2
Řešení výchovných problémů – nekázeň	30,7	35,3
Tvorba IVYP (individuální výchovný program) a následná práce s ním	26,2	30,3
Metodické vedení pedagogických pracovníků, kolegů v oblasti prevence rizikového chování	34,7	32,0
Práce se žákem či pedagogem v krizi (prožitky traumatu, osobní problémy, rodinné problémy)	28,7	28,4
Žáci v problémové situaci (osobní, rodinné, vztahové problémy netraumatizujícího charakteru)	26,7	28,9
Řešení vztahů v rámci školy (žák versus žák/žáci, žák versus pedagog/ové, pedagog versus pedagog/ové)	29,1	31,5
V jiné oblasti (např. řešení výskytu kyberšikany, sebepoškození, komunikace se zákonnými zástupci)	2,8	2,2

Školní metodici prevence i výchovní poradci, kteří se nedomnívají, že by metodická podpora v oblasti prevence rizikového chování byla rozhodně dostačující (tj. 75 % ŠMP a 78,1 % VP), by potřebovali podpořit nejčastěji v oblasti přímé realizace preventivního programu se žáky či třídou, metodického vedení kolegů v oblasti prevence rizikového chování, při řešení nekázně, šikany a řešení vztahů v rámci školy. Školní metodici navíc uvádějí vyšší míru potřeby podpory v oblasti plánování, výběru a objednávání preventivních aktivit a organizaci preventivních aktivit mimoškolními organizacemi.

Jakou formu podpory byste uvítal/a? – podíl ŠMP/VP (v %)

Formy podpory	ŠMP	VP
Individuální konzultace	37,8	37,3
Spolupráce s dalšími osobami či organizacemi při primárně preventivní aktivitě	52,9	46,5
Jiná osoba či instituce přebírá řešení dané situace	25,8	26,5
Prostřednictvím odborných metodik, návodů, dokumentů	41,2	40,0
Předáváním aktuálních informací z terénu	41,8	43,2
Prostřednictvím tematizovaných vzdělávacích akcí	54,5	52,5
Jinou formu podpory	2,5	2,3

Více než polovina školních metodiků prevence, kteří spatřují nějaké rezervy v metodické podpoře v oblasti prevence rizikového chování, by uvítala podporu prostřednictvím tematizovaných vzdělávacích akcí nebo formou spolupráce s dalšími osobami či organizacemi. Těmito formami by nejčastěji uvítali podporu také výchovní poradci. Jiné formy byly uvedeny spíše výjimečně, šlo např. o pomoc odborníků (zejména psychologů), supervize, nácvik dovedností v rámci seminářů, workshopů a zážitkových kurzů.

3.3

Střední vzdělávání

Také ve středních školách se inspekční činnost skládala z inspekčního elektronického zjišťování i z inspekční činnosti přímo na místě. I v této části jsou tedy představeny výsledky jak inspekčního elektronického zjišťování realizovaného ve všech středních školách zapsaných do školského rejstříku, které se zaměřovalo na celou oblast prevence obecně, tak výsledky prezenční inspekční činnosti, která byla prováděna v průběhu celého školního roku a byla zaměřena na jeden konkrétní typ rizikového chování – šikanu.

3.3.1 Prevence a řešení šikany

V případě středních škol se podíly škol, které ve školním roce 2013/2014 a 2014/2015 řešily alespoň jeden případ šikany, významně nezměnily. O rok dříve, tedy ve školním roce 2012/2013, však byl podíl škol nižší. I v případě středních škol je vhodné připomenout, že informace byly zjišťovány za uzavřené školy roky, tedy posledním školním rokem byl rok 2014/2015.

Podíl škol, které řešily v uvedených letech nějaký případ šikany – podíl SŠ (v %)

Školní rok	Podíl
2012/2013	22,5
2013/2014	31,8
2014/2015	31,1

Podíváme-li se však na výše uvedená čísla, obdobně jako u základních škol, opět optikou celého období let 2012–2015, můžeme uvést, že nějaký případ šikany řešily v uvedeném období přibližně dvě třetiny středních škol. Šikana směrem k pedagogům se i ve středních školách objevovala minimálně, nicméně šikany mezi žáky řešilo 60 % středních škol.

Ve srovnání se základními školami byl tedy zaznamenán výskyt šikany ve vyšším podílu středních škol (60 % oproti 47,2 %), průměrné počty případů jsou však nižší. Zástupné důvody řešených případů šikany jsou uvedeny v tabulce č. 24.

Tabulka 24

Počet případů šikany podle převažujícího důvodu – podíl případů (v %)

Zástupný důvod	Podíl*
Fyzická odlišnost (např. obezita, neobratnost, tělesně slabší jedinec)	42,7
Osobnostní charakteristika oběti	21,9
Sociální znevýhodnění (např. oblékání, absence mobilního telefonu)	10,4
Zdravotní postižení / znevýhodnění	4,2
„Nováčkovství“ (nově příchozí člen skupiny)	8,3
Národnost, etnicita	4,2
Jiné	7,3
Gender	1,0

* Součet podílů případů nedává 100 % z důvodu možnosti výběru více důvodů současně.

Zástupným důvodem šikany byla ve středních školách nejčastěji fyzická odlišnost žáka. V základních školách to byla naopak osobnostní charakteristika oběti, která je ve středních školách druhou nejčastější příčinou.

Ve většině škol byly řešeny převážně případy, které dospěly do počátečních stadií (95,5 % škol první stadium, 40,9 % druhé stadium), ostatní stadia se vyskytovala pouze v jednotkách škol, přičemž páté stadium se vyskytovalo zcela ojediněle. Členění šikany do pěti stadií podle závažnosti bylo podrobněji vysvětleno v kapitole o základním vzdělávání.

Následující informace odrážejí výsledky prezenční inspekční činnosti provedené v 249 středních školách.

Konkrétní projevy šikany zjištěné v navštívených středních školách v rámci rozhovorů inspekčních pracovníků s řediteli škol, výchovnými poradci a školními metodiky prevence zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 25

Projevy šikany – podíl škol (v %)

Projev	Podíl
Slovní (nadávky, výsměch, pohrdání, hrubé žertování a zesměšňování, neustálé kritizování a zpochybňování, ponižování, rozšiřování pomluv)	86,4
Kyberšikana (prostřednictvím SMS, sociálních sítí, webových stránek apod.)	54,5
Nepřímá (demonstrativní přehlížení, ignorování)	31,8
Bití, kopání a jiné fyzické napadání	18,2
Poškozování a krádeže osobních věcí	13,6
Poškozování oděvu	13,6
Omezování svobody	9,1

Stejně jako v základních školách se šikana nejčastěji projevovala slovně, ve více než polovině případů se projevovala prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (kyberšikana). Fyzické projevy (bití, kopání či napadání) se vykytovaly ve výrazně nižší míře (18,2 %) než v základních školách, kde to byla necelá polovina případů.

Naprostá většina navštívených středních škol měla ochranu žáků před šikanou zakotvenu ve školním řádu. Více než polovina škol ji uvádí obecně jako ochranu před sociálně patologickými jevy, konkrétně byla uvedena ve školním řádu přibližně ve dvou pětinách škol.

Minimální preventivní program, který obsahoval i postupy k prevenci šikany, měla zpracována naprostá většina navštívených středních škol. Následující tabulka uvádí, kdo minimální preventivní program zpracoval.

Tabulka 26

Zpracování minimálního preventivního programu – podíl škol (v %)

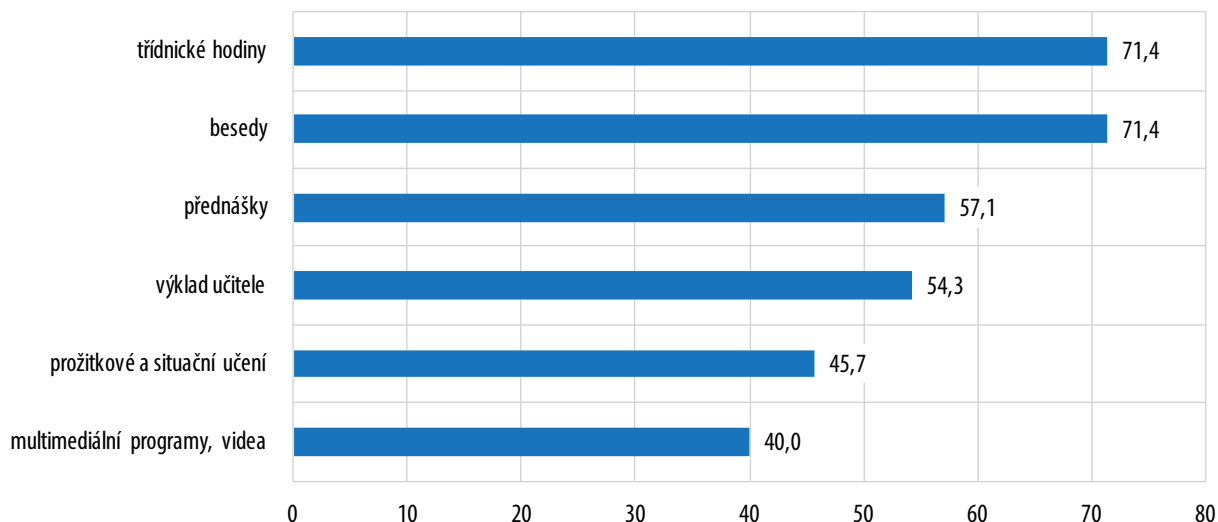
Autor minimálního preventivního programu	Podíl
Školní metodik prevence sám	54,3
Školní metodik prevence ve spolupráci s výchovným poradcem	34,3
Školní metodik prevence ve spolupráci s vedením školy	28,6
Školní metodik prevence ve spolupráci s dalšími pedagogy	28,6
Školní metodik prevence ve spolupráci s externími partnery (NNO, PPP, SVP apod.)	8,6
Jiný (pedagog, subjekt)	11,4

Oproti základním školám, kde školní metodik prevence nejčastěji spolupracoval s vedením školy, vypracovával v navštívených středních školách minimální preventivní program nejčastěji metodik sám (ve více než polovině středních škol). Externí partneři byli i ve středních školách zapojováni do tvorby minimálního preventivního programu spíše výjimečně. Z jiných odborníků je byl např. etoped, výchovný poradce nebo školní psycholog.

Většina navštívených středních škol měla stanovenou strategii, podle které pedagogové při prevenci a zjištění šikany postupovali. V případě zjištění šikany byla strategie, kterou škola přijala, v naprosté většině navštívených škol účinná. Ve více než polovině škol se jako účinná ukázala práce s třídním kolektivem a ve třetině škol byla úspěšná pomoc externích odborníků. Z dalších konkrétních opatření to byla např. pomoc školského poradenského pracoviště, zejména výchovného poradce, a jednání se zákonnými zástupci.

Graf 9

Informování žáků o riziku šikany – podíl škol (v %)



O riziku šikany byli žáci navštívených středních škol informováni nejčastěji v rámci třídnických hodin a formou besed. Stejně jako v základních školách byli nejméně často za tímto účelem využívány multimediální programy a videa.

Formy spolupráce různých aktérů ve škole z hlediska prevence šikany zachycuje následující tabulka.

Tabulka 27

Spolupráce ve škole směřující k prevenci šikany – podíl škol (v %)

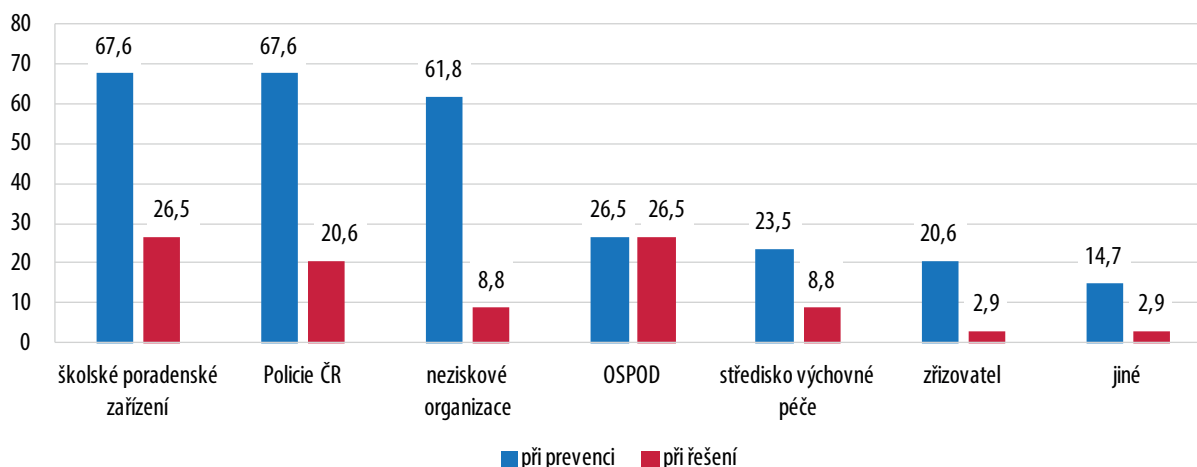
Spolupráce ve škole	Podíl
Školní metodik prevence navrhuje a připravuje preventivní akce	91,2
Prevence šikany je tématem pracovních porad a pedagogických rad	76,5
Vedení školy vznáší podněty ke zkvalitnění prevence šikany	50,0
Další pedagogové vznášejí podněty ke zkvalitnění prevence šikany	47,1

Ve středních školách ve srovnání se základními školami je prevence šikany častěji tématem pracovních porad a pedagogických rad a školní metodici prevence častěji navrhnou a připravují preventivní akce (nižší výskyt v základních školách je však ovlivněn absencí formálně stanovené pozice školního metodika prevence ve školách jen s 1. stupněm).

Zákonné zástupce zapojovala do preventivních aktivit pouze pětina středních škol, což je výrazně méně než v základních školách. Zapojení zákonných zástupců proběhlo např. formou třídních schůzek, komunitního sezení, společné přednášky žáků a rodičů.

Graf 10

Spolupráce při prevenci šikany a jejím řešení – podíl škol (v %)



Ve shodě se základními školami spolupracovaly navštívené střední školy při prevenci šikany nejčastěji se školskými poradenskými zařízeními a Policií ČR. Oproti nim ale častěji spolupracovaly také s neziskovými organizacemi. Z jiných externích partnerů, se kterými navštívené střední školy v oblasti prevence spolupracují, jsou to např. vysoká škola, cizinecká či městská policie, soukromá agentura (kurz sebeobrany) nebo zdravotnické zařízení. Při řešení šikany spolupracují střední školy kromě školských poradenských zařízení a Policie ČR také s orgány sociálně-právní ochrany dětí. Policie je do řešení případu zapojena zejména v případech, pokud šikana naplňuje skutkovou podstatu trestního činu či provinění (např. vydírání, omezování osobní svobody, útisk, těžké ublížení na zdraví, loupež, krádež, poškození cizí věci, nebezpečné pronásledování a další).

Tabulka 28

Jakým způsobem škola cíleně pracuje se vztahy ve třídě/škole? – podíl škol (v %)

Způsoby práce se vztahy ve třídě/škole	Podíl
Třídnické hodiny	85,7
Cílené programy na práci se vztahy	68,6
Vztahová pravidla	54,3
Jiné	31,4

Naprostá většina navštívených středních škol se vztahy ve třídě nebo škole cíleně pracovala. Nejčastěji byly za tímto účelem využívány třídnické hodiny, cílené programy využívaly více než dvě třetiny navštívených středních škol. Z jiných aktivit to jsou např. adaptační či harmonizační pobyty.

Tabulka 29

Vzdělávání rámci DVPP k problematice šikany za poslední 3 roky – podíl škol (v %)

Pedagogický pracovník	Podíl
Vedení školy	20,6
Školní metodik prevence	85,3
Výchovný poradce	50,0
Třídní učitelé	23,5
Ostatní pedagogové	17,6
Žádný z pedagogických pracovníků se k problematice šikany nezdělal	11,8

K problematice šikany se za poslední tři roky učitelé navštívených středních škol vzdělávali poměrně často. V nejvyšším podílu škol se dalšího vzdělávání v této oblasti účastnil školní metodik prevence a v polovině škol také výchovný poradce. Ve srovnání se základními školami byl podíl škol, ve kterých se v této oblasti vzdělával školní metodik prevence, výrazně vyšší, méně často se v oblasti prevence šikany vzdělávalo vedení školy. Tato skutečnost je způsobena vysokým podílem škol jen s 1. stupněm, kde není funkce školního metodika prevence ustavena a je často zajišťována vedoucími pracovníky, jak již bylo několikrát zmíněno.

3.3.2 Personální zajištění prevence rizikového chování

Zjištění v této části poskytují souhrnný pohled na prevenci ve školách jako celku. Informace poskytlo 1 291 ředitelů středních škol zapojených do inspekčního elektronického zjišťování.

Kdo ve středních školách zajišťuje prevenci rizikového chování u jednotlivých typů rizikového chování, zobrazuje tabulka č. 30.

Tabulka 30

Zajištění prevence rizikového chování u jednotlivých typů rizikového chování / dovedností pro život – podíl škol (v %)

Zajištění prevence	Dovednosti sebeovlivnění	Sociální dovednosti	Záškoláctví	Šikana / agrese	Rizikové sporty / doprava	Rasismus / xenofobie	Sekty	Sex. rizikové chování	Adiktologie – závislosti	Týrání / zneužívání	Poruchy příjmu potravy
učitelé v rámci výuky	93,5	93,8	45,3	69,6	69,7	87,6	77,8	73,2	68,4	57,6	64,0
třídní učitelé v rámci třídnických hodin	74,7	77,9	89,3	86,4	52,8	66,1	39,0	42,4	54,3	55,0	48,0
výchovný poradce	71,8	72,1	85,9	85,6	23,3	63,3	43,6	53,4	64,0	67,6	56,9
Školní metodik prevence	64,9	62,8	69,8	88,8	30,5	72,2	55,3	65,9	85,3	71,3	59,5
Školní psycholog	15,6	15,1	13,7	18,5	3,5	10,4	7,2	12,6	14,4	15,9	15,5
Speciální pedagog	7,8	8,0	5,5	7,1	2,4	4,7	3,1	4,0	5,1	5,7	4,3
Externí lektori nebo organizace	24,3	24,4	8,5	32,5	16,2	29,4	21,5	40,4	42,0	24,8	26,7
Danou oblast nezajišťujeme	0,6	0,3	0,7	0,3	11,0	1,0	5,0	1,9	0,9	3,3	6,5

Většinu uvedených oblastí se věnují nejčastěji učitelé v rámci výuky. Naopak prevenci závislosti a týrání či zneužívání zajišťují v největší míře školní metodici prevence, kteří se společně s výchovnými poradci a třídními učiteli věnují nejčastěji prevenci šikany. Prevenci záškoláctví realizují nejčastěji třídní učitelé ve spolupráci s výchovnými poradci. Pokud jsou do prevence rizikového chování zapojeny externí organizace, je to nejčastěji v tématech prevence závislosti a sexuálního rizikového chování. Prevence ve všech uvedených oblastech

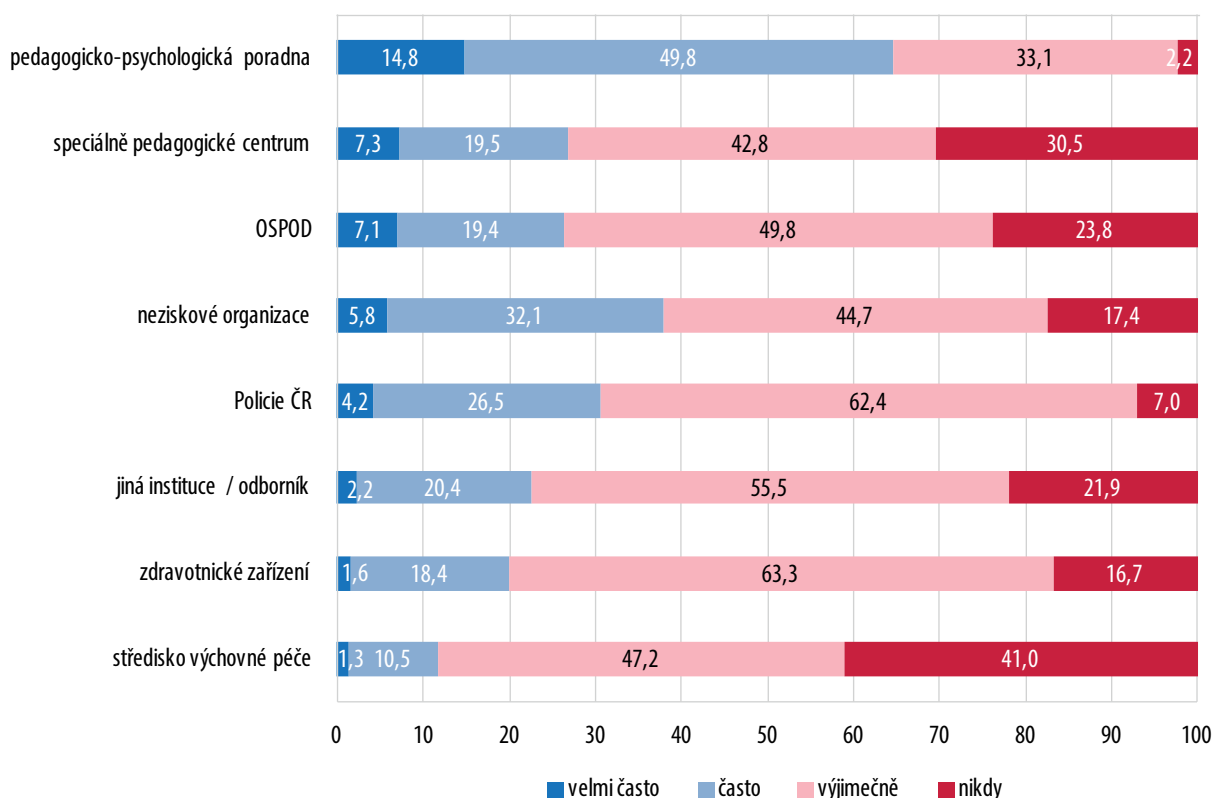
je zajišťována ve většině středních škol, s výjimkou rizikového chování ve sportu a dopravě, které se nevěnuje 11 % škol.

3.3.3 Externí spolupráce

Školy spolupracují s externími partnery jak při prevenci (např. realizace preventivních programů, besed), tak při řešení vzniklých situací (intervence ve škole, poradenství, poskytování péče apod.). Se kterými subjekty a v jaké míře střední školy spolupracují v oblasti prevence, zobrazuje následující graf.

Graf 11

Na jakou organizaci se ve Vašem regionu obrátíte z hlediska poskytování služeb v oblasti prevence? – podíl škol (v %)



Střední školy se v největší míře obrací z hlediska poskytování služeb v oblasti prevence na pedagogicko-psychologické poradny a nejméně naopak na střediska výchovné péče.

S oblastním metodikem prevence je v pravidelném kontaktu 58,3 % středních škol. Přibližně dvě pětiny tedy s oblastním metodikem prevence nespolupracují (28 % škol ví, kdo to je, ale není s ním v kontaktu, a 13,8 % škol jej nezná, metodik je nekontaktoval). I v tomto případě je počet škol, které s oblastním metodikem prevence nespolupracují, nebezpečně vysoký.

Stejně jako v základních školách byly i ve středních školách zjištěny výrazné rozdíly mezi kraji. Například v Moravskoslezském, Jihočeském, Zlínském a Olomouckém kraji pravidelně spolupracuje s oblastním metodikem prevence více než 70 % škol, zatímco v Libereckém kraji a v Kraji Vysočina je to jen 33,3 %, resp. 38,7 %.

Pro školy, které jsou s oblastním metodikem prevence v pravidelném kontaktu, tento odborník nejčastěji organizuje setkání školních metodiků prevence (87,9 % škol), přeposílá školám aktuální informace (84 %) a poskytuje poradenství v konkrétních případech (83,2 %). Méně často provádí intervenci přímo ve třídách (včetně diagnostiky), o tu žádalo pouze 35,5 % škol.

3.3.4 Krizové plány pro řešení výskytu rizikového chování

Krizové plány představují postup, jak reagovat v případě zjištění rizikového chování. Pro jaké typy rizikového chování je mají střední školy vytvořeny a jakým způsobem jsou začleňovány do dokumentace školy, uvádí tabulka č. 31.

Tabulka 31

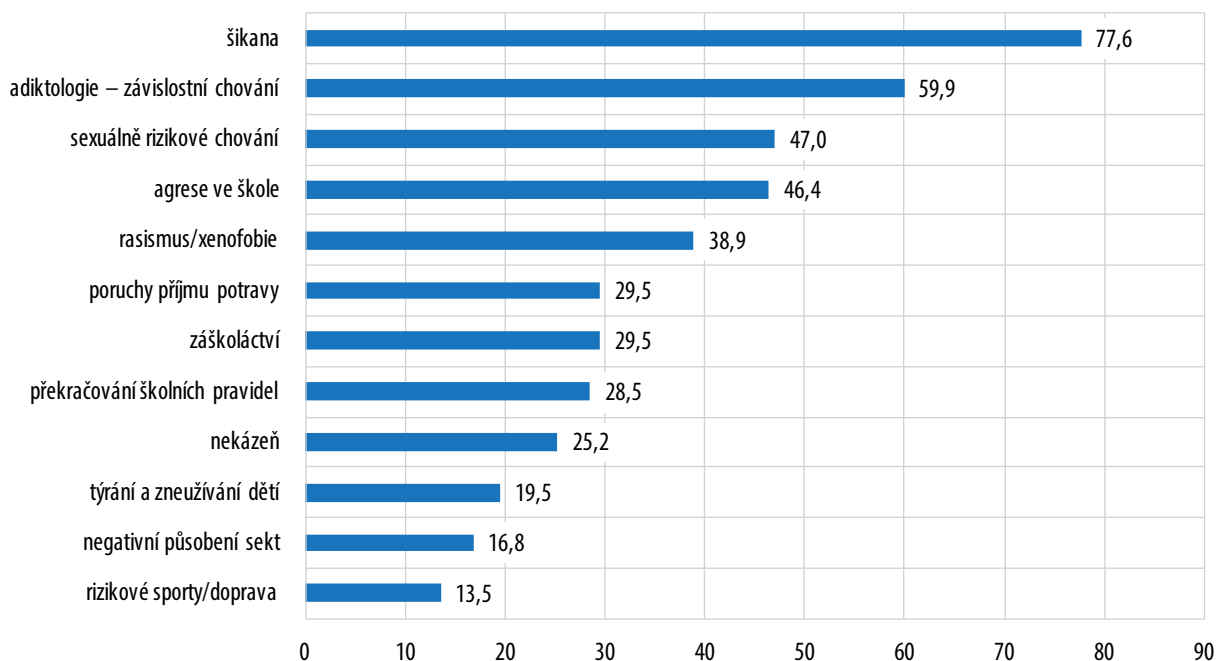
Písemné krizové plány pro řešení výskytu jednotlivých typů rizikového chování – podíl škol (v %)

Typ rizikového chování	Krizový plán je vytvořen a je součástí MPP	Krizový plán je vytvořen, ale není součástí MPP	Krizový plán není vytvořen
Záškoláctví	53,8	26,1	20,1
Šikana	70,9	19,6	9,6
Agrese ve škole	58,1	22,5	19,4
Nekázeň	39,5	33,3	27,2
Překračování školních pravidel	38,6	35,3	26,0
Adiktologie – závislostní chování	56,9	19,3	23,7
Rasismus / xenofobie	42,8	22,5	34,6
Rizikové sporty / doprava	17,7	21,3	61,0
Sexuální rizikové chování	32,2	17,0	50,7
Poruchy příjmu potravy	27,6	16,5	55,9
Týrání a zneužívání dětí	30,2	17,8	52,1
Negativní působení sekt	24,4	14,0	61,6

Střední školy mají nejčastěji vytvořeny písemné krizové plány pro řešení výskytu šikany (90,4 % škol), přičemž převažuje zařazení tohoto plánu do minimálního preventivního programu. Dále jsou tyto plány často vytvořeny pro řešení agrese ve škole, záškoláctví, závislostního chování, překračování školních pravidel a nekázně. I v těchto oblastech převažuje zařazení do minimálního preventivního programu. Nejméně často mají školy vytvořeny písemné krizové plány pro řešení výskytu negativního působení sekt a rizikových sportů či rizik v dopravě. V porovnání se základními školami mají střední školy častěji zpracován krizový plán pro výskyt závislostního chování.

Nějaký již existující a externě zpracovaný program využily přibližně dvě pětiny škol. Na jaké typy rizikového chování se tyto programy zaměřovaly, zobrazuje následující graf.

Zaměření externích programů – podíl škol (v %)



Externí programy se nejčastěji zaměřovaly na problematiku šikany, školy také často využívaly programy zaměřené na závislostní chování, sexuální rizikové chování a agresi ve škole. Nejméně často byly využívány externě zpracované programy zaměřené na rizikové sporty a rizika v dopravě.

Oproti základním školám se externí programy využívané ve středních školách zaměřovaly častěji na závislostní chování, rasismus/xenofobii a negativní působení sekt, zatímco v základních školách byly ve větší míře zaměřeny na agresi ve škole, překračování školních pravidel, nekázeň, rizikové sporty a rizika v dopravě.

Tabulka 32

Co je pro Vás důležité při výběru preventivního programu? – podíl škol (v %)

Faktory výběru	Důležité	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Nedůležité
Program vedou kvalifikovaní lektori	80,5	17,8	1,5	0,2
Program má dobrou odezvu u žáků	73,7	23,9	2,1	0,2
Naše předchozí zkušenosti s programem	73,4	23,7	2,9	0,0
Program nabízí ucelenou metodiku – co se bude dělat, kdy, jak	54,4	39,6	5,8	0,2
Program je interaktivní – nejedná se pouze o přednášku	49,2	39,9	7,9	2,9
Cena programu	46,5	41,4	9,9	2,1
Program je poskytován zcela zdarma	46,1	28,5	18,9	6,4
Program je certifikován	44,8	34,1	16,3	4,8
Doporučení od jiných škol / poradny / oblastního metodika prevence	39,5	49,6	10,1	0,8
Program je dlouhodobý – nabízí spolupráci na několik let	26,4	41,4	24,9	7,3
Organizace nabízí programy na celé spektrum rizikového chování (nejen jednu oblast)	24,6	36,9	30,1	8,4
Program vyžaduje přítomnost učitele na programu	16,7	31,5	39,9	11,9

Pro střední školy je při výběru externího preventivního programu nejdůležitější, aby jej vedli kvalifikovaní lektori, aby měl program dobrou odezvu u žáků, a také předchozí zkušenosti se zvoleným programem. Nejméně výběr ovlivňuje to, zda program vyžaduje přítomnost učitele. Nejvýznamnější faktory výběru se tak ve středních školách shodují s faktory v základních školách.

3.3.5 Potřeby v oblasti prevence

Ve středních školách využilo možnost uvést potřeby v oblasti prevence 39,1 % ředitelů. Ředitelé ve středních školách by nejčastěji potřebovali podporu v podobných oblastech jako v základních školách, tedy ve finanční oblasti, v personální oblasti zavedením pozice školního psychologa a snížení úvazku přímé pedagogické činnosti školního metodika prevence. Častěji také uváděli potřebu podpory ze strany rodiny / zákonných zástupců, větší časového prostoru pro preventivní aktivity, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, metodických materiálů, podpory v oblasti legislativy a větší nabídku kvalitních preventivních programů pro žáky.

3.3.6 Podmínky pro práci školního metodika prevence a výchovného poradce

Ve středních školách bylo do inspekčního elektronického zjišťování zapojeno 1 316 školních metodiků prevence a 1 378 výchovných poradců. V rámci šetření bylo zjišťováno, jaké podmínky mají tito specialisté ke své práci, jaké činnosti vykonávají a jak nahlízejí na metodickou podporu, která jim je poskytována.

Tabulka 33

Jak vykonáváte činnosti spojené s pozicí výchovného poradce? – podíl ŠMP (v %)

Způsob výkonu pozice ŠMP	Podíl
V rámci nadúvazku své přímé pedagogické činnosti	45,5
Jinak	54,5

Celkem 45,5 % školních metodiků prevence uvedlo, že svou činnost vykonává v rámci nadúvazku přímé pedagogické činnosti. Ostatní školní metodici prevence ji vykonávají jinými způsoby – z nich 78,1 % vykonává tuto činnost v rámci svého úvazku (z toho v rámci úvazku jiné pozice, např. školního psychologa nebo speciálního pedagoga 7,8 %). Preventivní činnost realizují v rámci přímé i nepřímé pedagogické činnosti. Dalších 14,1 % metodiků vykonává činnost ve svém volném čase nebo podle potřeby. Snížený úvazek uvedlo 6,2 % metodiků a na dohodu nebo externě vykonává preventivní činnost 1,6 % metodiků.

Ani ve středním vzdělávání tak činnost v oblasti prevence není zohledněna časově ani finančně pro velkou část metodiků, kteří ji vykonávají jinak než v rámci nadúvazku. Pouze 18 % z nich uvedlo, že je ohodnoceno finančně formou odměn, specializačního příplatku, osobního ohodnocení, nebo má na tuto činnost uzavřenou dohodu.

Tabulka 34

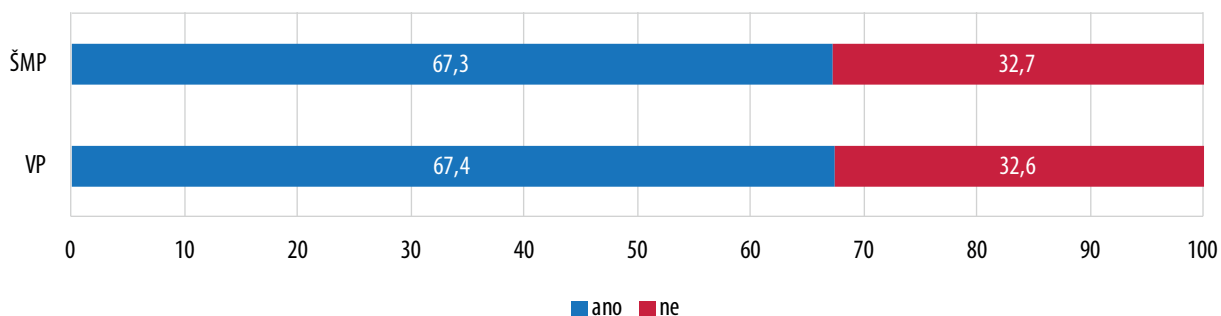
Jak vykonáváte činnosti spojené s pozicí výchovného poradce? – podíl VP (v %)

Způsob výkonu pozice VP	Podíl
V rámci nadúvazku své přímé pedagogické činnosti	12,9
V rámci hodinové úlevy z týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti v rozsahu	80,5
Jinak	6,6

Čtyři pětiny výchovných poradců ve středních školách vykonávají svou činnost v rámci úlevy z týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti. Nadúvazek má 12,9 % výchovných poradců. Oba způsoby jsou mírně častější ve středních školách oproti školám základním. Jiným způsobem vykonává svou činnost 6,6 % výchovných poradců, z toho 72,8 % ji vykonává v rámci svého úvazku (případně jiné pozice). Necelá desetina výchovných poradců vykonává tuto činnost ve svém volném čase nebo podle potřeby. Na dohodu či z pozice externisty ji vykonává 14,8 % (jde o vyšší podíl ve srovnání se základními školami).

Graf 13

Považujete aktuální časovou dotaci na vykonávání činností spojených s Vaší pozicí za dostačující? – podíl ŠMP/VP (v %)



Školní metodici vykonávají v průměru 2,9 hodiny týdně činnosti spojené s výkonem jejich pozice, výchovní poradci 4,2 hodiny. Necelá třetina výchovných poradců i školních metodiků prevence ve středních školách považuje čas na výkon své činnosti za nedostatečný. Stejně jako v základních školách školní metodici prevence, kterým čas k výkonu preventivních činností nepostačuje, nejčastěji navrhuji snížení úvazku přímé pedagogické činnosti a výchovní poradci vyšší rozsah úlevy z úvazku.

Zařazení do 13. platové třídy uvedlo 10,3 % školních metodiků prevence a 49,6 % výchovných poradců, kteří se k této otázce vyjádřili.

Tabulka 35

Kterou další pozici ve škole zastáváte? – podíl ŠMP/VP (v %)

Pozice	ŠMP (%)	VP (%)
Třídní učitel	67,7	55,4
Výchovný poradce / školní metodik prevence	18,8	17,2
Zástupce ředitele	6,5	12,4
Ředitel	1,7	4,0
Školní psycholog	1,6	1,5
Školní speciální pedagog	2,2	3,9
Asistent pedagoga	0,7	0,2
Předseda metodického orgánu	8,5	11,1
Jinou	9,3	7,9

Také ve středních školách školní metodici prevence a výchovní poradci často vykonávají i další funkce ve škole. Nejčastěji je jejich pozice kumulována s třídnictvím (ve větší míře u školních metodiků prevence). Častěji zastávají také souběžnou funkci výchovného poradce / školního metodika prevence, v případě výchovných poradců také pozici zástupce ředitele nebo předsedy metodického orgánu. Z jiných pozic, které ŠMP/VP zastávají současně s výkonem své funkce, je to např. vychovatel domova mládeže.

Tabulka 36

Absolvoval/a jste kvalifikační studium vztahující se k pozici školního metodika prevence / výchovného poradce? – podíl ŠMP/VP (v %)

Kvalifikační studium	ŠMP	VP
Prozatím jsem neabsolvoval/a kvalifikační studium	50,1	29,1
Právě procházím kvalifikačním studiem	10,1	6,3
Ukončil/a jsem kvalifikační studium před 1 rokem	4,0	4,6
Ukončil/a jsem kvalifikační studium před 2–4 roky	13,4	12,1
Ukončil/a jsem kvalifikační studium před 5 a více roky	22,3	47,9

Ve středních školách absolvovala specializační studium polovina školních metodiků prevence, výchovní poradci absolvovali kvalifikační studium ve větší míře (70,9 %). V obou případech to bylo nejčastěji před 5 a více lety.

Tabulka 37

Máte pro vykonávání činností spojených s pozicí školního metodika prevence / výchovného poradce samostatnou pracovnu či kabinet, kde můžete nerušeně pracovat s žáky? – podíl ŠMP/VP (v %)

Prostory pro výkon činnosti	ŠMP	VP
Ano, mám samostatnou místnost, kde mohu nerušeně pracovat	39,3	61,3
Ne, mám společnou místnost s VP/ŠMP, ale mohu zde nerušeně pracovat	10,5	6,3
Ne, mám společný kabinet s kolegy, ale je zde prostor pro nerušenou práci	27,2	17,4
Ne, jsem v kabinetu s kolegy a není vymezený prostor pro nerušenou práci	10,7	6,4
Ne, pracuji v místnosti, která je průchozí, jsem často rušen	0,8	0,6
Ne, pracuji ve společné sborovně s ostatními kolegy	2,7	1,5
Ne, s žáky a rodinami pracuji nejčastěji v prázdné třídě	7,1	4,9
Jiné	1,8	1,5

Samostatnou místnost pro nerušenou práci mají necelé dvě pětiny školních metodiků prevence a rovněž necelé dvě pětiny sdílejí prostory s kolegy, mohou zde však nerušeně pracovat. Nepříliš vhodné prostory (absence prostoru pro nerušenou práci, prázdná třída) uvedla přibližně pětina metodiků. Z jiných prostor, kde školní metodici prevence pracují, je to např. zasedací místnost či kancelář školy, kabinet jiného pracovníka nebo střídání volné místnosti a sdíleného kabinetu podle potřeby.

I ve středních školách mají vyhovující prostory častěji výchovní poradci, 61,3 % z nich mají samostatnou místnost pro nerušenou práci a více než pětina z nich sice sdílí prostory s kolegy, ale je v nich prostor pro nerušenou práci. Přesto 13,5 % výchovných poradců využívá nepříliš vhodné prostory (prostory, kde jsou často rušeni, sborovnu, prázdnou třídu). Z jiných prostor výchovní poradci např. sdílejí místnost s jiným pracovníkem nebo využívají zasedací či jednací místnost.

3.3.7 Činnosti školního metodika prevence a výchovného poradce

Jaké činnosti a v jaké míře vykonávají školní metodici prevence a výchovní poradci ve středních školách, uvádí tabulka č. 38 a 39.

Míra realizace uvedených služeb a činností v oblasti prevence a řešení rizikového chování v rámci pozice školního metodika prevence – podíl ŠMP (v %)

Služby a činnosti		Velmi často	Často	Výjimečně	Nikdy
Prevence	Plánování, výběr a objednávání preventivních aktivit (programů) pro žáky	24,9	58,3	16,5	0,3
	Organizace aktivit realizovaných mimoškolními organizacemi (Policie ČR, externí odborníci)	13,6	51,8	33,0	1,6
	Přímá realizace preventivního programu se žáky, se třídou	13,1	51,8	32,8	2,3
	Realizace skupinek pro ohrožené žáky	1,7	13,6	49,1	35,6
	Vypracování MPP a jeho evaluace a aktualizace	30,6	56,5	11,8	1,2
	Individuální konzultace s rizikovými jedinci	20,9	44,0	34,5	0,7
Řešení výskytu rizikového chování, konzultace se žákem, rodiči / zákonnými zástupci	Záškoláctví	13,9	36,4	43,6	6,0
	Šikana / agrese ve škole	5,7	23,5	64,7	6,1
	Závislostní chování (drogy, gambling)	3,1	14,8	65,9	16,2
	Rasismus a xenofobie	0,5	6,4	50,9	42,3
	Homofobie, bifobie, transfobie	0,5	2,5	34,8	62,2
	Rizikové sporty a rizika v dopravě	0,7	9,4	42,6	47,3
	Sexuální rizikové chování	1,5	11,4	49,6	37,5
	Sekty	0,3	2,7	34,6	62,4
	Poruchy příjmu potravy	1,1	11,4	60,0	27,5
	Týrání a zneužívání	0,5	5,0	44,3	50,2
	Nekázeň	24,8	44,7	27,4	3,1
Metodické vedení pedagogických pracovníků, kolegů v oblasti prevence rizikového chování		5,2	42,8	45,4	6,6
Práce se žákem či pedagogem v krizi (prožitek traumatu, osobní problémy, rodinné problémy)		6,2	28,2	55,5	10,2
Žáci v problémové situaci (osobní, rodinné, vztahové problémy netraumatizujícího charakteru)		9,4	38,6	47,7	4,2
Řešení vztahů v rámci školy (žák versus žák/žáci, žák versus pedagog/ové, pedagog versus pedagog/ové)		9,8	37,8	47,9	4,5

Školní metodici prevence ve středních školách se ve shodě se svými kolegy ze základních škol nejčastěji věnují preventivním aktivitám, s výjimkou realizace skupinek pro ohrožené žáky. Výskytem nebo konzultacemi rizikového chování se žáky a zákonnými zástupci se zabývají nejčastěji v oblasti nekázně, ve větší míře oproti ostatním typům rizikového chování také v oblasti šikany/agrese ve škole a záškoláctví a častěji oproti základním školám také v oblasti závislostního chování. Metodickému vedení kolegů se věnují téměř všichni školní metodici prevence, ale spíše s nižší frekvencí. Ostatní situace (žáci v problémové situaci, řešení vztahů v rámci škol, práce se žákem či pedagogem v krizi) řeší často nebo velmi často méně než polovina, resp. přibližně třetina školních metodiků prevence.

Míra realizace uvedených služeb a činností v oblasti prevence a řešení rizikového chování v rámci pozice výchovného poradce – podíl VP (v %)

Služby a činnosti		Velmi často	Často	Výjimečně	Nikdy
Prevence	Plánování, výběr a objednávání preventivních aktivit (programů) pro žáky	9,8	49,4	36,7	4,0
	Organizace aktivit realizovaných mimoškolními organizacemi (Policie ČR, externí odborníci)	4,2	38,4	51,2	6,3
	Přímá realizace preventivního programu se žáky, se třídou	8,8	42,4	42,0	6,7
	Realizace skupinek pro ohrožené žáky	2,8	11,0	51,4	34,9
	Vypracování MPP a jeho evaluace a aktualizace	9,7	33,9	33,5	23,0
	Individuální konzultace s rizikovými jedinci	30,4	47,2	21,7	0,7
Řešení výskytu rizikového chování, konzultace se žákem, rodiči / zákonnými zástupci	Záškoláctví	25,1	40,1	32,8	2,0
	Šikana / agrese ve škole	8,7	24,9	60,9	5,5
	Závislostní chování (drogy, gambling)	4,1	11,5	67,5	16,9
	Rasismus a xenofobie	1,3	4,9	49,5	44,3
	Homofobie, bifobie, transfobie	0,8	1,9	35,6	61,7
	Rizikové sporty a rizika v dopravě	0,9	7,7	44,3	47,1
	Sexuální rizikové chování	1,7	8,6	52,8	37,0
	Sekty	0,6	2,4	34,8	62,2
	Poruchy příjmu potravy	1,5	11,2	60,8	26,5
	Týrání a zneužívání	0,8	5,2	47,8	46,2
	Nekázeň	34,9	43,7	20,5	0,9
Metodické vedení pedagogických pracovníků, kolegů v oblasti prevence rizikového chování		7,1	41,7	41,6	9,6
Práce se žákem či pedagogem v krizi (prožitek traumatu, osobní problémy, rodinné problémy)		10,9	36,2	47,4	5,4
Žáci v problémové situaci (osobní, rodinné, vztahové problémy netraumatizujícího charakteru)		16,1	47,3	34,3	2,3
Řešení vztahů v rámci školy (žák versus žák/žáci, žák versus pedagog/ové, pedagog versus pedagog/ové)		15,0	43,9	39,4	1,7

V největší míře (součet „velmi často“ a „často“) se výchovní poradci ve středních školách (ve shodě s výchovnými poradci v základních školách) věnují řešení, případně konzultacím se žáky a zákonnými zástupci ohledně nekázně a individuálním konzultacím s rizikovými jedinci.

Oproti školním metodikům prevence se výchovní poradci ve výrazně menší míře podílejí na aktivitách přímo souvisejících s prevencí (vypracování minimálního preventivního programu a jeho evaluace a aktualizace, plánování, výběru a objednávání preventivních aktivit, organizaci aktivit realizovaných mimoškolními organizacemi a přímé realizaci preventivního programu). To je logické vzhledem k odlišnosti jejich pracovní náplně, přesto existuje významný podíl výchovných poradců, kteří se do uvedených aktivit zapojují často.

Naopak častěji se výchovní poradci ve srovnání se školními metodiky prevence zabývají individuálními konzultacemi s rizikovými jedinci, záškoláctvím, prací se žáky či pedagogy v krizi, žáky v problémové situaci a řešením vztahů v rámci školy.

3.3.8 Metodická podpora

Jak již bylo zmíněno v příslušné části týkající se základních škol, v České republice je nastaven systém prevence, jehož součástí jsou aktéři na různých úrovních. V rámci tohoto systému jsou tak specifikovány pozice, které poskytují metodickou podporu dalším pracovníkům. Kdo poskytuje středním školám v oblasti primární prevence podporu nejčastěji, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 40

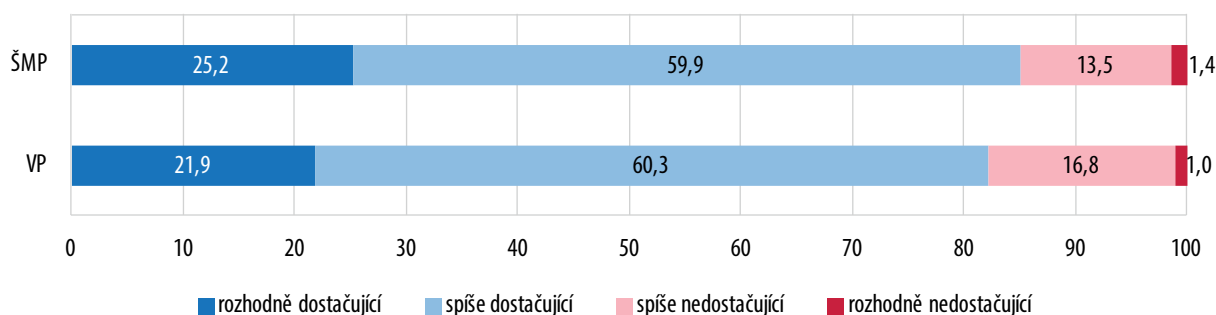
Kdo Vám pro Vaši činnost v oblasti primární prevence poskytuje metodickou podporu? – podíl ŠMP/VP (v %)

Subjekt	ŠMP	VP
Kolegové v rámci školy	58,9	59,9
Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny	79,3	84,5
Pracovníci střediska výchovné péče	17,4	24,1
Krajský školský koordinátor prevence	40,5	17,2
Odborní pracovníci nestátních neziskových organizací	41,5	30,7
Pracovníci organizací zřizovaných MŠMT	13,6	13,9
Jiné osoby / organizace	17,4	17,1
Nikdo	1,4	1,4

Školní metodici prevence i výchovní poradci jsou nejčastěji metodicky podporováni pracovníky pedagogicko-psychologické poradny. Často jim poskytují podporu také kolegové v rámci školy. Z jiných osob či organizací, které však podporují méně než pětinu školních metodiků prevence a výchovných poradců, jsou to nejčastěji pracovníci orgánu sociálně právní ochrany dětí, Policie ČR a městská policie. Největší rozdíl mezi školními metodiky prevence a výchovnými poradci byl zjištěn z pohledu spolupráce s krajským školským koordinátorem prevence a pracovníky neziskových organizací, se kterými ve větší míře spolupracují školní metodici prevence.

Graf 14

Jak hodnotíte metodickou podporu v oblasti prevence rizikového chování? – podíl ŠMP/VP (v %)



Metodickou podporu v oblasti prevence rizikového chování hodnotí školní metodici prevence i výchovní poradci v největší míře jako spíše dostačující, celkově převažuje pozitivní hodnocení (85,1 %, resp. 82,2 % ji považuje za rozhodně či spíše dostačující).

V jakých oblastech byste potřeboval/a metodicky podpořit? – podíl ŠMP/VP (v %)

Oblasti podpory	ŠMP	VP
Plánování, výběr a objednávání preventivních aktivit (programů) pro žáky	30,6	27,7
Organizace aktivit realizovaných mimoškolními organizacemi (Policie ČR, externí odborníci)	31,7	28,7
Přímá realizace preventivního programu s žáky, se třídou	34,5	31,5
Realizace skupinek pro ohrožené žáky	23,1	16,7
Vypracování MPP a jeho evaluace a aktualizace	16,9	10,0
Individuální konzultace s rizikovými jedinci	21,2	20,2
Řešení výskytu rizikového chování – záškoláctví	27,1	29,1
Řešení výskytu rizikového chování – šikana / agrese ve škole	27,1	29,7
Řešení výskytu rizikového chování – závislostní chování (drogy, gambling)	22,4	20,0
Řešení výskytu rizikového chování – rasismus a xenofobie	10,6	10,3
Řešení výskytu rizikového chování – homofobie, bifobie, transfobie	7,3	5,9
Řešení výskytu rizikového chování – rizikové sporty a rizika v dopravě	4,8	5,6
Řešení výskytu rizikového chování – sexuální rizikové chování	7,3	7,3
Řešení výskytu rizikového chování – sekty	8,6	7,8
Řešení výskytu rizikového chování – poruchy příjmu potravy	14,1	14,8
Řešení výskytu rizikového chování – týrání a zneužívání	11,9	11,9
Řešení výchovných problémů – nekázeň	28,5	34,1
Metodické vedení pedagogických pracovníků, kolegů v oblasti prevence rizikového chování	40,1	35,9
Práce se žákem či pedagogem v krizi (prožitek traumatu, osobní problémy, rodinné problémy)	26,8	33,9
Žáci v problémové situaci (osobní, rodinné, vztahové problémy netraumatizujícího charakteru)	24,9	33,0
Řešení vztahů v rámci školy (žák versus žák/žáci, žák versus pedagog/ové, pedagog versus pedagog/ové)	26,9	36,2
V jiné oblasti (např. řešení výskytu kyberšikany, sebepoškození, komunikace se zákonnými zástupci)	2,4	2,2

Školní metodici prevence, kteří se nedomnívají, že by metodická podpora v oblasti prevence rizikového chování byla rozhodně dostatečná (74,8 % školních metodiků prevence), by potřebovali podpořit nejčastěji v oblasti metodického vedení kolegů v tématech prevence rizikového chování. Výchovní poradci (78,1 %, kteří nehodnotí podporu jako rozhodně dostačující) by potřebovali podpořit nejčastěji v oblasti řešení vztahů v rámci školy, metodického vedení kolegů, řešení nekázně, v oblasti práce se žákem či pedagogem v krizi a žákem v problémové situaci.

Ve srovnání se základními školami by školní metodici prevence i výchovní poradci ve středních školách potřebovali ve větší míře metodickou podporu v oblasti řešení záškoláctví a závislostního chování.

Formy podpory	ŠMP	VP
Individuální konzultace	37,4	37,6
Spolupráce s dalšími osobami či organizacemi při primárně preventivní aktivitě	48,4	40,2
Jiná osoba či instituce přebírá řešení dané situace	23,7	20,3
Prostřednictvím odborných metodik, návodů, dokumentů	47,2	47,4
Předáváním aktuálních informací z terénu	42,6	44,1
Prostřednictvím tematizovaných vzdělávacích akcí	55,4	58,8
Jinou formu podpory	3,2	2,8

Více než polovina školních metodiků prevence, kteří spatřují nějaké rezervy v metodické podpoře v oblasti prevence rizikového chování, by uvítala podporu prostřednictvím tematizovaných vzdělávacích akcí, necelá polovina také formou spolupráce s dalšími osobami či organizacemi při primárně preventivní aktivitě a v podobě odborných metodik, návodů, dokumentů. Také výchovní poradci by nejčastěji uvítali podporu prostřednictvím tematizovaných vzdělávacích akcí a odborných metodik, návodů a dokumentů, v menší míře oproti metodikům by však uvítali spolupráci s dalšími osobami či organizacemi. Jiná forma podpory byla uvedena pouze v malé míře, šlo např. o pomoc odborníků (nejčastěji psychologů), supervize, praktický nácvik dovedností v rámci workshopů a seminářů.

4 Závěr

Předškolní vzdělávání

Výskyt projevů šikany je v mateřských školách dlouhodobě velmi nízký. Pouze cca 1,5 % mateřských škol navštívených Českou školní inspekcí uvádí, že tento problém v průběhu školního roku bylo třeba řešit. Téměř vždy v těchto případech jde o slovní formu šikany.

V mateřských školách je prevence rizikového chování realizována především v rámci budování pozitivního školního a třídního klimatu, důraz je kladen na vytváření vztahových pravidel ve třídě. Přestože jsou mateřské školy zapojeny v menší míře do dalšího vzdělávání v oblasti prevence, zákonní zástupci v menší míře participují na preventivních aktivitách a nízký počet škol má stanovenou školní strategii postupu při výskytu šikany, nastavené postupy a práce se vztahy a klimatem se jeví jako účinné, výskyt rizikového chování je nízký.

Základní vzdělávání

Šikana se v posledních třech letech vyskytla téměř v každé druhé základní škole. Nejčastěji šlo o psychickou šikanu v prvním a druhém stadiu projevující se především slovně – nadávky, výsměch, pohrdání, hrubé žertování, kritizování a zpochybňování, ponižování. Oproti minulosti vzrůstá počet případů kyberšikany (tyto případy uvádí 52 % ZŠ, v nichž se nějaký projev šikany vyskytoval), např. prostřednictvím SMS zpráv, sociálních sítí či webových stránek. Fyzická šikana (např. bití, kopání apod.) byla zaznamenána v necelé polovině škol, kde se šikana vyskytovala.

Případy nevhodného chování žáků směrem k učitelům se objevují a řeší častěji než v minulosti, nicméně takových případů, které by bylo možné označit za skutečnou šikanu, je mezi nimi naštěstí stále málo (nicméně jejich dopad bývá výrazný, zejména na psychiku učitele apod.). Často mají podobu kyberšikany, kdy žáci při využívání ICT technologií mají pocit beztrestnosti.

Ve školách jen s 1. stupněm nejsou často pozice školního metodika prevence a výchovného poradce formálně ustaveny a preventivní činnost a výchovné poradenství zajišťuje nejčastěji ředitel školy ve spolupráci s ostatními učiteli, což v mnoha ohledech ovlivňuje míru výskytu sledovaných jevů v základních školách. Celkově zajišťují preventivní činnosti v základních školách nejen školní metodici prevence, ale především také učitelé v rámci výuky, třídní učitelé a výchovní poradci. Kvalifikačním studiem prošel vyšší podíl výchovných poradců oproti školním metodikům prevence.

Školy v oblasti prevence spolupracují nejčastěji s pedagogicko-psychologickými poradnami. Externí programy prevence využívají dvě pětiny základních škol, přičemž tyto programy jsou nejčastěji zaměřeny na prevenci šikany. Při výběru externího programu je pro školy nejdůležitější kvalita lektorů, dobrá odezva u žáků a předchozí zkušenosti s programem. S oblastním metodikem prevence pravidelně spolupracuje 53,4 % základních škol, přibližně polovina s ním tedy navázána spolupráci nemá a 17 % jej ani nezná. Určité rezervy byly zjištěny také ve zpracování krizových plánů – s výjimkou šikany je pro různé oblasti nemá zpracováno více než pětina škol.

Tři pětiny školních metodiků prevence vykonávají činnosti spojené se svou pozicí jinak než v rámci nadúvazku, z toho ve většině případů jsou součástí běžného úvazku učitele (současná právní úprava snížení úvazku pro školní metodiky prevence neumožňuje). Proto by většina z nich uvítala snížení úvazku přímé pedagogické činnosti. Naopak tři čtvrtiny výchovných poradců snížený úvazek přímé pedagogické činnosti mají a přibližně 7 % výchovných poradců pracuje v rámci nadúvazku. Třetina výchovných poradců však přidělená časová dotace nepostačuje, své činnosti se věnují vyšší počet hodin, než čítá úleva. Podobně 31 % školních metodiků prevence nepovažuje čas určený na výkon činností spojený s jejich pozicí za dostatečný. Celkově se školní metodici prevence věnují preventivní činnosti v průměru 2,5 hodiny týdně a výchovní poradci vykonávají své činnosti v průměru 3,5 hodiny týdně, což nelze považovat za dostatečný časový prostor.

Z výpovědí výchovných poradců vyplývá, že mají lepší prostorové podmínky pro výkon své činnosti než školní metodici prevence – častěji mají samostatnou místnost nebo prostor, kde mohou nerušeně pracovat. U obou specialistů dochází často ke kumulaci jejich pozice s dalšími pozicemi, nejčastěji s funkcí třídního učitele.

Přestože prevence představuje hlavní náplň výkonu funkce školního metodika prevence, často na preventivních aktivitách spolupracují i výchovní poradci. Metodickou podporu jim v největší míře poskytují pracovníci pedagogicko-psychologické poradny a kolegové v rámci školy. Tuto podporu většina z nich hodnotí jako rozhodně nebo spíše dostačující. Ti, kteří v podpoře vnímají určité rezervy, by nejčastěji uvítali metodickou podporu v oblasti přímé realizace preventivního programu a metodického vedení kolegů v oblasti prevence, a to nejčastěji prostřednictvím tematizovaných vzdělávacích akcí nebo formou spolupráce s dalšími osobami či organizacemi.

Žáci základních škol byli o šikaně informováni především v rámci výkladu učitele a formou besed. Třídnické hodiny jsou k tomuto účelu využívány v menší míře než ve středních školách, přesto jsou často využívány k práci se vztahy v třídním kolektivu. Se vztahy se pracuje průběžně nastavením vztahových pravidel v rámci třídy. K problematice šikany se v posledních třech letech vzdělávali učitelé ve více než čtyřech pětinach škol.

Střední vzdělávání

Šikana byla v posledních třech letech řešena v 60 % navštívených středních škol, přičemž převažovala počáteční stadia. Obdobně jako v základních školách je dominantní šikana psychická, tedy slovní ataky, nadávky, pohrdání, ponižování. Specifikem středních škol byla kyberšikana (dlouhodobě uvádělo tyto případy okolo 50 % SŠ), avšak v posledních letech se žáci základních škol v této oblasti středoškolákům vyrovnali. Naopak méně časté než v základních školách jsou případy fyzické agrese, násilí, ublížení na zdraví. Řešení těchto případů uvádí cca 18 % SŠ, které nějakou šikanu řešily.

Také ve středních školách se objevují častěji než v minulosti případy rizikového chování žáků směrem k učitelům, nicméně i na tomto stupni vzdělávání platí, že takových případů, které by bylo možné označit nejen za nevhodné chování, ale skutečně za šikany směrem k učitelům, se objevuje velmi málo. Bohužel platí také to, že objeví-li se takové případy, mají zpravidla vážný dopad a vážné následky, zejména pro psychiku učitele.

Také ve středních školách zajišťují preventivní činnosti učitelé a třídní učitelé společně se školními metodiky prevence a výchovnými poradci. Z externích subjektů spolupracují ve shodě se základními školami nejčastěji s pedagogicko-psychologickými poradnami a dvě pětiny středních škol využívají externě zpracované programy prevence. Nejčastěji jsou tyto programy zaměřeny na problematiku šikany. Při výběru externích programů kladou důraz na stejné aspekty jako základní školy.

S oblastním metodikem prevence pravidelně spolupracuje 58,3 % středních škol, podobně jako v základních školách s ním velký podíl škol spolupráci nenavázal. Krizové plány mají střední školy zpracovány nejčastěji pro řešení výskytu šikany a agrese ve škole, pro ostatní typy rizikového chování je pětina a vyšší podíl škol zpracovány nemá.

Více než polovina (54,5 %) školních metodiků prevence ve středních školách nemá pro výkon své činnosti nadúvazek, nejčastěji ji tak vykonává v rámci svého úvazku učitele, zatímco u výchovných poradců převažuje snížení úvazku přímé pedagogické činnosti (80,5 %). Pozice školního metodika prevence i výchovného poradce jsou nejčastěji kumulovány s pozicí třídního učitele. S časem, který je pro jejich činnost určený, není spokojena přibližně třetina z nich. Školní metodici prevence se věnují preventivním činnostem v průměru 2,9 hodiny a výchovní poradci činnostem v rámci výchovného poradenství 4,2 hodiny. I tento rozsah je nedostatečný.

Kvalifikační studium absolvovalo 70,9 % výchovných poradců a polovina školních metodiků prevence, a to nejčastěji před pěti a více lety. Vhodnější prostory pro svou práci mají výchovní poradci, kteří mají ve větší míře k dispozici samostatnou místnost, kde mohou nerušeně pracovat.

Školní metodici prevence se podle předpokladu věnují v největší míře preventivním aktivitám (vypracování minimálního preventivního programu, plánování a realizaci preventivních programů a zjišťování externích programů atd.). Metodickému vedení kolegů se však často nebo velmi často věnuje pouze necelá polovina z nich. I ve středních školách na preventivních aktivitách spolupracují také výchovní poradci.

Podporu školním metodikům prevence a výchovným poradcům ve středních školách poskytují nejčastěji pracovníci pedagogicko-psychologické poradny a kolegové v rámci školy, většina z nich je s mírou podpory spokojena. Ti, kteří by uvítali vyšší míru podpory, by ji nejčastěji potřebovali v oblasti metodického vedení kolegů, a výchovní poradci také v oblasti řešení vztahů v rámci školy. Nejvíce z nich by se přiklánělo ke vzdělávání prostřednictvím tematizovaných akcí.

Přijaté strategie pro řešení šikany byly vyhodnoceny jako účinné. Žáci jsou o riziku šikany informováni nejčastěji prostřednictvím třídnických hodin a besed. V rámci třídnických hodin se také nejvíce pracuje se vztahy ve třídě či škole. Do dalšího vzdělávání v této oblasti se zapojil velký počet navštívených středních škol.

4.1

Pozitivní zjištění

- v mateřských školách a základních školách jen s 1. stupněm byl zjištěn nízký výskyt šikany
- strategie realizované při výskytu šikany byly v navštívených mateřských, základních i středních školách účinné

- většina škol dobře pracuje se vztahy ve třídních kolektivech
- nevhodné chování žáků směrem k učitelům se sice objevuje častěji než v minulosti, ale případů, které by bylo možné označit za skutečnou šikanu pedagogů, je minimum
- většina školních metodiků prevence i výchovných poradců je spokojena s metodickou podporou, která je jim poskytována
- velká část výchovných poradců absolvovala kvalifikační studium nebo jím právě prochází (okolo 77 % v plně organizovaných ZŠ a SŠ)
- většina výchovných poradců má vyhovující prostory pro svou práci

4.2

Negativní zjištění

- 20 % a více škol nemá zpracovány krizové plány pro většinu sledovaných rizikových jevů s výjimkou šikany a v případě středních škol také agrese ve škole
- významný podíl škol vůbec nespolupracuje s oblastním metodikem prevence
- významný podíl školních metodiků prevence nemá preventivní činnost zohledněnu ve svém úvazku, nemá svou činnost finančně ohodnocenu a nemá vyhovující prostory pro výkon této činnosti
- kvalifikační studium absolvoval nízký podíl školních metodiků prevence
- často nebo velmi často se metodickému vedení kolegů v oblasti prevence věnuje pouze přibližně polovina školních metodiků prevence v základních i středních školách
- v některých školách chybí strategie, jak postupovat v případě výskytu šikany
- stále nedostatečně nastavená pravidla a doporučení pro postup v případě rizikového chování žáků směrem k učitelům, resp. pracovníkům školy
- malé zapojení rodičů do preventivních aktivit (30,4 % MŠ, 59,6 % ZŠ a 20 % SŠ)
- zjištěny školy (ačkoliv je jejich počet nízký), které nemají ochranu před šikanou zakotvenou ve školním řádu – při řešení šikany je důležité poukázat na porušení školního řádu; v mateřských a středních školách převažuje obecné zakotvení jako ochrana před sociálně patologickými jevy

5 Doporučení

- důsledně využívat metodická doporučení, metodické pokyny a další dokumenty týkající se prevence a řešení rizikového chování ve školách a školských zařízeních, které vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- rozšířit nabídku preventivních programů (např. zaměřené na konkrétní typy rizikového chování, specifické programy pro žáky 1. stupně, žáky s postižením a další)
- finančně podpořit školy v oblasti prevence, nabízet školám kvalitní preventivní programy zdarma, případně dotovat programy, které jsou placené
- realizovat DVPP v oblasti této problematiky pro všechny pedagogy (projevy šikany, postup řešení při výskytu šikany ve škole atd.)
- usnadnit školám orientaci v nabízených preventivních aktivitách a organizacích poskytujících podporu (např. poskytovat ucelené přehledy aktivit pořádaných v kraji apod.)
- snížit úvazek přímé pedagogické činnosti školním metodikům prevence
- vytvořit ve školách podmínky pro práci školních metodiků prevence (vhodné prostory)
- zlepšit spolupráci oblastních metodiků prevence se školami

Seznam zkratk

ČR	Česká republika
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ICT	informační a komunikační technologie
IVYP	individuální výchovný program
MPP	minimální preventivní program
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NNO	nestátní nezisková organizace
OSPOD	odbor sociálně-právní ochrany dětí
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola
SVP	středisko výchovné péče
ŠMP	školní metodik prevence
ŠVP	školní vzdělávací program
VP	výchovný poradce
ZŠ	základní škola



Tematická zpráva

Vzdělávání nadaných, talentovaných
a mimořádně nadaných dětí a žáků

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků v předškolním, základním a středním vzdělávání. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a), b) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost byla rozdělena na dvě části. První část představovalo inspekční elektronické zjišťování, v němž byla oslovena přibližně čtvrtina ředitelů mateřských, základních a středních škol prostřednictvím on-line dotazníku. Elektronické zjišťování bylo provedeno v termínu od 15. března do 16. dubna 2016. Celkově se elektronického zjišťování zúčastnilo 1 192 mateřských škol, 975 základních škol a 523 středních škol, přičemž vzorky byly stanoveny tak, aby obsahovaly školy všech krajů a zřizovatelů, školy malé i velké, školy v malých i velkých sídlech, a v případě středních škol aby zahrnovaly většinu skupin oborů. Druhou část tematické inspekční činnosti představovala prezenční inspekční činnost, která byla realizována od 1. září 2015 do 30. června 2016 v 926 mateřských školách, v 717 základních školách a ve 213 středních školách.

2 Zaměření inspekční činnosti

Dne 9. září 2014 byla schválena Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020,¹ která popisuje vznik, funkci a činnost jednotlivých článků navrhovaného systému podpory rozvoje nadání a péče o nadané od předškolního věku až po ukončení sekundárního vzdělání.

V době realizace inspekční činnosti nebyly ve školském zákoně ani v navazujících prováděcích předpisech pojmy *mimořádné nadání* a *nadání* přesně definovány.² V odborné literatuře je *nadání* nejčastěji definováno jako soubor schopností, které umožňují jedinci v určité oblasti za příznivých podmínek nadprůměrné výkony. Identifikaci *mimořádného nadání* jsou pak pověřena školská poradenská zařízení (mimořádné nadání tedy musí být diagnostikováno). Ve školním roce 2015/2016 vykazaly základní školy 992 mimořádně nadaných žáků, střední školy pak těchto žáků vykazaly 356. V předškolním vzdělávání k diagnostice, a tudíž ani k evidenci mimořádně nadaných dětí nedochází.

V rámci inspekční činnosti Česká školní inspekce především zjišťovala, jak mají školy nastaven systém vyhledávání, identifikace a podpory nadání, zda a do jaké míry školy spolupracují s externími subjekty při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, jaké metody a formy práce školy uplatňují při jejich výuce a v neposlední řadě jaké formy podpory školy poskytují pedagogům při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Inspekční činnost na místě kromě hospitací spočívala zejména ve zjišťování informací souvisejících s nadanými a mimořádně nadanými dětmi a žáky od ředitelů mateřských, základních a středních škol a ve vlastním sledování a hodnocení práce s nadanými, talentovanými a mimořádně nadanými dětmi a žáky v jednotlivých vyučovacích hodinách, v případě mateřských škol při jednotlivých činnostech realizovaných v rámci předškolního vzdělávání.

Cílem tematické inspekční činnosti bylo zejména podrobněji zmapovat podmínky a prů-

1 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/talentovana-mladez>

2 Od 1. září 2016 je účinná vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde § 27 obsahuje definici:

- 1) Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.
- 2) Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

běh vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků a získat podněty pro jejich další rozvoj.

V následujících kapitolách představuje Česká školní inspekce svá zjištění o kvalitě vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků v jednotlivých stupních.

3 Podpora nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí v předškolním vzdělávání

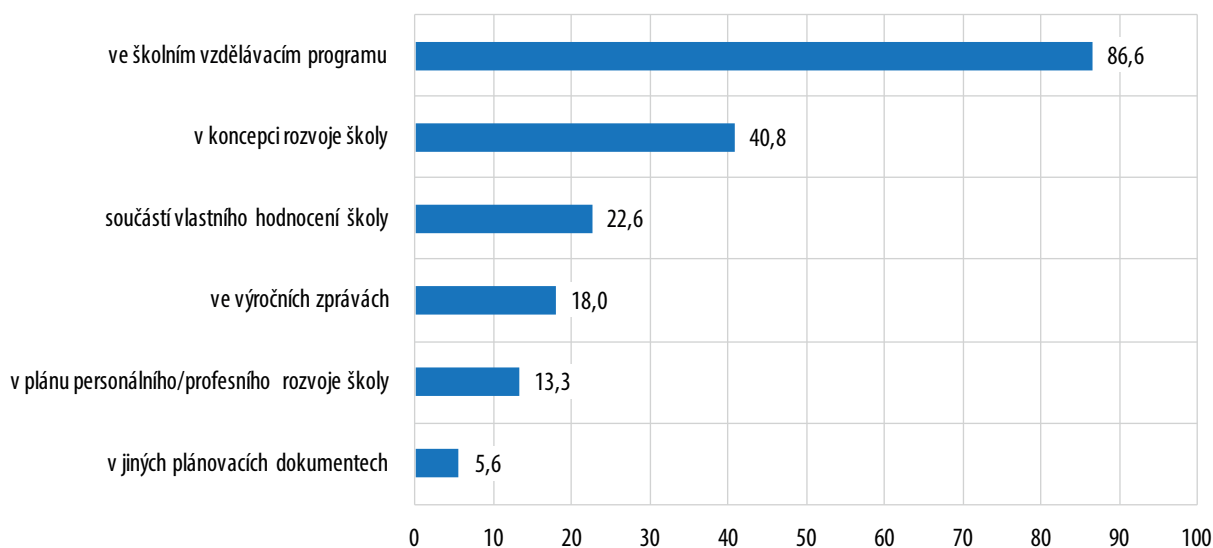
3.1

Systém podpory nadání

Necelé dvě třetiny mateřských škol (64,9 %) zapojených do inspekčního elektronického zjišťování (celkem bylo do zjišťování zapojeno 1 192 mateřských škol) mají ve strategickém plánování pro školu zahrnut i rozvoj nadání a péči o nadané děti. Graf č. 1 ukazuje, ve kterých dokumentech mají školy tento rozvoj obsažen.

Graf 1

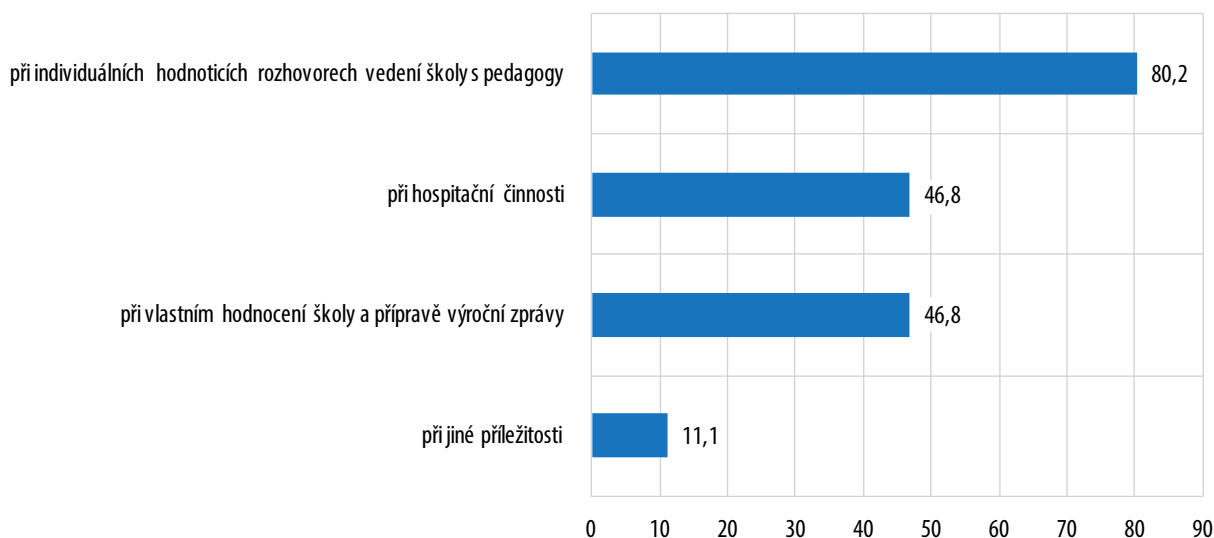
Rozvoj nadání a péče o nadané je obsažen – podíl škol (v %)



Naprostá většina těchto mateřských škol má rozvoj nadání zpracován v klíčovém dokumentu – školním vzdělávacím programu. Podpora a rozvoj nadání tak v těchto případech může mít podobu přímého nástroje, což vytváří dobrý předpoklad pro realizaci podpůrných opatření. Na druhou stranu je možné konstatovat, že absence tématu rozvoje nadání v plánech profesionálního rozvoje pracovníků a zejména ve vlastním hodnocení školy ukazuje na nedostatečnou či nesystematickou zpětnou vazbu, a tedy na omezenou možnost usměrňovat a modifikovat opatření, která školy realizují. Jako jiné plánovací dokumenty, které ředitelé škol uváděli, byl nejčastěji zastoupen třídní vzdělávací plán nebo program (2,6 % škol).

Graf 2

Kvalita systému péče o nadání je pravidelně vyhodnocována – podíl škol (v %)



Necelá polovina oslovených mateřských škol (46,4 %) pravidelně vyhodnocuje kvalitu systému péče o nadané děti. Nejčastěji tak školy činí při individuálních hodnoticích rozhovorech vedení školy s pedagogy, což umožňuje např. bezprostředně reagovat na konkrétní situaci v hospitované hodině. Tato dílčí vyhodnocení jsou velmi důležitá, avšak komplexnější vyhodnocení, jaké umožňuje vlastní hodnocení školy, je využíváno významně méně. Jako jiné příležitosti ředitelé v nejvyšší míře uváděli pedagogické rady (6,5 % škol) a konzultace s rodiči (1,5 % škol).

3.2

Vyhledávání a identifikace nadání

S ohledem na věk dětí v mateřských školách lze diagnostikovat spíše jen akcelerovaný vývoj a nikoli mimořádné nadání. Proto ve většině mateřských škol zapojených do inspekčního elektronického zjišťování se nevyskytovaly žádné diagnostikované mimořádně nadané děti. Počty mimořádně nadaných dětí v mateřských školách podrobně ukazuje tabulka č. 1, přičemž 12 % z nich je vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu. Průměrný podíl mimořádně nadaných dětí v oslovených školách činí dle výpovědi ředitelů 0,25 %, což je řádově méně, než uvádí odborná literatura. Tento rozpor naznačuje, že mateřské školy mohou mít nedostatečné zkušenosti s cíleným a včasným vyhledáváním nadaných dětí, což souvisí mj. s nízkou mírou proškolenosti pedagogů, jak je uvedeno níže.

Tabulka 1

Počet diagnostikovaných mimořádně nadaných dětí – podíl škol (v %)

Počet dětí	Podíl (%)
Žádné	91,1
Jedno	3,9
Dvě	2,7
Tři	0,6
Čtyři	0,3
Pět	0,4
Více než pět	0,9

V obdobně koncipovaném šetření České školní inspekce, které bylo provedeno v roce 2008, uvedlo skutečnost, že identifikují nadané děti, celkem 21 % mateřských škol. Z aktuálního šetření pak vyplývá, že k identifikaci mimořádně nadaných dětí dochází jen v cca 9 % mateřských škol. Přestože nelze porovnávat podíl nadaných dětí z roku 2008 a mimořádně nadaných dětí z roku 2016, nabízí se úvaha, zda poté, kdy se více etabloval pojem „mimořádně nadané dítě“, nepřestaly mateřské školy dbát na vyhledávání a podporu těch nadaných a nesoustředily se výhradně na děti mimořádně nadané, diagnostikované školským poradenským zařízením. V každém případě se však jeví jako žádoucí, aby se zejména v nižších stupních vzdělávání mluvilo spíše o potenciálu dítěte či žáka než o mimořádném nadání na základě diagnostiky školského poradenského zařízení.

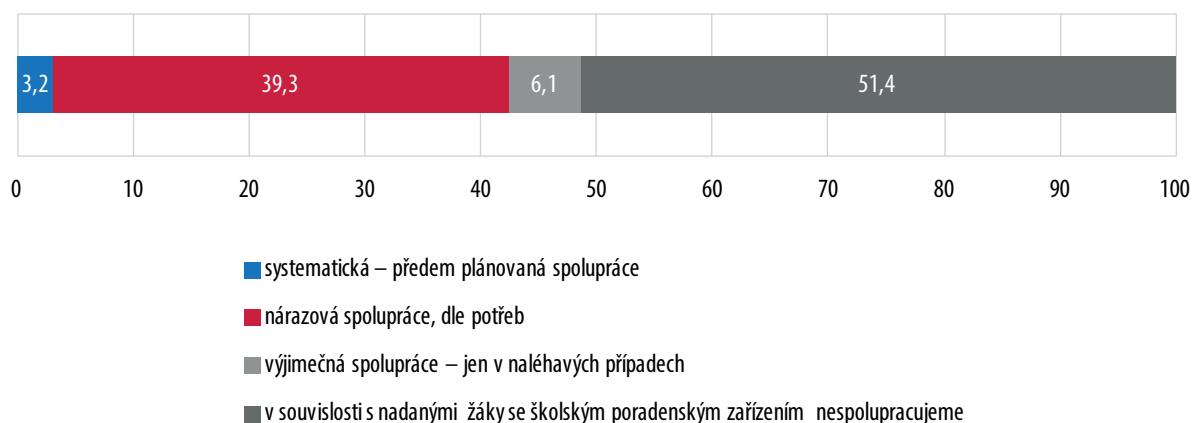
3.3

Spolupráce s externími subjekty

Česká školní inspekce také zjišťovala, zda školy při výchově a vzdělávání nadaných dětí spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, případně zda získávají informace na různých tematicky zaměřených webových portálech. Podle ředitelů škol zapojených do inspekčního elektronického zjišťování s nějakým školským poradenským zařízením spolupracuje necelá polovina mateřských škol, míru spolupráce ukazuje graf č. 3.

Graf 3

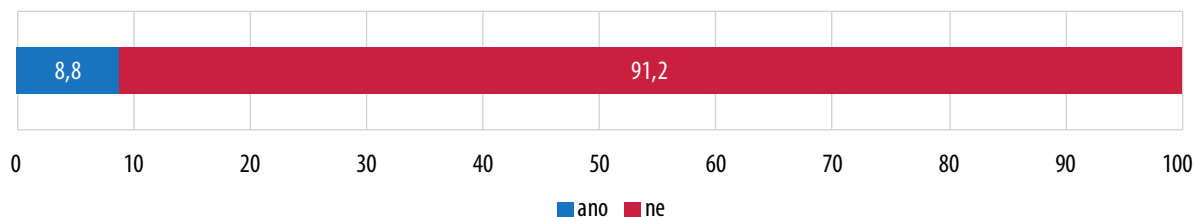
Míra spolupráce s nějakým školským poradenským zařízením v souvislosti s nadanými dětmi – podíl škol (v %)



Tři čtvrtiny mateřských škol z těch subjektů, které spolupracují se školským poradenským zařízením, s ním kooperují při identifikaci nadání nebo mimořádného nadání dětí, dále přibližně dvě pětiny škol spolupracují na návrhu individuálního vzdělávacího plánu pro mimořádně nadané nebo nadané děti a sedmina škol s nimi individuální vzdělávací plán pro mimořádně nadané a nadané děti vyhodnocuje. Vysoký podíl mateřských škol, které v souvislosti s identifikací nadaných či mimořádně nadaných dětí s poradenskými zařízeními nespolupracují, ukazuje na přetrvávající praxi, kdy školy zaměřují pozornost především na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco dětem nadaným je věnována pozornost mnohem menší.

Graf 4

Využití webových portálů pro podporu nadaných dětí – podíl škol (v %)



Pouze necelá desetina mateřských škol zapojených do elektronického zjišťování využívá pro podporu nadaných dětí při vzdělávání různé tematicky zaměřené webové portály, přičemž přibližně čtvrtina z nich má nejlepší zkušenosti se stránkami mezinárodní společenské organizace Mensa (<http://www.mensa.cz/>) nebo s metodickým portálem RVP (<http://rvp.cz/>). Více než desetina ředitelů uvedla, že využívá soukromé stránky <http://www.nadanedite.cz/> a necelá desetina ředitelů má výborné zkušenosti s webovými stránkami Centra rozvoje nadaných dětí působícího při Katedře psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity (<http://www.nadanedeti.cz/>).

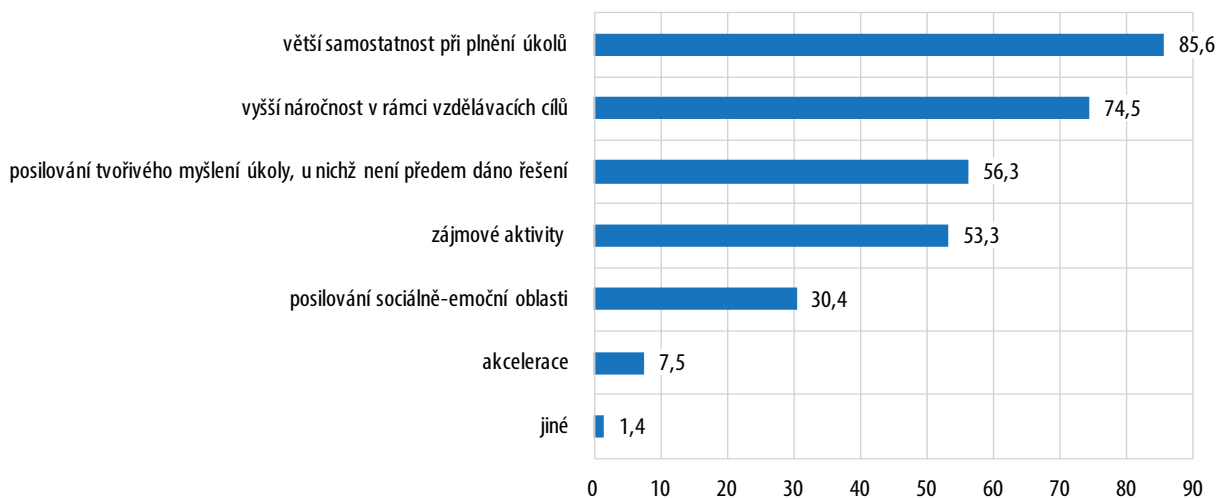
3.4

Metody a formy práce s nadanými dětmi

Více než tři čtvrtiny mateřských škol (77,6 %) zapojených do elektronického zjišťování využívají při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí speciální formy práce. Četnost používání jednotlivých forem práce ukazuje graf č. 5.

Graf 5

Formy práce využívané při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí – podíl škol (v %)



Uvedené využívané formy práce odpovídají obecným doporučením na individualizaci pedagogického přístupu a obohacování vzdělávacího obsahu. Akcelerace vzdělávací cesty dítěte jako forma podpory mimořádného nadání je dle předpokladu využívána zřídka. Jako jiné formy školy nejčastěji uváděly metodu NTC Learning³, účast na soutěžích a pomoc mladším dětem.

3 NTC Learning je unikátní systém učení dětského mozku za pomoci cvičení, která mají vědecký základ v průkaznosti zvýšení efektivity využívání mozkové kapacity v dětském věku. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=ntc--metoda>

V rámci prezenční inspekční činnosti na vzorku 926 mateřských škol bylo mimo jiné zjišťováno a ověřováno, jakými způsoby školy nadané děti podporují.

Tabulka 2

Jakým způsobem podporujete nadané děti? – podíl škol (v %)

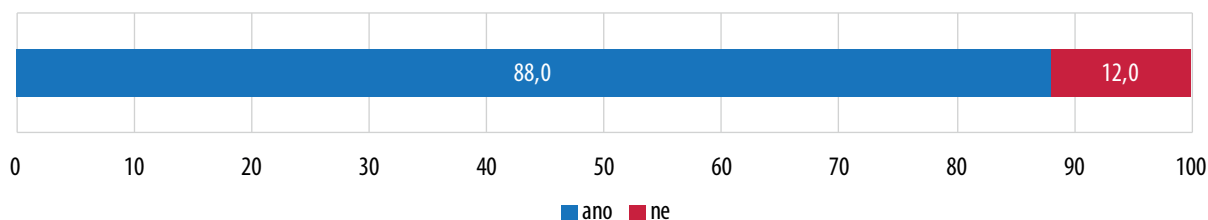
Podpůrná opatření	Podíl
Individuální přístup	92,0
Diferenciace úkolů	57,0
Nadstandardní nabídka zájmových aktivit	27,1
Jiné	1,3

Zjištění z prezenční inspekční činnosti v tomto případě korespondují s odpověďmi ředitelů v elektronickém dotazníku a odpovídají relevantním pedagogickým doporučením týkajícím se způsobů podpory nadání v rámci pedagogického procesu. Jako jiné způsoby ředitelé navštívených škol nejčastěji uváděli spolupráci s rodinou a také metodu NTC Learning.

Během prezenční inspekční činnosti Česká školní inspekce uskutečnila celkem 3 013 hospitací v mateřských školách. Nadané děti byly přítomny ve 2,5 % hospitovaných hodin, přičemž v naprosté většině z nich jim byla poskytnuta vhodná podpora především formou individualizace pedagogického přístupu (graf č. 6).

Graf 6

Vhodná podpora nadaných dětí – podíl hospitací (v %)

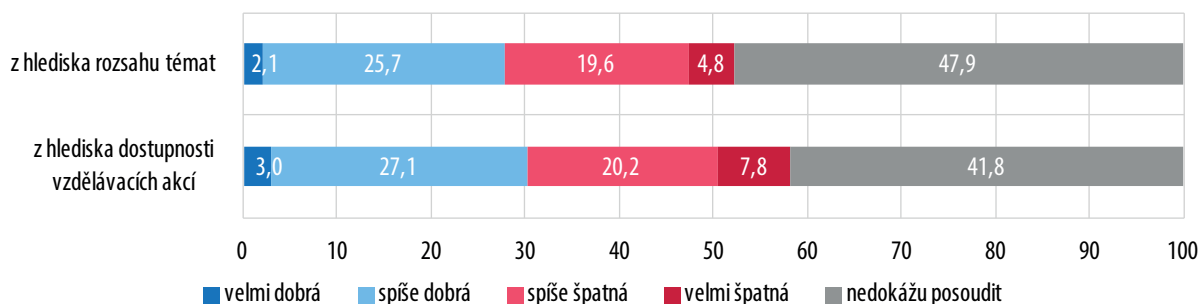


3.5

Podpora a vzdělávání pedagogů

Pouze v necelé třetině mateřských škol (30,5 %), které byly zapojeny do inspekčního elektronického zjišťování, byla oblast podpory nadání součástí plánování personálního rozvoje pedagogů. V průměru se nějaké vzdělávací akce v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“) v oblasti podpory nadání zúčastnilo 7,2 % pedagogů školy, přičemž pokud byla oblast podpory nadání součástí plánování personálního rozvoje pedagogů, byl tento průměr 19,7 % pedagogů školy oproti 1,9 % pedagogů škol, v kterých oblast podpory nadání součástí plánování nebyla. V 71 % škol se v posledních třech letech ani jeden učitel nezúčastnil ani jedné vzdělávací akce v rámci DVPP, která by byla zaměřena na podporu práce s nadanými.

Hodnocení nabídky DVPP v oblasti podpory nadání – podíl škol (v %)



Více než dvě pětiny ředitelů či ředitelek mateřských škol nedokázaly nabídku DVPP v oblasti podpory nadání posoudit, a to ani z hlediska rozsahu témat, ani z hlediska dostupnosti vzdělávacích akcí. Zjištění svědčí o faktu, že téma podpory nadání není zatím pro mateřské školy podstatným tématem. Ze zbývajících pak přibližně polovina ředitelů či ředitelek hodnotila nabídku DVPP z obou pohledů jako velmi a spíše dobrou. Poměrně významná část ředitelů (téměř 8 %) hodnotila dostupnost DVPP v oblasti podpory nadání jako velmi špatnou, což může být jednou z příčin velmi nízkého podílu proškolených pedagogů. Podstatné však je, že pouze čtvrtina zapojených škol je s nabídkou spokojena. Zde se tedy nabízí značný prostor pro činnost dalších organizací, které mohou tento nepříznivý stav pomoci napravovat.

Česká školní inspekce rovněž zjišťovala, jakou pomoc by ředitelé mateřských škol uvítali od externího mentora nebo konzultanta. Podle aktuální situace v mateřských školách by 67,1 % ředitelů či ředitelek škol volilo podporu pro pedagoga k jeho práci s nadanými a 52 % ředitelů či ředitelek by přivítalo přímou účast externího odborníka při práci s nadanými dětmi (na tomto místě lze připomenout, že Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání v rámci tzv. šablon s takto koncipovanou podporou škol počítá). Více než 19 % vedoucích pracovníků mateřských škol by tak v obou oblastech nějakou formu podpory přivítalo.

4 Podpora nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků v základním vzdělávání

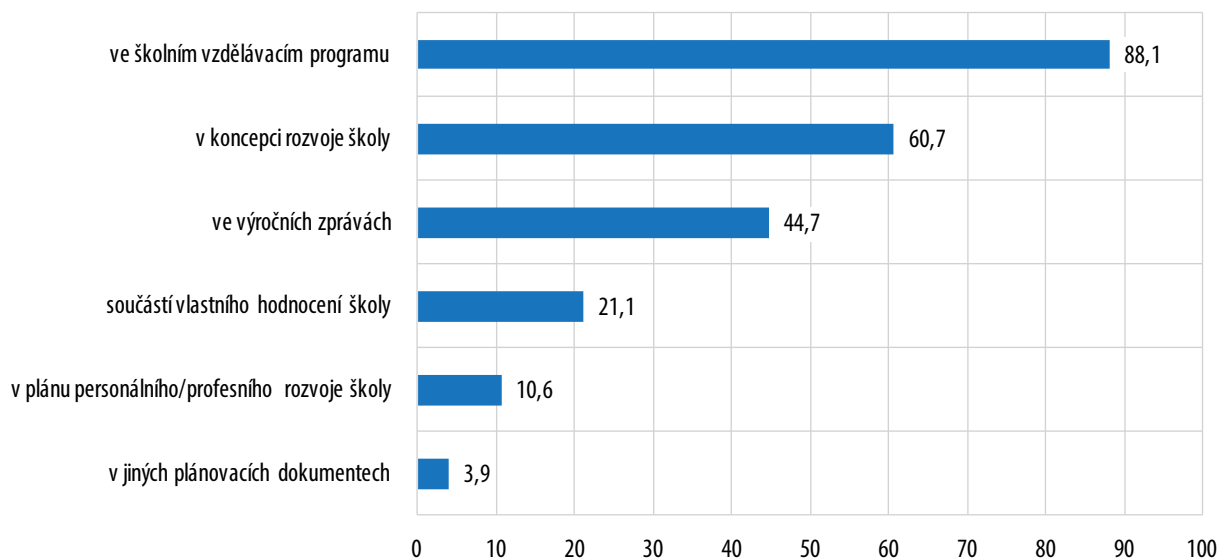
4.1

Systém podpory nadání

Rozvoj nadání a péče o nadané žáky byl ve většině základních škol (88,5 %) zapojených do inspekčního elektronického zjišťování (celkem bylo do elektronického zjišťování zapojeno 975 základních škol) součástí strategického plánování školy. Tato problematika byla častěji začleněna do plánování u plně organizovaných škol než u základních škol jen s 1. stupněm (o více než 5 procentních bodů).

Graf 8

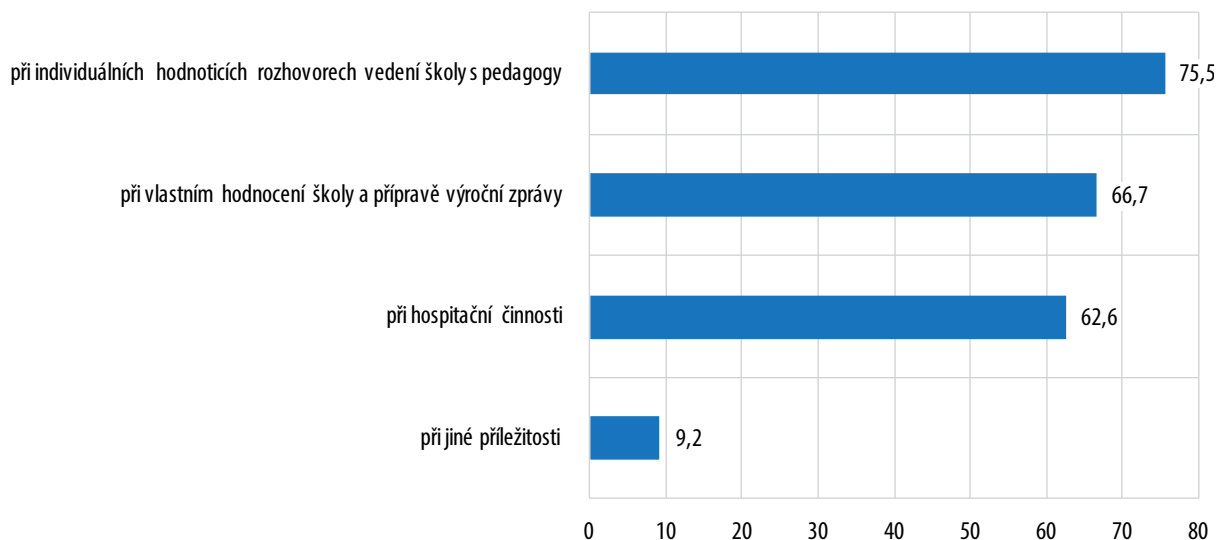
Rozvoj nadání a péče o nadané je obsažen – podíl škol (v %)



Obdobně jako v případě mateřských škol mají i základní školy rozvoj nadání většinou zpracován ve školním vzdělávacím programu, což nejlépe umožňuje realizovat konkrétní podpůrná opatření. Absence nedostatečného systematického vyhodnocování a reflexe potřeb pedagogů v oblasti vzdělávání vyplývající z grafu č. 8 platí pro základní školy obdobně jako pro školy mateřské. Jako jiné dokumenty ředitelé či ředitelky nejčastěji zmiňovali plán školy, individuální vzdělávací plán, plán výchovného poradce, minimální preventivní program, školní řád nebo plány předmětových komisí.

Graf 9

Kvalita systému péče o nadání je pravidelně vyhodnocována – podíl škol (v %)



Kvalita systému péče o nadání je pravidelně vyhodnocována v 62,1 % základních škol (56,8 % základních škol jen s 1. stupněm, 66,9 % základních škol plně organizovaných). Nejčastěji se tak děje při individuálních hodnocících rozhovorech vedení školy s pedagogy (tuto možnost častěji uváděli ředitelé škol jen s 1. stupněm). Dvě třetiny ředitelů vyhodnocují péči o nadané žáky při vlastním hodnocení školy a při přípravě výroční zprávy (tuto okolnost naopak častěji uváděli ředitelé plně organizovaných škol). Podíl základních škol, které

vedle individuálních rozhovorů s pedagogy využívají i systémovější způsoby vyhodnocení kvality péče o nadané žáky, je významně vyšší než u mateřských škol. Tento stav je způsoben pravděpodobně i tím, že oproti mateřským školám byla v posledních letech základním školám věnována z hlediska podpory nadání pozornost, včetně realizace projektů podporených z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Jako jinou příležitost polovina ředitelů uvedla pedagogické rady, v menší míře zmiňovali zprávy předmětových komisí, kontrolu plnění individuálního vzdělávacího plánu nebo konzultace s rodiči.

Tabulka 3

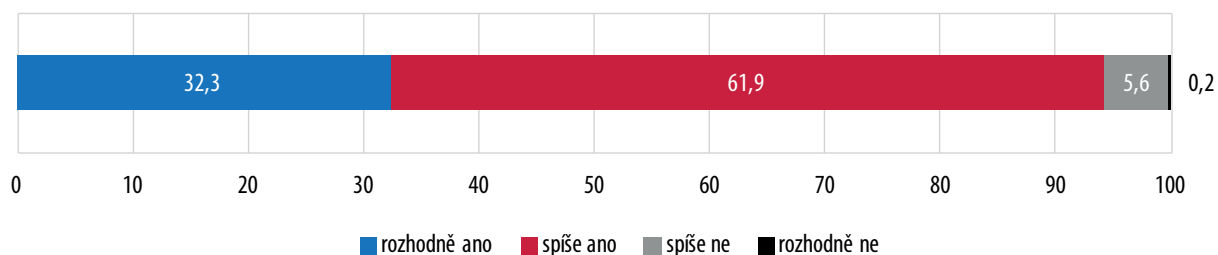
Pedagogický pracovník pověřený koordinací péče o nadané žáky – podíl škol (v %)

Pedagogický pracovník	Podíl
Člen vedení školy (ředitel, zástupce ředitele)	31,4
Výchovný poradce	72,4
Koordinátor ŠVP	12,7
Školní psycholog	5,7
Školní speciální pedagog	13,4
Jiný pedagogický pracovník	10,2

Pouze necelá třetina základních škol zapojených do elektronického zjišťování uvedla, že má nějakého pedagogického pracovníka, který je pověřen koordinací péče o nadané žáky. Tento stav nekoresponduje s pedagogickými doporučeními a podporuje domněnku, že školám se příliš nedaří nadání žáků identifikovat, a necítí proto potřebu ustanovit příslušného koordinátora (nemusí jít o specializovanou pozici, jde jednoduše o pedagogického pracovníka, který má tyto záležitosti systematicky na starosti). Nejčastěji jsou koordinací pověřeni výchovní poradci (hlavně v plně organizovaných školách – 82,6 % oproti 47,6 % jen s 1. stupněm). V polovině škol jen s 1. stupněm tuto funkci zastávají členové vedení školy (tj. ředitel nebo zástupce ředitele), v plně organizovaných školách tato situace nastává jen ve 23,9 % škol. Jako jiné pedagogické pracovníky ředitelé uváděli pouze učitele (např. třídní, 1. stupně, zaměřeni na speciální pedagogiku apod.). I zde se nabízí využití tzv. šablon v rámci evropských financí.

Graf 10

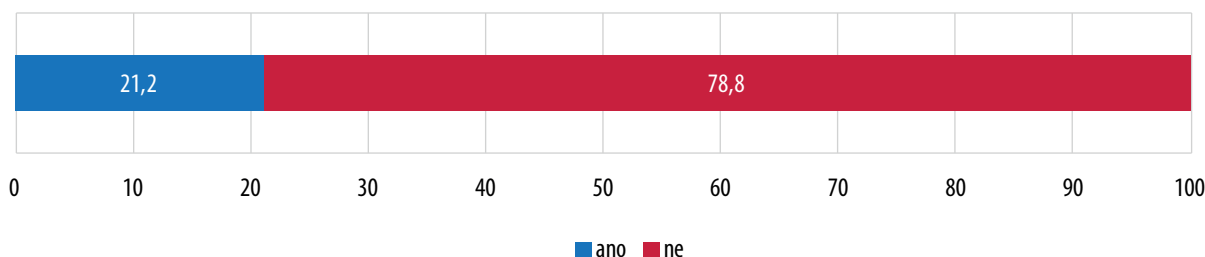
Klima školy významně přispívá k rozvoji nadání žáků – podíl škol (v %)



Ředitelé téměř všech škol se domnívají, že klima jejich školy významně přispívá k rozvoji nadání žáků, přičemž necelá třetina je o tom rozhodně přesvědčena. Tento názor odpovídá obecněji sdílenému mínění, že vnitřní klima (ve škole, ve třídě, ve vyučovací hodině) je faktorem, který významnou měrou podporuje či limituje podmínky pro rozvoj každého žáka bez ohledu na jeho nadání.

Graf 11

Realizace projektů zaměřených na podporu nadání v posledních pěti letech – podíl škol (v %)



Pouze přibližně pětina základních škol, kterých se Česká školní inspekce elektronicky dotazovala, realizovala v posledních pěti letech nějaký projekt zaměřený na podporu nadání. Školy preferují spíše plošné formy podpory, mezi něž řadí vytváření příznivého klimatu jako podpůrného faktoru pro všechny žáky, než formy specifické, jako jsou právě projekty na podporu nadání.

Nejčastěji školy zmiňovaly pořádání různých předmětových soutěží a olympiád. Dále uváděly různé projekty, které žáky rozvíjely v různých oblastech – např. podpora cizích jazyků (jazykové kurzy, zřízení tříd s rozšířenou výukou cizích jazyků, zahraniční pobyty apod.), podpora technického a přírodovědného vzdělávání (rozšíření výuky, zavedení nepovinných předmětů a kroužků atd.), podpora sportovního nadání (opět rozšíření výuky, pořádání sportovních her apod.).

Tabulka 4

V které z oblastí byl projekt přínosný – podíl škol (v %)

Oblast	Podíl
V identifikaci nadaných žáků	42,4
V motivaci nadaných žáků	82,8
V rozvoji nadání žáků	86,2
V jiné oblasti – jaké	4,4
Konkrétní přínos projektu jsme nezaznamenali	0,5

Více než čtyři pětiny škol zaregistrovaly přínos v rozvoji nadání žáků a v jejich motivaci a více než dvěma pětinám škol pomohl projekt v identifikaci nadaných žáků, přičemž tuto oblast uvedli častěji ředitelé plně organizovaných škol (46,8 % oproti 35,4 % jen s 1. stupněm).

4.2

Vyhledávání a identifikace nadání

Česká školní inspekce v rámci inspekčního elektronického zjišťování získala rovněž odhady ředitelů škol týkající se podílu nadaných žáků (nikoli žáků mimořádně nadaných, tedy diagnostikovaných) v jejich škole ve školním roce 2015/16. Výsledky jsou shrnuty v tabulce č. 5.

Tabulka 5

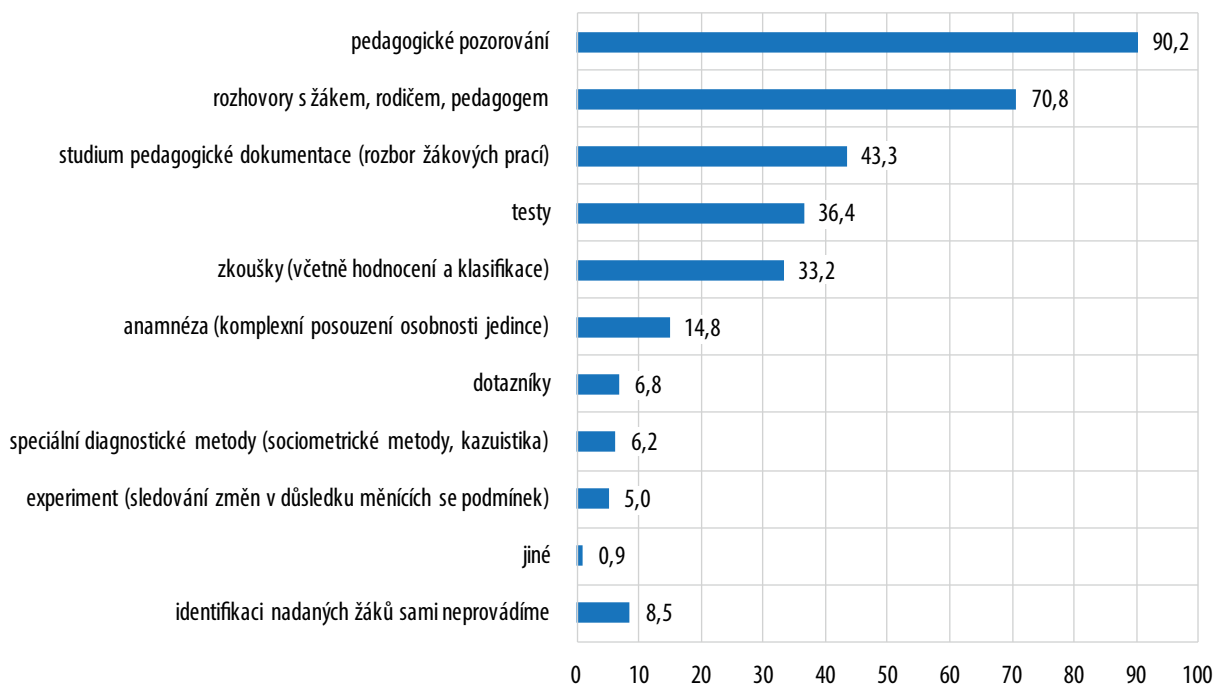
Průměrný podíl nadaných žáků mezi žáky oslovených škol a podíl škol, ve kterých se vyskytoval alespoň jeden nadaný žák v dané oblasti nadání ve školním roce 2015/16 (v %)

Oblast	Průměrný podíl nadaných žáků	Podíl škol
V rozumových schopnostech	4,0	71,0
V pohybových dovednostech	5,4	65,7
V manuálních dovednostech	3,2	47,9
V uměleckých dovednostech	4,1	63,2
V sociálních dovednostech	3,2	42,7

Nejvyšší průměrný podíl nadaných žáků ve školním roce 2015/16 uvedli ředitelé v pohybových dovednostech, tito žáci byli zapsáni do necelých dvou třetin oslovených škol. Nejvíce škol uvedlo, že má alespoň jednoho žáka nadaného v rozumových dovednostech. Uvedené průměrné podíly žáků v jednotlivých oblastech nadání korespondují s údaji s odborné literatury, kde se uvádí 10–15 % nadaných bez rozlišení druhu nadání z celkové populace.

Graf 12

Metody pedagogické diagnostiky využívané pro vyhledávání nadaných žáků – podíl škol (v %)



Pouze necelých 9 % základních škol zapojených do elektronického zjišťování identifikaci nadaných žáků samostatně neprovádí. Ostatní školy pro diagnostiku nadaných využívaly nejčastěji pedagogické pozorování, rozšířenou metodou jsou i rozhovory s žákem, jeho rodiči a pedagogy. Testy a zkoušky ve vyšší míře využívají plně organizované základní školy než školy jen s 1. stupněm. Uvedené metody a jejich zastoupení odpovídají pedagogickým doporučením, která preferují vědomé, cílené a včasné vyhledávání nadaných žáků formou pozorování, rozhovorů a následných případných doporučení zákonným zástupcům k vyšetření ve školských poradenských zařízeních.

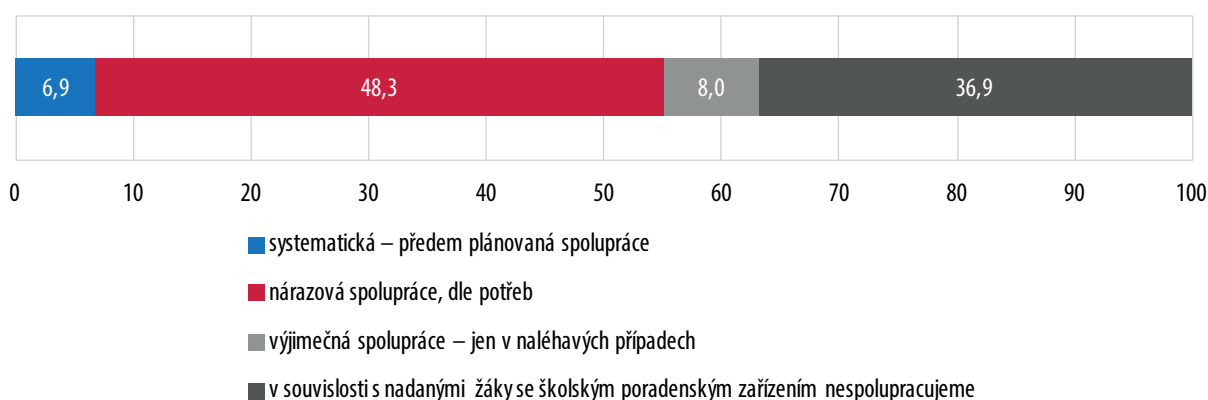
Spolupráce s externími subjekty

Při výuce nadaných žáků mohou školy spolupracovat s externími subjekty, hledat inspiraci pro výuku na tematicky zaměřených webových stránkách, případně využít informace od krajských koordinátorů péče o nadané a koordinátorů sítě podpory nadání. Kontakty na krajské koordinátory lze vyhledat na specifických stránkách spravovaných Národním institutem pro další vzdělávání – www.talentovani.cz.

Pokud jde o spolupráci s externími subjekty, v případě základních škol zapojených do elektronického zjišťování lze konstatovat, že s nějakým školským poradenským zařízením spolupracují necelé dvě třetiny z nich. Míru spolupráce pak ukazuje graf č. 13.

Graf 13

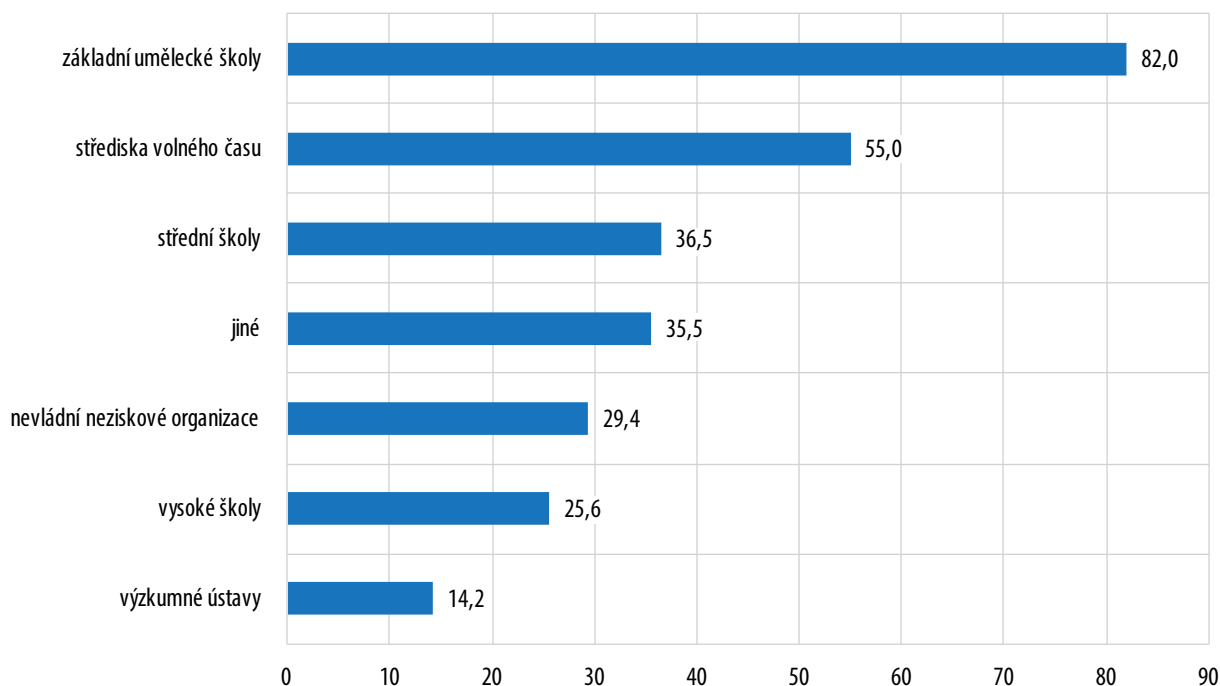
Míra spolupráce s nějakým školským poradenským zařízením v souvislosti s nadanými žáky – podíl škol (v %)



Ze škol, které spolupracují s nějakým školským poradenským zařízením, více než čtvrti škol kooperují se školským zařízením při identifikaci nadání nebo mimořádného nadání žáků, více než polovina škol spolupracuje s poradenskými zařízeními na návrhu individuálního vzdělávacího plánu pro mimořádně nadané nebo nadané děti a více než čtvrtina škol individuální vzdělávací plán pro mimořádně nadané a nadané děti se školskými poradenskými zařízeními vyhodnocuje. Podíl základních škol, které v souvislosti s identifikací a podporou nadaných či mimořádně nadaných dětí dosud se školským poradenským zařízením nespolupracují, je velmi vysoký a poukazuje na nesystematičnost při vyhledávání nadání. Spolupráci se školským poradenským zařízením je třeba vnímat jako velmi důležitou součást podpory nadaných žáků.

Graf 14

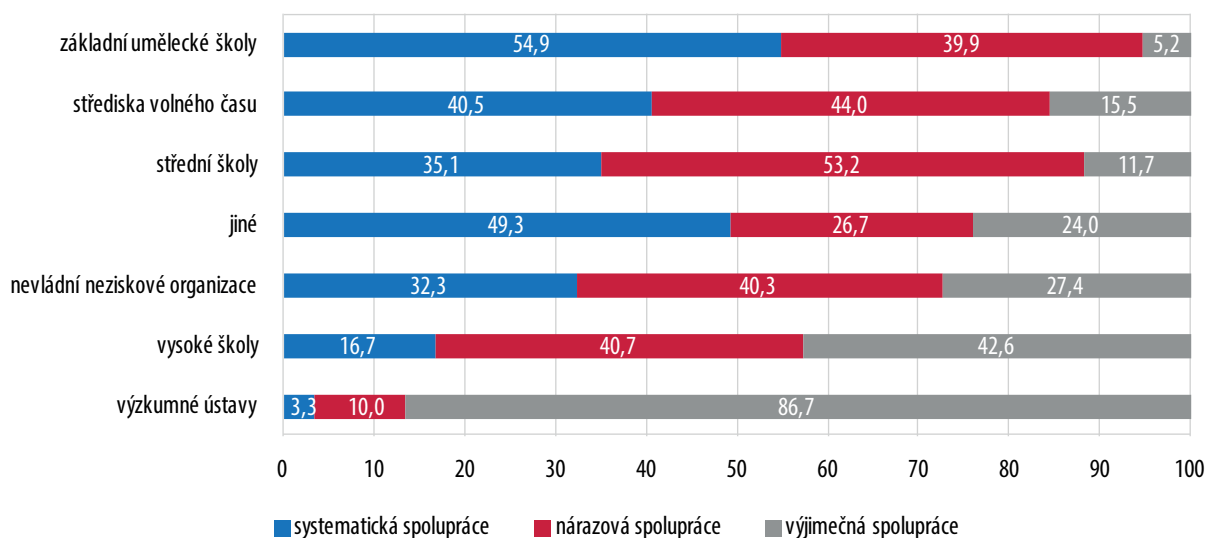
Spolupráce s dalšími subjekty v případě projevu nadání nebo mimořádného nadání žáka – podíl škol (v %)



Více než pětina základních škol má nastavenou spolupráci s dalšími subjekty v případě projevu nadání nebo mimořádného nadání žáka v některé konkrétní oblasti. Nejčastěji jde o spolupráci se základní uměleckou školou, přičemž ve více než polovině z těchto škol jde o spolupráci systematickou (graf č. 15). Otázkou je, zda jsou touto formou podporováni i žáci, kteří jsou nadaní v uměleckých oblastech, ale do ZUŠ pravidelně nechodí (například z důvodu ekonomických či kvůli omezené dopravní obslužnosti). Naopak nejméně často školy spolupracují s výzkumnými ústavami a i u těchto škol, které s takovými zařízeními spolupracují, jde o spolupráci pouze výjimečnou.

Graf 15

Míra spolupráce s dalšími subjekty v případě projevu nadání nebo mimořádného nadání žáka – podíl škol (v %)



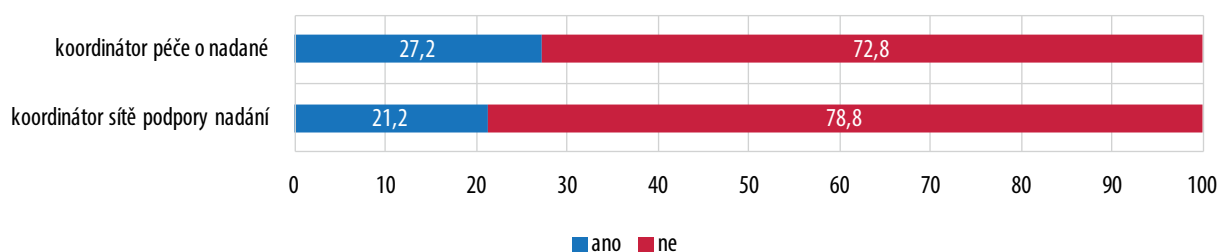
Webové portály pro podporu nadaných žáků využívá jen 17,2 % škol zapojených do elektronického zjišťování (celkem zapojeno 975 základních škol), přibližně čtvrtina z těchto škol má nejlepší zkušenosti s metodickým portálem RVP (<http://rvp.cz/>), pětina škol pak se

stránkami mezinárodní společenské organizace Mensa (<http://www.mensa.cz/>). Okolo 15 % škol je spokojeno se stránkami <http://www.proskoly.cz/> a s portálem <http://talentovani.cz/>, který vznikl v projektu Systém péče o nadané v přírodních vědách – PERUN realizovaném Národním institutem pro další vzdělávání. Více než desetina ředitelů zapojených základních škol uvedla, že využívá stránky <http://www.nadanedite.cz/> a necelá desetina ředitelů má výborné zkušenosti s webovými stránkami Centra rozvoje nadaných dětí Katedry psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity (<http://www.nadanedeti.cz/>).

V rámci inspekčního elektronického zjišťování bylo také sledováno, zda školy vědí, kdo je jejich krajským koordinátorem péče o nadané a koordinátorem sítě podpory nadání⁴. Povědomost škol o těchto koordinátorech je však poměrně nízká (graf č. 16), což jistě souvisí se skutečností, že krajský koordinátor sítě podpory nadání začal působit při Národním institutu pro další vzdělávání ve všech krajích až v roce 2016. Každopádně však jde o výraznou příležitost ke zlepšení procesu poskytování metodické podpory pro práci s nadanými.

Graf 16

Znalost krajského koordinátora péče o nadané a krajského koordinátora sítě podpory nadání – podíl škol (v %)



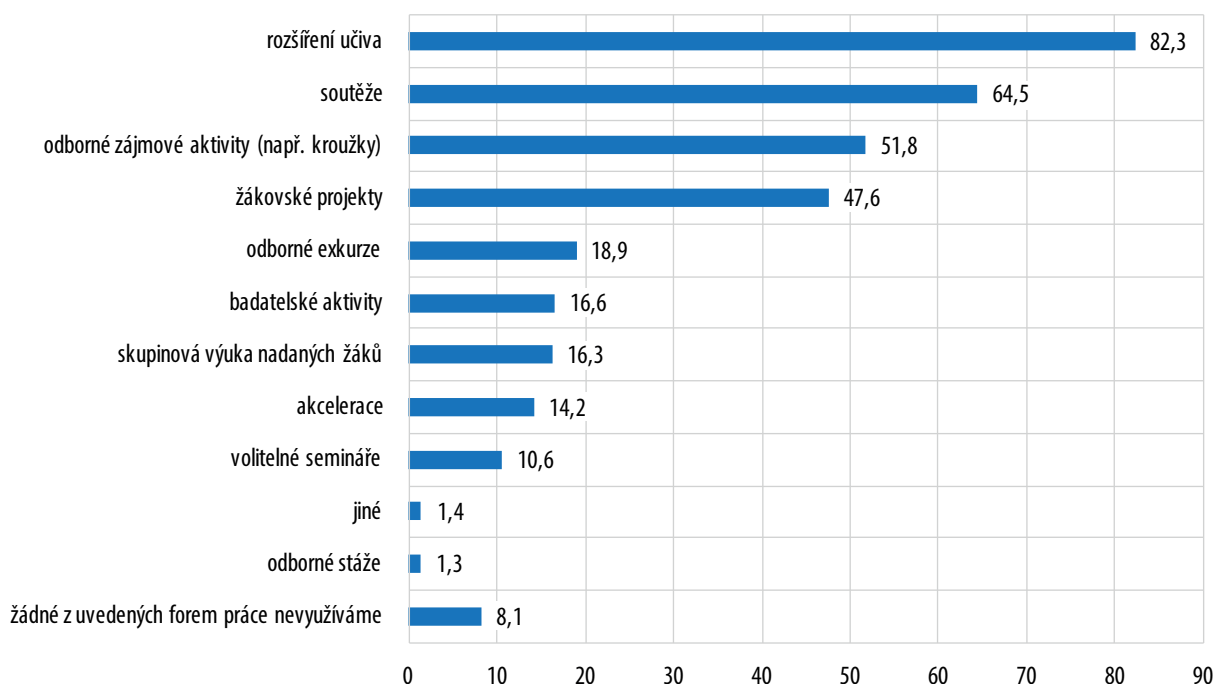
4.4

Metody a formy práce s nadanými žáky

Česká školní inspekce také zjišťovala, jaké metody a formy školy uplatňují při výuce nadaných a mimořádně nadaných žáků, jaká podpůrná opatření školy přijímají pro rozvoj jejich nadání a zda školy realizují školní kola soutěží a olympiád, případně v jakých předmětech.

4 Cílem Systému podpory nadání je maximální rozvoj a plné využití potenciálu všech žáků včetně rozvoje jejich tvořivosti, a to již od předškolního věku. Tato podpora je dlouhodobá a systematická. Zahrnuje oblasti formálního, zájmového i neformálního vzdělávání. Páteří systému jsou v oblasti koordinace Krajské sítě podpory nadání. Ve všech krajích ČR tak za přispění Krajského koordinátora, který působí na pracovištích NIDV, vznikají Krajské sítě podpory nadání a krajské koordináční skupiny. Podrobnosti na portálu NIDV www.talentovani.cz.

Formy práce využívané při výuce nadaných a mimořádně nadaných žáků – podíl škol (v %)



Většina oslovených základních škol (z celkového počtu 975 základních škol zapojených do elektronického zjišťování) svým nadaným a mimořádně nadaným žákům obohacuje učivo. Necelé dvě třetiny škol nabízejí žákům účast v různých soutěžích. Naopak pouze přibližně desetina škol nabízí těmto žákům volitelné semináře. Nejrozšířenější formy práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky uvedené v grafu č. 17 odpovídají pedagogickým doporučením na individualizaci pedagogického přístupu, obohacování a rozšiřování učiva a v případě mimořádného nadání na akceleraci vzdělávací cesty. Jako jinou formu práce školy uváděly nejčastěji výuku mimořádně nadaného žáka ve vyšším ročníku. Školy, které uvedly, že nevyužívají žádnou formu práce s nadanými žáky, nemají identifikované žádné nadané a mimořádně nadané žáky.

V rámci prezenční inspekční činnosti bylo zjišťováno a ověřováno, jaká podpurná opatření školy pro mimořádně nadané (tedy diagnostikované) žáky vyžívají a jakým způsobem jsou podporováni nadaní žáci. Nadaní a mimořádně nadaní žáci se vyskytovali v 80,5 %, resp. v 38,8 % navštívených škol (prezenční inspekční činnost byla provedena na vzorku 717 základních škol).

Tabulka 6

Podpurná opatření využívaná pro mimořádně nadané žáky – podíl škol (v %)

Podpurná opatření	Podíl
Podpora účasti na soutěžích a olympiádách	76,0
Speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání (např. individualizovaná, projektová výuka)	55,2
Úpravy organizace vzdělávání (např. individuální vzdělávací plán)	39,6
Didaktické pomůcky	30,3
Rozšířená výuka některých předmětů nebo skupin předmětů	26,0
Podpora účasti na zahraničních akcích a pobytech	20,4
Pedagogicko-psychologické služby	19,2
Stipendia	0,8

Nejčastěji školy podporují mimořádně nadané žáky v účasti na soutěžích a olympiádách, což je možno považovat za důležitý, avšak doplňkový způsob podpory. Podíl škol, které při prezenční inspekční činnosti vykázaly tuto formu podpory, byl ještě vyšší, než podíl deklarovaný v rámci elektronického zjišťování. Více než polovina škol uvedla, že využívá při výuce speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, což je spolu s případnými úpravami organizace vzdělávání systematictější forma podpory. Pouze minimum škol (a zpravidla škol soukromých) mimořádně nadané žáky podporovalo formou stipendií.

Tabulka 7

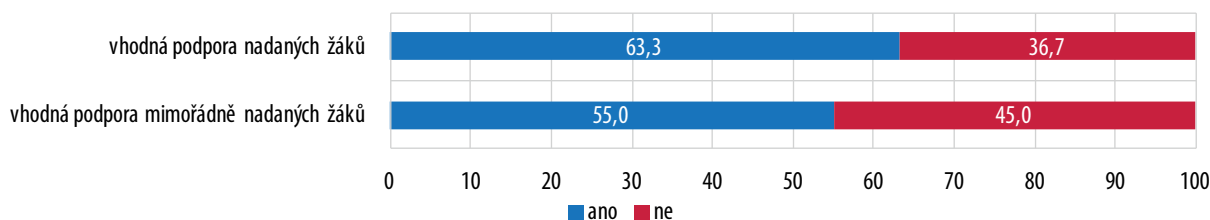
Podpora nadaných žáků – podíl škol (v %)

Způsoby podpory	Podíl
Individuální přístup v hodině	85,0
Diferenciace úkolů ve výuce	84,4
Podpora účasti na soutěžích a olympiádách	79,7
Zapojení do projektů	53,5
Nadstandardní nabídka zájmových aktivit	24,1
Rozšířená výuka některých předmětů nebo skupin předmětů	15,9
Jiný způsob	3,2

Nadané žáky školy nejčastěji podporují individuálním přístupem v hodině, diferenciací úkolů, tedy formou doporučené individualizace pedagogického přístupu, a při účasti na soutěžích a olympiádách. Pouze v necelé šestině škol využívají pro nadané žáky možnost rozšíření výuky některých předmětů nebo skupin předmětů.

Graf 18

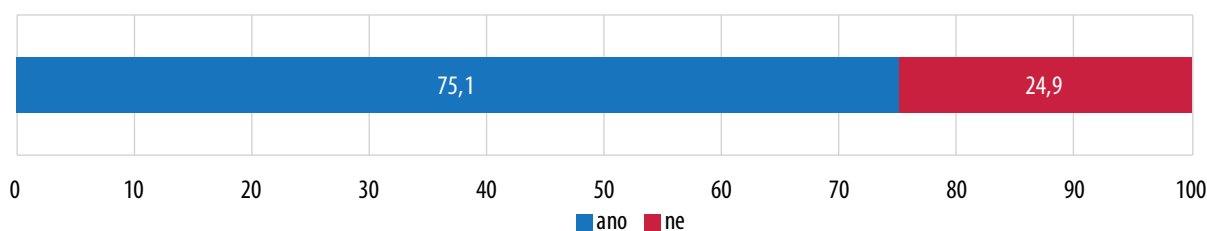
Vhodná podpora nadaných a mimořádně nadaných žáků – podíl hospitací (v %)



Česká školní inspekce v rámci prezenční inspekční činnosti provedla v 8 888 hodinách hospitací činnost, přičemž nadaní žáci byli přítomni (dle zjištění inspekčních pracovníků v kombinaci se sdělením pedagogů) v 18,4 % hospitovaných hodin a mimořádně nadaní žáci diagnostikovaní školským poradenským zařízením byli přítomni pouze v 1,8 % hodin. Vhodná podpora nadaných či mimořádně nadaných žáků (individuální přístup, diferenciací úkolů, obohacování učiva apod.) byla pozorována v 55 %, resp. 63,3 % hodin, ve kterých byli tyto žáci přítomni.

Graf 19

Realizace školních kol žakovských soutěží a předmětových olympiád – podíl škol (v %)



Tři čtvrtiny základních škol zapojených do inspekčního elektronického zjišťování re-alizují školní kola žákovských soutěží a předmětových olympiád. Nejčastěji jde o soutěže v předmětech matematika (okolo 90 % škol), český jazyk (přes 50 %), dějepis (přes 40 %). Okolo 30 % škol pořádá soutěže a olympiády v předmětech anglický jazyk, tělesná výchova, zeměpis a přírodopis. Přibližně třetina škol také pořádá recitační soutěže a šestina škol organizuje pěvecké soutěže. Pořádání žákovských soutěží, resp. účast nadaných žáků v těchto soutěžích je velmi vhodným doplňkovým způsobem podpory nadání žáků.

Pouze dvě ze všech základních škol, které byly do elektronického zjišťování zapojeny (jde o školy, které jsou v rámci subjektu společně se střední školou), získaly dotaci z programu Excellence. Jde o projekt Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který umožňuje finančně podpořit pedagogické pracovníky základních a středních škol na základě výsledků, kterých dosáhli jejich žáci v krajských, ústředních a mezinárodních kolech soutěží,⁵ přičemž žádosti základních škol bylo možné podávat až ve školním roce 2015/2016.

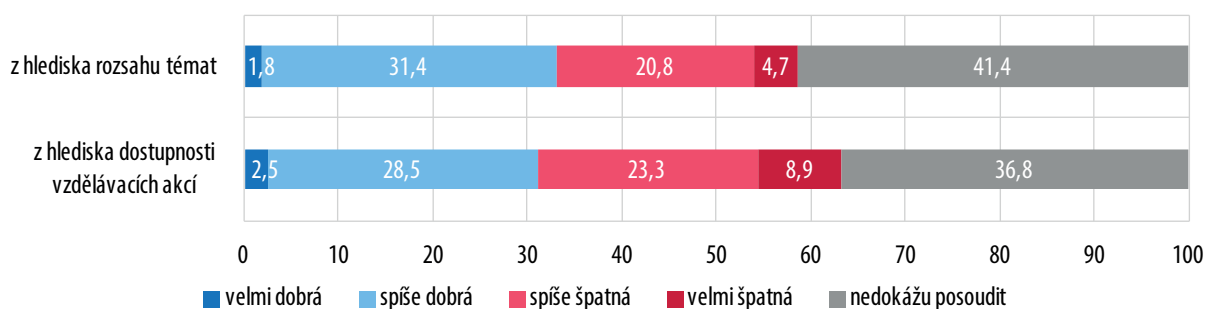
4.5

Podpora a vzdělávání pedagogů

Pouze v necelých dvou pětinach základních škol (37 % škol) zapojených do inspekčního elektronického zjišťování je oblast podpory nadání součástí plánování personálního rozvoje pedagogů. V průměru se nějaké vzdělávací akce DVPP v oblasti podpory nadání zúčastnilo 9,8 % pedagogů školy, přičemž pokud je oblast podpory nadání součástí plánování personálního rozvoje pedagogů, byl tento průměr 20,3 % pedagogů školy oproti 3,6 % pedagogů škol, v kterých oblast podpory nadání není součástí plánování. Ve více než polovině škol se v posledních třech letech žádný učitel neúčastnil jakékoli vzdělávací akce v oblasti podpory nadání v rámci DVPP.

Graf 20

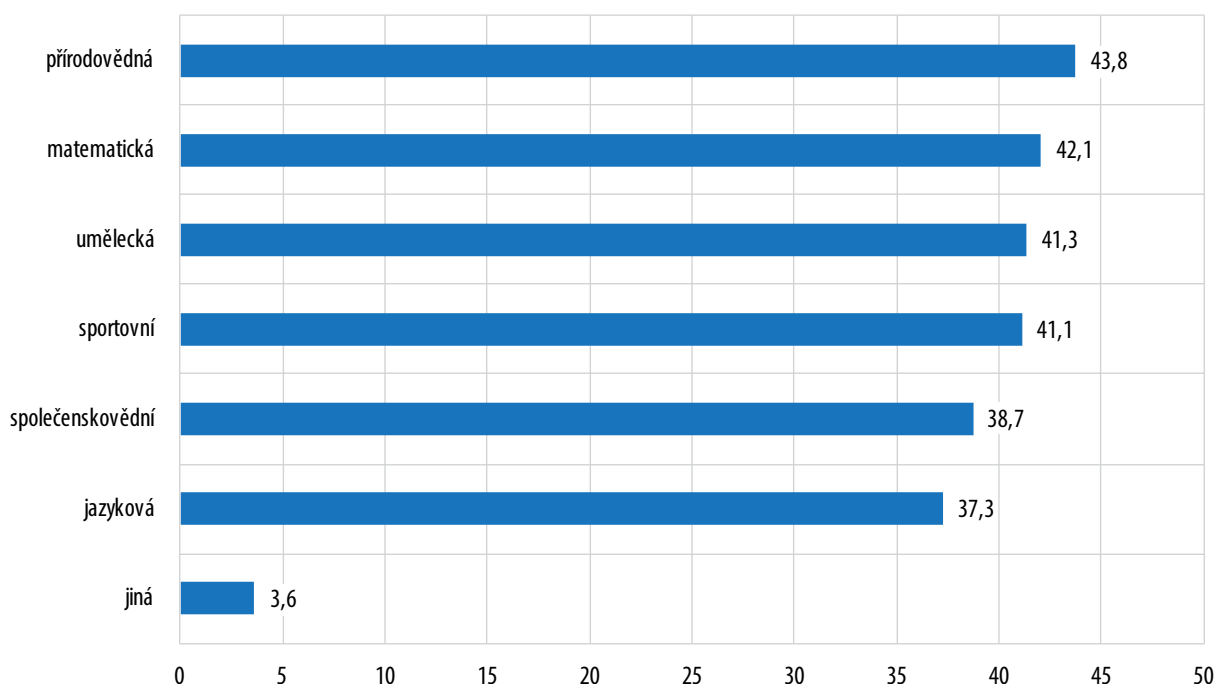
Hodnocení nabídky DVPP v oblasti podpory nadání – podíl škol (v %)



Současnou nabídku DVPP v oblasti podpory nadání z hlediska rozsahu témat a dostupnosti vzdělávacích akcí nedokázalo posoudit okolo dvou pětín ředitelů, což může vyplývat ze skutečnosti, že těchto vzdělávacích akcí se účastní velmi malá část pedagogů. Stejně jako u mateřských škol i ředitelé či ředitelky základních škol hodnotili často dostupnost vzdělávacích akcí jako velmi špatnou. V grafu č. 21 je vidět, nakořik v jednotlivých oblastech nadání ředitelé postrádají vzdělávací akce DVPP. Podstatné však je, že pouze okolo 30 % zapojených škol je s nabídkou spokojeno. Nabízí se tedy obdobně jako v případě mateřských škol prostor pro činnost dalších organizací, které mohou pomoci tento nepříznivý stav napravit.

5 Dostupné z: <http://www.excelence.msmt.cz/>

Vzdělávací akce DVPP v uvedených oblastech nadání, které školy postrádají – podíl škol (v %)



Přibližně tři pětiny ředitelů základních škol zapojených do elektronického zjišťování (celkem bylo zapojeno 975 základních škol) by uvítaly možnost pomoci od externího mentora či konzultanta, a to při podpoře pedagogů v jejich práci s nadanými (64,8 % škol) a při podpoře nadaných žáků v přímé práci s nimi (59,2 % škol). Téměř čtvrtina (24,2 %) základních škol by tak potřebovala podpořit v obou oblastech.

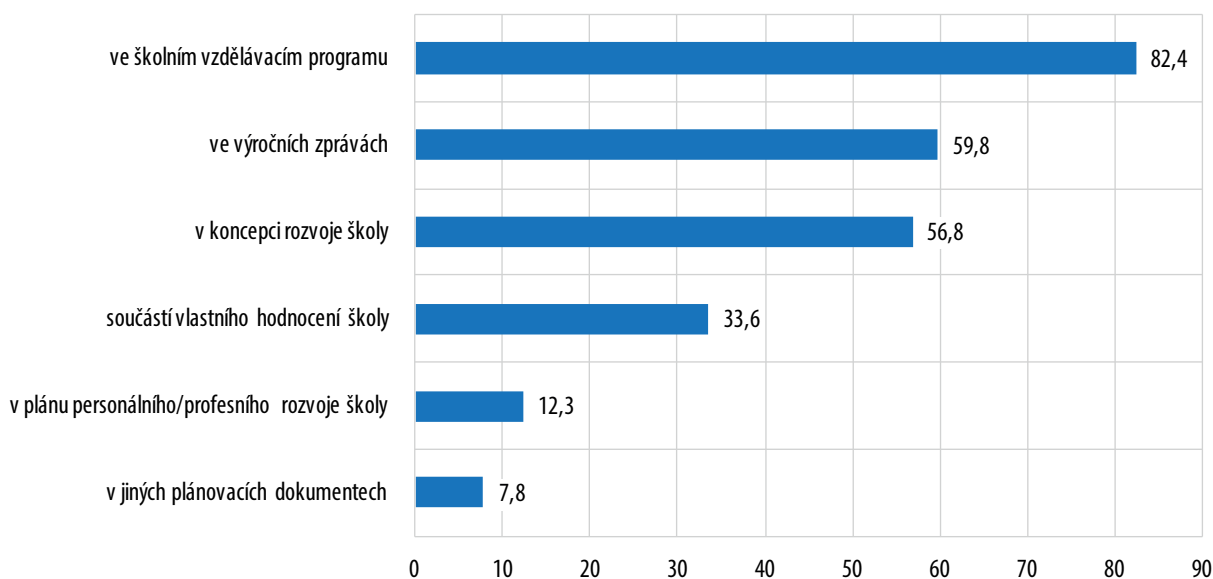
5 Podpora nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků ve středním vzdělávání

5.1

Systém podpory nadání

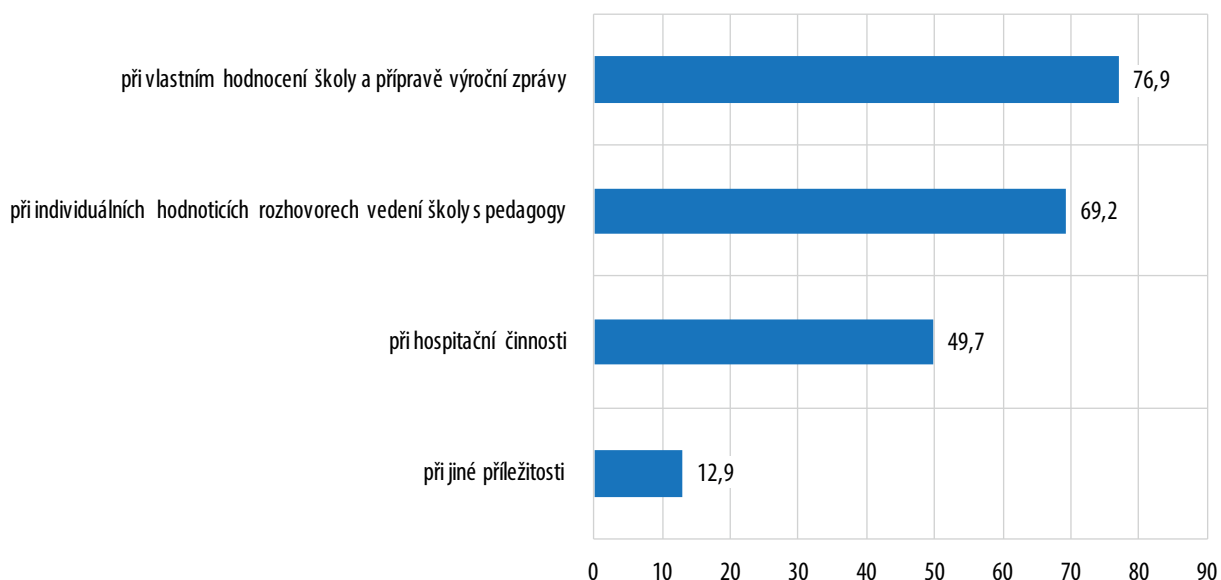
Ve většině středních škol (84,6 %) zapojených do inspekčního elektronického zjišťování (zapojeno bylo 523 středních škol) byl rozvoj nadání a péče o nadané žáky součástí strategického plánování školy. Graf č. 22 ukazuje, ve kterých dokumentech je rozvoj nadaných žáků obsažen.

Rozvoj nadání a péče o nadané je obsažen – podíl škol (v %)



Obdobně jako základní školy i většina středních škol, které ve strategických dokumentech plánují rozvoj nadání, měla rozvoj nadání a péče o nadané obsažen přímo ve školním vzdělávacím programu, což je z hlediska realizace podpory a rozvoje nadání klíčové. Přibližně tři pětiny škol zahrnují rozvoj nadání i do výročních zpráv a do koncepce rozvoje školy. Jako jiné dokumenty ředitelé či ředitelky středních škol nejčastěji zmiňovali plán výchovného poradenství, plán školy, minimální preventivní program a plány předmětových komisí.

Kvalita systému péče o nadání je pravidelně vyhodnocována – podíl škol (v %)



Kvalita systému péče o nadání žáků je pravidelně vyhodnocována v 70,7 % středních škol (v případě gymnázií 79,9 %, ve středních odborných školách 67,5 %) zapojených do elektronického zjišťování. Na rozdíl od mateřských a základních škol se tak nejčastěji děje při vlastním hodnocení školy a při přípravě výroční zprávy (76,9 % škol z těch, které takto postupují), což ukazuje na systematictější vyhodnocování, a při individuálních hodno-

ticích rozhovorech vedení školy s pedagogy (69,2 % škol z těch, které takto postupují). Jako jinou příležitost téměř polovina ředitelů zmínila pedagogické rady, v menší míře pak přehledy výstupů v soutěžích a olympiádách, zprávy předmětových komisí a výchovných poradců.

Tabulka 8

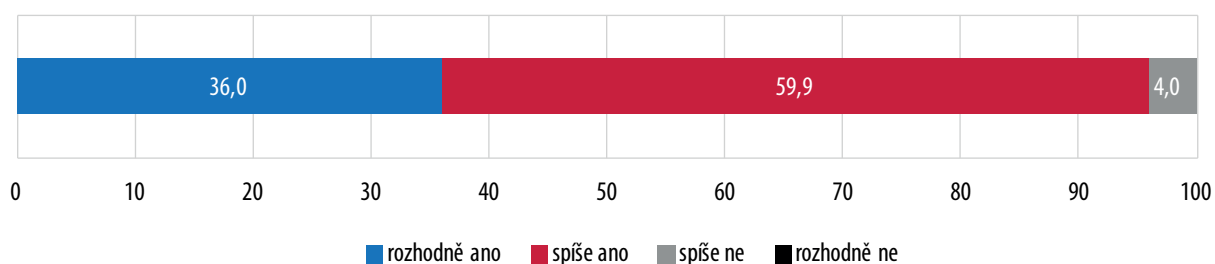
Pedagogický pracovník pověřený koordinací péče o nadané žáky – podíl škol (v %)

Pedagogický pracovník	Podíl
Člen vedení školy (ředitel, zástupce ředitele)	31,7
Výchovný poradce	81,7
Koordinátor ŠVP	10,0
Školní psycholog	8,8
Školní speciální pedagog	2,5
Jiný pedagogický pracovník	15,4

Téměř polovina středních škol (46,6 %), které byly zapojeny do inspekčního elektronického zjišťování, má určeného pedagogického pracovníka, který je pověřen koordinací péče o nadané žáky a v rámci této činnosti může koordinovat další proškolení pedagogů, prosazovat aktivní kroky v péči o nadané, organizovat preidentifikaci mimořádně nadaných žáků, sledovat vzdělávací cestu a potřeby žáků s identifikovaným nadáním, spoluvytvářet s třídním učitelem individuální vzdělávací plány a spolupracovat se zákonnými zástupci nadaných a se školskými poradenskými zařízeními. Oproti základním školám, kde tento podíl představuje přibližně jednu třetinu, je situace ve středních školách mírně lepší, avšak stále neuspokojivá. Nejčastěji jsou koordinací pověřeni výchovní poradci, kteří mají souhrnně nejvíce informací o specifických potřebách žáků. V necelé třetině škol zastávají tuto funkci členové vedení školy (tj. ředitel nebo zástupce ředitele). Jako jiné pedagogické pracovníky ředitelé zmiňovali učitele odborných předmětů a koordinátory Středoškolské odborné činnosti⁶ (dále „SOČ“).

Graf 24

Klima školy významně přispívá k rozvoji nadání žáků – podíl škol (v %)

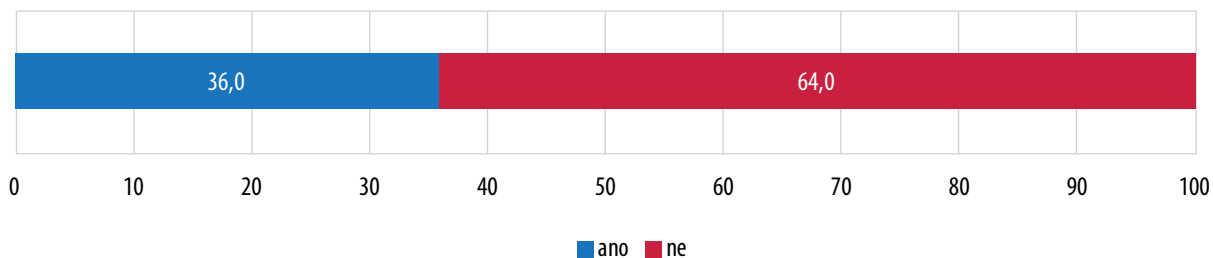


Až na výjimky se ředitelé středních škol domnívají, že klima jejich školy významně přispívá k rozvoji nadání žáků, přičemž více než třetina je o tom rozhodně přesvědčena. Obdobně jako v základních školách považují ředitelé středních škol vnitřní klima za faktor, který významně podporuje podmínky pro rozvoj každého žáka.

6 SOČ je soutěží talentovaných středoškoláků v řešení odborných problémů v 18 vědních oborech. Probíhá zpravidla ve třech kolech formou soutěžních přehlídek, ve kterých soutěžící své práce obhajují. Nejúspěšnější řešitelé jsou často vybíráni k účasti na obdobných mezinárodních soutěžích. Dostupné z: <http://www.soc.cz/o-soc>

Graf 25

Realizace projektů zaměřených na podporu nadání v posledních pěti letech – podíl škol (v %)



Více než třetina středních škol zapojených do elektronického zjišťování realizovala v posledních pěti letech nějaký projekt zaměřený na podporu nadání. Nejčastěji školy uváděly oborové olympiády a soutěže (včetně SOČ), dále pak projekty na podporu technického přírodovědného vzdělávání, sportovních dovedností a cizích jazyků (zahraniční kurzy, příprava na mezinárodní zkoušky apod.). Školy také nabízely žákům nepovinné předměty a kurzy zaměřené na rozvoj jejich nadání jako specifický druh podpory, kdy si žáci mohou vybírat podle svého zájmu.

Tabulka 9

V které z oblastí byl projekt přínosný – podíl škol (v %)

Oblast	Podíl
V identifikaci nadaných žáků	45,5
V motivaci nadaných žáků	93,6
V rozvoji nadání žáků	86,1
V jiné oblasti	8,6
Konkrétní přínos projektu jsme nezaznamenali	–

Téměř ve všech školách zapojených do elektronického zjišťování, které realizovaly v posledních pěti letech nějaký projekt zaměřený na podporu nadání, zaznamenali přínos projektu pro motivaci nadaných žáků a pro rozvoj jejich nadání. Téměř polovině středních škol pomohl při identifikaci nadaných žáků. Jako jiné oblasti ředitelé zmiňovali podporu jazykových kompetencí, prezentaci výsledků a spolupráci mezi školami.

5.2

Vyhledávání a identifikace nadání

V rámci inspekčního elektronického zjišťování měli ředitelé odhadnout podíl nadaných žáků mezi žáky jejich školy v různých oblastech nadání.

Tabulka 10

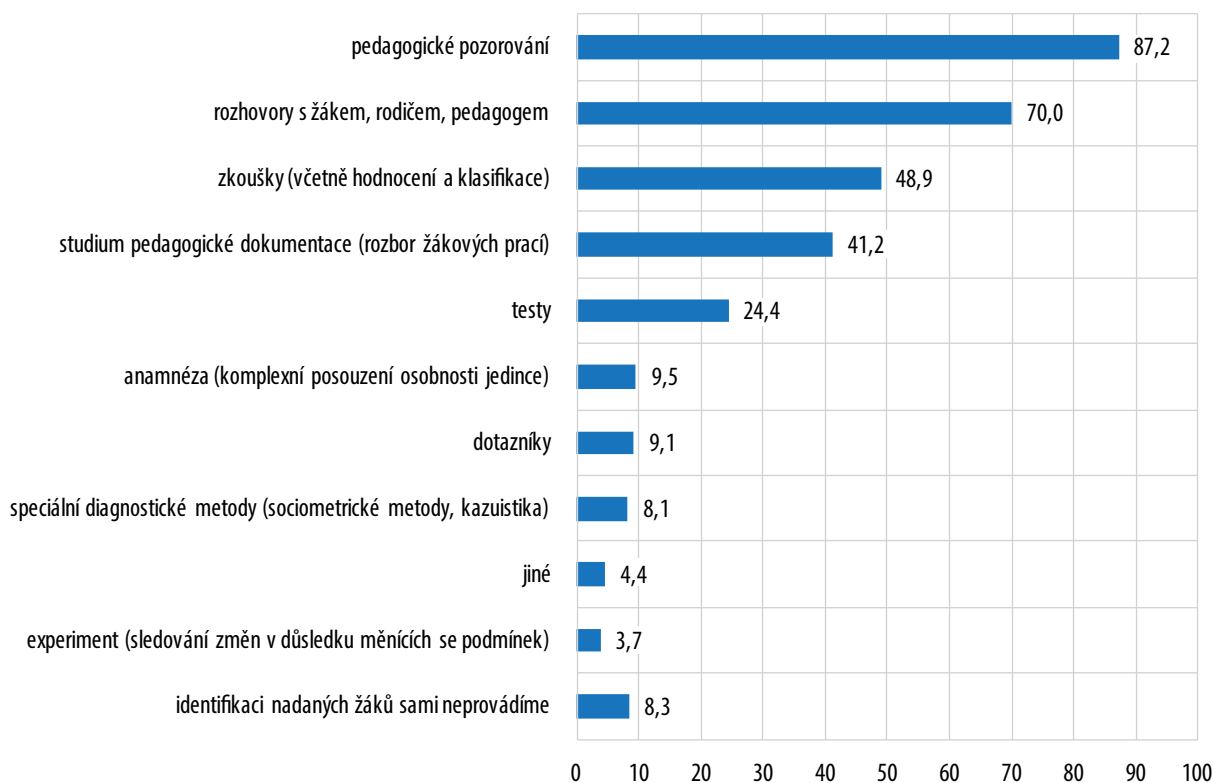
Průměrný podíl nadaných žáků mezi žáky oslovených škol a podíl škol, ve kterých se vyskytoval alespoň jeden nadaný žák v dané oblasti nadání ve školním roce 2015/16 (v %)

Oblast	Průměrný podíl nadaných žáků	Podíl škol
V rozumových schopnostech	6,9	77,3
V pohybových dovednostech	6,6	80,3
V manuálních dovednostech	7,0	64,5
V uměleckých dovednostech	6,0	62,5
V sociálních dovednostech	7,3	56,4

Nejvyšší průměrný podíl nadaných žáků byl ve školním roce 2015/16 v sociálních dovednostech, ale jsou soustředěni pouze v 56,4 % oslovených škol. Nejvyšší podíl škol uvedl, že má alespoň jednoho žáka nadaného v pohybových dovednostech. Uvedené průměrné podíly žáků v jednotlivých oblastech nadání jsou vyšší než v případě základních škol; korespondují s údaji z odborné literatury, kde se uvádí 10–15 % nadaných bez rozlišení druhu nadání z celkové populace.

Graf 26

Metody pedagogické diagnostiky využívané pro vyhledávání nadaných žáků – podíl škol (v %)



Obdobně jako základní školy i střední školy nejčastěji pro vyhledávání nadaných žáků postupují v souladu s pedagogickými doporučeními a používají pedagogické pozorování a rozhovory s žákem, rodičem a pedagogem. Jako jinou metodu ředitelé nejčastěji zmiňovali různé soutěže.

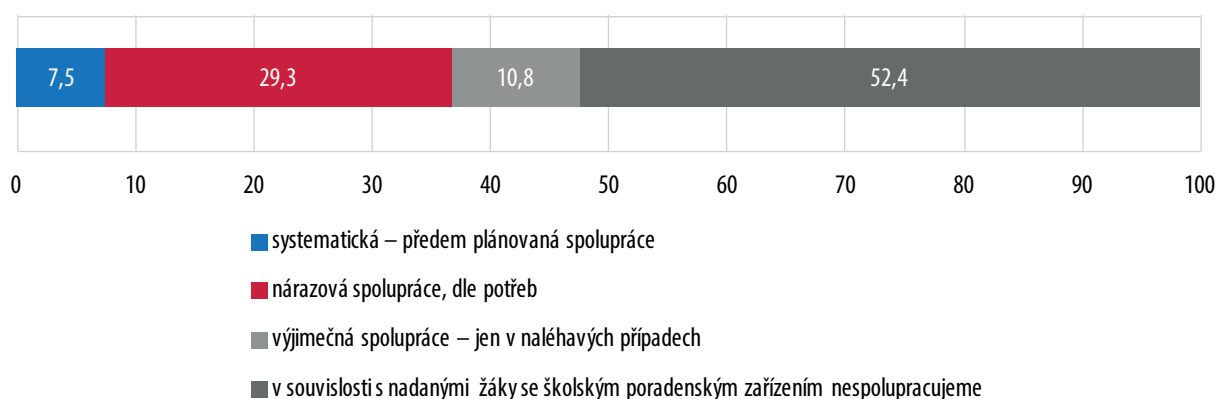
Spolupráce s externími subjekty

Stejně jako základní školy také střední školy mohou při výuce nadaných žáků spolupracovat s externími subjekty, hledat inspiraci pro výuku na různých tematicky zaměřených webových stránkách, případně využít informace od krajských koordinátorů péče o nadané a koordinátorů sítě podpory nadání (NIDV).

S nějakým školským poradenským zařízením spolupracuje necelá polovina středních škol, míru spolupráce ukazuje graf č. 27.

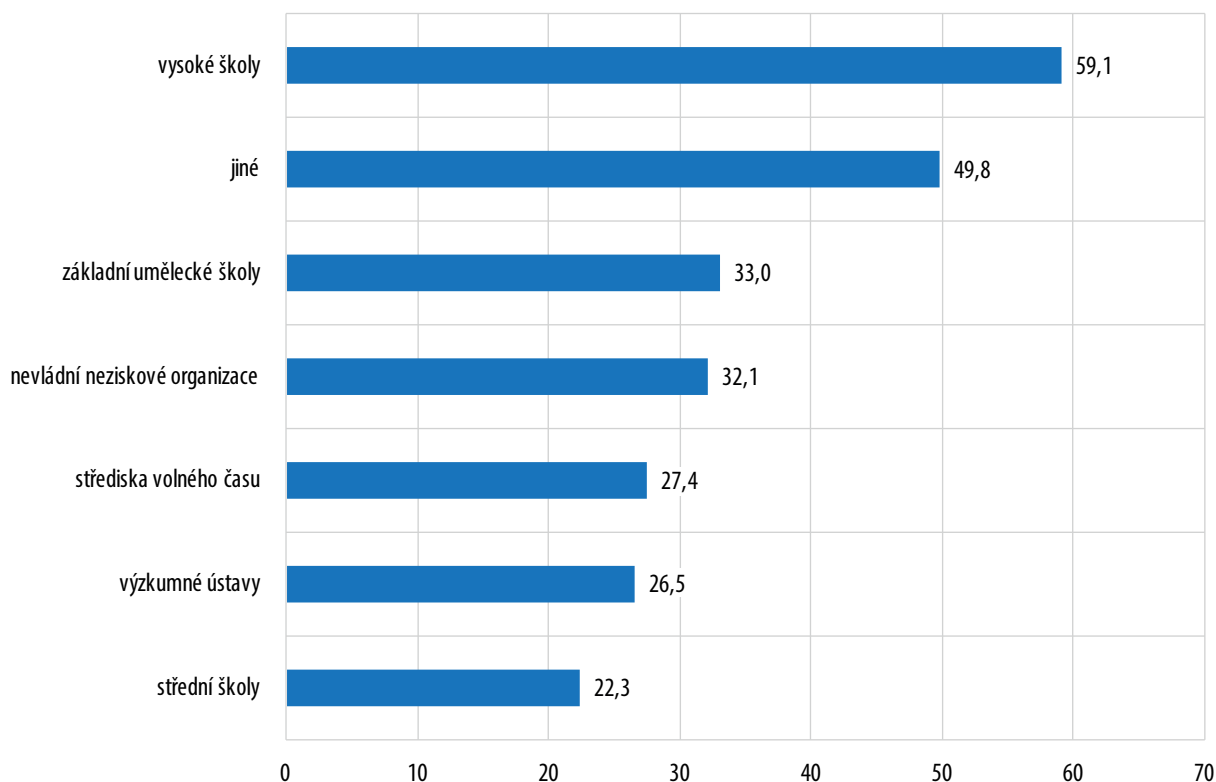
Graf 27

Míra spolupráce s nějakým školským poradenským zařízením v souvislosti s nadanými žáky – podíl škol (v %)



Se školským poradenským zařízením spolupracuje při identifikaci nadání nebo mimořádného nadání 55,5 % středních škol zapojených do elektronického zjišťování (z celkového počtu 523 zapojených středních škol). Ve srovnání se základními školami, kde tento podíl představuje přibližně čtyři pětiny, a mateřskými školami (tři čtvrtiny) je tato spolupráce středních škol se školskými poradenskými zařízeními nízká. Střední školy spoléhají více na vlastní metody diagnostiky nadání, necelá polovina škol (49 %) se školským poradenským zařízením kooperuje při vytváření návrhu individuálního vzdělávacího plánu pro mimořádně nadané nebo nadané žáky. Pouze necelá pětina škol (18 %) pak ve spolupráci s poradenským zařízením vyhodnocuje individuální vzdělávací plán pro mimořádně nadané a nadané žáky.

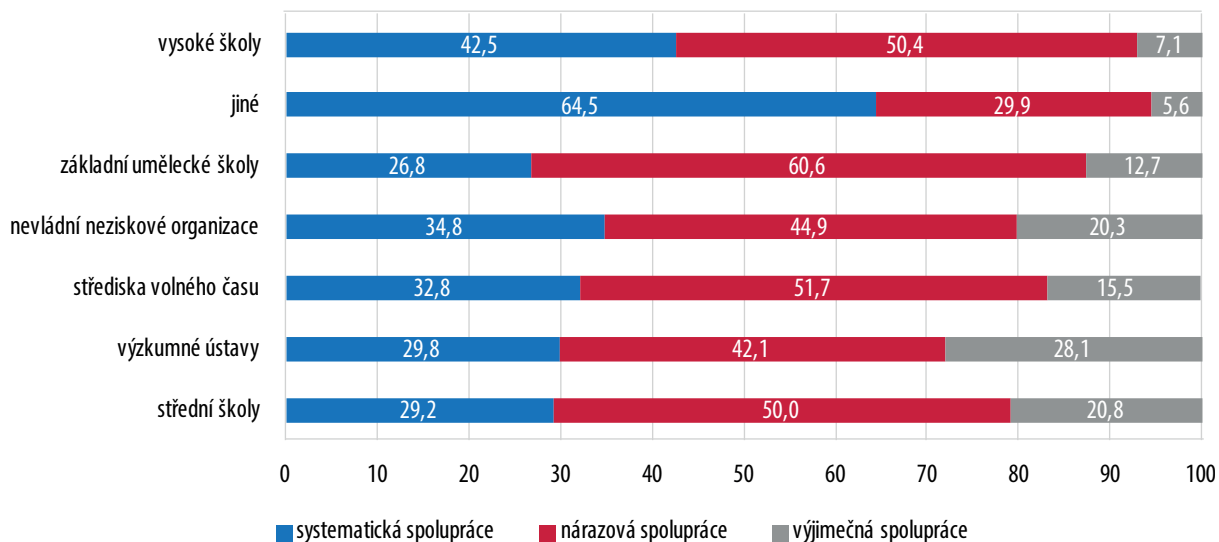
Spolupráce s dalšími subjekty v případě projevu nadání nebo mimořádného nadání žáka – podíl škol (v %)



Více než dvě pětiny středních škol zapojených do inspekčního elektronického zjišťování mají nastavenou spolupráci s dalšími subjekty v případě projevu nadání nebo mimořádného nadání žáka v některé konkrétní oblasti. Nejčastěji jde o spolupráci s vysokou školou, přičemž u 42,5 % těchto škol jde o systematickou spolupráci (graf č. 29). Takovou spolupráci je možno považovat za velmi vhodnou, neboť může významně obohacovat a rozšiřovat obsah učiva nad rámec vzdělávacího programu. S jinými subjekty (organizátory předmětových olympiád, soutěží, středisky praktického vyučování a výrobními podniky apod.) spolupracuje téměř polovina oslovených středních škol. Naopak nejméně často školy spolupracují s jinými středními školami, přičemž se v polovině případů jedná o nárazovou kooperaci. Právě pro podporu spolupráce mezi školami mohou školy uvažovat o využití tzv. šablon v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

Graf 29

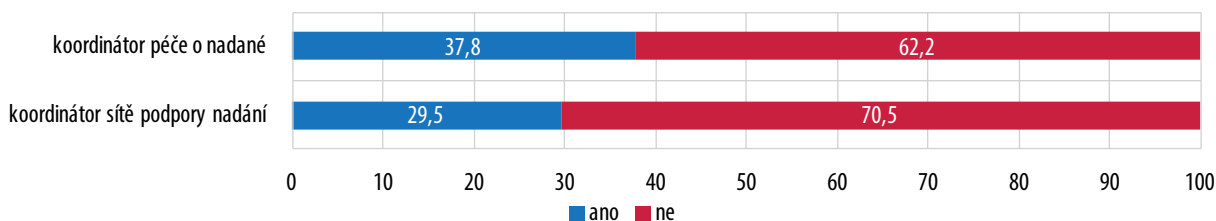
Míra spolupráce s dalšími subjekty v případě projevu nadání nebo mimořádného nadání žáka – podíl škol (v %)



Webové portály pro podporu nadaných žáků využívá jen 13,6 % středních škol zapojených do elektronického zjišťování (zapojeno bylo celkem 523 středních škol), přibližně pětina z nich má nejlepší zkušenosti s metodickým portálem RVP (<http://rvp.cz/>), šestina škol pak s portálem <http://talentovani.cz/>, který vznikl v projektu Systém péče o nadané v přírodních vědách PERUN realizovaném Národním institutem pro další vzdělávání. Okolo 10 % škol je spokojeno s dalšími stránkami Národního institutu pro další vzdělávání <http://www.talnet.cz/>, s webovými stránkami Centra rozvoje nadaných dětí Katedry psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity (<http://www.nadanedeti.cz/>) a se stránkami mezinárodní společenské organizace Mensa (<http://www.mensa.cz/>).

Graf 30

Znalost krajského koordinátora péče o nadané a krajského koordinátora sítě podpory nadání – podíl škol (v %)



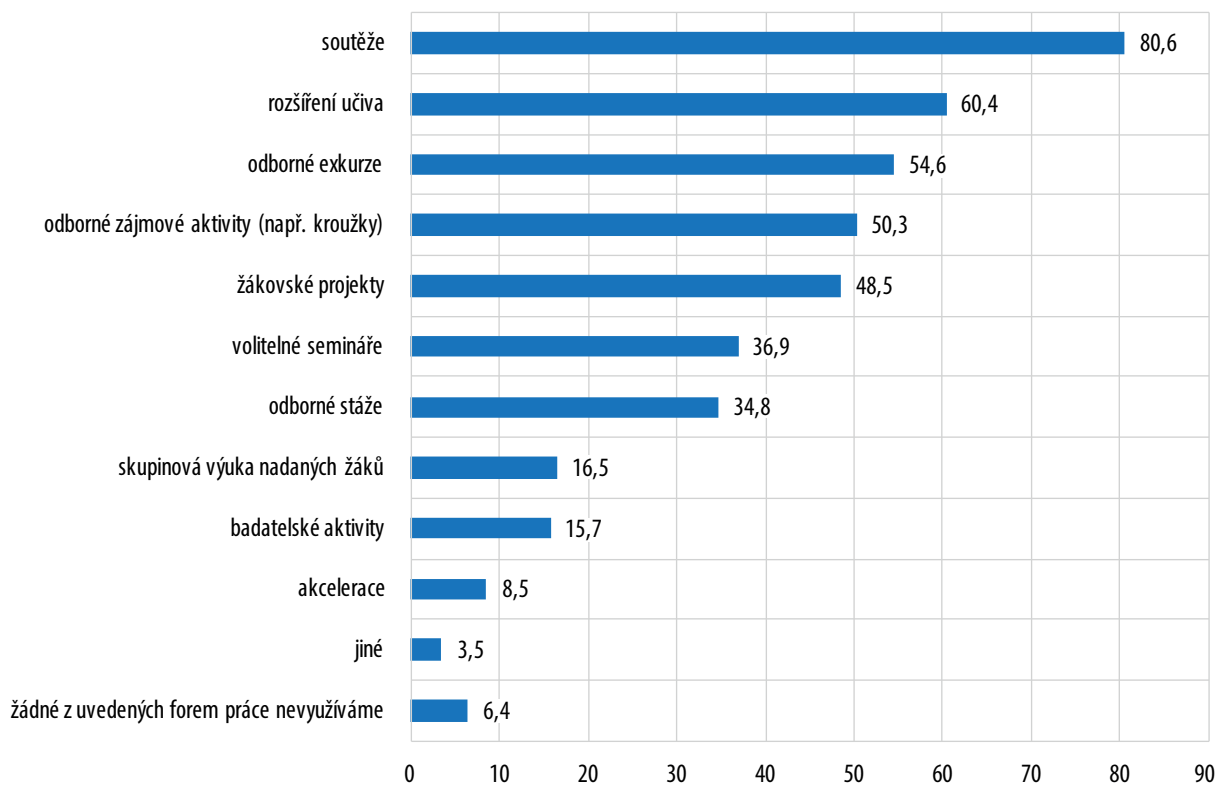
Informovanost ředitelů středních škol o funkci krajských koordinátorů péče o nadané a sítě podpory nadání (NIDV) je sice vyšší než v případě základních škol, avšak celkově je poměrně nízká. Pouze necelé dvě pětiny, resp. necelá třetina ředitelů středních škol ví, kdo tuto funkci v jejich kraji zastává. Tento stav může souviset se skutečností, že školy doposud akcentovaly podporu zejména žákům s postižením, zatímco důraz na péči o nadané žáky se teprve dostává více do popředí.

Metody a formy práce s nadanými žáky

Česká školní inspekce také zjišťovala, jaké metody a formy práce střední školy při výuce nadaných a mimořádně nadaných žáků využívají a jakým způsobem tyto žáky podporují. Ze strany České školní inspekce byla poté hodnocena vhodnost této podpory.

Graf 31

Formy práce využívané při výuce nadaných a mimořádně nadaných žáků – podíl škol (v %)



Nejčastější formou podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků je podle sdělení ředitelů škol zapojených do inspekčního elektronického zjišťování jejich účast v soutěžích, což je možno hodnotit jako vhodnou doplňkovou formu. Poměrně častá je pak také soustavnější podpora formou rozšíření jejich učiva a také účast na odborných exkurzích a odborných zájmových aktivitách. Naopak nejméně používanou formou práce na středních školách při výuce nadaných a mimořádně nadaných žáků je akcelerace vzdělávání⁷.

Využívání podpůrných opatření pro nadané a mimořádně nadané žáky bylo sledováno také v rámci prezenční inspekční činnosti, která byla provedena na vzorku 213 středních škol. Mimořádně nadaní žáci se dle zjištění inspekčních pracovníků v kombinaci se sdělením učitelů vyskytovali ve 44,8 % navštívených škol, nadaní žáci navštěvovali 78,2 % škol.

V souladu s výsledky elektronického zjišťování naprostá většina středních škol podporovala účast mimořádně nadaných a nadaných žáků na soutěžích a olympiádách a téměř dvě třetiny škol zapojily mimořádně nadané žáky do zahraničních akcí. Tyto jednorázové aktivity převládaly nad soustavnějšími formami podpory (speciální metody, postupy, formy

7 kcelerace neboli urychlení umožní dítěti učit se na úrovni vyšší, než mu náleží dle věku (ročníku). Dochází tedy ke zrychlení tempa výuky, případně vnechávání studia materiálů, které už dítě zná. Žáci jsou tak seznámeni s novými poznatky dříve než ostatní, respektive pokryjí stejné množství poznatků v kratším časovém období. Akcelerace může nabývat celou řadu forem, ale jen některé z nich jsou v současnosti využívány v našem školském systému. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUB/23/MOZNOSTI-ROZVOJE-POTENCIALU-MIMORADNE-NADANYCH-VE-SKOLNIM-PROSTREDI.html/>

a prostředky vzdělávání, úpravy organizace vzdělávání, stipendia apod.), jak ukazuje tabulka č. 11. Také v případě nadaných žáků převládaly dílčí formy podpory doplňkového významu (podpora účasti na soutěžích a olympiádách, zapojení do projektů) nad podporou systematickou (individuální přístup v hodině, diferenciací úkolů ve výuce). Další podpůrná opatření pro mimořádně nadané a nadané žáky ukazují tabulky č. 11 a 12.

Tabulka 11

Podpůrná opatření využívaná pro mimořádně nadané žáky – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření	Podíl
Podpora účasti na soutěžích a olympiádách	94,3
Podpora účasti na zahraničních akcích a pobytech	62,1
Speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání (např. individualizovaná, projektová výuka)	49,4
Úpravy organizace vzdělávání (např. individuální vzdělávací plán)	40,2
Spolupráce s VŠ	40,2
Stipendia	28,7
Rozšířená výuka některých předmětů nebo skupin předmětů	26,4
Didaktické materiály	25,3
Pedagogicko-psychologické služby	16,1

Tabulka 12

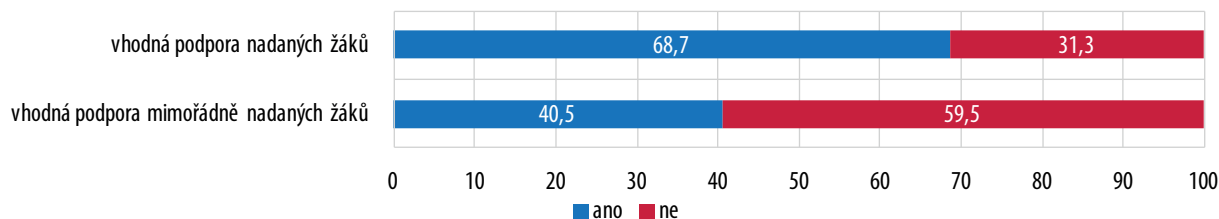
Podpora nadaných žáků – podíl škol (v %)

Způsoby podpory	Podíl
Podpora účasti na soutěžích a olympiádách	94,8
Zapojení do projektů	77,3
Diferenciací úkolů ve výuce	63,0
Individuální přístup v hodině	58,4
Spolupráce s VŠ	42,9
Nadstandardní nabídka zájmových aktivit	36,4
Rozšířená výuka některých předmětů nebo skupin předmětů	18,2
Jiný způsob	8,4

I ve středních školách prováděla Česká školní inspekce v rámci prezenční inspekční činnosti hospitace v konkrétních hodinách, v nichž sledovala podporu poskytovanou nadaným žákům. Provedeno bylo celkem 3593 hospitací. Zatímco mimořádně nadaní žáci diagnostikovaní školským poradenským zařízením byli přítomni pouze v 1 % hospitovaných hodin, nadaní žáci byli přítomni v 17,1 % hospitovaných hodin.

Graf 32

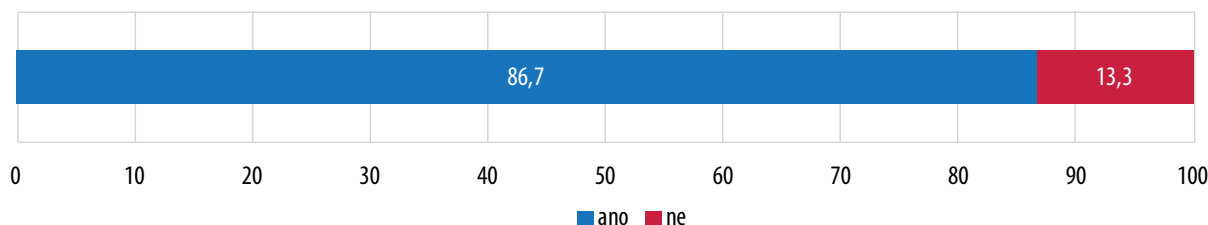
Vhodná podpora nadaných a mimořádně nadaných žáků – podíl hospitací (v %)



Pouze ve dvou pětinach hospitovaných hodin, kde byl přítomen mimořádně nadaný žák, mu byla poskytnuta vhodná podpora (např. individualizace pedagogického přístupu, obohacování učiva, diferenciací úkolů či akcelerace vzdělávací cesty). Naopak v případě nadaných žáků byla podpora vyhodnocena jako vhodná ve více než dvou třetinách hospitací.

Graf 33

Realizace školních kol žakovských soutěží a předmětových olympiád – podíl škol (v %)



Většina středních škol zapojených do elektronického zjišťování realizuje školní kola žakovských soutěží a předmětových olympiád. Nejčastěji jde o soutěže v předmětech matematika (okolo 50 % škol) a český jazyk (přes 40 %). Okolo 30 % škol pořádá soutěže a olympiády v předmětu anglický jazyk a v odborných předmětech. Přibližně pětina škol také organizuje soutěže a olympiády v tělesné výchově a biologii. Tato forma podpory, která nadaným žákům umožňuje porovnat jejich schopnosti a dovednosti s vrstevníky, má nesporný význam, nicméně nemůže nahradit systematickou podporu při vzdělávacím procesu.

Na rozdíl od základních škol střední školy výrazně častěji získaly dotaci z programu Excellence. Tuto dotaci získalo 42,9 % škol zapojených do elektronického zjišťování.

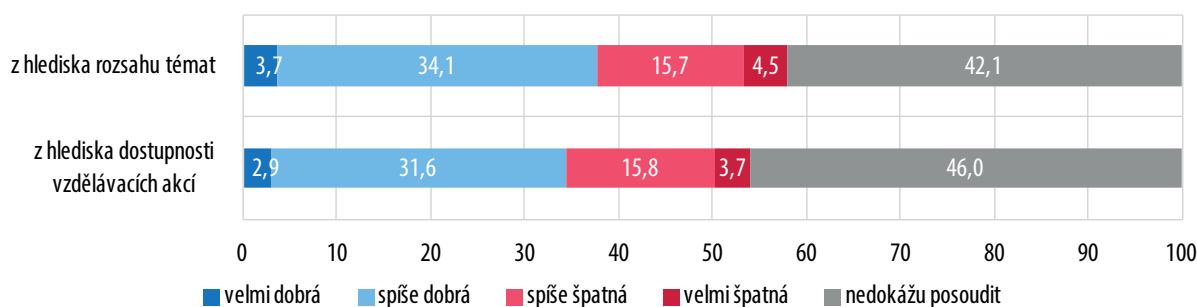
5.5

Podpora a vzdělávání pedagogů

Oblast podpory nadání je součástí plánování personálního rozvoje pedagogů pouze v necelých dvou pětinach středních škol (39,8 %) zapojených do elektronického zjišťování (zapojeno bylo 523 středních škol). V průměru se nějaké vzdělávací akce DVPP za poslední tři roky v oblasti podpory nadání zúčastnilo 7,5 % pedagogů školy, přičemž pokud je oblast podpory nadání součástí plánování personálního rozvoje pedagogů, byl tento průměr 15,1 % pedagogů školy oproti 2,4 % pedagogů škol, ve kterých oblast podpory nadání není součástí plánování. V necelé polovině škol (44,4 %) se žádný učitel neúčastnil v posledních třech letech žádné vzdělávací akce v oblasti podpory nadání v rámci DVPP.

Graf 34

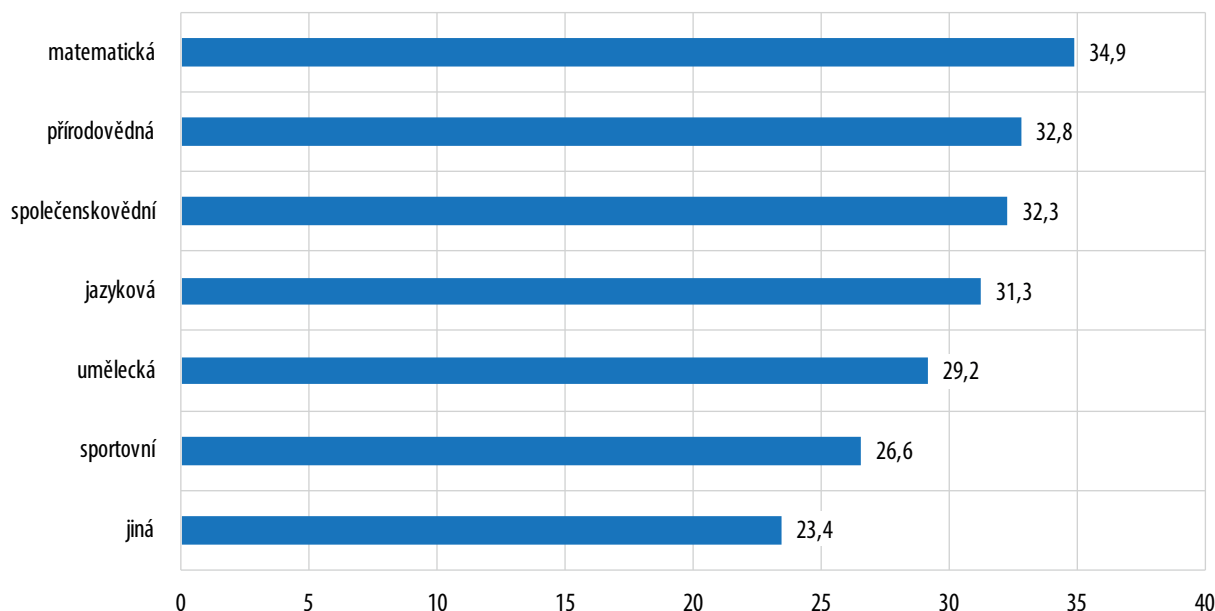
Hodnocení nabídky DVPP v oblasti podpory nadání – podíl škol (v %)



Ředitelé středních škol oproti ředitelům základních i mateřských škol častěji hodnotí nabídku DVPP v oblasti podpory nadání jako velmi nebo spíše dobrou, a to jak z hlediska obsahu, tak i z hlediska dostupnosti. Tato skutečnost se však bohužel neprojevuje potřebnou mírou účasti pedagogů na uvedených vzdělávacích akcích. Jako velmi špatnou hodnotí nabídku DVPP v této oblasti častěji z hlediska rozsahu tématu než z hlediska dostupnosti.

Graf 35

Vzdělávací akce DVPP v uvedených oblastech nadání, které školy postrádají – podíl škol (v %)



Přibližně tři pětiny ředitelů středních škol zapojených do inspekčního elektronického zjišťování nepostrádají žádné vzdělávací akce DVPP v oblasti podpory nadání. Graf č. 35 ukazuje, v kterých oblastech nadání by ostatní školy uvítaly více DVPP. Jako jiné ředitelé nejčastěji zmiňovali oblast odborných dovedností.

Pomoc od externího mentora nebo konzultanta by 60,4 % ředitelů oslovených středních škol volilo pro podporu pedagoga při jeho práci s nadanými a 61,2 % ředitelů přímo pro nadané žáky. Necelých 23 % škol by tak potřebovalo podpořit v obou oblastech.

6 Závěry

Jak ukazují zjištění z inspekční činnosti, oblast podpory a vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků je ve školách stále v počátečním stádiu. Ve srovnání se vzděláváním dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je tato oblast v praxi škol méně akcentována a mnohem méně propracována. Toto obecné zjištění se týká různou měrou všech stupňů vzdělávání a všech aspektů vzdělávání nadaných, počínaje pojetím vzdělávání v koncepčních dokumentech škol a identifikací nadání přes organizační stránku (např. ustanovení funkce garanta/koordinátora péče o nadané) až po aplikaci účinné podpory. Zejména s ohledem na zavádění principů společného vzdělávání je proměna přístupu ke vzdělávání talentovaných, nadaných a mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů nezbytná.

Naprostá většina škol předškolního, základního i středního stupně vzdělávání sice vnímá potřebu podpory nadaných a talentovaných dětí a žáků, avšak jejich přístup zpravidla není systematický, a tedy není dostatečně účinný. Je třeba konstatovat, že školy potřebují v oblasti péče o nadané intenzivnější podporu.

Školy mají rozvoj nadání často zpracován ve školním vzdělávacím programu, což je nesporně pozitivní skutečnost. Mnohem méně často však tento aspekt figuruje v dalších podstatných strategických dokumentech (vlastní hodnocení školy, kde jsou výjimkou střední školy, plán profesního rozvoje pedagogů apod.). Tato skutečnost omezuje volbu optimálních prostředků podpory dětem a žákům a vyhodnocení jejich účinnosti. Klíčovým nedostatkem je vyplývající malá proškolenost pedagogů v dané oblasti.

Při identifikaci nadaných dětí a žáků postupují školy v zásadě správně, tím, že uplatňují pedagogická pozorování, na základě kterých vytipují žáky, u nichž se projevuje nadání a talent. Velmi málo pedagogů však absolvovalo odpovídající vzdělávání, což může znamenat významné nepřesnosti v této identifikační práci. Míra spolupráce, zejména plánované systematické spolupráce, s odbornými pracovišti školských poradenských zařízení je přitom v této oblasti nízká.

Z hlediska konkrétní podpory nadaným žákům se školy soustředí často na jednotlivé dílčí formy (soutěže, olympiády apod.), ale také na systematictější podporu formou individualizace vzdělávacího procesu a obohacování učiva. Je však otázkou, do jaké míry může být takováto (byť v zásadě správná) podpora efektivní, uskutečňuje-li se bez přesnější indikace nadání, bez příslušného vzdělání pedagogů a bez vyhodnocení účinnosti podpory.

7 Doporučení

S ohledem na výše prezentované výsledky inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje:

- Na všech stupních vzdělávání zaměřit pozornost škol více na identifikaci nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků a na jejich podporu – obdobně jako v případě dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Důsledně a systematicky využívat metodická doporučení a obdobné dokumenty vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci podpory práce s nadanými a talentovanými.
- Pověřit ve všech školách vhodného pedagogického pracovníka koordinací péče o nadané a mimořádně nadané děti a žáky a poskytnout mu příslušné proškolení a podporu.
- Provést revizi dostupných kurzů DVPP podle stupňů škol i obsahu a zajistit nabídku tak, aby školy mohly využít vzdělávání v rámci projektů OP VVV (zejména šablon).
- Na všech stupních vzdělávání podporovat vzdělávání pedagogů v oblastech identifikace a podpory nadání.
- Spolupracovat při identifikaci a podpoře nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků s externími partnery – školská poradenská zařízení, Krajské sítě podpory nadání, krajsští koordinátoři nadání, školy vyššího stupně vzdělávání apod.
- K podpoře nadání využívat také šablony v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (například šablony pro DVPP v oblasti inkluze, zapojení odborníka do výuky, tandemovou výuku, sdílení zkušeností mezi školami, odborná setkání s rodiči, vzájemnou spolupráci učitelů apod.). Konkrétní tipy lze najít například v dokumentu Příklady dobré praxe v přílohách výzev zde: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/vyzvy-c-02-16-022-a-c-02-16-023-podpora-skol-formou-projektu>.



Tematická zpráva

Občanské vzdělávání
v základních a středních školách

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na obsah, pojetí a kvalitu výuky občanského vzdělávání v základních a středních školách. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a), b) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Tematická inspekční činnost se skládala z inspekčního elektronického zjišťování, které bylo provedeno v podobě on-line dotazníku v termínu od 26. ledna do 18. února 2016 na vzorku 951 základních škol (což je 23,1 % všech základních škol zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení) a 311 středních škol (což je 23,8 % všech středních škol zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení), a z prezenční inspekční činnosti uskutečněné v rámci komplexní inspekční činnosti na vzorku 145 základních škol a 75 středních škol, jež byla realizována v období od 14. března 2016 do 28. června 2016. V rámci inspekční činnosti na místě byly zadávány také ankety pro učitele občanského vzdělávání.

Na přípravě a realizaci tematické inspekční činnosti spolupracovala Česká školní inspekce s Centrem občanského vzdělávání, které působí při Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze a které je jedním z hlavních garantů dlouhodobé podpory koncepčního rozvoje občanského vzdělávání v České republice.

Tematická inspekční činnost zároveň navazovala na některá dílčí témata šetření sociální gramotnosti žáků uskutečněného ve školním roce 2011/2012 ve spolupráci České školní inspekce a výše zmíněného centra¹.

2 Zaměření inspekční činnosti

V rámci tematické inspekční činnosti zaměřené na občanské vzdělávání² se Česká školní inspekce orientovala zejména na hodnocení organizace občanského vzdělávání (dále i „OV“) v rámci školních vzdělávacích programů (dále i „ŠVP“), začlenění jeho témat do výuky školních předmětů, vymezení vzdělávacích cílů, tematický obsah občanského vzdělávání a délku praxe učitelů občanského vzdělávání v základních (dále i „ZŠ“) a středních školách (dále i „SŠ“). V průběhu inspekční činnosti ve školách byly hodnoceny také specifické aktivity škol směřující k podpoře rozvoje občanské gramotnosti, metody a formy výuky, využití výukových materiálů, způsoby motivování a hodnocení žáků, výsledky komunikace a výchovného působení v oblasti osvojení občanských kompetencí ze strany žáků, míra participace žáků na rozhodování o podobě školního prostředí a obsahu školních činností, povědomí žáků o právech a povinnostech zakotvených ve školním řádu nebo spolupráce s externími subjekty. Sledováno a hodnoceno bylo také personální, materiálně-technické a finanční zajištění občanského vzdělávání a zjišťován byl rovněž zájem vedení základních a středních škol o různé formy podpory rozvoje kvality občanského vzdělávání. Sledovaným obdobím, k němuž se všechna zjištění vztahují, byl školní rok 2015/2016.

Tematická inspekční činnost vycházela také ze strategických rezortních dokumentů, jako

1 http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov2012-csi-zavery_setreni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf

2 Občanské vzdělávání představuje výchovně-vzdělávací aktivity, které posilují občany v tom, aby se informovaně, odpovědně a aktivně podíleli na spravování věcí veřejných a na rozvoji demokratické společnosti. Občanské vzdělávání pomáhá lidem žít v demokracii a demokracii ochraňuje proti totalitárním systémům. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je občanské vzdělávání částečně vymezeno ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět na 1. stupni, ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost na 2. stupni a také jako průřezové téma Výchova demokratického občana. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia jsou základy občanského vzdělávání obsahem vzdělávací oblasti Člověk a společnost. V Rámcovém vzdělávacím programu pro obory středního odborného vzdělávání jsou některá témata občanského vzdělávání součástí společenskovedního vzdělávání a také jako průřezové téma Občan v demokratické společnosti.

je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 nebo Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020, kde je vymezena potřeba posilování tohoto vzdělávacího tématu v českých školách. Zároveň zpráva reaguje také na novelu školského zákona, která mj. posiluje pravomoci samosprávných orgánů žáků.

Výsledky tematické inspekční činnosti představuje Česká školní inspekce v následujících kapitolách.

3 Občanské vzdělávání v základních školách

Inspekční elektronické zjišťování (zapojeno 951 ZŠ) i prezenční inspekční činnost přímo ve školách s využitím anket pro učitele občanského vzdělávání (145 ZŠ) byly tedy zaměřeny na hodnocení podmínek, průběhu, obsahu a kvality občanského vzdělávání a na ověřování znalostí žáků v dotčených tématech. Česká školní inspekce dále zjišťovala a hodnotila specifické aktivity základních škol umožňující žákům rozvoj schopnosti uplatnit získané občanské znalosti a dovednosti v praktickém životě a stanovení vzdělávacích cílů a míru jejich dosažení v oblasti osvojení občanských kompetencí ze strany žáků v základních školách.

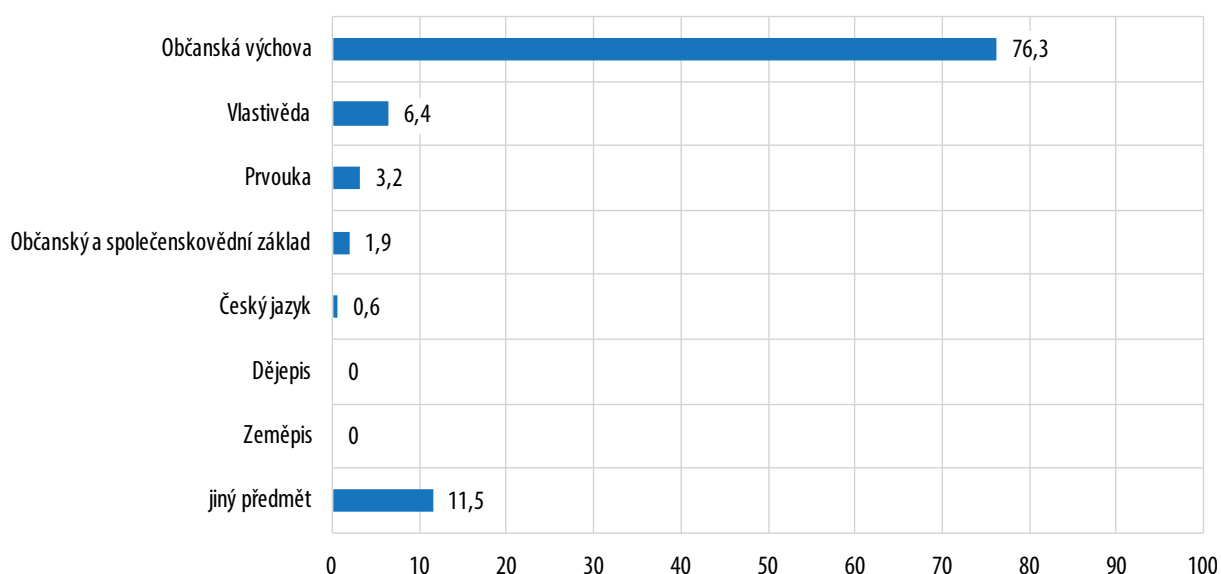
3.1

Zařazení tematiky občanského vzdělávání v rámci ŠVP

Témata občanského vzdělávání zařazovaly základní školy buď do jednoho, nebo do více předmětů. V případě začlenění celého obsahu jen do jednoho předmětu (16,5 % ZŠ) šlo na prvním stupni o vlastivědu (6,4 % ZŠ) a prvouku (3,2 % ZŠ), na druhém stupni o občanskou výchovu (76,3 % ZŠ) a méně často o občanský a společenskovední základ (1,9 % ZŠ). Uvedené způsoby začlenění vzdělávacího obsahu lze akceptovat a považovat za možné, nicméně vhodnější by bylo jejich průřezové začlenění do více předmětů, případně do projektů (kde byl však podíl ZŠ velmi nízký, 4,8 %). Jako nepřiliš vhodné je pak třeba vnímat zařazení témat občanského vzdělávání pouze do výuky českého jazyka.

Graf 1

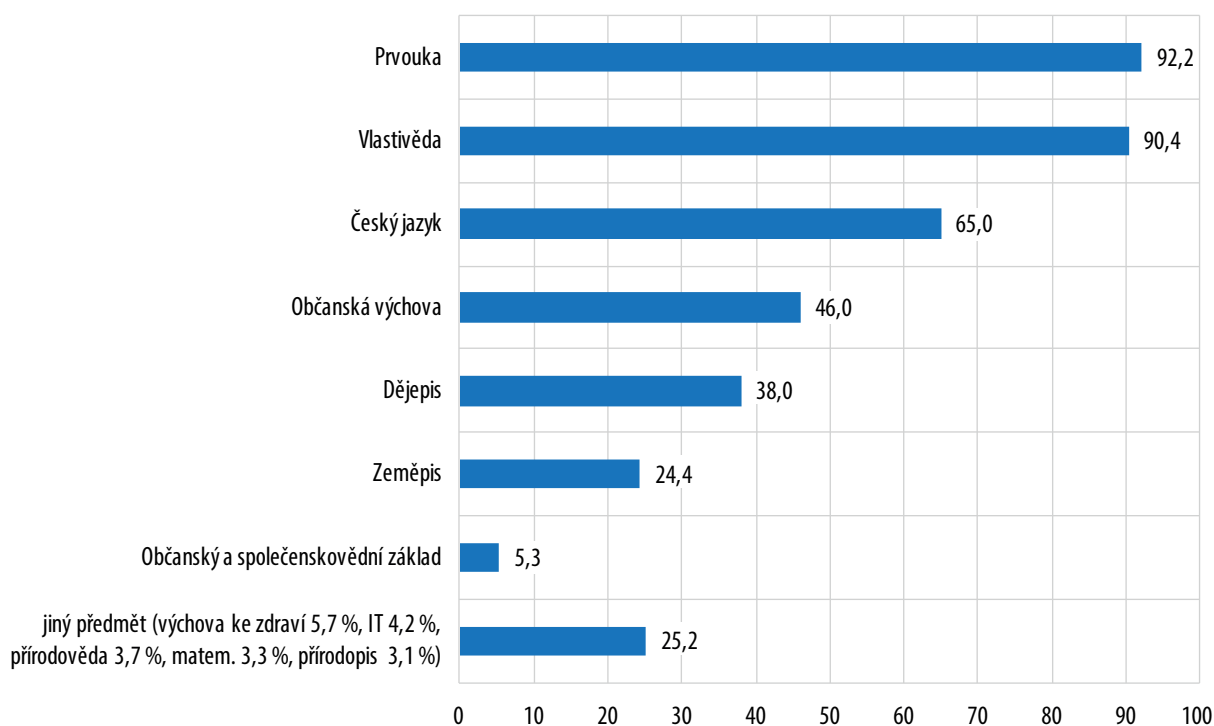
Způsob organizace občanského vzdělávání v rámci ŠVP: témata OV byla zařazena do jednoho předmětu – podíl škol (v %)



Více než tři čtvrtiny základních škol (76,5 %) začlenily témata občanského vzdělávání do několika různých předmětů jako průřezové téma. Téměř všechny základní školy, které témata občanského vzdělávání takto začlenily, zařadily jeho obsah na prvním stupni do prvouky (92,2 % ZŠ) a do vlastivědy (90,4 % ZŠ), přičemž základní školy jen s 1. stupněm zařazovaly obsah občanského vzdělávání do prvouky i do vlastivědy častěji než základní školy plně organizované. Téměř dvě třetiny základních škol vložily témata občanského vzdělávání mimo jiné do českého jazyka, což je také častějším jevem u základních škol jen s 1. stupněm. Méně než polovina ZŠ začlenila témata občanského vzdělávání na druhém stupni do předmětu občanská výchova. Téměř dvě pětiny ZŠ začleňují témata občanského vzdělávání na druhém stupni do dějepisu a necelá čtvrtina ZŠ do zeměpisu. Nejčastějším způsobem začlenění témat občanského vzdělávání do ŠVP byla jejich výuka v kombinaci předmětů prvního stupně prvouka a vlastivěda, ve více než třech pětinach ZŠ s výukou občanského vzdělávání průřezově v několika předmětech byla jeho témata paralelně zařazena také v českém jazyce.

Graf 2

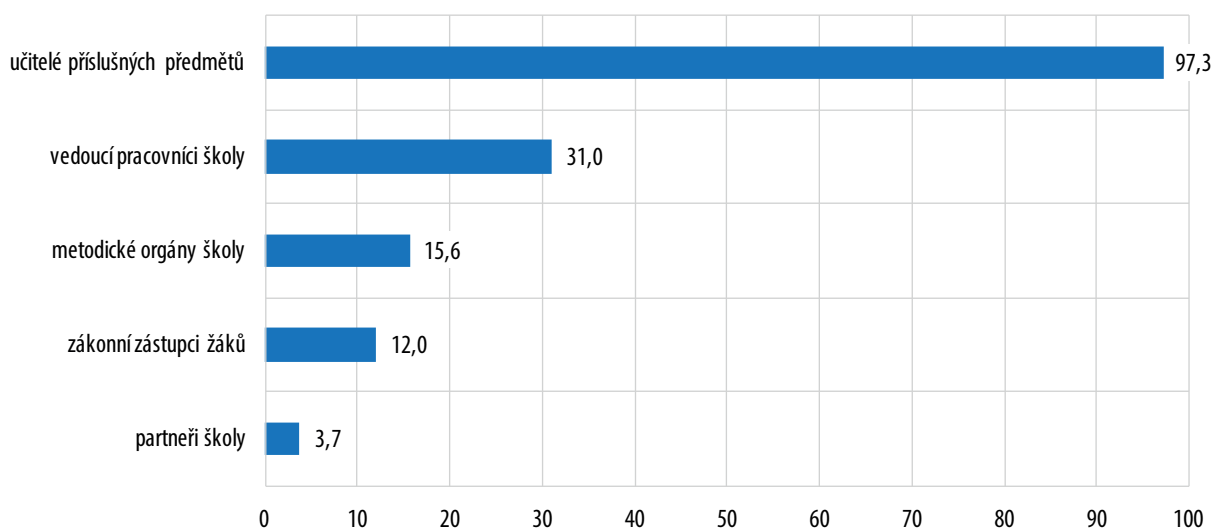
Začlenění témat OV do předmětů v základních školách – podíl škol (v %)



Česká školní inspekce zjišťovala také to, kdo z aktérů vzdělávacího procesu či z osob a subjektů participujících na chodu školy má vliv na utváření obsahu a na organizaci občanského vzdělávání. Podle předpokladů měli největší vliv na občanské vzdělávání téměř ve všech sledovaných základních školách učitelé příslušných předmětů. Další informace poskytuje graf č. 3.

Graf 3

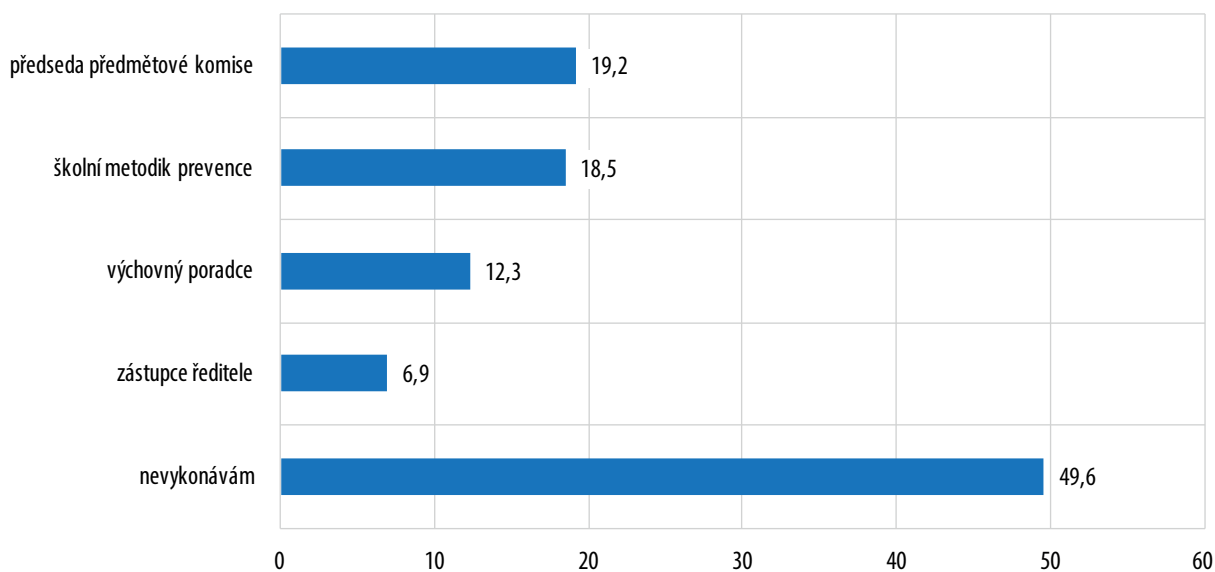
Vliv jednotlivých aktérů na občanské vzdělávání v základních školách podle ředitelů škol – podíl škol (v %)



Více než polovina učitelů občanského vzdělávání v ZŠ zastávala nějakou funkci, přičemž nejčastěji šlo o funkci předsedy předmětové komise nebo školního metodika prevence. Je tedy pravděpodobné, že občanské vzdělávání je ve školách často svěřováno zkušeným pedagogům s rozsáhlejšími schopnostmi. Podrobnosti jsou uvedeny v grafu č. 4.

Graf 4

Výkon funkcí učitelů OV na ZŠ ve školním roce 2015/2016 – podíl učitelů (v %)



Jak dokládá tabulka č. 1, více než polovina učitelů občanského vzdělávání v ZŠ měla pedagogickou praxi delší než 20 let. Ve třech čtvrtinách případů šlo o zkušené pedagogy s předpokladem efektivního vedení vzdělávacího procesu.

Tabulka 1

Délka pedagogické praxe učitelů OV v ZŠ – podíl učitelů (v %)

Intervaly let délky praxe	Podíl
1 rok–10 let	26,9
11–20 let	22,4
21–30 let	28,4
31–40 let	20,1
41–50 let	2,2

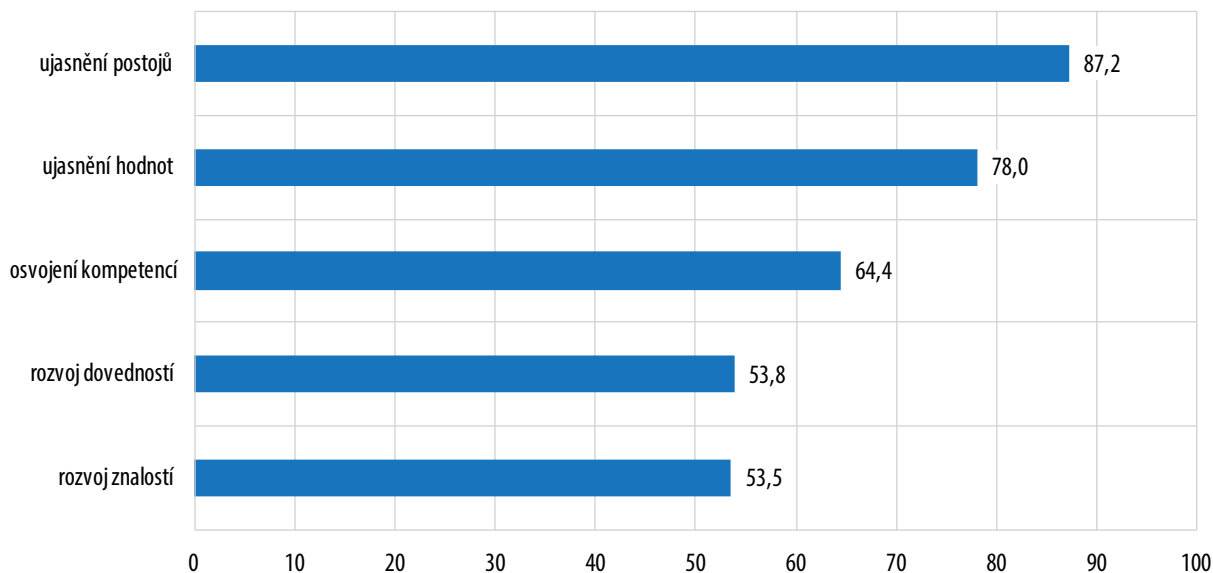
3.2

Konkrétní vzdělávací cíle a témata zařazená do občanského vzdělávání v ZŠ

Základní školy se v rámci občanského vzdělávání zaměřily v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále i „RVP ZV“) především na osvojení klíčových sociálních schopností, které žákům umožní aktivní zapojení do života demokratické společnosti, což je v rámci RVP ZV formulováno jako priorita. Nejčastěji byla u žáků rozvíjena schopnost ujasnit si postoje a hodnoty, především v plně organizovaných základních školách. Jeden z podstatných předpokladů úspěšného uplatnění žáků v sociální realitě, kterým je osvojení občanských kompetencí ze strany žáků, byl v základních školách sledován méně často, než by bylo žádoucí. Více viz graf č. 5.

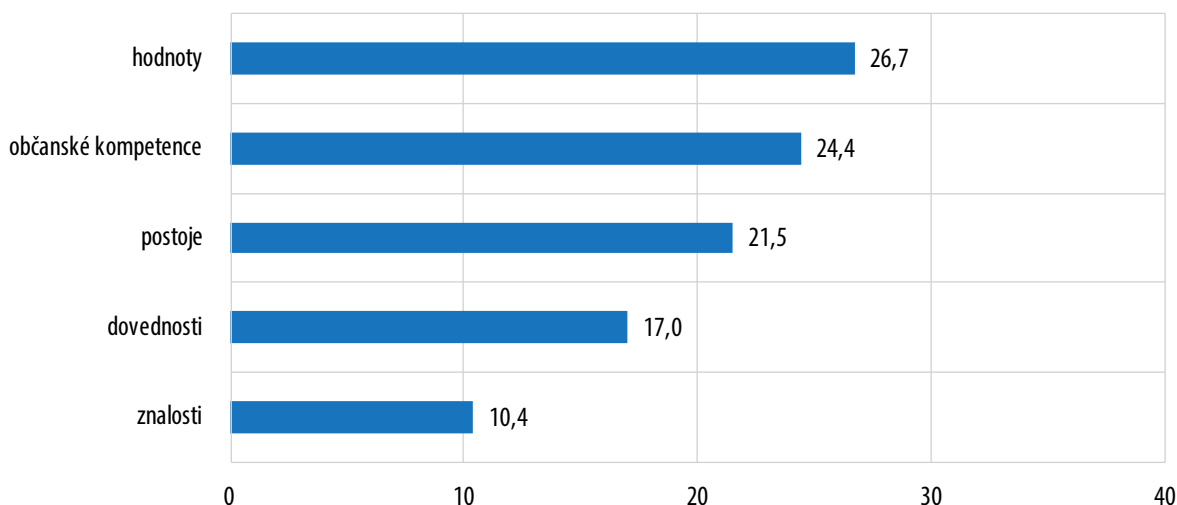
Graf 5

Cíle sledované řediteli ZŠ zařazením OV do ŠVP – podíl škol (v %)



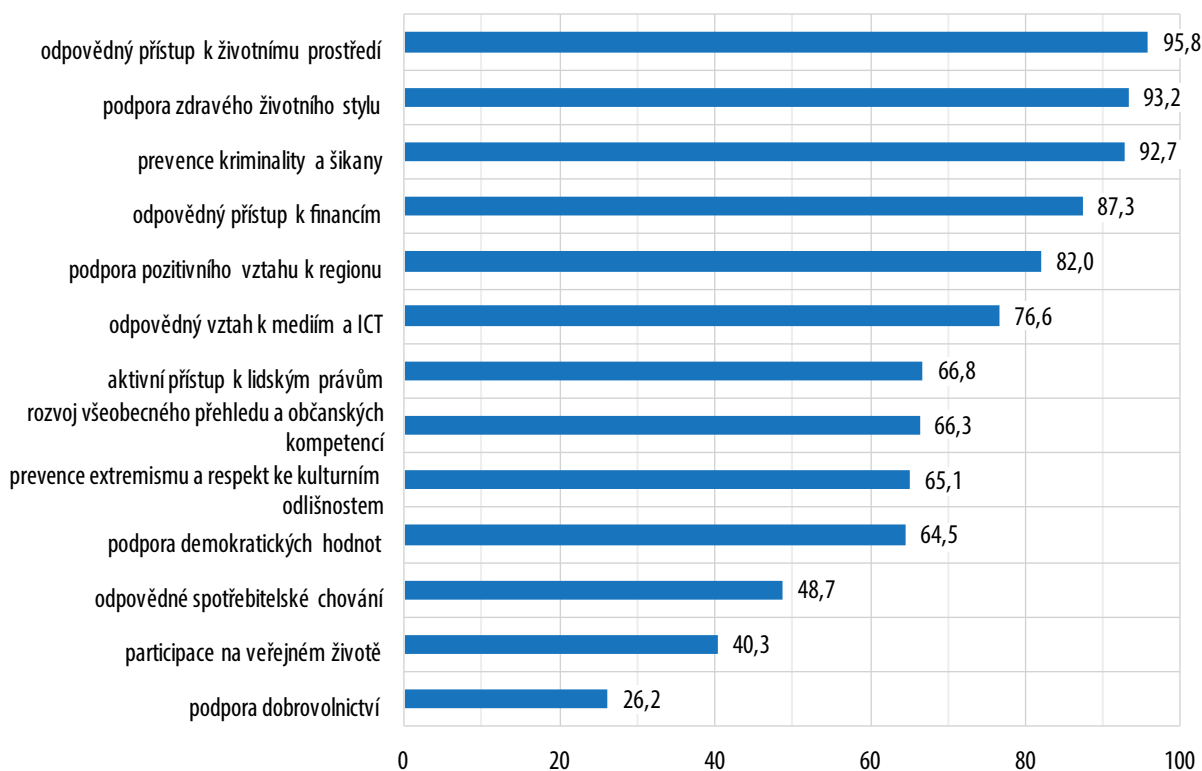
Potvrzuje se tak, že rozvoj občanských dovedností a znalostí, které mají navazovat na postoje, je pro školy obtížnějším procesem, který je vhodnější realizovat v jiných organizačních jednotkách vzdělávání, než je běžná vyučovací hodina (například v různých školních projektech).

Vzdělávací cíle sledované učiteli OV v ZŠ – podíl učitelů (v %)



Výběr témat občanského vzdělávání odpovídal ve většině základních škol cílovému zaměření vzdělávací oblasti podle RVP ZV, ale ve třetině zapojených ZŠ chybělo začlenění některých témat, klíčových pro úspěšné zapojení žáka do demokratické společnosti (např. aktivní přístup k lidským právům, rozvoj všeobecného přehledu a občanských kompetencí, prevence extremismu a respekt ke kulturním odlišnostem, podpora demokratických hodnot apod.). Téměř všechny základní školy (95,8 %) zařadily do občanského vzdělávání téma odpovědného přístupu k životnímu prostředí. Podporu zdravého životního stylu začlenilo do občanského vzdělávání 93,2 % ZŠ (nejčastěji ZŠ jen s 1. stupněm), prevenci kriminality a šikany pak 92,7 % ZŠ. Velmi často byl součástí vzdělávacího obsahu také odpovědný přístup k financím (87,3 % ZŠ). Podpora pozitivního vztahu k regionu byla součástí témat občanského vzdělávání celkově ve více než čtyřech pětinach ZŠ. Více než tři čtvrtiny základních škol začlenily do občanského vzdělávání odpovědný vztah k médiím a informačním technologiím, více než dvě třetiny základních škol vzdělávaly a vychovávaly žáky k aktivnímu přístupu k lidským právům. Rozvoj všeobecného přehledu a občanských kompetencí, prevenci extremismu a respekt ke kulturním odlišnostem a podporu demokratických hodnot zařadily téměř dvě třetiny ZŠ. Podpora demokratických hodnot byla nejvíce zastoupena v plně organizovaných ZŠ (více než osm desetin). Téměř polovina základních škol zahrnula do občanského vzdělávání odpovědné spotřebitelské chování, dvě pětiny základních škol zařadily do občanského vzdělávání výuku participace na veřejném životě, více než čtvrtina základních škol vyučovala podporu dobrovolnictví (častěji ZŠ jen s 1. stupněm). Tato zjištění ukazují na skutečnost, že základní školy obecně akcentují všechna témata občanského vzdělávání, avšak různou měrou v závislosti na jejich personálních a dalších podmínkách. Optimálním stavem je přitom proporcionální zastoupení celého spektra témat občanského vzdělávání (např. aktivní přístup k lidským právům, odpovědný přístup k životnímu prostředí, podpora demokratických hodnot, prevence extremismu a respekt ke kulturním odlišnostem) s ohledem na věková specifika žáků. Podrobnosti v grafu č. 7.

Témata zařazená do výuky OV řediteli ZŠ – podíl škol (v %)



3.3

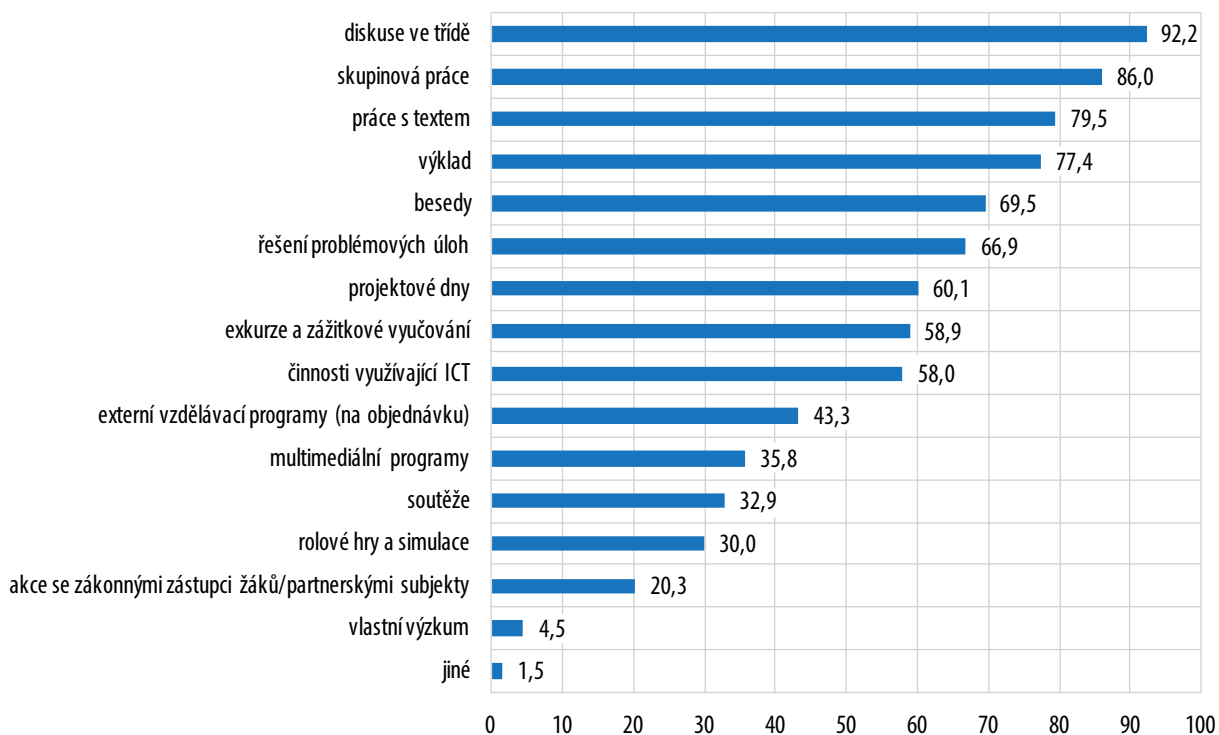
Metody a formy výuky, aktivity k uskutečnění cílů občanského vzdělávání, specifické aktivity nad rámec standardní výuky a výukové materiály využívané v rámci občanského vzdělávání v základních školách

Nejvíce využívanými metodami a formami výuky občanského vzdělávání byly diskuse ve třídě (více než devět desetin). Skupinová práce byla jako metoda občanského vzdělávání využívána v 86 % ZŠ, přičemž nejvíce ji využívaly plně organizované ZŠ. Práci s textem využívaly ve výuce téměř čtyři pětiny ZŠ. Formou výkladu vyučovalo 77,4 % ZŠ, 86,8 % plně organizovaných ZŠ a 65,8 % ZŠ jen s 1. stupněm vzdělávání. Více než dvě třetiny základních škol začlenily do výuky občanského vzdělávání besedy, řešení problémových úloh začlenily do občanského vzdělávání dvě třetiny ZŠ.

Tři pětiny základních škol uskutečňují v rámci občanského vzdělávání projektové dny. Celkově méně často byly organizovány exkurze a zážitkové vyučování. Téměř tři pětiny základních škol zařazují do výuky občanského vzdělávání činnosti využívající výpočetní techniku, více než třetina ZŠ vyučuje občanské vzdělávání pomocí multimediálních programů. Více než dvě pětiny základních škol využívají spolupráci s externími subjekty, zejména nevládními neziskovými organizacemi.

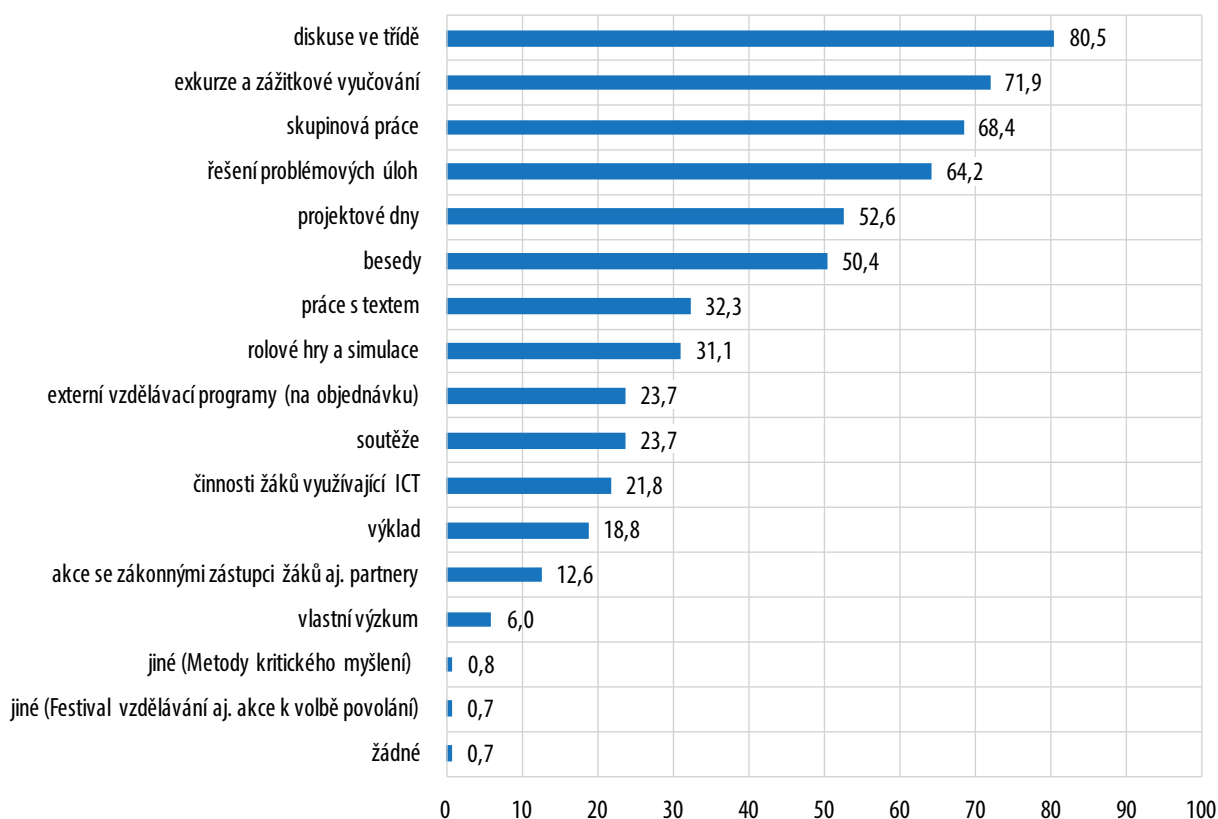
Ostatní formy a metody výuky byly školami využívány jen doplňkově, podrobnosti uvádí graf č. 8.

Metody a formy OV v základních školách podle ředitelů škol – podíl škol (v %)



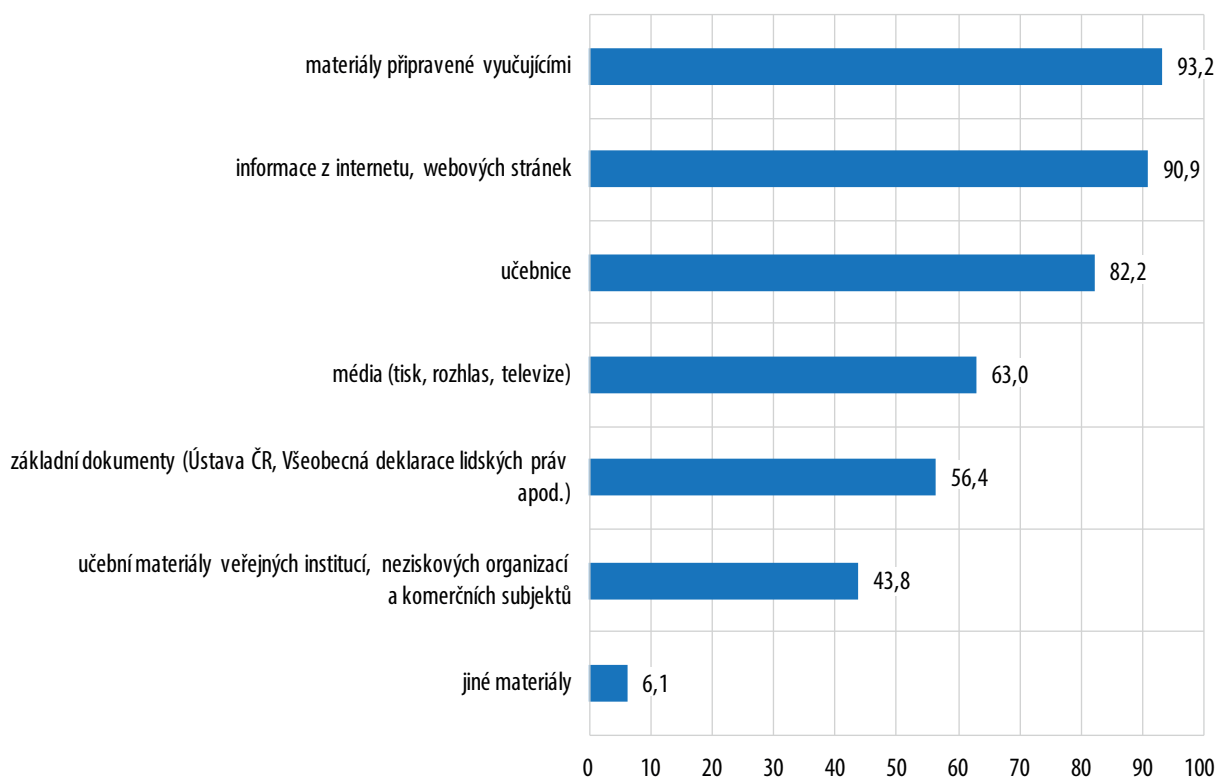
Pozitivním zjištěním vycházejícím z hospitací při prezenční inspekční činnosti je skutečnost, že učitelé v základních školách naplňovali cíle občanského vzdělávání především takovými formami a metodami, které vyžadují aktivní přístup žáků (diskuse, zážitkové vyučování, při řešení problémových úloh, besedy).

Aktivity učitelů občanského vzdělávání na ZŠ k uskutečnění cílů OV – podíl učitelů (v %)



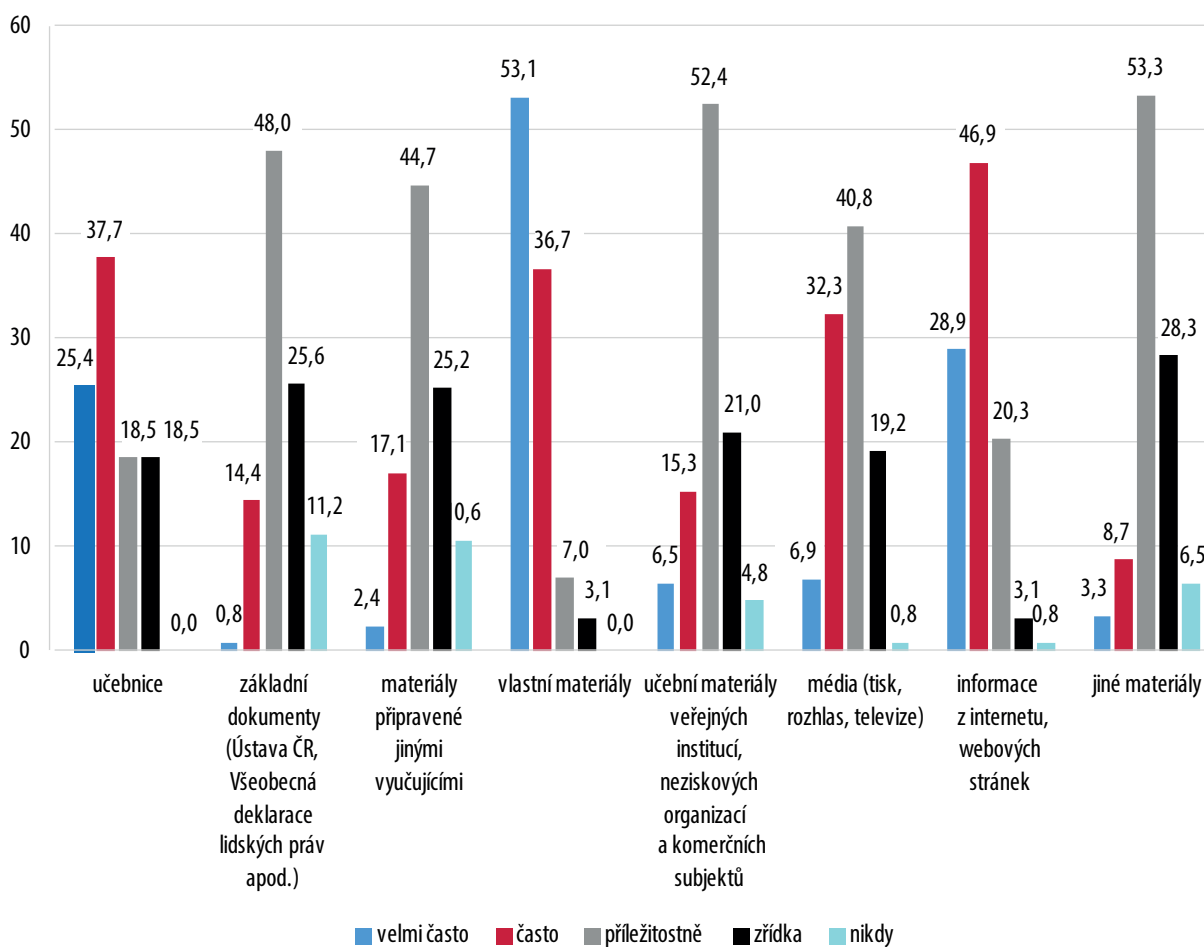
Většina základních škol k výuce občanského vzdělávání používá zejména materiály připravené samotnými vyučujícími, žáci více než dvou pětín ZŠ se při výuce občanského vzdělávání učí z učebních materiálů různých veřejných institucí, neziskových organizací a komerčních subjektů.

Učební materiály používané k občanskému vzdělávání – podíl škol (v %)



Skutečnost, že učitelé občanského vzdělávání v základních školách využívali k uskutečnění vzdělávacích cílů formulovaných v RVP ZV nejčastěji vlastní materiály a často využívali ve výuce také informace z internetu a webových stránek, ukazuje na jedné straně na aktivní přístup pedagogů a vnímanou potřebu sepětí výukových materiálů s každodenním životem, na druhé straně pak na možný deficit (případně nedostatek informací o existujících výukových materiálech) vhodných materiálů, které by školy mohly převzít. Na tomto místě je vhodné upozornit na existenci Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd (<http://obcankari.cz>), která byla založena v roce 2014 a která několik vzdělávacích materiálů k daným tématům připravila a nabízí. Výše uvedená zjištění (graf č. 10) potvrzují i výpovědi učitelů zaznamenané v rámci prezenční inspekční činnosti ve školách (graf č. 11).

Materiály k uskutečnění cílů občanského vzdělávání učiteli v ZŠ – podíl učitelů (v %)



3.4

Participace žáků základních škol na rozhodování o některých aspektech školního prostředí a činnosti

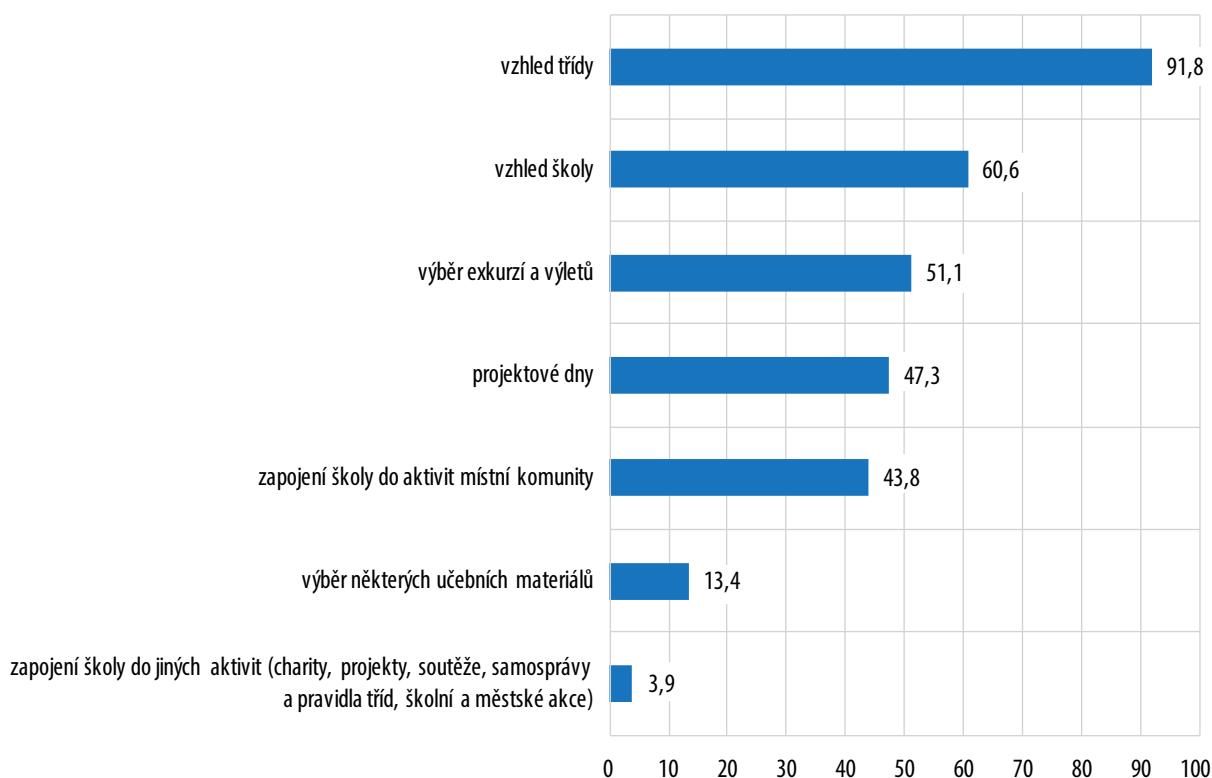
Důležitou součástí občanského vzdělávání, v rámci které mají žáci jedinečnou příležitost k osvojování občanských dovedností, je jejich spoluúčast na činnosti školy. Nad rámec standardní výuky občanského vzdělávání umožňovala více než čtvrtina ředitelů ZŠ schvalování některých rozhodnutí učitelů a vedení školy pomocí žákovského parlamentu, který však byl častěji zastoupen jen v plně organizovaných ZŠ (45,3 %). Některé další základní školy (4,3 %) umožnily obdobné žákovské aktivity např. v podobě žákovské třídní samosprávy nebo žákovské rady. Pouhá 2 % ZŠ pořádala ankety mezi žáky a besedy se zástupci žáků, nebo jejich žáci formulovali a podepisovali petice týkající se některého aspektu života a chodu školy. Do projektu Ekoškola³ (Ekohlídky⁴), který podporuje občanskou angažovanost žáků v oblasti ochrany životního prostředí, se zapojila 1,2 % ZŠ. Další formy participace žáků uvádí graf č. 12.

3 Program Ekoškola je mezinárodní vzdělávací program, jehož hlavním cílem je, aby žáci snižovali ekologický dopad školy a svého jednání na životní prostředí a zlepšili prostředí ve škole a jejím okolí.

4 Úkolem Ekohlídek, které se sdružují do Ekotýmů, je pozorovat a zapisovat efekty ekologických opatření ZŠ, které se zapojily do projektu Ekoškola, a ústně při setkáních nebo písemně na nástěnkách o nich informovat své spolužáky a učitele.

Graf 12

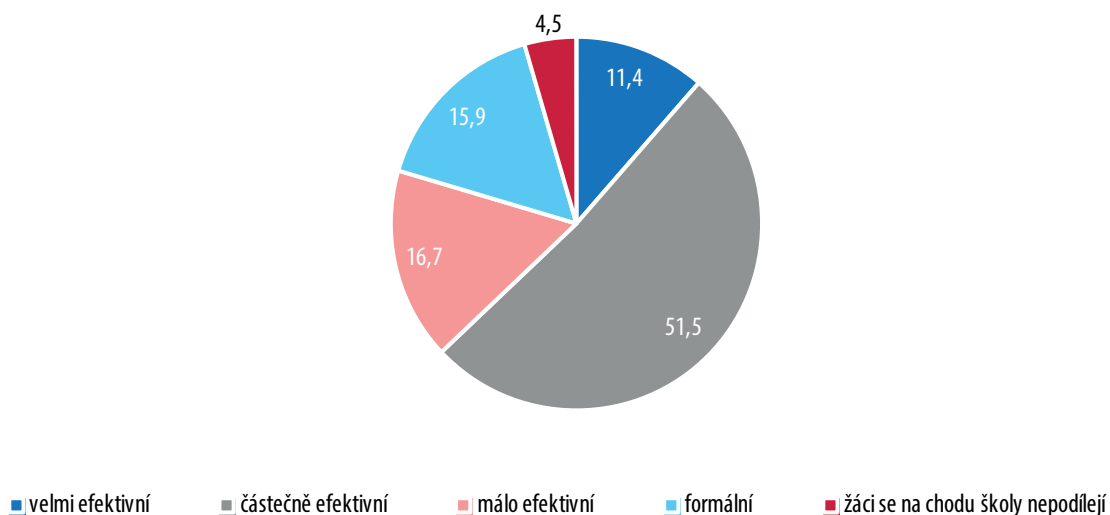
Participace žáků ZŠ na rozhodování o uvedených aspektech chodu škol – podíl škol (v %)



Ve více než třech pětinach navštívených ZŠ se žáci podle učitelů občanského vzdělávání efektivně podílí na chodu školy. Jako velmi efektivní, tzn. přínosné pro chod školy i pro rozvoj občanského uvědomění žáků, však takovou participaci hodnotili jen v přibližně desetinu oslovených základních škol. Školní parlamenty a obdobné orgány jsou sice v mnoha školách formálně ustanoveny, míra jejich participace na chodu školy však nemá všude stejnou úroveň. Přitom právě podněty žáků k organizaci školních akcí, k prostředí školy a dalším aspektům života školy mohou být cenným přínosem ke všeobecné spokojenosti a mohou výrazně posilovat sounáležitost žáků se školou.

Graf 13

Efektivita participace žáků na chodu škol podle učitelů OV na ZŠ – podíl učitelů (v %)

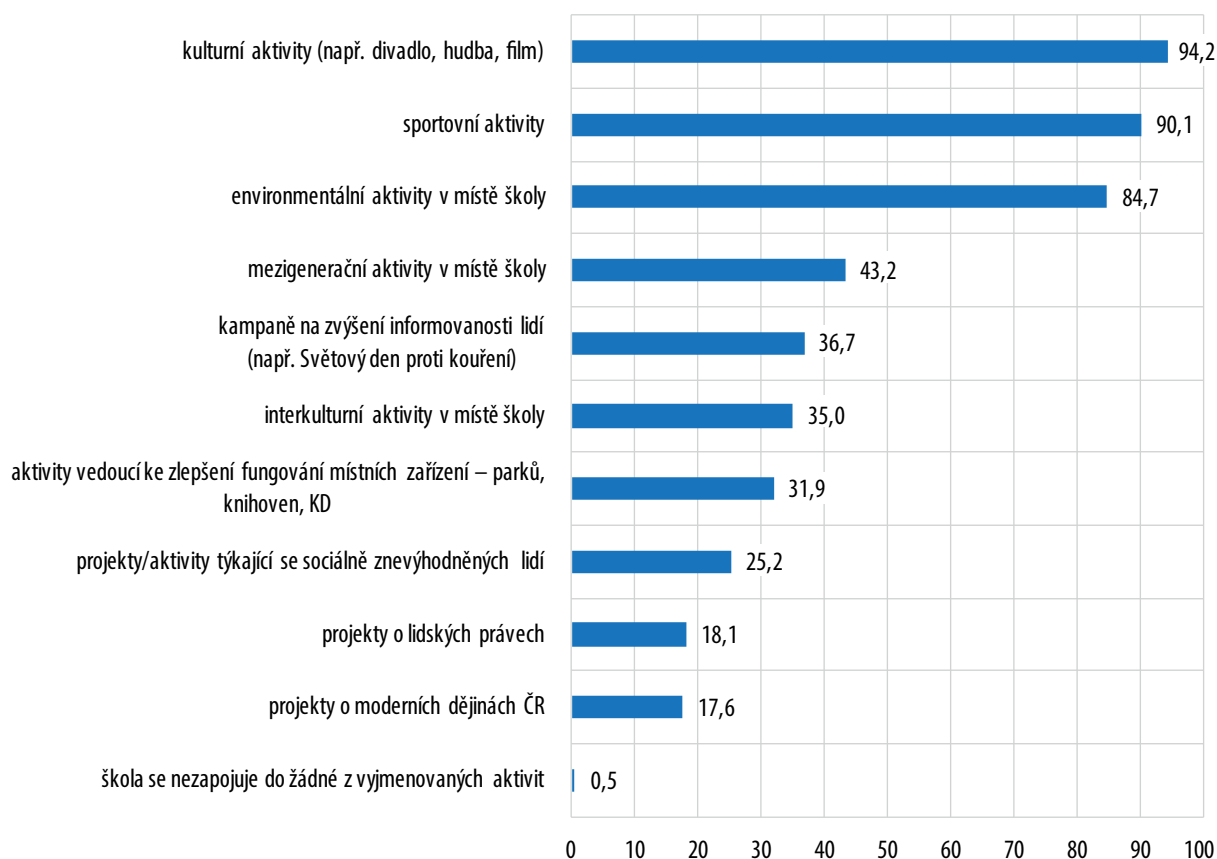


Zapojení základních škol do aktivit v tématech občanského vzdělávání a spolupráce s externími partnery

Pro získávání občanských kompetencí žáků a posilování jejich občanských postojů má nezastupitelné místo praktické zapojování žáků a škol do nejrůznějších místních aktivit, jako jsou kulturní, environmentální, osvětové, sociální nebo i sportovní akce. Většina základních škol rozvoj občanského vzdělání svých žáků účastí na různých kulturních aktivitách podporovala. Sportovních aktivit, které také do značné míry mohou posilovat sociální a občanské kompetence, se účastnilo devět desetin ZŠ. Více než třetina ZŠ se zapojila do kampaní na zvýšení informovanosti, jako je například Světový den proti kouření. Téměř třetina základních škol vyvíjela aktivity vedoucí ke zlepšení fungování místních zařízení, jako jsou parky, knihovny a kulturní domy. Základní školy preferují především ty aktivity, které mají vztah k více tematickým vzdělávacím celkům, než aktivity zaměřené speciálně a výlučně na občanské vzdělávání.

Graf 14

Zapojení ZŠ do vyjmenovaných aktivit v oblasti OV – podíl škol (v %)



Většina ZŠ uskutečňovala v rámci témat občanského vzdělávání různé aktivity ve spolupráci s neziskovými organizacemi a se zřizovatelem školy. Tato volba je logická a vhodná pro posilování sounáležitosti žáků s obcí a jejími obyvateli. Samotná volba partnera však nemá rozhodující vliv na kvalitu a přínos pro žáky, podstatnější je obsah této spolupráce uvedený výše.

Tabulka 2

Spolupráce ZŠ s externími partnery v tématech OV vzdělávání – podíl ZŠ (v %)

Druh spolupráce	Podíl
S neziskovými organizacemi	61,1
Se zřizovatelem	60,9
S jinými školami	44,0
S komerčními subjekty	14,3
S jinými partnery	28,1
V oblasti občanského vzdělávání s partnery nespolupracují	7,4

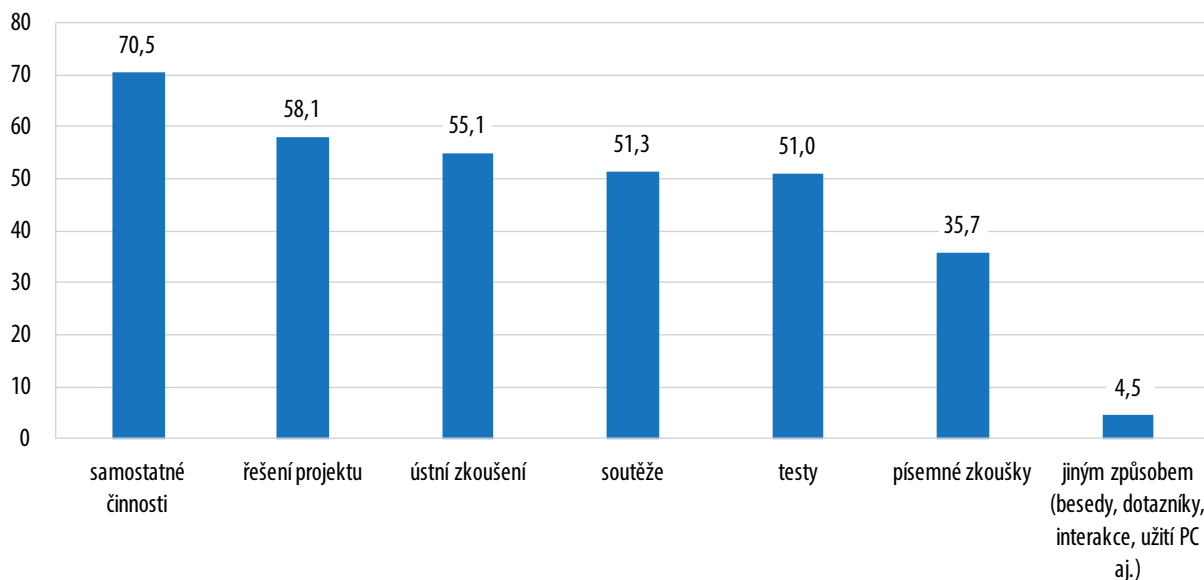
3.6

Způsoby ověřování znalostí a dovedností žáků ZŠ v občanském vzdělávání

Nutnou podmínkou pro zajištění efektivity občanského vzdělávání je pravidelné ověřování dosažených dovedností a znalostí žáků. Vzhledem k průřezovému charakteru je třeba nastavit některé zpětnovazebné mechanismy jinak než v případě vyučovacích předmětů, například společným hodnocením samostatné práce či řešení projektu. Konkrétní způsoby ověřování znalostí a dovedností a podíly škol, které tyto způsoby využívají, naznačuje graf č. 15.

Graf 15

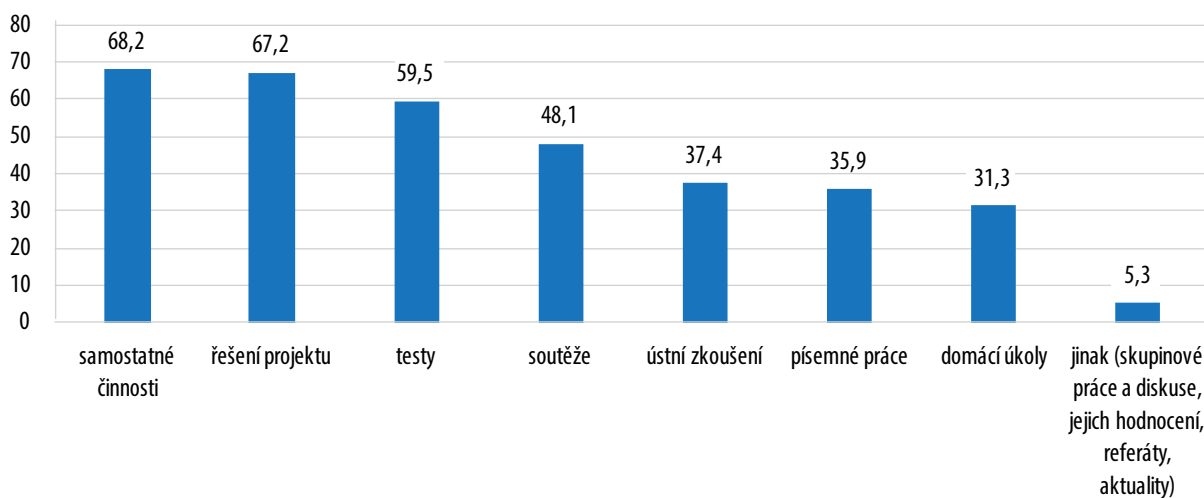
Způsoby ověřování znalostí a dovedností žáků ZŠ v OV – podíl škol (v %)



Preference učitelů při ověřování dovedností a znalostí při samostatných činnostech žáků je vzhledem k charakteru tohoto tématu bezesporu vhodná. Upřednostňované způsoby ověřování dovedností a znalostí (graf č. 15) v zásadě potvrdila i zjištění z prezenční inspekční činnosti ve školách (graf č. 16).

Graf 16

Způsoby ověřování znalostí a dovedností žáků ZŠ učiteli OV – podíl učitelů (v %)



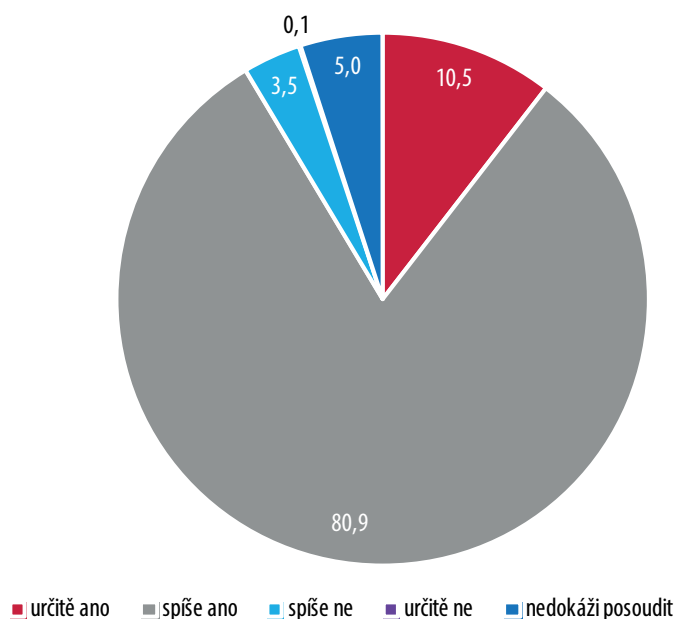
3.7

Hodnocení míry osvojení kompetencí v občanském vzdělávání, povědomí žáků základních škol o právech a povinnostech zakotvených ve školním řádu a úspěšnost realizace cílů OV učiteli na ZŠ

Podle názoru ředitelů škol si žáci více než devíti desetin základních škol kompetence v oblasti občanského vzdělávání v zásadě osvojují. 5 % příslušných učitelů ZŠ neumělo posoudit, zda si jejich žáci tyto kompetence skutečně osvojili, což poukazuje na ty školy, které dosud upřednostňují pouze naukovou stránku občanského vzdělávání. Názor ředitelů (graf č. 17) se v zásadě shoduje s názory učitelů občanského vzdělávání uvedenými v grafu č. 18.

Graf 17

Osvojení kompetencí v oblasti OV žáky ZŠ podle ředitelů škol – podíl škol (v %)

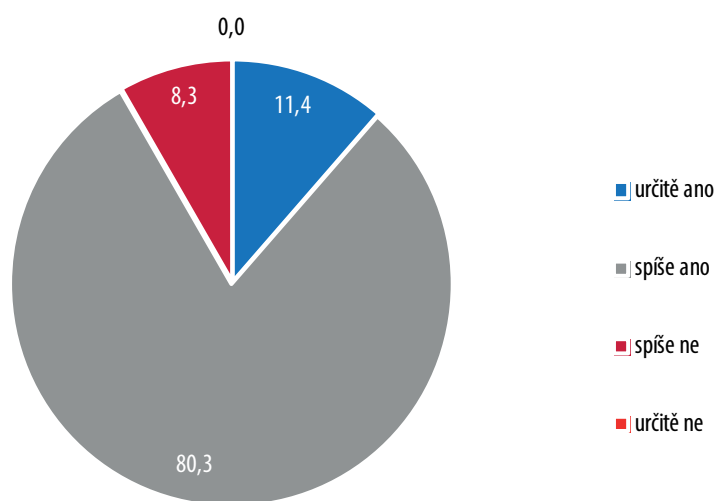


Učitelé občanského vzdělávání se ve spokojenosti s mírou osvojení občanských kompetencí svými žáky shodují s postoji ředitelů škol. Tento fakt koresponduje s většinou vhodně volenými formami a metodami vzdělávání, ovšem méně už pak s uváděnou mírou vyššího stupně zapojení žáků do rozhodovacích procesů o činnostech škol a především s níže uváděnými výsledky občanského vzdělávání.

Je však otázkou, jestli přesvědčení ředitelů škol i pedagogů není spíše výsledkem jistého pedagogického optimismu než reálnou reflexí praxe, neboť občanské vzdělávání je založeno na dovednostech, postojích a schopnostech, které se obtížně hodnotí testy nebo jinými běžnými nástroji pedagogické evaluace.

Graf 18

Spokojenost učitelů OV na ZŠ s osvojením občanských kompetencí žáky – podíl učitelů (v %)



Dle sdělení učitelů mají žáci téměř všech základních škol (98,9 %) povědomí o svých právech a povinnostech zakotvených ve školním řádu. Z anket pro učitele ZŠ, které byly využity při inspekční činnosti přímo ve školách, vyplývá, že jen necelé třetině učitelů občanského vzdělávání na ZŠ se dařilo zlepšovat dovednosti a ovlivňovat chování žáků, ovšem jen zhruba čtvrtina učitelů byla úspěšná při vedení diskusí, besed, skupinové práce a projektů. Pouze přibližně osmina učitelů uměla v rámci občanského vzdělávání vylepšit vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči, a jen desetina z nich žáky dostatečně zaujala a nechala je uplatnit osvojené kompetence.

Téměř polovina učitelů občanského vzdělávání v anketě uvedla, že se jí nedařilo přesvědčit žáky o významu občanské společnosti a realizovat s nimi praktická cvičení. Více než třetina vyučujících nedokázala v rámci občanského vzdělávání odbourat předsudky a stereotypy (např. předsudky vůči fyzickému vzhledu a věku) vycházející z výchovy v rodině a vlivu médií, nastavit pravidla chování žáků ve škole a v průběhu diskusí a motivovat své žáky k přípravě na vyučování. Z uvedeného je evidentní, že oblast občanského vzdělávání bude potřebovat ještě významnou metodickou podporu.

3.8

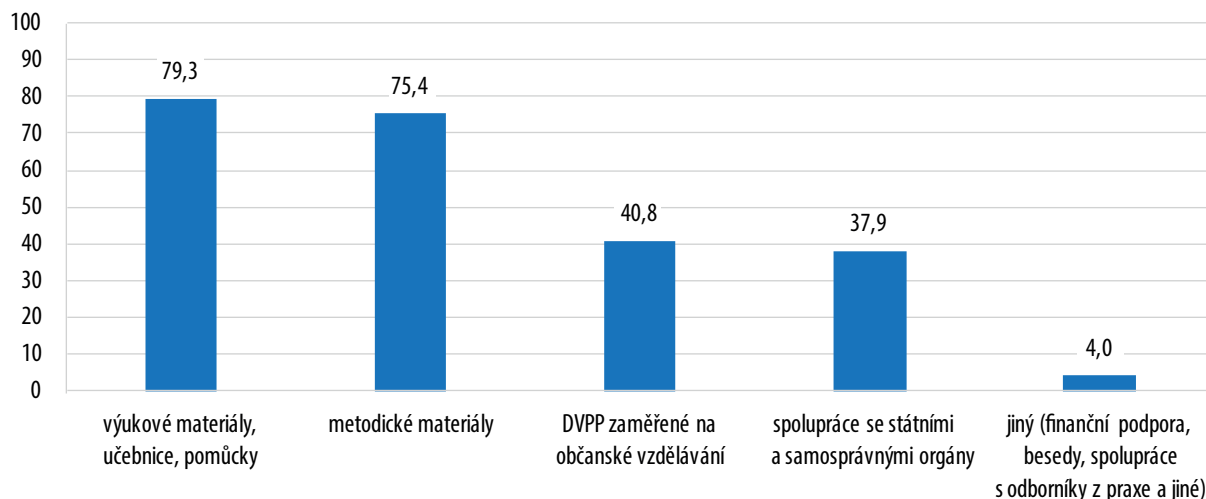
Zájem ZŠ o různé formy podpory rozvoje kvality občanského vzdělávání

Téměř dvě třetiny základních škol uvedly, že měly k dispozici dostatečné finanční prostředky na rozvíjení kvality občanského vzdělávání, a ostatní ZŠ dle sdělení ředitelů naopak omezoval jejich nedostatek. Finančně dostatečně zajištěné se cítily nejčastěji ZŠ jen s 1. stup-

něm. Pouze přibližně tři desetiny ředitelů ZŠ by zřídily koordinátora občanského vzdělávání, ovšem jen pokud by bylo umožněno snížení počtu hodin jeho přímé pedagogické činnosti. Preference různých druhů podpory vyjadřuje graf č. 19.

Graf 19

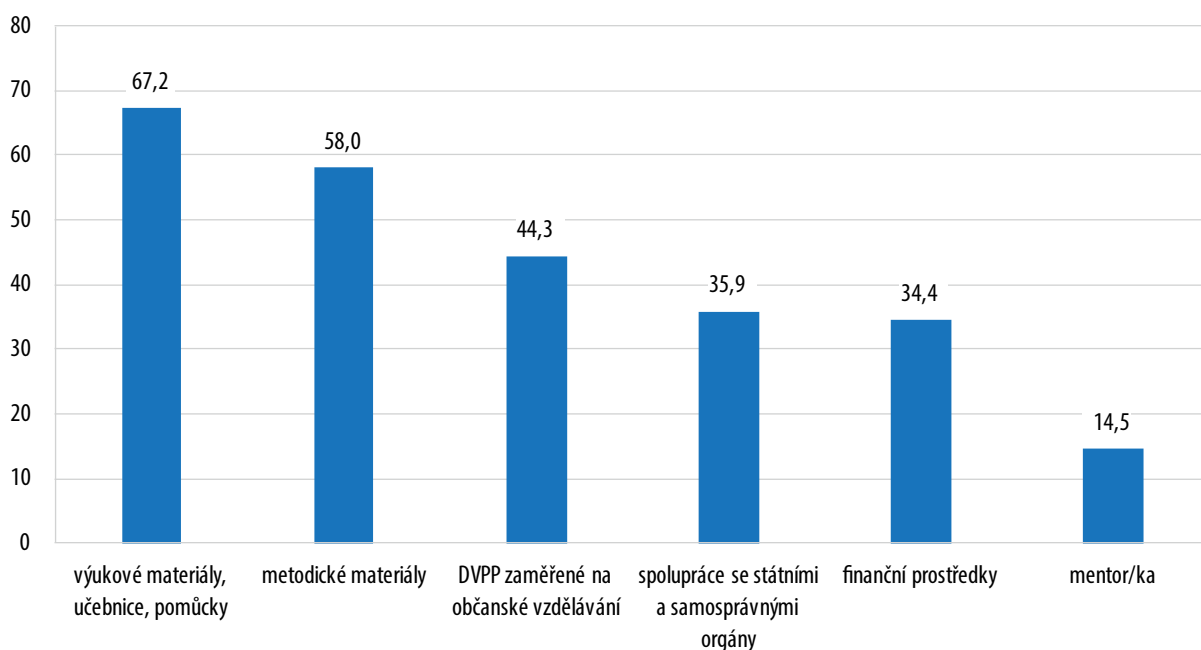
Volba druhu podpory OV, který by ředitelé ZŠ nejlépe využili – podíl škol (v %)



Skutečnost, že učitelé občanského vzdělávání na základních školách pocítují deficit výukových materiálů, učebnic, učebních pomůcek a metodických materiálů, může znamenat, že s nimi školy nejsou dostatečně seznámeny. V rámci projektů realizovaných v minulém programovém období (tedy hlavně v projektech OP VK) vznikla řada publikací a metodických materiálů (např. učebnice *Výchova k občanství* vydaná spolu s metodickou příručkou Univerzitou Hradec Králové nebo komplexní metodika k podpoře fungování žákovských parlamentů, k problematice lidských práv a řada dalších). Vlastní výukové materiály vznikaly také v základních a středních školách v rámci projektu EU peníze školám. Deficit v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) naopak pocítuje podstatně méně škol, což dokládá následující graf.

Graf 20

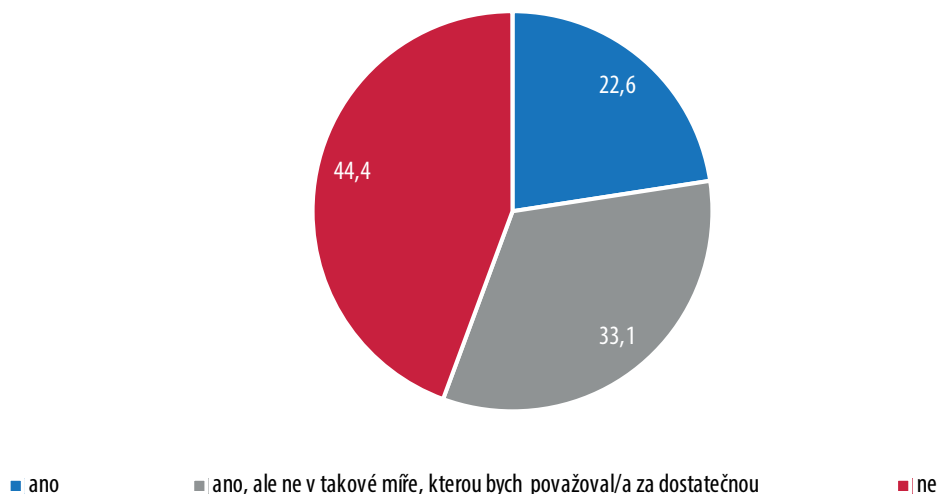
Typ podpory pro realizaci občanského vzdělávání, který učitelé ZŠ považují za nejlépe využitelný – podíl učitelů (v %)



Téměř tři pětiny učitelů občanského vzdělávání na základních školách se účastnily různých kurzů DVPP v tématech občanského vzdělávání.

Graf 21

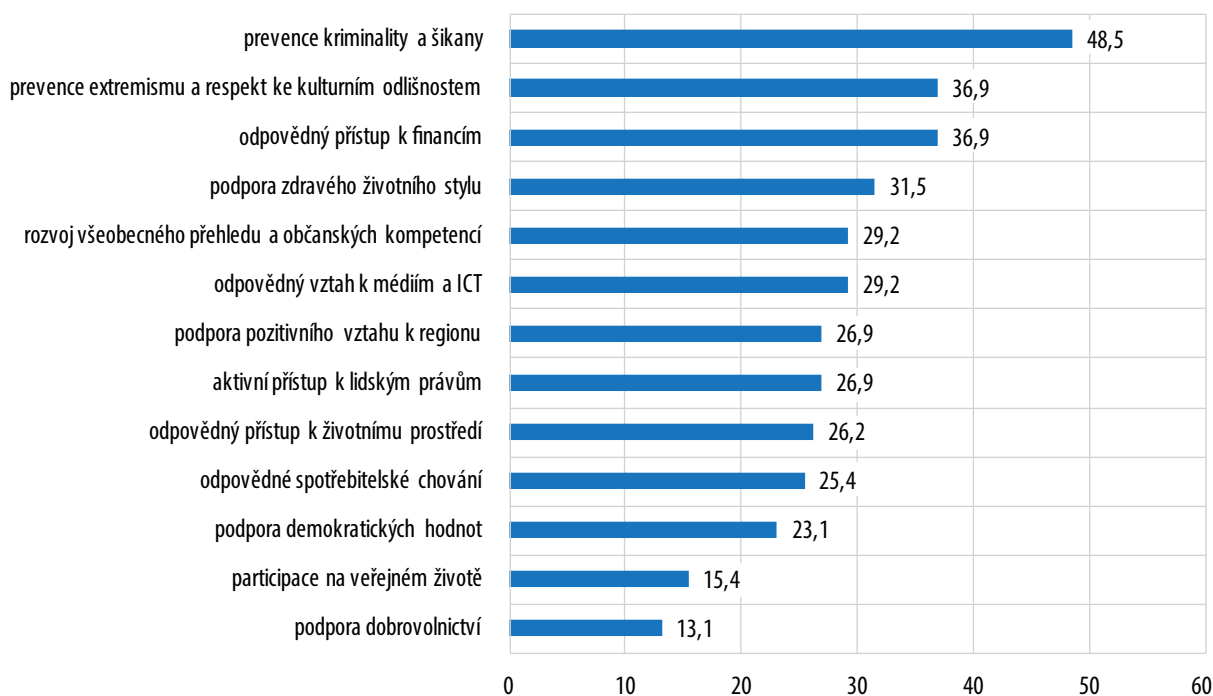
Účast učitelů ZŠ na různých kurzech DVPP v oboru OV – podíl učitelů (v %)



Z hlediska konkrétních témat občanského vzdělávání by téměř polovina učitelů na základních školách uvítala v rámci DVPP nebo jiné metodické podpory téma prevence kriminality a šikany. Přehled témat uvádí graf č. 22.

Graf 22

Témata atraktivní pro učitele OV na ZŠ v rámci DVPP nebo metodické podpory – podíl učitelů (v %)



4 Občanské vzdělávání ve středních školách

Inspekční elektronické zjišťování (zapojeno 311 SŠ) a prezenční inspekční činnost, v rámci které byly použity také ankety pro učitele občanského vzdělávání (navštíveno 75 SŠ), byly zaměřeny na hodnocení podmínek, průběhu, obsahu a kvality občanského vzdělávání a na ověřování dovedností a znalostí žáků. Česká školní inspekce také sledovala specifické aktivity středních škol zaměřené na rozvoj schopností žáků uplatnit nabyté občanské znalosti a dovednosti v praktickém životě, stanovení vzdělávacích cílů a míru jejich dosažení v oblasti osvojení občanských kompetencí žáky ve středních školách. Zaměření tedy bylo shodné se zaměřením inspekční činnosti v případě základních škol.

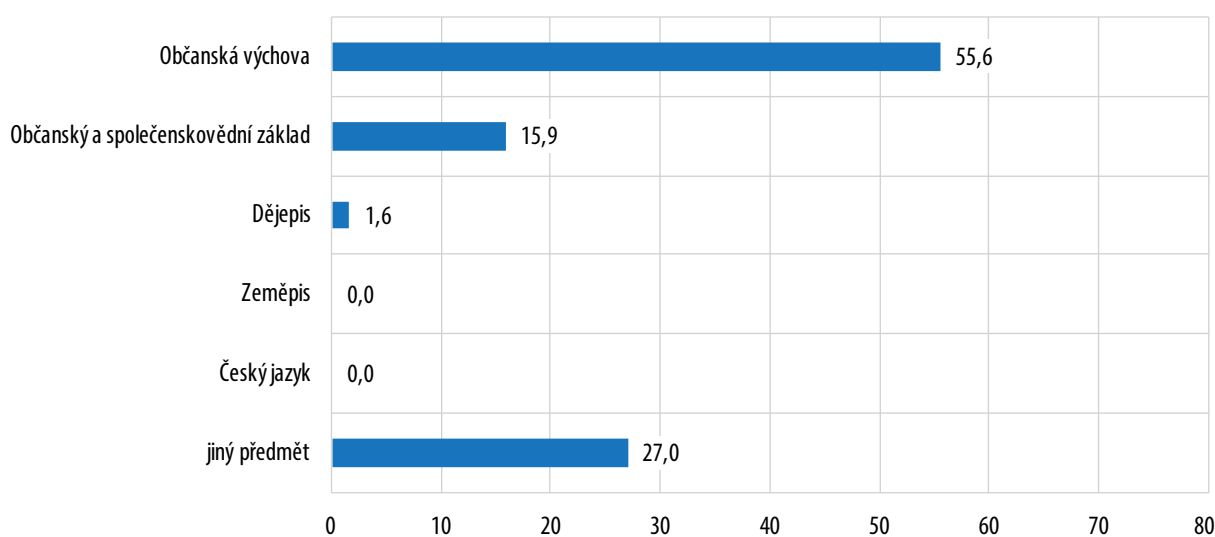
4.1

Zařazení tematiky občanského vzdělávání v rámci ŠVP

Témata občanského vzdělávání zařadila více než polovina středních škol (v případě zařazení celého obsahu jen do jednoho předmětu – pětina sledovaných SŠ) do občanské výuky (55,6 % SŠ), významně méně často do občanského a společenskovedního základu (15,9 %), do dějepisu nebo do jiných předmětů (šlo zejména o český jazyk, zeměpis nebo odborné předměty).

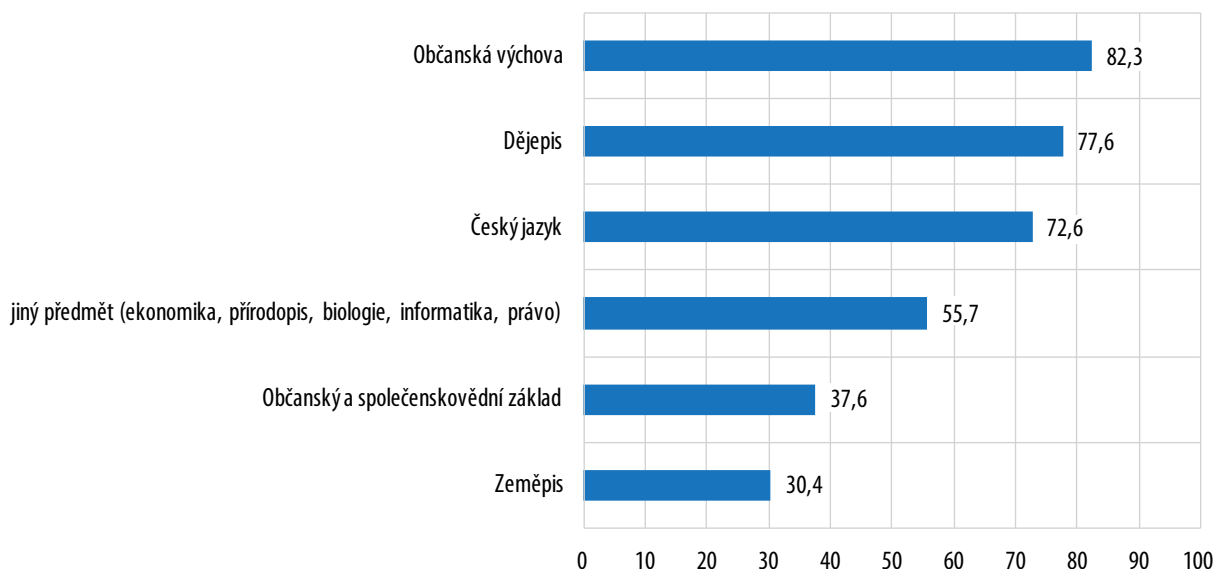
Graf 23

Způsob organizace občanského vzdělávání v rámci ŠVP SŠ: témata OV byla zařazena do jednoho předmětu – podíl škol (v %)



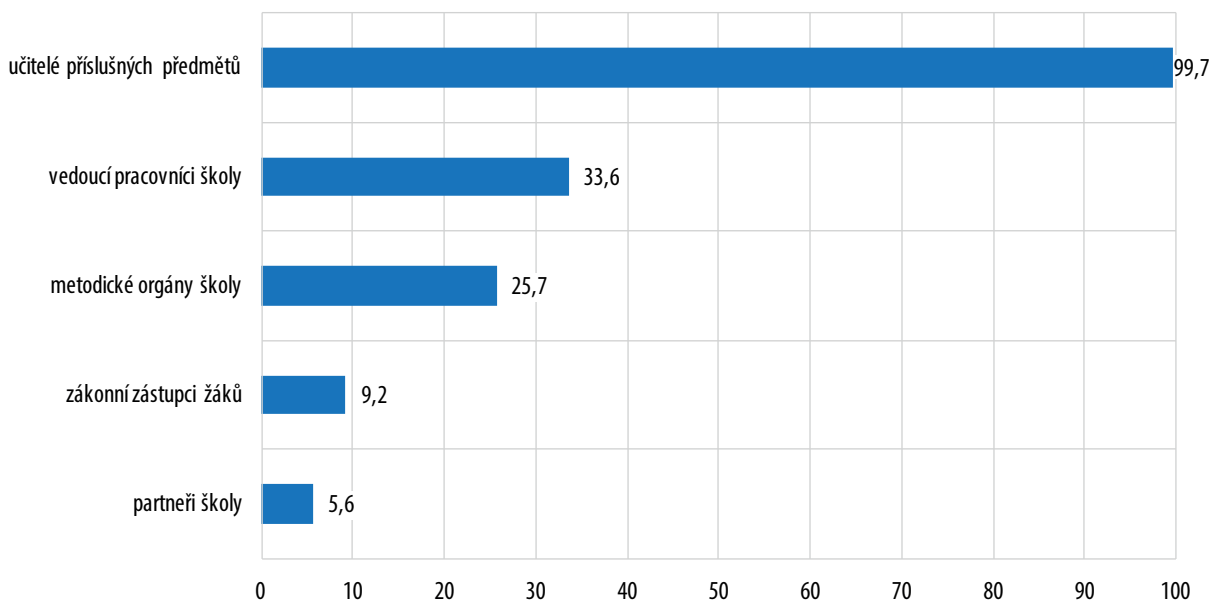
Téměř čtyři pětiny středních škol více akcentovaly syntetický charakter této oblasti a zařadily témata občanského vzdělávání do několika různých předmětů jako průřezové téma. Více než čtyři pětiny SŠ s takto začleněnými tématy občanského vzdělávání zařadily jeho obsah do občanské výchovy, více než tři čtvrtiny do dějepisu a méně než tři čtvrtiny do českého jazyka. Téměř dvě pětiny středních škol vyučovaly témata občanského vzdělávání v rámci občanského a společenskovedního základu a více než tři desetiny SŠ v zeměpisu. Ve více než polovině středních škol byla dílčí témata občanského vzdělávání zahrnuta do různých jiných předmětů, například do ekonomiky, do přírodopisu, do biologie, informatiky a práva, v závislosti na oborovém zaměření školy. Nejčastější kombinací předmětů s tématy občanského vzdělávání byla občanská výchova, dějepis a český jazyk.

Začlenění témat OV do předmětů ve středních školách – podíl škol (v %)



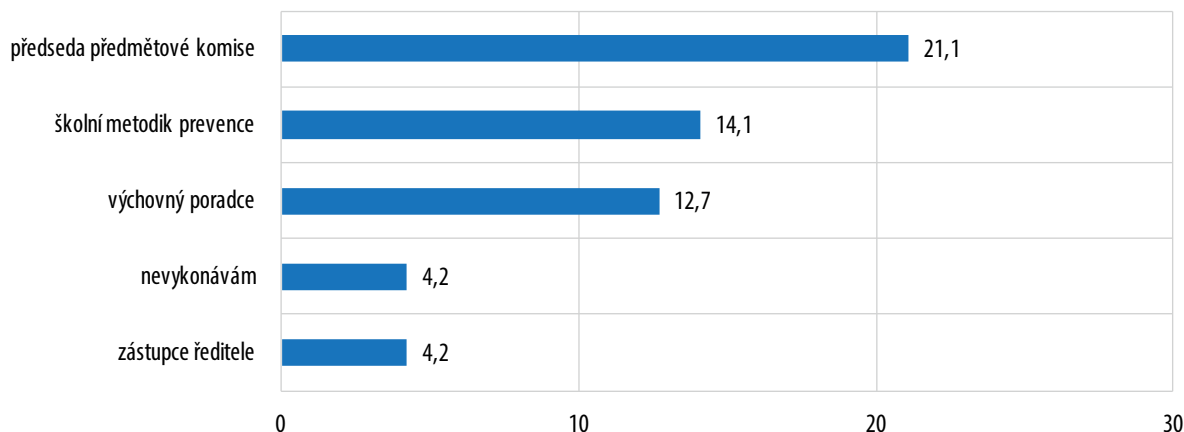
Dle zjištění České školní inspekce měli největší vliv na podobu občanského vzdělávání téměř ve všech sledovaných středních školách učitelé příslušných předmětů, ve více než třetině SŠ významně ovlivňovali organizaci a obsah tohoto vzdělávání také vedoucí pracovníci školy. Více než čtvrtina SŠ uvedla jako osoby s největším vlivem na občanské vzdělávání představitele metodických orgánů školy a méně než desetina zákonné zástupce žáků. Nejméně často byl rozhodující vliv přisuzován partnerům střední školy. Další informace poskytuje graf č. 25.

Vliv jednotlivých aktérů na občanské vzdělávání ve středních školách podle ředitelů škol – podíl škol (v %)



Obdobně jako v základních školách zastávala většina učitelů občanského vzdělávání v SŠ nějakou funkci, nejčastěji předsedy předmětové komise (více než pětina) a školního metodika prevence (téměř sedmina). Podrobnosti jsou uvedeny v grafu č. 26.

Výkon funkce učitelů OV na SŠ ve školním roce 2015/2016 – podíl učitelů (v %)



Téměř čtyři sedminy učitelů občanského vzdělávání ve středních školách měly pedagogickou praxi delší než 20 let. Převážnou většinu učitelů občanského vzdělávání tak představují zkušení pedagogové.

Tabulka 3

Délka pedagogické praxe učitelů OV ve SŠ (v %)

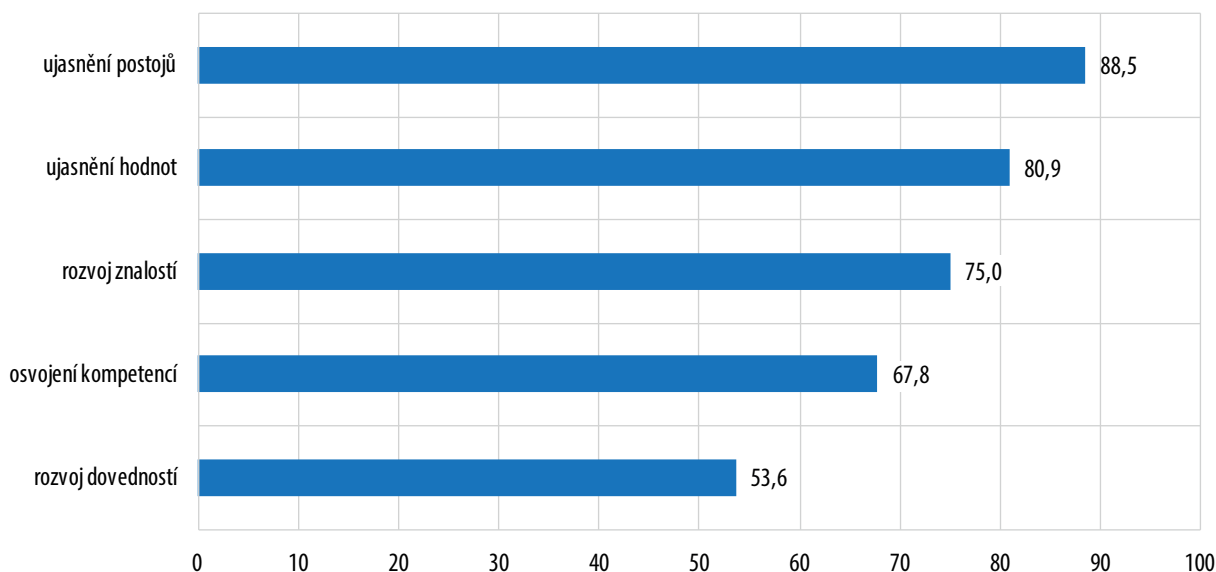
Intervaly let délky praxe	Podíl
1 rok–10 let	16,7
11–20 let	27,8
21–30 let	36,1
31–40 let	18,1
41–50 let	1,4

4.2

Konkrétní vzdělávací cíle a témata zařazená do občanského vzdělávání ve středních školách

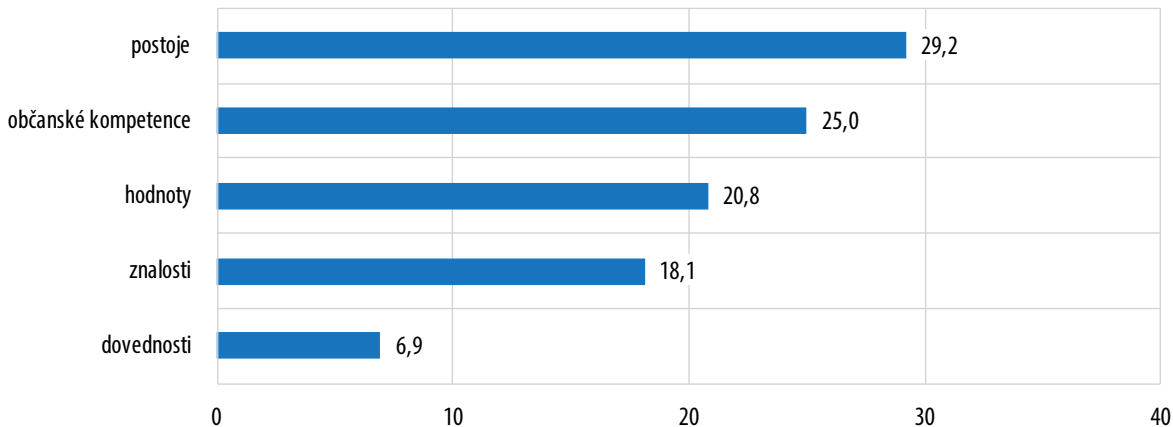
Dle odpovědí ředitelů škol se ty střední školy v rámci občanského vzdělávání v souladu s RVP pro gymnázia a pro obory středního odborného vzdělávání, které považovaly za jednu z priorit přípravu žáků na odpovědný občanský život v demokratické společnosti, zaměřily především na osvojení sociálních schopností ze strany žáků. Nejčastěji byla u žáků rozvíjena schopnost ujasnit si postoje (téměř devět desetin SŠ) a hodnoty (čtyři pětiny SŠ). Tři čtvrtiny středních škol si kladly za cíl občanského vzdělávání také rozšíření znalostí z dané oblasti. Více než dvě třetiny SŠ sledovaly vzdělávací cíl osvojení občanských kompetencí ze strany žáků, avšak jen přibližně polovina středních škol na konkrétní občanské dovednosti žáků, což by mělo být logickým završením vzdělávacího procesu.

Cíle sledované řediteli SŠ zařazením OV do ŠVP – podíl učitelů (v %)



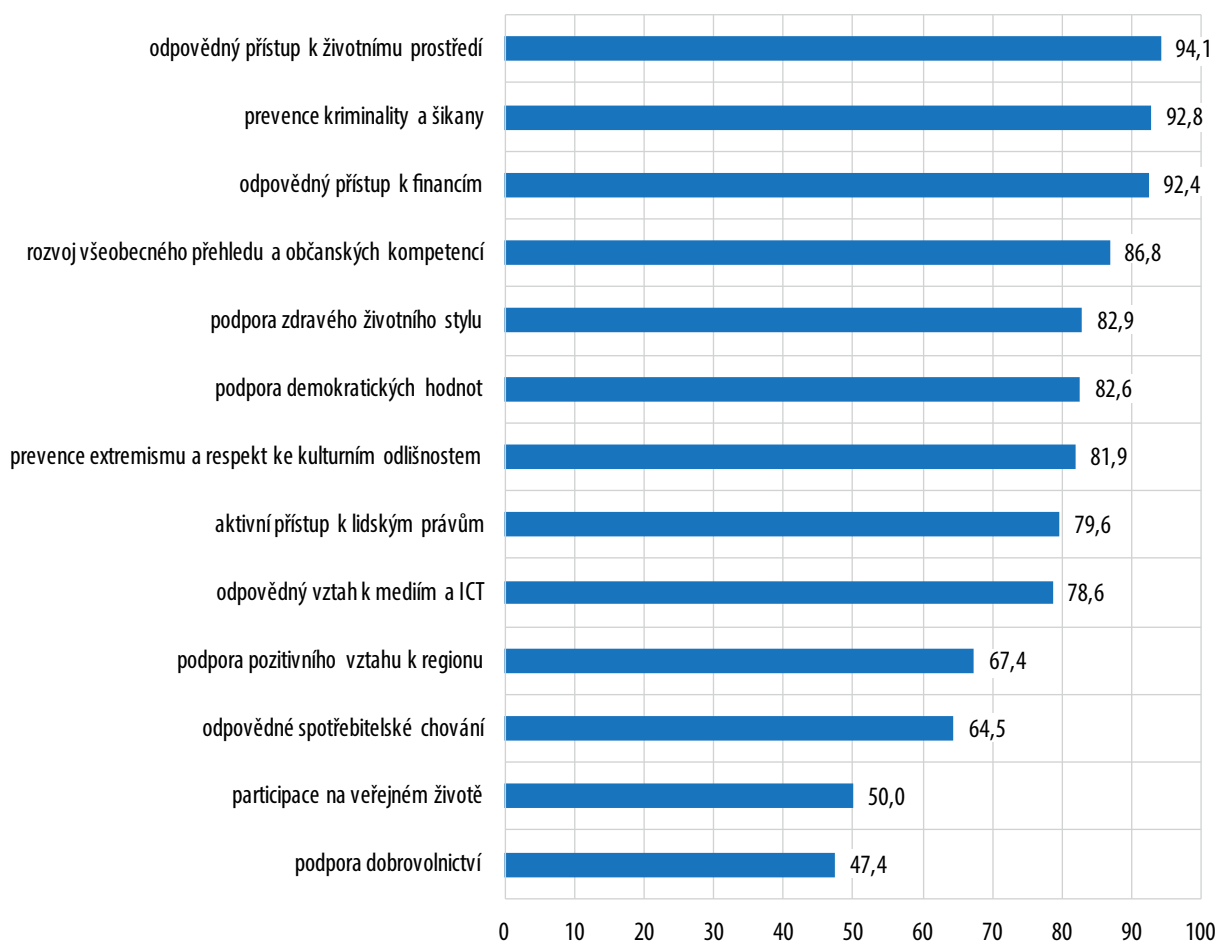
Ukazuje se, že pro střední školy je snazší rozvíjet znalostní i postojevou složku občanského vzdělávání než příslušné související dovednosti, pro které je třeba častěji volit činnostní formy vzdělávání.

Vzdělávací cíle sledované učiteli OV ve SŠ – podíl škol (v %)



Volba témat občanského vzdělávání odpovídá ve většině středních škol cílovému zaměření vzdělávací oblasti podle RVP pro gymnázia a pro obory středního odborného vzdělávání. Téměř v pětině SŠ však chybělo začlenění některých klíčových témat pro úspěšné zapojení žáka do demokratické společnosti, formulovaných v RVP jako priorita občanského vzdělávání (podpora demokratických hodnot, prevence extremismu a respekt ke kulturním odlišnostem), více než pětina SŠ nezačlenila do obsahu téma aktivního přístupu k lidským právům a odpovědného vztahu k mediím a ICT prostředkům. Naprostá většina středních škol naopak správně zařadila do občanského vzdělávání téma odpovědného přístupu k životnímu prostředí (94,1 %), prevenci kriminality a šikany (92,8 %), odpovědný přístup k financím (92,4 %). Více podrobností uvádí graf č. 29.

Témata zařazená do výuky učitelé OV ve SŠ – podíl učitelů (v %)

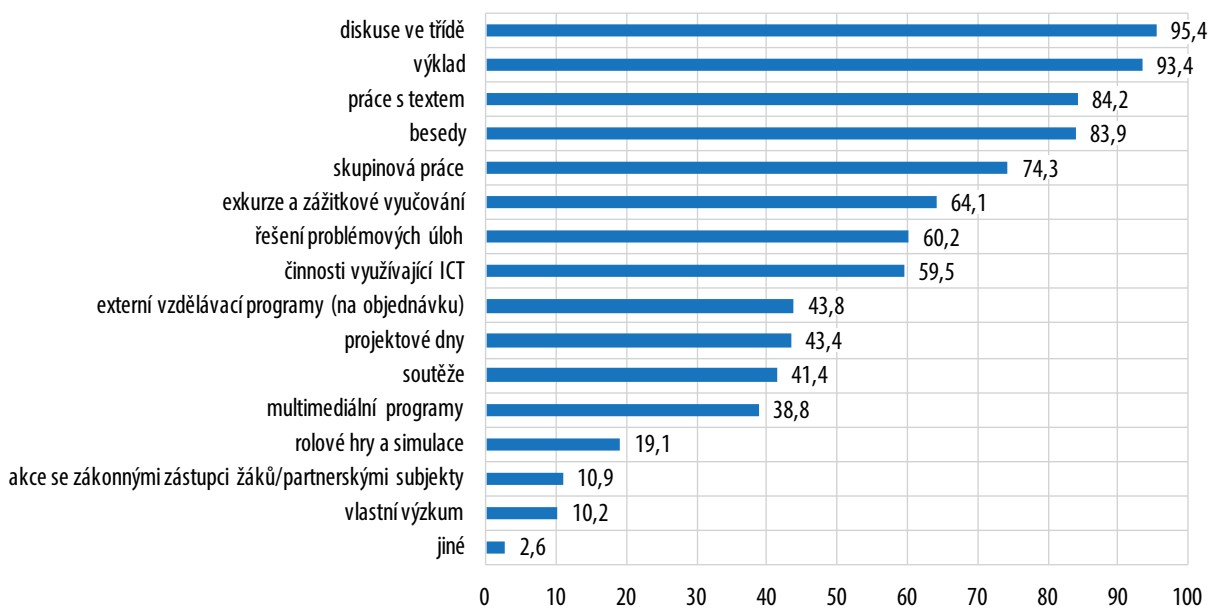


4.3

Metody a formy výuky, aktivity k uskutečnění cílů občanského vzdělávání, specifické aktivity nad rámec standardní výuky a výukové materiály využívané při občanském vzdělávání ve středních školách

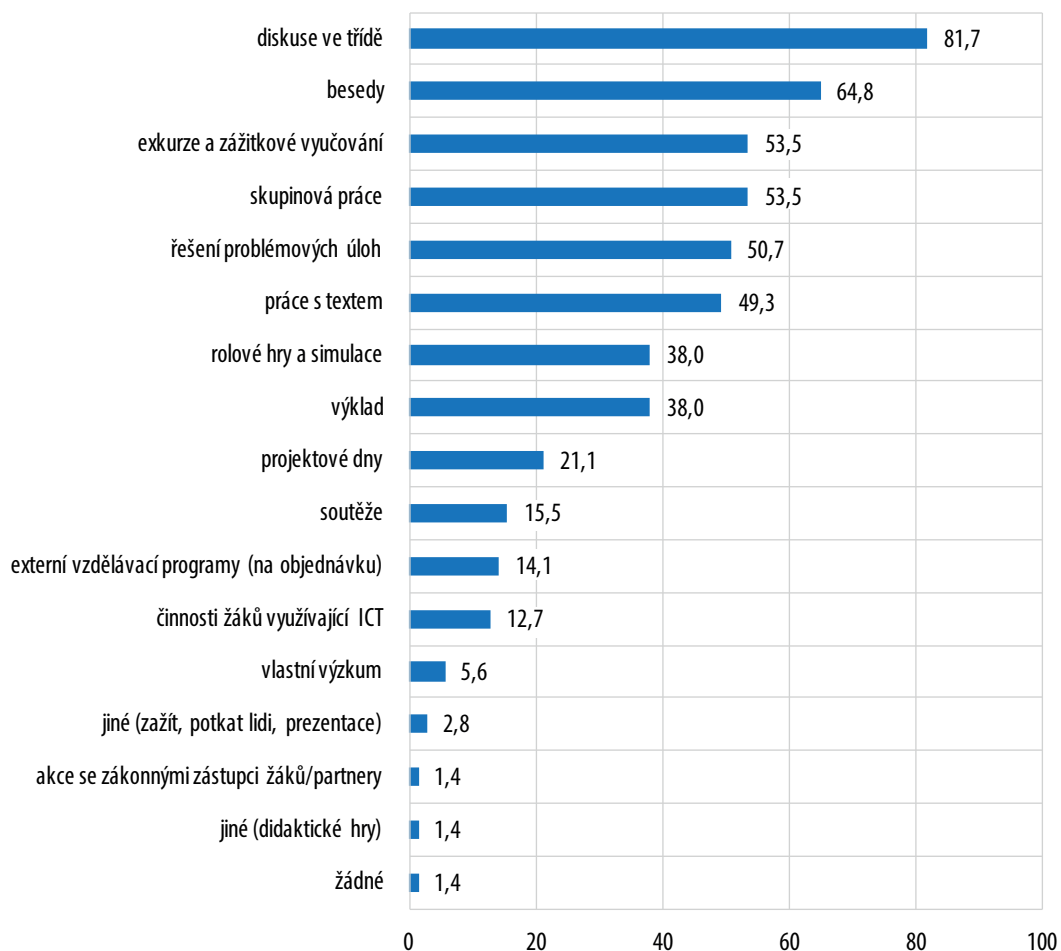
Obdobně jako v základních školách byly nejvíce využívanými formami výuky občanského vzdělávání ve sledovaných středních školách diskuse ve třídě (95,4 % SŠ). Střední školy také velmi často používají výklad (93,4 % SŠ), práci s textem (84,2 % SŠ) a besedy (83,9 % SŠ). Téměř tři čtvrtiny SŠ vyučují občanské vzdělávání metodou skupinové práce. Téměř dvě třetiny SŠ připravují pro své žáky exkurze a zážitkové vyučování k prohloubení občanského vzdělání. Tři pětiny středních škol vyučují danou oblast formou řešení problémových úloh anebo začleňují do výuky činnosti s využitím výpočetní techniky. V menší míře jsou zastoupeny formy náročnější na přípravu a organizaci vzdělávacího procesu. Jen o málo více než dvě pětiny SŠ spolupracovaly při vzdělávání s externími partnery, organizovaly projektové dny a připravovaly pro žáky různé soutěže. Přibližně dvě pětiny středních škol zprostředkovaly žákům témata občanského vzdělávání pomocí multimediálních programů a jen pětina SŠ začleňovala do výuky rolové hry a simulace.

Metody a formy občanského vzdělávání ve středních školách – podíl škol (v %)



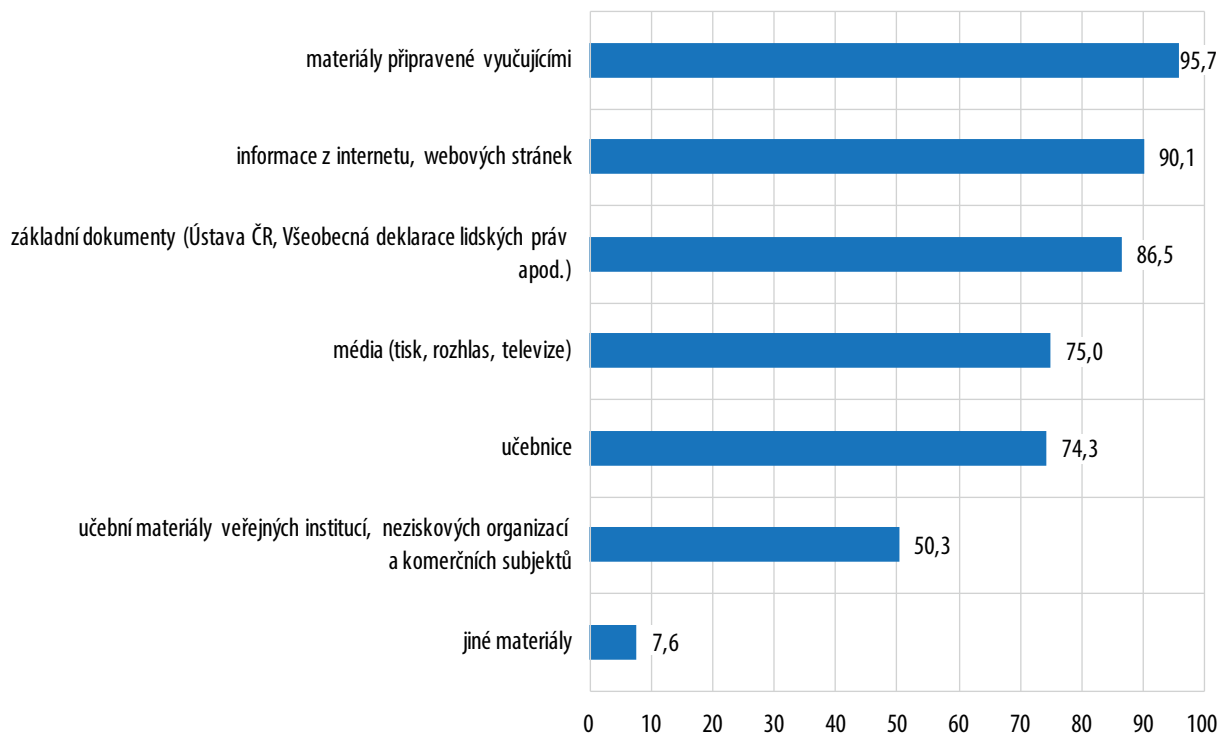
Preferované metody a formy občanského vzdělávání korespondují s cíli, které si střední školy většinou stanovily, což ovšem znamená, že vzdělávací proces akcentuje spíše poznávací či postojoyou složku na úkor osvojování konkrétních praktických dovedností. Aktivity učitelů směřující k uskutečnění cílů občanského vzdělávání, které ilustruje graf č. 31, byly posouzeny v rámci inspekčních hospitací.

Aktivity učitelů OV na SŠ k uskutečnění cílů OV – podíl škol (v %)



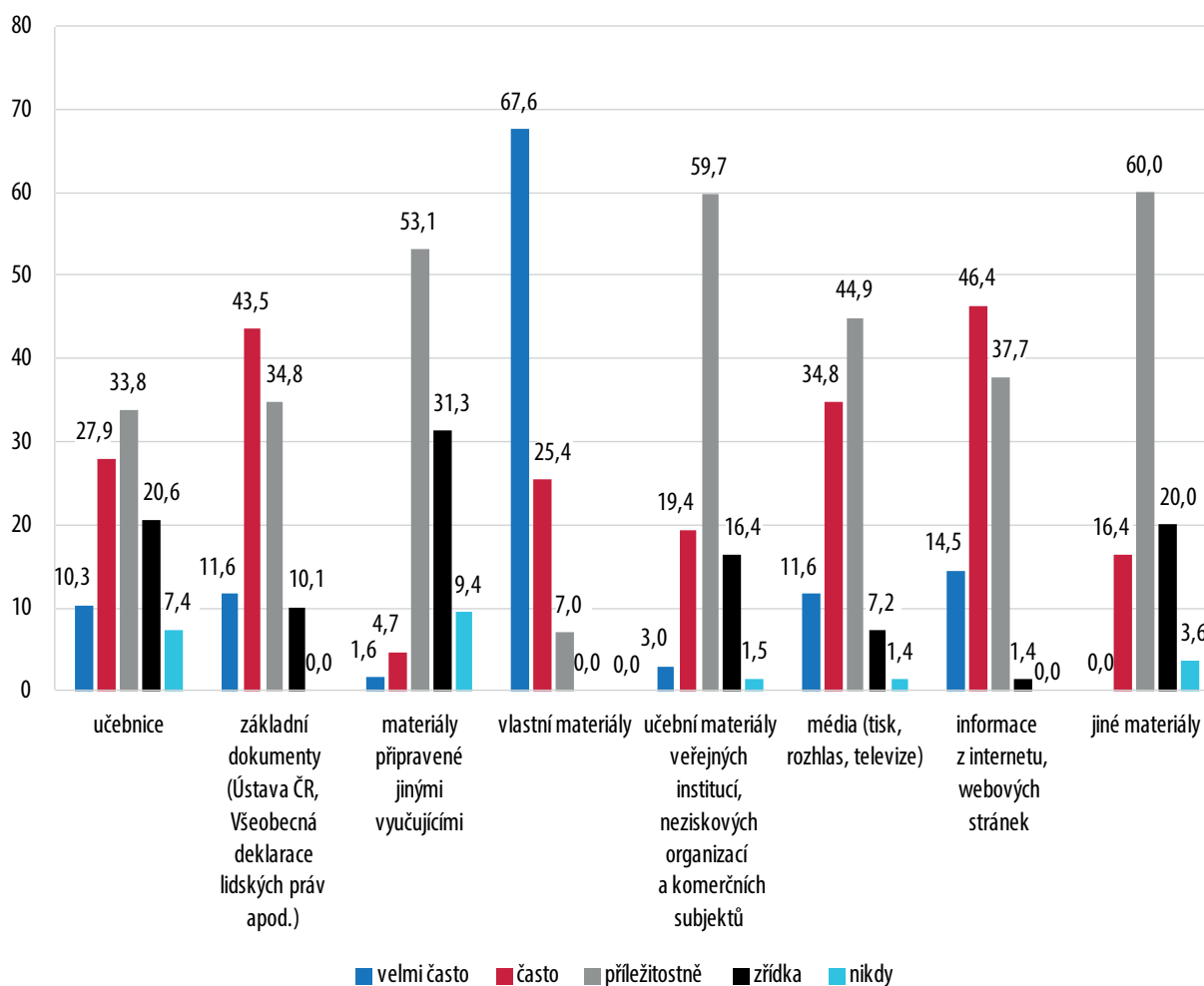
Téměř všechny střední školy používají k výuce občanského vzdělávání materiály připravené vyučujícími, devět desetin SŠ informace z internetu a webových stránek a 86,5 % SŠ dokumenty, jako jsou Ústava ČR, Všeobecná deklarace lidských práv apod. Tři čtvrtiny středních škol využívají ve výuce občanského vzdělávání média (tisk, rozhlas, televizi) a učebnice. Žáci více než poloviny SŠ se učili v rámci občanského vzdělávání z učebních materiálů veřejných institucí, neziskových organizací a komerčních subjektů.

Učební materiály používané k občanskému vzdělávání – podíl škol (v %)



Učitelé občanského vzdělávání ve středních školách využívali shodně s učiteli základních škol k uskutečnění vzdělávacích cílů nejčastěji vlastní materiály, což může být důsledkem pocíťovaného či skutečného deficitu vhodných centrálně vydávaných materiálů (i zde lze upozornit minimálně na existenci Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd, která se snaží tuto mezeru alespoň částečně zaplnit). Shodně pak učitelé zařazovali do výuky také informace z internetu a webových stránek. V nedostatečné míře uplatňovali učitelé ve vyučování základní dokumenty ČR, využívali média a učební materiály veřejných institucí, neziskových organizací a komerčních subjektů. Toto zjištění se opírá jak o odpovědi ředitelů sdělené při inspekčním elektronickém zjišťování (graf č. 32), tak i o názory učitelů zjištěné při prezenční inspekční činnosti ve školách (graf č. 33).

Materiály k uskutečnění cílů občanského vzdělávání učители ve SŠ – podíl škol (v %)



4.4

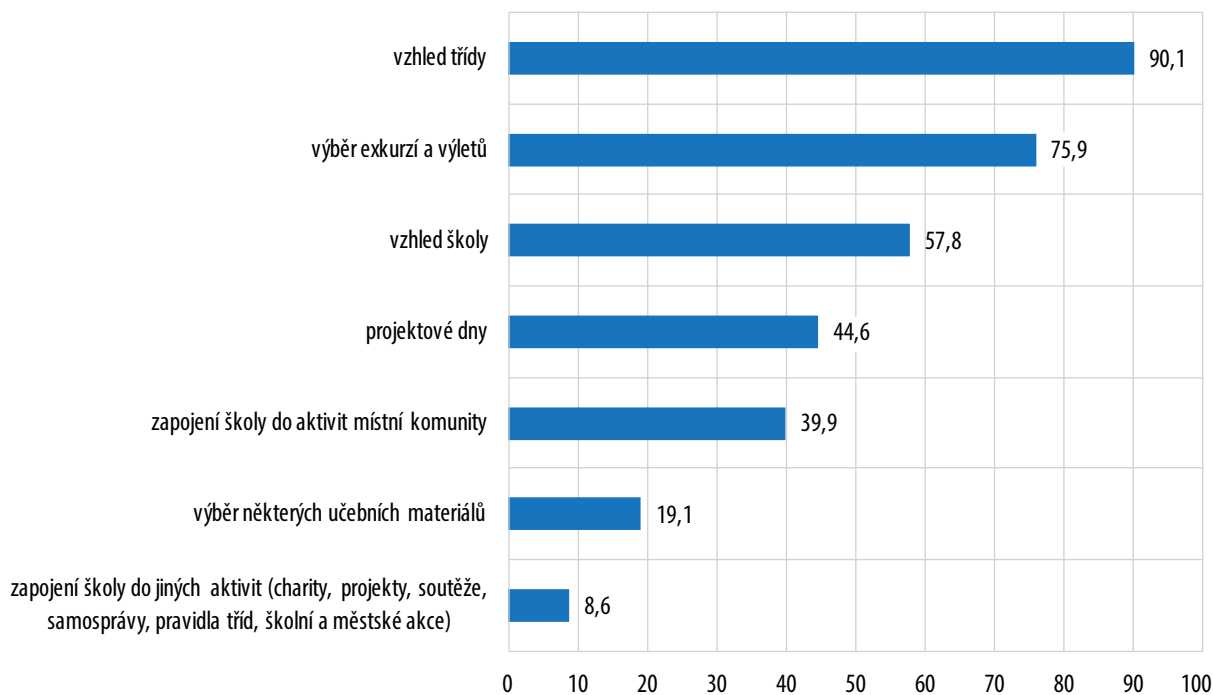
Participace žáků středních škol na rozhodování o některých aspektech školního prostředí a činnosti

Nad rámec standardní výuky občanského vzdělávání byl ve více než třetině středních škol ustaven žákovský parlament, desetina středních škol umožnila podobné žákovské zastoupení v podobě žákovské či třídní samosprávy, spolusprávy nebo rady. Zastoupení žáků ve školní radě se objevilo v 7 % SŠ. Participaci žáků formou anket, tematických besed k činnosti školy či obdobě zaměřených třídnických hodin uskutečňovalo 4,6 % SŠ. Dalšími formami participace žáků bylo zastoupení zvolených starostů, předsedů, mluvčích a jiných zástupců tříd v rozhodovacích procesech středních škol. Jen velmi zřídka se objevily jiné specifické aktivity žáků, například školní časopis, studentská televize, školní intranet a facebookový profil školy (v 1,3 % SŠ), aktivní spolupráce žáků na přípravě školních akcí a účast ve školní stravovací komisi (1 % SŠ). Z hlediska témat se žáci devíti desetin sledovaných středních škol podíleli na rozhodování o vzhledu třídy. Více než tři čtvrtiny středních škol umožnily žákům spolurozhodovat o výběru exkurzí a výletů. Téměř tři pětiny SŠ zapojovaly žáky do rozhodování o vzhledu školy a více než dvě pětiny SŠ nabízely žákům participaci na volbě obsahu projektových dnů. Téměř dvě pětiny středních škol zapojovaly žáky do rozhodování o spoluúčasti školy v aktivitách místní komunity. Pouze v necelé pětině středních škol se žáci

spolupodíleli na výběru některých učebních materiálů a méně než desetina SŠ zohledňovala názory žáků v oblasti spoluúčasti školy v jiných aktivitách, jako jsou různé charity, vybrané projekty, soutěže, ustanovení třídních samospráv a pravidel tříd, akce organizované střední školou nebo městem, ve kterém se SŠ nachází. Ukazuje se, že střední školy si uvědomují důležitost začleňování svých žáků do rozhodovacích procesů a snaží se této potřebě vycházet vstříc. Volba tematických okruhů, které ve školách mohou žáci ovlivňovat, však naznačuje přetrvávající opatrnost a nedůvěru vedení škol.

Graf 34

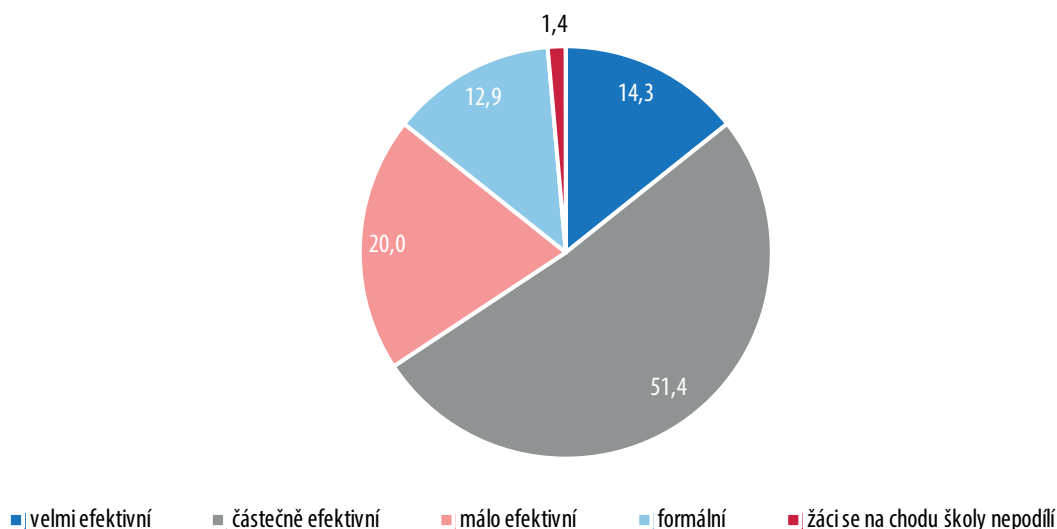
Participace žáků SŠ na rozhodování o uvedených aspektech chodu škol – podíl škol (v %)



Téměř ve dvou třetinách SŠ hodnotili učitelé občanského vzdělávání podíl žáků na chodu školy jako efektivní, tedy přínosný pro školu i pro posilování občanských kompetencí žáků, v sedmině středních škol pak v těchto ohledech jako velmi efektivní.

Graf 35

Efektivita participace žáků na chodu škol podle učitelů OV na SŠ – podíl učitelů (v %)

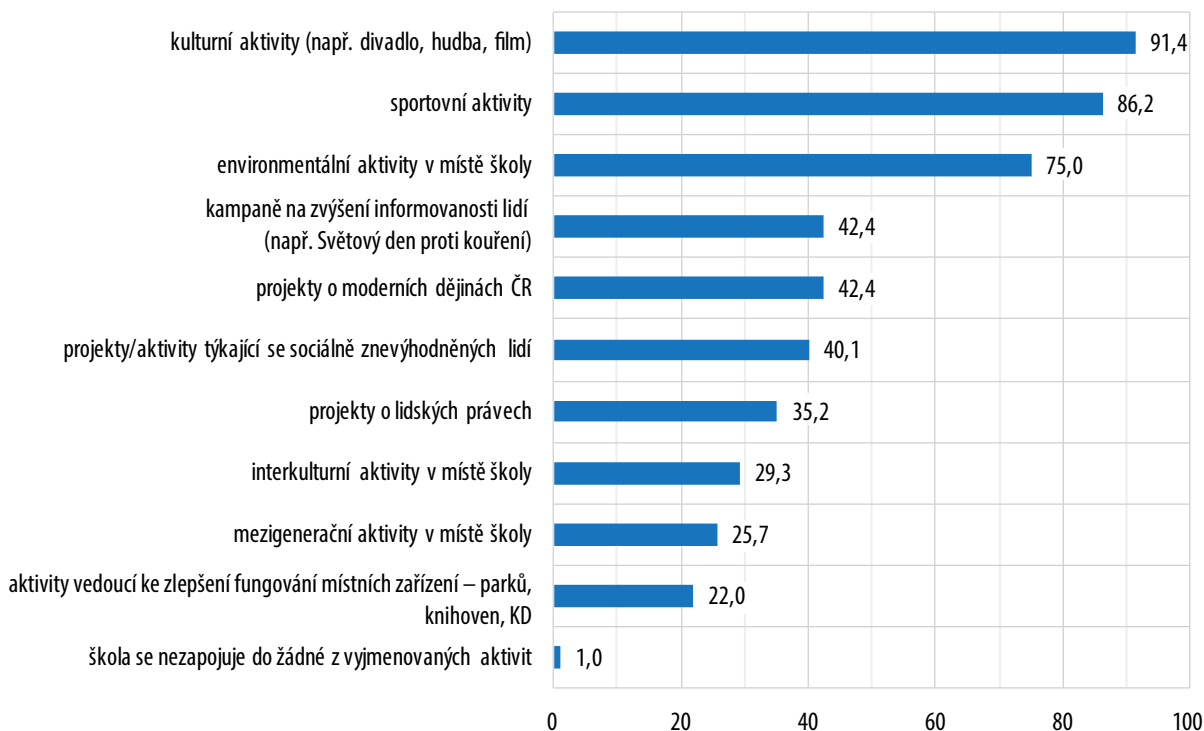


Zapojení středních škol do aktivit v tématech občanského vzdělávání a spolupráce s externími partnery

Naprostá většina navštívených středních škol (celkem navštíveno 75 SŠ) rozvíjí občanské a sociální kompetence žáků podporou jejich účasti v různých praktických aktivitách. Více než devět desetin těchto škol podporovalo účast svých žáků na kulturních aktivitách a jen o něco méně škol na sportovních aktivitách. Z aktivit přímo souvisejících s obsahem občanského vzdělávání podporovaly SŠ nejvíce environmentální aktivity v místě školy. Praktické zkušenosti žáků získané tímto způsobem jsou těžko nahraditelné jinými formami vzdělávání. Osobní zkušenost žáků např. s mezigeneračními aktivitami či s pomocí hendikepovaným spoluobčanům má značný význam pro formování jejich postojů a odstraňování předsudků. Přesto, obdobně jako v případě základních škol, převažuje i ve středních školách podpora či participace na kulturních a sportovních aktivitách, které se však občanského vzdělávání dotýkají spíše doplňkově.

Graf 36

Zapojení středních škol do vyjmenovaných aktivit v oblasti OV – podíl škol (v %)



Více než sedm desetin zjišťovaných středních škol uskutečňovalo v oblasti občanského vzdělávání a jeho témat aktivity ve spolupráci s neziskovými organizacemi. Dále pak SŠ spolupracovaly s jinými školami, se zřizovatelem a více než čtvrtina SŠ také s komerčními subjekty. Ačkoliv uvedený výběr partnerů volily školy vhodně, obsah společných aktivit (graf č. 36) nepokrývá dostatečně všechna dílčí témata občanského vzdělávání. Tato zjištění dokládá mj. i účast středních škol v tzv. studentských volbách⁵. Počty zapojených škol jasně ukazují, že zejména ve školství učňovském (zapojilo se jen asi 5%) existují v této oblasti značné rezervy.

5 https://www.jsns.cz/data/jsns/IMAGES/STUDENTSKE_VOLBY/SV_2016_vysledky_fin.pdf

Tabulka 4

Spolupráce SŠ s externími partnery v tématech občanského vzdělávání – podíl SŠ (v %)

Druh spolupráce	Podíl
S neziskovými organizacemi	71,8
S jinými školami	44,5
Se zřizovatelem	32,6
S komerčními subjekty	26,6
S jinými partnery	40,9
V oblasti občanského vzdělávání s partnery nespolupracují	4,3

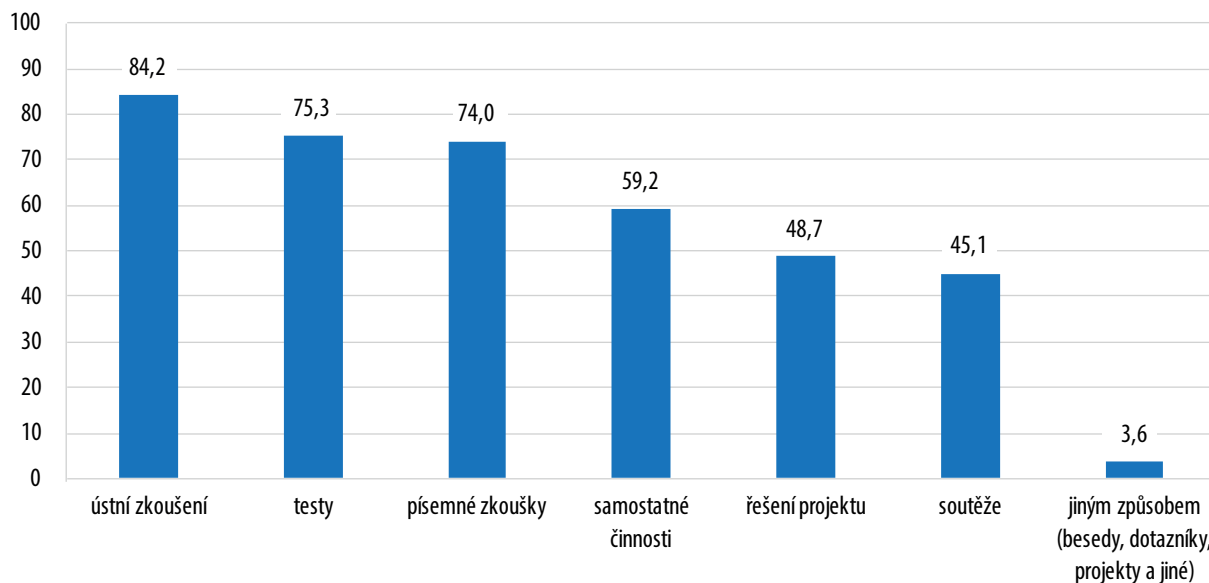
4.6

Způsoby ověřování znalostí a dovedností žáků středních škol v občanském vzdělávání

Nejvíce sledovaných středních škol, více než pět šestin, ověřovalo znalosti svých žáků v občanském vzdělávání ústním zkoušením, tři čtvrtiny SŠ pomocí testů a písemných zkoušek. Téměř tři pětiny středních škol ověřovaly znalosti a dovednosti svých žáků v oblasti občanského vzdělávání při samostatných činnostech a téměř polovina SŠ hodnotila žáky při řešení projektu s tématy občanského vzdělávání anebo podle výsledků v soutěžích.

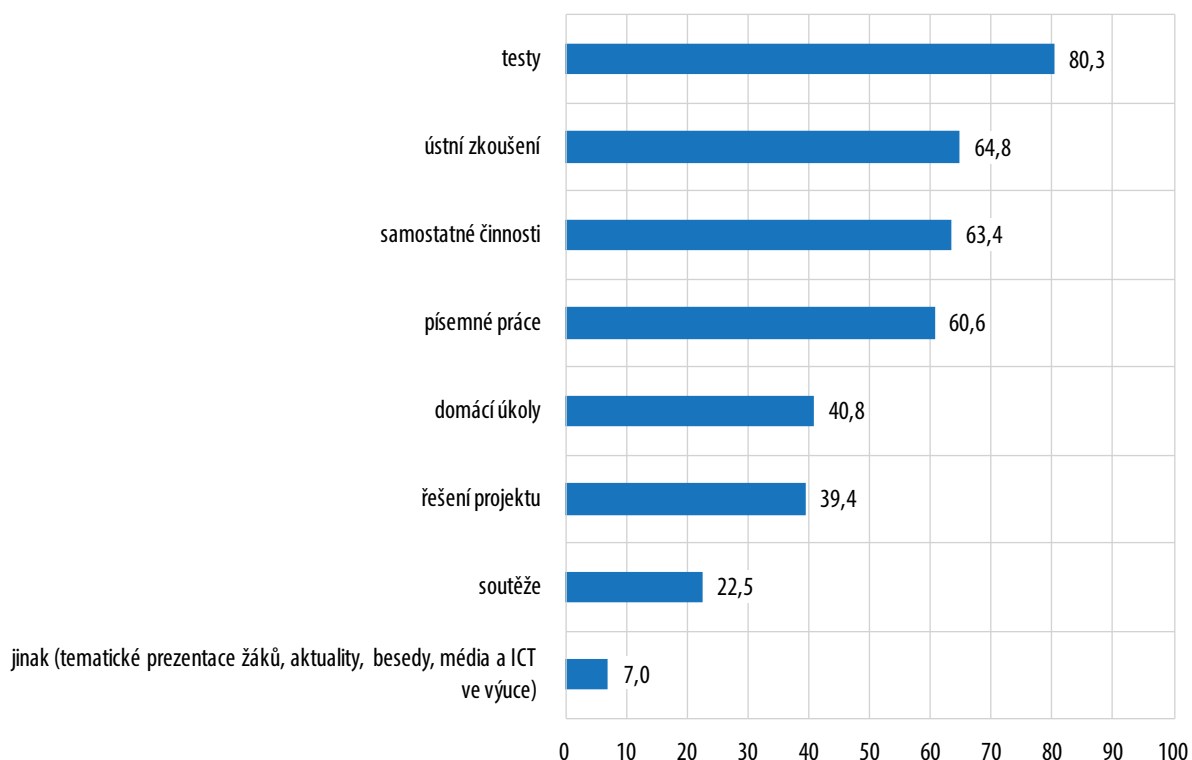
Graf 37

Způsoby ověřování znalostí a dovedností žáků SŠ v OV dle ŘŠ – podíl škol (v %)



Uvedená zjištění dle sdělení ředitelů škol ukazují na rozdíl od základních škol na přetrvávající důraz na naukovou stránku občanského vzdělávání. Ověřování konkrétních dovedností, které by mohlo více vypovědět o efektivitě vzdělávacího procesu (hodnocení projektové činnosti, samostatné práce apod.), je však pro školy složitější a náročnější.

Způsoby ověřování znalostí a dovedností žáků SŠ učiteli OV – podíl učitelů (v %)

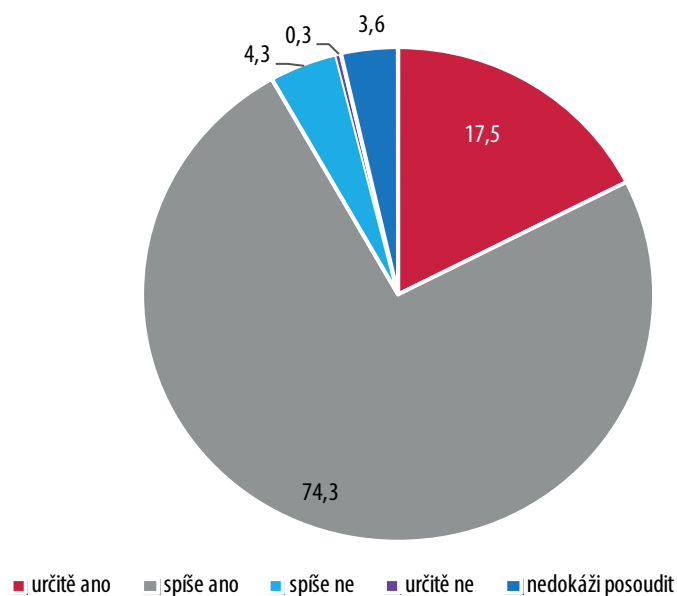


4.7

Hodnocení míry osvojení kompetencí v občanském vzdělávání a povědomí žáků středních škol o právech a povinnostech zakotvených ve školním řádu a úspěšnost realizace cílů OV učители na SŠ

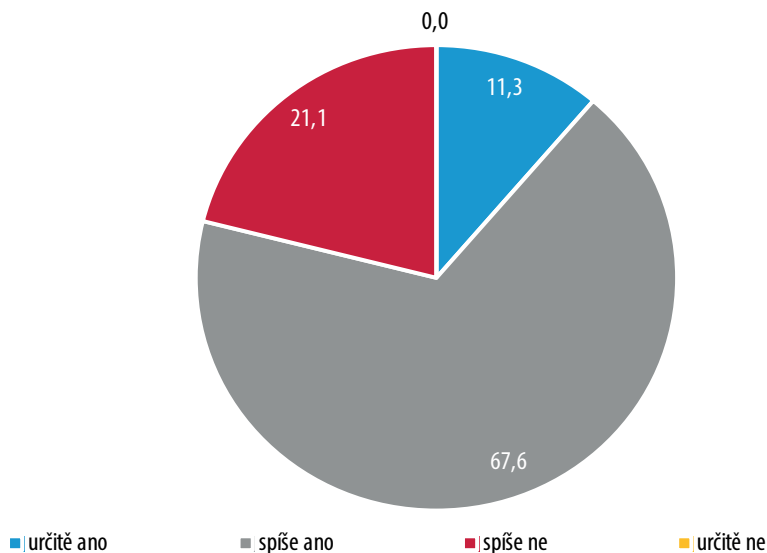
Žáci více než devíti desetin středních škol si podle názoru ředitelů kompetence v oblasti občanského vzdělávání osvojili (v 17,5 % určitě a v 74,3 % SŠ spíše osvojili). Celkem 3,6 % SŠ neumělo posoudit, zda si jejich žáci osvojili kompetence pro občanské vzdělávání. Tato skutečnost souvisí s výše popsaným způsobem a zaměřením hodnocení žáků. Názor ředitelů SŠ je (na rozdíl od základních škol) významně optimističtější než učitelů témat občanského vzdělávání, což ale může poukazovat také na nedostatečné informace ředitelů a být odrazem spíše očekávání stavu požadovaného než reflexí stavu reálného.

Osvojení kompetencí v oblasti OV žáky ve SŠ podle ŘŠ – podíl škol (v %)



Učitelé občanského vzdělávání SŠ jsou spokojeni s mírou osvojení občanských kompetencí ze strany svých žáků méně často než ředitelé jejich škol. Tato skutečnost poukazuje na fakt, že ředitelé škol nemusí být vždy dostatečně informováni o výsledcích dosahovaných v této oblasti. Jedním z důvodů může být soustředění se na předměty povinné části maturitní zkoušky, případně u odborných škol na profilové předměty. Občanské vzdělávání tak může být v očích ředitelů SŠ vnímáno spíše jako okrajová záležitost.

Spokojenost učitelů SŠ s osvojením občanských kompetencí žáky – podíl učitelů (v %)



Žáci téměř všech středních škol (99,7 %) měli dle názorů učitelů zaznamenaných v anketách povědomí o svých právech a povinnostech zakotvených ve školním řádu. Téměř devět desetin učitelů občanského vzdělávání na SŠ uvedlo, že dokáže žáky zaujmout tématy souvisejícími s občanskou společností a občanskou angažovaností. Učitelé také většinou uvedli, že se jim daří podporovat aktivní postoje žáků, upevňovat pozitivní hodnoty, které pak žáci dokážou vyjádřit a obhájit v diskusích. Pomocí osvojeného učiva se učitelům často daří vzbudit zájem žáků o ak-

tuální veřejné dění. Žáci podle učitelů zpravidla dokážou vysvětlit základní principy zákonů, společenských norem a chodu veřejných institucí. Jen necelé desetině učitelů občanského vzdělávání na SŠ se však dařilo propojení teorie občanského vzdělávání s praxí občanského života.

Z výpovědí učitelů dále vyplývá, že více než sedmi desetinám učitelů občanského vzdělávání se naopak nedaří ve výuce žáky SŠ dostatečně motivovat, podpořit jejich samostatnost a vést je k sebehodnocení, zapojit je do aktivit a úvah, vzbudit zájem o politické dění, odstranit přetrvávající předsudky a netoleranci, prohloubit pocit občanské odpovědnosti žáků či v některých případech změnit jejich asociální chování a postoje.

Téměř pětina učitelů občanského vzdělávání na SŠ si stěžovala, že má problém získávat pro svou práci více odborných materiálů, chyběla jim také dostatečná časová dotace na výuku a čas na tvorbu vlastních materiálů. Pro semináře k občanskému vzdělávání by preferovali možnost práce s menšími skupinami žáků. Více než desetina učitelů občanského vzdělávání v SŠ nedokázala zařadit do výuky projekty, exkurze a zážitkové vzdělávání. Obdobně jako v základních školách je možno konstatovat, že další rozvoj občanského vzdělávání v SŠ bude závislý na adekvátní podpoře, minimálně formou metodických a učebních materiálů a DVPP. Dalším důležitým aspektem je ale změna postojů ředitelů středních škol směrem k důležitosti občanského vzdělávání.

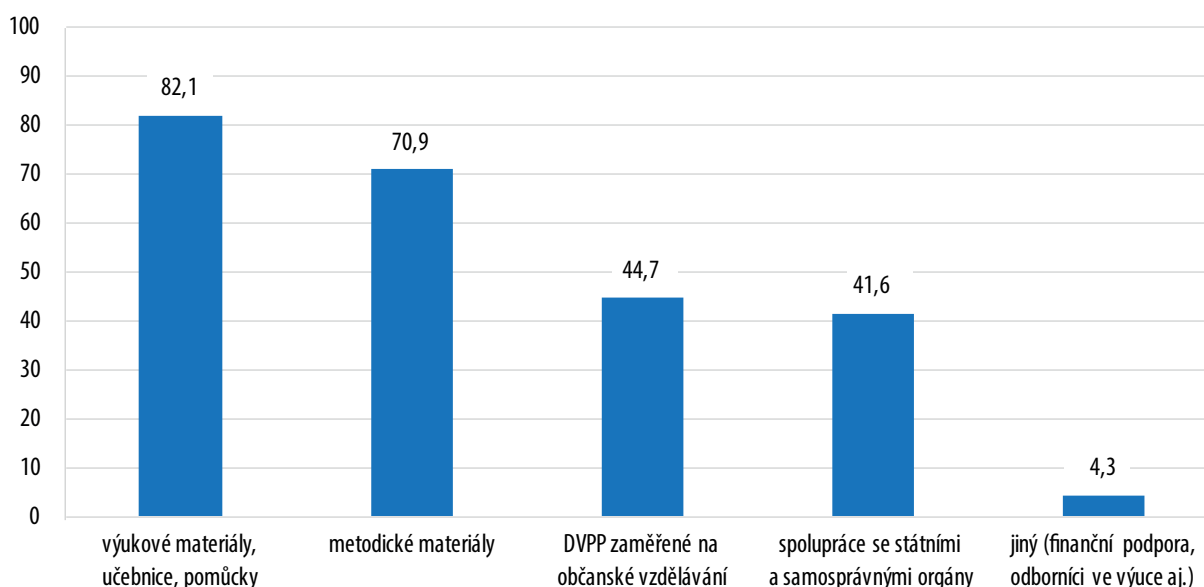
4.8

Zájem středních škol o různé formy podpory rozvoje kvality občanského vzdělávání

Polovina středních škol měla k dispozici dostatečné finanční prostředky na rozvíjení kvality občanského vzdělávání a ostatní SŠ omezoval dle názoru ředitelů jejich nedostatek. Více než čtvrtina ředitelů SŠ by zřídila funkci koordinátora občanského vzdělávání, ovšem pouze pokud by byla finančně zabezpečena a časově dotována snížením počtu hodin přímé pedagogické činnosti. Více než čtyři pětiny středních škol by využily podporu občanského vzdělávání ve formě výukových materiálů, učebnic a učebních pomůcek a 70 % SŠ pak formou metodických materiálů. Další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na občanské vzdělávání by uvítala necelá polovina a spolupráci se státními a samosprávnými orgány více než dvě pětiny SŠ.

Graf 41

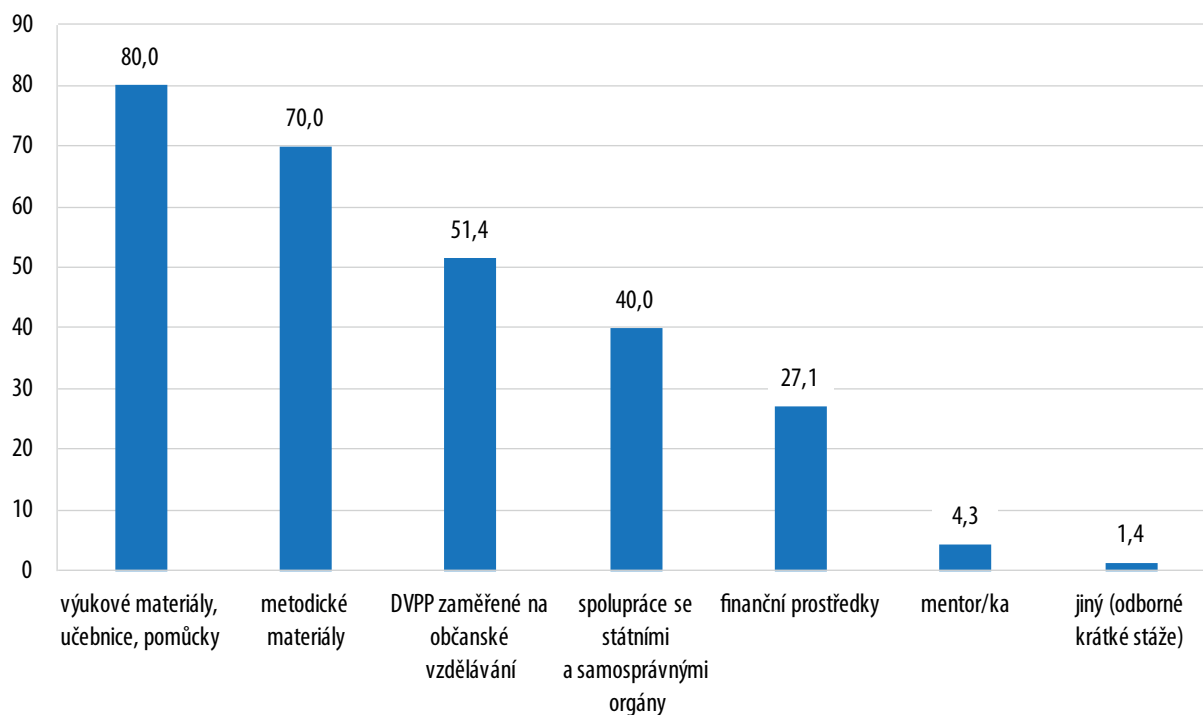
Volba druhu podpory OV, který by ředitelé SŠ nejlépe využili – podíl škol (v %)



Názory učitelů témat občanského vzdělávání na preferované možnosti podpory v zásadě potvrzují sdělení ředitelů a korespondují s výše uvedeným faktem, že převážná většina učitelů je nucena vytvářet vlastní výukové materiály. Jen zřídka by učitelé občanského vzdělávání na SŠ uvítali podporu formou mentora.

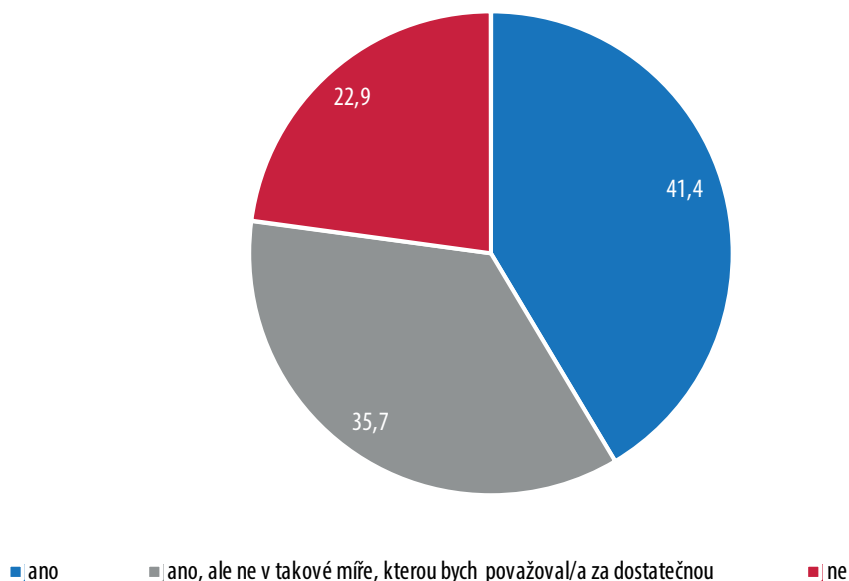
Graf 42

Typ podpory pro realizaci OV, který učitelé SŠ považují za nejlépe využitelný – podíl učitelů (v %)



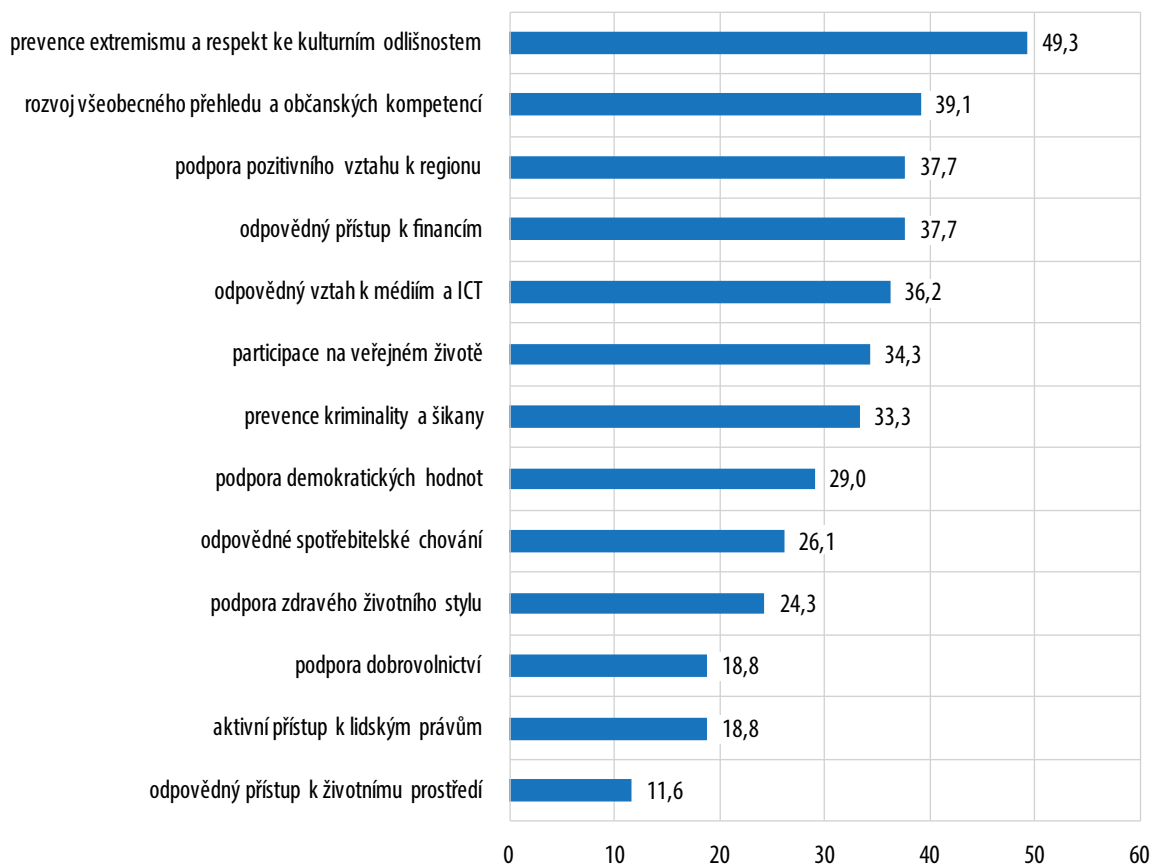
Graf 43

Účast učitelů SŠ na různých kurzech DVPP v oboru OV – podíl učitelů (v %)



Téměř polovina učitelů občanského vzdělávání na středních školách by v rámci DVPP zaměřeného na témata občanského vzdělávání uvítala téma prevence extremismu a respekt ke kulturním odlišnostem. Více podrobností o preferencích učitelů ukazuje graf č. 44.

Témata atraktivní pro učitele OV na SŠ v rámci DVPP nebo metodické podpory – podíl učitelů (v %)



4.9

Poznatky z mezinárodních a dalších šetření

Česká republika se v roce 2009 zapojila do mezinárodního šetření organizovaného Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) s názvem International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). Výzkum ICCS se zaměřil na tyto základní oblasti:

- znalosti z občanské výchovy
- postoje k demokracii
- názory na občanství a roli občana v soudobé společnosti
- postoje k rovnosti mužů a žen, k menšinám a přistěhovalcům
- důvěra v instituce a pocit národní identity
- občanské chování a předpokládané občanské aktivity v dospělosti
- školní a mimoškolní aktivity žáků spjaté s občanstvím
- školní klima a výuka občanské výchovy ve školách
- postoje k náboženství

Evropské země se účastnily ještě doplňujícího modulu ke znalostem o Evropě a názorům o Evropské unii.

Čeští 14letí žáci prokázali ve srovnání s ostatními zeměmi nadprůměrné znalosti. Ve srovnání s předchozím šetřením z roku 1999 však zároveň došlo ke zhoršení.

Čeští žáci uváděli poměrně velký vliv na paletu zájmových aktivit nabízených školou a úpravu školních pravidel, naopak málo mohou žáci ovlivnit školní řád či rozvrh hodin. Částečný vliv mají v některých školách na obsah a způsob výuky a volbu výukových materiálů.

Podprůměrná byla z hlediska mezinárodního srovnání důvěra českých žáků v politické strany a parlament.

Z hlediska rovných příležitostí deklarovali žáci vysokou podporu rovnosti pohlaví, nicméně v praktické rovině se vyslovovali spíše ve prospěch mužů.

Čeští žáci oproti průměru vyjadřovali nižší ochotu aktivně se účastnit v budoucnosti politického života. Podle publikace *Education at a Glance 2011* (OECD 2011) se zároveň v České republice projevují značné rozdíly v ochotě jít k volbám mezi různě vzdělanými skupinami ve prospěch výše dosaženého vzdělání (vzdělání základní, střední a vysokoškolské).

Jak ukázaly dodatečné analýzy⁶, přístup žáků je primárně ovlivněn jejich socioekonomickým statutem. **Významný vliv však má také výchovné působení školy – podpora diskuse a nezávislého úsudku žáků.**

Občanská angažovanost českých žáků je obecně poměrně nízká. Když už se zapojují do aktivit, pak spíše v souvislosti se školou, v rámci místního společenství se zapojuje jen minimum žáků.

Čeští žáci mají slabší pocit evropské identity a sounáležitosti k Evropě než jejich vrstevníci z ostatních evropských zemí.

Do navazujícího šetření ICCS 2016 se Česká republika nezapojila.

Zjištění doplňuje ještě šetření *Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let*, které v rámci národního projektu realizoval v roce 2010 Národní institut dětí a mládeže. Toto šetření odhalilo, že ve věkové kategorii 10–15 let označují děti zájem o politiku jako prioritní pouze výjimečně. Zájem projevují zejména děti z rodin, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání.⁷

6 Jana Straková, Jaroslava Simonová, *Vliv navštěvované střední školy na občanské postoje středoškoláků v ČR*, ORBIS SCHOLAE, 2013, ročník 7 (číslo 3), str. 27–47.

7 <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15-let.pdf>

5 Závěr

5.1

Pozitivní zjištění

- Ve většině základních i středních škol byl tematický obsah občanského vzdělávání vhodně zařazen v rámci ŠVP do několika relevantních předmětů jako průřezové téma.
- Vedení téměř všech základních i středních škol přenechávalo rozhodující vliv na občanské vzdělávání učitelům předmětů, do kterých byl v rámci ŠVP obsah občanského vzdělávání zařazen.
- Více než polovinu učitelů občanského vzdělávání v ZŠ a většinu učitelů občanského vzdělávání v SŠ tvoří zkušení a odborně erudovaní učitelé, což mj. dokládá skutečnost, že často zastávají funkci předsedy předmětové komise nebo školního metodika prevence.
- Vedení většiny základních i středních škol převážně ve shodě s obsahem RVP, který zdůrazňuje přípravu žáků na aktivní zapojení do života demokratické společnosti, stanovilo hlavní cíle občanského vzdělávání jako rozvoj schopností žáků ujasnit si své občanské postoje a hodnoty.
- Vzhledem ke stanoveným cílům občanského vzdělávání byly ve většině ZŠ správně zvoleny metody a formy výuky, většina ZŠ vyučuje témata občanského vzdělávání formou diskuse či metodou skupinové práce.
- Ve středních školách byly častěji než v ZŠ rozvíjeny znalosti žáků, jak odpovídá vyššímu stupni vzdělávání, téměř všechny SŠ vyučovaly občanské vzdělávání formou diskuse.
- Vyučující většiny ZŠ a SŠ připravují a používají vlastní materiály pro výuku témat občanského vzdělávání, čímž vyvažují nedostatek těchto materiálů.
- Žáci v naprosté většině ZŠ a SŠ participovali na rozhodování o vzhledu třídy a velmi často také spolurozhodovali o vzhledu školy či participovali na výběru exkurzí a výletů, v nadpoloviční většině škol se tak žáci podle učitelů občanského vzdělávání smysluplně podíleli na chodu školy.
- Základní školy ověřovaly znalosti a dovednosti svých žáků v oblasti občanského vzdělávání při samostatných činnostech (okolo sedmi desetin), téměř tři pětiny ZŠ hodnotily žáky při řešení projektu z oblasti občanského vzdělávání.
- Žáci převážné většiny škol si podle jejich ředitelů dostatečně osvojili kompetence v oblasti občanského vzdělávání.
- Většina učitelů na ZŠ i SŠ se účastnila různých kurzů DVPP v tématech občanského vzdělávání.

5.2

Negativní zjištění

- Ve třetině ZŠ a pětině SŠ chyběla v občanském vzdělávání témata formulovaná v RVP ZV jako prioritní a klíčová pro úspěšné zapojení žáka do demokratické společnosti (aktivní přístup k lidským právům, rozvoj všeobecného přehledu a občanských kompetencí, prevence extremismu a respekt ke kulturním odlišnostem a podpora demokratických hodnot).

- Ačkoliv většina základních i středních škol volila odpovídající metody a formy výuky, zastoupení komplexnějších forem (rolové hry a simulace, projektové dny, výzkumná činnost apod.), které rozvíjejí a upevňují především dovednosti, byly využívány menšinově.
- Základní dokumenty, jako jsou Ústava ČR nebo Všeobecná deklarace lidských práv apod., slouží jako výukové materiály jen přibližně v polovině základních škol.
- Učitelé občanského vzdělávání i ředitelé škol ve velké většině shodně deklarují nedostatek vhodných metodických a učebních materiálů, programů a pomůcek.
- Zjištění tak ukazuje na rezervy, které spočívají zejména v systémové úrovni. MŠMT jako nositel operačního programu v předchozím programovacím období by mělo zajistit podrobnější informovanost o výstupech projektové činnosti. V rámci OP VK vznikaly metodické a vzdělávací materiály pro řadu témat, včetně výchovy k lidským právům, prevence rizikových jevů a xenofobie, podpory žákovských parlamentů, podpory komunikačních dovedností, podpory pozitivního sociálního klimatu na školách nebo komunitního vzdělávání.
- V rámci participace žáků ZŠ a SŠ na chodu školy byl v polovině škol značně zúžen okruh možných oblastí, které mohou žáci ovlivňovat.
- Školy sice umožňují a podporují mimoškolní občanské aktivity žáků, většina z nich se však výchovy k občanství týká spíše okrajově (kulturní a sportovní aktivity).
- Více než třetinu základních a polovinu středních škol omezoval v rozvoji občanského vzdělávání nedostatek finančních prostředků na rozvíjení kvality občanského vzdělávání.

5.3

Doporučení

S ohledem na výše představená zjištění Česká školní inspekce doporučuje:

- akcentovat větší rozvoj dovedností při osvojování občanských kompetencí ze strany žáků;
- častěji uplatňovat práci se základními texty (Ústava ČR, Všeobecná deklarace lidských práv apod.) při občanském vzdělávání;
- využívat komplexnější vzdělávací formy (rolových her a simulací, soutěží) učiteli občanského vzdělávání;
- v rámci výuky občanského vzdělávání na středních školách více využívat ICT technologie, řešení problémových úloh a projektové dny;
- více využívat učební materiály veřejných institucí i neziskových organizací; řada z nich vznikla v rámci projektů ESF a jsou zdarma k dispozici v Databázi produktů OP VK;
- na systémové úrovni zajistit základním i středním školám potřebné výukové a metodické materiály a učební pomůcky, popř. zvýšit informovanost o učebních materiálech, které jsou již k dispozici;
- zajistit pro učitele občanského vzdělávání širší a dostupnější nabídku DVPP zaměřené na občanské vzdělávání;
- prohlubovat spolupráci státních a samosprávných orgánů se školami při aktivitách spojených s občanským vzděláváním;
- věnovat tématu občanského vzdělávání ze strany ředitelů středních škol dostatečnou pozornost, zejména s ohledem na nárůst extremistických tendencí a dalších negativních jevů ve společnosti;

- na všech typech středních (ale i základních) škol věnovat dostatek péče pěstování nezávislého úsudku žáků a podpoře diskuse;
- umožňovat žákům aktivně se účastnit ovlivňování rozmanitých aspektů výuky a chodu školy; nesoustředit se tedy jen například na výzdobu tříd a školy nebo výběr exkurzí.

Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
ICT	informační technologie
KD	kulturní domy
OV	občanské vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŘŠ	ředitelé škol
SŠ	střední školy
SV	střední vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní školy
ZV	základní vzdělávání



Tematická zpráva

**Rozvoj čtenářské, matematické a sociální
gramotnosti na základních a středních
školách ve školním roce 2015/2016**

1 Obecné vymezení

Dominantní složkou výpovědi České školní inspekce o kvalitě vzdělávání v konkrétní škole nebo v konkrétním školském zařízení i o kvalitě vzdělávací soustavy jako celku je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných rámcových vzdělávacích programů. Předmětem zájmu pak není pouze vzdělávání v profilových či neprofilových předmětech, ale Česká školní inspekce se v pravidelných cyklech zaměřuje také na sledování rozvoje vybraných gramotností.

1.1

Cíl šetření

Cílem tematického šetření, jehož výsledky představuje tato zpráva, bylo s využitím nástrojů nově vyvinutých v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES) posoudit podmínky, průběh a dosaženou úroveň tří vybraných gramotností (sociální, čtenářské a matematické) na 2. stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií (a v oblasti dosažené úrovně jednotlivých gramotností také v 1. ročníku vybraných oborů středních škol), identifikovat silné a slabé stránky rozvoje jednotlivých gramotností z celkového pohledu, a položit tak základ pro porovnání rozvoje gramotností v dalším cyklu. Důležitým cílem tematického šetření je také formulace doporučení pro další podporu školám.

1.2

Charakteristika šetření

Základem šetření byla prezenční inspekční činnost ve školách (2. stupeň základních škol a nižší stupeň víceletých gymnázií) a v jejím rámci hospitační činnost (hodnocení rozvoje gramotností), které byly prováděny v průběhu druhého pololetí školního roku 2015/2016. Informace o podmínkách k rozvoji gramotností byly získány z učitelských a ředitelských dotazníků, pro hodnocení dosažené úrovně jednotlivých gramotností byla využita jednak pozorování v hospitovaných hodinách (sociální gramotnost), jednak informace z výběrového testování (čtenářská a matematická gramotnost).

Zacílení na 2. stupeň základních škol bylo zvoleno zejména pro klíčový význam tohoto segmentu vzdělávání pro rozvoj sledovaných gramotností, v dalším cyklu sledování uvede- ných gramotností (školní rok 2017/2018) však bude záběr šetření rozšířen také na 1. stupeň základních škol, který v tomto šetření vůbec nebyl postihnut, a na školy střední, na nichž byla dosud ověřována pouze dosažená úroveň, nikoli podmínky a průběh.

Výběrové zjišťování dosažené úrovně sledovaných gramotností bylo provedeno prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET v termínu od 9. května do 20. května 2016. Ve vybraných školách žáci 6. ročníku základních škol a prvního ročníku osmiletých gymnázií a žáci 1. ročníku vybraných oborů středních škol řešili test jedné ze sledovaných gramotností.

Součástí výběrového zjišťování dosažené úrovně bylo také dotazníkové šetření pro testované žáky a pro učitele českého jazyka a matematiky v testovaných třídách. Žáci odpovídali na otázky dotazníku ihned po dokončení testu v testovací aplikaci, učitelé odpovídali na analogické otázky dotazníku prostřednictvím informačního systému České školní inspekce pro sběr a vyhodnocování dat (InspIS DATA) v termínu mezi 13. a 27. květnem 2016.

Vzorek škol

Velikost vzorku vybraných základních škol pro elektronické zjišťování dosažené úrovně sledovaných gramotností byla stanovena tak, aby odpovídala požadavkům na statistickou relevanci výsledků (přibližně 7 % ze všech základních škol pro každou gramotnost; počet je srovnatelný s počty škol vybíraných pro mezinárodní šetření jako PISA nebo TIMSS). Struktura škol ve vzorcích pro jednotlivé gramotnosti respektovala regionální zastoupení škol po krajích, typ školy (základní škola, víceleté gymnázium), typ zřizovatele školy (veřejné, neveřejné), velikost školy (do 100 žáků, 100–300 žáků, nad 300 žáků) a velikost sídla školy (do 10 000 obyvatel, 10–50 000 obyvatel, nad 50 000 obyvatel).

Do vzorku vybraných středních škol byly zařazeny všechny střední školy vzdělávající žáky v 1. ročníku oborů vzdělání, ve kterých se dosahuje středního vzdělání s výučním listem.

Následující tabulka prezentuje konkrétní počty škol a žáků ve vzorcích škol pro jednotlivé sledované gramotnosti.

Tabulka 1

Počty škol a žáků ve vzorcích škol pro jednotlivé sledované gramotnosti

	Počet škol	Počet žáků
6. ročník ZŠ		
Matematická gramotnost	305	9 112
Čtenářská gramotnost	304	8 883
Sociální gramotnost	300	8 965
1. ročník SŠ		
Matematická gramotnost	143	6 253
Čtenářská gramotnost	144	6 265
Sociální gramotnost	143	6 238

V rámci prezenční činnosti byly navštíveny pouze základní školy vybrané s ohledem na regionální reprezentativnost vzorku vůči všem základním školám v ČR. Počty škol a provedených hospitací jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 2

Počty škol a hospitací ve vzorcích pro jednotlivé gramotnosti

	Počty škol	Počty hodin
Matematická gramotnost	104	687
Čtenářská gramotnost	104	773
Sociální gramotnost	104	890

2 Sociální gramotnost

2.1

Obecné vymezení sociální gramotnosti

Česká školní inspekce vycházela při sledování z nově formulované definice sociální gramotnosti odrážející potřebu moci navázat jednotlivé součásti definice sociální gramotnosti na konkrétní pozorovatelné aspekty výuky, projevy žáků a činnosti učitelů:

Sociální gramotností rozumíme soubor dovedností opírajících se o určité znalosti (jednak znalost sebe samého a jednak elementární znalosti aplikované psychologie, nauky o lidském chování a etiky). **Součástí gramotnosti jsou i postoje** (jako hodnotové vztahy). Ty jsou však funkční jen tehdy, pokud skutečně pozitivně ovlivňují chování jedince.

Sociální gramotnost je možné vymezit především výčtem souborů určitých gramotnostních dovedností, jako např.: **sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace** (vč. psychohygieny a obran proti různým negativním vlivům), dovednosti **sociální percepce a predikce chování druhých, komunikační dovednosti, dovednosti pro spolupráci a pro řešení vztahových problémů a konfliktů**. V morální oblasti sociální gramotnost zahrnuje schopnost **nést (osobní) odpovědnost za své jednání** a tímto jednáním prokazovaný **respekt k právům druhých**.“

Kvalitativní posun pohledu na sociální gramotnost vyjádřeného uvedenou definicí spočívá v tom, že při sledování rozvoje sociální gramotnosti obrací pozornost na konkrétní pozorovatelné projevy žáků a na činnosti učitelů, které mají potenciál k rozvoji sociální gramotnosti efektivně přispívat.

2.2

Sledování sociální gramotnosti v minulosti

Uvedená definice sociální gramotnosti poskytuje celkovou představu o možném pojetí sociální gramotnosti; je však z praktického pohledu příliš obsáhlá a především nebyla předmětem odborného posouzení či metodologické analýzy ani rozpracování do vazeb na konkrétní nástroje a postupy, které by byly stabilní v čase a díky tomu přinášely porovnatelné informace o rozvoji sociální gramotnosti. Bylo proto obtížné se v rámci jednotlivých realizovaných tematických šetření zaměřených na rozvoj sociální gramotnosti shodnout na tom, co je zásadní a směrodatné pro sledování podpory, rozvoje a výsledků dosažených v sociální gramotnosti, a na co se v rámci sledování sociální gramotnosti má Česká školní inspekce zaměřit především.

Rozvoj sociální gramotnosti u dětí v předškolním vzdělávání a žáků v základních a středních školách byl sledován Českou školní inspekcí ve tříletém cyklu. Ve školním roce 2010/2011 a ve školním roce 2013/2014 byla sociální gramotnost sledována v odlišném pojetí a rozsahu.

Vztah sociální gramotnosti a kurikula

Mantinelem vzdělávací činnosti škol, a tedy i etalonem, jímž Česká školní inspekce hodnotí podmínky, průběh i výsledky vzdělávání, je základní kurikulární dokument – Rámcový vzdělávací program. Ten ovšem pojem sociální gramotnost nepoužívá; pracuje naopak s pojmem klíčová kompetence. Dílčí dovednosti a znalosti zahrnutelné do sociální gramotnosti lze však nalézt v obsahu řady klíčových kompetencí, resp. jejich dílčích složek (subkompetencí). Proto **stanovené indikátory rozvoje sociální gramotnosti vycházejí z klíčových kompetencí** uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a pro gymnázia. Nejblíže k sociální gramotnosti má kompetence sociální a personální. Tato kompetence popisuje de facto sociální dovednosti a dovednosti osobnostní/personální. U dalších kompetencí byly využity pouze ty podoblasti, které se týkají obecných (univerzálních) osobnostních a sociálních dovedností (jde zejména o kompetenci komunikativní a dále částečně o kompetence k učení, kompetenci k řešení problémů a též kompetenci občanskou). Témata osobnostně sociálního a morálního rozvoje lze dále nalézt v průřezových tématech, zvláště v osobnostní a sociální výchově, v učivu oborů zaměřených na výchovu k občanství a ke zdraví.

Základním rysem sociální gramotnosti je komplexnost – má složku osobnostní, sociální a mravní. Zvolené pojetí sociální gramotnosti se opírá zejména o teoretickou základnu, kterou využívají různé, na osobnostně-sociální rozvoj zaměřené obory či jiné formy edukační praxe (osobnostní a sociální výchova, rozmanité typy zážitkové pedagogiky, resp. zkušenostně-reflektivního učení, sociálně psychologický výcvik apod.).

Podmínky rozvoje sociální gramotnosti

Rozvoj sociální gramotnosti na rozdíl od ostatních sledovaných gramotností (čtenářské, matematické, informační, jazykové a přírodovědné) je méně závislý na materiálních podmínkách. Proto byly sledovány jen některé podmínky související s postavením sociální gramotnosti ve školním vzdělávacím programu a možnostmi školy zajistit rozvoj sociální gramotnosti žáků.

Ve školních vzdělávacích programech 91 % škol má rozvoj sociální gramotnosti žáků a jejich osobnostní rozvoj stejně významné postavení jako většina ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí – to je projevem vyváženého pohledu na výchovně-vzdělávací cíle školy. V každé dvacáté škole je mu dokonce připisován větší význam než většině výchovně-vzdělávacích oblastí.

Tabulka 3

Postavení sociální gramotnosti ve školním vzdělávacím programu – podíl škol (v %)

	Podíl
Méně významné než většina ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí	4
Srovnatelné s většinou ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí	91
Významnější než většina ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí	5

Školní vzdělávací programy 4 % škol zahrnují rozvoj sociální gramotnosti a osobnostní rozvoj žáků v méně významném rozsahu ve srovnání s většinou ostatních výchovně vzdělávacích oblastí. To není uspokojivý stav a je žádoucí napomoci školám daný aspekt školního vzdělávacího programu a od něj se odvíjejícího vzdělávání upravit.

Z pohledu forem, jimiž je rozvoj sociální gramotnosti zahrnut ve školním vzdělávacím programu, obecně převládají formy integrovaného začlenění témat souvisejících s rozvojem sociální gramotnosti do výukových činností nad jejich pojetím formou samostatných předmětů. V méně než polovině škol jsou pro osobnostní rozvoj žáků využívány externě zajišťované aktivity.

Tabulka 4

Projevy prvků rozvoje sociální gramotnosti ve školním vzdělávacím programu – podíl škol (v %)

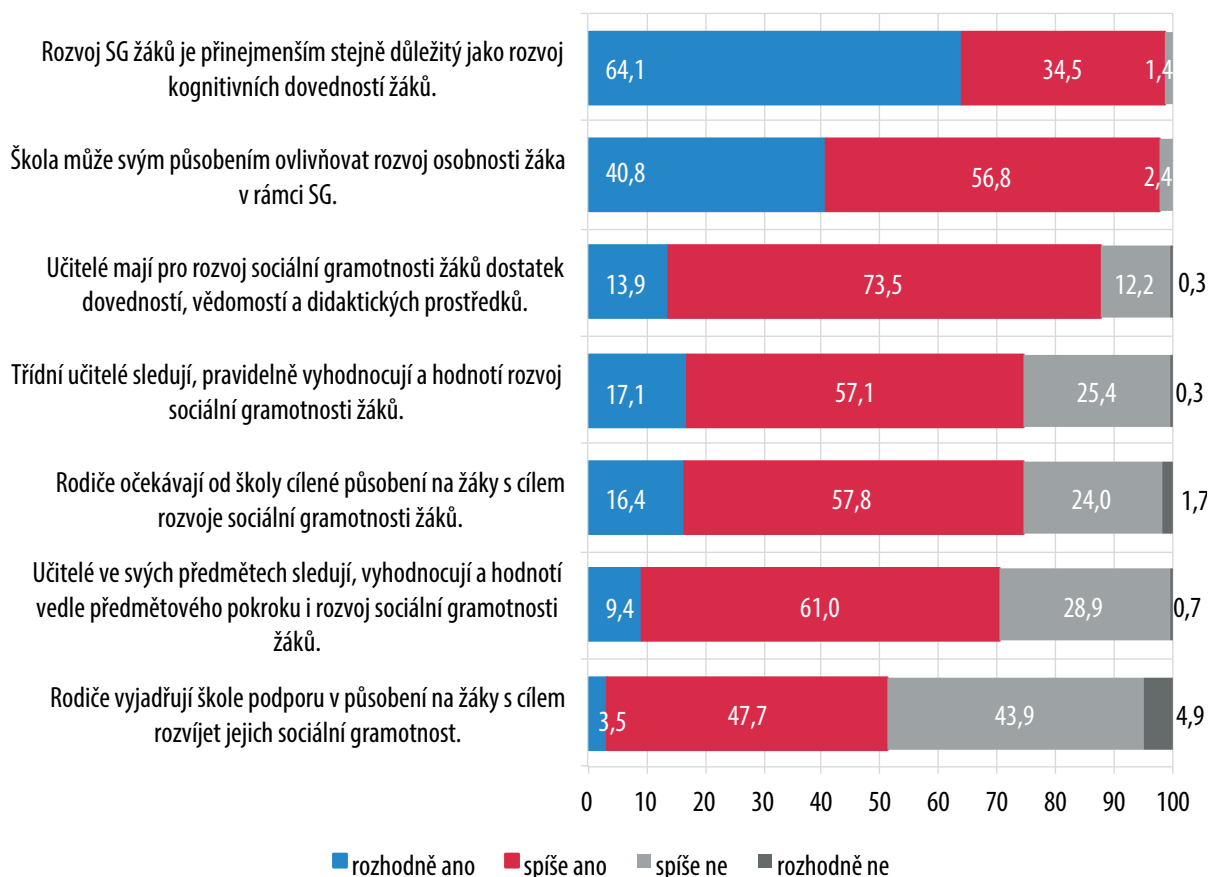
	Podíl škol
Zařazením témat podporujících rozvoj sociální gramotnosti do výukových plánů jednotlivých předmětů	91
Realizací akcí mimo školu (školní výlety, adaptační a sportovní kurzy apod.) se zacílením i do oblasti rozvoje sociální gramotnosti	88
Realizací projektové výuky, mezi jejímiž cíli jsou i jasné cíle sledující rozvoj sociální gramotnosti	62
Realizací externě zajišťovaných akcí v rámci výuky podporujících rozvoj sociální gramotnosti	48
Doplněním učebního plánu o předměty (povinné, volitelné) s těsným vztahem k rozvoji sociální gramotnosti	14
Zvýšenou hodinovou dotací předmětů s nejtěsnějším vztahem k rozvoji sociální gramotnosti	8

Školy pro podporu rozvoje sociální gramotnosti žáků a jejich osobnostního rozvoje v naprosté většině kombinují několik z výše uvedených forem – ve dvou třetinách škol je problematika řešena třemi nebo čtyřmi z uvedených forem. Pokud školy uvedly pouze jedinou z uvedených forem, jednalo se prakticky pouze o zařazení témat podporujících rozvoj sociální gramotnosti do výukových plánů jednotlivých předmětů. Stejná forma převládá při uvedení dvou různých forem, téměř vždy je v takových školách doplněna o mimoškolní akce se zacílením i do oblasti rozvoje sociální gramotnosti.

2.4.1 Možnosti školy v rozvoji sociální gramotnosti a osobnostního rozvoje žáků

Učitelé vyjadřovali míru souhlasu s tvrzeními týkajícími se podmínek rozvoje sociální gramotnosti a osobnostního rozvoje žáků v jejich škole.

Podmínky rozvoje sociální gramotnosti – podíl učitelů (v %)



Naprostá většina dotázaných učitelů považuje *rozvoj sociální gramotnosti žáků za přinejmenším stejně důležitý jako rozvoj kognitivních dovedností žáků* (64 % rozhodně ano, 34 % spíše ano). O něco málo slabší je míra souhlasu s tvrzením, že *škola může svým působením ovlivňovat rozvoj osobnosti žáka v rámci sociální gramotnosti* (41 % rozhodně ano, 57 % spíše ano), ojediněle se vyskytl už také názor, že *škola osobnostní rozvoj žáků spíše neovlivňuje* (2 % spíše ne). Už pouze váhavý souhlas je patrný v souhrnu odpovědí učitelů u tvrzení, že *učitelé mají pro rozvoj sociální gramotnosti žáků dostatek vědomostí a didaktických prostředků* (14 % rozhodně ano, 74 % spíše ano, 12 % spíše ne). A konečně míra, kterou *učitelé sledují a pravidelně vyhodnocují rozvoj sociální gramotnosti žáků*, je podle vyjádření učitelů jen mírně nadpoloviční, a to jak u třídních učitelů (17 % rozhodně ano, 57 % spíše ano, 25 % spíše ne), tak u učitelů jednotlivých předmětů (9 % rozhodně ano, 61 % spíše ano, 29 % spíše ne, 1 % rozhodně ne).

Uvedená zjištění zobecněně ukazují, že učitelé jsou si vědomi důležitosti podpory osobnostního rozvoje žáků, nejsou však stejnou měrou přesvědčeni o tom, že je v silách školy účinně v této oblasti na žáky působit, pravděpodobně proto, že pocítují nedostatek odborných vědomostí a didaktických prostředků a proto se sledování osobnostního rozvoje žáků věnují jen omezeně.

Poslední tvrzení se vztahovala ke spolupráci s rodiči, i zde je patrný zajímavý, byť alarmující nesoulad. Podle vyjádření učitelů *rodiče očekávají od školy cílené působení na žáky s cílem rozvoje sociální gramotnosti žáků* (16 % rozhodně ano, 58 % spíše ano, 24 % spíše ne, 2 % rozhodně ne), avšak zřetelně slaběji učitelé souhlasí s tvrzením, že *rodiče vyjadřují škole podporu v působení na žáky s cílem rozvoje sociální gramotnosti* (3 % rozhodně ano, 48 % spíše ano, 44 % spíše ne, 5 % rozhodně ne). Obecně řečeno rodiče od školy něco očekávají, ale svým postojem omezují možnosti školy jejich očekávání naplnit.

2.4.2 Překážky rozvoje sociální gramotnosti žáků

Učitelé identifikovali jimi vnímanou největší překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků (vybírali pouze jednu z nabídnutých možností, byť by v menší míře jako omezující překážky vnímali i další nabídnuté možnosti).

Tabulka 5

Překážky rozvoje sociální gramotnosti – podíl škol (v %)

Překážky	Podíl
Nedostatek času ve výuce pro obsahovou přetíženost rámcového vzdělávacího programu	44
Nedostatečná podpora úsilí školy o rozvoj sociální gramotnosti žáků ze strany rodičů	19
Nedostatek didaktických návodů pro implementaci rozvoje sociální gramotnosti do výuky	8
Nedostačující dovednosti učitelů pro účinný rozvoj sociální gramotnosti žáků ve výuce	7
Nedostatek školních příležitostí v rámci DVPP pro získání potřebných dovedností učitelů	3
Jiná příčina	2
Žádnou zásadní překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti nevnímám	17

Jednoznačně nejčastěji spatřují učitelé hlavní překážku v obsahové přetíženosti výuky, kvůli níž se jim nedostává času, který by mohli věnovat rozvoji sociální gramotnosti žáků. Každý pátý učitel vnímá jako nejvýraznější překážku postoj rodičů, kteří škole v jejím úsilí o osobnostní rozvoj žáků neposkytují dostatečnou podporu. Necelá pětina učitelů spatřuje hlavní příčinu v oblasti potřebných dovedností učitelů, vhodných didaktických návodů a s nimi souvisejících příležitostí k dalšímu vzdělávání učitelů. Zatímco otázka rozvolnění kurikulárního obsahu je během na dlouhou trať a ke změně přístupu rodičů nemají škola ani stát dostatek vhodných nástrojů k dosažení změny, v oblasti metodické podpory učitelů je posun podmínek k lepšímu nejsnáze představitelný a nejrychleji dosažitelný.

Více než šestina dotázaných učitelů žádnou zásadní překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků nevnímá. To sice nijak nerelativizuje existenci výše uvedených překážek, ukazuje to nicméně na fakt, že řada učitelů se s faktory, které jsou jinými jejich kolegy vnímány jako komplikující, dokáže vyrovnat, případně jim nepřikládá tak silnou váhu.

Minoritně učitelé uváděli jiné překážky rozvoje sociální gramotnosti žáků – kriticky se v nich vyjadřovali k míře podpory snahy školy ze strany rodičů, upozorňovali na celkově nepřilíš prosociální atmosféru ve společnosti spojenou s absencí morálních vzorů a žehrali rovněž na nedostatečnou přípravu budoucích učitelů v této oblasti.

S podmínkami pro rozvoj sociální gramotnosti žáků úzce souvisí otázka nabídky vzdělávacích akcí pro učitele. Pouze 3 % učitelů hodnotí nabídku vzdělávacích akcí věnujících se problematice osobnostního rozvoje žáků a obecně rozvoje sociální gramotnosti za zcela dostatečnou, největší část učitelů (59 %) za spíše dostatečnou. Téměř dvě pětiny učitelů ale nabídku dalšího vzdělávání hodnotí jako spíše nedostatečnou (37 %) a výjimečně se objevilo také označení za zcela nedostatečnou (1 %). Jak již bylo uvedeno, právě v oblasti metodické podpory a vzdělávacích akcí pro učitele je potenciál ke zlepšení současného stavu velký.

2.5

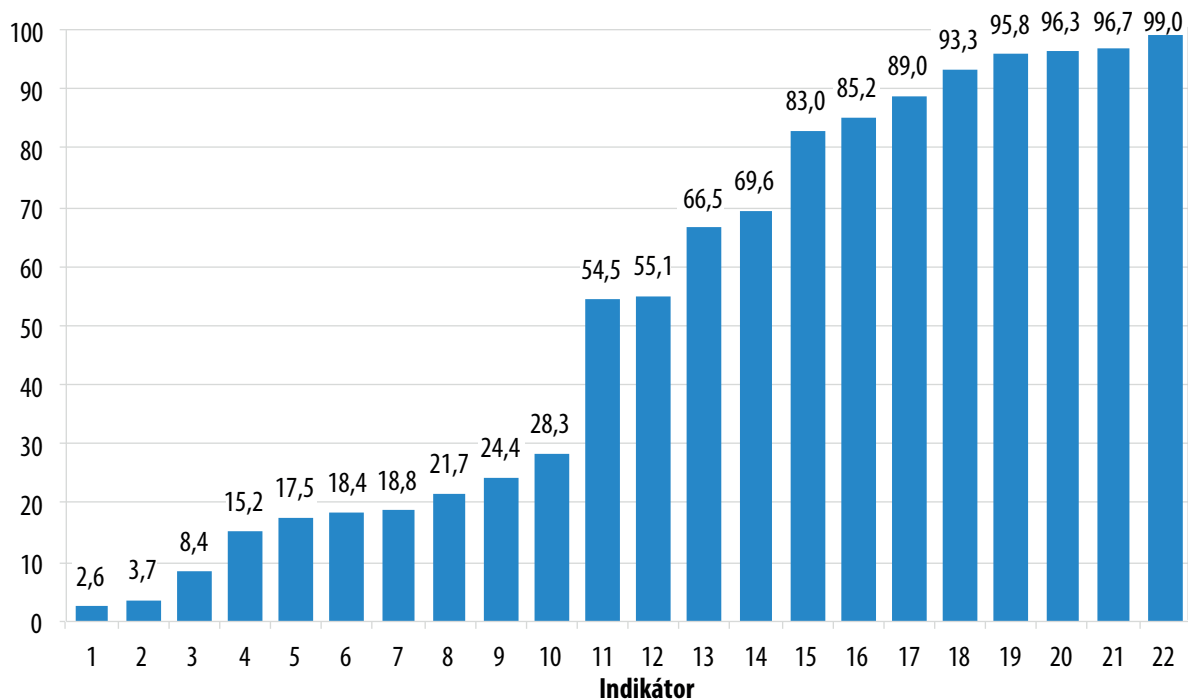
Rozvoj sociální gramotnosti

Ke sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti a s ní spojených dovedností žáků byl použit hospitační záznam, který prostřednictvím 22 indikátorů podává obrázek o tom, jaké činnosti iniciované učitelem v hospitovaných hodinách sloužily k osobnostnímu rozvoji

žáků. Hospitace proběhly v celkem 890 vyučovacích hodinách různých předmětů (osobnostní rozvoj žáků lze vhodně podněcovat prakticky v libovolné vzdělávací oblasti a vyučovacím předmětu) na 109 základních školách. Základním východiskem pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti byla četnost, s jakou byly jednotlivé indikátory v hospitovaných hodinách zaznamenány.

Graf 2

Výskyt situací umožňujících rozvoj nebo uplatnění sociální gramotnosti – podíl hodin (v %)



Legenda:

Indikátory s méně než 50% výskytem.

1. Žáci charakterizují projevy předstírání, klamání a lhaní v komunikaci; uvažují o jejich účelu a aplikují nástroje rozpoznání klamů v komunikaci.
2. Žáci rozpoznávají manipulativní komunikaci a používají vhodné strategie obrany proti agresi a manipulaci.
3. Žáci vysvětlí vliv možných chyb a omylů v poznávání lidí (a případně též sociálních situací) na vzájemné vztahy.
4. Žáci vysvětlí základní zásady týkající se optimálního způsobu vnímání a hlubšího poznávání druhých lidí.
5. Žáci popíší, co vztahům škodí a co je podporuje a aplikují tuto znalost do vlastního chování.
6. Žáci popíší výhody a úskalí kooperace.
7. Žáci efektivně moderují diskusi.
8. Žáci v konfliktních (např. spor) či potenciálně konfliktních (např. kritika) situacích rozlišují a uplatňují projevy respektující a nerespektující komunikace.
9. Žáci poznávají svůj vztah k soutěži (jak reagují a jednají, co jim brání zvládat situaci soutěže, konkurence, trénují odolnost, respektují etická pravidla).
10. Žáci posoudí v konkrétní situaci, zda je výhodné použít kooperaci, anebo jinou strategii dosažení cíle.

Indikátory s více než 50% výskytem.

11. Žáci plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěli skupině.
12. Žáci používají základní individuální a sociální dovednosti pro práci v týmu.
13. Žáci projevují svým chováním respekt k různým formám odlišnosti (různost pohlaví; etnika; kultury; náboženství; zájmů; sociálního zařazení apod.) ve společnosti i ve třídě.
14. Žáci se spolupodílí na formulaci základních pravidel chování ve třídě a ve škole a respektují je.
15. Žáci se zajímají o spolužáky i o učitele.
16. Žáci vnímají a reflektují a kontrolují řeč těla vlastní i druhých.
17. Žáci ovládají techniku řeči (držení těla, dech, posazení hlasu, artikulace apod.), vnímají a jsou s to reflektovat v praxi komunikace význam tónu hlasu (výrazu řeči).
18. Žáci projevují svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům svých spolužáků a učitelů (právům ve smyslu zákonném i psychologickém a morálním).

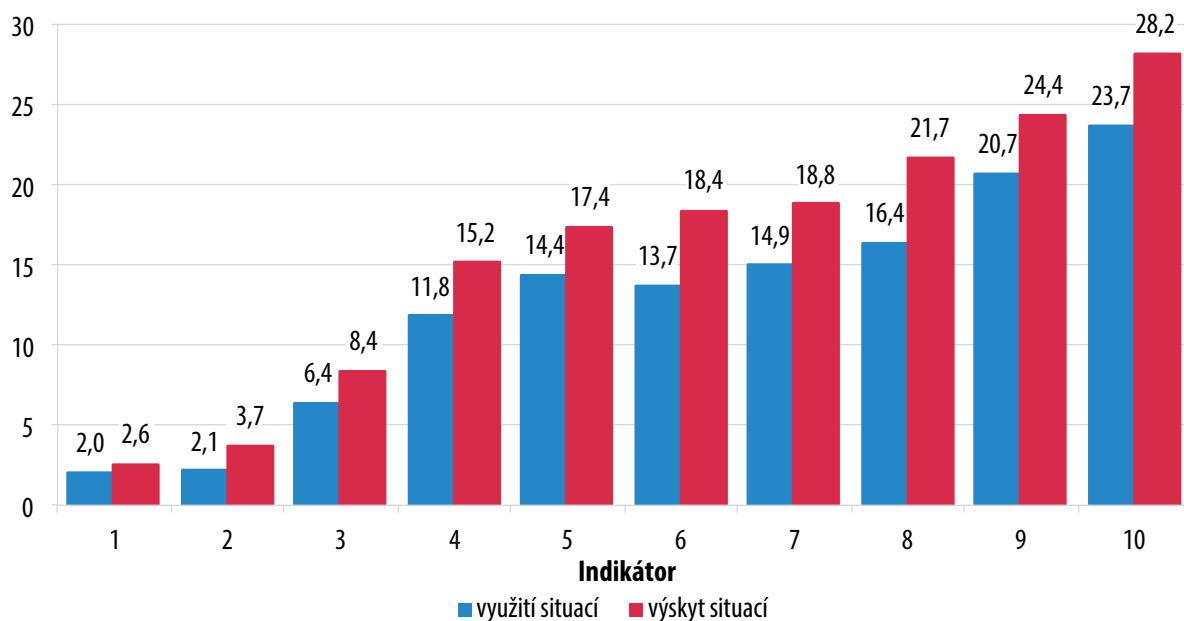
Indikátory s více než 90% výskytem.

19. Žáci vysílají signály aktivního naslouchání (např. přikyvování; projevování zájmu o sdělovaný obsah; verbální přitakávání - hm, ano,...; apod.)
20. Žáci vyslechnou (soustředěně) komunikačního partnera.
21. Žáci jednají tak, aby jejich chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a řešilo problémy ve vztazích.
22. Žáci se vyjadřují (přiměřeně svému věku) věcně, správně a jasně (příp. i stručně apod.).

Pouze v nepatrném zlomku hospitovaných hodin (méně než 5 %) byly zaznamenány činnosti, jejichž prostřednictvím by se žáci učili rozpoznávat lživou a manipulativní komunikaci. I při vědomí časové náročnosti rozvoje takových žákovských dovedností je vzhledem k důležitosti plynoucí zejména z praktické upotřebitelnosti zarážející, že mu učitelé nevěnují pozornost častěji než ani ne v jedné vyučovací hodině ze dvaceti.

Graf 3

Výskyt situací a jejich využití k uplatnění rozvoje sociální gramotnosti – podíl hodin (v %)



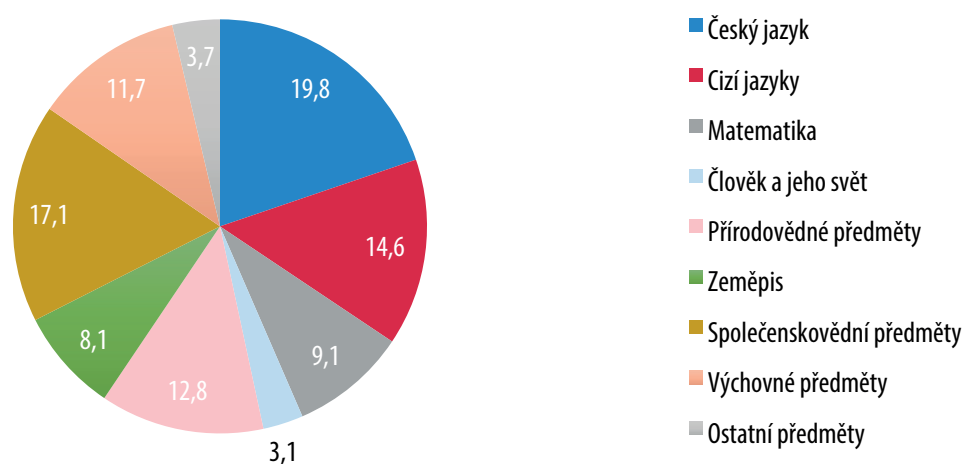
Z hodnocení využití situací pokud se v hodině vyskytly, je zřejmé, že využití situací, které se vyskytly v méně než 50 % hodin, se pohybuje okolo tří čtvrtin až na využití *rozpoznávání manipulativní komunikace*, které bylo využito jen v polovině hodin, pokud se situace vyskytla. Situace, které byly zaznamenány ve více než 50 % hodin, byly využity k rozvoji sledované dovednosti ve více než 80 % hodin. Například *projevování respektu svým chováním k různým formám odlišnosti a k lidským právům vůbec* bylo využito i více než 95 % hodin, ve kterých se situace vyskytla.

Všech 22 sledovaných indikátorů je možné podle obsahu rozčlenit do čtyř skupin: vztahy mezi lidmi; komunikace; kooperace a kompetice a poznávání lidí a interakčních jevů. Z nich byly nejčastěji sledovány situace související se vztahy mezi lidmi a v průměru v méně než 40 % hodin kooperace a kompetice a poznávání lidí a interakčních jevů.

Vytváření a využívání situací, které napomáhají rozvoji sociální gramotnosti, není vázáno na specifické vyučovací předměty. Proto byly navštíveny hodiny všech vzdělávacích oblastí.

Graf 4

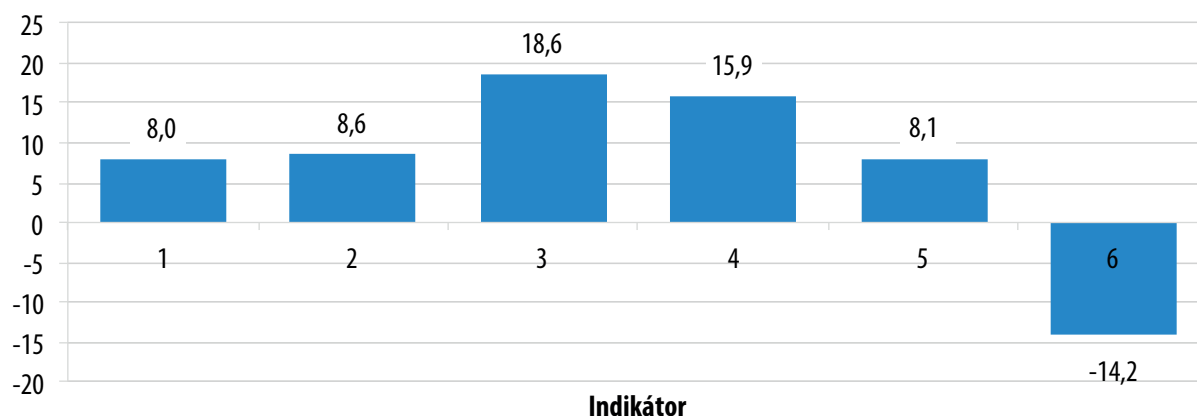
Zastoupení vyučovacích předmětů – podíl hodin (v %)



Mezi jednotlivými předměty byly očekávané rozdíly ve výskytu vhodných situací. Rozdíly, ale byly i ve využívání těchto situací. V hodinách výchovných předmětů, předmětu člověk a jeho svět a cizích jazyků byly využívány vhodné situace ve vysoké míře. Naproti tomu v matematice a zeměpisu bylo využití nižší.

Graf 5

Nejvýraznější rozdíly výskytu situací na I. a II. stupni základní školy (I. stupeň – II. stupeň, v %)



Legenda:

1. Žáci vnímají a reflektují a kontrolují řeč těla vlastní i druhých.
2. Žáci ovládají techniku řeči (držení těla, dech, posazení hlasu, artikulace apod.), vnímají a jsou schopni to reflektovat v praxi komunikace význam tónu hlasu (výrazu řeči).
3. Žáci používají základní individuální a sociální dovednosti pro práci v týmu.
4. Žáci plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěli skupině.
5. Žáci se zajímají o spolužáky i o učitele.
6. Žáci projevují svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům svých spolužáků a učitelů (právům ve smyslu zákonném i psychologickém a morálním).

Výraznější rozdíly byly i ve výskytu některých situací mezi hodinami na prvním a druhém stupni základní školy. Například situace s týmovou prací se vyskytovaly častěji na prvním stupni. Vzhledem k postupnému rozvíjení dovedností spojených s týmovou spoluprací by výskyt na druhém stupni měl být minimálně stejně častý.

2.6

Dosažená úroveň sociální gramotnosti

Hodnocení úrovně sociální gramotnosti je spojeno jednak s vytvářením vhodných situací, které umožní využít získané dovednosti nebo znalosti, a jednak se sledováním postojů žáků. Pokud se učitelé zaměřují na hodnocení určitých částí sociální gramotnosti, tak vychází z dlouhodobých pozorování. Z těchto důvodů hodnocení České školní inspekce, které vychází z hospitace jedné hodiny v dané třídě, nebo z hodnocení testu poskytuje jen část obrazu o úrovni sociální gramotnosti žáků.

Využívání situací a hodnocení na základě zaznamenaných projevů žáků bylo obsaženo v předcházející kapitole v souvislosti s výskytem těchto situací.

2.6.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků

Pro hodnocení dosažené úrovně rozvoje sociální gramotnosti bylo využito výběrové zjišťování výsledků žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „6. ročníku ZŠ“) a 1. ročníku vybraných oborů středních škol (dále jen „1. ročníku SŠ“) prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET (dále jen „výběrové zjišťování“).

Test sociální gramotnosti byl zadáván ve stejné podobě v 6. ročníku ZŠ i v 1. ročníku SŠ. Byl sestaven z 15 úloh s celkem 35 uzavřenými otázkami, které byly rozděleny do pěti tematických částí (*Chování, Situace, Komunikace, Charakter, Krizové situace*). Souhrnná délka testu byla 60 minut. Výběrového zjišťování se zúčastnilo více než 9 tisíc žáků základních škol a více než 6 tisíc žáků středních škol.

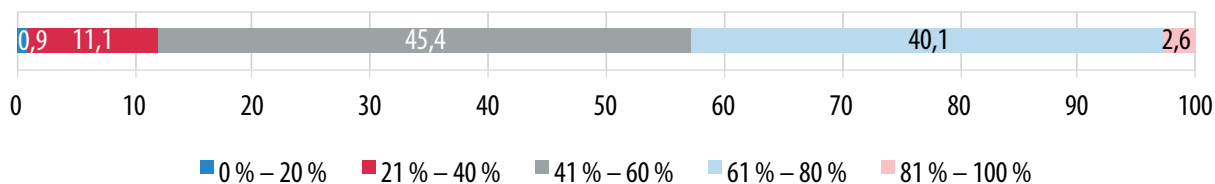
2.6.2 Výsledky žáků 6. ročníku základních škol

Celková úspěšnost žáků byla 58 %. Pro hodnocení sociální gramotnosti byla expertním posouzením úloh stanovena očekávaná úroveň úspěšnosti na 67 %.

Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti plyne, že jen velmi malá skupina žáků (3 %) dosáhla výborných výsledků. Nejpočetnější skupina dosáhla výsledků v rozmezí 41 % až 60 %.

Graf 6

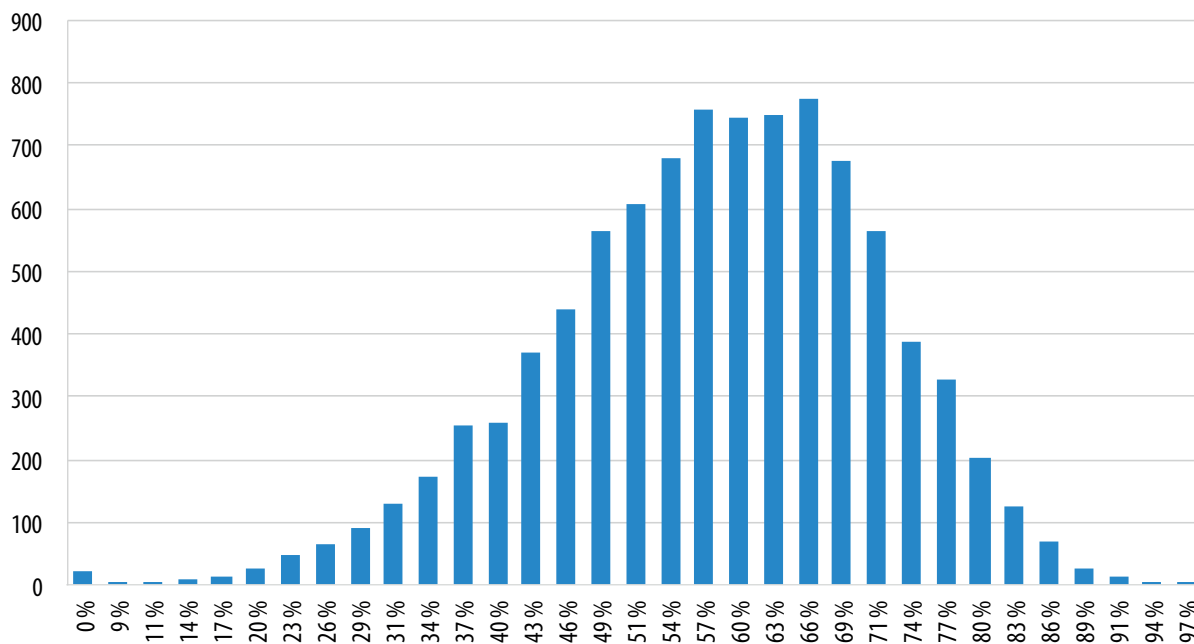
Rozložení výsledků žáků 6. ročníku podle průměrné úspěšnosti v testu – podíl žáků (v %)



Celkové rozložení úspěšnosti uvedené zjištění ještě lépe dokresluje. Počet žáků, kteří dosáhli více než 67 % úspěšnosti, výrazně klesá.

Graf 7

Rozložení četnosti žáků 6. ročníku podle průměrné úspěšnosti v testu

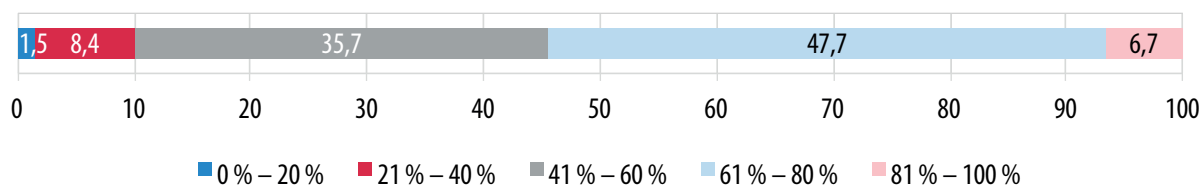


2.6.3 Výsledky žáků 1. ročníku středních škol

Celková úspěšnost žáků na středních školách byla mírně vyšší (61 %). Rozdíl v úspěšnosti je zřetelnější v rozdělení žáků podle úspěšnosti. Skupina žáků s výborným výsledkem je výrazně početnější (7 %). Podobně je i početnější skupina žáků s úspěšností v rozmezí 61 % až 80 %.

Graf 8

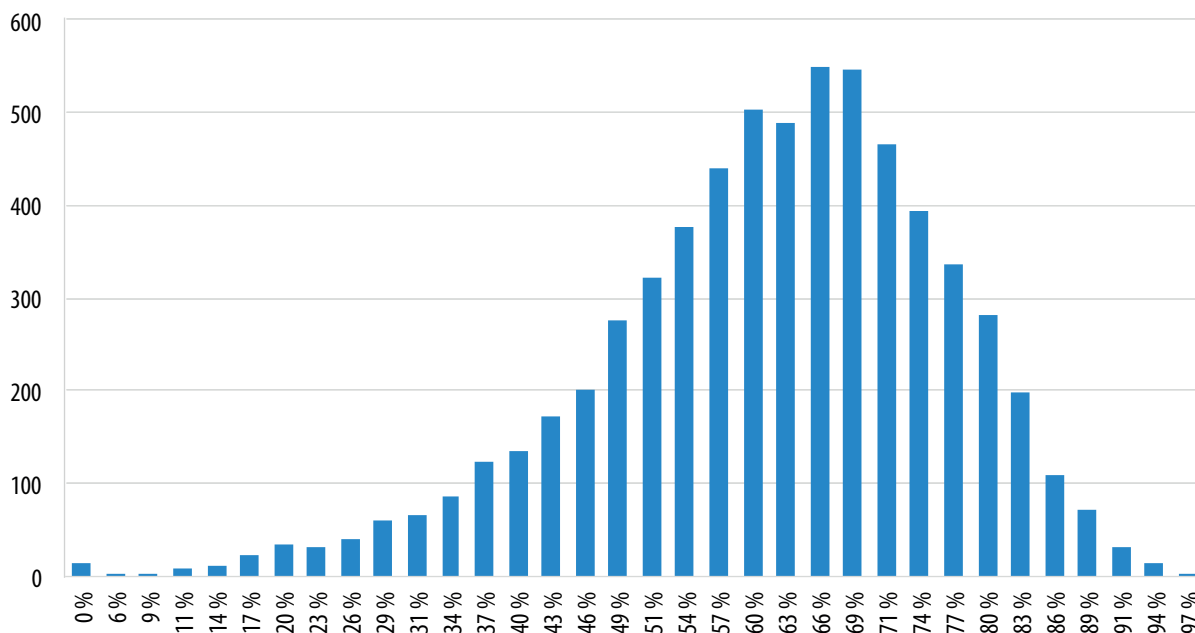
Rozložení výsledků žáků 1. ročníku podle průměrné úspěšnosti v testu – podíl žáků (v %)



Větší zastoupení žáků s vyšší úspěšností je také patrné z celkového rozložení úspěšnosti.

Graf 9

Rozložení četnosti žáků 1. ročníku podle průměrné úspěšnosti v testu



2.6.4 Porovnání výsledků

Tabulka 6

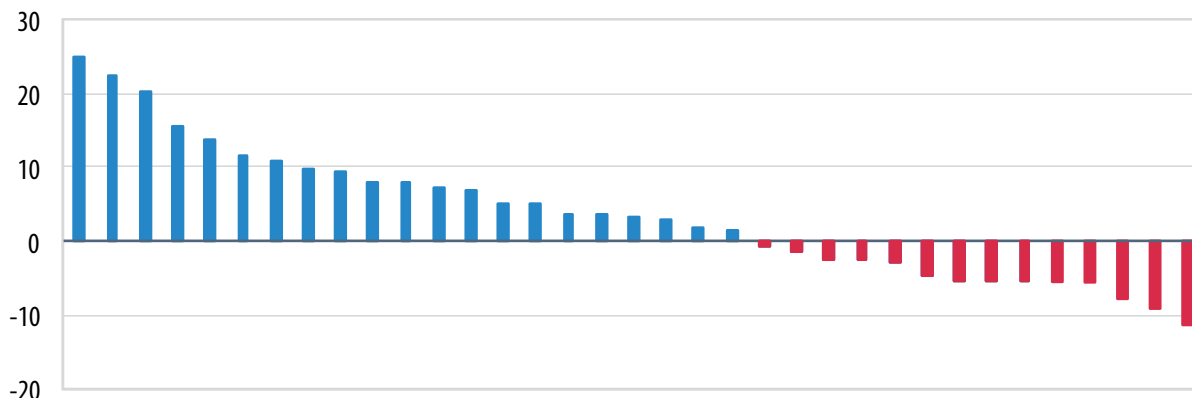
Průměrné úspěšnosti žáků 6. ročníku ZŠ a 1. ročníku SŠ v testu sociální gramotnosti (v %)

Test sociální gramotnosti	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Celý test	57,9	61,3
Komunikace	40,7	44,6
Řešení situací	79,4	75,0
Charakter	57,1	64,3
Chování	49,4	56,3
Krizové situace	63,5	63,6

Data ukazují, že žáci 1. ročníku SŠ byli v testu sociální gramotnosti mírně úspěšnější než žáci 6. ročníku ZŠ (rozdíl 3,4 procentního bodu). S výjimkou tematické části Situace to platilo také o všech tematických částech testu – jejich početnost však byla malá a údaje o nich jsou pouze orientační. Nicméně za pozornost stojí zjištění, že více než třetina žáků nezávisle na ročníku prokázala nedostatečnou znalost toho, jak se chovat v popisovaných krizových situacích. Jednalo se přitom o zcela základní situace, v nichž se žáci mohou bez vlastního zavinění ocitnout. Vzhledem k významu problematiky by i s ohledem na popsání zjištění bylo vhodné posílit zařazování témat připravujících žáky na chování se v krizových situacích do výuky v co nejširším spektru podob a integrované v co největším okruhu předmětů (vzdělávacích oblastí).

Pohled na vyhodnocení rozdílů v úspěšnostech jednotlivých otázek ukazuje, že v testu mírně převládaly otázky, které žáci 1. ročníku SŠ řešili úspěšněji než žáci 6. ročníku ZŠ, i když celkově byl rozdíl v průměrné úspěšnosti testu nevýrazný.

Rozdíly průměrných úspěšností ve společných úlohách testu sociální gramotnosti (1. ročník SŠ – 6. ročník ZŠ, v %)



Tabulka 7

Odpovědi v nejméně úspěšných úlohách (v %)

Pan Soukal s manželkou přišli do kina pozdě, diváci již sledují začátek filmu a Soukalovi mají svá místa uprostřed řady. Jak mají ke svým místům správně postupovat řadou diváků?	6. ročník	1. ročník
Jako první půjde paní Soukalová, za ní pan Soukal, oba čelem k plátnu.	7	8
Jako první půjde pan Soukal, za ním paní Soukalová, oba čelem k sedícím divákům.	12	21
Jako první půjde ten, kdo sedí na vzdálenějším sedadle, půjdou čelem k sedícím divákům.	57	43
Je jedno, kdo půjde první, v každém případě ale půjdou čelem k plátnu.	9	9
Jako první půjde paní Soukalová, za ní pan Soukal, oba čelem k sedícím divákům.	15	18

Tabulka 8

Odpovědi v nejméně úspěšných úlohách (v %)

Jsi sám doma, když zazní varovný signál oznamující mimořádnou událost (kolísavý tón sirény v trvání 140 sekund). Jak by ses měl nejlépe zachovat?	6. ročník	1. ročník
Zatelefonuji rodičům, nebo jiným svým příbuzným, abych zjistil, co bych měl zařídit a udělat.	29	19
Zavřu a utěsním okna a dveře, zapnu rádio nebo televizi a sleduji, co se děje.	17	29
Vyběhnu rychle z domu zjistit, co se stalo, a podle toho, jaké nebezpečí hrozí, se rozhodnu, co dál.	21	18
Neopouštím byt, ale pohledem z okna se snažím zjistit, co se stalo a jak se chovají lidé na ulici.	11	16
Bezodkladně zavolám na některou z linek 150 nebo 158, abych předešel šíření paniky a zajistil odbornou pomoc.	21	17

Tabulka 9

Odpovědi v nejméně úspěšných úlohách (v %)

Která z následujících možností nejlépe vyjadřuje, co je to morálka ?	6. ročník	1. ročník
Dodržování zákonů a pravidel proto, aby mě nikdo nemohl potrestat.	22	27
Dodržování pravidel mezi přáteli, aby se každý mohl cítit být členem „party“.	22	19
Rozlišování mezi dobrým a zlým a přirozené jednání podle toho.	21	25
Soubor zákonů a nařízení, které upravují vztahy mezi členy rodiny.	12	9
Schopnost jednat tak, aby byly naplněny potřeby co největšího počtu lidí.	20	19

2.6.6 Výsledky ankety

Součástí výběrového zjišťování výsledků byla i krátká anketa. Z ní vyplynulo, že se žáci na základních školách i středních školách setkávají nejčastěji s různými formami diskuze a relativně málo často se skupinovou nebo týmovou prací. Na středních školách je výskyt skupinové nebo týmové práce méně častý než na školách základních.

Tabulka 10

Výskyt jevů ve výuce na základních školách (v %)

Jak často se ve vyučovacích hodinách setkáváš s následujícími aktivitami.	Téměř každou hodinu	Jednou až dvakrát za týden	Jednou až dvakrát za měsíc	Jen občas během roku	Vůbec
Diskuze, kterou řídí někdo z mých spolužáků.	35,9	26,8	11,2	16,4	9,2
Diskuse o vytváření vztahů mezi žáky ve třídě.	16,8	24,4	23,3	24,4	10,4
Vyjadřování názorů na pozorované osoby. (Např. ve filmové ukázce)	14,2	23,1	21,7	23,8	16,1
Podílení se na formulaci základních pravidel chování ve třídě nebo ve škole.	12,6	19,0	21,8	31,8	13,7
Společné řešení úloh ve skupinách.	7,3	29,6	34,4	24,1	4,2
Střídání rolí v týmu nebo pracovní skupině při opakované skupinové práci.	7,0	18,6	26,8	27,3	19,4

Tabulka 11

Výskyt jevů ve výuce na středních školách (v %)

Jak často se ve vyučovacích hodinách setkáváš s následujícími aktivitami.	Téměř každou hodinu	Jednou až dvakrát za týden	Jednou až dvakrát za měsíc	Jen občas během roku	Vůbec
Diskuze, kterou řídí někdo z mých spolužáků.	38,9	24,3	8,8	15,5	12,3
Diskuse o vytváření vztahů mezi žáky ve třídě.	18,1	19,2	17,8	24,0	20,3
Vyjadřování názorů na pozorované osoby (např. ve filmové ukázce).	15,9	21,5	19,8	22,0	20,0
Podílení se na formulaci základních pravidel chování ve třídě nebo ve škole.	14,2	18,4	17,3	24,7	24,7
Společné řešení úloh ve skupinách.	10,9	22,2	20,2	27,8	18,6
Střídání rolí v týmu nebo pracovní skupině při opakované skupinové práci.	6,4	14,4	17,5	26,3	34,8

2.7

Vliv kraje a velikosti sídla

Velikost sídla může ovlivňovat díky širším možnostem rozvoje sociální gramotnosti úspěšnost žáků, kteří navštěvují školy v těchto sídlech. Tato souvislost není z průměrné úspěšnosti podle velikosti sídel zřetelná. Mimo sídel nad 100 tisíc obyvatel, ve kterých žáci měli nejvyšší úspěšnost, je vliv patrný jen u středních škol.

Tabulka 12

Výsledky žáků podle velikosti sídla (v %)

Velikost sídla	6. ročník	1. ročník
Do 2 tis.	56,9	57,9
2-5 tis.	56,3	62,0
5-10 tis.	58,5	60,6
10-20 tis.	57,1	61,3
20-50 tis.	57,4	61,2
50-100 tis.	57,6	63,8
Nad 100 tis.	60,9	64,5

Úspěšnost žáků v jednotlivých krajích byla až na Prahu a Karlovarský kraj relativně podobná. V Praze byly neúspěšnější žáci základních škol i žáci škol středních. Podobně i v Karlovarském kraji byla úspěšnost nejnižší jak u žáků základních škol tak i u žáků středních škol.

Tabulka 13

Výsledky žáků podle kraje (v %)

Kraj	6. ročník	1. ročník
Praha	62,7	65,8
Vysočina	58,5	62,8
Moravskoslezský	56,7	63,9
Jihomoravský	59,7	60,5
Liberecký	57,2	62,8
Zlínský	56,9	63,1
Plzeňský	58,2	61,4
Královéhradecký	57,9	61,6
Pardubický	57,7	61,5
Olomoucký	57,2	61,7
Ústecký	55,6	62,9
Středočeský	57,0	60,5
Jihočeský	57,4	59,7
Karlovarský	52,1	58,3

3 Čtenářská gramotnost

3.1

Sledování čtenářské gramotnosti v minulosti

Sledování rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí v předškolním vzdělávání a žáků v základních a středních školách, probíhalo na České školní inspekci už v minulých letech ve tříletém cyklu. Ve školním roce 2009/2010 byla čtenářská gramotnost pojímána a sledována ve velmi rozsáhlé formě (šetření například obsahovalo rozhovor s ředitelem školy, s učiteli, odborníkem na čtenářskou gramotnost, hospitační záznamy, podmínky školy v oblasti šetření čtenářské gramotnosti), ve školním roce 2012/2013 byla pozornost zaměřena zejména na to, jak je čtenářská gramotnost dětí a žáků rozvíjena přímo učiteli, tedy středem zájmu byl především průběh, kvalita a účinnost pedagogického procesu, včetně pedagogické interakce, klimatu třídy a projevů žáků v oblasti čtenářské gramotnosti a jejich dovedností a postojů přímo ve výuce.

3.2

Vymezení čtenářské gramotnosti

Česká školní inspekce nově vychází při sledování rozvoje čtenářské gramotnosti z upravené definice odrážející pojetí čtenářské gramotnosti používané v mezinárodním šetření PISA¹.

Čtenářská gramotnost představuje **porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.**

Slovo „**porozumění**“ odkazuje přímo na „porozumění psanému textu“, které je uznávanou složkou čtení. Slovo „**využívání**“ se vztahuje k pojmům jako uplatnění a účinek, tj. že na základě přečteného textu žák dokáže nějak jednat. „**Posuzování**“ je zde přidáno k „porozumění“ a „využívání“, aby bylo zdůrazněno, že čtení má interaktivní povahu: čtenář při práci s textem čerpá z vlastních myšlenek a zkušeností. Spojení „**angažování se**“ zahrnuje motivaci číst, rovněž ale soubor osobnostních charakteristik jako zájem a potěšení z četby, umění vybírat si, co člověk přečte, zapojení se do společenské roviny čtení, jakož i různorodé a pravidelné čtenářské aktivity.

Výraz „**psané texty**“ zahrnuje všechny ucelené texty, ve kterých se využívá jazyk ve své grafické podobě: ručně psané, tištěné nebo elektronicky zobrazené. Nepatří sem poslech jazyka, jaký nabízejí např. zvukové nahrávky, ani film, televize, animované vizuální obrazy nebo obrázky bez textu. Patří sem však vizuální útvary, které v sobě v nějaké formě obsahují psaný jazyk (např. titulek). Mohou jimi být různé diagramy, obrázky, mapy, tabulky, grafy nebo kreslené příběhy.

Slova „**za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho vědomostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti**“ vyjadřují myšlenku, že čtenářská gramotnost umožňuje naplňovat tužby jedinců – jak těch přesně definovaných, jakými je dosažení vzdělání či získání zaměstnání, tak i těch méně definovaných a méně bezprostředně dosažitelných, které obohacují a rozšiřují osobní život a celoživotní vzdělávání. Pojem „**aktivní účast**“ zde vyjadřuje, že čtenářská gramotnost umožňuje lidem přispívat do společnosti a také uspokojovat jejich vlastní potřeby.

¹ PISA 2009: *What students know and can do*. Volume I-IV. Paris: OECD.

Hlavní oblasti sledování rozvoje čtenářské gramotnosti

Z praktického hlediska je definice čtenářské gramotnosti rozpracována do tří základních oblastí; to umožňuje posuzovat činnosti školy, učitele i žáka z pohledu jasněji definovaných nároků.

Vztah čtenáře ke čtení a četbě. Jde o oblast zásadního významu pro rozvoj čtenářské gramotnosti, protože rozhoduje o žakově spolupráci v učení a o jeho rozvoji. Podkladem pro jeho posouzení jsou pozorovatelné poznatky – např. zda žáci mohou svou četbu volit, jak škola žákům dlouhodobě pomáhá (jak je vyučuje) vybírat si knihy, podíl času věnovaného četbě žákova výběru a času věnovaného hromadně zadané četbě, žákova motivace k četbě, způsob učitelova vedení žáků k ujasňování si kritérií „dobré knihy“, vyváženost zastoupení literárních, naučných a odborných textů v preferencích žáka. Ke čtenářskému vztahu patří i to, jaké prostředí a atmosféru škola k rozvoji čtenářské gramotnosti poskytuje a buduje.

Osvojení základních čtenářských strategií. Pro výuku a rozvoj čtenářské gramotnosti je podstatné, aby si žák osvojil základní čtenářské strategie, proto cílem zjišťování je práce s čtenářskými strategiemi, a to jak práce učitelova, tak práce žákova, a také školní podmínky pro takovou práci. Klíčové je sledování toho, jak jsou do čtenářských strategií žáci „zasvěcováni“, zda a jak učitel čtenářské strategie opravdu vyučuje nebo je jenom požaduje, jak se čtenářské strategie využívají ve čtení, aby se automatizovaly do podoby dovedností, jak dalece si žák sám uvědomuje, že strategie zná.

Zaměření na samotný text. Tato oblast zahrnuje učitelův i žákův výběr textů pro výuku a pro práci (v literární výchově, i při využití čtení v jiných předmětech), obsahuje problematiku práce s autentickými, nejen učebnicovými texty, a také s typy textů z různých médií. Dále zahrnuje stanovení úkolů, které má žák s textem provádět, a cílů, kterých má dosahovat.

Podmínky rozvoje čtenářské gramotnosti

Vstupem pro hodnocení podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti byly informace získané elektronickým inspekčním zjišťováním prostřednictvím formuláře *Materiální, personální a organizační podmínky rozvoje ČG*.

Jednoznačně pozitivním zjištěním je skutečnost, že v 91 % sledovaných škol je zřízena knihovna či školní informační a studijní centrum (dále jen školní knihovna). Tam, kde školní knihovna zřízena není, je nejčastějším důvodem nedostatek vhodných prostor, výjimečně školy uváděly nedostatek finančních prostředků, personálně-organizační překážky či spolupráci s externími knihovnami v okolí školy. S fungováním školní knihovny je spokojeno 84 % ředitelů škol (27 % rozhodně ano, 57 % spíše ano). Tam, kde ředitel školy s fungováním školní knihovny spokojený není, převládají nespokojenost v oblasti prostorového zajištění školní knihovny (52 % nespokojených ředitelů) a v oblasti finančního zajištění provozu školní knihovny (25 % nespokojených ředitelů).

Méně příznivě vyznívá zjištění, že **pouze v 15 % škol jsou ve většině kmenových tříd žáků k dispozici třídní knihovničky** s naučnými, ale také beletristickými tituly snadno dostupné žákům (ve 2 % škol s průměrně více než 150 různými tituly, ve 13 % škol s průměrně méně než 150 různými tituly). V 52 % škol jsou třídní knihovničky jen v menší části kmenových tříd, avšak v plných 33 % škol třídní knihovničky v kmenových třídách žákům k dispozici nejsou. Pouze ve třetině škol jsou žákům k dispozici volně přístupná zákoutí vybavená k četbě knih a časopisů. Z hlediska podpory samostatného čtenářství žáků je to neuspokojivý stav hodný budoucí cílené podpory.

V 74 % škol jsou ve většině kmenových tříd prostory a technologie využívány pro vystavení a uložení produktů, které vznikají ve čtenářských aktivitách.

Tabulka 14

Prostory a technologie pro vystavení a uložení (v %)

Jsou ve třídách prostory a technologie využívány pro vystavení i uložení produktů, které vznikají ve čtenářských aktivitách? O jaké prostory a technologie se jedná?	
Ano, nástěnky, na nichž se výstupy prezentují	69,6
Ano, žákovská portfolia, do nichž se výstupy zakládají	38,2
Ano, krabice či šanony zvlášť vyhrazené pro výstupy	19,3
Ano, přístup do webových úložišť, kam lze výstupy ukládat	15,9
Ano, jiné	3,0
Ne	25,7

Možnost ukládat a v čase sledovat výstupy čtenářských aktivit jednotlivých žáků je zásadní pro hodnocení pokroku žáků ve čtenářských dovednostech. Je proto žádoucí snižovat v budoucnu podíl škol, které výstupy čtenářských aktivit systematicky neukládají. Jako jiné způsoby práce s výstupy čtenářských aktivit školy nejčastěji uváděly školní časopisy, koutky pro výstavy, případně školní soutěže.

V téměř čtyřech pětinach škol (78 %) se učitelé cíleně vzdělávají v tom, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost. Byť jde o relativně vysoké číslo, je nepochybně žádoucí, aby se vzdělávání učitelů v dovednostech spojených s rozvojem čtenářské gramotnosti žáků realizovalo v každé jednotlivé škole. Pouze v polovině škol (50 %) pracuje metodik nebo metodický tým (sdružení) pečující o oblast čtenářské gramotnosti a jen necelá čtvrtina škol (23 %) má aktuálně platnou písemnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti. Bude nepochybně třeba věnovat pozornost vysvětlování důležitosti institucionalizované podpory rozvoje čtenářské gramotnosti, vytvářet podmínky pro činnost školních metodických útvarů pečujících o oblast čtenářské gramotnosti a vést školy k tomu, aby rozvoj čtenářské gramotnosti realizovaly promyšleně a systematicky na základě vlastní písemné strategie odrážející specifické podmínky v jednotlivých školách.

Váhu, jakou rozvoji čtenářské gramotnosti přikládají jednotlivé školy, ilustruje rozsah, v jakém jsou cíle a dovednosti z oblasti čtenářské gramotnosti formulovány ve školním vzdělávacím programu a tematických plánech jednotlivých naučných předmětů.

Například: Žák si samostatně nebo s dopomocí najde zdroj nebo různé zdroje informací k probíranému tématu. Žák sobě nebo spolužákům klade k textu otázky, na které text přímo neodpovídá, a zkoušejí si na ně odpovídat. Žák porovná informace (= najde shody i rozdíly) k danému tématu z různých zdrojů. Žák propojí informace ze schématu, nákresu, grafu s informacemi z textu. Žák využije informace, které v textu nebyly uvedeny přímo a které musel vyvodit. Žák posoudí a zdůvodní použitelnost informací získaných z textu pro úkol, který má splnit. Žák porovná svoje pozorování s popisem daného jevu v textu, popíše shody a rozdíly. Žák posoudí, nakolik daný text odpovídá obyčejům psaní v daném oboru. Žák určí, jaký byl pravděpodobný autorský záměr, a odůvodní to doklady z textu. Žák určí, koho asi chtěl autor především oslovit, a odůvodní to doklady z textu, a to jak doklady z obsahu textu, tak použitými prostředky. Žák vede se spolužáky debatu, při které využívá text a výslovně z něj cituje, aby podpořil svoje argumenty.

Cíle čtenářské gramotnosti v školním vzdělávacím programu (v %)

Obsahuje školní vzdělávací program nebo plány jednotlivých učitelů naučných předmětů výslovně také cíle z oblasti čtenářské gramotnosti?	
Cíle z oblasti čtenářské gramotnosti jsou výslovně formulovány pro všechny naučné předměty.	9,5
Cíle z oblasti čtenářské gramotnosti jsou výslovně formulovány pro část naučných předmětů (například humanitně zaměřené).	32,1
Školní vzdělávací program obsahuje pouze dílčí a jednodušší čtenářské dovednosti typu: žák vyhledá/vyhodnotí v textu informace, žák získá informace z nákresu/grafu, žák shrne, o čem text je; odpoví na otázky k textu apod.	54,1
Žádné čtenářské cíle nejsou formulovány v žádném předmětu.	4,4

Pouze necelá desetina škol (9 %) zahrnuje cíle rozvoje čtenářské gramotnosti do všech naučných předmětů, necelá třetina škol alespoň do části naučných předmětů. Nejčastěji (54 %) školy ve školním vzdělávacím programu uvádějí méně efektivní cíle podporující rozvoj čtenářské gramotnosti odrážející jednodušší dovednosti žáků v práci s textem – právě v této skupině je možné hledat největší potenciál ke zlepšení celkové situace v podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti, protože se jedná o školy, které vnímají důležitost podpory čtenářské gramotnosti, ale je žádoucí, aby své úsilí napřely k cílům, které čtenářskou gramotnost žáků rozvíjejí efektivněji a do větší hloubky.

3.5

Průběh rozvoje čtenářské gramotnosti

Výpověď o úrovni podpory rozvoje čtenářské gramotnosti se odvíjí jednak od informace poskytnuté řediteli škol prostřednictvím formuláře *Podmínky, průběh a výsledky rozvoje čtenářské gramotnosti*, jednak od zjištění získaných během hospitací v rámci prezenční inspekční činnosti.

3.5.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti na základě hodnocení ředitelů škol

Podle vyjádření ředitelů škol ve více než polovině škol (55 %) čtou žáci i v jiných předmětech než v českém jazyce a literatuře alespoň dvakrát měsíčně jiné texty než texty z učebnice. Taková možnost je významným předpokladem rozvoje čtenářských dovedností žáků, protože jim umožňuje porovnávat různé typy textů a učit se zpracovávat informace, které jim rozmanité texty poskytují. V necelých dvou pětinach škol (38 %) čtou žáci neučebnicové texty mimo výuku českého jazyka a literatury méně často než dvakrát měsíčně. To je sice méně, než by bylo vhodné (příliš řídké zařazení do výuky neumožňuje zpevnování získaných dovedností), ale alespoň nějakou příležitost pro žáky to představuje. V necelých sedmi procentech škol žáci mimo výuku českého jazyka a literatury neučebnicové texty vůbec nečtou.

Podrobnější pohled na četnost, se kterou mají žáci příležitost číst v jiných hodinách než během výuky českého jazyka a literatury neučebnicové (beletristické) texty, poskytuje následující tabulka.

Tabulka 16

Četba knih dle vlastního výběru (v %)

Podíl vyučujících	Žáci čtou beletristickou knihu podle svého výběru ve výuce zpravidla			
	1x týdně alespoň 20–30 minut	1x měsíčně alespoň 20–30 minut	Méně často	Celkem
Všichni vyučující	7,8	14,5	4,4	26,7
Většina vyučujících	9,1	22,0	6,4	37,5
Někteří vyučující	4,1	12,8	11,1	28,0
Celkem	20,9	49,3	22,0	92,2

Nejčastěji žáci čtou neučebnicové texty v hodinách většiny vyučujících obvykle jednou měsíčně. Jakkoli se jednoměsíční četnost nezdá být vysokou, při většině vyučujících to představuje 2–3 příležitosti ke čtení měsíčně. Přesto je v této oblasti prostor pro rozšíření příležitostí k rozvoji čtenářských dovedností značný.

Pro získávání a zejména upevňování čtenářských dovedností je zcela zásadní, aby žáci měli možnost provádět reflexi dosaženého pokroku, sami rozpoznávat, v čem došlo v oblasti čtenářských dovedností k posunu a stanovovat cíle v jejich rozvoji pro nejbližší období.

Tabulka 17

Příležitost k vyhodnocování (v %)

Mají žáci příležitost vyhodnocovat svůj dlouhodobý pokrok ve čtenářské gramotnosti a posun ve vztahu ke čtení?	
Na prvním stupni příležitost dává třídní učitel, na druhém zejména češtináři, k reflektivnímu volnému psaní žáků.	61,1
Žáci si ve vyčleněných hodinách procházejí čtenářské portfolio, připomínají si četbu a snaží se písemně vystihnout svůj posun oproti předešlému období.	33,1
Každý žák se alespoň 1x ročně může písemně ohlédnout za uplynulým obdobím, popsat aktuální stav, zhodnotit svůj posun a stanovit si směr dalšího rozvoje.	27,0
Žáci si jednou ročně vyplňují tzv. portrét čtenáře a sdílejí je mezi sebou.	8,1

I když v téměř dvou třetinách škol (61 %) dostávají žáci příležitost k reflektivnímu volnému psaní, pouze v méně než třetině škol si žáci vyhodnocují a komentují svá čtenářská portfolio (33 %), případně písemně vyhodnocují posun ve svých čtenářských dovednostech (27 %).

3.5.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti v hospitacích

Průběh rozvoje čtenářské gramotnosti byl zjišťován na vzorku 104 škol v 773 hospitacích. Rozvoj čtenářské gramotnosti není možné izolovat jen do hodin českého jazyka, ale jeho využívání by se mělo promítat do všech předmětů ve vhodných příležitostech, proto byla sledována byla výuka nejen českého jazyka a literatury, ale i ostatních předmětů.

Tabulka 18

Podíl hospitovaných předmětů (v %)

Hospitované předměty	Podíl
Český jazyk	44,5
Cizí jazyk	8,3
Matematika	5,4
Přírodovědné předměty	14,6
Společenskovední předměty	14,5
Zeměpis	7,4
Ostatní předměty	5,3

V hodinách byl sledován rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí 8 indikátorů, ve kterých bylo sledováno více dílčích jevů. Vzhledem k vyššímu počtu sledovaných jevů hodnocení vychází z výskytu dílčích jevů v hodinách.

Nejvyšší výskyt měly celkově jevy spojené s podporou žáků během výuky a s využíváním čtenářských cílů. Ze sledovaných hodin je patrné, že je výrazně nižší výskyt účinné podpory slabším žákům než ostatních souvisejících jevů.

Tabulka 19

Indikátor – učitel podporuje žáky během výuky – podíl hodin (v %)

Učitel podporuje žáky během výuky.	Podíl
Učitel v hodině dává najevo respekt k žákovi čtenářskému úsilí a k jeho porozumění/názoru/pochopení.	61,7
Učitel dává žákům najevo vysoká očekávání a zřetelně vyjadřuje důvěru, že náročných cílů spolu s ním dosáhnou.	61,0
Učitel poskytuje každému žáku, jehož vztah ke čtení, vytrvalost a odolnost jsou nízké, účinnou podporu.	42,7

Velký rozdíl je ve výskytu jevů spojených se čtenářskými cíli. Jevy spojené s činností učitele jsou výrazně častější než jevy spojené s vytvářením prostoru pro reflexi žáků. Vzhledem k cílům plynoucím pro výuku ve většině předmětů z kompetence k učení je poměrně nízký výskyt reflexe procesu učení, který se vyskytl ani ne v každé desáté hospitované hodině. Zřetelný rozdíl je mezi výskytem jevu učitel seznámí žáky s cíli a zařídí, aby žáci cíli rozuměli (téměř 20 procentních bodů), naznačuje, že proces reflexe je opomíjen.

Tabulka 20

Indikátor – učitel pracuje se čtenářskými cíli – podíl hodin (v %)

Učitel pracuje se čtenářskými cíli.	Podíl
Učitel seznámí žáky s cíli práce (napíše je na tabuli nebo je oznámí ústně).	73,1
Učitel zařídí, aby žáci cílům rozuměli.	53,6
Učitel formuluje cíle jako činnosti čtenáře – co má žák umět dělat jako čtenář.	43,0
Učitel nechává žáky vyhodnotit, nakolik cílů dosáhli.	22,5
Učitel nechává žáky říct (nebo napsat), co jim pomohlo v učení – k dosažení cílů.	7,8

Úkoly, které souvisí se čtenářskými cíli, jednoznačně ukazují vysoký výskyt cílů spojených s vyhledáváním, vyvozováním informací. Naproti tomu náročnější úkoly spojené s formulováním, zkoumáním, převyprávěním se vyskytovaly výrazně méně často.

Tabulka 21

Indikátor – učitelovo zadání míří ke čtenářským cílům – podíl hodin (v %)

Učitelova zadání míří ke čtenářským cílům.	Podíl
Žáci vyhledávají v textu informace, které jsou tam přímo uvedené. (Týká se informačních nebo naučných textů.)	72,8
Žáci vyvozují informace, které nejsou přímo uvedené v textu. (Týká se informativních, naučných i beletristických textů.)	63,9
Žáci pátrají po tom, co jim text sděluje (co je hlavní sdělení textu).	61,7
Žáci si kladou otázky, na které v textu není přímo uvedena odpověď, a pokoušejí se sami nebo ve skupině na ně odpovědět.	39,6
Žáci formulují ústně svou odezvu na text.	38,7
Žáci vyhledávají v textu postavy, místo děje, klíčové události a zápletku. (Týká se beletrie.)	34,5
Žáci shrnují naučný text vlastními slovy.	31,1
Žáci vyjadřují výrazným čtením své porozumění významu textu.	31,4
Žáci pracují na čtenářských úkolech ve skupinách.	30,6
Žáci převyprávějí děj textu vlastními slovy (s postavou, prostředím, zápletkou).	21,9
Žáci formulují písemně svou odezvu na text.	19,1
Žáci pátrají po tom, jaký je autorský záměr a zamýšlený adresát.	17,1
Žáci zkoumají strukturu textu.	17,2
Žáci zkoumají, jak autor pracuje s jazykem.	16,3
Žáci si stanovují účel čtení.	10,0

Jevy spojené s indikátory vyjadřující aktivitu žáků se v hodinách vyskytovaly výrazně méně. Například hodnocení obsahu a formy z hlediska autorského záměru se vyskytovalo jen v každé sedmé respektive osmé hodině.

Tabulka 22

Indikátor – žáci hodnotí obsah textu – podíl hodin (v %)

Žáci hodnotí obsah textu.	Podíl
Žáci hodnotí obsah textu ze svého pohledu.	35,5
Žáci hodnotí obsah textu z hlediska autorského záměru.	13,3
Žáci hodnotí, jak obsah textu vyhovuje jejich účelu čtení.	8,6
Žáci hodnotí obsah textu z pohledu jiných možných adresátů, než jsou oni sami.	3,3

Tabulka 23

Indikátor – žáci hodnotí formu textu – podíl hodin (v %)

Žáci hodnotí formu textu.	Podíl
Žáci hodnotí formu textu ze svého pohledu.	22,0
Žáci hodnotí formu textu z hlediska autorského záměru.	11,6
Žáci hodnotí, jak forma textu vyhovuje jejich účelu čtení.	8,0
Žáci hodnotí formu textu z pohledu jiných možných adresátů, než jsou oni sami.	2,9

Jestliže byl nízký výskyt reflexe cílů ze strany žáků, tak i plánování reflexe vlastního čtenářství se vyskytovaly ve velmi malém počtu hodin.

Tabulka 24

Indikátor – žáci se učí sebeřízení – podíl hodin (v %)

Žáci se učí sebeřízení.	Podíl
Žáci reflektují a hodnotí svoje čtenářství, čtenářské dovednosti, dosahování čtenářských cílů.	8,6
Žáci plánují svoje cíle v oblasti čtenářské gramotnosti.	3,5

Specifickým indikátorem byly sledovány jevy spojené s dílnou čtení, pokud byla využita. Její výskyt byl zaznamenán jen v 42 hodinách. Vzhledem k počtu hodin s dílnou čtení nejsou rozdíly ve výskytu sledovaných jevů v těchto hodinách výrazné.

Tabulka 25

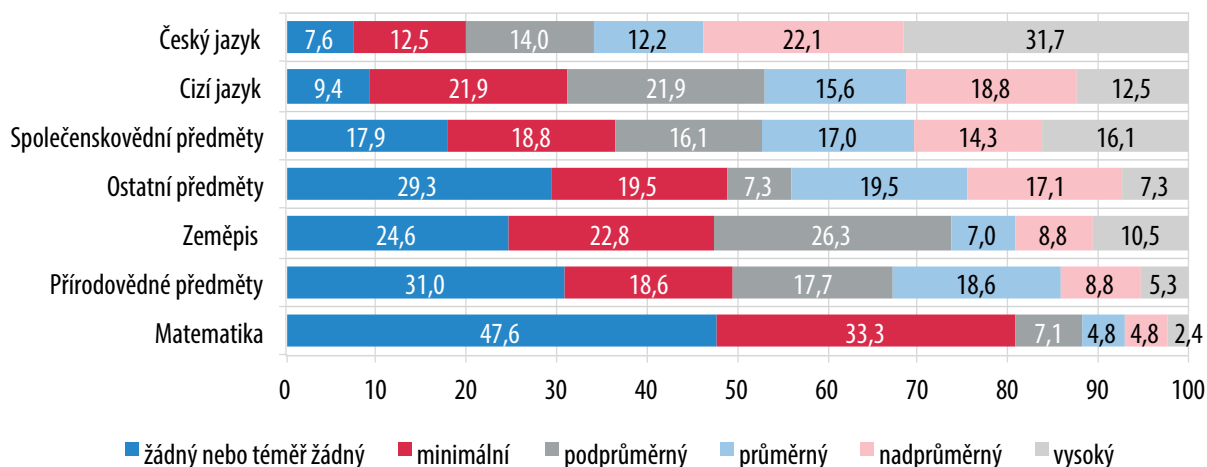
Indikátor – žáci pracují v dílně čtení – podíl hodin (v %)

Žáci pracují v dílně čtení.	Podíl hodin s dílnou čtení (v %)
Žáci tiše čtou co nejdéle dobu, která odpovídá jejich zkušenosti s dílnou čtení (ideálně 30 minut v jednom bloku; začínající čtenáři začínají s kratším časovým úsekem).	61,9
Žák čte knihu, kterou si zcela svobodně zvolil.	57,1
Žáci volně formulují osobní odezvu na text ústně (bez specifického učitelova zadání).	52,4
Žáci sdílejí svou osobní odezvu na text ve dvojici, malé skupině, celé třídě.	50,0
Žáci konzultují s učitelem v průběhu dílny čtení (tzv. konzultace učitel – žák).	50,0
Žáci reflektují svou práci v dílně čtení.	42,9
Žáci doporučují knihu; žáci se zajímají o knihy spolužáků.	38,1
Žáci volně formulují osobní odezvu na text písemně (bez specifického učitelova zadání).	33,3

Výskyt jevů spojených s rozvojem čtenářství byl odlišný podle předmětů respektive podle skupin předmětů. Nejvyšší byl v hodinách českého jazyka a literatury a nejnižší v hodinách matematiky.

Graf 11

Rozložení podílu hodin podle míry výskytu jevů spojených s rozvojem čtenářství – podíl hodin (v %)



V hodinách žáci pracovali s texty z učebnic nebo čítanek (58,8 %) nebo s texty autentickými (neučebnicovými, nečítankovými) (56,9 %). Sady textů požívali asi v jedné čtvrtině hodin (27,2 %). Hodin, kde žáci nepracovali s texty vůbec, bylo jen 4,2 %.

Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti

Hodnocení úrovně vychází z výběrového zjišťování výsledků žáků, kterého se zúčastnili žáci 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „6. ročníku ZŠ“) a 1. ročníku vybraných oborů středních škol (dále je „1. ročníku SŠ“).

Test pro 6. ročník obsahoval 20 uzavřených úloh a test pro 1. ročník obsahoval 30 uzavřených úloh. V obou testech se nacházelo 10 shodných úloh. Souhrnná délka testu byla v obou případech 60 minut. Do výběrového zjišťování se zapojilo 9 tisíc žáků základních škol a 6,5 tisíce žáků středních škol.

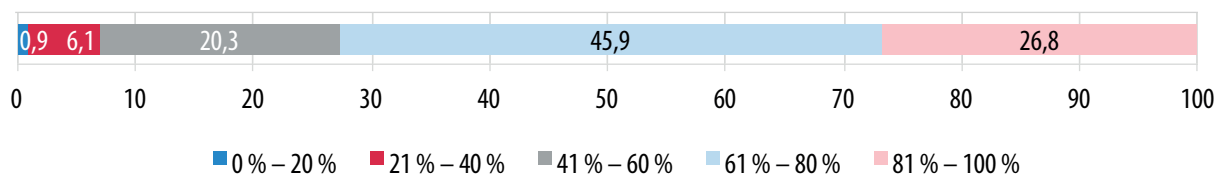
3.6.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků 6. ročníků základních škol

Celková úspěšnost žáků byla 71 %. Pro hodnocení čtenářské gramotnosti byla expertním posouzením úloh stanovena očekávaná úroveň úspěšnosti na 67 %. Je patrné, že žáci 6. ročníku ZŠ se úspěšně s požadavky testu vyrovnali – zjištění odráží skutečnost, že podpora čtenářství na prvním stupni základních škol je v posledních letech věnována rostoucí pozornost opírající se i o metodickou podporu pro učitele (např. kurzy k metodě kritického čtení – RTCW).

Z rozložení výsledků žáků podle průměrné úspěšnosti je zřetelně patrné, že více než čtvrtina žáků 6. ročníku ZŠ vyřešila v testu čtenářské gramotnosti správně více než čtyři pětiny úloh – poměrně vysoké zastoupení žáků s výborným výsledkem vytváří dobré předpoklady pro další rozvoj čtenářské gramotnosti, neboť v rámci žakovských kolektivů je dostatek „tahounů“, kteří mohou být příkladem i motivací pro prozatím slabší žáky. Učitelům to také otevírá možnosti pro pokročilejší a pestřejší výukové metody. Jen necelá desetina žáků vyřešila úspěšně méně než dvě pětiny úloh – svědčí to o poměrně malém rozptylu výsledků, což je rovněž faktor, který se může pozitivně promítnout do výuky (jakkoli pozorovaná homogenita nemusí platit pro každou jednotlivou třídu).

Graf 12

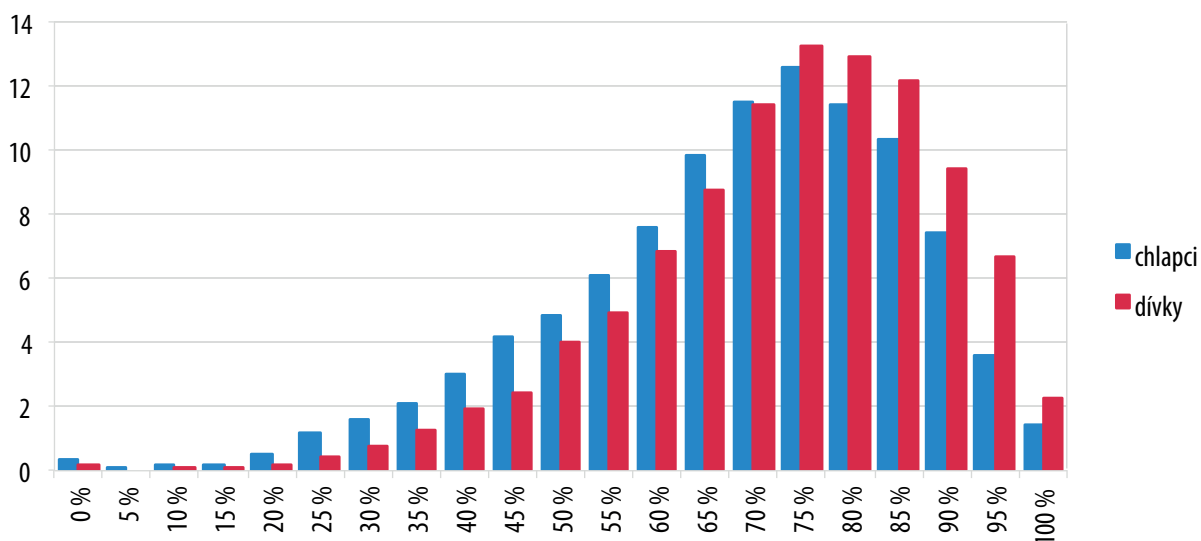
Rozložení výsledků žáků 6. ročníku ZŠ podle průměrné úspěšnosti v testu – podíl žáků (v %)



Z rozložení podílu žáků podle průměrné úspěšnosti jsou zřetelně lepší výsledky u děvčat než u chlapců, což potvrzuje dlouhodobý stav rozdílných výsledků ve čtenářské gramotnosti mezi chlapci a děvčaty stejného věku.

Graf 13

Rozložení podílu žáků 6. ročníku ZŠ podle průměrné úspěšnosti a podle pohlaví – podíl žáků (v %)

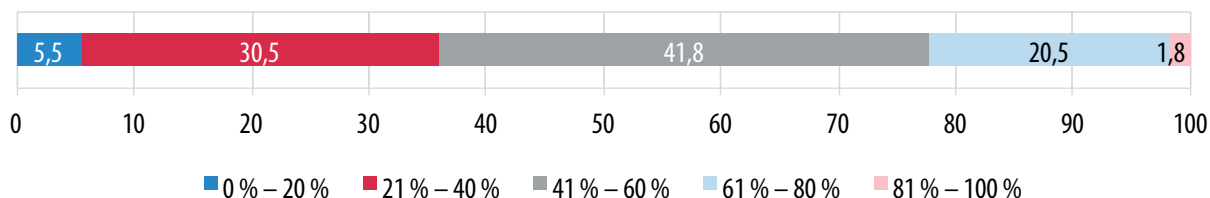


3.6.2 Výběrové zjišťování výsledků žáků 1. ročníků středních škol

Celková úspěšnost žáků 48 % je výrazně nižší než předpokládaných alespoň 67 %. Z rozložení výsledků žáků podle průměrné úspěšnosti je navíc zřejmé, že více než třetina žáků nevyřešila ani dvě pětiny úloh. Navíc skupina žáků, která vyřešila více než čtyři pětiny úloh, je zcela minimální.

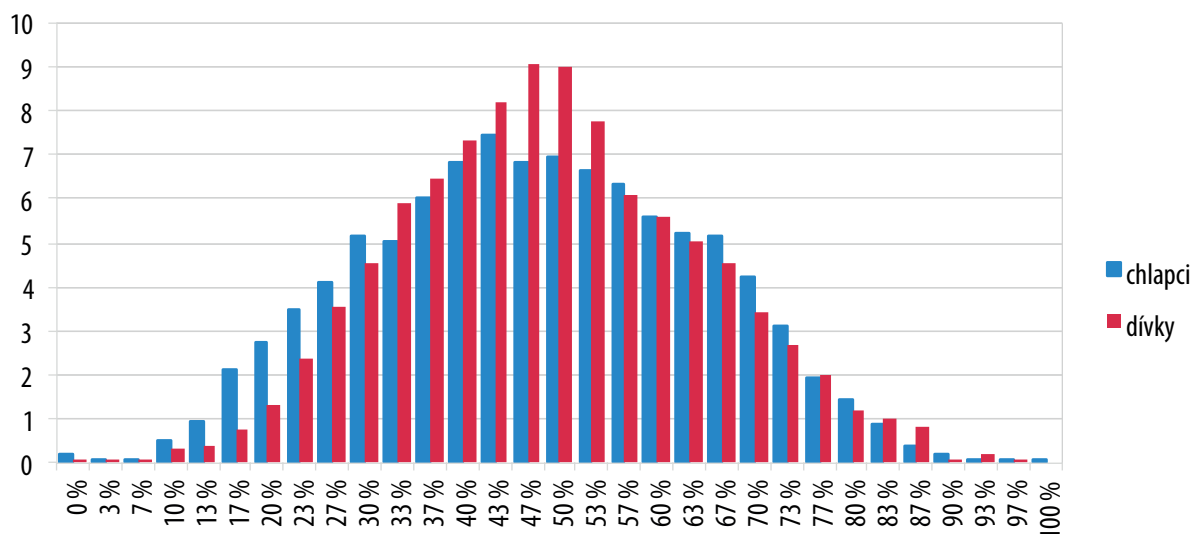
Graf 14

Rozložení výsledků žáků 1. ročníku SŠ podle průměrné úspěšnosti v testu – podíl žáků (v %)



Z rozložení podílu žáků podle průměrné úspěšnosti jsou vidět mírné rozdíly v úspěšnosti děvčat a chlapců. Alarmující je vysoký podíl chlapců ve skupinách s nízkou úspěšností, který signalizuje, že se na základních školách nedaří podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti u slabších chlapců.

Rozložení podílu žáků 1. ročníku SŠ podle průměrné úspěšnosti a podle pohlaví – podíl žáků (v %)

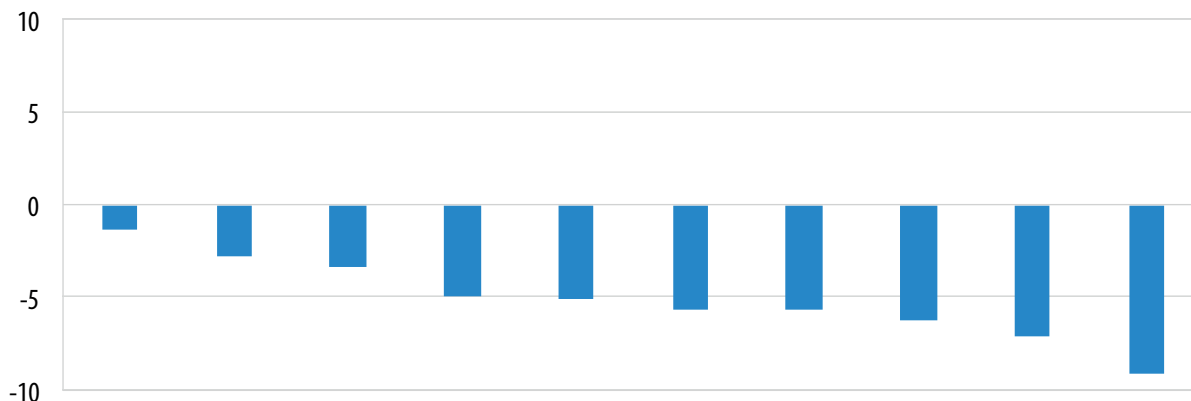


3.6.3 Porovnání výsledků

V testech čtenářské gramotnosti bylo celkem 10 úloh společných žákům 6. ročníku ZŠ a žákům 1. ročníku SŠ (všechny s uzavřenou odpovědí se stejným společným textem). Žáci 6. ročníku ZŠ je řešili s průměrnou úspěšností 75,3 %, žáci 1. ročníku SŠ s průměrnou úspěšností 68,5 %. Je zřejmé, že žáci 1. ročníku SŠ byli ve společných úlohách zřetelně méně úspěšní než žáci 6. ročníku ZŠ. I s vědomím jinak strukturovaných vzorků žáků je konstatování „testovaní žáci 1. ročníku SŠ dosáhli horších výsledků než průměrný žák 6. ročníku ZŠ“ alarmující. Tím spíše, že obsahem úloh nebyly specificky předmětové znalosti, ale obecné dovednosti vážící se k práci s nepříliš náročným (délkou, zaměřením, obsahem) textem. Míra nedostatečnosti v testovaných dovednostech spojených se čtenářskou gramotností je ještě patrnější při pohledu na průměrnou úspěšnost žáků 1. ročníku SŠ v nespolečných úlohách (tj. v úlohách, jejichž náročnost byla nastavena na očekávanou úroveň šestnáctiletých žáků). Zatímco žáci 6. ročníku ZŠ byli v nespolečných úlohách jejich testu (náročností odpovídaly jedenáctiletým žákům) úspěšní srovnatelně s úlohami společnými (průměrná úspěšnost 68 %), žáci 1. ročníku SŠ v nespolečných úlohách jejich testu zaznamenali tristní úspěšnost 38 %.

Pohled na rozdíly průměrných úspěšností jednotlivých úloh už jen dokresluje předchozí konstatování – v žádné ze společných úloh nedosáhli žáci 1. ročníku SŠ vyšší úspěšnosti než žáci 6. ročníku ZŠ.

Rozdíly průměrných úspěšností ve společných úlohách testu čtenářské gramotnosti (1. ročník SŠ – 6. ročník ZŠ, v %)



V úloze, v níž žáci 1. ročníku SŠ nejvíce zaostali za žáky 6. ročníku ZŠ (rozdíl 9 procentních bodů), bylo úkolem vybrat nejlepší vysvětlení krátké vybrané pasáže textu, podobně i druhá úloha v pořadí (rozdíl 7 procentních bodů v neprospěch žáků 1. ročníku SŠ) byla založena na vysvětlení významu části textu. V obou případech jde tedy bezpochyby o dovednosti obecného charakteru, nevyhnutelně potřebné pro běžné fungování v jakkoli orientovaném profesním i osobním životě. Tím spíše jsou pozorovaná zjištění alarmující, neboť navozují otázku, kdy a v jaké míře si žáci 1. ročníku SŠ chybějící dovednosti doplní, vezme-li v úvahu fakt, že jejich další středoškolské vzdělávání bude orientováno spíše prakticky.

3.6.4 Příklad úlohy s nízkou úspěšností

Jak je patrné z příkladu společné úlohy, ve které žáci 6. ročníku ZŠ a 1. ročníku SŠ měli nejnižší úspěšnost, byl výrazný rozdíl způsobený nižšími čtenářskými dovednostmi, neboť četnější chybná odpověď byla vybírána zřejmě z důvodu zkušenosti.

Leť, orle, leť

Jednoho dne se farmář vydal hledat ztracené tele. Předešlý večer se pastýři vrátili bez něj. A té noci byla strašlivá bouře. Farmář šel do údolí a hledal podél řeky, v rákosí, za skalisky i v divokém proudu řeky. Vyšplhal po svazích vysoké hory se skalnatými útesy. Podíval se i za velikánský balvan, jestli se tam tele náhodou neschoulilo, aby se schovalo před bouří. A právě tam se zastavil. Na skalním výběžku se mu naskytl neobvyklý pohled. Ta strašlivá bouře odnesla z hnízda orlí mládě, které se vylíhlo tak den dva předtím. Farmář se natáhl a vzal ptáče do obou rukou. Vezme je domů a postará se o ně. Když už byl skoro doma, vyběhly mu naproti děti. „Telátko se samo vrátilo domů!“ volaly. Farmář měl velikou radost. Ukázal orlí mládě své rodině a pak je opatrně uložil do kurníku ke slepicím a kuřatům. „Orel je král ptactva,“ prohlásil, „ale my z něj vychováme slepici.“ A tak žil orel mezi slepicemi učil se dělat všechno tak jako ony. Ovšem jak rostl, začal vypadat jinak než slepice. Jednoho dne přišel farmáře navštívit jeho přítel. Spatřil mezi slepicemi orla. „Hele! Tohle není slepice. To je orel!“ Farmář se na něj usmál a řekl: „Jistěže je to slepice. Podívej – chodí jako slepice, jí jako slepice. Myslí jako slepice. Jistěže je to slepice.“ Ale přítel se nedal přesvědčit. „Dokážu ti, že to je orel,“ prohlásil. Farmářovy děti pomohly příteli orla chytit. Byl dost těžký, ale farmářův přítel ho zvedl nad hlavu a řekl: „Nejsi slepice, ale orel. Nepatříš zemi, ale nebi. Leť, orle, leť!“ Orel roztáhl křídla, rozhlédl se kolem, spatřil, jak slepice něco zobou, a skočil dolů, aby spolu s nimi mohl hrabat a hledat něco k jídlu. „Vždyť jsem ti povídal, že to je slepice,“ řekl farmář a prohýbal se smíchy. Druhého dne velmi brzy ráno začali farmářovi psi štěkat. Ze tmy volal nějaký hlas. Farmář běžel ke dveřím. Stál tam znovu jeho přítel. „Dej mi s tím orlem ještě jednu šanci,“ prosil. „Víš, kolik je hodin? Do svítání je ještě daleko.“ „Poď se mnou. A orla vezmi s sebou.“ Farmář vzal neochotně orla,

který tvrdě spal mezi slepicemi. Oba muži vykročili do tmy. „Kam to jdeme?“ zeptal se farmář rozespale. „Do hor, kde jsi orla našel.“ „A proč v tuhle nesmyslnou noční dobu?“ „Aby orel viděl, jak slunce vychází nad horami, a vydal se za ním do nebes, kam patří.“ Došli do údolí a přebrodivili řeku, přítel šel první. „Pospěš si,“ pobízel farmáře, „nebo svítání nestihneme.“ Když začali stoupat na horu, vkrádaly se na nebe první záblesky světla. Obláčky na nebi se nejprve zbarvily dorůžova a pak se začaly zlatě třpytit. Stezka vedoucí po úbočí hory byla místy nebezpečná, vinula se po úzkých skalních římsách, vedla je do temných průrev a z nich zase ven. Nakonec přítel řekl: „Tady to bude stačit.“ Podíval se dolů z útesu a stovky metrů pod sebou spatřil zem. Byli téměř na vrcholu. Přítel opatrně donesl orla na skalní výběžek. Nasměroval ho k východu a začal k němu promlouvat. Farmář se uchechtl. „Ten rozumí jen slepicím.“ Ale přítel mluvil dál, vyprávěl orlovi o slunci, které dává život světu a vládne nebesům, protože dává světlo každému novému dni. „Podívej se na slunce, orle. A až vyjde, vzlétni s ním. Patříš nebi, ne zemi.“ V tu chvíli se přes vrchol hory prodraly první sluneční paprsky a celý svět náhle vzplál světlem. Slunce majestátně vycházelo. Orel roztáhl křídla, aby ho pozdravil a na svém peří ucítil jeho teplo. Farmář ani nedutal. Přítel řekl: „Nepatříš zemi, ale nebi. Leť, orle, leť!“ Pak se doškrábal zpátky k farmáři. Všude bylo ticho. Orel napřimil hlavu, rozepjal křídla a s pařáty zatátými do skály pod sebou se předklonil. Pak, aniž se doopravdy pohnul, pocítil, jak ho zvedá vítr, silnější než kterýkoli člověk nebo pták, a tak se mu poddal a nechal se jím unášet vzhůru, výš a výš, až se v záři vycházejícího slunce ztratil z dohledu, aby už nikdy nemusel žít mezi slepicemi. (africký příběh, převyprávěl Christopher Gregorovski)

Tabulka 26

Výskyt jednotlivých odpovědí (v %)

Která z následujících možností <u>nejméně</u> odpovídá důvodům, proč vzal farmářův přítel orla do hor, když chtěl, aby vzlétl?	6. ročník	1. ročník
Aby si orel sám musel získat potravu.	43	37
Aby orel ucítil teplo slunce.	23	23
Aby byl orel ve svém přirozeném prostředí.	20	25
Aby orel pocítil, jak ho zvedá vítr.	14	15

3.6.5 Porovnání výsledků

Do testů čtenářské gramotnosti pro 6. ročník ZŠ i pro 1. ročník SŠ bylo zařazeno několik úloh vybraných z uvolněných úloh použitých v některých proběhlých mezinárodních šetřeních. Cílem tohoto kroku bylo posoudit, nakolik výsledky výběrového zjišťování korespondují s výsledky žáků účastnících se mezinárodních šetření. Školy na tuto skutečnost nebyly předem upozorněny, vzhledem k množství podobných úloh, které jsou školám k dispozici, i k nepříliš rozšířenému využívání uvolněných úloh z mezinárodních šetření ve výuce, nepovažujeme obavu z toho, že by tyto úlohy byly žákům předem známy, za důvodnou.

V testech čtenářské gramotnosti pro žáky 6. ročníku ZŠ a pro žáky 1. ročníku SŠ bylo použito celkem sedm uvolněných úloh z mezinárodního šetření PIRLS 2011, které se věnovalo čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníku ZŠ. V rámci ČR se do šetření PIRLS 2011 zapojilo přibližně 4 500 žáků ve 177 školách.

Průměrné úspěšnosti žáků v úlohách z mezinárodního šetření PIRLS 2011 (v %)

Úloha	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ	PIRLS ČR	PIRLS OECD
Úloha 1: vyhledávání informací	83,5	80,2	72,4	73,1
Úloha 2: vyhledávání informací	94,2	88,6	94,9	89,2
Úloha 3: vyhledávání informací	92,4	86,3	97,2	87,9
Úloha 4: vyvozování závěrů	64,6	60,0	74,5	63,6
Úloha 5: vyvozování závěrů	83,4	78,5	85,9	69,5
Úloha 6: posuzování textu	84,7	77,8	64,6	56,9
Úloha 7: interpretace	68,6	66,1	57,9	45,8

Porovnání průměrných úspěšností potvrzuje závažné zjištění pozorované u celého testu čtenářské gramotnosti. Zatímco průměrná úspěšnost žáků 6. ročníků ZŠ v uvedených sedmi úlohách (81,6 %) byla mírně vyšší než průměrná úspěšnost českých žáků účastnících se šetření PIRLS (78,2 %), průměrná úspěšnost žáků 1. ročníku SŠ (69,4 %) byla významně nižší, než průměrná úspěšnost žáků 6. ročníku ZŠ i než průměrná úspěšnost českých žáků 4. ročníku ZŠ účastnících se šetření PIRLS. Při věkovém rozdílu šesti let již možné vysvětlení nestejně strukturovaným vzorkem žáků neobstojí a pozorované hodnoty vedou k závěru, že čtenářská gramotnost testovaných žáků 1. ročníku SŠ je na slabé, věku neodpovídající úrovni.

3.6.6 Žákovská anketa

Součástí výběrového zjišťování výsledků byla anketa, které se zúčastnili i žáci testovaní na matematickou a sociální gramotnost. Obsahovala tři otázky charakterizující vztah ke čtenářství.

Odpovědi žáků 6. ročníků ZŠ se výrazně lišily od odpovědí žáků středních škol. Zatímco žáci 6. ročníků souhlasili ve větší míře s pozitivními výroky, tak většina žáků středních škol souhlasila s výroky, které charakterizují spíše negativní vztah ke čtenářství.

Žákovská anketa – vztah ke čtení (v %)

Co si myslíš o čtení? Jak moc souhlasíš s těmito větami?	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Měl/a bych radost, kdyby mi někdo dal knihu jako dárek.	69	39
Chtěl/a bych mít na čtení více času.	58	38
Rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu.	43	28
Čtu, jen když musím.	45	60
Myslím si, že čtení je nuda.	30	52

Rozdíly v sebehodnocení dovednosti čtení nejsou tak výrazné. Zarážející je vysoký podíl žáků, kteří v 1. ročníku SŠ uvádějí, že je pro ně čtení těžší než pro spoustu jejich spolužáků.

Tabulka 29

Žákovská anketa – sebehodnocení (v %)

Jak ti jde čtení? Jak moc souhlasíš s těmito větami?	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Když je kniha zajímavá, je mi jedno, jak je obtížná na čtení.	85	72
Učitel mi říká, že dobře čtu.	59	55
Čtení mi většinou jde.	84	81
Čtení je pro mě snadné.	83	81
Čtení je pro mě těžší než pro spoustu mých spolužáků.	20	24

Podobně jako vztah ke čtenářství se i liší souhlas s hodnocením čtení při hodinách českého jazyka a literatury. Žáci středních škol souhlasí většinou s negativním hodnocením, zatímco žáci základních škol většinou souhlasí s pozitivním hodnocením čtení v hodinách.

Tabulka 30

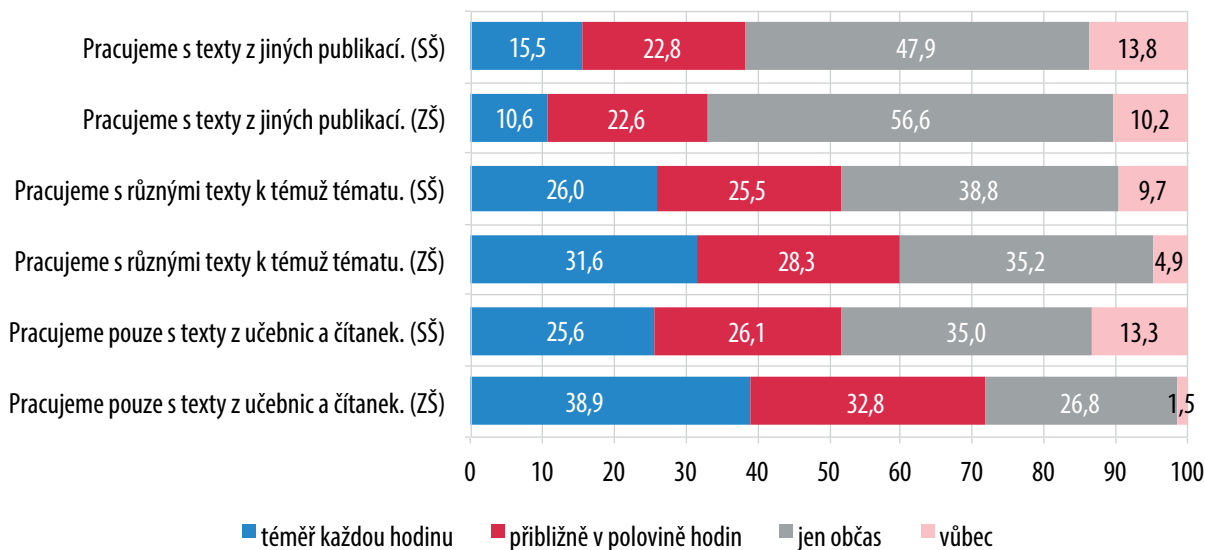
Žákovská anketa – hodnocení čtení v hodinách (v %)

Zamysli se nad čtením při hodinách českého jazyka a literatury. Jak moc souhlasíš s těmito větami?	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Líbí se mi, o čem ve škole čteme.	63	40
Učitel mi dává číst zajímavé věci.	51	34
Při čtení myslím na něco jiného.	41	58

Dále žáci charakterizovali výskyt některých aktivit v hodinách. Ze zaznamenaného výskytu je patrný rozdíl v používání učebnic a textů na základních a středních školách. Je zarážející, že i u využívání textů z jiných publikací, jejichž časté používání uváděli žáci středních škol častěji, je větší podíl žáků, kteří uvádí, že texty z jiných publikací vůbec v hodinách nevyužívají. Celkově je patrné z hodnocení žáků, že na středních školách je častější výuka bez využívání textů, což je v kombinaci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti těchto žáků alarmující. Podobně i čtení potichu pro sebe a čtení knih dle vlastního výběru je v 1. ročníku na středních školách méně využívané, přičemž více než dvě třetiny žáků středních škol (71 %) uvádí, že nikdy nečtou knihy dle vlastního výběru, zatímco žáci 6. ročníku uvádějí, že nikdy nečtou knihy dle vlastního výběru v necelé polovině (47 %).

Graf 17

Podíl výskytu práce s různými texty – podíl hodin (v %)



3.7

Vliv kraje a velikosti sídla

Úspěšnost žáků se v jednotlivých krajích výrazně lišila u žáků 6. ročníku základních škol o více než 10 procentních bodů. Rozdíly úspěšnosti žáků středních škol jsou výrazně nižší. Hlavní příčinou pravděpodobně mimo celkově nízké úspěšnosti žáků středních škol, také dojíždění do středních škol, kdy sídlo školy je v jiném kraji než dojíždějící žáci.

Tabulka 31

Úspěšnost podle kraje (v %)

Kraj	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Praha	74,8	49,0
Plzeňský	71,2	51,5
Jihomoravský	71,9	50,5
Středočeský	71,4	49,8
Olomoucký	72,4	48,5
Jihočeský	70,4	50,5
Královéhradecký	69,5	50,8
Zlínský	72,8	45,2
Vysočina	70,9	45,9
Pardubický	70,5	45,3
Moravskoslezský	69,3	45,2
Liberecký	64,9	49,3
Karlovarský	66,1	44,9
Ústecký	64,4	46,2

Vliv velikosti sídla je patrný pouze u sídel velmi malých nebo naopak velkých. V sídlech s více než 100 tisíci obyvateli je úspěšnost žáků základních i středních škol nejvyšší. Vliv sídla pravděpodobně souvisí se vzdělanostní strukturou jeho obyvatel.

Tabulka 32

Úspěšnost podle velikosti sídla (v %)

Velikost sídla	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Do 2 tis.	69	43
2-5 tis.	70	48
5-10 tis.	71	47
10-20 tis.	71	49
20-50 tis.	70	48
50-100 tis.	70	48
Nad 100 tis.	72	51

4 Matematická gramotnost

4.1

Sledování matematické gramotnosti v minulosti

Česká školní inspekce sleduje u dětí v předškolním vzdělávání a žáků v základních a středních školách rozvoj matematické gramotnosti ve tříletém cyklu. Ve školním roce 2009/2010 byla matematická gramotnost sledována v rozsáhlé formě (šetření obsahovalo rozhovor s ředitelem školy, s učiteli, hospitační záznamy ze sledovaných hodin a podmínky ve škole v oblasti rozvoje matematické gramotnosti, ve školním roce 2012/2013 byla pozornost zaměřena zejména na to, jak je matematická gramotnost žáků rozvíjena přímo učiteli, tedy středem zájmu byly především průběh, kvalita a účinnost pedagogického procesu, včetně pedagogické interakce a projevů žáků v oblasti matematické gramotnosti a jejich dovedností a postojů přímo ve výuce.

4.2

Vymezení matematické gramotnosti

Česká školní inspekce vychází z nově formulované definice matematické gramotnosti odražející potřebu moci navázat jednotlivé součásti definice matematické gramotnosti na konkrétní pozorovatelné aspekty výuky a projevů žáků:

Matematická gramotnost spočívá v:

Potřebě jedince opakovaně zažívat radost z úspěšně vyřešené úlohy, pochopení nového pojmu, vztahu, argumentu nebo situace a v důvěře ve vlastní schopnosti.

Potřeba žáků zažívat radost z řešení úloh přichází skrze předchozí úspěchy. Přílišná intenzita práce žáků bere energii z radostných předchozích zážitků. Vzájemná diskuse žáků nad problémem je účinným nástrojem vnitřního rozvoje žáků.

Porozumění různým typům matematického textu (symbolický, slovní, obrázek, graf, tabulka) a v aktivním používání či dotváření různých matematických jazyků.

Jazyk hraje důležitou roli v každé oblasti lidského života. V matematice pracuje žák s mnoha jazyky a používá je jak při vlastním řešení problémů, tak v komunikaci. Tato schopnost se projektuje jak pozitivně (u tvořivých aktů někdy dokonce žák vytvoří svůj vlastní jazyk), tak negativně (nízká úroveň znalosti jazyka vede k nedorozumění a neschopnosti uchopit problém).

Schopnosti získávat a třídit zkušenosti pomocí vlastní manipulativní a spekulativní (badatelské) činnosti (nejčastěji metodou pokus-omyl).

Schopnosti nejlépe mapují úlohy, které vedou žáka k získání souboru dílčích výsledků, z nichž je možné pomocí vhodné jejich organizace (tabulkou, grafem, uspořádáním) dospět k obecnému poznání. Žáci, kteří mají s tímto postupem zkušenosti, aplikují jej zcela přirozeně. Žáci, kteří tyto zkušenosti nemají, stojí před takovou úlohou bezradně.

V této souvislosti je rozhodující edukační styl učitele. Je-li dominantně zaměřen na výklad a procvičování, pak schopnost získávat vlastní zkušenosti u žáků rozvinuta není.

Zobecnování získaných zkušeností a objeovávání zákonitostí.

Tato činnost navazuje na činnost z bodu 3. Nejen nejlepším žákům je přáno objevit novou myšlenku – i slabší žáci jsou schopni AHA-efektu. Musí být ale posazen do té úrovně abstrakce, kam oni dosáhnou, a žák musí mít dostatek času úměrný jeho schopnostem.

Tvoření modelů a protipříkladů a dovednosti vhodně argumentovat.

Pokračování tvořivého procesu z předcházejících. Argumentace se rodí a rozvíjí jako aktivita sociální. Až později jsou vyspělí žáci schopni argumentaci sociální povýšit na úroveň kognitivní argumentace. Proto je pro rozvoj argumentační schopnosti žáků životně důležitá diskuse. Schopnost argumentace je nízká tam, kde ve třídě převládá učitel, a vysoká tam, kde je akustická přítomnost učitele ve třídě malá.

Schopnosti účinně pracovat s chybou jako podnětem k hlubšímu pochopení zkoumané problematiky.

Chyba bývá považována za jev nežádoucí, kterému se nutno vyhnout, a když se objeví, ihned chybu opravit. Tento názor odporuje prastaré moudrosti, že chybami se člověk učí. Sledovány musejí být jak případné chyby žáka a práce s nimi, tak i případné chyby učitele a práce s nimi.

Schopnosti individuálně i v diskusi (především se spolužáky) analyzovat procesy, pojmy, vztahy a situace v oblasti matematiky.

Je důležité, kolik žáků se do diskuse zapojí – cílem je zapojení všech žáků. Diskuse nemusí být hromadná, může sestávat z menších diskusních skupin. Souvisí se schopností pracovat s chybou.

4.3

Hlavní oblasti sledování rozvoje matematické gramotnosti

Pro účel sledování rozvoje matematické gramotnosti a jeho podpory je sledován ve čtyřech základních oblastech:

Klima třídy. Klima třídy bylo sledováno přímým pozorováním ve výuce. Přímé pozorování se týká jen aktuálně pozorované atmosféry ve třídě, která může být ovlivněna mnoha situačními faktory, mezi které patří i přítomnost pozorovatele. Z těchto důvodů je potřeba brát získané informace pouze jako indikativní, nikoliv jako „objektivně vypovídající stabilní ukazatele“, natož s možnostmi generalizující výpovědi o celé škole, daném učiteli či dané třídě ve všech předmětech.

Komunikace ve třídě. Indikátor postihující oblast komunikace ve třídě se dělí do dvou dílčích indikátorů – typ komunikace a forma výuky. Zjištění vztažená k tomuto indikátoru jsou získatelná pouze z přímého pozorování výuky.

Učitelova podpora intelektuální autonomie žáka. Poznatky se získávají přímým pozorováním výuky v oblastech motivace, řízení hodiny, matematický poznatek, chyba žáka, chyba učitele a individualizace.

Intelektuální projevy žáků. Poznatky se získávají přímým pozorováním výuky.

Podmínky rozvoje matematické gramotnosti

Hodnocení podmínek pro rozvoj matematické gramotnosti se zakládá jednak na odpovědích ředitelů škol ve formuláři *Podmínky rozvoje matematické gramotnosti v ZŠ a nižším stupni víceletého gymnázia*, jednak vychází z odpovědí učitelů matematiky ve formuláři *Dotazník učitel pro sledování matematické gramotnosti*.

Vzorek sledovaných škol nebyl žádným způsobem profilován z hlediska vztahu k matematice – pouze ve 2 % škol byly třídy deklarující zaměření na matematiku. Ředitelé celkem 77 % škol hodnotí matematiku jako *jeden z bezproblémových předmětů neovlivňujících profilaci školy*. Každý sedmý ředitel (14 %) nicméně označil matematiku za *předmět, který prezentuje škola jako jednu z jejích výrazných předností (silných stránek)*. Pouze 9 % ředitelů považuje matematiku za *jeden z problematických předmětů, který není silnou stránkou školy*. Na rozdíl od obecně známého převládajícího negativního vztahu žáků všech stupňů škol k matematice tedy názor ředitelů škol na matematiku nesignalizuje žádný problematický aspekt.

Oslovení ředitelé škol jsou s výukou matematiky většinou spokojeni – 43 % ředitelů uvedlo spokojenost bez výhrad, 55 % ředitelů je s výukou matematiky spokojeno částečně. Pouhá 2 % ředitelů vyjádřila nespokojenost s výukou matematiky v jejich škole. Zjištění je ve zřejmém kontrastu s obecně rozšířeným názorem (prezentovaným často například v souvislosti s diskuzí o povinné maturitní zkoušce z matematiky), že výuka matematiky je v základních i středních školách vedena způsobem podřívajícím vztah žáků k matematice a sleduje jiné cíle, než jaké by v současnosti vybavily žáky potřebnými kompetencemi pro jejich život v moderní společnosti.

Přibližně čtvrtina (27 %) ředitelů nemá představu o tom, jak výuku matematiky v jejich škole hodnotí rodiče. Z ředitelů, kteří podle svého vyjádření mají představu o tom, jak výuku matematiky rodiče hodnotí, vyslovuje přesvědčení o převážně pozitivním rodičovském hodnocení plných 96 % z nich (71 % z nich tuto informaci získalo z ústních vyjádření rodičů, 25 % prostřednictvím dotazníkových šetření).

Spokojenosti ředitelů s výukou matematiky i jejich přesvědčení o tom, že s výukou jsou spokojeni i rodiče, odpovídá fakt, že 66 % ředitelů podle jejich vyjádření během posledních tří let neusiluje o výraznější změny ve vyučování matematiky. Naopak ve třetině škol (34 %) ředitelé v posledním období o změnu ve výuce matematiky usilovali či usilují, a to častěji ve všech třídách školy (70 %); pokud ředitel uvažuje o změně spojené s výukou matematiky pouze v některých třídách školy, jedná se mírně častěji o třídy I. stupně (50 % oproti 40 % pro třídy II. stupně a 10 % pro pouze vybrané třídy obou stupňů). Zvýšený zájem ředitelů o výuku matematiky na I. stupni ZŠ odpovídá hospitačním zjištěním v rámci prezenční inspekční činnosti – z nich plyne rostoucí trend využívání rozmanitějších forem a metod ve výuce na I. stupni ZŠ, což vede ke zvětšování rozdílu mezi I. a II. stupněm ZŠ v pestrosti forem a metod výuky, vhodnosti vzdělávacích cílů a v zapojování dovednostní složky vzdělávacích cílů, v četnosti realizace kooperativních a činnostních metod učení a v míře individuální podpory žákům podle jejich vzdělávacích potřeb. Situaci ovšem nemalou měrou ovlivňuje fakt, že nabídka vzdělávání učitelů v oblasti inovativních výukových metod je pro výuku na II. stupni ve srovnání s nabídkou pro I. stupeň ZŠ výrazně chudší.

Tam, kde ředitelé v posledním období usilovali o realizaci změn spojených s výukou matematiky, jednalo se nejčastěji o širší využití výukových technologií, jakými jsou interaktivní tabule či tablety (74 %), změnu edukačních metod (68 %) a zavádění nových aktivit obohacujících výuku matematiky (např. matematické kroužky; 39 %). V rámci 9 % škol, které uvedly jiné než nabídnuté příklady změn ve výuce, ředitelé nejčastěji uváděli posílení hodinové dotace výuky matematiky (40 %), rozšíření nabídky volitelných předmětů (40 %) a extenzivnější využívání výpočetní techniky ve výuce matematiky (30 %). V téměř polovině sledovaných škol iniciovalo realizované nebo prováděné změny vedení školy (48 %), ve více

než třetině škol vedení školy společně se skupinou učitelů (37 %), ve 14 % škol pak iniciativní učitel či množina učitelů. Pouze v 1 % případů uvedli ředitelé podíl rodičů na iniciaci změn spojených s výukou matematiky. Celkově lze konstatovat, že ve sledovaných školách převládá podle vyjádření ředitelů škol spokojenost s výukou matematiky a ředitelé proto nepociťují příliš velkou snahu jakkoli výuku matematiky proměňovat.

Mírná většina (52 %) ředitelů hodlá ve výuce matematiky udržovat v následujících třech letech existující stav a neuvažují o žádné zásadní proměně výuky matematiky. Tam, kde ředitelé uvažují v souvislosti s výukou matematiky o změnách (48 % škol), převládají úvahy o změnách výukových metod (52 %) – v 60 % těchto škol se jedná o úvahy o posílení prvků konstruktivistické výuky ve stylu tzv. Hejného matematiky. Dále ředitelé uvedli obecnou snahu o zlepšení výuky matematiky bez specifikace zamýšlených kroků (17 %), posílení využívání DVPP v oblasti výuky matematiky (11 %), organizační opatření k efektivnější výuce matematiky (dělení hodin, posílení hodinové dotace, nové volitelné předměty; 11 %) a rozšíření využívání výukových technologií (tablety, interaktivní tabule; 10 %).

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že v pouhých 8 % škol se učitelé v posledních třech letech nezúčastnili žádné vzdělávací aktivity v oblasti výuky matematiky (jakkoli učitelé těchto škol představují jednoznačně příležitost ke zkvalitnění výuky prostřednictvím zvýšení jejich kompetencí v oblasti výuky matematiky). Pokud se učitelé nějaké vzdělávací aktivity zúčastnili, jednalo se nejčastěji o semináře (84 %), školení (70 %) a konference (20 %). V menší míře učitelé využili možnost vícedenních akcí (letní/zimní škola; 11 %), celoživotního vzdělávání (9 %) a dlouhodobých kurzů (5 %).

Ve více než polovině škol (53 %) vyučující nezjišťují nijak samostatně zájem žáků o matematiku. Tam, kde školy zájem žáků o matematiku zjišťují, činí tak nejčastěji prostřednictvím vyhodnocení zájmu žáků o matematické soutěže (31 %), dotazníkovým šetřením (21 %), přímými rozhovory se žáky (20 %) a podle zájmu žáků o kroužky (12 %) a volitelné předměty (10 %) související s matematikou. Pozoruhodné je, že jen zcela minoritně školy používají v hodnocení zájmu žáků o matematiku testy či samostatné, problémové úlohy (9 %, resp. 3 %).

Přestože sledované školy nedeclarovaly žádné explicitní zaměření na rozšířenou výuku matematiky, ředitelé 53 % škol uvedli, že v jejich škole probíhá mimo základní výuku nějaká aktivita zaměřená na matematiku – nejčastěji šlo o matematický kroužek (67 %), nepovinné doučování (14 %) a soutěže pro žáky (7 %). Pouze minimálně školy realizují mimo výuku organizovanou přípravu žáků na přijímací zkoušky a matematické soutěže (6 %, resp. 5 %), ve 3 % škol vypisují nepovinný předmět pro matematicky mimořádně nadané žáky.

Jakkoli pouze ve třetině škol slouží vyhodnocení zájmu žáků o matematické soutěže k posouzení hlubšího vztahu žáků k matematice, v plných 96 % škol se žáci do matematických soutěží zapojují. V naprosté většině škol se jedná o Pythagoriádu (94 %), Matematického klokanu (94 %), ve třech čtvrtinách škol se žáci účastní matematické olympiády (78 %). Menšinově školy uvedly řadu dalších soutěží, ať už s celostátní nebo lokální působností (Logická olympiáda, Taktik, Náboj, Brněnská logická hra, Genius Logicus apod.) i vlastní matematické soutěže.

Z hlediska vyhodnocování úspěšnosti v rozvoji matematických dovedností je základním prostředkem sledování úspěšnosti absolventů v jejich další vzdělávací dráze. Překvapivým a pozitivním zjištěním je fakt, že podle vyjádření ředitelů škol tak činí 77 % škol – převážná většina z nich (51 %) tak činí prostřednictvím přímé komunikace s absolventy (návštěvy absolventů ve škole), menší část pak z informací zasílaných ze škol absolventů (19 %). V 16 % škol sledují úspěšnost absolventů z hlediska uplatnění jejich matematických dovedností nestructurovaně, v 7 % škol vycházejí z výsledků absolventů v přijímacích zkouškách.

Personální podmínky. Prvním vstupním zdrojem informací pro hodnocení rozvoje matematické gramotnosti byly odpovědi učitelů. Mezi respondenty jednoznačně převažovali vyučující na 2. stupni základní školy a/nebo nižším stupni víceletého gymnázia (79 %), sedmina dotazo-

vaných učitelů vyučuje na 1. stupni základní školy, 2 % respondentů tvořili vyučující na střední škole. Mezi vyučujícími na 1. stupni jednoznačně převládaly ženy (92 %), u vyučujících na 2. stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií již plných 30 % tvořili muži a mezi vyučujícími na střední škole již byl poměr mužů a žen zcela vyrovnaný.

Z hlediska perspektivy obnovy pedagogického sboru v rámci vyučujících matematiky je závažným zjištěním poměr vyučujících podle délky jejich pedagogické praxe uvedený v následující tabulce pro úplnost v členění podle jednotlivých stupňů vzdělávání.

Tabulka 33

Pedagogická praxe vyučujících (v %)

Stupeň ZŠ	Do 3 let	3 až 8 let	8 až 13 let	Více než 13 let	Celkem
1. stupeň ZŠ	0,5	1,9	1,4	10,7	14,5
Převážně 1. a částečně 2. stupeň ZŠ	0,3	1,1	0,5	2,2	4,1
Převážně 2. stupeň ZŠ a nižší stupeň VG	5,2	9,3	19,7	45,1	79,2
Převážně SŠ	0,3	0,0	0,8	1,1	2,2
Celkem	6,3	12,3	22,4	59,0	100,0

Je patrné, že jak celkově, tak především mezi vyučujícími na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií významně převládají vyučující s více než třináctiletou praxí. Svědčí to o tom, že na školách jen ve velmi malé míře probíhá omlazování pedagogického sboru.

Významným předpokladem pro zlepšování podmínek výuky matematiky i rozvoje matematické gramotnosti je vůle učitelů reflektovat svoje pedagogické zkušenosti, podrobovat je analýze i kritickému posouzení kolegů. Podle vyjádření dotazovaných učitelů 96 % z nich reflektuje svoje pedagogické zkušenosti prostřednictvím ústních diskusí s kolegy. Necelá třetina učitelů (33 %) k tomu účelu využívá archiv žákovských produktů – častěji na 2. stupni ZŠ (o 5 procentních bodů více než na 1. stupni ZŠ) a výrazně častěji u začínajících učitelů (56 % u učitelů s nejvýše tříletou praxí oproti 30 % u učitelů s více než 13letou praxí). Naopak častěji na prvním stupni (o 4 procentní body) a častěji u začínajících učitelů (o 16 procentních bodů oproti učitelům s více než 13letou praxí) učitelé využívají záznamy v pedagogickém deníku (celkově ale jen 3 % učitelů).

S ohledem na předchozí uvedená zjištění nepřekvapuje, že největší část učitelů vidí cestu ke zvýšení svých pedagogických a odborně-matematických dovedností v diskusích s kolegy (77 %), druhou nejčastější formou úsilí o zvýšení vlastních dovedností učitelů je samostudium (75 %); v obou případech převládají odpovědi od učitelů 2. stupně ZŠ. Naopak učitelé 1. stupně poměrně výrazně častěji navštěvují semináře a letní školy.

Tabulka 34

Metody pedagogického růstu vzhledem k stupni ZŠ (v %)

O pedagogický a odborně-matematický růst se snažím	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	Celkem
Diskusí s kolegy	69,8	77,6	76,8
Samostudiem	62,3	76,2	74,6
Návštěvou seminářů nebo letních škol	67,9	55,5	57,4
Studiem ke zvýšení kvalifikace	11,3	13,4	12,3
Konzultacemi u mentora nebo lektora	0,0	5,5	4,4

Zajímavý pohled nabízí vyhodnocení forem úsilí o zvýšení svých pedagogických dovedností ve vztahu k délce pedagogické praxe učitelů. S výjimkou samostudia se u všech ostatních forem projevuje patrná nevyrovnanost.

Tabulka 35

Metody pedagogického růstu vzhledem k délce praxe (v %)

O pedagogický a odborně-matematický růst se snažím	Méně než 3 roky	3 až 8 let	8 až 13 let	Více než 13 let
Diskusí s kolegy	95,7	73,3	72,0	77,3
Samostudiem	73,9	84,4	73,2	73,1
Návštěvou seminářů nebo letních škol	43,5	55,6	57,3	59,3
Studiem ke zvýšení kvalifikace	34,8	20,0	12,2	8,3
Konzultacemi u mentora nebo lektora	13,0	6,7	8,5	1,4

Nastupující učitelé s méně než třemi lety praxe jsou významně otevřenější sdílet svoje pedagogické otázky s kolegy a ochotnější ke studiu zvyšujícímu jejich kvalifikaci. Naopak s délkou pedagogické praxe klesá ochota zvyšovat své odborně-pedagogické dovednosti diskusí s kolegy, návštěvou seminářů či letních škol, studiem ke zvýšení kvalifikace i konzultacemi u mentora nebo lektora.

S prodlužující se délkou pedagogické praxe klesá četnost záměru věnovat se pedagogickému a odbornému růstu – kladně se v dané otázce vyjádřilo devět z deseti začínajících učitelů, ale pouze každý druhý učitel s pedagogickou praxí delší než 13 let.

Tabulka 36

Plány pro nejbližší budoucnost vzhledem k praxi (v %)

Máte pro nejbližší budoucnost plány pro pedagogický a odborný růst	Méně než 3 roky	3 až 8 let	8 až 13 let	Více než 13 let
Ano	91,3	73,3	57,3	50,9

Uvedené zjištění vypovídá o tom, že s narůstající délkou pedagogické praxe učitelé nabývají dojmu, že jsou pro výuku dostatečně pedagogicky i odborně vybaveni, jakkoli nelze pochybovat o tom, že prostor pro zvyšování odbornosti a nabývání nových pedagogických i odborných dovedností jistě v nemalé míře existuje. Vůle zvyšovat pedagogickou a odbornou zdatnost roste od učitelů 1. stupně ZŠ (62 %) přes učitele 2. stupně ZŠ (67 %) k učitelům SŠ (88 %).

Pouze 15 % učitelů působí jako lektori matematiky pro další učitele, v drtivé většině případů (90 %) pouze pro učitele vlastní školy, výrazně častěji se to týká učitelů SŠ.

4.5

Průběh rozvoje matematické gramotnosti

Z hlediska rozvoje matematické gramotnosti, vztahu žáků k matematice obecně, i rozvoji jejich matematických dovedností je zásadní informací to, o co učitelé ve výuce podle jejich vlastního vyjádření usilují.

Tabulka 37

Cíle vyučujících vzhledem ke stupni ZŠ (v %)

Ve vyučování matematiky se snažím, aby co nejvíce žáků ...	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ
Bylo schopno řešit standardní úlohy (dovednosti)	71,7	86,9
Mělo pozitivní vztah k matematice	83,0	78,6
Zvládlo standardní učivo (znalosti)	58,5	62,4
Rozvinulo svoje intelektuální schopnosti	62,3	61,0
Umělo rychle a spolehlivě počítat	35,8	37,9
Jiné	3,8	2,1

Ze získaných dat je patrné, že zatímco vyučující na 1. stupni ZŠ nejčastěji uváděli snahu o to, aby žáci měli pozitivní vztah k matematice (83 %), nejčastěji uváděným cílem vyučujících na 2. stupni ZŠ je docílit stavu, kdy žáci budou schopni řešit standardní matematické úlohy. Možná právě v této změně priorit je základ pozdějšího ostentativního negativního vztahu žáků na konci základního vzdělávání k matematice a posléze i ne zcela uspokojivým výsledkům žáků u společné části maturitní zkoušky.

Podrobnější pohled na strukturu odpovědí učitelů ohledně prioritních cílů, které sledují ve výuce, ukazuje zajímavý rozdíl v přístupu učitelů s kratší pedagogickou praxí a učitelů s delší pedagogickou praxí.

Tabulka 38

Cíle vyučujících vzhledem k délce praxe (v %)

Ve vyučování matematiky se snažím, aby co nejvíce žáků ...	Do 3 let	3 až 8 let	8 až 13 let	Více než 13 let	Celkem
Zvládlo standardní učivo (znalosti)	56,5	55,6	61,0	64,4	62,0
Rozvinulo svoje intelektuální schopnosti	60,9	77,8	57,3	59,3	61,2

Při celkově přibližně stejné četnosti, se kterou učitelé oba uvedené cíle zmiňovali, je patrné, že zvládnutí standardního učiva upřednostňují spíše učitelé s osmiletou a delší praxí, zatímco rozvoj intelektuálních schopností žáků zřetelně častěji uváděli učitelé s pedagogickou praxí do 8 let.

Pro rozvoj matematické gramotnosti je klíčové, jakým způsobem učitelé přistupují k výkladu nového učiva – nakolik postupují transmisivní formou vysvětlení nových poznatků z jejich strany, a nakolik konstruktivisticky s podporou situací, kdy nové poznatky objevují sami žáci prostřednictvím vhodně navozených problémových úloh.

Tabulka 39

Metody zavádění nového učiva (v %)

Nové učivo (pojem, vztah, proces, situaci) se snažím zavést tak, že ...	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	Celkem
Navodím vhodnou sérii úloh, aby to objevili žáci sami	62,3	57,6	57,9
Vyložím tak, aby to co nejvíce žáků pochopilo	43,4	59,0	56,3
Vyložím a ihned doplním úlohami na procvičení	32,1	48,6	46,4
Uvedu nejprve ilustraci, která demonstruje hlavní myšlenku nového učiva	35,8	42,1	40,7
Vyložím až po přípravě prostřednictvím řešení úloh z teprve připravované látky)	11,3	7,2	7,7

Z dat je patrné, že nejčastěji (58 %) učitelé navozují vhodnou sérii úloh situace, v nichž

žáci sami odvozují nové poznatky – častěji tyto situace nastávají na 1. stupni ZŠ (rozdíl 5 procentních bodů ve prospěch 1. stupně ZŠ). Naopak výrazně častěji na 2. stupni ZŠ učitelé rovnou vykládají učivo v plném rozsahu tak, aby žáci receptivně učivo pojmul a pochopili (56 %, rozdíl 16 procentních bodů ve prospěch 2. stupně ZŠ), případně je rovnou doplňují příklady na procvičení (46 %, rozdíl 16 procentních bodů ve prospěch 2. stupně ZŠ).

Z hlediska rozvoje matematické gramotnosti je zajímavou informací to, jakou didaktickou obtížnost připisují učitelé jednotlivým tematickým celkům, které mají různě silnou vazbu k obecným dovednostem, z nichž matematická gramotnost sestává.

Tabulka 40

Didakticky nejnáročnější témata (v %)

Za didakticky nejnáročnější považují	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	Celkem
Slovní úlohy	60,4	67,6	65,8
Prostorovou geometrii	17,0	13,9	14,9
Přechod mezi aritmetikou a algebrou	1,9	10,8	9,6
Rovinnou geometrii	9,4	4,9	5,5
Práci s daty	5,7	1,7	2,2
Aritmetiku	1,9	0,0	0,3
Jiné	3,8	1,0	1,7

Ve všech stupních škol učitelé matematiky považují za didakticky nejnáročnější (66 % učitelů) slovní úlohy – z nabídnutých témat to, které zpravidla ke schopnosti řešit komplexní úlohy přispívá nejvíce. U prostorové geometrie, kterou jako didakticky nejnáročnější téma uvedlo 15 % učitelů, vidí učitelé jako hlavní zdroj obtíží nedostatek prostorové orientace žáků (74 % z těch, kdo toto téma uvedli). U přechodu mezi aritmetikou a algebrou, kterou považuje za didakticky nejobtížnější téma 11 % učitelů, je podle vyjádření učitelů hlavní komplikací přechod od představitelných entit k abstraktním symbolům (92 % učitelů).

Pro rozvoj matematické gramotnosti žáků je významným faktorem to, aby komunikace v hodině byla vyvážená, tj. aby rovnocenně ke sdělením učitele mohli své postřehy a úvahy prezentovat také žáci. Ukazatelem takové vyváženosti může být poměr slov, která v běžné vyučovací hodině pronese učitel a která pronesou žáci.

Tabulka 41

Poměr slov učitele a žáků vzhledem k délce praxe (v %)

Poměr slov, která v běžné hodině řeknu jako učitel, a slov, která řeknou žáci, je průměrně asi	Celkem	Méně než 3 roky	Více než 13 let	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ
1:2 nebo méně	3,0	0,0	3,7	3,8	3,1
1:1	19,8	17,4	19,6	26,4	18,1
2:1	50,8	52,2	53,3	52,8	50,7
3:1 nebo více	26,4	30,4	23,4	17,0	28,1

Zjištění ukazují, že nejčastěji v hodinách podle vyjádření učitelů pronesou oni sami přibližně dvakrát více slov než žáci. V hodinách učitelů na 1. stupni ZŠ je od nejčastější hodnoty poměr vychýlen spíše ve prospěch žáků, naopak na 2. stupni ZŠ je častější větší prostor vyplněný pro slovem učitele. Obdobně je patrné, že začínající učitelé mají tendenci hovořit během vyučovacích hodin častěji, zatímco učitelé s více než třináctiletou praxí promlouvají v hodinách méně.

4.5.1 Průběh rozvoje matematické gramotnosti v hospitacích

Hospitace se odehrály v převážné většině v hodinách matematiky (84 %), v menší míře v hodinách fyziky (12 %) a ve 4,4 % v hodinách jiných předmětů. Necelá desetina hospitací (9 %) se odehrála na 1. stupni ZŠ, zbylé hospitace se rovným dílem rozdělily mezi jednotlivé ročníky 2. stupně ZŠ. Největší podíl tříd (30 %) sestával z 11 až 16 žáků – pro výuku obecně a rozvoj matematické gramotnosti nevyjímaje optimální počet žáků umožňující jak individuální přístup učitele ke každému žákovi, tak realizaci skupinových aktivit, v nichž lze s výhodou aplikovat vzájemné učení se žáků. Ve čtvrtině tříd (27 %) byl počet žáků mezi 17 a 20, v pětině tříd (21 %) pak mezi 21 a 24. V necelé desetině tříd (9 %) byl počet žáků menší než 11, naopak ve 13 % tříd bylo přítomno více než 24 žáků (tedy již poměrně vysoký počet žáků kladoucí na učitele zvýšené nároky). Z hlediska podmínek pro rozvoj matematické gramotnosti byla velikost hospitovaných tříd pozitivním zjištěním. Jakkoli to pro rozvoj matematické gramotnosti není nijak vlivný faktor, je zajímavé, že v množině hospitovaných tříd mírně převažovaly třídy s převahou chlapců (44 %) nad třídami s převahou dívek (32 %; ve zbylých třídách byl poměr chlapců a dívek vyrovnaný).

Mezi učiteli vedoucími hospitované hodiny jednoznačně převažovali (82 %) učitelé odborně kvalifikovaní s příslušnou aprobací.

Tabulka 42

Aprobovanost a kvalifikovanost pedagogů (v %)

Složení pedagogů	Neaprobovaný	Aprobovaný
Odborně nekvalifikovaný	4,4	1,5
Odborně kvalifikovaný	11,8	82,4

Každou šestou hospitovanou hodinu však vedl učitel s aprobací neodpovídající vyučovacému předmětu. V tom lze vidět výraznou rezervu směrem k efektivnějšímu rozvoji matematické gramotnosti (a vyučovaných předmětů obecně), neboť je mimo jakoukoli pochybnost, že aprobovaně vedená výuka má výrazně vyšší potenciál vytvářet a upevňovat u žáků žádoucí dovednosti.

Závažným zjištěním je rovněž skutečnost, že mezi učiteli vedoucími hospitované hodiny výrazně převládali (65 %) učitelé s nejdelsí pedagogickou praxí (nad 13 let).

Tabulka 43

Délka praxe (v %)

Složení dle délky praxe	
Méně než 3 roky	5,3
3 až 8 let	13,4
8 až 13 let	15,9
Více než 13 let	65,4

Jakkoli se převaha déle vyučujících, zkušených učitelů může jevit jako výhoda, fakt, že prakticky zcela absentovali (5 %) začínající učitelé (s praxí do 3 let), signalizuje možné potíže s přirozenou generační obměnou učitelů. Poměrně zajímavým zjištěním je to, že bez ohledu na délku pedagogické praxe učitelé vedoucí hospitovaných hodin v drtivé většině (96 %) hodnotili svůj edukační styl jako tradiční. Výrazně minoritně (po 2 %) učitelé charakterizovali svůj edukační styl jako konstruktivistický v duchu VOBS a jako styl orientovaný na kritické myšlení.

Hospitované hodiny se v přibližně dvou třetinách případů odehrávaly v běžných třídách (65 %), jejichž možnosti inspekční pracovníci označili za přiměřené (62 %). Ve zhruba třetině tříd (35 %) bylo možné při činnostech žáků měnit uspořádání lavic, ve čtvrtině tříd (27 %) byl k dispozici prostor pro práci žáků mimo lavice – uvedené faktory jsou pro rozvoj dovedností žáků významné, protože umožňují zařazování čínorodých aktivit žáků či práci ve skupinách nad společnými úkoly. Přibližně šestina hospitovaných hodin (17 %) probíhala v odborných pracovnách (bez rozlišení, zda šlo o odbornou pracovnu se vztahem k právě vyučovanému předmětu). Prostředí třídy charakterizovali inspekční pracovníci nejčastěji jako standardní (61 %) či podnětné (32 %), stejnou měrou pak jako velmi podnětné (5 %), nebo naopak nepodnětné (6 %).

Přibližně třetina navštívených tříd byla vybavena počítačem použitelným ve výuce (35 %), necelá polovina tříd pak interaktivní tabulí (46 %). Spíše než samotná přítomnost těchto didaktických nástrojů je ovšem zajímavější výpověď o tom, zda byly ve výuce skutečně použity, případně jak inspekční pracovníci hodnotili jejich použití z hlediska efektivity.

Tabulka 44

Efektivita využití pomůcek (v %)

Využití pomůcek	Efektivní	Standardní	Minimální	Nevhodné	Nebyly využity
PC	16,5	24,1	6,3	0,4	52,7
Interaktivní tabule	19,3	36,0	7,4	1,0	36,3

Počítač dostupný v učebně nebyl ve výuce vůbec použit ve více než polovině případů (53 %), totéž platilo ve třetině případů (36 %) pro interaktivní tabuli. Tam, kde počítač byl v hospitované hodině použit, bylo jeho využití označeno ve třetině případů (35 %) jako efektivní, tedy přinášející zřetelnou výhodu pro žáky; u interaktivní tabulce hodnotili inspekční pracovníci použití jako efektivní dokonce jen ve 30 % případů. Jako pozitivní se sice může jevit skutečnost, že jako nevhodné použití didaktické techniky bylo označeno pouze zcela zanedbatelné procento případů, na druhou stranu ale je nutné v uvedených zjištěních spatřovat velký prostor ke zlepšení formou poskytnutí dostatečného množství didaktických návodů a metodických inspirací pro učitele s cílem využít potenciál, které v sobě jak výpočetní technika, tak interaktivní tabulce skrývají.

Ve čtyřech pětinach případů (80 %) označili inspekční pracovníci atmosféru v hospitovaných hodinách jako standardní, v 15 % hodin dokonce jako vynikající (na druhou stranu v 5 % hodin jako slabou).

V naprosté většině hospitovaných hodin (94 %) nezaznamenali inspekční pracovníci zřetelnou nejistotu, obavy či strach (v 5 % hodin pouze v malé míře). Pokud byla nejistota žáků, obavy či strach v malé míře zaznamenány, nejčastěji inspekční pracovníci jako příčinu identifikovali nevhodnou sociální reakci učitele (94 %), nevhodnou sociální reakci třídy (88 %) a negativní hodnocení výkonu žáka (80 %). Mírně znepokojující je zjištění, že tam, kde byla ve třídě patrná obava žáků z negativního hodnocení výkonu učitelem, byla ve 13 % sledovaných vyučovacích hodin patrná u přibližně poloviny žáků.

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že v bezmála čtyřech pětinach sledovaných vyučovacích hodin (79 %) nebyla inspekčními pracovníky zaznamenána nuda mezi žáky. Na druhou stranu v 16 % sledovaných hodin se někteří žáci nudili nikoli ojedinele, ale po většinu hodiny. Pouze ve 2 % sledovaných hodin se ale nudila většina žáků po většinu vyučovací hodiny – takové vyučovací hodiny je třeba hodnotit jako nepovedené a vyžadující nápravu.

Jen v přibližně dvou pětinach hodin (41 %) se vyskytla alespoň ojedinele situace, kdy se třída společně s učitelem zasmála – pozitivní atmosféra ve třídě je přitom v aktuálním pojetí rozvoje matematické gramotnosti vnímána jako jeden z klíčových faktorů, který umožňuje žákům pracovat uvolněným způsobem bez obav z chyby. V nadpolovičním podílu hodin

(53 %) se žádná situace spojená s relaxujícím humorem nevyskytla, naopak v 6 % hodin se humorné poznámky vyskytovaly poměrně často.

Pouze ve 2 % hodin zaznamenali inspekční pracovníci známky negativní zaujatosti učitele vůči některým žákům. Jakkoli je to nízký podíl, vzhledem k závažnosti negativních dopadů takového přístupu učitele je nezbytné důsledně takové rysy v přístupu učitelů vyhledávat, identifikovat a potírat.

Ve více než třetině sledovaných vyučovacích hodin (37 %) se neobjevil žádný nový poznatek, ve čtvrtině hodin (24 %) se nový poznatek objevil částečně, ve dvou pětinách hodin (39 %) pak bylo zřetelné, že žáci měli příležitost získat nový poznatek. Tam, kde se nový poznatek v hodině zavedl, pochopili jej podle odhadu inspekčních pracovníků nejčastěji (43 %) téměř všichni žáci, případně prostá většina žáků (40 % případů). Validnější posouzení uvedeného ukazatele by nicméně vyžadovalo ověření hloubky a trvalosti osvojených poznatků žáky s odstupem času a na příkladech propojujících nový poznatek s dalšími souvisejícími poznatky daného tématu.

Z hlediska mapování zdrojů rozvoje jednotlivých složek matematické gramotnosti žáků je zajímavou a užitečnou informací přehled o tom, z jakého zdroje jsou nové poznatky žákům předkládány. Obecně je žádoucí, aby maximální možný podíl nových poznatků vyplýval ze samostatné intelektuální nebo experimentální činnosti žáků.

Tabulka 45

Zdroje nových poznatků (v %)

Míra jevu	Intelektuální práce žáků	Experimentální práce žáků	Výklad učitele, do kterého žáci vstupovali	Učebnice	Jiné zdroje
Jev byl silně evidován	5,4	7,0	9,6	1,6	2,3
Jev byl evidován	51,3	23,1	70,4	15,2	22,1
Jev nebyl evidován	43,4	69,9	20,0	83,2	75,5

Ze získaných dat plyne, že získání nového poznatku plynoucího ze samostatné intelektuální práce žáků bylo pozorováno v částečné míře v polovině sledovaných hodin (51 %), téměř ve stejné části hodin ale taková didaktická situace nebyla zaznamenána vůbec (oproti 5 % případů, v nichž byla zaznamenána silně). Ještě méně pozitivní je zjištění, že odvozování nových poznatků na základě samostatné experimentální činnosti žáků nebylo vůbec zaznamenáno v 70 % sledovaných hodin. Převládajícím zdrojem nových poznatků žáků je výklad učitele (80 %), překvapivě málo četně bylo zaznamenáno získávání nových poznatků žáky přímo z učebnice (17 %).

Významná část pozornosti inspekčních pracovníků v průběhu hospitovaných hodin byla věnována mapování činností, k nimž během výuky dochází. Prvním ze sledovaných ukazatelů byl rozsah prověřování a procvičování vědomostí (učiva).

Tabulka 46

Prověřování a procvičování vědomostí (v %)

	Prověřování s cílem		Procvičování vědomostí
	Diagnostikovat	Hodnotit	
Při hodině nedošlo k prověřování/procvičování vědomostí	35,1	62,6	6,3
Prověřování/procvičování bylo věnováno cca do 10 minut	45,2	28,0	28,5
Prověřování/procvičování vědomostí bylo věnováno 10 nebo více minut	19,7	9,3	65,2

Z hlediska délky času věnovaného prověřování a procvičování učiva je patrná zjevná diference. Úplná absence uvedených činností byla nejčastěji zaznamenána v případě prověřování vědomostí s cílem hodnotit výkon žáka, obecně byla absence prověřování učiva ve sledovaných hodinách výrazně častější než absence procvičování učiva. Pokud bylo prověřování či procvičování věnováno 10 nebo méně minut, jednalo se častěji o prověřování vědomostí žáků s diagnostickým cílem. Naopak při delším času výrazně převládalo procvičování učiva nad prověřováním vědomostí žáků.

Zatímco prověřování a procvičování učiva lze opodstatněně očekávat v každé vyučovací hodině, pro další sledované jevy to zdaleka platit nemusí a technicky dost dobře ani platit nemůže – výskyt vyššího počtu různých metod a forem výuky v jedné vyučovací hodině by vedl k roztržitosti celkové linky hodiny a s velkou pravděpodobností ke spíše povrchnímu působení ve směru rozvoje dovedností a vědomostí žáků. Inspekční pracovníci proto vedle samotného záznamu výskytu metody či formy výuky rozlišovali také to, zda metoda či forma převládala ve sledované hodině, nebo zda byla zaznamenána pouze okrajově.

Tabulka 47

Metody a formy výuky (v %)

Metody a formy výuky	Jev převládá	Jev byl evidován	Jev nebyl evidován
Samostatná práce žáků	20,8	68,3	10,9
Práce ve dvojicích	3,1	19,2	77,7
Skupinová práce žáků	6,1	15,7	78,2
Diskuse v rámci celé třídy	2,8	30,0	67,2
Výklad žáka	0,1	16,9	83,0
Výklad učitele s dialogem	15,7	63,8	20,5
Výklad učitele	11,5	39,4	49,1
Učitel záměrně chybuje	1,7	4,1	94,2
Soutěž	1,3	10,9	87,8
Hra	0,7	12,7	86,6
Dramatizace	0,0	3,3	96,7

Výsledky ukazují, že nejčastěji byly ve sledovaných hodinách pozorovány samostatná práce žáků (89 %) a výklad učitele spojený s dialogem s žáky (79 %), naopak jen velmi zřídka byli inspekční pracovníci svědky skupinové práce žáků či práce žáků ve dvojicích (22 %). Vzácně se vyskytujícími didaktickými prvky výuky byly rovněž soutěže (13 %), hra (13 %) a dramatizace (3 %). Z pohledu významnosti výskytu v hodině byla nejčastější dominantní náplní hodiny samostatná práce žáků (21 %) a výklad učitele (16 %). Prakticky vůbec nebyl zaznamenán didaktický postup opírající se o záměrnou chybu učitele, prostřednictvím jejíhož objevení a opravy žáky mohou žáci efektivně rozvíjet své vědomosti v oblasti matematiky, stejně jako své schopnosti pozorně a kriticky vyhodnocovat přijímané poznatky, korigovat je a nacházet správná řešení předložených problémů. Posílení právě takových „interaktivních“ forem a metod, v nichž žáci uplatňují vlastní kritické myšlení, je z hlediska dalšího rozvoje matematické gramotnosti žádoucí. V necelé třetině vyučovacích hodin (30 %) byla zaznamenána pohybová aktivita žáků – ve třech čtvrtinách případů se jednalo o pohybovou aktivitu žáků iniciovanou učitelem, ve zbylé čtvrtině případů pak o spontánní pohyb žáků, který nerušil průběh hodiny a nebyl proto vyučujícím omezován. Zejména v nižších ročnících má zařazování pohybové aktivity význam pro udržování pozornosti a mentální kondice žáků.

Ve více než polovině hospitovaných hodin (57 %) nebyla zaznamenána žádná diference, v další desetině hodin (11 %) pouze zcela minimální diference. To je nepřilíš povzbu-

zující zjištění s ohledem na to, že právě individuálně orientovaný přístup učitele k možnostem a potřebám jednotlivých žáků je základním principem podírajícím efektivní rozvoj dovedností tvořících matematickou gramotnost (ale nejen ji). Pokud byla diferenciacе zaznamenána, byla z 90 % hodnocena jako standardní a efektivní. Ve třech čtvrtinách případů (74 %) byla zaměřena na slabé žáky, v necelé polovině sledovaných hodin (46 %) věnoval učitel odlišnou pozornost průměrným žákům. Jednoznačně pozitivním zjištěním je fakt, že ve více než třetině hospitovaných hodin (35 %) učitelé věnovali zvláštní pozornost také špičkovým žákům; do jisté míry je tak vysoká četnost překvapivá, protože nízká míra pozornosti věnovaná nejlepším žákům je častou výtka při hodnocení inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Mezi jinak zaměřenými výskyty diferenciacе byla nejčastěji uváděna pozornost věnovaná žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (37 %).

4.6

Dosažená úroveň matematické gramotnosti

Hodnocení úrovně matematické gramotnosti se zakládá na výběrovém zjišťování výsledků žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „6. ročníku ZŠ“) a 1. ročníku vybraných oborů středních škol (dále jen „1. ročník SŠ“). Test pro 6. ročník ZŠ se skládal z 15 úloh s 5 uzavřenými a 26 částečně otevřenými otázkami. Test pro 1. ročník SŠ se skládal z 15 úloh s 6 uzavřenými a 18 částečně otevřenými otázkami. Délka testu byla v obou případech 60 minut. Tři úlohy s 11 otázkami byly společné v obou testech.

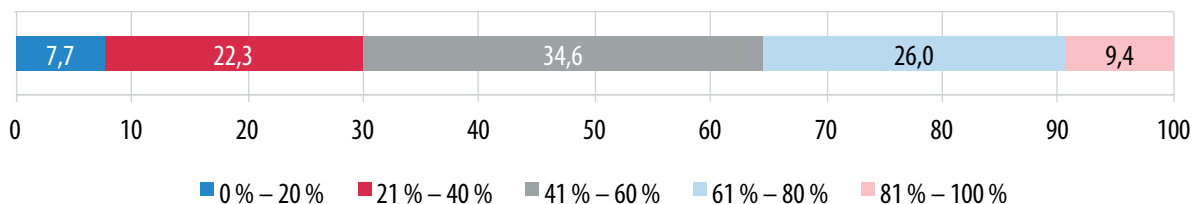
4.6.1 Výsledky žáků 6. ročníku základních škol

Očekávaná úroveň úspěšnosti byla expertně stanovena na 67 %. Žáci 6. ročníku ZŠ ji nedosáhli, celková úspěšnost byla jen 51 %.

Z rozložení výsledků je patrný relativně vysoký podíl žáků (30 %), kteří neodpověděli správně ani dvě pětiny otázek a jen malý podíl žáků, kteří odpověděli správně více než čtyři pětiny otázek.

Graf 18

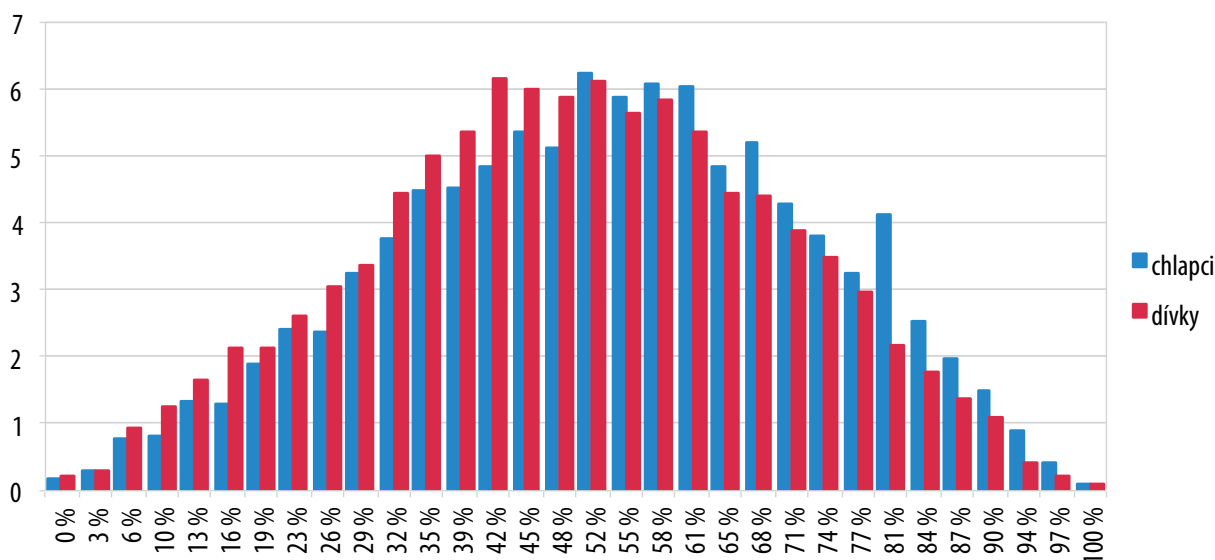
Rozložení výsledků žáků 6. ročníku ZŠ podle průměrné úspěšnosti – podíl žáků (v %)



Rozdíly v úspěšnosti chlapců a děvčat jsou v případě matematické gramotnosti méně významné. Přesto je z rozložení podílu žáků podle průměrné úspěšnosti a pohlaví patrné, že ve skupinách úspěšnějších mírně převažují chlapci a ve skupinách méně úspěšných dívky.

Graf 19

Rozložení podílu žáků 6. ročníku ZŠ podle průměrné úspěšnosti a pohlaví – podíl žáků (v %)



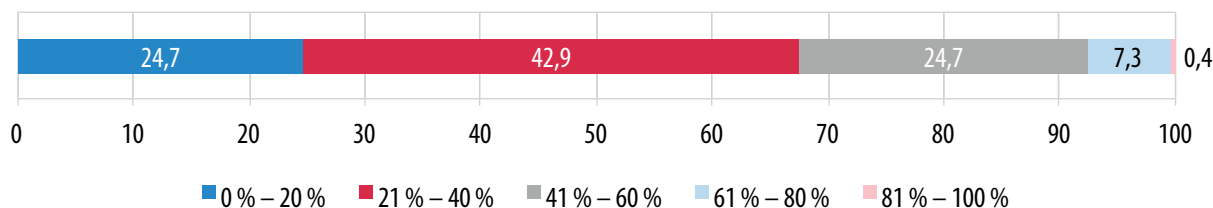
4.6.2 Výsledky žáků 1. ročníku středních škol

Celková úspěšnost žáků byla jen 32 %, což je méně než polovina z minimální očekávané úspěšnosti a je jednoznačným neúspěchem. Spíše než o práci jednotlivých středních škol (testovaní žáci měli za sebou ani ne rok studia na střední škole) výsledek ukazuje na slabou úroveň matematické gramotnosti u prospěchově slabších žáků (kteří zpravidla nastupují do skupiny studijních oborů s výučním listem, jejichž žáci tvořili testovaný vzorek) na konci základní školy. Toto nepříznivé zjištění může být důsledkem zesílené pozornosti věnované žákům připravujícím se k přijímacím zkouškám na studijně náročnější typy škol a upozadění žáků s nižšími studijními ambicemi.

Z rozložení výsledků žáků je patrné, že ani ne 10 % žáků bylo schopno odpovědět správně na alespoň tři pětiny otázek. Naproti tomu čtvrtina žáků 1. ročníku SŠ vyřešila v testu matematické gramotnosti úspěšně méně než jednu pětinu úloh, což individuálně představuje velmi slabý výsledek. S ohledem na skutečnost, že obsah úloh striktně vycházel z požadavků minimálního standardu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“), je nutné konstatovat, že čtvrtina testovaných žáků 1. ročníku SŠ prokázala nezvládnutí povinných výstupů RVP ZV v matematice, a to ani po téměř celém dalším roce studia na střední škole (přičemž nezřídká je přinejmenším část výuky v prvních ročnících středních škol věnována právě dorovnání mezer ve vědomostech, které si žáci měli přinést ze základní školy).

Graf 20

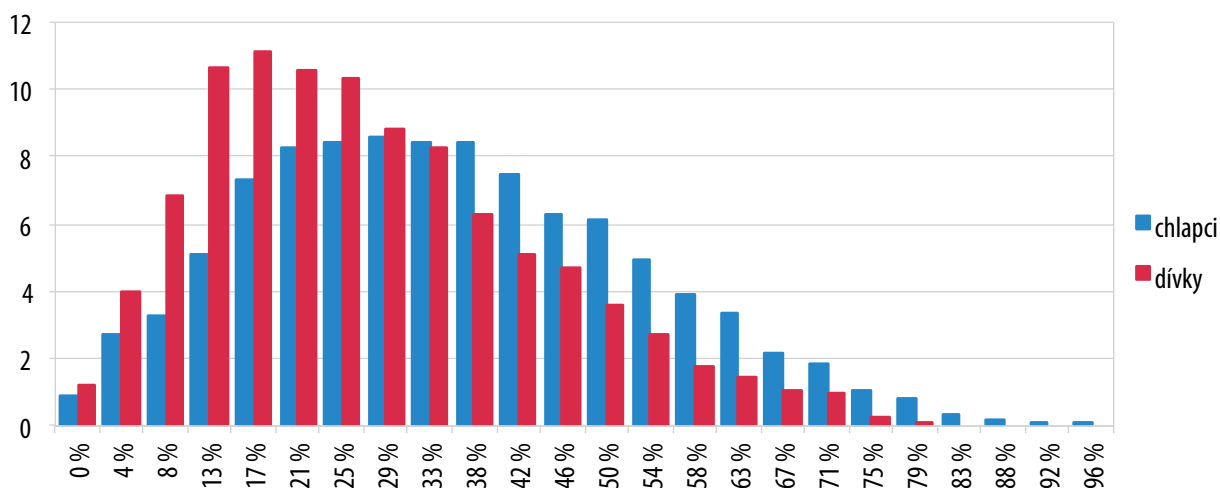
Rozložení výsledků žáků 1. ročníku SŠ podle průměrné úspěšnosti – podíl žáků (v %)



Rozložení podílu žáků podle průměrné úspěšnosti a podle pohlaví navíc ukazuje výrazné rozdíly v úspěšnosti dívek a chlapců. Dívky výrazně převažují mezi neúspěšnými žáky, zatímco chlapci více dosahovali vyšší úspěšnosti.

Graf 21

Rozložení podílu žáků 1. ročníku SŠ podle průměrné úspěšnosti a pohlaví – podíl žáků (v %)

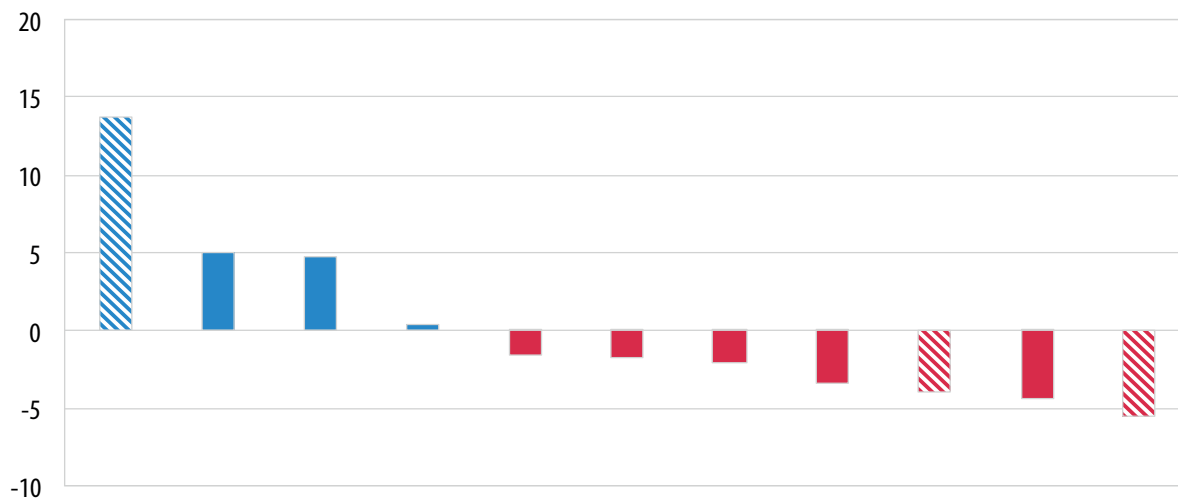


4.6.3 Porovnání výsledků

V testech matematické gramotnosti bylo celkem 11 otázek společných žákům 6. ročníku ZŠ a žákům 1. ročníku SŠ (8 s částečně otevřenou odpovědí, 3 s uzavřenou odpovědí). Žáci 6. ročníku ZŠ je řešili s průměrnou úspěšností 37,7 %, žáci 1. ročníku SŠ s průměrnou úspěšností 38,5 %. Z toho je patrné, že úspěšnost žáků 1. ročníku SŠ se nijak významně nelišila od úspěšnosti žáků 6. ročníku ZŠ, což je i při přihlédnutí k jinak strukturovaným vzorkům žáků (u 6. ročníku ZŠ standardní vzorek celé populace, u žáků 1. ročníku SŠ spíše slabší podíl populace) vzhledem k věkovému rozdílu 4 let zarážející. Žáci 1. ročníku SŠ sice řešili úlohy o něco „odvážněji“ (méně úlohy vynechávali – průměrná vynechanost u žáků 6. ročníku ZŠ 5,9 %, u žáků 1. ročníku SŠ 3,5 %), ale jejich řešení nebyla o nic správnější než u žáků 6. ročníku ZŠ (zejména u otázek s částečně otevřenou odpovědí, u nichž byl rozdíl v průměrných úspěšnostech ve prospěch žáků 1. ročníku SŠ pouhých 0,4 procentního bodu). Fakt, že už úlohy společné se žáky 6. ročníku ZŠ byly pro žáky 1. ročníku SŠ nečekaně obtížné, jen podtrhuje zjištění, že v nespolečné části testu pro 1. ročník SŠ žáci řešili úlohy s tragickou průměrnou úspěšností 27,4 %.

Podrobnější porovnání úspěšností žáků 6. ročníku ZŠ a žáků 1. ročníku SŠ nabízí vyhodnocení rozdílů v úspěšnosti řešení jednotlivých společných otázek.

Rozdíly průměrných úspěšností ve společných otázkách testu matematické gramotnosti (1. ročník SŠ až 6. ročník ZŠ; šrafované sloupce představují otázky s uzavřenou odpovědí, v %)



Z údajů je patrné, že ve společné části testu převažovaly otázky, které žáci 6. ročníku ZŠ řešili úspěšněji než žáci 1. ročníku SŠ. Naproti tomu v těch otázkách, v nichž byli žáci 1. ročníku SŠ úspěšnější, byl rozdíl výraznější. Vůbec největší rozdíl v úspěšnostech (15 procentních bodů ve prospěch žáků 1. ročníku SŠ) byl zaznamenán u otázky, v níž bylo úkolem žáků rozhodnout, zda doba napouštění nádoby závisí při konstantním objemu na jejím tvaru (úspěšnost 63 % u žáků 1. ročníku SŠ, 48 % u žáků 6. ročníku ZŠ). Pravděpodobně se na tom podepisuje o 4 roky delší „životní zkušenost“, neboť jde o úlohu s výrazným vztahem k praktickému životu. Řešení úlohy s největším rozdílem v úspěšnostech ve prospěch žáků 6. ročníku ZŠ (5 procentních bodů) vyžadovalo sice ne složitou, ale přece jen vícekrokovým výpočtem podepřenou úvahu – zjištění podporuje tezi, že početní dovednosti testovaných žáků 1. ročníku SŠ jsou na slabé úrovni, s nejpravděpodobnějším vysvětlením spočívajícím v nižší intenzitě práce nestudijně zaměřených žáků na konci povinné školní docházky.

4.6.4 Příklad úlohy s nízkou úspěšností

Následující úloha je příkladem společné úlohy s vyšší úspěšností žáků 6. ročníku ZŠ:

Tomášův dědeček sklídl z jabloně na své zahrádce celkem 84 kilogramů jablek. K jejich uskladnění používá dřevěné bedničky – do každé lze uložit nanejvýš 15 kilogramů jablek. Vyber správnou odpověď.

Tomášův dědeček může sklizená jablka buď prodat v balíčcích po 3 kilogramech, nebo z jablek vytlačit mošt – z každých 4 kilogramů jablek získá 1 litr moštu. Každý balíček jablek může prodat za 40 Kč, každý litr moštu za 30 Kč. Kterým způsobem by získal víc peněz a o kolik?

Tabulka 48

Četnosti odpovědí v úloze (v %)

	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Prodej jablek v balíčcích, o více než 600 Kč.	40,9	44,1
Prodej jablek v balíčcích, o méně než 600 Kč.	31,7	26,4
Oběma způsoby by získal stejné množství peněz.	11,8	15,0
Prodej moštu, o méně než 600 Kč.	6,1	6,9
Prodej moštu, o více než 600 Kč.	6,1	6,2

4.6.5 Porovnání s výsledky mezinárodních šetření

V testu matematické gramotnosti pro žáky 1. ročníku SŠ byly použity tři uvolněné úlohy z mezinárodního šetření PISA 2012, které se věnovalo matematické gramotnosti u patnáctiletých žáků. V rámci ČR se do šetření PISA 2012 zapojilo přibližně 6 400 žáků ve 297 školách.

Tabulka 49

Průměrné úspěšnosti žáků v úlohách z mezinárodního šetření PISA 2012 (v %)

Úloha	ročník SŠ	PISA – ČR	PISA – OECD
Úloha 1: určení průměrné denní hodnoty na základě celkového počtu a zadaného období	60,1	65,9	68,5
Úloha 2: výpočet celkového času ze dvou různých rychlostí a celkové vzdálenosti	33,3	30,1	34,4
Úloha 3: určení průměrné délky v cm ze zadané vzdálenosti v km a celočíselného dělitele	18,4	30,0	31,2

Řešení první a třetí úlohy spočívalo ve výpočtu průměrné hodnoty – u první úlohy bylo nutné nejprve určit počet dnů v časovém úseku vymezeném dvěma daty, u třetí úlohy bylo nutné převést délku zadanou v kilometrech na centimetry. V první úloze zaostali testovaní žáci 1. ročníku SŠ za průměrnou úspěšností českých žáků účastnících se šetření PISA jen o 9 % (nominálně 6 procentních bodů), u třetí úlohy činil jejich odstup celých 40 % (12 procentních bodů). Zatímco rozdíl u první úlohy je možné odůvodnit rozdílem ve struktuře obou porovnávaných vzorků žáků (v šetření PISA průřez celou patnáctiletou populací, u výběrového zjišťování žáci studijně méně orientovaných oborů, tedy spíše studijně slabší žáci), rozdíl u třetí úlohy je alarmující – výsledek žáků 1. ročníku SŠ v úloze 3 je nutno označit za slabý a zřetelně horší než výsledek žáků z mezinárodního šetření. Srovnání s výsledkem první úlohy navádí k domněnce, že nárůst neúspěšnosti byl dán kombinací dvou početních kroků, z nichž převod jednotek délky byl pro žáky překvapivě výrazně obtížnější než určení počtu dní v zadaném časovém období.

Vyšší úspěšnost žáků 1. ročníku SŠ ve druhé úloze má nejpravděpodobnější příčinu v tom, že v šetření PISA 2012 byla úloha zadána jako částečně otevřená (žák vepisoval údaj o čase), zatímco ve výběrovém zjišťování jako uzavřená (žák vybíral správnou odpověď z nabídky) – mírně vyšší úspěšnost žáků ve výběrovém zjišťování tak nejspíše padá na vrub uhádnutých odpovědí u žáků, kteří úlohu vyřešit neuměli (pozorování odpovídá obvyklému rozdílu výsledků u stejných úloh lišících se formou odpovědi).

4.6.6 Žákovská anketa

Součástí testů byla žákovská anketa, kterou vyplňovali žáci 6. ročníku ZŠ i žáci 1. ročníku SŠ v každém testování po skončení testu. Žáci v ní hodnotili svůj vztah k matematice a svou matematickou úroveň. Ze srovnání odpovědí žáků základní škol a středních škol je patrný výrazně nižší souhlas s výroky, které vyjadřují pozitivní vztah k matematice. Z odpovědí žáků středních škol je patrný rozpor mezi relativně vysokou mírou souhlasu s tvrzeními, která dokládají význam matematiky a velmi slabými výsledky těchto žáků.

Tabulka 50

Žákovská anketa – vztah k matematice (v %)

Jaký je tvůj vztah k matematice? Do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
V matematice se naučím mnoho věcí, které mi pomohou získat dobré zaměstnání.	88	55
Matematika je pro mě důležitý předmět, protože ji budu potřebovat ve svém dalším studiu.	83	52
Věci, které se učíme v matematice, mě zajímají.	63	36
Na hodiny matematiky se těším.	54	33
Učím se matematiku, protože mě baví.	49	24
Baví mě číst články nebo knihy s matematickou tematikou.	25	13

Výrazné rozdíly jsou v souhlasu žáků s tvrzeními dokládajícími zvládnutí matematiky. Zatímco žáci 6. ročníku ZŠ častěji souhlasí s pozitivními tvrzeními (například *matematiku se učím rychle*), tak žáci 1. ročníku SŠ častěji souhlasí s negativními tvrzeními (například *matematika mi prostě nejde*).

Tabulka 51

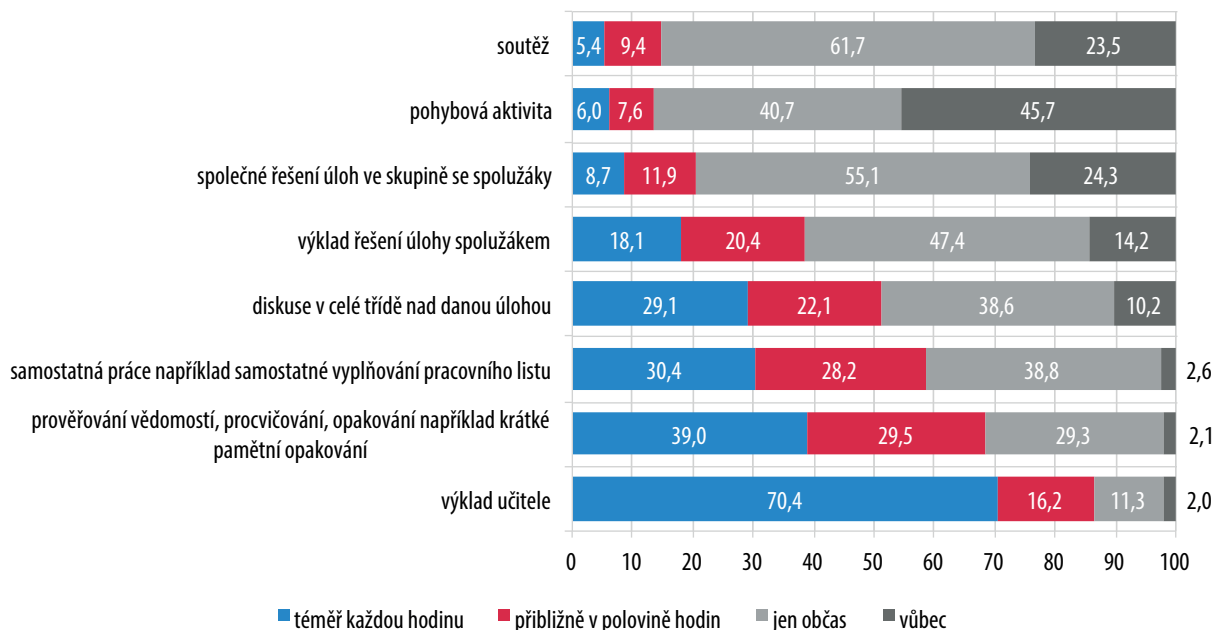
Žákovská anketa – sebehodnocení v matematice (v %)

Když přemýšlíš o tom, jak ti matematika jde, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Matematika je jedním z předmětů, které mi vždycky šly nejlépe.	49	24
Matematiku se učím rychle.	58	36
Z matematiky mám dobré známky.	65	50
Bojím se, že budu mít z matematiky špatné známky.	54	58
Matematika mi prostě nejde.	38	53
Když řeším matematickou úlohu, cítím se bezradný/bezradná.	33	53

Mimo souhlasu s tvrzeními žáci také hodnotili výskyt některých činností nebo jevů v hodinách. Odpovědi žáků středních škol celkově měly vyšší výskyt u všech sledovaných jevů *vůbec*. Jedinou výrazně častěji zařazovanou aktivitou v hodinách matematiky na středních školách je společné řešení úloh ve skupině se spolužáky o téměř 6 procentních bodů je na středních školách zařazována častěji téměř každou hodinu.

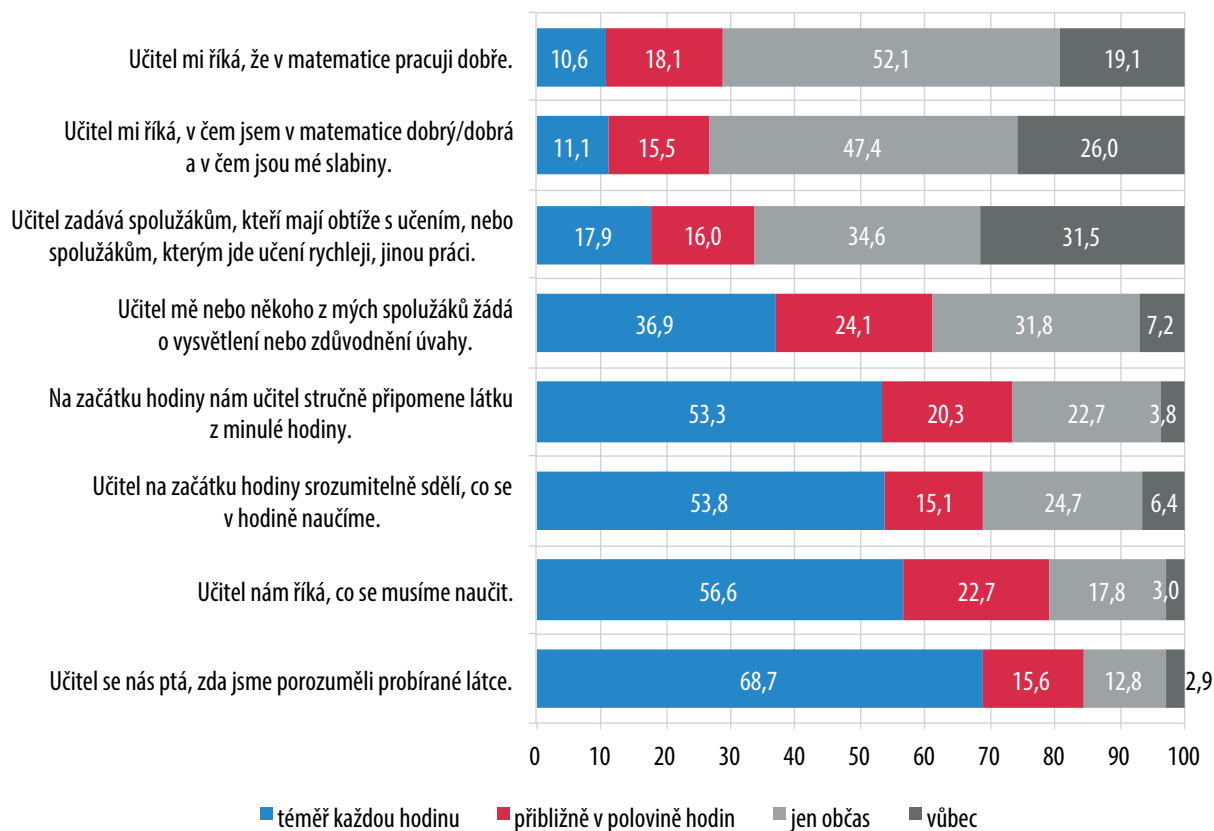
Graf 23

Podíl výskytu aktivit v hodinách matematiky na základních školách – podíl hodin (v %)



Graf 24

Podíl výskytu jevů v hodinách matematiky na základních školách – podíl hodin (v %)



Vliv kraje a velikosti sídla

Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků podle krajů byly výrazné především v 6. ročníku ZŠ (rozdíl 11 procentních bodů). Rozdíly mezi kraji v průměrné úspěšnosti u žáků 1. ročníku SŠ nebyly zanedbatelné (rozdíl činí 7 procentních bodů). Vliv kraje na úspěšnost je do určité míry ovlivněn dojížděním žáků do škol v jiných krajích než bydlí.

Tabulka 52

Úspěšnost podle krajů (v %)

Kraj	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Praha	58,3	34,9
Jihomoravský	54,1	35,1
Olomoucký	51,0	36,3
Karlovarský	53,8	32,5
Královéhradecký	49,5	35,7
Zlínský	50,6	33,5
Pardubický	51,9	32,0
Vysočina	49,1	33,9
Jihočeský	49,5	32,7
Liberecký	51,0	30,7
Středočeský	50,7	30,9
Plzeňský	48,1	33,5
Moravskoslezský	49,9	30,6
Ústecký	47,3	29,1

Vliv velikosti sídel na úspěšnost je zřetelnější u žáků 6. ročníků ZŠ. Hlavním důvodem vyšší úspěšnosti ve větších sídlech je odlišná vzdělanostní struktura obyvatelstva větších sídel.

Tabulka 53

Úspěšnost podle velikosti sídel (v %)

Velikost sídla	6. ročník ZŠ	1. ročník SŠ
Do 2 tis.	49	35
2-5 tis.	50	34
5-10 tis.	49	34
10-20 tis.	51	32
20-50 tis.	54	31
50-100 tis.	52	34
Nad 100 tis.	55	33

5 Závěry

5.1

Čtenářská gramotnost

Základní školy se v posledních letech výrazně věnovaly zajištění materiálních podmínek pro rozvoj čtenářské gramotnosti, byť je ještě významné množství škol, které podmínky nemají zajištěny.

Ve výuce jsou časté aktivity nebo úkoly vedoucí k rozvíjení čtenářské gramotnosti, které jsou jednoduššího charakteru. Náročnější aktivity nebo úkoly, které však mají větší potenciál rozvoje čtenářské gramotnosti, jsou zařazovány jen v malé míře.

Reflektivní a hodnotící aktivity jsou využívány jen v nízkém počtu hodin.

V průběhu druhého stupně se původně pozitivní vztah ke čtenářství stává převážně negativním.

Na očekávané úrovni se s testovanými požadavky vyrovnali pouze žáci 6. ročníku ZŠ v testu čtenářské gramotnosti. Úroveň čtenářské gramotnosti testovaných žáků 1. ročníku SŠ je oproti tomu velmi slabá.

Slabší nebo slabé výsledky chlapců na základní škole jsou již patrné v 6. ročníku ZŠ a prohlubují se během druhého stupně základní školy.

Čtenářské dovednosti jsou u výrazné skupiny žáků v 1. ročníku SŠ ještě na nedostatečné úrovni.

5.2

Matematická gramotnost

Je výrazný rozpor mezi hodnocením stavu matematiky na základních školách řediteli a učiteli, kteří jsou s její úrovní spokojeni, a vysokým podílem žáků, kteří mají už v 6. ročníku ZŠ z matematiky obavy a vyjadřují bezradnost.

Negativní vztah k matematice je u žáků 1. ročníku SŠ výraznější.

Na většině škol je využívána „tradiční“ výuka s výrazně dominantní rolí učitele.

Věková skladba a s ní spojená menší ochota k pedagogickému růstu se projevuje v malém zájmu o inovace ve výuce matematiky, které se často redukují na inovace technologické povahy.

Výsledky žáků 6. ročníku ZŠ v matematické gramotnosti zůstaly mírně za očekáváním, stále však byly výrazně lepší než výsledky žáků 1. ročníku SŠ, které je nutno označit za velmi slabé.

Žáci 1. ročníku SŠ nezvládali ani elementární početní dovednosti ve spojení se slovní úlohou a navíc výsledky děvčat jsou výrazně slabší než chlapců.

5.3

Sociální gramotnost

Rozvoj sociální gramotnosti je očekáván od školy, ale většina pedagogů je přesvědčena, že bez spolupráce s rodinou nelze dosahovat významných pokroků u žáků.

Na základních školách je rozvoj sociální gramotnosti organizačně zajištěn relativně dobře. Ze sledování průběhu, ale vyplývá, že není dostatek situací, které by byly vytvářeny nebo využívány pro rozvoj sociální gramotnosti.

V některých vyučovacích předmětech jsou strategie vytváření situací pro rozvoj sociální gramotnosti pomíjeny s odkazem na obsahové přetížení osnov.

Rozvíjení sociální gramotnosti prostřednictvím vhodných strategií (týmová práce, spolupráce na pravidlech apod.) je na středních školách oproti očekávání (vyspělejší žáci) využíváno výrazně méně často.

V testu sledujícím znalostní základ sociální gramotnosti dosáhli jak žáci 6. ročníku ZŠ, tak žáci 1. ročníku SŠ výsledky mírně pod hranicí očekávané úspěšnosti – vzhledem k obsahu úloh postavenému na základních reálných situacích, které jsou žákům dostatečně známy, se ale jedná o negativní zjištění.

6 Doporučení

6.1

Čtenářská gramotnost

Věnovat zejména ve vyšších ročnících ZŠ zvýšenou pozornost studijně nezaměřeným žákům, neboť pozorované výsledky ukazují na zcela nedostatečně rozvinutou čtenářskou gramotnost, často i absenci základní čtenářské dovednosti.

Podporovat pedagogy ve využívání efektivních metod a strategií umožňujících rozvoj čtenářské gramotnosti a posilovat pozitivní vztah žáků ke čtenářství.

Vytvářet účinnou podporu pro rozvoj čtenářské gramotnosti u chlapců.

Cílit podporu pedagogům především v krajích s dlouhodobými nízkými výsledky ve čtenářské gramotnosti.

6.2

Matematická gramotnost

Především na druhém stupni základních škol věnovat pozornost žákům se slabšími výsledky.

Podporovat pedagogy, aby dokázali efektivně inovovat metody a strategie tak, aby posilovali pozitivní vztah k matematice zvláště u žáků nestudijních, ale také u děvčat.

Podporovat metody, které vedou k rozvoji elementárních početních dovedností u všech žáků.

Posilovat podíl problémově založené výuky matematiky opřené o úlohy vycházející z reálného, žákům známého kontextu, s cílem rozvoje schopnosti žáků úspěšně používat nabyté dovednosti v řešení situací běžného života.

Sociální gramotnost

Vytvářet podporu pedagogů, aby dokázali efektivně využívat strategie rozvíjející sociální gramotnost bez snížení obsahové náročnosti osnov.

Podporovat zařazování témat věnujících se připravenosti žáků na chování se v možných krizových situacích do výuky v co možná nejširším spektru vzdělávacích oblastí.



Žáci a ICT

**Sekundární analýza
výsledků mezinárodních šetření
ICILS 2013 a PISA 2012**

Česká republika se již více než 20 let pravidelně účastní mezinárodních šetření v oblasti vzdělávání. Mezi ta nejdůležitější patří šetření organizovaná Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Projekty OECD jsou všeobecně zacíleny na ekonomický rozvoj zemí a jejich snahou je získat empirická data, jejichž následné analýzy směřují k implementaci konkrétních opatření v mnoha oblastech, včetně vzdělávání. Více než kvalitu vzdělávacích systémů šetření OECD sledují připravenost žáků na jejich další studijní a profesní život v 21. století. Organizace IEA je sdružením národních organizací a jejím hlavním cílem je poskytnutí podrobného vhledu do vzdělávacích systémů (odhalení jejich silných a slabých stránek, sledování podmínek a průběhu vzdělávání) s cílem tyto systémy zlepšit.

Vzhledem ke stále se zvyšující roli počítačových technologií ve společnosti a v životech jedinců se lze bez pochyby domnívat, že ti, kteří neovládou alespoň základní dovednosti práce s počítačem a technologiemi obecně, budou mít obtíže se v některých aspektech života zapojit do společnosti. Téma informačních a komunikačních technologií (ICT), na které se zaměřuje tato analýza, bylo proto v uplynulých letech reflektováno jak organizací IEA, která zorganizovala specializované šetření počítačové a informační gramotnosti (ICILS 2013), tak organizací OECD, která v roce 2012 (stejně jako v předešlých cyklech) zařadila pro žáky do-tazníkový modul věnující se používání ICT do svého pravidelného šetření PISA.¹

S využitím dat z obou šetření se tato analýza v první části zaměří na využívání ICT českými žáky ve škole i mimo ni a pokusí se odpovědět na otázku, nakolik šetření PISA a ICILS přináší shodná či odlišná zjištění. Ve druhé části pak přinese podrobnější informace o tom, zda existují rozdíly ve využívání ICT ze strany žáků navštěvujících velmi úspěšné a méně úspěšné školy – dle úspěšnosti žáků v testu matematické gramotnosti PISA 2012.

1 Shrnutí a doporučení

- Ačkoli lze říci, že dostupnost informačních a komunikačních technologií je v současné době na dobré úrovni, **rozdíly v úrovni vybavení domácností těmito technologiemi u žáků s různým socioekonomickým statutem přetrvávají**. Úlohou školy by tak měla být **snaha o stírání těchto rozdílů mezi žáky** z různých prostředí a umožnění přístupu všech žáků k moderním informačním technologiím v co nejvyšší míře. Rovný přístup k ICT by měl být zajištěn nejen v rámci škol, ale také mezi jednotlivými školami.
- I přesto, že existují rozdíly ve vybavení domácností žáků v závislosti na jejich socioekonomickém statusu, **čas strávený online mimo školu se u jednotlivých skupin žáků dle socioekonomického statusu neliší**.
- V mezinárodním srovnání **čeští žáci využívají v nadprůměrné míře počítač k volnočasovým účelům**.
- Dostupnost informačních a komunikačních technologií ve školách je téměř univerzální a potvrzuje se, že **žáci využívající ve škole tablet či notebook využívají tyto nástroje pro školní účely častěji než jejich vrstevníci využívající ve škole stolní počítače**.
- Přestože přímý vliv využívání přenosných zařízení, jako je tablet či notebook, na výuku nebyl prokázán, **vybavenost škol přenosnými informačními a komunikačními technologiemi se jeví jako více žádoucí než vybavenost stolními počítači**.
- Porovnání míry využívání ICT žáky dle úspěšnosti škol v matematickém testu PISA přineslo zajímavá zjištění poukazující na skutečnost, že **na méně úspěšných školách žáci používají počítač k různým účelům ve vyšší míře ve srovnání s žáky z velmi úspěšných škol**. U víceletých gymnázií jsou tyto rozdíly o něco vyšší než u základních škol.

¹ Zatímco do šetření ICILS byli zapojeni žáci 8. ročníku povinné školní docházky, šetření PISA se zúčastnila věková kohorta 15letých žáků, tj. především žáků navštěvujících poslední ročník povinného vzdělávání, nebo první ročník vyššího sekundárního vzdělávání (střední školy).

- Co se týče používání počítače doma, **žáci z méně úspěšných víceletých gymnázií jej používají ve vyšší míře k zábavným aktivitám** (např. hraní her), naopak **žáci z velmi úspěšných víceletých gymnázií se doma na počítači věnují ve vyšší míře intelektuálnějším činnostem** (např. čtení zpráv, příprava do školy).
- Vzhledem k tomu, že četnost využívání ICT žáky z jednotlivých škol je nepřímou úměrnou úspěšnosti těchto škol v testu PISA v matematice, je třeba poukázat na **potřebu obezřetnosti při zavádění nových technologií do škol**. Ačkoli využívání informačních a komunikačních technologií ve školách může mít nezpochybnitelný přínos pro výuku a učení žáků, přímá souvislost mezi využíváním ICT a lepšími výsledky žáků nebyla prokázána.

2 Dostupnost a využívání ICT dle PISA 2012 a ICILS 2013

Zatímco v minulosti bylo ICT vybavení domácností výsadou nejbohatší části populace, s postupem času se informační a komunikační technologie rozšířily natolik, že jejich dostupnost je téměř univerzální. Obě šetření nicméně potvrdila, že i v současné době existují značné rozdíly v míře vybavenosti domácností prostředky ICT v závislosti na socioekonomickém statusu rodiny. Zatímco více než 95 % žáků má doma přístup k internetu a alespoň jeden počítač, **dva a více počítačů má doma necelá polovina žáků s nejnižším socioekonomickým statusem ve srovnání s 90 % žáků s nejvyšším statusem** (viz graf 1). S využitím dat z šetření PISA 2009 poukazuje graf 1 na to, že tyto rozdíly přetrvávají v průběhu času.

Navzdory těmto rozdílům v domácích ICT zdrojích **nebylo zjištěno, že žáci z hůře situovaných rodin tráví online mimo školu méně času než jejich spolužáci z lépe situovaných rodin (PISA, ICILS)**. Denně tráví nějaký čas na počítači 80 % žáků 8. ročníku českých škol (ICILS 2013). Podrobnější pohled na čas strávený s technologiemi přináší šetření PISA, které ukazuje, že čeští patnáctiletí žáci tráví ve všední den v průměru 120 minut online a o víkendech je to pak průměrně 150 minut (ani v jednom případě není tento čas ovlivněn socioekonomickým zázemím rodiny žáka). Určitý vliv rodinného prostředí je však patrný při pohledu na aktivity, kterým se žáci na počítači věnují. V grafu 2 je znázorněno, že zatímco např. četnost hraní her je u žáků ze zvýhodněného i znevýhodněného prostředí obdobná, aktivity typu čtení zpráv na internetu či získávání praktických informací z internetu se ve vyšší míře vyskytuje u skupiny zvýhodněných žáků.²

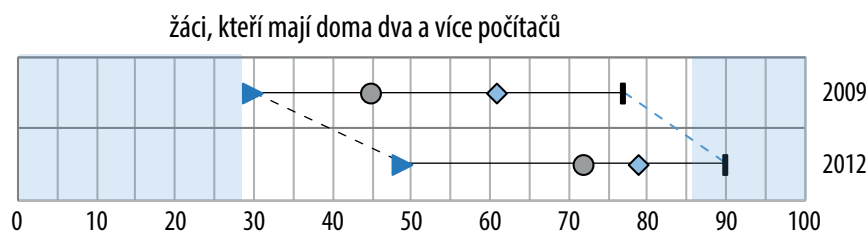
² Jako zvýhodnění jsou označeni ti žáci, které lze zařadit do nejvyšší čtvrtiny ekonomického, sociálního a kulturního statusu ESCS. Jako znevýhodnění žáci jsou označeni ti žáci, které lze zařadit do nejnižší čtvrtiny ekonomického, sociálního a kulturního statusu ESCS.

Graf 1

Vybavenost domácností počítači dle socioekonomického statusu ESCS – žáci, kteří mají doma dva a více počítačů (v %)

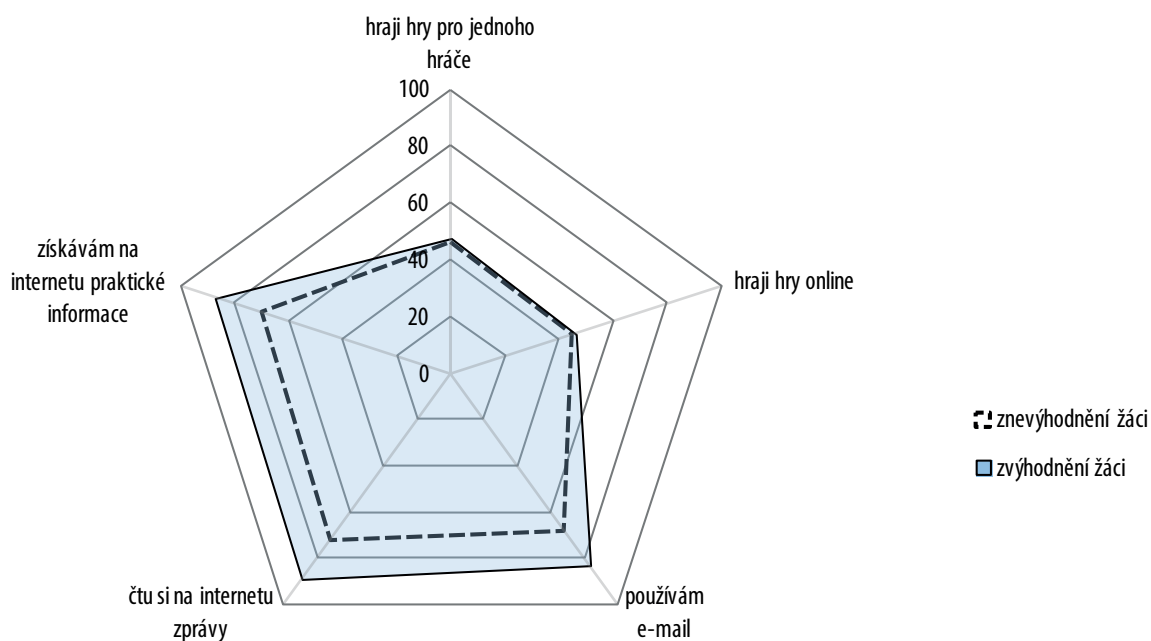
Ekonomický, sociální a kulturní status (ESCS) PISA

- ▲— nejnižší čtvrtina ESCS
- druhá čtvrtina ESCS
- ◆ třetí čtvrtina ESCS
- nejvyšší čtvrtina ESCS



Graf 2

Podíl žáků (v %), kteří vykonávají vybrané aktivity alespoň jednou týdně (PISA 2012)



Obě šetření rovněž potvrdila, že Česká republika patří k zemím, kde žáci využívají počítač k volnočasovým účelům v nadprůměrné míře. Mezi patnáctiletými žáky ze všech zemí OECD využívají ICT k volnočasovým aktivitám dokonce v nejvyšší míře.³ Při bližším pohledu na konkrétní činnosti vynikají čeští žáci ve stahování hudby, filmů, her či softwaru z internetu a v získávání praktických informací na internetu (alespoň jednou týdně se těmito aktivitami zabývá 84 %, resp. 81 % žáků).

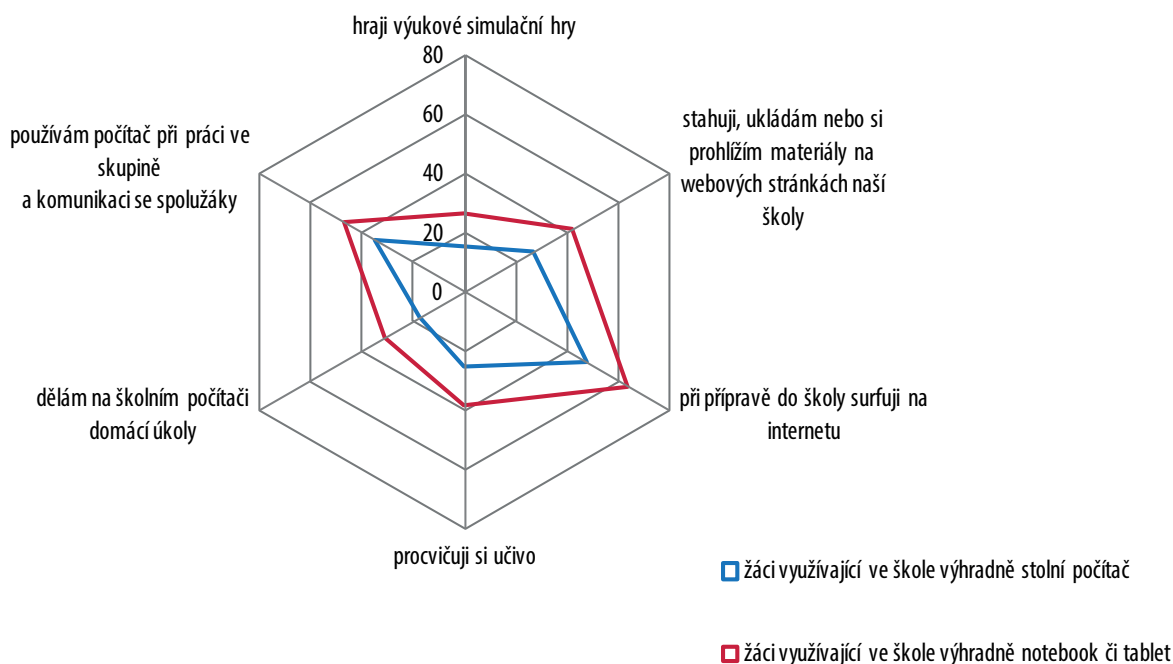
Z údajů o **využívání informačních a komunikačních technologií ve školách** vyplývá, že 96 % českých žáků má ve škole přístup ke stolnímu počítači, přenosnému počítači či tabletu. Podíl žáků, kteří tyto technologie ve škole využívají, je v mezinárodním srovnání nadprůměrný, a to jak v případě čtrnáctiletých, tak patnáctiletých žáků. Při porovnání uživatelů

3 Dle Indexu využívání ICT mimo školu k volnočasovým účelům.

stolních a přenosných počítačů dojdeme k zjištění, že žáci, kteří ve škole využívají výhradně tablet či notebook, vykonávají jednotlivé činnosti častěji než ti, kteří ve škole využívají výhradně stolní počítače. Např. s procvičováním učiva na počítači se alespoň jednou týdně setkáme u 26 % žáků využívajících stolní počítače, zatímco mezi jejich vrstevníky využívající přenosné počítače je tento podíl 38 %.

Graf 3

Podíly žáků, kteří vykonávají jednotlivé činnosti ve škole alespoň jednou týdně (v %)



3 Rozdíly mezi žáky z méně úspěšných a velmi úspěšných škol: vztah k ICT mimo školu i ve škole

Druhá část této analýzy se podrobněji zabývá tím, zda ve využívání ICT existují rozdíly mezi žáky, kteří navštěvují tzv. méně úspěšné a naopak velmi úspěšné školy. K tomuto účelu byla použita data ze šetření PISA 2012. Konkrétně výsledky žáků v oblasti matematiky, která byla v cyklu 2012 hlavní sledovanou oblastí. V analýze byla použita data získaná od žáků posledního, 9. ročníku povinné školní docházky, tj. žáků základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií. Vzhledem k odlišnému charakteru těchto dvou druhů škol a podstatným rozdílům ve výsledcích jejich žáků byla úspěšnost hodnocena zvlášť pro základní školy a zvlášť pro víceletá gymnázia, což se odráží i v prezentaci zjištění zvlášť pro oba druhy škol.

Za **méně úspěšné školy** jsou označeny školy s vysokým zastoupením žáků se slabými výsledky v matematice. Definičním kritériem tzv. méně úspěšné *základní školy* je, jestliže z testovaných žáků školy bylo více než 45 % slabých, tj. žáků nedosahujících základní úrovně matematické gramotnosti (úroveň 1 a pod ní)⁴. Definičním kritériem tzv. méně úspěšného *víceletého gymnázia* je, jestliže z testovaných žáků školy bylo více než 20 % slabých, tj. žáků dosahujících nejvýše základní úrovně matematické gramotnosti (úroveň 2, 1 a pod ní).

Naopak za **velmi úspěšné školy** jsou označeny školy s vysokým zastoupením žáků s vý-

⁴ Blíže k úrovním způsobilosti viz zpráva Hlavní zjištění PISA 2012. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/PISA2012-HZ/flipviewerxpress.html>

bornými výsledky v matematice. Definičním kritériem tzv. veľmi úspešné *základní školy* je, jestliže z testovaných žáků školy bylo více než 45 % výborných, tj. žáků dosahujících úrovně 4, 5 a 6 v matematické gramotnosti. Definičním kritériem tzv. velmi úspěšného *víceletého gymnázia* je, jestliže z testovaných žáků školy bylo více než 20 % výborných, tj. žáků dosahujících nejvyšší úrovně matematické gramotnosti (úroveň 6). Ostatní školy, které na základě výsledků žáků nebyly zařazeny ani mezi méně úspěšné, ani mezi velmi úspěšné, jsou v textu označovány jako tzv. středně úspěšné školy.

Rozdíly mezi žáky z méně úspěšných a velmi úspěšných škol se částečně projevíly v množství času stráveného na internetu. Čas, který čeští žáci 9. ročníku tráví *na internetu ve škole*, je v průměru minimálně 17 minut denně, přičemž průměrný čas všech patnáctiletých v zemích OECD činí 25 minut.⁵ Pro žáky ze základních škol (ZŠ) i víceletých gymnázií (VG) platí, že podíl těch, kteří ve škole tráví na internetu alespoň nějaký čas, se snižuje s úspěšností školy, i když jsou rozdíly vzhledem k nižšímu počtu žáků v jednotlivých kategoriích statisticky nevýznamné⁶. Podíl žáků z méně úspěšných škol dosahuje dvou třetin (ZŠ i VG shodně), zatímco mezi žáky z velmi úspěšných škol je takových přibližně polovina (opět u obou druhů škol).

Sledujeme-li čas žáků strávený *na internetu mimo školu* (během všedního dne), u žáků z méně úspěšných základních škol ve srovnání s velmi úspěšnými školami pozorujeme, že je mezi nimi více těch, kteří na internetu netráví čas žádný nebo jen minimální (zdrženliví uživatelé), ale zároveň se mezi nimi objevuje také více extrémních uživatelů internetu, kteří internetu obětují denně více než 6 hodin (tabulka 1). Pro úplnou informaci uvedme, že 4 % žáků z méně úspěšných základních škol nemá doma připojení k internetu, naopak mezi žáky z velmi úspěšných škol mají internetové připojení všichni. U žáků víceletých gymnázií podobné rozdíly v podílech uživatelů nenacházíme.

Tabulka 1

Uživatelé internetu mimo školu ve všední den – podíl žáků základních škol (v %)

	Méně úspěšné ZŠ	Středně úspěšné ZŠ	Velmi úspěšné ZŠ
Zdrženliví uživatelé (0-30 min denně)	13	7	4
Extrémní uživatelé (více než 6 h denně)	14	11	8

Otázka trávení času na internetu a s ICT směřuje dále k tomu, k jakým konkrétním aktivitám žáci využívají počítač a jak se v tomto ohledu liší právě žáci z méně úspěšných a velmi úspěšných škol. Sledujeme-li *aktivity žáků na počítači mimo školu*, nacházíme **o něco větší rozdíly mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými víceletými gymnázii. Žáci z méně úspěšných VG se ve vyšší míře věnují např. hraní her či stahování obsahu z internetu.** Zatímco 63 % z nich hraje hry pro jednoho hráče alespoň jednou týdně, mezi žáky z velmi úspěšných škol činí tento podíl 43 %. Podobně dopadají žáci z méně úspěšných VG, co se týče hraní her online – alespoň jednou týdně se tomu věnuje 56 % z nich oproti 36 % žáků z velmi úspěšných škol. K tomu dodejme, že 22 % žáků z méně úspěšných VG nehraje online hry nikdy, přitom mezi žáky z velmi úspěšných škol takových najdeme o necelou třetinu více. Mezi žáky z méně úspěšných VG je také o zhruba 10 % vyšší podíl těch, kteří uvedli, že z internetu alespoň jednou týdně stahují hudbu, filmy, hry nebo software (oproti 83 % žáků z velmi úspěšných VG). Najdeme mezi nimi také o něco více těch, kteří denně používají sociální síť (71 %), než mezi žáky z velmi úspěšných gymnázií (61 %).

5 Vzhledem k tomu, že na otázku času stráveného ve škole na internetu žáci odpovídali v kategoriích odpovědí, není možné uvést průměrný čas přesně. Je nicméně možné určit spodní časovou hranici, neboť kategorie byly stanoveny např. 1 až 2 hodiny denně, tj. 61 až 120 minut. Průměrný čas je proto v textu označen jako minimální a lze očekávat, že skutečný čas bude vyšší.

6 Ze stejného důvodu vychází i řada dalších rozdílů prezentovaných v této analýze jako statisticky nevýznamná, přesto lze o určité míře rozdílnosti hovořit (tato skutečnost není již dále uváděna).

Žáci z velmi úspěšných víceletých gymnázií se naopak vyznačují tím, že ve vyšší míře používají e-mail a dále počítač/internet k účelům, jako je čtení zpráv, získávání praktických informací, příprava do školy nebo sledování webu školy. Co se týče e-mailu, 67 % žáků z velmi úspěšných VG uvedlo, že jej používá denně nebo téměř denně, zatímco mezi žáky z méně úspěšných škol je to pouze 48 %. Žáci z velmi úspěšných VG ve srovnání s žáky z méně úspěšných škol (60 %) také ve vyšší míře uváděli, že si denně nebo téměř denně čtou na internetu zprávy (74 %) a také že na internetu získávají praktické informace. Denně nebo téměř denně to dělá 63 % z nich, přičemž mezi žáky z méně úspěšných gymnázií je to polovina. Podobně věnují více času surfování na internetu při přípravě do školy např. kvůli přípravě eseje, referátu nebo prezentace – alespoň jednou týdně tak činí 83 % z nich, přičemž žáků z méně úspěšných škol je takových přibližně o 20 procentních bodů méně. Vedle zmíněných internetových aktivit vynikají také v tom, že ve vyšší míře sledují sdělení na webových stránkách školy, např. informace o suplování. Žáci z velmi úspěšných VG v 86 % případů uvedli, že alespoň jednou týdně zhlédnou web školy, zatímco mezi žáky z méně úspěšných VG tento podíl činí 72 %.

Vedle žáků víceletých gymnázií byly podrobeny analýze i žáci základních škol, mezi nimiž **vynikali v používání internetu a počítače žáci z méně úspěšných škol, a to k řadě různorodých účelů.** Intenzivněji se věnují hraní her, surfování na internetu pro zábavu či stahování různého obsahu, ale také aktivitám souvisejícím se školou, jako je surfování na internetu při přípravě do školy, vypracovávání domácích úkolů na počítači, používání emailu ke komunikaci s vyučujícími nebo navštěvování školního webu. Co se týče volnočasových aktivit, jako je např. hraní her pro jednoho hráče, mezi žáky z méně úspěšných základních škol se jim věnuje denně či téměř denně 35 % z nich, zatímco mezi žáky z velmi úspěšných škol tyto hry hraje denně či téměř denně 23 % z těchto žáků. Žáci z méně úspěšných škol také každodenně ve vyšší míře (42 %) tráví čas stahováním hudby, filmů, her či softwaru oproti žákům z velmi úspěšných škol (31 %). Co se týče některých aktivit souvisejících se školou, žáci z méně úspěšných ZŠ ve vyšší míře např. surfují na internetu při přípravě do školy (každý nebo téměř každý den 25 % oproti 12 % žáků, kteří navštěvují velmi úspěšné ZŠ). Celkem 29 % žáků také uvedlo, že alespoň jednou týdně používá e-mail ke komunikaci s učiteli nebo odevzdávání domácích úkolů, přitom podíl žáků z velmi úspěšných škol je v tomto případě o 15 procentních bodů nižší.

Jak ve skupině základních škol, tak víceletých gymnázií se dále ukázalo, že žáci z méně úspěšných škol jsou na internetu aktivnější co do zveřejňování vlastních výtvorů. Zatímco podíl žáků z méně úspěšných škol, kteří alespoň někdy zveřejňují na internetu své vlastní výtvary (např. hudbu, videa, počítačové programy či básničky) je 60 %, resp. 57 % v případě gymnaziálních žáků, mezi žáky z velmi úspěšných škol je takových pouze 40 %, resp. 39 %. Především u víceletých gymnázií toto koresponduje s výše popsány zjištěními, tedy že žáci z méně úspěšných víceletých gymnázií se ve vyšší míře na internetu věnují aktivitám souvisejícím se zábavou.

Žákovský ICT dotazník umožnil sledovat také to, jak jsou informační a komunikační technologie integrovány do výuky a učení žáků. Jedním ze základních předpokladů je vůbec dostupnost těchto technologií ve škole. Co se týče stolních počítačů, **v průměru 82 % žáků základních škol uvedlo, že k němu ve škole má přístup a zároveň jej využívá, 12 % pak přístup má, ale počítač nevyužívá. Mezi žáky víceletých gymnázií se takto vyjádřilo 76 %, resp. 19 %.** Zjištění nicméně poukázala na rozdíly v přístupu a používání počítačů na víceletých gymnáziích (nikoli však na základních školách). Zatímco 88 % žáků z méně úspěšných VG mělo ve škole k dispozici a používalo počítač, u žáků z velmi úspěšných škol byl tento podíl o 18 procentních bodů nižší. Přestože ze statistického hlediska nejsou tyto rozdíly vzhledem k menšímu počtu škol v jednotlivých skupinách úspěšnosti významné, na jisté rozdíly to poukazuje. Rozdíly mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými víceletými gymnázií se podobně ukázaly také v přístupu a používání internetu, kdy ho ve škole mělo k dispozici a používalo 86 % žáků z méně úspěšných škol ve srovnání se 71 % žáků z velmi úspěšných škol.⁷ Uvedené výsledky dokreslují i zjištění z šetření ICILS 2013, z něhož vyplynulo, že jsou

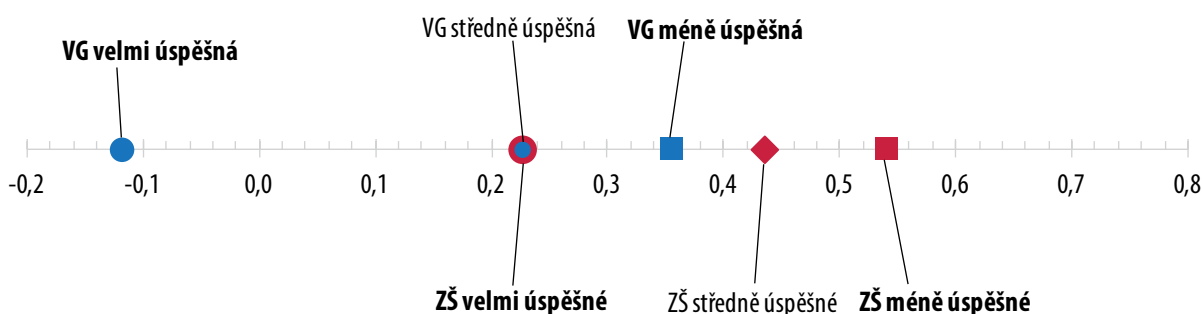
7 Pro úplnost ještě jednou uvádíme, že zjištění vychází z odpovědí žáků 9. ročníku v roce 2012.

počítače během výuky ve škole na gymnáziích používány v průměru v nižší míře než na základních školách téměř ve všech předmětech. Zároveň také uvedme, že učitelé z víceletých gymnázií vyjadřovali v rámci šetření ICILS 2013 větší nespokojenost s ICT vybavením školy (dostupnost, zastaralost) než učitelé základních škol.

V souvislosti s používáním ICT ve škole byla žákům položena řada otázek na to, k jakým účelům a jak často *počítač/internet ve škole* používají. Celkem se jednalo o devět položek.⁸ Z odpovědí žáků plyne, že počítač je nejvíce využíván k surfování na internetu při přípravě do školy. Průměrně 47 % žáků uvedlo, že jej k tomuto účelu využívá alespoň jednou týdně. Rozdíly se objevily mezi žáky z víceletých gymnázií, z nichž tuto odpověď zvolilo 42 % žáků z méně úspěšných VG ve srovnání s pouze 23 % žáků z velmi úspěšných VG. Naopak nejméně využívanou aktivitou žáků ve škole na počítači je zveřejňování vlastní práce na webových stránkách školy – alespoň jednou týdně tak činí pouze 11 % žáků.

Graf 4

Index používání počítače ve škole dle úspěšnosti škol



S využitím devíti zkoumaných aktivit spojených s používáním počítače ve škole byl následně vytvořen Index používání počítače ve škole,⁹ jehož hodnoty pro jednotlivé skupiny škol jsou uvedeny v grafu 4. Platí, že čím vyšší hodnota indexu, tím častěji žáci používají ve škole počítač/internet. Z jednotlivých hodnot indexu je patrné, že **ve škole používají počítač nejméně žáci z velmi úspěšných gymnázií**. Uvedeme-li konkrétní aktivity, méně se věnují např. procvičování učiva na školním počítači, používání počítače při práci ve skupině a komunikaci se spolužáky. Zároveň ale tráví také v nižší míře čas chatováním nebo hraním výukových simulačních her (měřeno dle odpovědi „alespoň jednou týdně“). Co se týče např. zmíněné aktivity procvičování učiva na školním počítači, lze nicméně předpokládat, že u žáků z velmi úspěšných škol (ať již víceletých gymnázií či základních škol) se obecně potřeba procvičovat učivo neobjevuje tolik často jako u žáků z méně úspěšných škol. Uvedené výsledky na škále v grafu lze do jisté míry podpořit zjištěním z šetření ICILS 2013, a to, že žáci víceletých gymnázií používají počítač v hodinách ve škole v průměru v nižší míře než žáci základních škol. Fakt, že žáci z velmi úspěšných škol (bez ohledu na druh školy) používají počítač ve škole méně, pak koresponduje se závěry z mezinárodní zprávy PISA 2012 zaměřené na používání počítačů. Z ní vyplývá, že žáci, kteří používají počítač ve škole podprůměrně, dosahují vyššího výsledku než žáci, kteří používají počítač nadprůměrně (ačkoliv jde v tomto případě o výsledek z oblasti digitálního čtení).

Nižší míra používání počítače ve škole žáky z velmi úspěšných gymnázií se projevila konkrétně i v hodinách matematiky. Žáci byli dotázáni, zda za poslední měsíc použili počítač během hodin matematiky k některému z matematických úkonů, např. nakreslení grafu

8 Většina nabízených aktivit byla totožná s těmi již výše zmíněnými. Jedná se o: chatování online; používání emailu; surfování na internetu při přípravě do školy; stahování, ukládání nebo prohlížení materiálů na webových stránkách školy; zveřejňování vlastní práce na webových stránkách školy; hraní výukových simulačních her; procvičování učiva; dělání domácích úkolů na školním počítači; používání počítače při práci ve skupině a komunikaci se spolužáky. Žáci volili z těchto odpovědí: „nikdy nebo téměř nikdy“; „jednou nebo dvakrát za měsíc“; „jednou nebo dvakrát za týden“; „téměř denně“; „denně“.

9 Spolehlivost škály pro ČR činí 0,85.

funkce, vložení údajů do tabulky apod. Z tabulky 2 vyplývá, že počítač byl použit (žáci nebo učiteli) ve vyšší míře v hodinách matematiky u žáků z méně úspěšných škol, než je tomu u žáků z velmi úspěšných škol, přičemž právě u víceletých gymnázií jsou tyto rozdíly vyšší. Pro kontext doplňme, že napříč zeměmi OECD se v rámci PISA 2012 ukázalo, že žáci, kteří v hodinách matematiky počítač nepoužívají (ani jejich učitelé), v matematice dosahují obecně lepšího výsledku. To může odrážet fakt, že v pokročilejších hodinách matematiky je na počítače spoléháno méně než ve více aplikovaných hodinách.¹⁰ Co se týče samotného rozdílu mezi základními školami a víceletými gymnázii, podobné závěry vyplývají opět i z dat ICILS 2013. V rámci tohoto šetření 63 % žáků ZŠ uvedlo, že počítač v hodině matematiky nepoužívá nikdy, přitom žáků z VG je takových o 20 procentních bodů více.

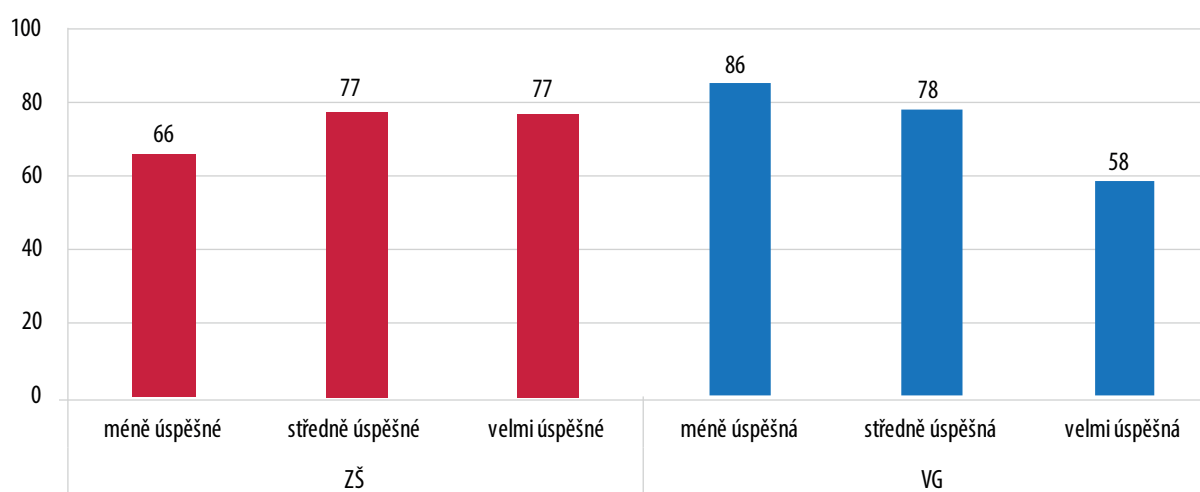
Tabulka 2

Podíl žáků, kteří uvedli, že byl za poslední měsíc použit během hodiny matematiky počítač alespoň k některému z úkonů (v %)

	ZŠ			VG		
	Méně úspěšné	Středně úspěšné	Velmi úspěšné	Méně úspěšná	Středně úspěšná	Velmi úspěšná
Počítač použil sám žák	33	30	22	45	22	10
Počítač použil žák a/nebo učitel	49	42	31	67	33	17

Graf 5

Podíl žáků souhlasících s tím, že dělat domácí úkoly na počítači je zábavnější (v %)



Méně otevřenější vztah žáků z velmi úspěšných víceletých gymnázií k používání počítače ve škole lze dokumentovat také na jejich vztahu k přípravě domácích úkolů. Žáci byli požádáni o vyjádření, do jaké míry souhlasí s tím, že dělat domácí úkoly na počítači je zábavnější. Žáci z velmi úspěšných VG souhlas projevili v nejnižší míře, přitom trend názorů žáků ze základních škol se ukázal jako opačný (viz graf 5).

10 OECD (2015), Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing.

4 Závěry

Uvedená zjištění do určité míry boří všeobecný předpoklad o tom, že ve školách, v nichž žáci používají počítače ve vyšší míře (při výuce i doma), dosahují žáci lepších výsledků. Nelze proto tvrdit, že využívání ICT ve výuce či mimo ni je automaticky spojeno se zvýšením kvality vzdělávání a obecně lepšími výsledky. I mezinárodní výsledky PISA¹¹ ukazují, že nadprůměrné používání počítačů je spojeno s významně horšími výsledky, na druhou stranu přiměřené využívání počítačů ve škole je přirozeně prospěšné. Používání ICT je spojeno s lepšími výsledky žáků pouze v určitých kontextech – např. slouží-li počítačové programy či internet jako podpůrný prostředek ke zvýšení studijního času. Z tohoto hlediska se jako stěžejní ukazuje role učitele.

Jedním z vysvětlení může být fakt, že i učitelé potřebují podporu, čas a motivaci na to, aby se naučili, jak ICT při hodinách využívat efektivně.¹² Tak, aby ICT stále podporovaly proces učení žáků. Lze se domnívat, že právě způsob a kvalita využívání počítačů (ať už při výuce, nebo mimo ni) je jedním z důležitých faktorů ve vztahu používání ICT a výsledků žáků. Zjištění, že vyšší míra používání počítačů neznamena nutně lepší výsledky, lze interpretovat tak, že školy, kde žáci dosahují horších výsledků, zapojují ICT nástroje do výuky z důvodů jejího zkvalitnění či případně také ztraktivnění. Naopak školy, na nichž studují spíše žáci s lepšími výsledky, nemusí tuto potřebu tolik pociťovat.

11 OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing.

12 V mezinárodním šetření o vyučování a učení TALIS 2013 bylo zjištěno, že 15 % českých učitelů cítí potřebu profesního vzdělávání v oblasti ICT. Více viz Národní zpráva z šetření TALIS 2013 (www.csicr.cz).



Srovnání charakteristik méně úspěšných a velmi úspěšných tříd

**Sekundární analýza z mezinárodních
šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011**

1 Úvod

Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), stejně jako další mezinárodní šetření TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) zaměřené na matematiku a přírodovědu patří k projektům, které organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). V roce 2011 se objevila jedinečná příležitost zjišťovat znalosti a dovednosti na stejném vzorku žáků 4. ročníku základních škol ze všech tří uvedených oblastí, tedy ze čtení, z matematiky a z přírodovědy, protože se obě šetření, pětiletý cyklus PIRLS a čtyřletý cyklus TIMSS, uskutečnila v jednom roce. Šetření PIRLS se tehdy zúčastnili žáci ze 45 zemí a do šetření TIMSS se zapojili žáci 4. ročníku z 52 zemí.

2 Cíle analýzy

Cílem této analýzy je hledání společných a rozdílných znaků velmi úspěšných a méně úspěšných tříd s použitím výsledků českých žáků v mezinárodních šetřeních PIRLS a TIMSS z roku 2011. Budeme hledat odpověď na to, do jaké míry a v čem se v jednotlivých testovaných gramotnostech liší metody a formy výuky používané učiteli ve školách. Použijeme zejména srovnávací analýzu skupiny tříd s nejlepšími výsledky žáků (dále jako velmi úspěšné třídy) a skupiny tříd s nejslabšími výsledky žáků (dále jako méně úspěšné třídy). Zaměříme se dále na to, do jaké míry se liší velmi úspěšné a méně úspěšné třídy v jiných než socioekonomických faktorech ovlivňujících výsledky žáků. Konkrétně budou sledovány tyto oblasti:

- charakteristiky učitelů a jejich výukových metod,
- charakteristiky žáků a jejich postoje ke škole a výuce,
- charakteristiky rodičů a jejich postoje ke škole.

Východiskem analýzy je pohled na rozdíly ve výsledcích žáků v jednotlivých dílčích škálách – podoblastech jednotlivých funkčních gramotností (matematika, přírodověda, čtení).

3 Definice úspěšnosti tříd

Třídy byly děleny tak, aby méně i velmi úspěšné třídy tvořily zhruba stejně velký podíl z celé populace žáků čtvrtých tříd.¹ Při hledání společných a rozdílných rysů méně a velmi úspěšných tříd byla analýza prováděna jak z pohledu úspěšnosti v kombinaci všech tří gramotností, tak jen z pohledu úspěšnosti v matematické gramotnosti a jen ve čtenářské gramotnosti. Pokud se výsledky těchto tří různých pohledů lišily, je to uvedeno. Pokud ne, jsou výsledky uváděny jako souhrnné „ve všech třech ohledech“.

1 Protože se ukázalo, že žáci, kteří jsou na nejnižších úrovních v matematické gramotnosti, nebývají vždy také na nejnižších úrovních ve čtenářské gramotnosti, byly dále třídy rozděleny ještě podle úrovně úspěšnosti jen v matematické a jen ve čtenářské gramotnosti, abychom mohli postihnout případné rozdíly mezi méně a velmi úspěšnými třídami jen z pohledu těchto dvou gramotností.

Při dělení dle KOMBINACE VŠECH TŘÍ GRAMOTNOSTÍ byly do **méně úspěšných tříd** zařazeny ty, kde alespoň 17 % žáků je současně v matematické, přírodovědné i čtenářské gramotnosti na nízké nebo pod nízkou vědomostní úrovní. Tato skupina tvoří asi 12 % žáků. Do **velmi úspěšných tříd** byly zařazeny ty, kde alespoň 45 % žáků je současně v matematické, přírodovědné i čtenářské gramotnosti na vysoké nebo velmi vysoké vědomostní úrovni, a jde také asi o 12 % žáků.

Při dělení dle MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI byly do **méně úspěšných tříd** zařazeny ty s největším podílem žáků na nízké nebo pod nízkou vědomostní úrovni v matematické gramotnosti tak, aby tato skupina tvořila opět asi 12 % všech žáků, a do **velmi úspěšných tříd** byly zařazeny ty s největším podílem žáků na vysoké nebo velmi vysoké vědomostní úrovni tak, aby opět tvořily zhruba 12 % všech žáků.

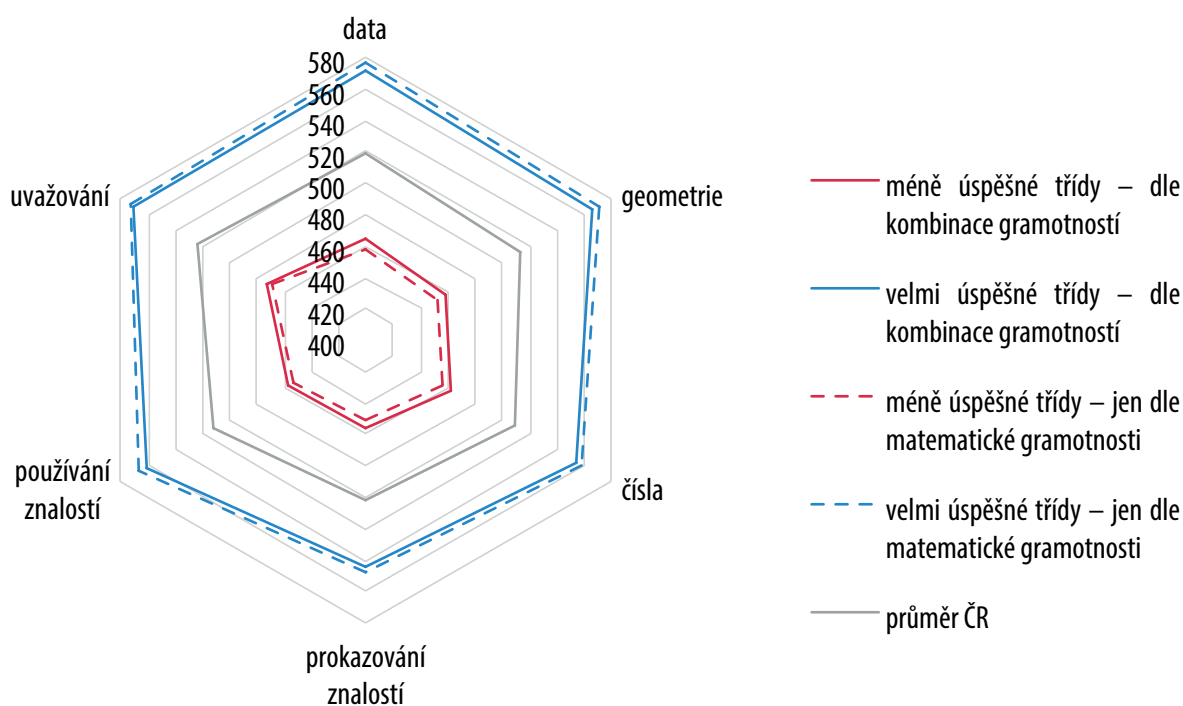
Obdobně při dělení dle ČTENĀŘSKÉ GRAMOTNOSTI byly do **méně úspěšných tříd** zařazeny ty s největším podílem žáků na nízké nebo pod nízkou vědomostní úrovni ve čtenářské gramotnosti tak, aby tato skupina tvořila opět asi 12 % všech žáků, a do **velmi úspěšných tříd** byly zařazeny ty s největším podílem žáků na vysoké nebo velmi vysoké vědomostní úrovni tak, aby opět tvořily zhruba 12 % všech žáků.

4 Východiska – výsledky na jednotlivých dílčích škálách a podoblastech funkčních gramotností

Velmi úspěšné a méně úspěšné třídy se liší i z pohledu výsledků na jednotlivých dílčích škálách – podoblastech jednotlivých gramotností. Jak je ovšem patrné z následujících grafů, nedá se v zásadě říci, že by se žáci z méně úspěšných tříd v některé podoblasti žákům z velmi úspěšných tříd znatelně více přibližovali anebo ještě více vzdalovali.

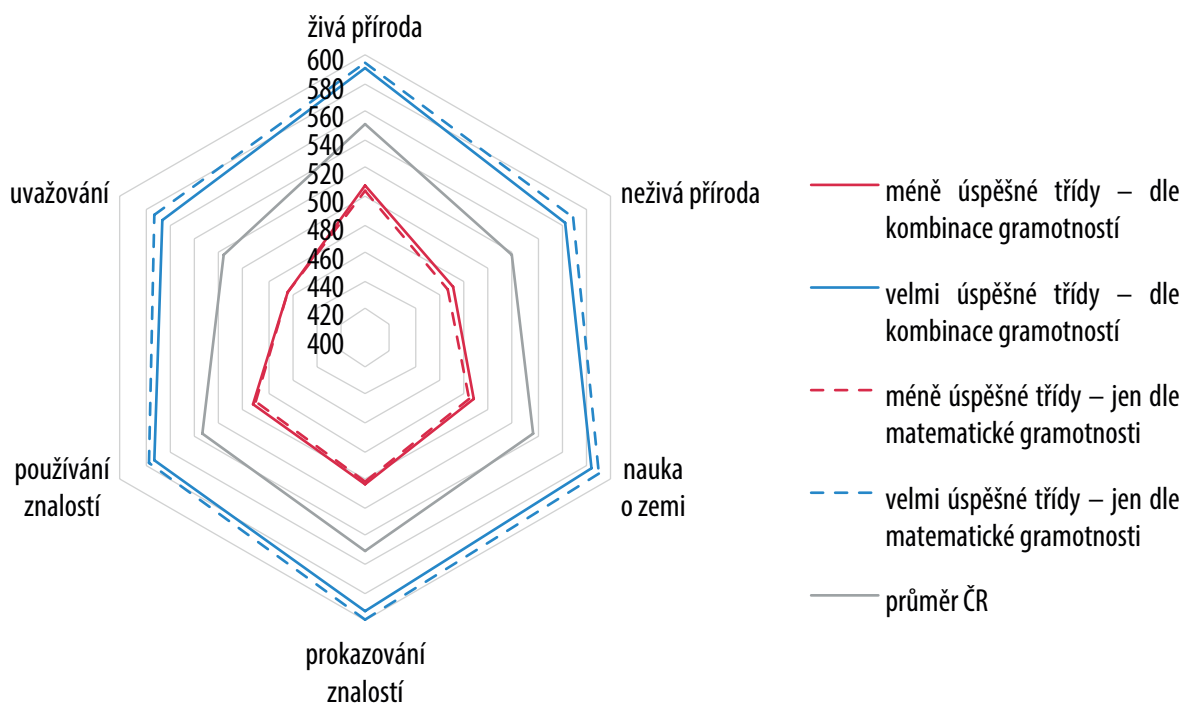
Graf 1

Srovnání výsledků na dílčích škálách matematické gramotnosti – hodnota průměrného výsledku



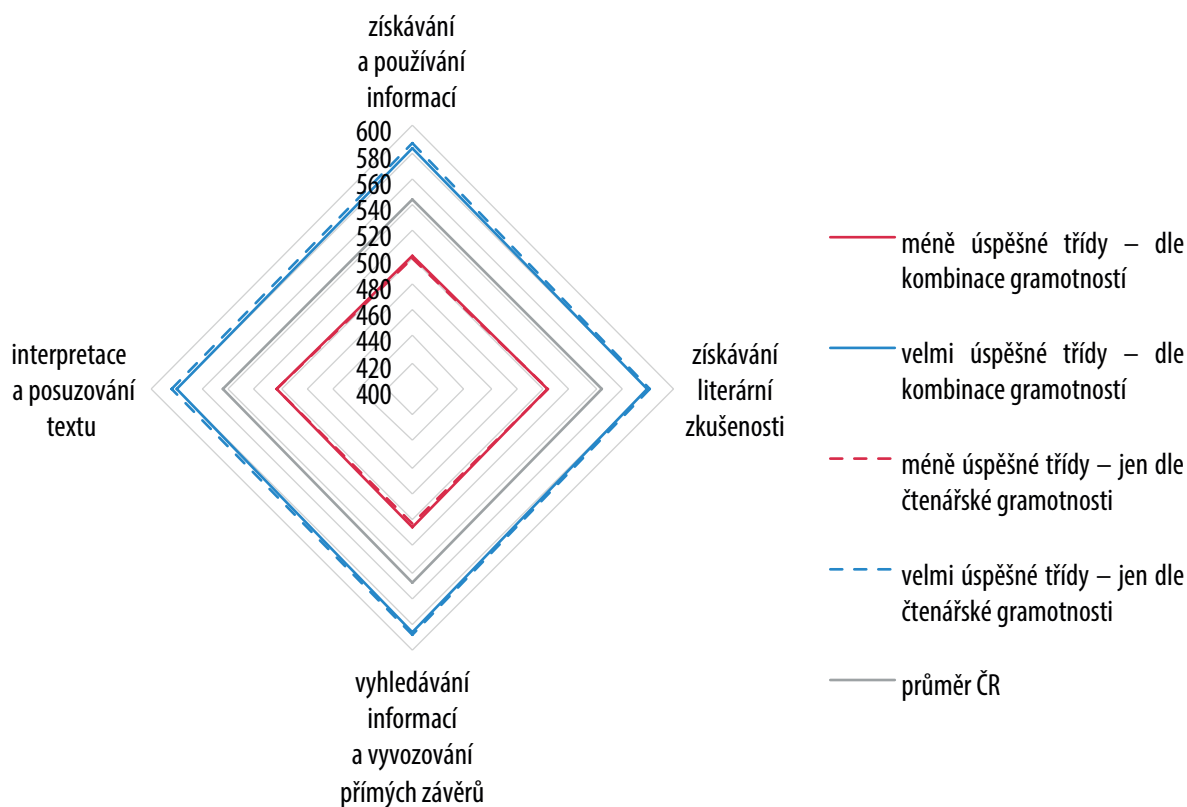
Graf 2

Srovnání výsledků na dílčích škálách přírodovědné gramotnosti – hodnota průměrného výsledku



Graf 3

Srovnání výsledků na dílčích škálách čtenářské gramotnosti – hodnota průměrného výsledku



5 Shrnutí a doporučení

Shrnutí:

- **Zatímco v případě méně úspěšných tříd učitelé s kvalifikací učitelství pro 1. stupeň učí přibližně 70 % žáků, v případě velmi úspěšných tříd takto kvalifikovaní učitelé učí 90 % žáků.**
- **V méně úspěšných třídách učí učitelé, kteří jsou celkově méně spokojeni s povoláním učitele.** Ve velmi úspěšných třídách učí učitelé, kteří jsou s povoláním učitele výrazně spokojenější.
- **Učitelé méně úspěšných tříd působí ve školách, které kladou menší důraz na studijní úspěch, mají o něco horší školní klima a nabízejí učitelům o něco horší pracovní podmínky, než jak to hodnotí učitelé ve velmi úspěšných třídách.**
- **Žáci z méně úspěšných tříd ve srovnání s žáky z velmi úspěšných tříd obecně častěji ve škole zažívají šikanu.**
- **Učitelé matematiky velmi úspěšných tříd mají rezervy v zaujetí nadaných žáků.**
- **Učitelé matematiky méně úspěšných tříd se v menší míře účastní dalšího vzdělávání než ti, co učí ve velmi úspěšných třídách, s výjimkou vzdělávání v tématu „využití IT při výuce matematiky“.**
- **Rodiče žáků z méně úspěšných tříd se ve srovnání s rodiči žáků z velmi úspěšných tříd cítí méně zapojeni do vzdělávání svého dítěte a méně informováni.**

Doporučení:

Zjištění z analýzy charakteristik méně úspěšných tříd potvrzují, že je vhodné věnovat pozornost následujícím záležitostem:

- Podporovat ve školách činnost odborně **vyškolených pracovníků pro zvládnutí šikany a dalších rizikových jevů** a věnovat se metodám zvládnutí šikany a dalších rizikových jevů také již při výuce studentů fakult připravujících učitele.
- **Rozvíjet kvalitu komunikace s rodiči žáků.**
- Podporovat **zlepšování kvalifikace učitelů, kteří učí v méně úspěšných třídách**, a motivovat učitele matematiky z těchto tříd k dalšímu vzdělávání i v jiných oblastech, než je využití IT při výuce.

Navíc zjištění z analýzy charakteristik velmi úspěšných tříd potvrzují, že je vhodné věnovat pozornost následujícímu:

- **V rámci dalšího vzdělávání podporovat a vzdělávat učitele z velmi úspěšných tříd při rozvoji nadaných dětí** a vzdělávat v metodách práce s různě nadanými dětmi i studenty fakult připravujících učitele.

Obecně je pak nutné **podporovat spolupráci učitelů** ve všech skupinách tříd a pěstovat spolupráci již mezi studenty fakult připravujících učitele, protože v tomto důležitém faktoru, který učitelům poskytuje vzájemné sdílení zkušeností a podporu, Česká republika zaostává za mezinárodní situací.

6 Přehled hlavních charakteristik méně úspěšných a velmi úspěšných tříd

Následující tabulky shrnují porovnání méně úspěšných a více úspěšných tříd v charakteristikách učitelů, rodičů a žáků.

6.1

Přehled hlavních charakteristik učitelů a jejich výukových metod

Charakteristiky učitelů – přehled (podrobně viz kapitola 7.1.1)		
	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Délka praxe	<u>Delší praxe.</u> Více než polovinu žáků učí matematiku učitelé s praxí nad 20 let. Polovinu žáků učí čtení učitelé s praxí nad 20 let a 17 % žáků učitelé s praxí do 10 let.	<u>Kratší praxe.</u> Polovinu žáků učí matematiku učitelé s praxí do 10 let. Téměř polovinu žáků učí čtení učitelé s praxí nad 20 let a třetinu žáků učitelé s praxí do 10 let.
Věk učitelů	<u>Starší.</u> Učitelé do 29 let učí matematiku 19 % a čtení 9 % žáků. Učitelé nad 40 let učí matematiku i čtení tři čtvrtiny žáků.	<u>Mladší.</u> Učitelé do 29 let učí matematiku i čtení 30 % žáků. Učitelé nad 40 let učí matematiku i čtení polovinu žáků.
Profesní kvalifikace	<u>Méně kvalifikovaní.</u> Učitelé s učitelstvím pro 1. stupeň ZŠ učí přibližně 70 % žáků.	<u>Více kvalifikovaní.</u> Učitelé s učitelstvím pro 1. stupeň ZŠ učí 90 % žáků.
Další vzdělávání učitelů matematiky v posledních dvou letech	<u>Méně se vzdělávají.</u> V menší míře až na téma využití IT při výuce matematiky.	<u>Více se vzdělávají.</u> Ve větší míře v tématech matematický obsah, matematické kurikulum a hodnocení žáků v matematice.
Hodnocení školy z pohledu učitelů – přehled (podrobně viz kapitola 7.1.2)		
	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Charakteristiky školy očima učitelů	Školy s <u>méně pozitivními charakteristikami.</u>	Školy s <u>pozitivnějšími charakteristikami.</u>
Důraz školy na studijní úspěch	Nižší důraz.	Vyšší důraz.
Školní klima	<u>Mírně horší školní klima.</u> Z pohledu učitelů čtení je škola vnímána obecně jako méně bezpečné prostředí. Z pohledu učitelů matematiky nejsou obecně v tomto ukazateli mezi třídami rozdíly.	<u>Mírně lepší školní klima.</u> Z pohledu učitelů čtení je škola vnímána obecně jako bezpečné prostředí. Z pohledu učitelů matematiky nejsou obecně v tomto ukazateli mezi třídami rozdíly.
Pracovní podmínky učitelů na škole	<u>Hodnoceny jako spíše horší.</u> Problémem je např. dle učitelů matematiky to, že mají příliš mnoho vyučovacích hodin.	<u>Hodnoceny spíše jako lepší.</u> Většinou téměř žádné problémy, pouze dle učitelů matematiky jsou třídy přeplněné.

Povolání učitele – přehled (podrobně viz kapitola 7.1.3)		
	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Spolupráce učitelů na zkvalitnění výuky	O něco větší spolupráce.	Jen malá spolupráce.
Povolání učitele	Méně spokojení učitelé s povoláním učitele (pozorujeme jejich jistou deziluzi).	Výrazně spokojenější učitelé s povoláním učitele.

Výuka ve třídě – přehled (podrobně viz kapitola 7.1.4)		
	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Činnosti pro zaujetí žáků výukou	Uplatňovány ve většině hodin matematiky pro necelou polovinu žáků. Při výuce čtení rozdíly minimální.	Uplatňovány ve většině hodin matematiky pro tři čtvrtiny žáků. Při výuce čtení rozdíly minimální. Učitelé matematiky mají rezervy zejména v zaujetí nadaných žáků.
Jistoty ve výuce matematiky	56 % žáků má velmi jisté učitele.	69 % žáků má velmi jisté učitele.
Používané výukové přístupy v matematice	Nejčastěji používanou metodou je sledování výkladu o tom, jak řešit úlohy. Žáci sami úlohy řeší méně často a méně často než ve velmi úspěšných třídách musí své odpovědi vysvětlovat a dávat do souvislosti s každodenním životem to, co se učí v matematice.	Ve větší míře žáci řeší úlohy, musí vysvětlovat své odpovědi a dávat do souvislosti s každodenním životem, co se učí v matematice.
Rozdělování žáků při výuce čtení	<u>Učitelé žáky o něco více organizují</u> (čtení učí celou třídu najednou, vytváří skupiny, v nichž jsou žáci se stejnými schopnostmi, provádí individualizovanou výuku čtení a učí tak, že žáci pracují samostatně na úkolu, který jim zadali).	<u>Učitelé ponechávají žákům o něco více samostatnosti</u> (nechávají žáky pracovat samostatně na úkolu, který si sami zvolili).
Rozvíjení dovedností a postupů nezbytných pro čtení s porozuměním	Častěji zařazována jen aktivita <i>vysvětlit, jak porozuměli přečtenému textu²</i> .	Častěji zařazovány aktivity <i>porovnat přečtený text s jinými texty, které četli již dříve, popsat styl nebo uspořádání přečteného textu a určit postoj nebo záměr autora</i> .

2 Text kurzívou bude vždy používán pro citaci přesného znění položky/výroku z dotazníku.

Přehled hlavních charakteristik žáků a jejich postojů ke škole a výuce

Sociodemografické charakteristiky žáků a jejich domácí zázemí – přehled (podrobně viz kapitola 7.2.1)		
	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Pohlaví žáků	Minimální rozdíly.	Minimální rozdíly.
Počet knih v domácnosti	Méně knih.	Více knih.
Podíl žáků ve třídách s rozšířenou výukou jazyků	Takoví žáci v podstatě nejsou.	Asi sedmina žáků.
Využívání počítače ve škole, doma a jinde	<u>Ve škole a doma</u> používají počítač každý nebo téměř každý den o něco častěji, <u>jinde</u> ho používají častěji také, ale rozdíl je pouze ve sloučené kategorii „alespoň dvakrát za týden“.	<u>Ve škole a doma</u> používají počítač každý nebo téměř každý den o něco méně často, <u>jinde</u> ho používají méně často také, ale rozdíl je pouze ve sloučené kategorii „alespoň dvakrát za týden“.
Zájem rodičů o školu a přípravu do školy	Minimální rozdíly.	Minimální rozdíly.

Hodnocení školy očima žáků – přehled (podrobně viz kapitola 7.2.2)		
	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Pocit sounáležitosti ve škole	Většina žáků má pocit, že ve škole dobře zapadli, a do školy chodí o trochu více rádi.	Většina žáků má pocit, že ve škole dobře zapadli, ale do školy chodí o trochu méně rádi.
Šikana ve škole	<u>Obecně rozšířenější.</u> Větší podíl žáků deklaruje, že nějakou formu šikany zažívá zhruba jednou týdně.	<u>Obecně méně rozšířená.</u> Menší podíl žáků deklaruje, že nějakou formu šikany zažívá zhruba jednou týdně.

Čtení ve škole – přehled (podrobně viz kapitola 7.2.3)		
	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Zapojení žáků do hodin čtení	Dle souhrnného ukazatele nejsou rozdíly, ale ukazuje se, že žáci z méně úspěšných tříd jsou o něco méně soustředění a o něco méně souhlasí s položkou <i>vím, co učitel chce, abych dělal/a</i> .	Dle souhrnného ukazatele nejsou rozdíly, ale ukazuje se, že žáci z velmi úspěšných tříd jsou o něco více soustředění a o něco více souhlasí s položkou <i>vím, co učitel chce, abych dělal/a</i> .
Čtenářské aktivity ve škole	<i>Potichu pro sebe</i> si každý den nebo téměř každý den častěji čtou žáci v méně úspěšných třídách dle čtenářské gramotnosti, naopak <i>čtení knih, které si sami vyberou</i> , je méně frekventovaná aktivita při dělení podle úspěšnosti v kombinaci úrovně všech tří gramotností.	<i>Potichu pro sebe</i> si každý den nebo téměř každý den méně často čtou žáci ve velmi úspěšných třídách dle čtenářské gramotnosti, naopak <i>čtení knih, které si sami vyberou</i> , je frekventovanější aktivita při dělení podle úspěšnosti v kombinaci úrovně všech tří gramotností.

Matematika a přírodověda ve škole – přehled (podrobně viz kapitola 7.2.4 a 7.2.5)		
	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Zapojení žáků do hodin matematiky	Dle souhrnného ukazatele je „zapojených“ o něco menší podíl žáků. Dle hodnocení položky <i>při matematice myslím na něco jiného</i> se ukazuje, že žáci jsou o něco méně soustředění a o něco méně souhlasí s položkou <i>vím, co učitel chce, abych dělal/a</i> .	Dle souhrnného ukazatele je „zapojených“ o něco větší podíl žáků. Dle hodnocení položky <i>při matematice myslím na něco jiného</i> se ukazuje, že žáci jsou o něco více soustředění a o něco více souhlasí s položkou <i>vím, co učitel chce, abych dělal/a</i> .
Zapojení žáků do hodin přírodovědy	„Zapojených“ je o něco menší podíl žáků a dle hodnocení položky <i>při přírodovědě myslím na něco jiného</i> se ukazuje, že žáci jsou o něco méně soustředění.	„Zapojených“ je o něco větší podíl žáků a dle hodnocení položky <i>při přírodovědě myslím na něco jiného</i> se ukazuje, že žáci jsou o něco více soustředění.

6.3

Přehled hlavních charakteristik rodičů a jejich postojů ke škole

(podrobně viz kapitola 7.3)

	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Nejvyšší dosažené vzdělání a zaměstnanecký status	Větší podíl rodičů se středoškolským vzděláním a pracujících na úřednických pozicích a pozicích kvalifikovaných dělníků.	Větší podíl rodičů s vysokoškolským a vyšším vzděláním a pracujících na vysoce odborných pozicích.
Hodnocení školy, kterou navštěvuje jejich dítě	Mírně kritičtí a cítí se méně zapojení do vzdělávání svého dítěte a méně informovaní o tom, jak si vede jejich dítě.	Školu hodnotí vesměs pozitivně, ale polovina rodičů by si přála být lépe školou informována, jak si vede jejich dítě.

7 Charakteristiky učitelů, rodičů a žáků: podrobné výsledky

7.1

Charakteristiky učitelů a jejich výukových metod

V této části se zaměříme na rozdíly, případně společné rysy v charakteristikách učitelů z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd a také v pohledu učitelů z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd na školní klima a charakteristiky škol, kde působí, v pohledu na své pracovní podmínky a vnímání povolání učitele a v neposlední řadě na používané formy a metody výuky ve třídách.

Ve výzkumu TIMSS 2011 byli dotazováni učitelé matematiky a přírodovědy a v PIRLS 2011 českého jazyka a literatury, což nejsou ve všech třídách čtvrtých ročníků prvního stupně ZŠ ti samí učitelé. I ve výsledcích tedy budeme pohlížet zvláště na odpovědi učitelů matematiky a českého jazyka, které budou vztahovány v případě odpovědi učitelů matematiky k rozdílům mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami dle matematické gramotnosti a v případě odpovědi učitelů českého jazyka a literatury (dále jako „učitelé čtení“) k rozdílům mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami dle čtenářské gramotnosti. Protože

základem porovnávání jsou soubory žáků, budou vždy srovnávány podíly žáků, které učí učitelé v méně úspěšných nebo velmi úspěšných třídách.

7.1.1 Charakteristiky učitelů

Učitelé se liší v **délce učitelské praxe**, a to různými způsoby. Učitelé matematiky s praxí 20 let a více učí největší podíl žáků (54 %) v méně úspěšných třídách. Ve velmi úspěšných třídách však učí většinu žáků (51 %) učitelé s praxí kratší než 10 let (přitom učitelé s praxí méně než 5 let učí 30 % žáků), v čemž velmi úspěšné třídy vynikají i nad průměrnou situací v ČR. Také v případě učitelů čtení učí ve velmi úspěšných třídách učitelé s praxí kratší než 10 let větší podíl žáků, než je tomu v méně úspěšných třídách (34 % žáků, resp. 17 % žáků), a velmi úspěšné třídy v tom opět vynikají nad průměrnou situací v ČR. Učitelé čtení s praxí nad 20 let pak učí zhruba polovinu žáků v méně úspěšných i velmi úspěšných třídách a také v celorepublikovém průměru.

S rozdíly v délce učitelské praxe souvisí i rozdíly ve **věku učitelů**. Mladší učitelé do 29 let učí ve velmi úspěšných třídách větší podíl žáků jak v případě matematiky (31 %), tak čtení (30 %), než je tomu ve třídách méně úspěšných (19 %, resp. 9 % žáků). A naopak učitelé matematiky i čtení ve věku 40 let a více učí v méně úspěšných třídách zhruba tři čtvrtiny žáků, zatímco ve velmi úspěšných třídách učí učitelé v tomto věku cca polovinu žáků.

Další rozdíly nacházíme v **kvalifikovanosti učitelů**. Učitelé s magisterským a vyšším vzděláním vyučují o něco větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách jak v případě učitelů matematiky (97 % žáků), tak čtení (98 % žáků), než je tomu v méně úspěšných třídách (87 %, resp. 91 %). Ještě větší rozdíly pozorujeme v hlavním oboru nebo zaměření studia učitelů. Učitelé s vystudovaným učitelstvím pro první stupeň učí větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (učitelé matematiky i čtení 90 % žáků). V méně úspěšných třídách je to jen 68 %, resp. 76 %. V nich část žáků učí učitelé s vystudovaným učitelstvím všeobecně vzdělávacích předmětů (19 % v případě učitelů matematiky a 16 % v případě učitelů čtení, v průměru v ČR je to jen 8 %).

Pokud jde o **další vzdělávání (DV) učitelů matematiky v posledních dvou letech**, žáci ve velmi úspěšných třídách mají o něco více častěji učitele matematiky, kteří se účastnili nějakého dalšího vzdělávání zaměřeného na matematický obsah, matematické kurikulum a hodnocení žáků v matematice (22 % žáků), než je tomu v méně úspěšných třídách (jen 13 % žáků). Naopak učitelé, kteří se zúčastnili DV na téma využití IT při výuce matematiky, učí o něco větší podíl žáků v méně úspěšných třídách než v těch velmi úspěšných (36 %, resp. 20 % žáků). Učitelé, kteří se zúčastnili DV na téma didaktiky matematiky, učí zhruba stejný podíl žáků (26 %) v méně úspěšných i velmi úspěšných třídách. Ovšem, jak již bylo publikováno dříve v Národní zprávě TIMSS 2011³, ve srovnání s mezinárodním průměrem je v České republice účast učitelů v dalším vzdělávání podprůměrná až silně podprůměrná.

7.1.2 Hodnocení školy z pohledu učitelů

Obecně se dá říci, že učitelé matematiky i čtení velmi úspěšných tříd pracují ve **školách** s pozitivnějšími **charakteristikami** než ti působící v méně úspěšných třídách.

Učitelé matematiky, kteří *pracovní uspokojení učitelů⁴, nároky učitelů na výsledky žáků a zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků* deklarují jako velmi vysoké a vysoké, učí o něco menší podíl žáků v méně úspěšných třídách než v těch velmi úspěšných. A naopak učitelé matematiky, kteří *zapojení rodičů do činnosti školy, kladný vztah žáků k majetku školy a snahu žáků dobře ve škole prospívat* hodnotí jako nízké a velmi nízké, učí o něco větší podíl žáků v méně úspěšných třídách než v těch velmi úspěšných.

3 Vladislav Tomášek a kol. Národní zpráva TIMSS 2011, ČŠI, Praha 2012.

4 Text kurzívou bude vždy používán pro citaci přesného znění položky/výroku z dotazníku.

Názory učitelů čtení se velmi podobají názorům učitelů matematiky, až na položku *nároky učitelů na výsledky žáků*. Tu učitelé čtení, kteří učí větší podíl žáků v méně úspěšných třídách, deklarují jako velmi vysokou (i když v součtu jako velmi vysoké a vysoké už velmi úspěšné třídy vedou, stejně jako v případě deklarací učitelů matematiky).

V šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011 učitelé hodnotili také školu, kde učí, v souvislosti s **důrazem na studijní úspěch**⁵. Učitelé, podle kterých jejich škola klade alespoň vysoký důraz na akademický úspěch, učí menší podíl žáků (36 % v případě matematiky a 51 % v případě čtení) v méně úspěšných třídách, než je tomu ve velmi úspěšných třídách (57 % v případě matematiky a 70 % v případě čtení). Podíly žáků ve velmi úspěšných třídách se blíží mezinárodnímu průměru 60–61 % a v případě učitelů čtení ho i přesahují (průměr za ČR je jen 44 %). Potvrzuje se také obecně pozorovaná tendence na mezinárodní úrovni, že čím vyšší důraz klade dle učitelů škola na akademický úspěch, tím vyšší úrovně matematické gramotnosti její žáci dosahují. Vyšší důraz na akademický úspěch v nejsilnějších třídách je nesen zejména vyšší úrovní *nároků učitelů na výsledky žáků*, vyšším *zájmem rodičů na dobrých výsledcích žáků* a vyšší *snahou žáků dobře ve škole prospívat*.

Dále byly sledovány rozdíly ve vnímání **školního klimatu** z pohledu učitelů, a to pomocí souhrnného ukazatele „bezpečné prostředí“⁶. Ukázalo se, že zatímco učitelé matematiky žáků z méně úspěšných i velmi úspěšných tříd hodnotí školní klima v tomto ukazateli velmi podobně (jako bezpečné prostředí ji vidí učitelé matematiky, kteří učí 47 % žáků), v případě učitelů čtení ti, co vnímají svou školu jako bezpečné prostředí, učí o něco větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (58 %), než je tomu v těch méně úspěšných (43 %), čímž vynikají nad průměrnou situací v ČR (46 %) a jsou zhruba na úrovni mezinárodního průměru (55 %). V případě učitelů čtení tak platí, že čím vyšší je podíl žáků vyučovaných učiteli, kteří jejich školu považují za bezpečné prostředí, tím lepší jsou výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti (totéž platí v mezinárodním průměru).

Dalším sledovaným souhrnným ukazatelem byly **pracovní podmínky učitelů**⁷. Učitelé matematiky i čtení tvrdí, že na jejich škole nejsou téměř žádné problémy s pracovními podmínkami, učí v méně úspěšných třídách menší podíl žáků, než je podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (51 % vs. 64 % žáků v případě učitelů matematiky a 43 % vs. 59 % žáků v případě učitelů čtení; velmi úspěšné třídy tak vynikají nad průměr ČR, který je 45–46 %, a ČR obecně vyniká nad mezinárodní průměr, který je jen 26–27 %!).

Učitelé matematiky z méně úspěšných tříd, podle kterých *učitelé mají příliš mnoho vyučovacích hodin*, učí větší podíl žáků než učitelé matematiky ve velmi úspěšných třídách a naopak větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách než v těch méně úspěšných učí učitelé matematiky, podle kterých *jsou třídy přeplněné*, což se u učitelů čtení neobjevuje. Pocit přeplněnosti tříd může u učitelů matematiky ve velmi úspěšných třídách souviset s tím, že jsou zde nadaní žáci, kterým je potřeba se více věnovat a je obtížnější je zaujmout (viz kapitola 6.2.4 o tom, jak žáci hodnotí, zda jim učitel v matematice dává zajímavé úkoly atp.). Rozdíly ve vnímání problému s tím, že *učitelé nemají vhodné pracovní zázemí* a že *nemají odpovídající výukové materiály*, jsou pak zanedbatelné u učitelů matematiky i čtení.

5 Tento ukazatel byl vytvořen na základě hodnocení těchto charakteristik školy: *pochopení cílů ŠVP ze strany učitelů; úspěšnost učitelů při realizaci ŠVP; nároky učitelů na výsledky žáků; zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků; snaha žáků ve škole dobře prospívat*. Úroveň charakteristik byla hodnocena na pětibodové škále: 1 – velmi vysoká, 2 – vysoká, 3 – střední, 4 – nízká, 5 – velmi nízká. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: velmi vysoký důraz, vysoký důraz a střední důraz.

6 Ukazatel byl zkonstruován dle míry souhlasu na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím s výroky: *tato škola se nachází v bezpečné lokalitě; v této škole se cítím bezpečně; bezpečnostní politika této školy a její uplatňování v praxi jsou dostačující; žáci této školy jsou ukáznění; žáci se k učitelům chovají slušně*. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: bezpečné prostředí, do jisté míry bezpečné prostředí a prostředí není bezpečné.

7 Ukazatel byl vytvořen na základě hodnocení těchto charakteristik školy: *školní budova potřebuje opravy většího rozsahu; třídy jsou přeplněné; učitelé mají příliš mnoho vyučovacích hodin; učitelé nemají vhodné pracovní zázemí (např. pro přípravu, spolupráci nebo setkávání s žáky); učitelé nemají odpovídající výukové materiály a učební pomůcky*. Úroveň charakteristik byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – není to problém, 2 – menší problém, 3 – středně velký problém, 4 – vážný problém. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: téměř žádné problémy, drobné problémy, mírné problémy.

V šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011 byla z pohledu učitelů hodnocena i **spolupráce mezi učiteli**, a to za pomoci souhrnného ukazatele „spolupráce na zkvalitnění výuky“⁸. V ČR obecně učí „velmi spolupracující“ učitelé (matematiky i čtení) menší podíl žáků, než je mezinárodní průměr (16 % vs. 35–36 % žáků v mezinárodním průměru), a přitom ve velmi úspěšných třídách je tento podíl ještě o něco menší (jen 7 % žáků v případě učitelů matematiky a 11 % v případě učitelů čtení) než v těch méně úspěšných (18 %, resp. 28 % žáků). Pokud jde o jednotlivé položky ukazatele, tak rozdíly mezi méně a velmi úspěšnými třídami jsou malé, nicméně o něco více spolupracují učitelé v méně úspěšných třídách než v těch velmi úspěšných, pokud jde o *spolupráci na plánování a přípravě didaktických materiálů a výměně zkušeností získaných při výuce*, a učitelé čtení dále ještě v případě *spolupráce na testování nových idejí*.

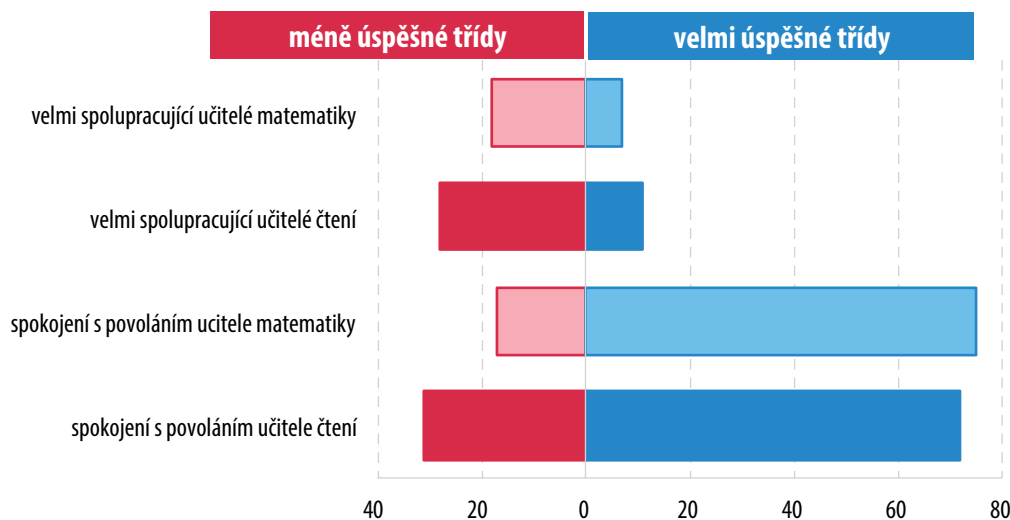
Názory učitelů méně úspěšných a velmi úspěšných tříd na samotné povolání učitele jsou velmi rozdílné. Dle souhrnného ukazatele **spokojenost s povoláním učitele**⁹ výrazně spokojenější učitelé matematiky i čtení učí ve velmi úspěšných třídách. „Spokojení“ učitelé čtení učí 31 % žáků a učitelé matematiky jen 17 % žáků v méně úspěšných třídách oproti 72 %, resp. 75 % žáků ve velmi úspěšných třídách, když průměr ČR je 48 %, resp. 45 % a mezinárodní průměr 54 %. „Málo spokojení“ učitelé čtení pak učí 9 % žáků a učitelé matematiky 11 % žáků v méně úspěšných třídách oproti 1 % žáků ve velmi úspěšných třídách, když průměr ČR činí 7–8 % a mezinárodní průměr 5 %. Výrazně se tak projevuje tendence pozorovaná v případě čtení i na mezinárodní úrovni, tj. že spokojenost s povoláním učitele pozitivně souvisí s průměrným výsledkem ve čtenářské gramotnosti.

Pokud jde o jednotlivé položky tohoto souhrnného ukazatele, tak je jasně vidět, že nižší spokojenost učitelů žáků v méně úspěšných třídách je dána jejich jistou deziluzí, tj. větší podíl žáků učí učitelé souhlasící s výrokem *když jsem začínal/a učit, byl/a jsem touto prací více nadšený/á než teď* a s výrokem *povoláním učitele jsem zklamaný/á*, než je tomu ve velmi úspěšných třídách. Naopak s pozitivně orientovanými výroky (*se svým povoláním učitele jsem spokojený/á; jsem rád/a, že učím na této škole; jako učitel dělám důležitou práci; chci zůstat učitelem, jak dlouho budu moci*) rozhodně souhlasí učitelé, kteří učí větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách než v těch méně úspěšných.

8 Ukazatel byl vytvořen na základě hodnocení následujících položek: *konzultace, jak vyučovat určitou látku; spolupráce na plánování a přípravě didaktických materiálů; výměna zkušeností získaných při výuce; hospitace na hodině kolegy kvůli získání nových zkušeností; spolupráce na testování nových idejí*; dle frekvence na škále: 1 – nikdy nebo téměř nikdy, 2 – 2krát nebo 3krát za měsíc, 3 – 1 až 3krát týdně, 4 – denně nebo téměř denně. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: velmi spolupracující, spolupracující a zřídka spolupracující.

9 Ukazatel byl zkonstruován dle míry souhlasu na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím s výroky: *se svým povoláním učitele jsem spokojený/á; jsem rád/a, že učím na této škole; když jsem začínal/a učit, byl/a jsem touto prací více nadšený/á než teď; jako učitel dělám důležitou práci; chci zůstat učitelem, jak dlouho budu moci; povoláním učitele jsem zklamaný/á*. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: spokojený, do jisté míry spokojený a málo spokojený.

Jak hodnotí aspekty povolání učitele učitelé v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách – podíl žáků, které učí učitelé, kteří deklarovali tyto charakteristiky (v %)



7.1.4 Výuka ve třídě

Souhrnně dle ukazatele **činnosti pro zaujetí žáků výukou**¹⁰ jsou mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami poměrně velké rozdíly jen v případě odpovědí učitelů matematiky. Větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách než v méně úspěšných třídách učí učitelé matematiky, kteří tyto činnosti dělají ve většině hodin (47 % žáků v méně úspěšných třídách oproti 74 % ve velmi úspěšných, když průměr ČR činí 73 % a mezinárodní průměr 69 % žáků); učitelé čtení, kteří tyto činnosti dělají ve většině hodin, učí 64 % žáků v méně úspěšných a 70 % žáků ve velmi úspěšných třídách.

Učitelé matematiky se také hodnotili z hlediska své **jistoty ve výuce matematiky**. Výsledky souhrnného ukazatele¹¹ ukázaly, že žáci ve velmi úspěšných třídách mají o něco větší podíl velmi jistých učitelů než žáci v méně úspěšných třídách („velmi jistí“ učí 69 %, resp. 56 % žáků, v průměru v ČR 63 % žáků). Čeští učitelé jsou podprůměrně sebevědomí ve srovnání s mezinárodním průměrem (75 %)¹², ovšem státy se mezi sebou velmi liší a pro zajímavost podobně v průměru méně jistí jsou si i učitelé žáků na Novém Zélandu (63 %), ve Finsku (62 %) a Německu (61 %), ale např. v Japonsku učí velmi jistí učitelé dokonce jen 21 % žáků a v Koreji jen 48 %. Na vrcholu sebejistoty jsou naopak učitelé v Rumunsku, Kazachstánu a Ruské federaci, kde velmi jistí učitelé učí v podstatě všechny žáky (99 %). Ani mezi těmito státy na „vrcholu sebejistoty učitelů“ se přitom nedá najít společný zdroj tohoto vysokého sebehodnocení. Z dostupných dat¹³ se ukazuje, že v Ruské federaci je prestiž povolání učitele nízká (dle šetření PISA¹⁴ se učitelem chce stát naprosto zanedbatelná část patnáctiletých),

10 Ukazatel byl zkonstruován dle frekvence zařazování do výuky následujících aktivit: *shrnu to, co se žáci měli v hodině naučit; probírané učivo dám do souvislosti s každodenním životem; pomocí otázek vedu žáky ke zdůvodňování a vysvětlování; podněcuji snahu žáků se zlepšit; chválím žáky za to, že se snaží; přináším do výuky zajímavé učební pomůcky* na čtyřbodové škále: 1 – každou nebo téměř každou hodinu, 2 – asi v polovině hodin, 3 – v některých hodinách, 4 – nikdy. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: ve většině hodin, zhruba v polovině hodin, v některých hodinách.

11 Ukazatel byl zkonstruován dle sebehodnocení učitele na tříbodové škále: 1 – velmi jistý/á, 2 – poměrně jistý/á, 3 – ne moc jistý/á při následujících činnostech: *zodpovídám otázky žáků týkající se matematiky; ukazují žákům různé způsoby řešení daného problému; nadaným žákům zadávám náročnější úlohy; výuku přizpůsobuji tak, aby žáky zaujala; pomáhám žákům uvědomit si, proč je dobré se učit matematiku*. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny dvě kategorie: velmi jistý/á a do určité míry jistý/á.

12 Naopak podle výzkumů veřejného mínění je prestiž učitelského povolání v České republice dlouhodobě řazena na přední příčky – viz: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf

13 Za zmíněné státy není snadné dohledat zjištění o názoru veřejnosti na prestiž povolání, proto je alespoň zmíněn kontext s využitím odpovědí v šetření PISA a TALIS.

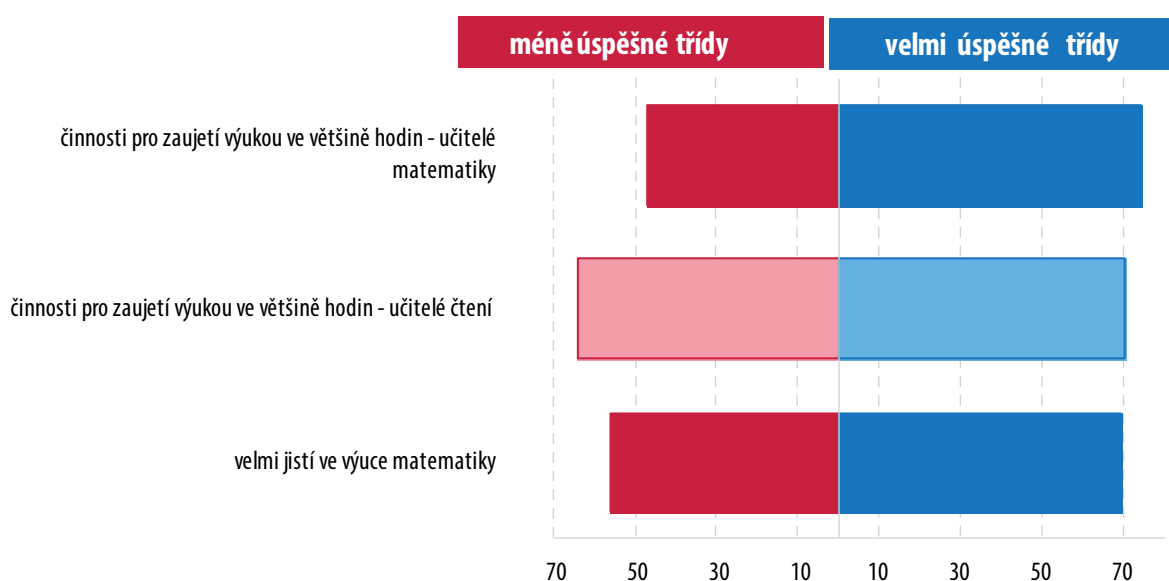
14 OECD, PISA in Focus No. 58: *Who wants to become a teacher*. OECD 2015.

v Rumunsku je vyšší (učitelem se chce stát více než 5 % patnáctiletých, což je nadprůměrný výsledek ve srovnání zemí OECD) a také dle mezinárodního šetření TALIS¹⁵ si více než třetina rumunských učitelů myslí, že si společnost povolání učitele váží, což je opět nadprůměrně pozitivní výsledek v mezinárodním srovnání.

Jistější učitelé matematiky učí větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách než v těch méně úspěšných, pokud jde o všechny činnosti tvořící tento souhrnný ukazatel, až na *zodpovídání otázek žáků týkajících se matematiky*, kde je tomu naopak. Tento fakt může být jistým omezením při rozvoji nadaných dětí. Současně učitelé matematiky z velmi úspěšných tříd pociťují i problémy s příliš velkým počtem žáků ve třídě (viz hodnocení pracovních podmínek učitelů v kapitole 7.1.2), což jim znesnadňuje se takovým dětem více věnovat.

Graf 5

Jak často učitelé v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách zařazují činnosti pro zaujetí výukou a jak si jsou jistí ve výuce matematiky – podíl žáků, které učí učitelé, kteří to deklarovali (v %)



Dále byly srovnávány různě úspěšné třídy s ohledem na **používané výukové přístupy v matematice**¹⁶. Ve velmi úspěšných třídách obecně učitelé s větším (zhruba dvojnásobným) podílem žáků každou nebo téměř každou hodinu řeší úlohy jakkoliv, tj. řešili úlohy (samostatně nebo se spolužáky) s pomocí učitele; *řešili úlohy společně jako celá třída pod vedením učitele; řešili úlohy (samostatně nebo se spolužáky), zatímco se učitel věnuje jiným povinnostem*. Po větším (zhruba dvojnásobném) podílu žáků učitelé každou nebo téměř každou hodinu chtějí, aby *vysvětlovali své odpovědi* a také aby si *dávali to, co se učí v matematice, do souvislosti s každodenním životem*, než je tomu v méně úspěšných třídách. Naopak mezi méně a velmi úspěšnými třídami není v zásadě rozdíl mezi četností zařazování přístupu, kdy *žáci sledovali výklad o tom, jak řešit úlohy; učili se nazpaměť pravidla, postupy a fakta a psali písemnou práci nebo test*.

Způsob výuky byl hodnocen také z hlediska **rozdělování žáků při výuce čtení**¹⁷. V zásadě se příliš méně úspěšné a velmi úspěšné třídy neliší, pouze o něco větší podíl žáků v nejslabších třídách učí učitelé, kteří vždy nebo téměř vždy *čtení učí celou třídu najednou* (32 % žáků v méně úspěšných třídách oproti 15 % žáků ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR je 19 %), *vytváří skupiny, v nichž jsou žáci se stejnými schopnostmi* (21 %, resp. 12 % žáků, průměr ČR

15 OECD, TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing.

16 Četnost zařazování činností uvedených kurzívou v textu byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – každou nebo téměř každou hodinu, 2 – přibližně v polovině hodin, 3 – v některých hodinách, 4 – nikdy.

17 Četnost způsobů rozdělování uvedených kurzívou v textu byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – vždy nebo téměř vždy, 2 – často, 3 – někdy, 4 – nikdy.

19 %) a učí tak, že *žáci pracují samostatně na úkolu, který jsem jim zadal/a* (15 %, resp. 2 % žáků, průměr ČR 5 %); a dále často anebo vždy nebo téměř vždy *provádí individualizovanou výuku čtení* (28 %, resp. 11 %, průměr ČR 24 %). Naopak o něco menší podíl žáků v méně úspěšných třídách oproti velmi úspěšným třídám učí učitelé, kteří často anebo vždy nebo téměř vždy *necháávají žáky pracovat samostatně na úkolu, který si sami zvolili* (10 % žáků v méně úspěšných vs. 26 % ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR 10 %); a stejně časté je to, že učitelé *vytváří skupiny, v nichž jsou žáci s rozdílnými schopnostmi* (často anebo vždy nebo téměř vždy to dělají učitelé, kteří učí cca 30 % žáků ve všech třídách bez ohledu na jejich úspěšnost). Obecně se tedy dá říci, že žákům ve velmi úspěšných třídách učitelé při výuce čtení ponechávají o něco více samostatnosti, naopak v méně úspěšných třídách učitelé žáky o něco více organizují, což je ovšem zřejmě právě vynuceno nižší úrovní žáků ve čtenářské gramotnosti.

Dále byla porovnávána četnost **rozdílnosti dovedností a postupů nezbytných pro čtení s porozuměním** ve výuce. Ve většině sledovaných činností není v četnosti jejich zařazování v hodinách čtení mezi velmi úspěšnými a méně úspěšnými třídami v zásadě rozdíl, pouze alespoň dvakrát za týden (tj. sloučená kategorie „každý den nebo téměř každý den“ a „jednou nebo dvakrát za týden“) se praktikují dle učitelů u většího podílu žáků ve velmi úspěšných třídách aktivity *porovnat přečtený text s jinými texty, které četli již dříve* (u 31 % žáků v méně úspěšných vs. 45 % ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR je 47 %), *popsat styl nebo uspořádání přečteného textu* (8 %, resp. 34 %, průměr ČR 32 %) a *určit postoj nebo záměr autora* (7 %, resp. 41 %, průměr ČR 31 %). Naopak učitelé učí mírně větší podíl žáků v méně úspěšných třídách než ve velmi úspěšných třídách, od kterých každý den nebo téměř každý den požadují *vysvětlit, jak porozuměli přečtenému textu* (65 % žáků v méně úspěšných třídách vs. 52 % ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR 74 %).¹⁸

7.2

Charakteristiky žáků a jejich postoje ke škole a výuce

V této části se zaměříme na rozdíly, případně společné rysy v charakteristikách žáků v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách. V úvodu to budou sociodemografické ukazatele, dále hodnocení školy očima žáků s důrazem na pocit sounáležitosti a výskyt šikany a nakonec vnímání způsobu výuky v hodinách čtení, matematiky a přírodovědy. Vždy bude uplatňováno hledisko rozdělení tříd dle všech tří kritérií uvedených v úvodu, tedy rozdělení tříd zaprvé dle úspěšnosti v kombinaci všech tří gramotností, zadruhé dle úspěšnosti jen v matematické gramotnosti a zatřetí jen dle úspěšnosti ve čtenářské gramotnosti (tzn. ve třech různých pohledech). Pokud se výsledky těchto tří různých pohledů lišily, je to uvedeno. Pokud ne, jsou výsledky uváděny jako souhrnné „ve všech třech ohledech“.

7.2.1 Sociodemografické charakteristiky žáků a jejich domácí zázemí

Z hlediska **pohlaví žáků** je mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami rozdíl jen minimální. V méně úspěšných třídách je o málo větší podíl chlapců než dívek, zatímco ve velmi úspěšných je tomu naopak, výjimku tvoří ve velmi úspěšných třídách úspěšnost v matematice.

Podstatným socioekonomickým ukazatelem je **počet knih, které má rodina doma**. Zde jasně pozorujeme, že čím více knih je doma, tím menší zastoupení těchto žáků je v méně úspěšných třídách a naopak větší ve velmi úspěšných třídách.

Rozdíly pozorujeme také, pokud jde o **zaměření třídy**. Zatímco ve velmi úspěšných tří-

18 Dále se učitelé vyjadřovali k četnosti zařazení následujících dovedností nebo postupů: *vyhledat informace v textu; určit hlavní myšlenku přečteného textu; porovnat přečtený text se svými zkušenostmi; odhadnout, co se stane dále v textu, který čtou; zobecnit přečtený text a vyvodit z něj závěry*. Četnost provádění byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – každý den nebo téměř každý den, 2 – jednou nebo dvakrát za týden, 3 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 4 – nikdy nebo téměř nikdy.

dách je asi sedmina žáků ze tříd s rozšířenou výukou jazyků, v méně úspěšných třídách takoví v podstatě nejsou.

Žáci, kteří **doma využívají počítač** (nebyl sledován účel využití) každý nebo téměř každý den¹⁹, tvoří o něco větší podíl v méně úspěšných třídách (59 %) než ve velmi úspěšných třídách (50 %), v průměru v ČR toto uvádí kolem 55 % žáků čtvrtých tříd. Stejně tak o něco větší podíl žáků z méně úspěšných tříd (13 %) uvádí, že každý nebo téměř každý den **používají počítače ve škole**, než ti z velmi úspěšných (jen necelá 2 %), průměr v ČR je 7 %. Pokud však sloučíme kategorie „každý den anebo téměř každý den“ s „jednou nebo dvakrát za týden“, tak se rozdíly mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami stírají (uvádí to 54 % v méně úspěšných a 53 % žáků ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR činí 47 %). Z hlediska **používání počítačů někde jinde** pozorujeme rozdíl pro sloučenou kategorii „každý den anebo téměř každý den“ s „jednou nebo dvakrát za týden“, žáci v méně úspěšných třídách to deklarují opět o něco častěji (37 % žáků) než ti ve velmi úspěšných třídách (25 %), průměr ČR je 34 %.

Jak se **rodiče zajímají o školu a přípravu do školy**, hraje u srovnávání žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd jen malou roli. Rodiče se *ptají, co probírají ve škole*, zhruba stejně často²⁰ žáků v méně úspěšných i ve více úspěšných třídách (každý den nebo téměř každý den dle výpovědi zhruba 80 % žáků). Stejně tak není rozdíl v četnosti činností *rodiče dohlíží na to, abych si udělal/a čas na domácí úkoly a rodiče kontrolují, jestli mám udělané úkoly*, které dělá každý den nebo téměř každý den naprostá většina všech rodičů dle deklarace žáků v méně úspěšných (85 %, resp. 88 %) i více úspěšných třídách (86 %, resp. 90 %). A výraznější rozdíly nejsou ani ohledně *povídání si s rodiči o tom, co děláme ve škole*, ale obecně je tato činnost o něco méně častá než ostatní sledované (každý den nebo téměř každý den kolem 65 % žáků v obou skupinách tříd).

7.2.2 Hodnocení školy očima žáků

Žáci vyjadřovali svůj **pocit souměřitosti** se školou skrze míru souhlasu²¹ s níže uvedenými výroky. S výrokem *do školy chodím rád/a* je mezi žáky ve velmi úspěšných třídách dle matematické a čtenářské gramotnosti o něco menší podíl (27 %) těch, kteří s ním rozhodně souhlasí, než je v méně úspěšných třídách (42 %), které tak vynikají i proti průměru ČR (31 %). Při sloučení „rozhodně + spíše souhlasím“ ovšem už rozdíl v zásadě nepozorujeme (zhruba 75 % v méně i více úspěšných třídách). V míře souhlasu s výroky *ve škole se cítím bezpečně a mám pocit, že jsem ve škole dobře zapadl/a* v zásadě rozdíly nejsou a rozhodně s nimi souhlasí kolem 55 %, resp. 60 % žáků v méně i velmi úspěšných třídách (průměr ČR je 56 %, resp. 60 %), s výrokem *ve škole se cítím bezpečně* nesouhlasí (rozhodně + spíše) jen mírně větší podíl žáků v méně úspěšných třídách (13 %) než ve třídách velmi úspěšných (7 %), průměr ČR je 12 %.

S výše uvedeným zjištěním do jisté míry konvenují i výsledky porovnávací **výskyt šikany**, kde jednoznačně rozdíly mezi méně a více úspěšnými třídami pozorujeme. V souhrnném ukazateli „žáci jsou ve škole šikanováni“²² větší podíl žáků v méně úspěšných třídách deklaruje (31 %), že nějakou formu šikany zažívá zhruba jednou týdně, než je tomu ve velmi úspěšných třídách (16 %) i než je to obecně v ČR i v mezinárodním srovnání (obojí 20 %). Ukazuje se tak souvislost pozorovaná i na mezinárodní úrovni, že větší výskyt šikany ve škole souvisí s horšími výsledky žáků.

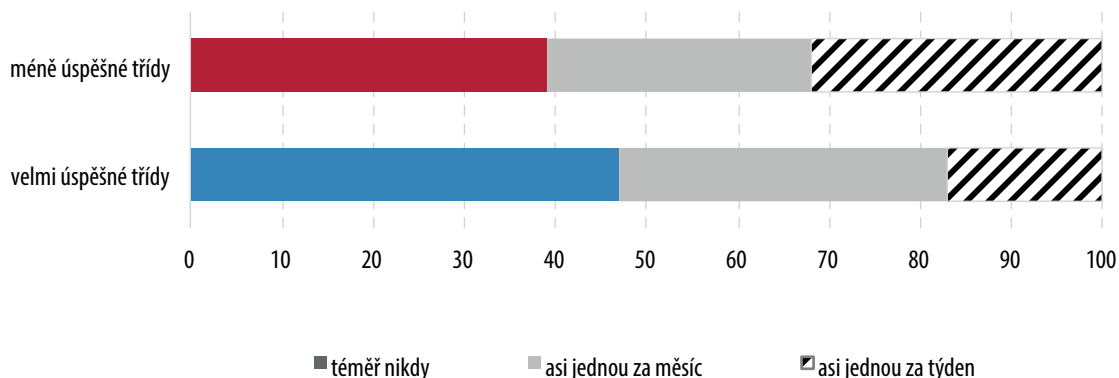
19 Frekvence činností byla vyjadřována na čtyřbodové škále: 1 – každý den nebo téměř každý den, 2 – jednou nebo dvakrát za týden, 3 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 4 – nikdy nebo téměř nikdy.

20 Frekvence činností byla vyjadřována na čtyřbodové škále: 1 – každý den nebo téměř každý den, 2 – jednou nebo dvakrát za týden, 3 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 4 – nikdy nebo téměř nikdy.

21 Na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím.

22 Ukazatel byl zkonstruován dle četnosti zažívání šesti různých typů a stupňů šikany ve škole, jejichž výčet je uveden v textu. Četnost byla uváděna na čtyřbodové škále: 1 – nejméně jednou za týden, 2 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 3 – několikrát za rok, 4 – nikdy. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: téměř nikdy, asi jednou za měsíc, asi jednou za týden.

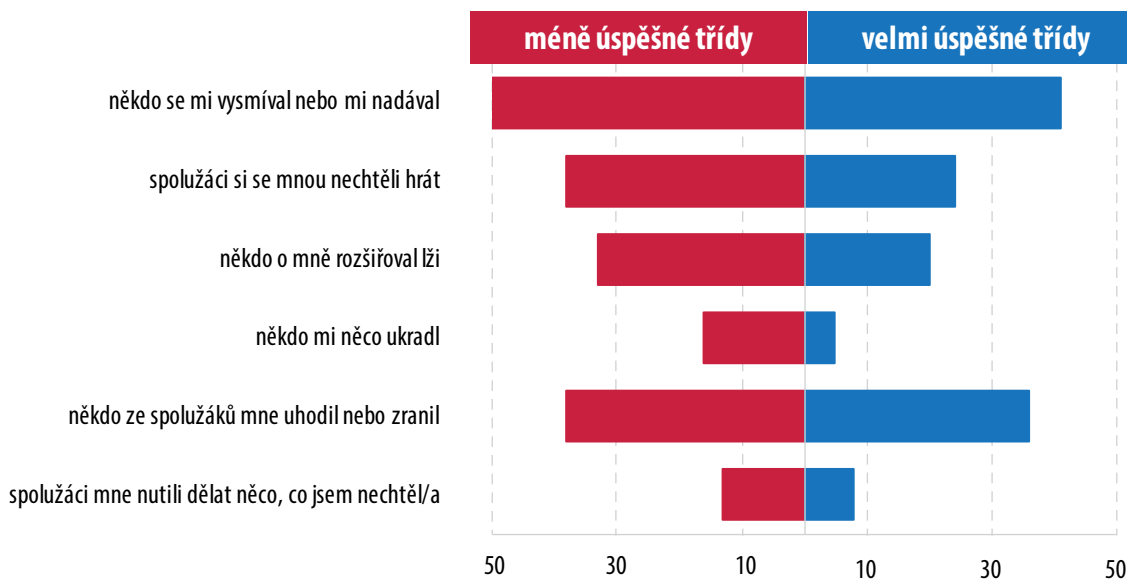
Souhrnný výskyt šikany dle výpovědí žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd (dělení dle kombinace gramotnosti) – podíl žáků, kteří to deklarují (v %)



Při pohledu na jednotlivé druhy a stupně šikany rozdíly ve výskytu pozorujeme zejména u nižších stupňů šikany (*někdo se mi vysmíval nebo mi nadával, spolužáci si se mnou nechtěli hrát nebo povídat, někdo o mně rozšiřoval lži*) a u situace *někdo mi něco ukradl*. U závažnějších situací *někdo ze spolužáků mne uhodil nebo zranil* a *spolužáci mě nutili dělat něco, co jsem nechtěl/a* jsou rozdíly menší a celkově je poslední uváděná forma (tj. *spolužáci mě nutili dělat něco, co jsem nechtěl/a*) nejméně často zažívanou formou šikany podobně jako situace *někdo mi něco ukradl*. Při srovnání s mezinárodním průměrem je obecně v ČR o něco více častá forma *někdo se mi vysmíval nebo mi nadával* (v mezinárodním průměru ji alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji zažívá 34 % žáků, v ČR v průměru 41 % a v méně úspěšných třídách kolem 50 % oproti cca 41 % žáků ve velmi úspěšných třídách). Formu *spolužáci si se mnou nechtěli hrát nebo povídat* zažívá alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji 37 % žáků v méně úspěšných a cca 25 % žáků ve velmi úspěšných třídách, v průměru v ČR to uvádí 31 % a v mezinárodním průměru 27 % žáků.

To, že *někdo o mně rozšiřoval lži*, opět častěji uvádějí žáci z méně úspěšných tříd (alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji 32 % žáků) než z těch velmi úspěšných (jen asi 20 %), průměr v ČR je také 20 % a mezinárodní průměr je 26 %. Situaci *někdo mi něco ukradl* opět deklarují více žáci v méně úspěšných třídách (alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji 16 % žáků), což je zhruba ve stejné míře jako v mezinárodním průměru, ovšem ve velmi úspěšných třídách i obecně v ČR je to méně časté (jen asi dle 5 % žáků). Závažnější forma *někdo ze spolužáků mě uhodil nebo zranil* je v deklarovaném výskytu, jak již je uvedeno výše, zhruba stejná v méně i velmi úspěšných třídách (alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji kolem 37 % žáků, v průměru v ČR pak 36 %), ale je třeba zmínit, že v mezinárodním průměru je tato forma méně častá (jen 24 %). U formy *spolužáci mne nutili dělat něco, co jsem nechtěl/a*, se deklarovaný výskyt liší mezi méně a velmi úspěšnými třídami jen mírně (cca 12 %, resp. 8 % žáků deklaruje výskyt alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji) a blíží se mezinárodnímu průměru (12 %).

Výskyt jednotlivých forem šikany dle výpovědí žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd (dělení dle kombinace gramotností) – podíl žáků, kteří uvádějí, že se jim to stalo dvakrát za měsíc nebo častěji (v %)



7.2.3 Čtení ve škole

Dle souhrnného ukazatele bylo sledováno **zapojení žáků do hodin čtení**²³. Ani v jednom ohledu (dle definice rozdělení tříd uváděném v úvodu) v tomto ukazateli nejsou mezi žáky z velmi úspěšných a méně úspěšných tříd nějaké zásadnější rozdíly a zhruba polovina žáků se nachází v prostřední kategorii „do určité míry zapojení“ a o něco více než třetina v nejvíce zapojené kategorii „zapojení“. V mezinárodním srovnání v tom ČR není typická, protože tam platí čím vyšší zapojení žáka, tím vyšší výsledek ve čtenářské gramotnosti, navíc v ČR jsou žáci obecně o něco méně „zapojení“ (35 % žáků obecně v ČR oproti 42 % v mezinárodním průměru).

Když se podíváme na jednotlivé položky tohoto ukazatele, tak dle míry souhlasu s položkou *při čtení myslím na něco jiného* se ukazuje, že žáci z méně úspěšných tříd jsou o něco méně soustředění (rozhodně a spíše souhlasí 48 % žáků při dělení dle úspěšnosti v kombinaci všech tří gramotností a zhruba 40 % při dělení dle matematické a čtenářské gramotnosti) než ti z velmi úspěšných tříd (jen kolem 30 % žáků souhlasí). Dále se mírně liší v míře souhlasu s položkou *vím, co učitel chce, abych dělal/a* (rozhodně a spíše souhlasí 83 % v méně úspěšných a 92 % ve velmi úspěšných třídách). V dalších položkách jsou pak rozdíly minimální.

23 Ukazatel byl vytvořen dle míry souhlasu s výroky: *líbí se mi, o čem ve škole čteme; učitel mi dává číst zajímavé věci; vím, co učitel chce, abych dělal/a; při čtení myslím na něco jiného; učitel vysvětluje srozumitelně; zajímá mě, co učitel říká; učitel mi dává zajímavé úkoly* na škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: zapojení, do určité míry zapojení a nezapojení.

Srovnání souhlasu žáků s položkami hodnotícími zapojení žáků do hodin čtení v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách (dělení dle kombinace gramotností)

	Podíl žáků, kteří s výrokem souhlasí (tj. rozhodně + spíše souhlasí) v %	
	Méně úspěšné třídy	Velmi úspěšné třídy
Líbí se mi, o čem ve škole čteme	81	87
Učitel mi dává číst zajímavé věci	74	79
Vím, co učitel chce, abych dělal/a	83	92
Při čtení myslím na něco jiného	48	32
Učitel vysvětluje srozumitelně	92	98
Zajímá mě, co učitel říká	90	93
Učitel mi dává zajímavé úkoly	74	78

Jistý potenciál ke zlepšení je možný vidět u položky *učitel mi dává zajímavé úkoly*, se kterou souhlasí v průměru v ČR 72 % žáků, ale mezinárodní průměr je vyšší (85 %), podobně jako u položky *učitel mi dává číst zajímavé věci*, kde je mezinárodní průměr také vyšší (85 %).

Dále byla hodnocena četnost různých **čtenářských aktivit ve škole**²⁴. *Potichu pro sebe* si každý den nebo téměř každý den ve větší míře čtou žáci v méně úspěšných třídách dle čtenářské gramotnosti (29 % oproti 18 % ve velmi úspěšných třídách), kteří současně v menší míře deklarují, že si takto čtou jen dvakrát za měsíc nebo méně (18 % vs. 27 %). Naopak *čtení knih, které si sami vyberou*, je frekventovanější aktivita ve velmi úspěšných třídách jen podle kombinace úrovně všech tří gramotností (alespoň jednou týdně to deklaruje 53 % žáků oproti 42 % z méně úspěšných tříd, v průměru v ČR to je 39 %). Při dělení tříd podle úrovně úspěšnosti ve čtenářské gramotnosti zde nepozorujeme mezi třídami rozdíly. Za zmínku stojí, že nikdy nebo téměř nikdy tuto aktivitu ve škole nedělá obecně 39 % žáků v ČR.

7.2.4 Matematika ve škole

Dle souhrnného ukazatele bylo sledováno **zapojení žáků do hodin matematiky**²⁵. Jisté rozdíly mezi třídami pozorujeme zejména při dělení podle kombinace úrovně všech tří gramotností a v menší míře dle matematické gramotnosti, kdy „zapojení“ jsou o něco více žáci z velmi úspěšných tříd (57 % / 54 % žáků oproti 41 % / 47 % žáků z méně úspěšných tříd, v průměru v ČR to je 48 % žáků, což je mírně nad mezinárodním průměrem 42 %). To se dá interpretovat jako pozitivní zjištění, protože v ČR se daří zapojovat do výuky i ty slabší žáky.

Když se podíváme na jednotlivé položky tohoto ukazatele, tak (podobně jako při hodnocení výuky čtení) dle míry souhlasu s položkou *při matematice myslím na něco jiného* se ukazuje, že žáci z méně úspěšných tříd jsou o něco méně soustředění (rozhodně a spíše souhlasí 34 % žáků při dělení dle úspěšnosti v kombinaci všech tří gramotností, při dělení dle matematické a čtenářské gramotnosti pak 30 %) než ti z velmi úspěšných tříd (20 % žáků souhlasí, průměrně v ČR to uvádí 25 % žáků). Dále se liší mírně v míře souhlasu s položkou *vím, co učitel chce, abych dělal/a* (rozhodně a spíše souhlasí 88 % žáků v méně úspěšných a 95 % ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR 92 %). V dalších položkách jsou pak rozdíly minimální: s výrokem *učitel vysvětluje srozumitelně* je obecně velmi vysoký souhlas (96 %

24 Četnost aktivity byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – každý den nebo téměř každý den, 2 – jednou nebo dvakrát za týden, 3 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 4 – nikdy nebo téměř nikdy.

25 Ukazatel byl vytvořen dle míry souhlasu s výroky: *vím, co učitel chce, abych dělal/a; při matematice myslím na něco jiného; učitel vysvětluje srozumitelně; zajímá mě, co učitel říká; učitel mi dává zajímavé úkoly* na škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: zapojení, do určité míry zapojení a nezapojení.

žáků) stejně jako s výrokem *zajímá mě, co učitel říká* (obecně souhlas 91 % žáků), tedy v případě obou výroků stejně vysoký souhlas jako při hodnocení výuky čtení. Také jako v případě hodnocení výuky čtení je jistý potenciál ke zlepšení možný u položky *učitel mi dává zajímavé úkoly*, se kterou souhlasí o něco větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (83 %) než v těch méně úspěšných (74 %) při dělení dle kombinace všech tří gramotností, ale mezinárodní průměr je vyšší (86 %, průměr ČR jen 76 %). Zajímavým zjištěním u této položky je, že o něco málo větší podíl žáků z méně úspěšných tříd dle matematické gramotnosti rozhodně souhlasí (47 % oproti 40 % ve velmi úspěšných), což může být možná proto, že učitelé se maximálně snaží zaujmout i ty slabší žáky.

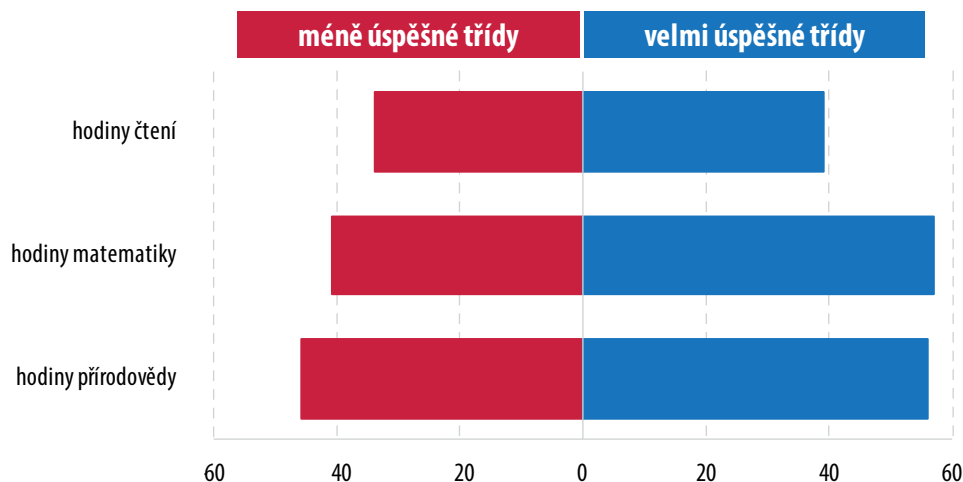
7.2.5 Přírodověda ve škole

Dle souhrnného ukazatele bylo sledováno **zapojení žáků do hodin přírodovědy**²⁶. Jisté rozdíly pozorujeme při dělení podle kombinace úrovně všech tří gramotností, kdy „zapojení“ jsou o něco více žáci z velmi úspěšných tříd (46 % žáků z méně úspěšných vs. 56 % z velmi úspěšných, průměr v ČR je 49 % žáků, což je zhruba kolem mezinárodního průměru 45 %), při dělení jen dle matematické a čtenářské gramotnosti jsou rozdíly méně patrné. V mezinárodním průměru klesá se zapojením žáka do hodiny přírodovědy i jeho výsledek v přírodovědné gramotnosti, což v ČR nepozorujeme.

Při pohledu na jednotlivé položky pozorujeme stejnou tendenci jako v případě zapojení žáků do hodin čtení a matematiky, tedy že žáci z méně úspěšných tříd jsou méně soustředění – hodnoceno dle souhlasu s výrokem *při přírodovědě myslím na něco jiného*, zejména při dělení dle kombinace všech tří gramotností (rozhodně a spíše souhlasí 36 % žáků v méně úspěšných třídách oproti 24 % ve velmi úspěšných, v průměru v ČR to uvádí 25 % žáků). S výrokem *vím, co učitel chce, abych dělal/a*, souhlasí (tj. rozhodně + spíše souhlasí) jen nepatrně menší podíl žáků z méně úspěšných tříd (89 %) než z těch velmi úspěšných (95 %, v průměru v ČR to uvádí 91 % žáků). V případě souhlasu s výrokem *učitel mi dává zajímavé úkoly* jsou rozdíly mezi méně a velmi úspěšnými třídami zanedbatelné, snad pouze (paradoxně) žáci z méně úspěšných tříd dle matematické gramotnosti o něco častěji rozhodně souhlasí (53 % žáků) než ti z velmi úspěšných (jen 44 %), což může být možná proto, že učitelé se podobně jako v hodinách matematiky maximálně snaží zaujmout i ty slabší žáky. Zde je opět jako u hodin čtení a matematiky drobný potenciál ke zlepšení, aby učitelé žákům zadávali pro ně ještě o něco zajímavější úkoly, neboť v průměru v ČR souhlasí s tímto výrokem „jen“ 76 % žáků a v mezinárodním průměru je to 88 %. A nakonec s tím, že *učitel vysvětluje srozumitelně a že žáky zajímá, co učitel říká*, pak souhlasí naprostá většina žáků v obou skupinách tříd (96 % žáků, resp. 90 %), stejně jako v případě hodin matematiky i čtení.

26 Ukazatel byl vytvořen dle míry souhlasu s výrokem: *vím, co učitel chce, abych dělal/a; při přírodovědě myslím na něco jiného; učitel vysvětluje srozumitelně; zajímá mě, co učitel říká; učitel mi dává zajímavé úkoly* na škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: zapojení, do určité míry zapojení a nezapojení.

Jak žáci vnímají své zapojení do výuky čtení, matematiky a přírodovědy v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách (dělení dle kombinace gramotností) – podíl „zapojených“ žáků (v %)



7.3

Charakteristiky rodičů a jejich postoje ke škole

V této části se zaměříme na rozdíly, případně společné rysy v charakteristikách rodičů žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd a také v hodnocení školy, do které jejich dítě chodí. Bude přitom akcentováno rozdělení tříd jak dle úspěšnosti dle kombinace všech tří gramotností, tak i jen dle gramotnosti matematické a čtenářské (viz definice rozdělení tříd dle úspěšnosti v kapitole 3). Pokud se výsledky těchto tří různých pohledů lišily, je to uvedeno. Pokud ne, jsou výsledky uváděny jako souhrnné „ve všech třech ohledech“.

7.3.1 Vzdělání a zaměstnanecký status rodičů

Při pohledu na **nejvyšší dosažené vzdělání rodičů** není překvapením, že podíl rodičů s vysokoškolským a vyšším vzděláním je mnohem vyšší u žáků ve velmi úspěšných třídách než v těch méně úspěšných (39 % oproti 9 %, průměr ČR je 23 %), když v méně úspěšných třídách tvoří největší podíl rodiče se SŠ vzděláním: kolem 80 % oproti cca 50 % ve velmi úspěšných třídách (průměr ČR je 66 %).

Rozdíly pozorujeme i v uváděném **nejvyšším zaměstnaneckém statusu rodičů**: ve velmi úspěšných třídách je poměrně více rodičů pracujících na odborných pozicích než v těch méně úspěšných (cca 55 % oproti cca 22 %, průměr ČR 36 %), kde naopak poměrně větší podíl žáků má rodiče, kteří pracují na úřednických pozicích (cca 31 % v méně úspěšných třídách oproti cca 18 % ve velmi úspěšných, průměr ČR 26 %) a na pozicích kvalifikovaných dělníků (cca 29 % oproti cca 9 %, průměr ČR 18 %).

7.3.2 Hodnocení školy, do které chodí jejich dítě

Rodiče měli vyjádřit míru svého souhlasu s řadou pozitivně orientovaných výroků o škole²⁷, do které chodí jejich dítě, a naprostá většina všech rodičů s těmito výroky vyjádřila

²⁷ Jednalo se o výroky: škola mne zapojuje do vzdělávání mého dítěte; škola se snaží, aby v ní bylo bezpečno; škole záleží na tom, aby mé dítě dělalo ve škole pokroky; škola dělá hodně pro to, aby se mé dítě zlepšilo ve čtení; škola dělá hodně pro to, aby se mé dítě zlepšilo v matematice; škola dělá hodně pro to, aby se mé dítě zlepšilo v přírodovědě, se kterými vyjadřovali míru souhlasu na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím.

souhlas. Rodiče žáků se ovšem lišili v pohledu na negativně orientované výroky. Ti z méně úspěšných tříd více než ti z velmi úspěšných souhlasili s tím, že *škola by se měla více snažit zapojit mě do vzdělávání mého dítěte* (okolo 63 % z hlediska kombinace všech tří gramotností a matematické gramotnosti a 54 % z hlediska čtenářské gramotnosti z méně úspěšných oproti 41 % / 37 % z velmi úspěšných tříd; průměr ČR je 51 % a mezinárodní průměr 64 %) a *škola by měla lépe informovat o tom, jak si mé dítě vede* (okolo 68 % rodičů žáků z méně úspěšných tříd z hlediska kombinace gramotností a matematické gramotnosti a 57 % z hlediska čtenářské gramotnosti, resp. 50 % / 45 % rodičů žáků z velmi úspěšných tříd; průměr ČR je 56 % a mezinárodní průměr 68 %), když rozdíl je zejména v podílu těch, co „rozhodně souhlasí“. Rodiče žáků z méně úspěšných tříd jsou tak ke své škole mírně kritičtí, cítí se méně zapojení a méně informovaní.

8 Závěry

Obecně se dá říci, že vzdělávání žáků v méně úspěšných třídách neprobíhá v ideálních podmínkách. Menší podíl těchto žáků (ve srovnání se situací žáků ve velmi úspěšných třídách) učí učitelé s kvalifikací učitelství pro první stupeň a učitelé matematiky účastníci se dalšího vzdělávání v různých oblastech výuky matematiky. Výrazně menší podíl žáků v méně úspěšných třídách než v těch velmi úspěšných učí učitelé spokojení se svým povoláním. Učitelé méně úspěšných tříd působí ve školách, které kladou menší důraz na studijní úspěch, mají o něco horší školní klima a nabízejí učitelům o něco horší pracovní podmínky, než jak to hodnotí učitelé ve velmi úspěšných třídách. Žáci v méně úspěšných třídách také obecně častěji než ti ve velmi úspěšných třídách zažívají šikanu. Přesto se i učitelům v méně úspěšných třídách daří poměrně velký podíl žáků zapojovat do výuky, protože se v tomto ukazateli nacházejí na úrovni mezinárodního průměru.

I když je socioekonomický status rodin žáků z méně úspěšných tříd obecně nižší, rodiče se zajímají o přípravu do školy přibližně stejně intenzivně jako rodiče žáků z velmi úspěšných tříd. Rodiče žáků z méně úspěšných tříd se ovšem cítí ze strany školy nedostatečně informovaní a zapojení do vzdělávání svého dítěte.

Vzdělávání žáků ve velmi úspěšných třídách probíhá ve srovnání se situací v méně úspěšných třídách obecně v lepších podmínkách. Větší podíl žáků učí učitelé spokojení, kvalifikovanější a učitelé matematiky, kteří se účastní dalšího vzdělávání v různých oblastech výuky matematiky. Přesto mají učitelé matematiky ve velmi úspěšných třídách jisté rezervy v práci s nadanými žáky, což se ukazuje jak ve výpovědích učitelů, tak i ve výpovědích samotných žáků z těchto tříd.



Rozdíly mezi školami v matematické gramotnosti

Sekundární analýzy výsledků
mezinárodního šetření PISA

1 Úvod

Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment) je aktivitou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Ve tříletých cyklech se testují úrovně funkčních gramotností patnáctiletých žáků ve čtení, matematice a přírodních vědách. V každém šetření je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí. V roce 2012 byla hlavní testovanou oblastí matematika. Testy jsou vždy provázeny dotazníkovými šetřeními, jež k podrobným údajům o žakově úspěšnosti v testu dodávají další informace o něm samotném, jeho rodině a škole, a tak výrazně rozšiřují možnosti rozpoznat, se kterými vlastnostmi se pojí jeho malá, průměrná či velká úspěšnost. Data z mezinárodního šetření PISA 2012 už využily předchozí sekundární analýzy ČŠI zkoumající vliv socioekonomického zázemí na výsledky českých žáků a srovnávající žáky s výbornými a slabými výsledky v matematice.¹

V této následné sekundární analýze jsme se zaměřili na žáky plnící povinnou školní docházku, tedy na žáky základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií. Tyto obory vzdělávání jsou velmi odlišné a jejich rozdílnost je všeobecně známá, proto cílem analýzy není porovnávat je mezi sebou, ale v první části si všimáme rozdílů mezi školami s velkým zastoupením slabých žáků a školami s velkým zastoupením výborných žáků ze stejného oboru. Pro účely analýzy jsme zavedli čtyři skupiny testovaných škol: méně úspěšné základní školy (ZŠ MÚ), méně úspěšná víceletá gymnázia (GV MÚ), velmi úspěšné základní školy (ZŠ VÚ) a velmi úspěšná víceletá gymnázia (GV VÚ).

Šetření PISA zaměřené na matematiku proběhlo v roce 2003 a 2012, proto se nabízí možnost porovnat výsledky českých žáků v matematice v obou šetřeních a hledat v datech významné trendy a podstatné rozdíly charakteristické pro toto období významných změn jak ve společnosti, tak v českém školství. Analýze údajů z obou cyklů PISA se věnujeme ve druhé části.

2 Srovnání méně úspěšných a velmi úspěšných škol v matematické gramotnosti

2.1

Shrnutí 1

Shrnutí zjištění z analýzy rozdílů mezi školami s velkým zastoupením slabých žáků a školami s velkým zastoupením výborných žáků z mezinárodního šetření PISA 2012 uvádíme formou přehledné tabulky. Vybrané kritérium je vždy charakterizováno stručným popisem, aby bylo možné jednoduše postihnout případné rozdíly mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými školami v matematické gramotnosti. Základní škola a víceleté gymnázium jsou obory vzdělávání natolik odlišné svým pojetím, cíli, rozvíjenými funkčními gramotnostmi, určením a obsahem, že není naším záměrem srovnávat je mezi sebou, ale porovnat vždy dvě zmíněné skupiny škol v rámci jednoho oboru, a proto je také tabulka č. 1 graficky odděluje. Černým tučným typem písma je označena dvojice „slovních hodnot“ charakterizujících dvě skupiny škol daného oboru, které se v příslušném kritériu navzájem statisticky významně liší. Pro škálu četností použitou v tabulce platí pořadí hodnot (od nejméně časté po nejčastější): *nikdy* – *málokdy* – *zřídka* – *občas* – *často* – *velmi často* – *vždy*.

¹ Sekundární analýza výsledků šetření PISA 2012, Praha, ČŠI, 2014, Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/852e3fe6-fda7-4eed-bfef-931980d12dad>

Shrnutí 1

Kritérium	Skupina škol			
	ZŠ MÚ	ZŠ VÚ	GV MÚ	GV VÚ
Charakteristiky žákovské populace (2.2.1)				
Výskyt žáků v šesté gramotnostní úrovni	žádný	velmi malý	velmi malý	velký
Výskyt žáků pod první gramotnostní úrovni	velký	velmi malý	téměř žádný	žádný
Škola při přijímání zvažuje studijní výsledky žáků a doporučení z předchozí školy	zřídka	občas	vždy	vždy
Podíl žáků ve školách, které mají v okolí dvě nebo více konkurenčních škol	méně než polovina	dvě třetiny	všichni	všichni
Velikost školy	menší	větší	menší	větší
Průměrná velikost třídy	menší	větší	menší	větší
Patnáctiletí žáci jsou v nižším než očekávaném ročníku	občas	málokdy	málokdy	nikdy
Patnáctiletí žáci v minulosti opakovali ročník	občas	málokdy	nikdy	málokdy
Role ředitele školy (2.2.2)				
Míra autonomie školy	vysoká	vysoká	vysoká	nízká
Ředitel zajišťuje soulad se vzdělávacími cíli školy	málokdy	občas	zřídka	občas
Ředitel podporuje kvalitu výuky	málokdy	často	zřídka	málokdy
Vedení školy systematicky eviduje data	občas	často	velmi často	vždy
Učitelé sdílejí výukové materiály a vzdělávají se	často	velmi často	vždy	velmi často
Škola spolupracuje se zahraničními školami	málokdy	velmi často	velmi často	velmi často
Ředitel pracuje na zlepšování dobrého jména školy	téměř jednou měsíčně	alespoň jednou měsíčně	alespoň jednou měsíčně	alespoň jednou týdně
Ředitel se zapojuje do řešení kázeňských problémů	málokdy	často	zřídka	málokdy
Kázeň v hodinách matematiky	malá	dobrá	vysoká	vysoká
Autorita učitele v hodinách matematiky	malá	dobrá	průměrná	vysoká
Výuka a podpora matematiky ve škole (2.2.3)				
Počet nabízených zájmových tvůrčích aktivit	vysoký	vysoký	nízký	velmi vysoký
Počet nabízených zájmových matematických aktivit	velmi vysoký	velmi vysoký	vysoký	vysoký
Škola nabízí matematický kroužek	často	málokdy	občas	občas
Škola se účastní matematických soutěží	velmi často	vždy	vždy	vždy
Škola nabízí další hodiny matematiky	často	často	občas	občas
Odlíšná výuka matematiky v různých třídách	často	málokdy	občas	občas
Zájem učitelů matematiky zkoušet nové metody a výukové postupy	úplný	vysoký	velmi vysoký	úplný
Konzervativnost ve využívání osvědčených metod a výukových postupů učители matematiky	nižší	nižší	vyšší	vysoká
Shoda mezi učители na tom, že je třeba udržovat co možná nejvyšší úroveň matematických vědomostí	velmi vysoká	úplná	úplná	úplná
Shoda mezi učители na tom, že v hodinách matematiky je nejdůležitějším cílem rozvíjení matematické gramotnosti	vysoká	vyšší	úplná	úplná
Výuka matematiky ve třídě (2.2.4)				

Kritérium	Skupina škol			
	ZŠ MÚ	ZŠ VÚ	GV MÚ	GV VÚ
Pocit podpory a motivace žáků od učitelů v hodinách matematiky	průměrný	nižší	průměrný	průměrný
Četnost podpory a motivace žáků od učitelů v hodinách matematiky	průměrná	nižší	průměrná	nižší
Nabádání žáků k pilné práci	průměrné	průměrné	průměrné	vyšší
Učitel používá postupy usměrňované výuky v hodinách matematiky	občas	zřídka	často	občas
Používání metod výuky orientované na žáky při výuce matematiky	často	občas	občas	málokdy
Zadávání různě obtížných úkolů různě úspěšným žákům	často	občas	zřídka	málokdy
Postoj žáků ke své škole (2.2.5) ²				
Sounáležitost žáků se školou	nízká	průměrná	nižší	vyšší
Jak škola připravuje žáky na další život	špatně	průměrně	hůře	průměrně
Jak, s ohledem na další vyhlídky, je důležité se ve škole hodně snažit	není důležité	průměrně	méně důležité	méně důležité
Jaké jsou vztahy mezi učiteli a žáky ve škole	špatné	průměrné	průměrné	průměrné
Vztah žáků k matematice (2.2.6)				
Motivace žáků učit se matematiku	nižší	průměrná	nižší	nízká
Vynaložené úsilí žáků v hodinách matematiky	nízké	nízké	nižší	nízké
Sebejistota v řešení matematických úloh	malá	dobrá	dobrá	vysoká
Míra sebehodnocení žáka v matematice	nízká	průměrná	nižší	dobrá

2.2

Srovnání škol

Z celého vzorku zúčastněných škol byla vybrána data žáků ze základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií, ve kterých byly testovány třídy odpovídající devátému ročníku školní docházky. Tím byl zaručen soulad stejné délky vzdělávání sledovaných žáků. Dalším krokem přípravy dat bylo definování škol s extrémními výsledky žáků v matematice – **méně úspěšných škol (MÚ školy)** a **velmi úspěšných škol (VÚ školy)**.

Jako **méně úspěšné školy** jsme označili školy s vysokým zastoupením žáků se slabými výsledky v testování PISA 2012 v matematice. Vzhledem k rozdělení patnáctiletých žáků do obou oborů vzdělávání a také s ohledem na jejich různou úroveň matematické gramotnosti definujeme méně úspěšné školy obou oborů rozdílným způsobem. Definičním kritériem tzv. **méně úspěšné základní školy (ZŠ MÚ)** je, jestliže z testovaných žáků školy bylo více než 45 % žáků nedosahujících základní úrovně matematické gramotnosti (žáci na úrovni 1 a pod ní)². Definičním kritériem tzv. **méně úspěšného víceletého gymnázia (GV MÚ)** je, jestliže z testovaných žáků školy dosáhlo více než 20 % žáků nejvýše základní úrovně matematické gramotnosti (žáci na úrovni 2, 1 a pod ní).

Naopak za **velmi úspěšné školy** jsou označeny školy s vysokým zastoupením žáků s výbornými výsledky v testování PISA 2012 v matematice. Definičním kritériem tzv. **velmi úspěšné základní školy (ZŠ VÚ)** je, jestliže z testovaných žáků školy dosáhlo více než 45 %

² Úrovně způsobilosti v matematické gramotnosti (lépe úrovně gramotnosti nebo gramotnostní úrovně) jsou popsány v *Hlavním zjištění PISA 2012*. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/PISA2012-HZ/fliviewerexpress.html>

žáků úrovně 4, 5 a 6 v matematické gramotnosti. Definičním kritériem tzv. **velmi úspěšného víceletého gymnázia** (GV VÚ) je, jestliže z testovaných žáků školy dosáhlo více než 20 % žáků nejvyšší úrovně matematické gramotnosti (úroveň 6). Také v tomto případě a ze stejných důvodů jsme použili rozdílné definování.

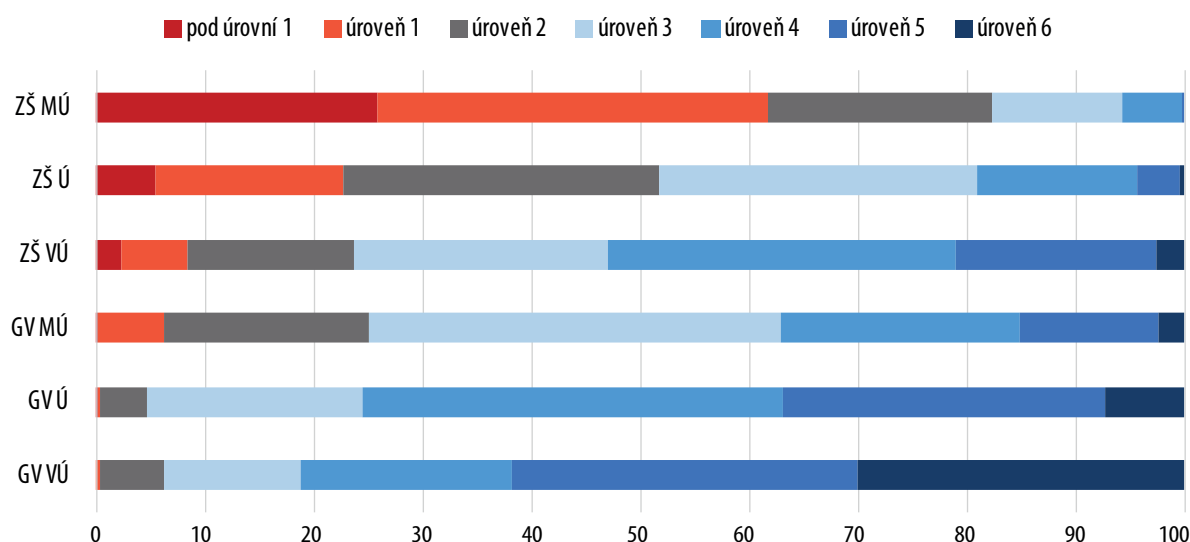
Ostatní školy, které na základě výsledků žáků nebyly zařazeny ani mezi méně úspěšné, ani mezi velmi úspěšné, jsou označovány jako tzv. středně úspěšné školy (ZŠ Ú, GV Ú).

Data z takto vybraných a rozříděných škol obsahují všechny výsledky žáků – dílčí výsledky a ostatní záznamy žakových aktivit určujících jeho úspěšnost v testech jednotlivých funkčních gramotností. S těmito údaji z testů jsou spojeny záznamy z vyplněného žakovského dotazníku, které je doplňují o jedinečná sdělení o žákovi, jeho rodině a škole. Soubor dat byl ještě rozšířen o informace uvedené ředitelem školy do školního dotazníku. Tento systém propojuje informace o výsledcích žáků s mnoha dalšími zjištěními týkajícími se prostředí, ve kterém se žák vzdělává. Takto spojená data umožňují určit a posuzovat mnoho významných znaků, které mohou být charakteristické pro méně či velmi úspěšné školy. Kvůli jednodušší interpretaci výsledků bylo už v roce 2000 zavedeno do šetření PISA větší množství indexů³, které byly v roce 2012 doplněny o další specifické indexy vztahující se k výuce matematiky. Indexy jsou přesně definovány a sdružují přehledně odpovědi do jedné číselné informace. Některé z nich jsou zmiňovány v této analýze. Popisy konstrukce příslušných indexů PISA ze žakovského a školního dotazníku jsou uvedeny v příloze.

2.2.1 Charakteristiky žakovské populace

Graf 1

Rozdělení žáků v jednotlivých skupinách vybraných škol podle gramotnostních úrovní – podíl žáků (%)



Jak se liší rozvrstvení žáků podle jejich výsledků v matematice pro definované skupiny škol, je patrné z grafu č. 1. V méně úspěšných základních školách (ZŠ MÚ) je 82 % žáků, kteří matematickou gramotnost zvládají na úrovni 2 nebo nižší, přičemž právě druhá úroveň je v testování PISA hranicí, pod níž umístění žáci budou mít velmi pravděpodobně velké problémy s dalším vzděláváním, uplatněním na trhu práce a v dalším životě. Za pozornost stojí výskyt takových žáků i ve víceletých gymnáziích, zejména porovnání rozložení žáků do gramotnostních úrovní v méně úspěšných víceletých gymnáziích (GV MÚ) a ve velmi úspěšných základních školách (ZŠ VÚ). Lze tvrdit, že kvalita žáků v méně úspěšných více-

3 Každý index je konstruován tak, že hodnota 0 je rovna průměru zemí OECD a hodnoty dvou třetin žáků zemí OECD se nacházejí v intervalu od -1 do +1.

letých gymnáziích je nižší než ve velmi úspěšných základních školách. Může to být kvůli nízké nastavené úrovni přijímacích zkoušek do osmiletého gymnázia, ovšem tito žáci již v něm studují čtvrtým rokem. Takže to může znamenat následné snížení nároků na žáky během studia na víceletém gymnáziu. Potom asi území, ve kterém se škola nachází, nemá dostatečně velkou kapacitu dobrých žáků a ekonomickým záměrem ředitele je maximálně školu naplnit i za cenu nižší úspěšnosti žáků. Ovšem, jak bude dále doloženo, třídy v méně úspěšných víceletých gymnáziích mají většinou i tak menší počet žáků. Na druhou stranu je nutné zdůraznit, že také v těchto školách jsou žáci, kteří test matematické gramotnosti zvládli na páté či šesté úrovni. Pochopitelné a předpokládané je vysoké 30% zastoupení žáků v elitní šesté úrovni ve velmi úspěšných víceletých gymnáziích (GV VÚ).

Už případný výběr žáků do školy může ovlivnit její úspěšnost. Index *Pravidla přijímání žáků* (SCHSEL) vypovídá o zásadách přijímacího řízení ve škole včetně přijímacích zkoušek a práce s doporučeními z předcházejících škol. Stupnice odpovědí zjišťuje, jak často jsou při přijímání zvažovány uvedené okolnosti: „Nikdy“, „Občas“ a „Vždy“. Škola je zařazena do jedné ze tří kategorií podle toho, jak bere v úvahu při přijímání žáků do školy „Studijní výsledky žáka“ a „Doporučení předchozí navštěvované školy“. Tři kategorie indexu byly z odpovědí ředitelů škol vytvořeny způsobem: 1) dvakrát bylo uvedeno „Nikdy“, 2) alespoň jednou bylo uvedeno „Občas“, ale ne „Vždy“, 3) alespoň jednou bylo uvedeno „Vždy“.

Situace ve víceletých gymnáziích je naprosto totožná ve všech třech skupinách, protože postup přijímacího řízení je určen školským zákonem. Avšak v případě základních škol, do kterých jsou žáci přijímáni zápisem do první třídy a musí přijmout všechny žáky z vymezené spádové oblasti, se statisticky významně liší četnost zvažovaných okolností při přijímání. Jinou možností, jak by mohl tuto otázku pochopit ředitel školy, je přijímání žáků do specializovaných tříd.

Téměř 70 % žáků méně úspěšných základních škol se nachází v těch, které při přijímání žáků nikdy nezvažují ani studijní výsledky žáků, ani doporučení předchozí navštěvované školy, avšak 13 % žáků je ve školách, kde to dělají vždy. Velmi úspěšné základní školy jedno nebo druhé zvažují mnohem častěji, v takových se nachází 76 % všech patnáctiletých žáků této skupiny škol, ale v žádné škole neuvedli vždy. To naznačuje výraznou selekci žáků do základních škol hned při zápisu nebo vnitřní selekci tvorbou specializovaných tříd. Může to zároveň prohlubovat rozdíly mezi kvalitou poskytovaného základního vzdělávání a také nepřímo ovlivnit personální obsazení školy, protože když si škola může vybírat žáky k přijetí, je určitě atraktivní pro žáky a jejich rodiče. Stejně atraktivní může být i pro učitele, kteří usilují v této škole pracovat. Proto lze předpokládat, že i při přijímání nových vyučujících bude mít škola možnost lepšího výběru.

Způsob přijímání žáků výrazně ovlivňuje situace v místě, kde se nachází příslušná škola. Její popis lze získat z tvrzení ředitele školy, který vybíral ze tří variant: 1. „Ve spádové oblasti⁴ naší školy jsou dvě nebo více dalších škol, které se ucházejí o naše žáky“; 2. „Ve spádové oblasti naší školy je ještě jedna další škola, která se uchází o naše žáky“; 3. „Ve spádové oblasti naší školy není žádná další škola, která by se ucházela o naše žáky“.

V případě méně i velmi úspěšných víceletých gymnázií je konkurence dvou nebo více dalších škol téměř stoprocentní, kdežto 45 % žáků méně úspěšných základních škol pochází z lokalit, kde škola nemá žádnou další konkurenční školu. Z toho lze usuzovat, že se pravděpodobně nacházejí v menších obcích. Tvrzení „Ve spádové oblasti naší školy jsou dvě nebo více dalších škol, které se ucházejí o naše žáky“ vybrali ředitelé škol, v nichž je 46 % žáků méně úspěšných a 65 % velmi úspěšných základních škol. Rozdíl téměř 20 procentních bodů naznačuje, že v konkurenci několika škol v jednom místě je více těch velmi úspěšných, které mohou z okolních škol přitahovat dobré žáky, mohou se o ně dělit, avšak zároveň prohlubují rozdíl mezi méně a velmi úspěšnými základními školami.

4 Šetření PISA „spádovou oblastí školy“ míní území, ze kterého žáci obvykle chodí do příslušné školy.

Na otázku, projevuje-li se nějaká souvislost mezi úspěšností školy a její velikostí nebo velikostí tříd, lze odpovědět pomocí indexu *Velikost školy* (SCHSIZE) a *Velikost třídy* (CLSIZE). Ředitelé škol uváděli v dotazníku celkový počet chlapců a dívek navštěvujících jejich školu. U základních škol lze pozorovat, že úspěšnost jejich žáků v matematice je úměrná průměrné velikosti školy. V případě víceletých gymnázií je to dokonce potvrzeno statisticky významným rozdílem v průměrné velikosti méně a velmi úspěšných škol (viz tabulka č. 2). Méně úspěšná gymnázia mají v průměru 263 žáků, zatímco velmi úspěšná víceletá gymnázia navštěvuje průměrně 549 žáků.

Tabulka 2

Průměrný výsledek v matematice a průměrná velikost škol a tříd ve skupinách škol

(Statisticky významně rozdílné hodnoty jsou vyznačeny tučně.)

Skupina školy	Průměrný výsledek (body) ⁶	Průměrná velikost (počet žáků)	
		Školy	Třídy
ZŠ MÚ	408,4	357	21
ZŠ Ú	478,0	415	23
ZŠ VÚ	540,4	453	25
GV MÚ	528,8	263	24
GV Ú	584,8	578	28
GV VÚ	620,6	549	27

Průměrný počet žáků ve třídě je stanoven z devíti možných nabízených kategorií průměrné velikosti třídy. Otázka v dotazníku pro ředitele školy byla postavena takto: „*Jaká je průměrná velikost třídy pro výuku českého jazyka v 9. ročníku ZŠ (odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia) nebo v 1. ročníku SŠ?*“ K výběru byly možnosti: 1–15 žáků, 16–20 žáků, 21–25 žáků, 26–30 žáků, 31–35 žáků, 36–40 žáků, 41–45 žáků, 46–50 žáků a více než 50 žáků. Jako velikost třídy se používá prostřední hodnota zvolené kategorie, pro nejnižší kategorii se použije 13 žáků a pro nejvyšší 53 žáků.

Také pro velikost tříd platí, že méně úspěšné školy mají třídy s menším počtem žáků a velmi úspěšné s větším. V případě jak základních škol, tak i víceletých gymnázií je rozdíl statisticky významný. Velikost třídy tedy dobře odpovídá velikosti školy a v případě základních škol je určována počtem dětí ve spádové oblasti, mimo větší města ji nelze ovlivnit. Víceletá gymnázia mají v rejstříku škol stanovenou maximální kapacitu žáků v příslušném oboru a území, ze kterého je obvykle přijímají, je díky jejich atraktivitě a ochotě žáků dojíždět větší. Proto bylo možné očekávat, že se průměrné velikosti tříd budou u víceletých gymnázií přibližovat hodnotě 30 a budou podobné. Přesto je průměrný počet žáků ve třídách méně úspěšných víceletých gymnázií statisticky významně nižší. Vysvětlením mohou být například: nízký počet dětí (jedná se o ročník narození 1996), menší území, ale i menší atraktivita školy, kvůli které mohou volit žáci a jejich rodiče třeba lákavější nebo bližší základní školu či víceleté gymnázium.

Index *Ročník vztahovaný k předpokládanému ročníku vzdělávání* (GRADE) porovnává ročník vzdělávání každého žáka s modálním ročníkem v zemi. Udává, zda jsou patnáctiletí žáci v modálním (předpokládaném) ročníku (hodnota 0), nebo zda jsou v ročníku nižším nebo vyšším (- x ročníků, + x ročníků).

Všichni testovaní žáci ve velmi úspěšných gymnáziích se vzdělávají právě v tom ročníku, který mají studovat. V méně úspěšných gymnáziích nabyl index nepatrné záporné hodnoty,

5 Průměrný výsledek všech 15letých žáků zemí OECD je 494 bodů, České republiky 499. Průměrný výsledek českých žáků plnících povinnou školní docházku činí 489 bodů.

což ukazuje malý počet žáků, kteří by měli studovat už ve vyšším ročníku. Velice podobnou hodnotu nabývá index u velmi úspěšných základních škol. Statisticky významně nižší hodnota indexu u méně úspěšných základních škol identifikuje vyšší podíl žáků, kteří by se měli vzdělávat ve vyšším ročníku.

S tím úzce souvisí otázka: „Opakoval/a jsi někdy ročník a) Na prvním stupni ZŠ; b) Na druhém stupni ZŠ (nebo v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia)?“ Žák volí odpověď z možností „Ne, nikdy“; „Ano, jednou“; „Ano, dvakrát nebo vícekrát“.

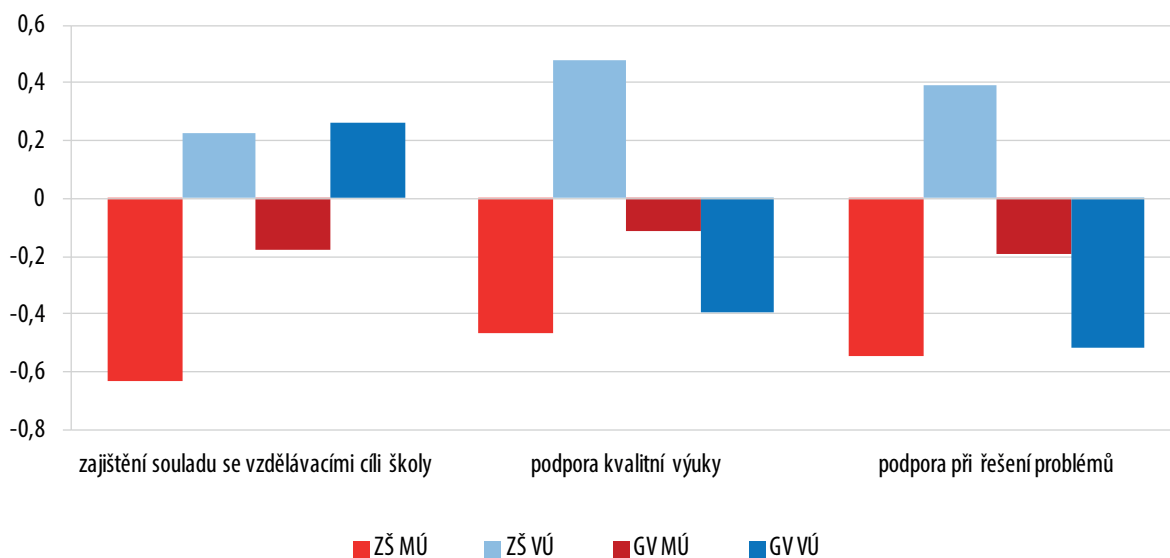
V uvedených hodnotách pro základní školy je statisticky významný rozdíl a ukazují, že v méně úspěšných školách je větší podíl žáků (12 %), kteří opakují ročník, než ve velmi úspěšných školách (2 %). Právě uvedené podíly ročník opakujících žáků mají rozhodující vliv na rozdíly ve výše popsaném indexu.

2.2.2 Role ředitele školy

Pevný rámec určující možnosti ředitele v procesech vedení školy lze celkově vyjádřit jako autonomie nebo samostatnost školy. Ředitelé uváděli, který subjekt (*ředitel, učitelé, školská rada, kraj nebo obec, ministerstvo školství*) nese zodpovědnost za plnění dvanácti uvedených procesů v jejich škole. Jednalo se o procesy od přijímání učitelů, stanovení jejich platů přes sestavování školního rozpočtu až po výběr učebnic či rozhodování o vzdělávacím obsahu. Na základě jejich odpovědí byl vytvořen index *Samostatnost školy* (SCHAUTON). Ředitelé méně i velmi úspěšných základních škol a méně úspěšných víceletých gymnázií uvedli údaje ukazující na přibližně stejnou míru autonomie, která je ovšem výrazně vyšší než průměr členských zemí OECD. Údaj odpovídá českým právním předpisům, podle nichž je ředitel školy v postavení ředitele školské právnické osoby nebo ředitele příspěvkové organizace a rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy ve vyjmenovaných případech. Autonomie velmi úspěšných víceletých gymnázií je však podle jejich ředitelů nejnižší a statisticky významně nižší než u méně úspěšných gymnázií. Je možné se domnívat, že i přes zjištěnou vysokou míru samostatnosti škol se ředitelé velmi úspěšných víceletých gymnázií cítí být v rozhodování o školních záležitostech omezení. Cíl školy mají dobře definovaný, procesy jsou optimálně nastaveny a výsledky žáků potvrzují, že škola plní očekávání rodičů i zřizovatele. V tomto okamžiku se může projevit to, že úspěšný ředitel dobré školy narazí na limity systému a může mít oprávněný pocit, že školu v její aktivitě brzdí.

Určujícím faktorem značně ovlivňujícím úspěšnost školy jsou bezesporu odborné dovednosti, síla osobnosti a vůdčí schopnosti ředitele školy. Ti se v kategoriích: „Nedošlo k tomu“, „Jednou až dvakrát během roku“, „Třikrát až čtyřikrát během roku“, „Jednou za měsíc“, „Jednou za týden“, „Častěji než jednou za týden“ vyjadřovali k těmto vybraným činnostem: *Využívám hodnocení výsledků žáků k rozvíjení vzdělávacích cílů školy. Ujišťuji se, že aktivity v rámci profesního rozvoje učitelů jsou v souladu se vzdělávacími cíli školy. Zajišťuji, aby učitelé pracovali v souladu se vzdělávacími cíli školy. Na poradách s učiteli diskutuji o vzdělávacích cílech školy.* Z četností uvedených činností byl vypočítán index *Zajištění souladu se vzdělávacími cíli školy* (LEADCOM). Velká záporná hodnota indexu uvedená u skupiny méně úspěšných základních škol (ZŠ MÚ) vyjadřuje, že ředitelé těchto škol uvedené oblasti věnují výrazně nižší pozornost a vyjmenovanými aktivitami se zabývají velmi málo na rozdíl od ředitelů velmi úspěšných základních škol (ZŠ VÚ), kde činnosti ředitelů škol vyjadřuje kladná hodnota indexu. Mezi oběma hodnotami je statisticky významný rozdíl. Hodnota indexu (viz graf č. 2) u méně úspěšných víceletých gymnázií (GV MÚ) je také záporná a ukazuje, že ředitelé škol této oblasti věnují menší pozornost a vyjmenovanými aktivitami se zabývají méně často v porovnání se skupinou velmi úspěšných víceletých gymnázií (GV VÚ), kde index nabývá kladné hodnoty. Rozdíl mezi gymnázií však není statisticky významný. Lze tvrdit, že právě jasně a srozumitelně stanovené vzdělávací cíle školy, které jsou průběžně vysvětlovány, odborně diskutovány a důsledně prosazovány ředitelem a podle nichž je organizováno i další vzdělávání pedagogů, jsou aktivitami odlišujícími velmi a méně úspěšné školy.

Důraz ředitelů škol na vedení ve třech oblastech jejich působení – hodnota indexu



Pro index *Podpora kvalitní výuky* (LEADINST) vycházející ze stejné části dotazníku byly zpracovány údaje uvedené řediteli škol pro stejné kategorie četností dalších aktivit v průběhu jednoho školního roku ve škole: *Podporuji používání výukových metod vycházejících z nejnovějších vzdělávacích výzkumů. Chválím učitele, jejichž žáci se aktivně účastní výuky. Obracím pozornost učitelů na význam rozvoje kritického myšlení a sociálního citění u žáků.* Mezi hodnotami indexu méně úspěšných základních škol a velmi úspěšných základních škol je opět statisticky významný rozdíl a ředitelé velmi úspěšných základních škol deklarují, že se výrazně častěji zabývají podporou nových metodických postupů, motivací učitelů a nesměrují učitele k vybraným dovednostem a schopnostem žáků. Asi očekávanou hodnotu vykazuje index *Podpora kvalitní výuky* (viz graf č. 2) u méně úspěšných víceletých gymnázií, ovšem překvapivá hodnota indexu je u skupiny velmi úspěšných víceletých gymnázií. Ředitelé těchto škol příliš často ani nepodporují používání výukových metod vycházejících z nejnovějších vzdělávacích výzkumů, ani nechválí učitele, jejichž žáci se aktivně účastní výuky, dokonce ani neobracejí pozornost učitelů na význam rozvoje kritického myšlení a sociálního citění u žáků, a přesto (nebo právě proto) dosáhla velká část žáků těchto škol vynikajících úspěchů v testech z matematiky. Lze se domnívat, že ředitelé gymnázií využívají tradičně jiný systém podpory kvalitní výuky než přímé intervence ředitele školy, například mentoring či odborné vedení u začínajících učitelů nebo dobře pracující předmětové komise. Na těchto úspěšných školách s největší pravděpodobností působí relativně kvalitní pedagogické sbory a ředitelé oprávněně a s důvěrou spoléhají na pedagogické a didaktické kvality svých učitelů. Jde o jednu z oblastí, kde je patrný rozdíl mezi základní školou a výběrovou školou (víceletým gymnáziem), kde mnohdy není potřeba vynaložit tolik úsilí k aktivaci žáků ke studiu.

Do stejné oblasti působení patří také výběr odpovědí ředitelů na otázku: „*Která opatření zaměřená na zajišťování kvality a zlepšování uplatňujete ve Vaší škole?*“ Položka „*Systematická datová evidence zahrnující docházku žáků a učitelů, úspěšnost absolvování studia, výsledky zkoušení a testů a navštívené kurzy dalšího vzdělávání učitelů*“ představuje informace, podle kterých může vedení školy modifikovat své koncepční záměry a snadno a rychle činit správná rozhodnutí. Méně úspěšné základní školy, ve kterých si vedou takové záznamy, navštěvuje 63 % žáků dané skupiny škol a velmi úspěšné základní školy 77 % žáků. Ve víceletých gymnáziích jsou stejné podpůrné informační systémy téměř samozřejmostí, v případě méně úspěšných je navštěvuje 94 % žáků a v případě velmi úspěšných je mají na všech školách.

Ještě konkrétnější byla položka „*Realizace výuky matematiky podle daných pravidel* (tj. školní vzdělávací program se sdílenými materiály pro výuku doprovázený vzděláváním a rozvojem

učitelů)“, která poskytla zjištění: uplatňuje se v méně úspěšných základních školách navštěvovaných 76 % žáků této skupiny, ve velmi úspěšných základních školách s 85 % žáků, ve všech méně úspěšných víceletých gymnáziích a ve velmi úspěšných víceletých gymnáziích s 86 % žáků. Vzhledem k tomu, že školní vzdělávací program je povinnou dokumentací školy, lze předpokládat, že čeští ředitelé tuto část nabízené odpovědi nebrali v úvahu, jakkoli může být zajímavá z pohledu mezinárodního. Potom by uvedená čísla mohla znamenat, nakolik učitelé sdílejí výukové materiály a vzdělávají se. Hodnoty základních škol potvrzují obvyklý trend – vyšší hodnota u velmi úspěšných škol. Také u gymnázií je statisticky významný rozdíl hodnot, avšak jsou uspořádané neobvykle opačně. Velmi úspěšná víceletá gymnázia mají i navzdory tomu, že jejich učitelé tolik nesdílejí výukové materiály a tak moc se nevzdělávají, výrazně úspěšnější žáky. Zřejmě to neznamená horší přístup či zanedbávání vedení ze strany ředitelů, ale vystihuje to ve velmi úspěšných víceletých gymnáziích pravděpodobně tu skutečnost, že ředitelé, vycházejíce ze své zkušenosti, nesvazují výuku nějakými pravidly a raději ponechávají volnost kvalitním učitelům, která se v důsledku projeví lepšími výsledky.

Snahu a aktivitu ředitele školy lze dále dokreslit z otázky, zda škola spolupracuje se zahraničními školami. Zatímco se pouze 21 % žáků v méně úspěšných základních školách může zapojit do zahraniční spolupráce, tuto možnost má téměř 90 % žáků jak z velmi úspěšných základních škol, tak i víceletých gymnázií bez ohledu na jejich výsledek v matematice. Uvedené údaje opět potvrzují rozdíl v možnostech přístupu žáků ke vzdělávacím příležitostem na úrovni základních škol. Zároveň ukazují, že vzdělávání v gymnáziích se od základních škol liší nejen v obsahu a formách výuky, ale také v nabízených možnostech a příležitostech, kterými své žáky připravují na další studium a práci. Ředitelé velmi úspěšných základních škol a gymnázií bez rozdílů tyto možnosti podporují.

Ještě víc osobního nasazení, zaujetí a pozitivní postoj ředitele školy odhaluje doplňující otázka, jak často pracuje na zlepšování dobrého jména školy. Odpovědi, že tomu tak je jednou za týden, nebo dokonce častěji než jednou za týden, uvádějí ředitelé méně úspěšných základních škol, do kterých chodí 45 % žáků této skupiny, a ředitelé velmi úspěšných s 54 % žáků. Podstatný rozdíl je u odpovědí ředitelů víceletých gymnázií. Na zlepšování dobrého jména školy jednou za týden nebo častěji než jednou za týden pracují ředitelé méně úspěšných gymnázií navštěvovaných pouze 16 % žáků této skupiny škol, ale všichni ředitelé velmi úspěšných gymnázií si správně uvědomují, že budování dobré pověsti je důležitou téměř každodenní aktivitou a je třeba školu na veřejnosti prosazovat.

Další index znázorněný v grafu č. 2 vychází ze stejné části dotazníku jako dva předešlé a zabývá se *Podporou při řešení problémů* (LEADPD) – jak se ředitel školy zapojuje do činností spojených s řešením kázeňských problémů. Zpracovává četnost činností ve stejných kategoriích u těchto položek: *Když má někdo z učitelů nějaký problém ve své třídě, chopím se iniciativy a o záležitosti s ním diskutuji. Věnuji pozornost vyrušování ve třídách. Když učitel přijde s problémem ve své třídě, řešíme ho společně.* Mezi hodnotami indexu méně úspěšných a velmi úspěšných základních škol je opět statisticky významný rozdíl a ukazuje se, že ředitelé velmi úspěšných základních škol uvádějí, že mnohem výrazněji a činoroději podporují vyučující při řešení problémů ve třídě. Hodnoty tohoto indexu u víceletých gymnázií popisují naprosto rozdílnou situaci, než je tomu u základních škol. Záporné hodnoty indexu (viz graf č. 2) ukazují, že ředitelé gymnázií problémy ve třídách tak často jako jejich kolegové ve velmi úspěšných základních školách neřeší. Důvodem může být lepší kázeň patnáctiletých gymnazistů nebo třeba i to, že ředitelé gymnázií v případě podpory při řešení problémů nezasahují do delegované pravomoci výchovných poradců a třídních učitelů a spoléhají na jejich profesionální přístup, aniž by to mělo negativní vliv na výsledky žáků v matematice.

Doložit předcházející zjištění a dokreslit popisovanou situaci mohou další dva indexy odvozené ze žakovského dotazníku, které se vztahují přímo k výuce matematiky. Index *Kázeň v hodinách matematiky* (DISCLIMA) byl zkonstruován z odpovědí žáků na otázku: „*Jak často dochází v hodinách matematiky k následujícím situacím?*“ Vyjadřovali se na škále: „Každou hodinu“, „Ve většině hodin“, „V některých hodinách“ a „Nikdy nebo téměř nikdy“ k polo-

kám: *Žáci neposlouchají, co učitel říká. Ve třídě je hluk a nepořádek. Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší. Žáci nemohou dobře pracovat. Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.* Vyšší hodnota indexu znamená lepší kázeň v hodinách matematiky. Kázeň v hodinách je dalším prvkem, který může ovlivnit úspěšnost školy.

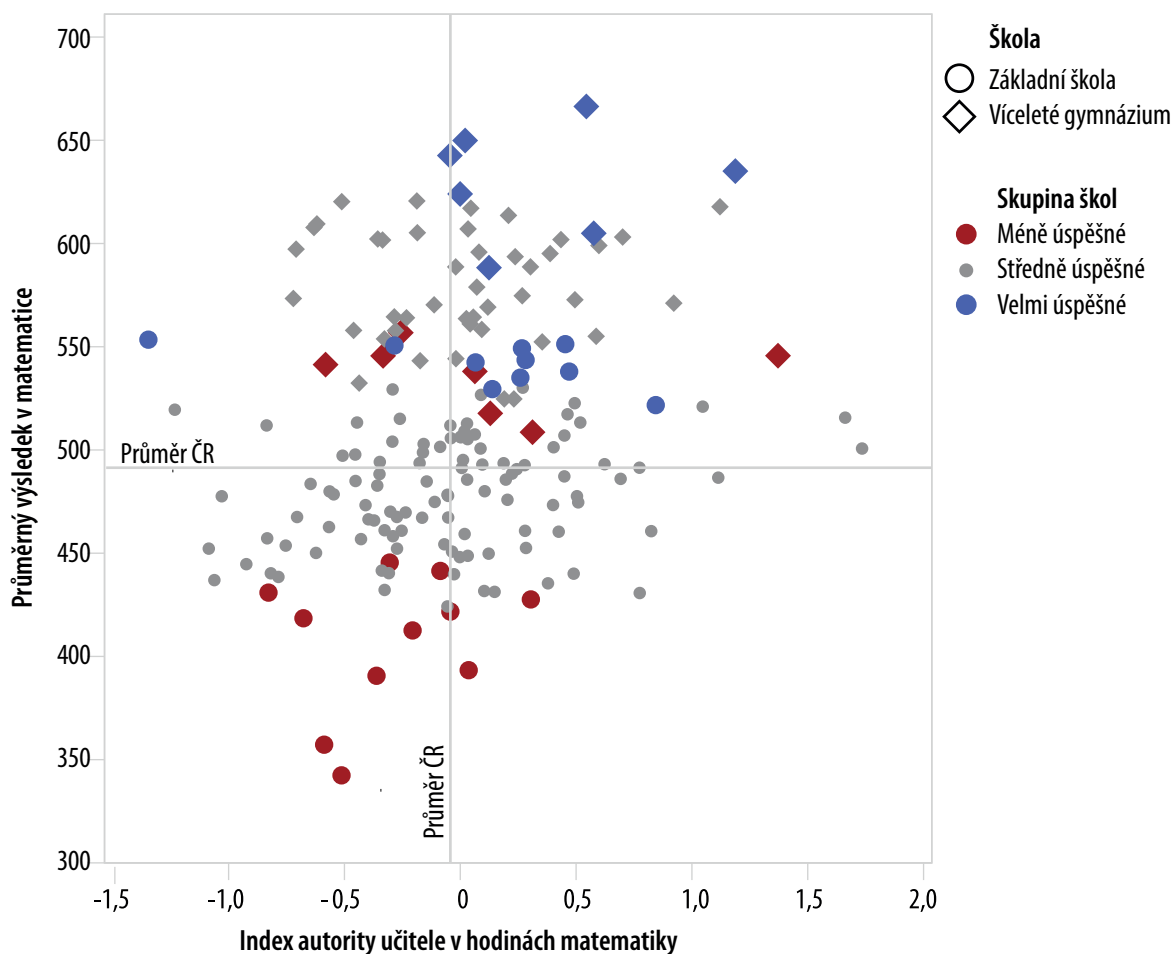
Statisticky významný rozdíl vykazují hodnoty pro méně a velmi úspěšné základní školy, záporná hodnota popisuje poměrně velkou míru nekázně v méně úspěšných základních školách, zatímco vyšší kladná hodnota indexu vyjadřuje výrazně lepší situaci ve velmi úspěšných základních školách, ale je stále nižší než u méně úspěšných víceletých gymnázií. Ve skupině velmi úspěšných víceletých gymnázií je vůbec nejvyšší hodnota indexu a žáci uvádějí, že v těchto školách v hodinách matematiky mnohem pozorněji naslouchají učiteli, výuka je minimálně narušována nepořádkem a efektivněji se využije čas na ni vyhrazený. Toto zjištění lze navíc ještě doplnit už výše uvedenou informací o průměrné velikosti třídy, a je tedy možné tvrdit, že vyšší počet žáků ve třídě nemusí nutně znamenat horší kázeň. Výrazné změny k lepšímu v kázni českých žáků si všímá i mezinárodní zpráva PISA 2012 (viz druhá část analýzy).

Index *Autorita učitele v hodinách matematiky* (ANCCLSMAN) vychází z otázky: „*Když si představíš svého učitele matematiky, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?*“ Tvrzení popisují stejné situace jako v předcházejícím indexu *Kázeň v hodinách matematiky*, avšak jsou vztaženy na učitele: *Učitel umí žáky přimět k tomu, aby poslouchali, co říká. Učitel ve třídě udržuje kázeň. Učitel své hodiny začíná včas. Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší. Žáci odpovídali na škále: „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“.* Vyšší hodnota indexu znamená vyšší autoritu učitele v hodinách matematiky.

Autorita učitele je velmi důležitým faktorem motivujícím žáka k učení. To, jak žák vnímá učitele, jak si ho váží a uznává, vede často k trvalému zájmu o předmět a k dalšímu studiu oboru. Velmi nízká záporná hodnota indexu je u méně úspěšných základních škol a statisticky významně vyšší hodnota indexu, která je již kladná, je u velmi úspěšných základních škol. Lze říci, že autorita učitele matematiky podmiňuje úspěšnost žáků základních škol. Situace ve víceletých gymnáziích je trochu odlišná, protože hodnota indexu u méně úspěšných víceletých gymnázií je mezi hodnotami méně a velmi úspěšných základních škol. Velmi úspěšná víceletá gymnázia mají hodnotu indexu nejvyšší, ale ne statisticky významně odlišnou od méně úspěšných. Ukazuje se, že uznávání autority učitele koresponduje nejen s kázní v hodinách, ale i s výsledky žáků v matematice.

Graf 3

Průměrný výsledek škol a jejich průměrný index autority učitele v hodinách matematiky



Graf č. 3 podrobněji zobrazuje vztah mezi dosaženým průměrným výsledkem školy v matematice a její průměrnou hodnotou indexu autority učitele v hodinách matematiky. Všechny méně úspěšné základní školy se podle předpokladu shlukují pod průměrnou hodnotou výsledku České republiky v dolní polovině grafu tak, jak předurčují definiční kritéria. Zároveň je možné pozorovat, že rozmístění velmi úspěšných základních škol a méně úspěšných víceletých gymnázií je velmi podobné a nacházejí se na stejných hladinách průměrného výsledku v matematice. Velmi úspěšná víceletá gymnázia nalezneme v horní části grafu. Tvzení, že lepších výsledků dosahují žáci, kteří vnímají autoritu svého učitele, lze doložit rozmístěním škol na diagonále z levého dolního do pravého horního kvadrantu grafu. Většina méně úspěšných základních škol se nachází pod průměrem indexu autority učitele, zatímco většina velmi úspěšných základních škol i víceletých gymnázií je naopak nad ním.

2.2.3 Výuka a podpora matematiky ve škole

Dalším faktorem úspěšnosti, který mohou samy školy ovlivnit, jsou nabízené *Zájemové tvůrčí aktivity ve škole* (CREACTIV). Ředitelé škol v dotazníku označovali ve výčtu mimoškolních aktivit ty, které škola nabízí. Index byl vypočítán z celkového počtu nabízených aktivit ve škole v kategoriích: *Hudební skupina, školní orchestr nebo pěvecký sbor*. Školní divadelní soubor. *Výtvarný kroužek nebo výtvarné aktivity*. Pokud škola nenabízí žádnou z uvedených činností, hodnota indexu je 0, nabízí-li všechny tři, index má hodnotu 3. Kromě méně úspěšných víceletých gymnázií, která v průměru nabízejí necelou jednu aktivitu, lze ve všech sledovaných skupinách škol nalézt alespoň jednu z nich. V základních školách je

průměr asi 1,3 a velmi úspěšná víceletá gymnázia nabízejí 1,8 aktivity, což je významně více než méně úspěšná.

Ředitelé škol byli také dotazováni na nabízené aktivity se vztahem k matematice: matematický kroužek a matematické soutěže (Klokan, Matematická olympiáda apod.). Téměř 42 % žáků méně úspěšných základních škol navštěvuje ty, které nabízejí matematický kroužek, zatímco u velmi úspěšných je to pouze asi 21 % žáků. Hodnoty se liší statisticky významně. Ve všech skupinách gymnázií má možnost navštěvovat matematický kroužek téměř jedna třetina žáků. Ve skutečnosti do matematického kroužku nikdy nechodí nebo chodí jen zřídka 90 % patnáctiletých žáků víceletých gymnázií a velmi úspěšných základních škol, v méně úspěšných základních školách je to 82 % žáků. Naopak vždy nebo téměř vždy chodí do kroužku zhruba 10 % žáků méně úspěšných základních škol a velmi úspěšných víceletých gymnázií. O náplni matematického kroužku by bylo možné pouze spekulovat, protože dotazník již tuto položku dál neupřesňoval.

Velká snaha motivovat žáky k učení matematiky je zřejmá i ze zapojování žáků do matematických soutěží. Zatímco pro všechna gymnázia a velmi úspěšné základní školy je účast v matematických soutěžích samozřejmostí, téměř 10 % žáků méně úspěšných základních škol se soutěží účastnit nemůže. Je otázkou, proč méně úspěšné základní školy nevyužívají možnost motivovat žáky konkurencí z jiných škol, porovnávat se a trénovat žáky na výkon ve stresové situaci. Spekulovat se dá o nízkém sebevědomí žáků nebo i jejich učitelů, o jiných prioritách školy, obavách z neúspěchu, o malé motivaci ze strany vedení školy či neochotě učitelů udělat něco navíc. Skutečné zapojení do matematických soutěží, jak ho deklarují samotní žáci, se mezi oběma skupinami základních škol liší jen málo a odpovídá to uvedenému rozdílu v nabídce škol. Avšak rozdíl mezi méně a velmi úspěšnými víceletými gymnázii je významný. Zatímco se do soutěží nikdy nezapojuje nebo zapojuje jen zřídka málo přes 50 % žáků velmi úspěšných gymnázií, v méně úspěšných je to 80 % žáků. Na druhé straně se vždy nebo téměř vždy zapojuje 17 % žáků velmi úspěšných škol, zatímco v méně úspěšných tuto možnost ne zvolil žádný žák. Potvrzuje to očekávané rozdíly v ambicích něčeho dosáhnout a být aktivní mezi žáky obou skupin gymnázií. Rozdíly mezi školami nemůžeme sledovat podrobněji, protože z databáze PISA 2012 nemáme údaje o druhu soutěží, jejich množství ani podílu zapojených žáků.

Další údaje (viz tabulka č. 3), které popisují možnosti vzdělávání žáků a vztah školy k výuce matematiky nad rámec běžných hodin, lze získat z odpovědí ředitelů na dotaz „*Nabízí Vaše škola další hodiny matematiky nad rámec běžného vyučování?*“ Zatímco v základních školách zhruba polovina žáků chodí do těch, které nabízejí další hodiny matematiky nad rámec minimální časové dotace, v gymnáziích je to výrazně méně (jen 16 % žáků z méně úspěšných a 22 % žáků z velmi úspěšných víceletých gymnázií). Situaci je možné vysvětlit například zařazením disponibilních hodin matematiky do školních učebních plánů v souvislosti s přípravou žáků devátého ročníku základních škol na přijímací zkoušky na střední školy. Žáci víceletých gymnázií přijímací zkoušky obvykle nevykonávají a posílit matematiku zařazením dalších hodin v konkurenci ostatních vyučovaných předmětů není běžné.

Ředitelům škol, kteří odpověděli, že nabízejí další hodiny matematiky, byla položena doplňující otázka, na co jsou tyto hodiny matematiky zaměřené. Odpovědi zahrnovaly tyto možnosti: „Pouze rozšiřující výuku matematiky“, „Pouze doučování matematiky“, „Rozšiřující výuku i doučování matematiky“ a „Bez rozlišení – záleží na dosavadních výsledcích žáka“.

Podíly žáků podle zaměření doplňkových hodin matematiky (v %)

(Statisticky významně rozdílné hodnoty jsou vyznačeny tučně.)

Skupina školy	Žáci ve školách nabízejících doplňkové hodiny matematiky				
	Nabízejí hodiny	Zaměření doplňkových hodin matematiky			
		Rozšiřující	Doučování	Obojí	Bez rozlišení
ZŠ MÚ	51,5	0,0	49,4	50,6	0,0
ZŠ VÚ	47,8	2,6	0,0	97,4	0,0
GV MÚ	16,2	0,0	0,0	65,4	34,6
GV VÚ	22,3	64,0	0,0	36,0	0,0

Je vidět pochopitelný trend v zaměření doplňkových hodin matematiky. V méně úspěšných základních školách jsou doplňkové hodiny rovnoměrně rozloženy mezi pouhé doučování a kombinaci doučování a rozšíření učiva matematiky, zatímco ve velmi úspěšných základních školách jde převážně o kombinaci doučování a rozšíření učiva. Znamená to, že téměř na všech základních školách nabízejících doplňkové hodiny probíhá doučování z matematiky. V méně úspěšných víceletých gymnáziích jsou téměř dvě třetiny žáků ve školách, kde doplňkové hodiny tvoří kombinaci doučování a rozšiřování učiva matematiky. Ve skupině velmi úspěšných víceletých gymnázií chodí do škol s kombinovanými doplňkovými hodinami matematiky přibližně třetina žáků. Zbýlé dvě třetiny žáků velmi úspěšných víceletých gymnázií chodí do škol, kde jsou doplňkové hodiny výhradně věnovány rozšiřování učiva matematiky, naopak v méně úspěšných gymnáziích se tyto hodiny nevyskytují.

Z tabulky č. 3 je možné vyčíst, že doplňkové hodiny matematiky věnují rozšiřující výuce především velmi úspěšné školy. Práci s talenty lze v gymnáziích předpokládat a údaj o možnosti rozšiřujících hodin matematiky pro 64 % žáků to potvrzuje. Je povzbuzující, že i ve velmi úspěšných základních školách pěstují a rozvíjejí zájem o matematiku. Může to ukazovat na koncepční práci s nadanými žáky, u kterých lze předpokládat, že budou úspěšnější v testu z matematiky při přijímacím řízení na střední školu.

Ředitelé škol dále uváděli, zda se liší výuka matematiky v jednotlivých třídách. Posuzovali při tom dvě formy dělení žáků do tříd: *V jednotlivých třídách se v matematice vyučuje obsahově podobné učivo, ale na různých úrovních obtížnosti (rozdělování žáků do tříd podle schopností).* *V různých třídách se v matematice vyučuje obsahově odlišné učivo nebo jiné tematické celky s různou úrovní obtížnosti (třídy mají různá zaměření).* Vybírali z možností „Ano, ve všech třídách“, „Ano, v některých třídách“, „Ne, v žádné třídě“. Index *Organizace výuky matematiky* (ABGMATH) rozlišuje školy ve třech kategoriích: (1) školy bez dělení žáků ve všech třídách; (2) školy s jednou formou dělení žáků podle schopností nebo různá zaměření v některých třídách; (3) školy s jednou formou dělení žáků ve všech třídách.

Rozdíly jsou nejen mezi základními školami a víceletými gymnázii, ale také zejména mezi méně a velmi úspěšnými základními školami. Přibližně jedna třetina žáků z méně úspěšných základních škol je v takových, ve kterých mají všechny třídy různé matematické zaměření nebo jsou do nich žáci vybíráni podle schopností, 40 % žáků je ve školách s rozdílnou formou výuky matematiky v některých třídách a pouze čtvrtina žáků je ve školách, kde je výuka matematiky ve všech třídách stejná. To, že probíhá výuka matematiky ve všech třídách na stejné úrovni, však naprosto převládá (platí to pro 99 % žáků) ve velmi úspěšných základních školách. Rozdělování žáků podle jejich schopností na výuku matematiky v méně úspěšných základních školách je pravděpodobně vedeno snahou pomáhat některým žákům zvládnout základní učivo a zároveň připravovat žáky na rozdílná středoškolská studia. To se ostatně ukazuje i v následujících odstavcích, které se zabývají metodikou matematiky. Druhým možným důvodem by mohla být snaha udělat školu atraktivnější tím, že bude zájemcům nabízet

matematiku přiměřenou jejich schopnostem. Ovšem je nutné v této souvislosti podotknout, že taková selekce na úrovni základní školy může jednu skupinu žáků znevýhodňovat.

V méně úspěšných a ve velmi úspěšných víceletých gymnáziích je situace dost podobná. Zhruba polovina žáků má výuku matematiky ve všech třídách na stejné úrovni a druhá polovina žáků je ve školách s rozdílnou formou výuky matematiky podle schopností nebo různého zaměření v některých třídách. Mezi víceletými gymnázii nejsou žádná, která by měla všechny třídy s různým zaměřením matematiky. Z těchto hodnot indexu lze usuzovat, že žáci gymnázií vykazují vyšší homogenitu úrovně jejich matematické gramotnosti. Ta vznikla výběrem žáků při přijímacím řízení, ve kterém je obvykle zařazen test z matematiky. Proto výuka matematiky v nižším stupni víceletých gymnázií není zpravidla diferencovaná, a pokud je, lze to vysvětlit zaměřením některých tříd školy na matematiku, přírodní vědy nebo naopak na jazyky či humanitní předměty. Gymnázia rozdílné zaměření výuky matematiky zavádějí obvykle až v předposledním a posledním ročníku vzdělávání formou odborných seminářů na základě zájmu žáků.

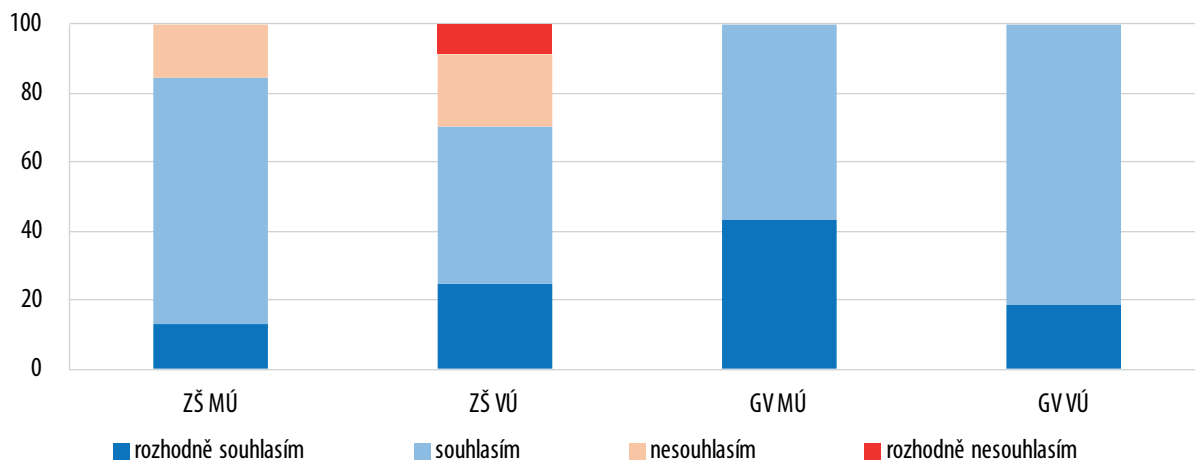
Problematikou metodiky a cílů výuky matematiky se zabývala následující čtyři vybraná tvrzení z dotazníku pro ředitele školy, se kterými vyjadřovali míru souhlasu na škále: „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“. S tvrzením, že „*Učitelé matematiky mají zájem zkoušet nové metody a výukové postupy*“, vyjádřili souhlas (odpovědi „rozhodně souhlasím“ a „souhlasím“ dohromady) všichni ředitelé méně úspěšných základních škol, přitom ředitelé 42 % žáků následně souhlasili s tím, že „*Učitelé matematiky raději dále používají osvědčené metody a výukové postupy*“. Znamená to, že podle názoru ředitelů učitelé matematiky ve všech méně úspěšných základních školách hledají nevhodnější metodické postupy a téměř 60 % žáků je ve školách, na kterých je opravdu používají. Také všichni ředitelé velmi úspěšných víceletých gymnázií vyjádřili souhlas s tvrzením, že jejich učitelé matematiky mají zájem zkoušet nové metody a výukové postupy, avšak ředitelé 82 % žáků zároveň tvrdí, že učitelé raději zůstávají u osvědčených metod a postupů. Z těchto údajů je možné pozorovat velkou snahu učitelů matematiky zlepšovat svou práci – ve skupině méně úspěšných základních škol s tvrzením, že mají zájem zkoušet nové metody, rozhodně souhlasí dokonce ředitelé 40 % žáků. Avšak zatímco učitelé méně úspěšných základních škol metody a postupy vyzkouší a možná také s vědomím nutnosti zlepšit výsledky se je snaží používat, pak učitelé matematiky velmi úspěšných víceletých gymnázií je sice také rádi vyzkouší, ale po vyhodnocení se velmi často vracejí zpět k těm osvědčeným, které jim ostatně ve výuce přinášejí dobré výsledky.

Nejvíce konzervativní jsou podle ředitelů učitelé matematiky ve velmi úspěšných gymnáziích, protože s tvrzením „*Učitelé matematiky raději dále používají osvědčené metody a výukové postupy*“ souhlasili ředitelé 82 % žáků, jak bylo již výše uvedeno. V méně úspěšných gymnáziích se to týká 57 % žáků a v základních školách přibližně 40 % žáků.

Kromě méně úspěšných základních škol (91 % žáků) vyjádřili ředitelé ostatních sledovaných škol stoprocentní souhlas (odpovědi „rozhodně souhlasím“ a „souhlasím“ dohromady) s výrokem „*Mezi učiteli matematiky panuje shoda v tom, že je třeba udržovat co možná nejvyšší úroveň vědomostí*“. Mimořádný důraz na výkon se opět prokázal u ředitelů velmi úspěšných gymnázií, s uvedeným výrokem rozhodně souhlasí ředitelé 82 % žáků. Podíly kolem jedné třetiny žáků byly zaznamenány u rozhodného souhlasu ředitelů méně úspěšných gymnázií a velmi úspěšných základních škol, vůbec nejnižší je u méně úspěšných základních škol (21 % žáků).

Graf 4

Podíly žáků (%) podle míry souhlasu ředitelů s tvrzením: „Mezi učiteli matematiky panuje shoda v tom, že v hodinách matematiky je nejdůležitějším cílem rozvíjení matematických znalostí a dovedností žáků“



Míra souhlasu ředitelů s posledním vybraným výrokiem „Mezi učiteli matematiky panuje shoda v tom, že v hodinách matematiky je nejdůležitějším cílem rozvíjení matematických znalostí a dovedností žáků“ je zobrazena v grafu č. 4. S tvrzením souhlasí a rozhodně souhlasí ředitelé asi tři čtvrtin žáků v základních školách, avšak rozhodně nesouhlasí ředitelé 9 % žáků z velmi úspěšných základních škol. Všichni ředitelé velmi i méně úspěšných víceletých gymnázií vyjádřili souhlas nebo rozhodný souhlas, že mezi učiteli jejich školy panuje shoda v tom, že v hodinách matematiky je nejdůležitějším cílem rozvíjení matematických znalostí a dovedností žáků.

2.2.4 Výuka matematiky ve třídě

Žákovský dotazník v jedné otázce zjišťoval, zda v hodinách matematiky žáci pocítují podporu a motivaci od učitelů, ve druhé, jak často k tomu dochází. Z výsledků plyne, že žákům velmi úspěšných škol jsou podle jejich sdělení učitelé o něco méně nápomocní a také o něco méně často, než je tomu v případě méně úspěšných škol, přitom ve víceletých gymnáziích je pomoci nepatrně méně a je také méně častá než v základních školách. Nicméně zjištěné hodnoty jsou poměrně vysoké, pomoc učitele při učení pozoruje 79 % žáků méně úspěšných základních škol a 63 % žáků ji pozoruje často. Podpora, kterou učitelé poskytují, když ji žák opravdu potřebuje, se v ostatních sledovaných školách od předchozích hodnot liší pouze tím, že jsou asi o 10 procentních bodů nižší. Žáci opět popisují velkou ochotu učitelů pomáhat, pokud to někteří žáci potřebují. Protože snaha učitelů ve velmi úspěšných a v méně úspěšných školách je téměř stejná, nemůžeme očekávat, že by se výrazněji projevila ve zlepšování výsledků méně úspěšných žáků v porovnání s těmi velmi úspěšnými.

Vysokou míru nabádání k učení lze vyčíst z míry souhlasu (odpovědi „rozhodně souhlasím“ a „souhlasím“) žáků s výrokiem „Učitel nám říká, že musíme pilně pracovat“. Tvrdí to asi 86 % žáků ve všech sledovaných skupinách, avšak rozhodný souhlas je nejvyšší u žáků velmi úspěšných víceletých gymnázií. Také četnosti zájmu učitelů o studijní pokroky každého žáka jsou ve všech sledovaných skupinách škol poměrně vysoké.

Používání určitých vybraných didaktických a pedagogických postupů a možností výuky v hodinách matematiky popisuje index *Učitelem usměrňovaná výuka* (TCHBEHTD), který zahrnuje odpovědi žáků na to, jak často: *Učitel stanoví jasné cíle výuky. Učitel mě nebo někoho ze spolužáků žádá o vysvětlení nebo zdůvodnění úvahy. Učitel se nás ptá, zda jsme porozuměli probírané látce. Na začátku hodiny nám učitel stručně připomene látku z minulé hodiny. Učitel nám říká, co se musíme naučit.* Vyšší hodnota indexu znamená, že učitel vyjmenované čin-

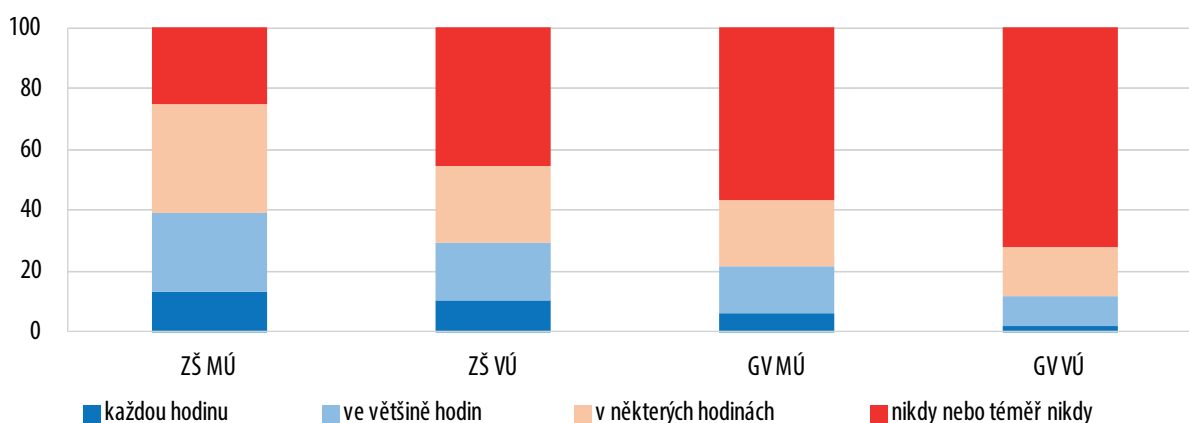
nosti provádí častěji. Zhruba stejně časté jsou v méně úspěšných základních školách a velmi úspěšných víceletých gymnáziích. Učitelé méně úspěšných gymnázií podle žáků provádějí tyto činnosti nejčastěji, přitom výrazně nejméně často se sledované didaktické a pedagogické postupy objevují v hodinách učitelů velmi úspěšných základních škol. Například stručné opakování látky z minulé hodiny je postup, který se ve výuce matematiky objevuje obecně málo často. Poměrně častý je v méně úspěšných základních školách, avšak málokdy se objevuje ve velmi úspěšných. Přitom navázání na předchozí látku – zásada trvalosti – je velmi podstatnou základní didaktickou zásadou. Je ovšem také možné, že učitelé velmi úspěšných základních škol používají takové metody připomenutí minulé látky, jež žáci neidentifikovali.

Jak často se při výuce matematiky používají některé vybrané metody, lze zjistit z uvedených žákovských odpovědí k výroky: *Učitel zadává jinou práci spolužákům, kteří mají obtíže s učením, a/nebo spolužákům, kterým jde práce rychleji. Učitel nám zadává úkoly, které nám zaberou minimálně týden práce. Učitel nás nechává pracovat v malých skupinách, abychom řešení úlohy nebo úkolu našli společně. Učitel nás zapojuje do plánování činností nebo témat, kterým se budeme v hodinách věnovat.* Údaje byly sloučeny do indexu *Výuka matematiky orientovaná na žáky* (TCHBEHSO) a vyšší hodnota indexu opět znamená, že učitel vyjmenované metody používá častěji. Z vypočítaných hodnot vyplývá, že tyto metody častěji učitelé matematiky uplatňují méně často a jejich četnost ve školách klesá s rostoucí úspěšností škol. Hodnota indexu pro méně úspěšné základní školy je nad průměrem zemí OECD, zatímco hodnota pro velmi úspěšná víceletá gymnázia je pod tímto průměrem. Učitelé v méně úspěšných školách uplatňují uvedené postupy častěji než jejich kolegové ve velmi úspěšných školách, přičemž u základních škol je rozdíl statisticky významný.

Je účelné zadávat různě obtížné úkoly žákům, kteří mají problémy s učením, a žákům, kterým jde práce rychleji. Ukazuje se, že průměrná četnost uplatňování této metody ve školách je nepřímě úměrná jejich průměrnému výsledku (viz graf č. 5). S touto formou individualizace výuky matematiky se každou hodinu setkává 13 % žáků méně úspěšných základních škol, na druhou stranu ji nikdy nebo téměř nikdy nezažilo více než 70 % žáků velmi úspěšných víceletých gymnázií. V tomto druhu škol jsou žáci na mnohem vyšší úrovni a rozdíly mezi nimi jsou menší, proto se zde uplatňují jiné metody výuky.

Graf 5

Podíly žáků (%) podle toho, jak často učitel zadává jinou práci spolužákům, kteří mají obtíže s učením, a/nebo spolužákům, kterým jde práce rychleji



Žáci se vyjadřovali v dotazníku také k obsahu matematiky či probíranému učivu. Na škále: „často“, „občas“, „zřídka“ a „nikdy“ posuzovali, jak často řeší ve škole jednotlivé typy matematických úloh. Na základě jejich odpovědí byl odvozen index *Zkušenosti žáků s aplikacními úlohami v matematice* (EXAPPLM), který postihuje tyto typy úloh: *Pomocí jízdního řádu zjistit, jak dlouho by trvalo dostat se z jednoho místa na druhé. Vypočítat, o kolik by byl počítač dražší po přičtení daně. Vypočítat, kolik čtverečných metrů dlaždic je potřeba na po-*

krytí podlahy. Rozumět tabulkám uvedeným v odborném článku. Určit skutečnou vzdálenost mezi dvěma místy na mapě s měřítkem 1 : 10 000. Vypočítat týdenní spotřebu energie elektrického přístroje. Hodnota indexu pro obě skupiny základních škol a pro méně úspěšná víceletá gymnázia zhruba odpovídá mezinárodnímu průměru zemí OECD, zatímco hodnota pro velmi úspěšná víceletá gymnázia je významně nižší.

Nejčastěji se s takovými matematickými příklady setkávají žáci velmi úspěšných základních škol, avšak nízká hodnota indexu ukazuje, že to nebývá příliš často, a žáci z málo úspěšných základních škol je řeší o něco méně často. Také v hodinách matematiky v méně úspěšných gymnáziích se takové typy úloh občas vyskytují, avšak žáci velmi úspěšných gymnázií tvrdí, že takové příklady téměř neřeší. Možným vysvětlením tohoto statisticky významného rozdílu hodnot indexu by mohlo být, že takové úlohy učitelé matematiky ve velmi úspěšných víceletých gymnáziích nezařazují, neboť je považují za dostatečně vysvětlené, řádně procvičené a žáky zvládnuté. Častější zařazování takových typů příkladů do výuky ve velmi úspěšných základních školách může ovšem také znamenat jejich procvičování pro přípravu na přijímací zkoušky na střední školy.

Nejčastěji se čeští žáci v hodinách matematiky z uvedených úloh setkávají s příkladem na výpočet čtverečných metrů dlaždic na pokrytí podlahy (je vůbec nejčastější u učitelů ve velmi úspěšných základních školách) a pak následuje práce s tabulkami (to je vůbec nejčastější u učitelů v méně úspěšných základních školách). Málodky se zabývají týdenní spotřebou energie a jízdami řády. Ve velmi úspěšných gymnáziích nejčastěji patnáctiletí žáci počítají cenu s daní, v méně úspěšných gymnáziích i ve velmi úspěšných základních školách plochu dlaždic a nejčastějším typem příkladu v méně úspěšných základních školách je výpočet skutečné vzdálenosti z mapy.

2.2.5 Postoj žáků ke své škole

Aktivita a motivace žáků a jejich vztah ke škole se odvíjí od toho, jaká škola je nebo za jakou ji žák považuje. Všechny už dříve popsané odlišnosti a rozdíly mezi školami s velkým zastoupením slabých žáků a školami s velkým zastoupením výborných žáků v matematice se sice do postoje jejich žáků podstatnou měrou promítají, avšak komfortnost vzdělávání a kvalitu sociálních vztahů mezi žáky, učiteli, ředitelem a rodiči nejlépe vystihují indexy školního klimatu. Do metodiky šetření PISA jsou zavedeny dva indexy, jejichž konstrukce vychází z odpovědí ředitele školy a slouží k popisu klimatu jednak z pohledu učitelů (TEACCLIM) a jednak z pohledu žáků (STUDCLIM). V obou případech je příznivější školní klima na velmi úspěšných školách oproti školám méně úspěšným, ale rozdíly nejsou statisticky významné.

Postoje žáků ke škole byly stanoveny pomocí odpovědí žáků na škále „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“ na otázky, ve kterých vyjadřovali míru souhlasu se čtyřmi bateriemi položek. Z devíti položek byl vytvořen index *Sounáležitost žáků se školou* (BELONG), ze čtyř položek vznikly indexy *Postoj žáků ke škole z hlediska výsledků učení* (ATSCHL) a *Postoj žáků ke škole z hlediska vzdělávacích aktivit* (ATTLNACT), poslední index *Vztah mezi učitelem a žákem* (STUDREL) byl odvozen z odpovědí na pět položek (indexy jsou podrobněji popsány v příloze).

U posledních tří indexů jsme zjistili statisticky významný rozdíl v postojích žáků méně úspěšných a velmi úspěšných víceletých gymnázií. Ti z velmi úspěšných zaujímají ke škole mnohem kritičtější postoj a hodnotí ji méně pozitivně. Škola je podle nich málo připravila pro další život, považují za méně důležité se ve škole snažit o lepší výsledky a také vztahy s učiteli nepovažují za příliš dobré. Žáci méně úspěšných víceletých gymnázií hodnotí ve všech těchto aspektech svou školu lépe.

Pravděpodobně jim úroveň nároků školy vyhovuje proto, že je jim přiměřená. Ve velmi úspěšných víceletých gymnáziích se může zdát, že situace je pravděpodobně složitější, protože i relativně dobří žáci dosahují ve srovnání se svými excelentními spolužáky sotva prů-

měrných výsledků, a proto mohou ztrácet sebevědomí a motivaci. Naopak lepší žáci možná od školy očekávají o hodně vyšší požadavky. Případně se může projevovat specifický talent a úzký zájem žáka o jeden předmět nebo obor a v tom případě ho všeobecné vzdělávání nutí zabývat se věcmi, které považuje za nedůležité, nebaví ho a nezajímají. Také nastavení úrovně školy na velmi vysoký výkon a očekávání vysokého studijního nasazení žáků jejich učitelé může být i pro nadprůměrné žáky faktor, který nepříznivě ovlivní jejich postoj ke škole.

Stejná data ze žákovských dotazníků, ze kterých byly vypočítány předcházející čtyři indexy, byla základem ke stanovení hodnot čtyř nových indexů (ANCBELONG, ANCATSCHL, ANCATTLNACT a ANCASTUDREL) použitím metody *ukotvených vinět*⁶. Zatímco se hodnoty přímo stanovených indexů pro méně úspěšné a velmi úspěšné základní školy lišily jen nepatrně, hodnoty odpovídajících indexů vypočtených s využitím metody ukotvených vinět se liší statisticky významně. Žáci velmi úspěšných základních škol hodnotí své školy lépe a zaujímají k nim pozitivní postoj, pozorujeme tak opačný trend než v případě víceletých gymnázií.

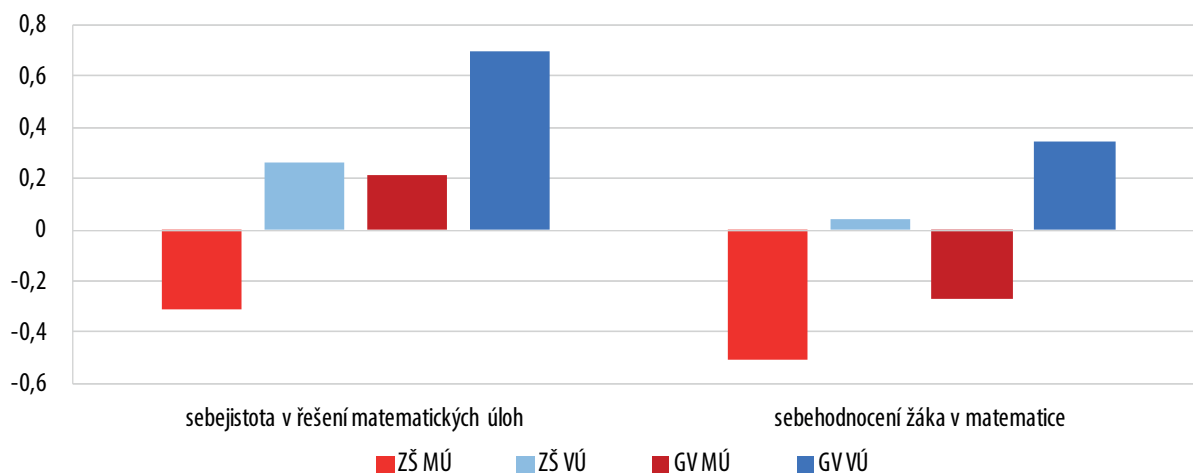
2.2.6 Vztah žáků k matematice

Prostřednictvím žákovského dotazníku se například zjišťovalo, jak důkladně se žáci na matematiku připravují, jak usilovně pracují v hodinách matematiky, jakou mají motivaci proč se učit matematiku, jakou mají vnitřní motivaci vyjadřující jejich zájem o matematiku, nebo zda naopak nemají z matematiky obavy. Je zajímavé, že pro žádný z uvedených aspektů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými školami ani v případě základních škol, ani v případě víceletých gymnázií. Motivace má bezesporu vliv na výkon žáka a často se setkáváme s velkými rozdíly v motivaci i ve výsledcích na individuální úrovni, ale zřejmě se při agregovaném zpracování dat žáků z různých tříd ve škole a z různých škol tyto rozdíly stírají.

Významné rozdíly mezi sledovanými skupinami škol byly podle očekávání zjištěny v hodnotách indexu *Sebejistota v řešení matematických úloh* (MATHEFF), který vznikl na základě odpovědí žáků na to, s jakou jistotou by vyřešili dané typy úloh. Žáci se k jednotlivým typům matematických úloh vyjadřovali na škále: „velmi jistě“, „jistě“, „nepříliš jistě“, „zcela nejistě“. Hodnoty indexu kupodivu velmi dobře odpovídají výše uvedeným zjištěným výsledkům žáků z matematiky (viz tabulka č. 2). V grafu č. 6 je vidět vyjádřená nejistota žáků méně úspěšných základních škol, mírná jistota žáků velmi úspěšných základních škol a méně úspěšných víceletých gymnázií a vysoká jistota v řešení matematických úloh žáků velmi úspěšných gymnázií.

6 Metoda zohledňuje míru žákova subjektivního vnímání situace odvozenou z jeho postojů ke třem tak zvaným kotvicím položkám v dotazníku.

Vlastní hodnocení českých žáků v matematice – hodnota indexu



Zhruba od 70 % do 90 % žáků základních škol a žáků méně úspěšných víceletých gymnázií uvádělo, že by jistě a velmi jistě z jízdního řádu určili dobu jízdy, vypočítali by hodnotu 30% slevy, vyvodili by informaci z grafu v novinách, vypočítali by rovnici $3x + 5 = 17$ a $2(x + 3) = (x + 3)(x - 3)$. Ty samé úlohy by podle sebe jistě a velmi jistě zvládli téměř všichni žáci velmi úspěšných víceletých gymnázií. Ovšem vypočítat plochu dlaždic na podlahu, určit skutečnou vzdálenost z mapy a vypočítat spotřebu auta byly úlohy, se kterými by si poradilo o pětinu méně českých žáků všech sledovaných skupin. Také z těchto údajů lze pozorovat, že úloha založená na praktickém použití poznatků z matematiky, například vypočítat plochu dlaždic na podlahu, je pro žáky obtížnější než výpočet rovnice, která by mohla popisovat stejný případ.

Druhým ukazatelem, kde se významně odlišují méně a velmi úspěšné školy v obou oborech vzdělávání, je index *Sebehodnocení žáka v matematice* (ANCSCMAT) vytvořeného na základě míry souhlasu žáků s pěti tvrzeními: *Matematika mi prostě nejde. Z matematiky mám dobré známky. Matematiku se učím rychle. Matematika je jedním z předmětů, které mi vždycky šly nejlépe. V hodinách matematiky rozumím i těm nejobtížnějším postupům.* Hodnoty indexu sebehodnocení žáků celkem odpovídají předešlému indexu sebejistoty a odrážejí i skutečné výsledky žáků. Na základě porovnání sebejistoty a sebehodnocení žáků (viz graf č. 6) lze usuzovat, že čeští žáci mají tendenci se podceňovat a o něco více se podceňují žáci gymnázií.

3 Porovnání výsledků českých žáků z šetření PISA mezi roky 2003 a 2012

3.1

Shrnutí 2

Průměrný výsledek žáků v testování PISA se v matematice mezi roky 2003 a 2012 zhoršil, přitom nastal větší pokles výsledku u žáků víceletých gymnázií. Největší zhoršení žáků bylo zjištěno v okruhu prostor a tvar.

Zhoršení je charakterizované úbytkem žáků v nejvyšších gramotnostních úrovních, kteří zvládají vyřešit všechny nebo téměř všechny předkládané úlohy, a zvyšováním počtů žáků v průměrných nebo nejnižších gramotnostních úrovních. Žáci nedosahující základní úroveň se v roce 2012 objevili i ve víceletých gymnáziích.

Do roku 2012 se zvýšil podíl patnáctiletých žáků ve víceletých gymnáziích a chodí do nich více žáků z rodin s nižším ekonomickým, sociálním a kulturním statutem, jejichž rodiče mají nižší vzdělání, než tomu bylo v roce 2003. To vše souvisí se zhoršením výsledku gymnazistů v matematice.

Školám se zvýšila jejich autonomie a celková aprobovanost učitelů, zlepšilo se klima školy i klima ve třídách a dosažitelnost vzdělávacích zdrojů, avšak nemělo to vliv na výsledky žáků v matematice.

Prokazatelný vliv na výsledky žáků základních škol v matematice má kázeň v hodinách, která se od roku 2003 do roku 2012 významně zlepšila.

Navzdory zlepšení klimatu školy i klimatu ve třídách se zvýšil podíl žáků s negativním postojem ke škole, kteří se v ní nudí a nechtějí do ní chodit.

Výrazně se snížila motivace žáků učit se matematiku a u žáků základních škol vzrostly obavy z matematiky. Tyto dva faktory se podílejí na poklesu výsledku žáků.

3.2

Porovnání mezi roky 2003 a 2012

Při posuzování vývoje ve výsledcích žáků za delší časové období je nezbytné a důležité připomenout změny, ke kterým došlo ve vzdělávacím systému a mohly mít na pozorované změny ve výsledcích nějaký dopad. Zásadní změnou školského systému v České republice ve sledovaném období bylo v roce 2004 přijetí nového školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) a s ním souvisejících zákonných i podzákonných předpisů. Školský zákon zavádí Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání⁷ (RVP ZV) jako základní vzdělávací dokument a z něj odvozené školami vytvořené individualizované školní vzdělávací programy s platností od 1. 9. 2007. Tento systém nahradil dosavadní jednotný vzdělávací program Základní škola⁸ (ZŠ), který stanovil závazný počet vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících.

7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

8 Vzdělávací program Základní škola, Praha, MŠMT ČR, 2001, ISBN 80-7168-595-X.

RVP ZV stanovuje minimální počet vyučovacích hodin pro jednotlivé stupně. Vzdělávací obsah byl v programu ZŠ pevně stanoven a učivo bylo závazně rozděleno do ročníků. RVP ZV vymezuje vzdělávací obsah závaznými očekávanými výstupy a učivem, které je pouze doporučené, očekávané výstupy jsou stanoveny jako povinné na konci 5. a 9. ročníku. Vzhledem k uvedeným skutečnostem lze těžko porovnat konkrétní vzdělávací obsah, jeho rozsah a hloubku, protože jej určují samy školy ve svých vzdělávacích programech. Nicméně výsledky žáků a zjištění z mezinárodního šetření PISA lze považovat za relevantní, protože záměrně omezují testování znalostí a soustřeďují se na zvládnutí dovedností a na schopnosti žáků.

Vzdělávací program ZŠ předepisoval závazně 24 vyučovacích hodin týdně dotace matematiky pro 1. stupeň a 16 hodin pro 2. stupeň (učební plán osmiletých gymnázií⁹ předepisoval pro nižší stupeň 17 hodin), zatímco RVP ZV stanovil minimální počet vyučovacích hodin na 20 a 15. Časová dotace výuky matematiky se tak snížila o pět vyučovacích hodin, ale podle RVP ZV může ředitel školy počet hodin stanovený rámcovým plánem rozšířit o disponibilní hodiny.

Zavedením RVP ZV byly ze vzdělávacího obsahu předmětu matematika na 1. stupni základní školy vypuštěny zlomky a desetinná čísla, na 2. stupni ZŠ to byly mocniny a odmocniny s přirozeným mocnitelem (ponechána pouze druhá mocnina a odmocnina), lomené výrazy, lineární nerovnice, rovnice s neznámou ve jmenovateli, kvadratická a goniometrické funkce. Zredukováno bylo ještě učivo ze základů statistiky a ze základů finanční matematiky. Přesun učiva do vyšších ročníků či jeho vypuštění a redukování se bezesporu promítlo do výsledků žáků v testech z matematiky. Neuvážené kroky při zavádění RVP ZV jsou v posledních letech postupně napravovány v rámci probíhajících revizí a upřesňování RVP ZV.

Česká republika se v šetření PISA zařadila do skupiny zemí, jejichž průměrný výsledek patnáctiletých žáků z matematiky se od roku 2003 do roku 2012 statisticky významně zhoršil. Zatímco v prvním z uvedených šetření byl výsledek českých žáků vyšší než průměr členských zemí OECD, ve druhém byly obě hodnoty srovnatelné. Podrobněji se budeme věnovat změnám ve výsledcích žáků základních škol a žáků nižších ročníků víceletých gymnázií, tedy žáků na konci povinné školní docházky. Současně budeme analyzovat, jak se v daném období změnil některé charakteristiky škol, podmínky výuky, situace v rodinném zázemí žáků a jejich postoje. Využijeme k tomu indexy PISA napočtené z odpovědí na dotazníkové položky z ředitelského a z žakovského dotazníku. Všechny indexy použité v sekundární analýze jsou podrobněji popsány v příloze.

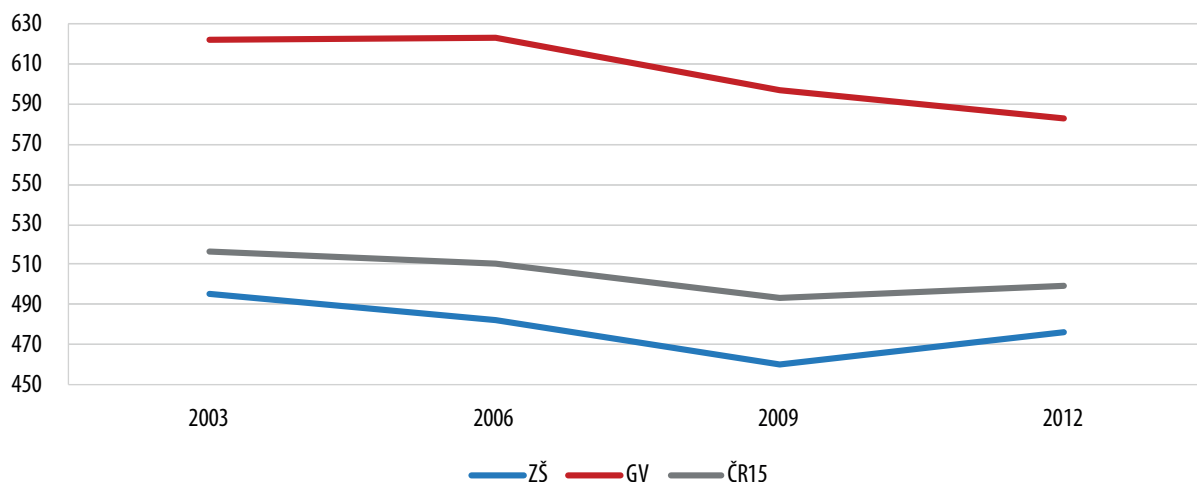
Matematická gramotnost byla hlavní sledovanou oblastí šetření PISA 2003 a opětovně po devíti letech také šetření PISA 2012. Zdrojovými daty pro analýzu jsou tedy databáze českých žáků a ředitelů škol z šetření PISA 2003 a PISA 2012, přičemž se zaměříme na žáky v povinné školní docházce (nevěnujeme se žákům prvního ročníku středních škol). Vzhledem k odlišnému charakteru základních škol (ZŠ) a víceletých gymnázií (GV) sledujeme změny ve výsledcích jejich žáků většinou odděleně.

V grafu č. 7 je znázorněno, jak se výsledky žáků základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií v matematice měnily v jednotlivých cyklech PISA od roku 2003. Třetí lomená čára (ČR15) představuje změny ve výsledcích všech patnáctiletých českých žáků (včetně žáků středních škol).

9 Učební dokumenty pro gymnázia, Praha, MŠMT ČR, 1999, ISBN 80-7168-659-X.

Graf 7

Změny ve výsledcích českých žáků v matematice mezi roky 2003 a 2012 – průměrný výsledek

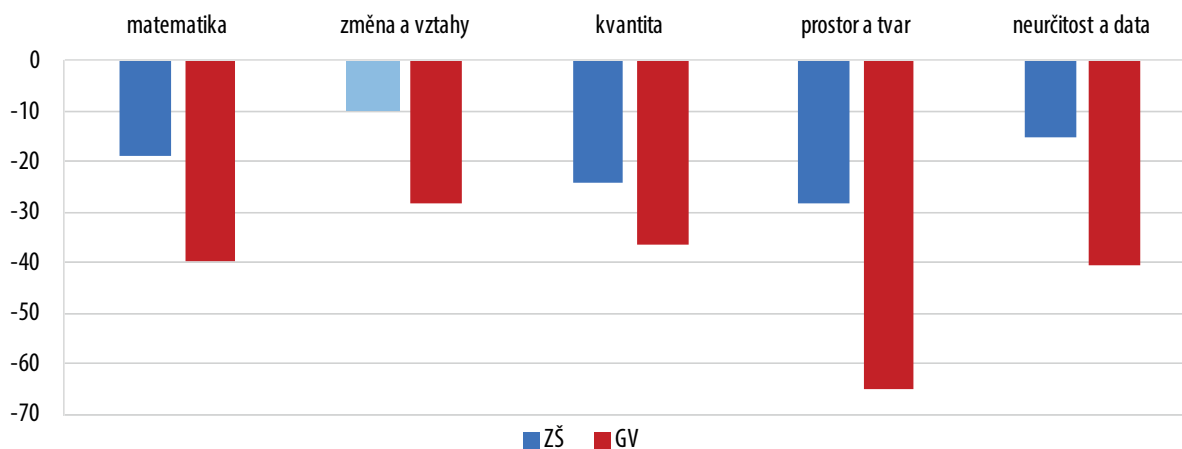


Pozorujeme zčásti odlišný průběh změn u obou druhů škol, zatímco se průměrný výsledek žáků víceletých gymnázií od roku 2003 stále zhoršuje, u základních škol bylo po poklesu zaznamenáno mírné zlepšení od roku 2009. Protože v roce 2006 a 2009 byla matematická gramotnost pouze vedlejší oblastí, zaměříme se při dalším podrobnějším rozboru na roky 2003 a 2012.

Co představuje zhoršení výsledku v matematice z hlediska změn v dosažených výsledcích ve čtyřech obsahových okruzích, které PISA v matematické gramotnosti rozlišuje, je patrné v grafu č. 8. Ve všech čtyřech obsahových okruzích (změna a vztahy, kvantita, prostor a tvar, neurčitost a data) se průměrný výsledek žáků základních škol i víceletých gymnázií zhoršil, až na jednu výjimku jde o zhoršení statisticky významné. Zhoršení žáků víceletých gymnázií je ve všech okruzích větší než u žáků základních škol. Největší zhoršení nastalo v okruhu prostor a tvar, jenž obsahuje především úlohy z geometrie, testuje prostorovou představivost, dovednosti měření a využívá prvky z algebry.

Graf 8

Rozdíly ve výsledcích českých žáků v matematických obsahových okruzích – rozdíl výsledků 2012–2003



Světlemodrý sloupeček pro ZŠ vyjadřuje, že rozdíl není statisticky významný.

Podrobněji jsme se také podívali na to, k jakým změnám došlo ve výsledcích chlapců a dívek. Na víceletých gymnáziích se v okruzích „neurčitost a data“, „kvantita“ více zhoršila

děvčata, zatímco na základní škole se v okruzích „neurčitost a data“, „prostor a tvar“, „změna a vztahy“ více zhoršili chlapci. V okruhu „prostor a tvar“ se nejvíce zhoršili dívky i chlapci víceletých gymnázií a chlapci základních škol; dívky základních škol se oproti tomu nejvíce zhoršily v okruhu „kvantita“. Až na tři výjimky (dívky i chlapci ZŠ v okruhu „změna a vztahy“, dívky ZŠ v okruhu „neurčitost a data“) se jedná o zhoršení statisticky významná.

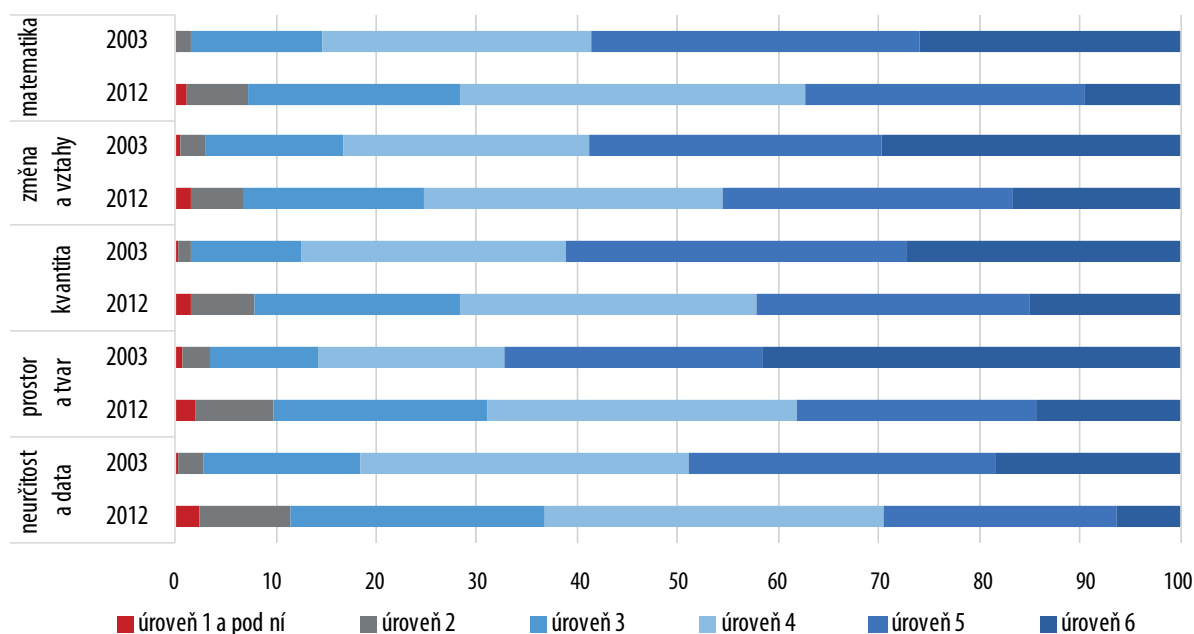
V obou sledovaných cyklech měli chlapci základních škol i víceletých gymnázií průměrný výsledek významně lepší než dívky ve všech čtyřech obsahových okruzích. Od roku 2003 do roku 2012 se v základních školách zmenšil rozdíl mezi chlapci a dívkami ve třech okruzích („změna a vztahy“, „prostor a tvar“, „neurčitost a data“), ve víceletých gymnáziích se tento rozdíl naopak zvýšil v okruzích „kvantita“, „neurčitost a data“.

Šetření PISA prezentuje výsledky kromě bodových škál také pomocí tzv. gramotnostních úrovní, respektive podílem žáků v nich. Pro matematickou gramotnost bylo zavedeno šest gramotnostních úrovní 1 (nejnižší) až 6 (nejvyšší), přičemž úroveň 2 byla definována jako základní. U žáků, kteří nedosahují této úrovně, lze předpokládat, že nebudou schopni se dále vzdělávat a budou mít problémy s uplatněním na trhu práce.

Jak se změnil podíl žáků v jednotlivých úrovních matematické gramotnosti v souvislosti s poklesem průměrných výsledků žáků? U základních škol se ve všech čtyřech obsahových okruzích významně snížil podíl žáků na dvou nejvyšších úrovních 5 a 6. Ve třech okruzích (kromě okruhu „změna a vztahy“) se navíc ještě snížil podíl žáků na úrovni 4. Naopak podíl žáků se převážně zvýšil na úrovních 1 a 2. Podíly žáků víceletých gymnázií na gramotnostních úrovních jsou znázorněny v grafu č. 9. Ve všech čtyřech okruzích poklesl významně podíl gymnazistů na nejvyšší gramotnostní úrovni 6, navíc byl významný pokles zaznamenán na úrovni 5 v okruhu „kvantita“ a v okruhu „neurčitost a data“. Podíly žáků se naopak zvýšily na základní úrovni 2 a na úrovni 3.

Graf 9

Rozdělení gymnazistů podle úrovní způsobilosti v letech 2003 a 2012 (v %)



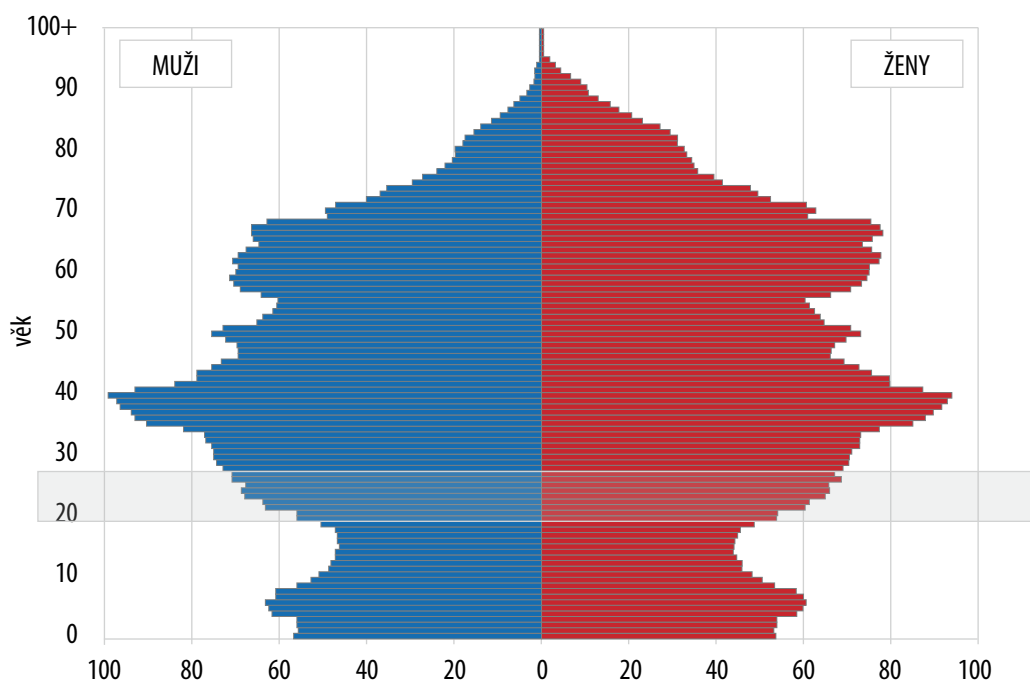
Největší úbytek žáků víceletých gymnázií na úrovni způsobilosti 6 byl zaznamenán v okruhu „prostor a tvar“, kde se snížil podíl ze 41 % v roce 2003 na 14 % v roce 2012.

Mezi roky 2003 a 2012 se podle výpovědí ředitelů statisticky významně zmenšila průměrná velikost základních škol s druhým stupněm, ale průměrná velikost gymnázií se přitom nesnížila. Snížení počtu žáků ve školách vystihuje graf věkového složení obyvatelstva (graf

č. 10), ve kterém jsou podbarveny sledované ročníky populace. V roce 1987 se narodilo přibližně 130 000 dětí, zatímco v roce 1996 to bylo jen přibližně 90 000 dětí.¹⁰ Přestože se počet žáků v základních školách přirozeně vlivem nižší natality snižoval, na víceletá gymnázia jich byl přijímán stále stejný počet, protože nebyly změněny, omezovány nebo regulovány maximální kapacity žáků v gymnáziích. To mělo za následek další relativní úbytek žáků na druhém stupni základních škol. V roce 2003 činil podíl gymnazistů v povinné školní docházce 8 % patnáctiletých žáků, avšak v roce 2012 to bylo již 12 %. Na víceletých gymnáziích se tak vzdělávají žáci, kteří by se tam dříve nedostali. A to je jednou z příčin velkého zhoršení víceletých gymnázií, ba dokonce většího než u základních škol. Je prokazatelné, že se do nižších gymnázií nemusejí nutně hlásit jenom žáci nejlepší. A to, že mnozí výborní žáci zůstávají v základních školách, možná zlepšuje jejich výsledek a naopak zhoršuje výsledek gymnázií. Pokud budeme předpokládat, že populace má v ročníku víceméně stejný potenciál elit, potom výrazné snížení podílu žáků na dvou nejvyšších gramotnostních úrovních o dvacet jedna procentních bodů ve víceletých gymnáziích a o pět procentních bodů v základních školách během devíti let ukazuje na to, že školský systém nedokázal rozvinout jejich možnosti a talent.

Graf 10

Věkové složení obyvatelstva ČR k 31. 12. 2014



Česká republika patří k zemím, kde pozorujeme vysokou souvislost mezi rodinným zázemím žáků a jejich výsledkem nejen v mezinárodních testech. V šetření PISA je úroveň rodinného zázemí vyjádřena indexem *ekonomického, sociálního a kulturního statusu* (ESCS), a právě průměrná hodnota tohoto socioekonomického statusu statisticky významně poklesla od roku 2003 do roku 2012 u žáků víceletých gymnázií. Znamená to, že ve víceletých gymnáziích se zvýšil podíl žáků pocházejících z rodin s nižším socioekonomickým statusem, kteří obvykle dosahují slabších výsledků. Dále byl také zjištěn statisticky významný pokles hodnoty indexu *nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů vyjádřeného počtem let školní docházky* (PARED). Na víceletých gymnáziích se o málo zvýšil podíl žáků, jejichž rodiče nemají maturitní vzdělání, a o trochu se snížil podíl žáků, jejichž rodiče dokončili vysokoškolské vzdělání. U žáků základních škol k významným změnám hodnot uvedených indexů

¹⁰ Pohyb obyvatelstva v Českých zemích 1785–2014, absolutní údaje. ČSÚ 2015. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_hu. Jedná se o ročníky, které byly zařazeny do testování PISA v roce 2003, respektive 2012.

nedošlo, ale bylo zjištěno statisticky významné zhoršení hodnoty *vyššího statusu povolání rodičů* (HISEI), znamená to, že se v průměru snížila úroveň jejich povolání. Tento index je součástí souhrnného indexu zázemí ESCS a vykazuje určitou souvislost s výsledkem žáků základních škol. Oproti tomu bylo u žáků základních škol i víceletých gymnázií pozorováno významné navýšení hodnoty indexu popisujícího *domácí vzdělávací zdroje* (HEDRES) a *zdrojů ICT doma* (ICTRES). Oba ukazatele zřejmě souvisí s rostoucí životní úrovní celé společnosti a s lepší vybaveností domácností (zejména v oblasti informačních technologií), nemají však silnou vazbu na výsledky žáků. Naopak trendy hodnot indexů *ekonomického, sociálního a kulturního statusu a nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů* podporují úvahu, že konstantní nabídka míst na víceletých gymnáziích a velký zájem žáků na nich studovat umožňují, aby se v nich vzdělávali i žáci, kteří by dříve nemuseli být ke studiu přijati. Ve víceletých gymnáziích se zvýšil podíl žáků z rodin s nižším socioekonomickým statutem, jejichž rodiče dosáhli nižšího vzdělání.

Zjistili jsme, že šest indexů PISA vycházejících z odpovědí ředitelů škol ukazuje na pozitivní změny školního klimatu a dostupnosti vzdělávacích zdrojů v českých školách mezi roky 2003 a 2012. Tyto ukazatele se vztahují ke škole jako vzdělávací instituci a nejsou spojeny pouze s výukou matematiky. Podle ředitelů došlo v základních školách i víceletých gymnáziích ke statisticky významnému posílení *autonomie škol* (SCHAUTON) a snížení *nedostatku aprobovaných učitelů* (TCSHORT). Zvyšující se samostatnost škol je naprosto očekávaným jevem ve vývoji českého školství, jenž byl formulován v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, zakotven ve školském zákoně a je uplatňován od roku 2004. Změna je charakterizována důsledným oddělením státní a školní úrovně, které jsou definovány jednak formálně vzdělávacími dokumenty a jednak prakticky právě posílením autonomie školy. Avšak jakýkoli vliv na změny ve výsledcích žáků v matematice se neprojevil a ani ho snad nelze očekávat. Také zlepšení aprobovanosti učitelů se na výsledku žáků v matematice neprojeвило, protože se týkalo aprobovanosti učitelů převážně jiných předmětů a oborů. Z výpovědí ředitelů obou druhů škol také vyplynulo zjištění, že v období sledovaných devíti let se významně zlepšilo *školní klima*, a to jak z *hlediska chování učitelů* (TEACCLIM), tak z *hlediska chování žáků* (STUDCLIM). Průměrné hodnoty obou indexů v České republice jsou nyní vyšší než průměr členských zemí OECD, s výsledkem žáků v matematice však žádnou souvislost nevykazují. V základních školách bylo navíc zaznamenáno zlepšení *kvality školních vzdělávacích zdrojů* (SCMATEDU), hodnota zhruba odpovídá průměru zemí OECD, a dále zvýšení nabídky v oblasti *zájmových matematických aktivit ve škole* (MACTIV), kde mají čeští žáci bohatší nabídku než jejich vrstevníci ze zemí OECD.

V další části se věnujeme indexům odvozeným z odpovědí žáků, které se vztahují ke klimatu ve třídě a k postojům či motivaci žáků. Klima ve třídě a v hodinách matematiky popisují tři indexy: *vztah mezi učitelem a žákem* (STUDREL), *podpora od učitele* (TEACHSUP), které se dostává žákům v hodinách matematiky, a *kázeň v hodinách matematiky* (DISCLIMA). První ukazatel charakterizující vztahy mezi žáky a všemi učiteli, kteří je vyučují, se mezi lety 2003 a 2012 významně zlepšil v základních školách i ve víceletých gymnáziích, přesto zůstává jeho úroveň v České republice nadále pod hodnotou průměru členských zemí OECD. V základních školách se dále významně zlepšila kvalita podpory, kterou učitel matematiky poskytuje žákům ve vyučovacích hodinách. Také zde však průměrné hodnoty pro Českou republiku stále zaostávají za průměrem členských zemí OECD. Podle výpovědí žáků se jim přitom vyšší podpory dostává spíše ve školách, kde žáci dosahují horších výsledků. V základních školách se rovněž významně zlepšila kázeň žáků v hodinách matematiky. Tento ukazatel sice vykazuje o trochu silnější vazbu na výsledek z matematiky žáků základních škol (změna indexu o jednu jednotku souvisí se změnou výsledku v matematice o 20 bodů) než zbylé dva indexy, ale klima třídy zřejmě nehraje v této souvislosti u českých žáků výraznou roli. Protože hodnoty uvedených indexů byly určeny pouze pro data z roku 2003 a následně až z roku 2012, nevíme, jak se měnily v průběhu daného období. Mohli bychom se tak pouze dohadovat, zda se zlepšení kázně žáků základních škol, případně v kombinaci s jinými z uvedených ukazatelů, podílelo na mírném zlepšení jejich výsledků v matematice

od roku 2009. Výrazné změny k lepšímu v kázni jmenovitě u českých žáků si všímá i mezinárodní zpráva PISA 2012: „Kázeň se mezi lety 2003 a 2012 v průměru zlepšila ve všech zemích OECD a v partnerských zúčastněných zemích a ekonomikách. Kázeň se ve sledovaném období zlepšila nejvíce v České republice, Hongkongu, Islandu, Japonsku, Lucembursku a Norsku, ale zhoršila se v Německu a Tunisku. Výsledky také ukazují, že ve 45 zemích a ekonomikách školy, jejichž žakovská populace je převážně sociálně-ekonomicky znevýhodněná, mají tendenci mít horší kázeň.“¹¹

Na závěr uvádíme ukazatele popisující postoje a motivaci žáků, konkrétně se jedná o *postoj žáků ke škole z hlediska výsledků učení* (ATSCHL), *sounáležitost žáků se školou* (BELONG), *motivaci proč se učit matematiku* (INSTMOT) a o *obavy žáků z matematiky* (ANXMAT). Přestože se podle vyjádření ředitelů zlepšilo klima ve školách a podle žáků se pozitivně změnilo jejich vztahy s učiteli i klima v hodinách matematiky, zaujímají žáci ke škole velmi kritický postoj a jejich postoj k ní se zhoršil. V základních školách i ve víceletých gymnáziích se statisticky významně zhoršil jak index *postoje žáků ke škole z hlediska výsledků učení* vyjadřující, jak škola připravila žáky pro další život, tak index *sounáležitosti žáků se školou* vyjadřující, jak se žáci ve škole cítí a jak jsou ve škole spokojeni. Průměrné hodnoty obou indexů pro české žáky jsou výrazně pod průměrem členských zemí OECD. V tabulce č. 4 pro ilustraci uvádíme podíly žáků základních škol a víceletých gymnázií, kteří vyjádřili souhlas s tvrzeními: „Ve škole se často nudím“ a „Do školy nechci chodit“, která nejsou zahrnuta do indexu *sounáležitost žáků se školou*.

Tabulka 4

Podíl českých žáků, kteří se ve škole nudí nebo do ní nechtějí chodit (v %)

Tvrzení	Žáci, kteří vyjádřili souhlas			
	Základní škola		Gymnázium víceleté	
	2003	2012	2003	2012
Ve škole se často nudím.	48	62	43	58
Do školy nechci chodit.	28	38	14	30

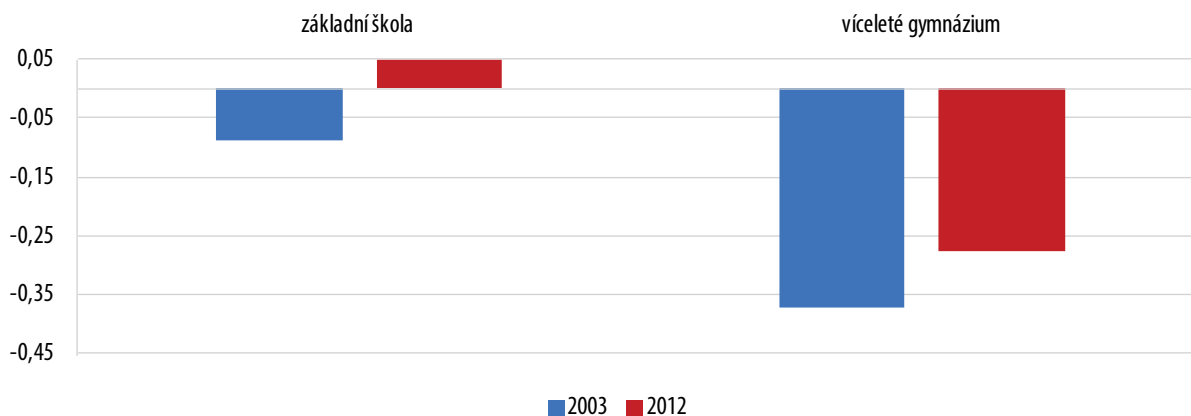
V základních školách a víceletých gymnáziích se často nudí přibližně 60 % žáků (od roku 2003 se jejich podíl zvýšil o 15 %). Jedním z důvodů, proč se žáci ve škole čím dál víc nudí, může být to, že jim školy poskytují málo relevantních podnětů. Buď musí řešit jednoduché problémy, nebo jim naopak dostatečně nerozumí. Dalším důvodem je například snižování motivovanosti. Počet žáků, kteří nechtějí chodit do školy, vzrostl na 38 % v základních školách a na 30 % ve víceletých gymnáziích. Ve víceletých gymnáziích, ač je to výběrová škola, se podíl žáků, kteří do školy nechtějí chodit, zdvojnásobil. Nabízí se tedy otázka, do jaké míry si žáci školu vybrali sami, nebo zda do ní chodí kvůli rodičům a to se pak negativně projevuje na jejich vztahu ke škole.

U žáků obou druhů škol se také statisticky významně zhoršila hodnota indexu *motivace proč se učit matematiku*, který vyjadřuje, do jaké míry žáci považují za důležité učit se matematiku, protože naučené věci budou potřebovat v dalším studiu nebo v budoucím povolání. Větší zhoršení bylo pozorováno u žáků víceletých gymnázií. Tento faktor vykazuje určitou souvislost s výsledkem žáků v matematice (změna indexu o jednu jednotku souvisí se změnou výsledku v matematice o 20 bodů) a navíc je motivace k učení se danému předmětu jedním z nutných předpokladů pro zvýšení zájmu o obor a následně dosahování lepších výsledků.

U žáků základních škol se navíc ještě významně zvýšila hodnota indexu vyjadřujícího míru *obavy žáků z matematiky* (viz graf č. 11), zvýšení u gymnazistů není statisticky významné.

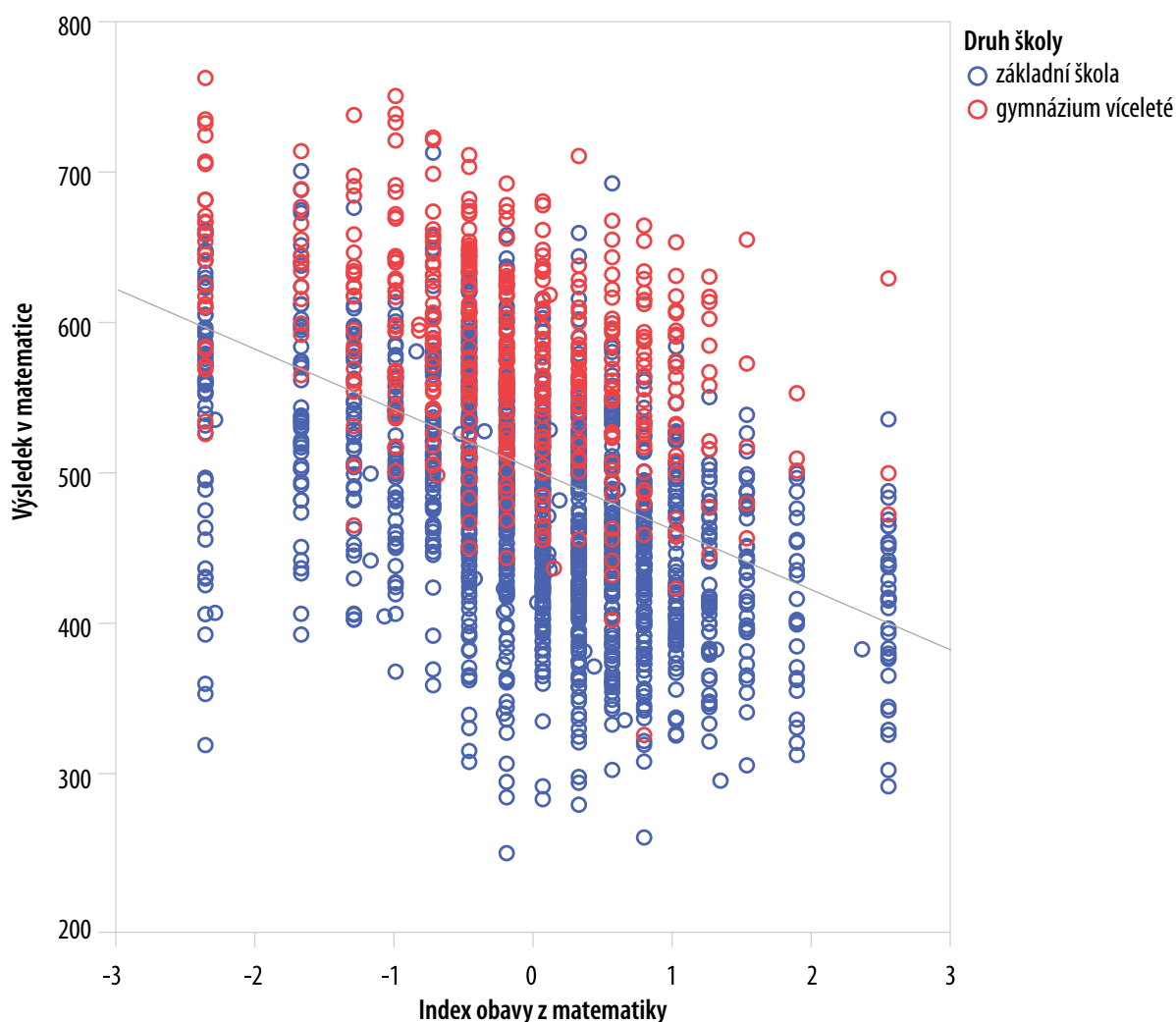
11 OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV), PISA, OECD Publishing.

Obavy žáků z matematiky – změna hodnoty indexu



Právě tento index vykazuje nejsilnější vazbu s výsledkem českých žáků v matematice. Hodnota Pearsonova korelačního koeficientu mezi výsledkem patnáctiletých žáků v matematické gramotnosti a indexem jejich strachu z matematiky je $-0,46$ pro žáky základních škol, respektive $-0,38$ pro žáky víceletých gymnázií. Pomocí rozdílů ve zmíněném indexu lze vysvětlit 22 % rozdílů ve výsledcích žáků základních škol, případně 18 % rozdílů u žáků víceletých gymnázií. Jestliže se hodnota indexu obavy z matematiky změní o jednu jednotku, změní se výsledek žáka v matematice v průměru o 40 bodů. Graf č. 12 znázorňuje souvislost mezi výsledkem jednotlivých žáků v matematice a jejich obavami z matematiky.

Index obavy žáků z matematiky a jejich výsledek v matematice



Ze zjištěných hodnot všech čtyř indexů lze vyčíst, že žáci nemají pocit, že by je škola připravovala dostatečně pro život a vybavila je důležitými dovednostmi. Buď jsou témata výuky opravdu vzdálená od reálných životních situací, nebo nejsou žákům dostatečně jasně vysvětleny souvislosti s praktickým využitím nabytých znalostí, vědomostí a dovedností. Škola nedokáže žáky přesvědčit o důležitosti a významu matematiky pro jejich budoucí život. S tím samozřejmě souvisí i výrazný pokles motivace k učení pozorovaný v matematice, protože nevidí-li žák smysl výuky, nemá důvod a neví, proč se učit. Zároveň žáci i přes prokazatelně zlepšující se klima necítí žádnou výraznou vazbu ke škole a ve škole nejsou spokojeni. Nelze s určitostí zjistit, jak se na mizení emočních sociálních faktorů motivace žáků, jako je radost, zvědavost, dobré pocity, radostné očekávání, podílejí učitelé, školy, rodiny nebo společnost. Pravděpodobně jim chybí zpětná vazba, ocenění, pochvala, sdílení vzdělávacích úspěchů a osobnostní vzor a to jim sráží motivaci – žák se nemá pro koho učit. Všechny uvedené faktory ovlivňují výsledek žáků v matematice, avšak vůbec největší spojitost s výsledkem má obava žáků z matematiky. Nárůst obavy se velkou měrou podílí na velkém propadu výsledku z matematiky, nicméně zlepšení ve všech vyjmenovaných faktorech ovlivňujících vzdělávání by mohlo vést ke zlepšení účinnosti celého českého školského systému.

4 Závěry a doporučení

Ředitelé víceletých gymnázií jsou ekonomicky motivováni využívat převisu poptávky nad nabídkou k tomu, aby počet žáků sami nesnižovali, protože získávají finanční prostředky ze státního rozpočtu podle skutečného počtu žáků. Důsledkem této skutečnosti a zároveň výrazného snižování počtu žáků během sledovaného období je prokázané výrazné zhoršení výsledků žáků víceletých gymnázií v matematické gramotnosti.

System financování je důležitým regulačním nástrojem, kterým lze účinně a cílevědomě ovlivňovat činnost zřizovaných škol, proto je potřeba změnit způsob financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu tak, aby zahrnoval více faktorů, než jen pouhý počet žáků.

V méně úspěšných základních školách ve větší míře než ve velmi úspěšných probíhá odlišná výuka matematiky v různých třídách ve škole. To znamená, že žáci jsou buď rozdělováni do tříd podle schopností, nebo mají třídy různé zaměření. Tato selektivita uvnitř školy vede k prohlubování rozdílů mezi žáky a může mít za následek znevýhodňování určité skupiny žáků. Rozlišování výuky v těchto školách a snaha o pestřejší nabídku výuky mohou být vedeny ekonomicky podmíněnou obavou z malého počtu žáků nebo přestupu žáků na jinou školu.

Na všech základních školách by se mělo dostávat žákům srovnatelného vzdělání podle standardu pro vzdělávací obory garantované státem a výuka by měla směřovat ke srovnatelnému jednotnému výstupu.

Školám se zvýšila autonomie, ale ředitelé velmi úspěšných gymnázií ji přesto pociťují jako nízkou. Zlepšilo se školní klima jak z hlediska jednání učitelů, tak z hlediska jednání žáků, což je samozřejmě dobře. Ovšem sounáležitost žáků se školou a hodnocení přínosu školy v připravenosti žáků na další studium, práci a život se zhoršily a jsou pod průměrem členských zemí OECD.

Školy zřejmě nedokážou dostatečně rychle reagovat na změny a nedokážou využít příznivých podmínek k většímu zapojení žáků do života školy a ke zvýšení jejich motivace k učení. Školy by se měly snažit zjišťovat očekávání a potřeby žáků a komunikovat o nich také s rodiči. Proto je důležité podporovat vzdělávací projekty pro vedení škol zaměřené zejména na komunikační dovednosti.

V obou sledovaných druzích škol se výrazně změnilly faktory ovlivňující výsledek žáků z matematiky: v obou se zhoršila motivace proč se učit matematiku, v základních školách se navíc zvýšily obavy z matematiky, avšak kázeň v hodinách se naopak celkově zlepšila. Motivace žáků velmi úspěšných základních škol je pouze rovna mezinárodnímu průměru, ale v ostatních školách je ještě nižší. V méně úspěšných školách mají učitelé nižší autoritu a v méně úspěšných základních školách je navíc vůbec nejnižší kázeň v hodinách, přesto se ředitelé těchto škol méně často zapojují do řešení kázeňských problémů.

V dalším vzdělávání učitelů je potřeba se zaměřit na hledání a rozvíjení takových metodických a didaktických postupů v matematice (a jednotlivých předmětech), které budou využívat nabytých znalostí, vědomostí a dovedností žáků při řešení problémů vycházejících z reálných životních situací. Tím je možné žákům poskytovat důkazy důležitosti a významu matematiky (a jednotlivých předmětů) pro jejich život, smysluplnosti výuky a zdůvodňovat nezbytnost a výhodnost vzdělání.

Je velmi účelné a výhodné podporovat vznik a fungování neformálních oborových skupin učitelů matematiky (a jednotlivých předmětů), které sdílejí zkušenosti jak při osobním kontaktu, tak i na sociálních sítích.

Zároveň se snažit ve vyučovacích hodinách, zapojením do soutěží i celou kulturou školy podporovat pozitivní emoční sociální faktory motivace žáků, jako je radost, zvědavost, dobré pocity, radostné očekávání, a poskytovat jim i jejich rodičům cílenou pozitiv-

ní zpětnou vazbu, ocenění, pochvaly, sdílení vzdělávacích úspěchů a nabízet osobnostní vzory.

Výrazné snížení podílu žáků na dvou nejvyšších gramotnostních úrovních během devíti let ukazuje na to, že školský systém nedokázal rozvinout jejich možnosti a talent.

Kritérium koncepční práce s nadanými žáky je dalším z faktorů financování škol, které by mohlo zohledňovat cílenou podporu škol, jež se péčí o nadané žáky cílevědomě věnují. „Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020“ je vhodným programem, který může nepříznivý zjištěný stav napravit a zaměřit pozornost zřizovatelů a škol na podporu a rozvoj nadaných žáků.

Ředitelé méně úspěšných základních škol pracují výrazně méně s vizí a vzdělávacími cíli školy, se svou koncepcí vedení a méně podporují kvalitu výuky a méně často shromažďují a využívají data k autoevaluaci.

Funkční studium ředitelů škol a jejich následné prohlubující vzdělávání zaměřit na praktické využití teoretických konceptů manažerských teorií tak, aby se vedení školy naučilo účinně využívat výsledky autoevaluace ke stanovení cílů jejich školy, uvést je do praxe a následnou autoevaluaci vyhodnotit dopady svého rozhodnutí.

Příloha : Přehled indexů šetření PISA

Tabulka P. 1

Indexy odvozené ze školního dotazníku

(Řazené abecedně dle mezinárodních označení)

Index	Popis
Organizace výuky matematiky ABGMATH	Ředitelé škol odpovídali na otázku, do jaké míry škola využívá při výuce žáků s rozdílnými schopnostmi a zájmy o matematiku různé formy organizace žáků. Index rozlišuje třídy s organizací výuky v hodinách matematiky ve třech kategoriích: (1) školy bez dělení žáků podle schopností ve všech třídách, (2) školy s jednou formou dělení žáků podle schopností v některých třídách, (3) školy s jednou formou dělení žáků podle schopností ve všech třídách.
Velikost třídy CLSIZE	Průměrný počet žáků ve třídě je stanoven z devíti nabízených kategorií průměrné velikosti třídy v českém jazyce. Jako hodnota se používá střed každé kategorie.
Zájmové tvůrčí aktivity ve škole CREACTIV	Ředitelé škol uváděli, které z mimoškolních aktivit ve školách nabízejí patnáctiletým žákům. Index byl vypočítán z celkového počtu uvedených aktivit ve škole v kategoriích: Hudební skupina, školní orchestr nebo pěvecký sbor; Školní divadelní soubor; Výtvarný kroužek nebo výtvarné aktivity.
Zajištění souladu se vzdělávacími cíli školy LEADCOM	Ředitelé byli požádáni, aby uvedli četnost vybraných činností ve škole v průběhu jednoho školního roku. Pro index byly použity tyto položky: Využívám hodnocení výsledků žáků k rozvíjení vzdělávacích cílů školy. Ujišťuji se, že aktivity v rámci profesního rozvoje učitelů jsou v souladu se vzdělávacími cíli školy. Zajišťuji, aby učitelé pracovali v souladu se vzdělávacími cíli školy. Na poradách s učiteli diskutuji o vzdělávacích cílech školy.
Podpora kvalitní výuky LEADINST	Pro index LEADINST byly použity tyto položky: Podporuji používání výukových metod vycházejících z nejnovějších vzdělávacích výzkumů. Chválím učitele, jejichž žáci se aktivně účastní výuky. Obraťím pozornost učitelů na význam rozvoje kritického myšlení a sociálního citění u žáků.
Podpora při řešení problémů LEADPD	Pro index LEADPD byly použity tyto položky: Když má někdo z učitelů nějaký problém ve své třídě, chopím se iniciativy a o záležitosti s ním diskutuji. Věnuji pozornost vyrušování ve třídách. Když učitel přijde s problémem ve své třídě, řešíme ho společně.
Podíl učitelů na vedení školy LEADTCH	Pro index LEADTCH byly použity tyto položky: Umožňuji učitelům podílet se na rozhodování. Zapojuji učitele do vytváření školní kultury zaměřené na soustavné zlepšování. Žádám učitele o hodnocení postupů uplatňovaných vedením školy.

Index	Popis
Zájmové matematické aktivity ve škole MACTIV	Index byl vypočítán následujícím způsobem. 1. Odpovědi byla přiřazena hodnota „1“, pokud bylo označeno, že účelem dalších hodin matematiky bylo „Pouze rozšiřující výuka matematiky“, „Pouze doučování matematiky“, nebo „Bez rozlišení – záleží na dosavadních výsledcích žáka“, byla přiřazena hodnota „2“, pokud bylo označeno „Rozšiřující výuka i doučování matematiky“. 2. Za každou ze tří odpovědí o matematickém kroužku, matematických soutěžích, například Klokán, matematická olympiáda, nebo kroužku se zaměřením na počítače nebo informační a komunikační technologie byla přiřazena hodnota „1“, pokud bylo uvedeno, že jsou žákům nabízeny. V případě, že škola nenabízela ani jednu z těchto tří činností, odpovídající proměnná obdržela hodnotu „0“. 3. Překódované proměnné byly sumarizovány do výsledné hodnoty indexu MACTIV v rozsahu „0“ až „5“. Například jestliže účelem dalších hodin matematiky bylo „Rozšiřující výuka i doučování matematiky“ a škola nabízela matematický kroužek, ale ne kroužek se zaměřením na počítače/informační a komunikační technologie, hodnota MACTIV byla určena jako „3“.
Doplňkové hodiny matematiky MATHEXC	Index byl vytvořen zařazením školy do jedné ze tří různých kategorií na základě dalších nabízených doplňkových hodin matematiky. Školám, které nabízejí další doplňkové hodiny matematiky, „Bez rozlišení – záleží na dosavadních výsledcích žáka“, byla přidělena hodnota „1“, školám, které nabízejí buď „Pouze rozšiřující výuku matematiky“, nebo „Pouze doučování matematiky“, hodnota „2“ a školám, které nabízejí „Rozšiřující výuku i doučování matematiky“, byla přidělena hodnota „3“.
Odpovědnost za školní program RESPCUR	Index byl vypočítán z odpovědí na otázky ohledně zodpovědnosti za „Stanovení zásad pro hodnocení žáků“, „Výběr učebnic, které se budou používat“, „Stanovení vzdělávacího obsahu jednotlivých předmětů“ a „Rozhodování o tom, které předměty škola bude nabízet“. Index byl vypočten na základě poměru uvedení zodpovědnosti u „školní rady“, „ředitele“ nebo „učitelů“ a uvedení zodpovědnosti u „krajů nebo obcí“ a „ministerstva školství“. Vyšší hodnoty ukazují na relativně vyšší úroveň odpovědnosti škol v této oblasti. Tento index byl ve všech předchozích PISA cyklech, ale v PISA 2009 byl pojmenován RESPCURR.
Samostatnost školy SCHAUTON	Otázka obsahovala dvanáct položek: „Přijímání učitelů“, „Propouštění učitelů“, „Stanovení nástupních platů učitelů“, „Zvyšování platů učitelů“, „Sestavování školního rozpočtu“, „Rozdělování peněz z rozpočtu školy“, „Sestavování školního řádu“, „Stanovení zásad pro hodnocení žáků“, „Přijímání žáků“, „Výběr učebnic, které se budou používat“, „Stanovení vzdělávacího obsahu“, „Rozhodování o tom, které předměty škola bude nabízet“. Položky byly pro autonomii škol překódovány takto: Je-li alespoň jedna z kategorií „ředitel“, „učitel“ nebo „školní rada“ zaškrtnuta, je proměnná kódována jako „1“, jinak má hodnotu „0“. Nejnižší hodnota byla u „Sestavování školního řádu“, což naznačuje, že se obvykle provádí v rámci školy. Nejvyšší hodnota byla u „Stanovení nástupních platů učitelů“, což ukazuje, že toto provádí místní nebo národní úřady.
Pravidla přijímání žáků SCHSEL	Index vypovídá o zásadách přijímacího řízení ve škole. Stupnice odpovědí zjišťuje, jak často jsou při přijímání zvažovány uvedené okolnosti „Nikdy“, „Občas“ a „Vždy“. Index byl vypočítán ze zařazení škol do jedné ze tří kategorií podle toho, jak často byly „Studijní výsledky žáka“ a „Doporučení předchozí navštěvované školy“ brány v úvahu při přijímání žáků do školy takto: (1) dvakrát bylo uvedeno „Nikdy“, (2) alespoň jednou bylo uvedeno „Občas“, ale ne „Vždy“, (3) alespoň jednou bylo uvedeno „Vždy“.
Velikost školy SCHSIZE	Index velikosti školy obsahuje celkový počet žáků ve škole ze součtu počtu dívek a chlapců.
Kvalita školních vzdělávacích zdrojů SCMATEDU	Ředitelé škol se vyjadřovali k tomu, do jaké míry šest skutečností ovlivňuje výuku v jejich škole: „Nedostatek či nevhodnost laboratorního vybavení“, „Nedostatek či nevhodnost výukových materiálů“, „Nedostatek či nevhodnost počítačů pro výuku“, „Nedostatečné či nevyhovující připojení k internetu“, „Nedostatek či nevhodnost počítačových výukových programů“, „Nedostatek či nevhodnost materiálů ve školní knihovně“. Vyšší hodnota indexu znamená kvalitnější vzdělávací zdroje.

Index	Popis
Žákovské faktory školního klimatu STUDCLIM	Index byl odvozen z posouzení ředitelů, do jaké míry je výuka žáků ovlivňována skutečnostmi týkajícími se jejich chování: „Záškoláctví žáků“; „Absence žáků“; „Pozdní příchody žáků do školy“; „Neúčast žáků na povinných akcích školy (např. sportovní den) nebo exkurzích“; „Nedostatek úcty žáků vůči učitelům“; „Vyrušování žáků v hodinách“; „Užívání alkoholu nebo drog mezi žáky“; „Žáci, kteří zastrašují nebo šikanují jiné žáky“. Vyšší hodnota indexu představuje lepší chování žáků.
Nedostatek aprobovaných učitelů TCSHORT	Index vychází z odpovědí ředitelů na otázku, do jaké míry je výuka ve škole omezoována skutečnostmi: „Nedostatek aprobovaných učitelů přírodovědných předmětů“; „Nedostatek aprobovaných učitelů matematiky“; „Nedostatek aprobovaných učitelů českého jazyka“; „Nedostatek aprobovaných učitelů ostatních předmětů“. Vyšší hodnota indexu znamená, že ředitelé mají větší problémy s aprobovaností učitelů.
Učitelé faktory školního klimatu TEACCLIM	Index byl odvozen z vyjádření ředitelů, do jaké míry ovlivňují výuku žáků skutečnosti: „Nedostatečné podněcování žáků k tomu, aby využívali všech svých schopností“; „Neuspokojivé vztahy žáků a učitelů“; „Velké rozdíly ve schopnostech žáků, které učitelé musí učit v rámci jedné třídy“; „Velké rozdíly v etnickém zázemí žáků (např. jazyk, kultura), které učitelé musí učit v rámci jedné třídy“; „Nízké nároky učitelů na žáky“; „Učitelé, kteří nevycházejí vstříc individuálním potřebám žáků“; „Absence učitelů“; „Učitelův sbor odmítající změny“; „Přílišná příslost učitelů vůči žákům“; „Pozdní příchody učitelů do hodin“; „Nepřipravenost učitelů na hodiny“.

Tabulka P. 2

Indexy odvozené ze žákovského dotazníku

(Řazené abecedně dle mezinárodních označení)

Index	Popis
Postoj ke škole: výsledky učení (ukotvené viněty) ANCATSCHL	Index byl zkonstruován na základě míry souhlasu nebo nesouhlasu žáků s následujícími výroky: „Škola mě nepřipravila příliš dobře na dospělý život“; „Škola je pro mě ztrátou času“; „Škola mi pomohla získat sebedůvěru při rozhodování“; „Ve škole jsem se naučil/a věci, které se mi mohou hodit v zaměstnání“. Kladná hodnota indexu vypovídá o lepším vztahu žáka ke škole, než je průměr zemí OECD, záporná hodnota značí horší vztah ke škole.
Postoj ke škole: vzdělávací aktivity (ukotvené viněty) ANCATTLNACT	Do žákovského dotazníku byly zahrnuty čtyři položky týkající se postoje žáků ke škole, pokud jde o vzdělávací aktivity. Žáci vyjadřovali míru souhlasu či nesouhlasu s tvrzeními: „Když se budu ve škole hodně snažit, pomůže mi to najít si dobrou práci“; „Když se budu ve škole hodně snažit, pomůže mi to dostat se na dobrou vysokou školu“; „Rád/a dostávám dobré známky“; „Je důležité se ve škole hodně snažit“.
Sounáležitost se školou (ukotvené viněty) ANCBELONG	Index byl zkonstruován na základě míry souhlasu nebo nesouhlasu žáků s následujícími výroky: „Ve škole si připadám jako outsider“; „Ve škole si snadno nacházím kamarády“; „Cítím, že do školy patřím“; „Ve škole si připadám trapně a nevhodně“; „Spolužáci ze školy mě zřejmě mají rádi“; „Ve škole se cítím osamělý/á“; „Ve škole je všechno ideální“; „Se školou jsem spokojený/á“. Kladná hodnota indexu znamená silnější pocit sounáležitosti se školou, než je průměr zemí OECD, záporná hodnota odpovídá slabšímu pocitu sounáležitosti se školou.
Autorita učitele v hodinách matematiky (ukotvené viněty) ANCCLSMAN	Na základě otázky „Když si představíš svého učitele matematiky, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?“ se vyjadřovali žáci ke čtyřem tvrzením: „Učitel umí žáky přimět k tomu, aby poslouchali, co říká“; „Učitel ve třídě udržuje kázeň“; „Učitel své hodiny začíná včas“; „Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší“.

Index	Popis
Sebehodnocení žáka v matematice (ukotvené viněty) ANCSCMAT	Index je na základě pozorovaných aktivit žáků používán k popisu přesvědčení a motivace žáků, že mohou jednat nebo vytrvat a podávat požadovaný výkon navzdory obtížím. Index byl zkonstruován na základě míry souhlasu nebo nesouhlasu žáků s následujícími výroky: „Matematika mi prostě nejde“; „Z matematiky mám dobré známky“; „Matematiku se učím rychle“; „Matematika je jedním z předmětů, které mi vždycky šly nejlépe“; „V hodinách matematiky rozumím i těm nejobtížnějším postupům“. Kladná hodnota indexu značí větší sebedůvěru žáka v matematice, než je průměr zemí OECD, záporná hodnota znamená menší sebedůvěru.
Vztah mezi učitelem a žákem (ukotvené viněty) ANCSTUDREL	Index byl zkonstruován na základě míry souhlasu nebo nesouhlasu žáků s následujícími výroky: „Žáci vycházejí s většinou učitelů dobře“; „Většinu učitelů na zácích opravdu záleží“; „Většina učitelů skutečně naslouchá tomu, co říkám“; „Když potřebuji pomoc, učitelé mi pomohou“; „Většina učitelů se mnou jedná fér“. Vyšší hodnoty indexu indikují pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky.
Obavy žáků z matematiky ANXMAT	Index byl odvozen z odpovědí žáků na otázku, do jaké míry souhlasí (škála „Rozhodně souhlasím“, „Souhlasím“, „Nesouhlasím“ a „Rozhodně nesouhlasím“) s tvrzeními: „Často se bojím, že pro mě hodina matematiky bude obtížná“; „Když musím dělat domácí úkol z matematiky, jsem velmi nervózní“; „Když řeším matematické úlohy, jsem velmi nervózní“; „Když řeším matematickou úlohu, cítím se bezradný“; „Bojím se, že budu mít z matematiky špatné známky“. Vyšší hodnota indexu znamená, že žáci mají větší obavy z matematiky.
Postoj ke škole: výsledky učení ATSCHL	Index byl zkonstruován na základě míry souhlasu nebo nesouhlasu žáků s následujícími výroky: „Škola mě nepřipravila příliš dobře na dospělý život“; „Škola je pro mě ztrátou času“; „Škola mi pomohla získat sebedůvěru při rozhodování“; „Ve škole jsem se naučil/a věci, které se mi mohou hodit v zaměstnání“. Kladná hodnota indexu vypovídá o lepším vztahu žáka ke škole, než je průměr zemí OECD, záporná hodnota značí horší vztah ke škole. Index z PISA 2003 byl přeškálován, aby byl srovnatelný s PISA 2012.
Postoj ke škole: vzdělávací aktivity ATLNACT	Index byl sestaven na základě míry souhlasu žáka s výroky o své škole: že mu škola pomůže získat dobrou práci, dostat se na dobrou vysokou školu, že ho baví dostávat dobré známky a že je důležité se ve škole hodně snažit.
Sounáležitost se školou BELONG	Index byl zkonstruován na základě míry souhlasu nebo nesouhlasu žáků s následujícími výroky: „Ve škole si připadám jako outsider“; „Ve škole si snadno nacházím kamarády“; „Cítím, že do školy patřím“; „Ve škole si připadám trapně a nevhodně“; „Spolužáci ze školy mě zřejmě mají rádi“; „Ve škole se cítím osamělý/á“; „Ve škole je všechno ideální“; „Se školou jsem spokojený/á“. Kladná hodnota indexu znamená silnější pocit sounáležitosti se školou, než je průměr zemí OECD, záporná hodnota odpovídá slabšímu pocitu sounáležitosti se školou.
Kázeň v hodinách matematiky DISCLIMA	Index byl zkonstruován z odpovědí žáků na to, jak často se stávají v jejich hodinách matematiky vyjmenované situace: „Žáci neposlouchají, co učitel říká“; „Ve třídě je hluk a nepořádek“; „Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší“; „Žáci nemohou dobře pracovat“; „Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny“. Vyšší hodnota indexu znamená lepší disciplinární klima – kázeň. Index z PISA 2003 byl přeškálován, aby byl srovnatelný s PISA 2012.
Index sociálního, ekonomického a kulturního statusu ESCS	Index zahrnuje různé aspekty rodinného i domácího zázemí a kombinuje informace o dosaženém vzdělání a povolání rodičů s informacemi o vybavenosti domácnosti a jejich kulturních a vzdělávacích zdrojích. Je založen na následujících třech indikátorech: nejvyšší dosažené vzdělání rodičů vyjádřené počtem let formálního vzdělávání podle klasifikace ISCED; nejvyšší status povolání rodičů podle klasifikace ISCO; index rodinného vlastnictví vypovídající o kulturním a ekonomickém bohatství rodiny a zahrnující v sobě jako významný faktor informaci o počtu knih v domácnosti. Kladná hodnota indexu odpovídá lepšímu sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému zázemí, než je průměr zemí OECD, záporná hodnota znamená horší zázemí.
Zkušenosti s úlohami aplikované matematiky EXAPPLM	Index byl sestaven za použití odpovědí žáků na to, v jaké míře se ve škole (často, občas, zřídka nebo nikdy) setkali s následujícími typy matematických úloh: určit délky trvání cesty podle jízdního řádu; vypočítat cenu s daní; vypočítat množství dlaždic na podlahu; pochopení tabulek v odborném článku; určit skutečnou vzdálenost z mapy; vypočítat spotřebu elektrické energie spotřebiče za týden.

Index	Popis
Ročník vztažený k předpokládanému ročníku vzdělávání GRADE	Ročník vzdělávání žáka porovnaný s modálním ročníkem v zemi. Aby bylo možné zachytit rozdíly mezi zeměmi, index udává, kolik žáků z výběru v zemi je v modálním (odpovídajícím, předpokládaném) vyučovacím ročníku (hodnota 0), nebo zda jsou v ročníku nižším, nebo vyšším (+ x stupňů, - x stupně).
Domácí zdroje vzdělávání HEDRES	Index (HEDRES) započítává uvedené prostředky sloužící ke vzdělávání doma: psací stůl; klidné místo pro studium; počítač, který žáci mohou použít pro domácí úlohy; vzdělávací software; knihy, které pomáhají žákovi splnit domácí úlohy; technické příručky a slovníky.
Vyšší status povolání rodičů HISEI	Žákovi byly položeny otázky týkající se typu povolání jeho rodičů. Odpovědi byly kódovány jako ISCO kódy a pak převedeny na index SEI. Vyšší skóre SEI ukazuje na vyšší úroveň povolání. Nejvyššímu povolání rodičů (HISEI) odpovídá vyšší SEI skóre kteréhokoli z rodičů, případně pouze jedno uvedené SEI skóre rodiče.
Postoj k počítačům ICTATTNEG	Postoje k nevýhodám při využívání počítačů jako nástrojů pro vzdělávání byly zahrnuty do indexu ICTATTNEG. Byl odvozen z odpovědí žáků, kteří vyjadřovali míru souhlasu či nesouhlasu se třemi tvrzeními: „Používání počítače k učení je moc pracné“; „Obecně je lepší internet pro přípravu do školy nepoužívat, protože informace může na internet dávat kdokoli“; „Informace nalezené na internetu jsou obecně příliš nespolehlivé na to, aby se mohly používat pro školní úkoly“.
Zdroje ICT doma ICTRES	Index o dostupnosti výpočetní techniky doma vznikl kombinací odpovědí žáků na otázky: „Máte doma počítač, který můžeš používat na přípravu do školy?“ a „Kolik máte doma počítačů či tabletů?“.
Motivace proč se učit matematiku INSTMOT	Index byl sestaven z žákových odpovědí na otázku, do jaké míry souhlasí s tvrzeními o matematice: „V matematice má smysl se snažit, protože se mi znalosti a dovednosti budou hodit v práci, kterou chci v budoucnu vykonávat“; „Učit se matematiku se mi vyplatí, protože si tak zlepším své vyhlídky na získání dobrého zaměstnání“; „Matematika je pro mě důležitý předmět, protože ji budu potřebovat ve svém dalším studiu“; „V matematice se naučím mnoho věcí, které mi pomohou získat dobré zaměstnání“.
Sebejistota v řešení matematických úloh MATHEFF	Index byl sestaven za použití odpovědí žáků na to, s jakou jistotou by vyřešili následující typy matematických úloh: určit délky trvání cesty podle jízdního řádu; vypočítat cenu ve slevě; vypočítat množství dlaždic na podlahu; pochopení grafu v článku; vyřešit rovnici; určit skutečnou vzdálenost z mapy; vypočítat spotřebu benzínu auta. Index z PISA 2003 byl přeškálován, aby byl srovnatelný s PISA 2012.
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (vyjádřené počtem let školní docházky) PARED	Nejvyšší dosažená úroveň vzdělání rodičů byla převedena na počet let školní docházky. Nejvyšší úroveň vzdělání rodičů (HISCED) odpovídá nejvyšší úrovni ISCED kteréhokoli z rodičů.
Opakování ročníku REPEAT	Index opakování ročníku byl vypočítán podle počtu vybraných odpovědí žáků na otázku, zda opakovali někdy ročník na prvním stupni ZŠ a na druhém stupni ZŠ (nebo v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia). Kategorie odpovědí byly „Ne, nikdy“, „Ano, jednou“ a „Ano, dvakrát nebo vícekrát“. Index nabyl hodnoty „1“, pokud žák opakoval ročník v alespoň jednom případě, a hodnotu „0“, pokud žák vybral alespoň jednou „Ne, nikdy“ a přitom nevybral žádnou možnost opakování. Indexu je přiřazena hodnota MISSING, pokud nebyla uvedena žádná odpověď.
Vztah mezi učitelem a žákem STUDREL	Index byl zkonstruován na základě míry souhlasu nebo nesouhlasu žáků s následujícími výroky: „Žáci vycházejí s většinou učitelů dobře“; „Většinu učitelů na žácích opravdu záleží“; „Většina učitelů skutečně naslouchá tomu, co říkám“; „Když potřebuji pomoc, učitelé mi pomohou“; „Většina učitelů se mnou jedná férově“. Vyšší hodnoty indexu indikují pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky. Index z PISA 2003 byl přeškálován, aby byl srovnatelný s PISA 2012.

Index	Popis
Výuka matematiky orientovaná na žáky TCHBEHSO	Index byl sestaven za použití odpovědí žáků na to, jak často (škála „Každou hodinu“; „Ve většině hodin“; „V některých hodinách“; „Nikdy nebo téměř nikdy“) nastávají tyto čtyři situace: „Učitel zadává jinou práci spolužákům, kteří mají obtíže s učením, a/nebo spolužákům, kterým jde práce rychleji.“ „Učitel nám zadává úkoly, které nám zaberou minimálně týden práce.“ „Učitel nás nechává pracovat v malých skupinách, abychom řešení úlohy nebo úkolu našli společně.“ „Učitel nás zapojuje do plánování činností nebo témat, kterým se budeme v hodinách věnovat.“
Učitelem usměrňovaná výuka TCHBEHTD	Index zahrnuje odpovědi žáků, jak často se v hodinách matematiky setkávají s pěti situacemi: „Učitel stanoví jasné cíle výuky“; „Učitel mě nebo někoho ze spolužáků žádá o vysvětlení nebo zdůvodnění úvahy“; „Učitel se nás ptá, zda jsme porozuměli probírané látce“; „Na začátku hodiny nám učitel stručně připomene látku z minulé hodiny“; „Učitel nám říká, co se musíme naučit“. Vyšší hodnota indexu znamená, že učitel vyjmenované činnosti provádí častěji.
Podpora od učitele v hodinách matematiky TEACHSUP	Index vyjadřující míru podpory, kterou učitel poskytuje žákům v hodinách matematiky, byl odvozen z vyjádření žáků, jak často v matematice dochází k situacím: „Učitel má zájem o studijní pokroky každého žáka“; „Učitel pomůže žákům, kteří potřebují pomoc“; „Učitel pomáhá žákům s učením“; „Učitel vysvětluje látku tak dlouho, dokud žáci učivu neporozumí“; „Učitel dává žákům možnost, aby vyjádřili své vlastní názory“.
Používání prostředků ICT v hodinách matematiky USEMATH	V PISA 2012 byla vytvořena nová škála na základě sedmi tvrzení o aktivitách spojených s využíváním informačních a komunikačních technologií ve výuce matematiky. Žáci hodnotili (škála „Ano, použili ho žáci“; „Ano, ale použil ho pouze učitel, aby žákům ukázal, jak postupovat“; „Ne“) tvrzení: „Nakreslení grafu funkce (např. $y = 4x + 6$)“; „Provedení výpočtů (např. $5 \times 233 : 8$)“; „Sestrojení geometrických útvarů (např. rovnostranného trojúhelníku s danou délkou strany)“; „Vložení údajů do tabulky (např. v programu Excel)“; „Úprava algebraických výrazů a řešení rovnic (např. $a^2 + 2ab + b^2$)“; „Sestrojení sloupcových diagramů (graf znázorňující rozložení četností dat)“; „Zjištění toho, jak se graf funkce jako např. $y = ax^2$ mění v závislosti na hodnotě a “.

**TEMATICKÉ ZPRÁVY
ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE
ZA ŠKOLNÍ ROK 2015/2016**

Autoři:

Mgr. Tomáš Zatloukal, PhDr. Ondřej Andrys, MAE, PhDr. Josef Basl, Ph.D., Mgr. Lucie Bird, Mgr. Radek Blažek, Mgr. Radovan Bogdanowicz, Mgr. Simona Boudová, Mgr. Lenka Darmovzalová, Mgr. Martina Havlíčková, Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrá, Mgr. Tomáš Pavlas, Ing. Dana Pražáková, Ph.D., Mgr. Silvie Příhodová, Mgr. Petr Suchomel, Dr., Vladislav Tomášek

Korektury: PhDr. Jana Bartošová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

Tisk: Ing. Petr Trněný - Aladin Agency

Náklad: 80 ks

ISBN: 978-80-88087-10-6

V roce 2016 vydala Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5.

